Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas

Mario Rueda Beltrán, coordinador

Ed. UFRO
UNIVERSITY PRESS

RIIED
RED IBEROAMERICANA DE INVESTIGADORES SOBRE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas

Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas Mario Rueda Beltrán, coordinador.
Chile-México: Universidad de La Frontera; riied, Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia, 2019.

Primera edición.

176 p.; 152.4 x 228.6 mm (6 x 9 in)
ISBN: 978-956-236-376-1

Ediciones Universidad de La Frontera

Rector: Eduardo Hebel Weiss
Vicerrector académico: Rodolfo Pihán Soriano
Director de Bibliotecas y Recursos de Información: Carlos del Valle Rojas
Coordinador de Ed. Universidad de La Frontera: José Manuel Rodríguez

El contenido es responsabilidad de los autores.

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

Formación y Edición: Marlen Yasmin Sánchez Mendoza
Ilustración portada: Marlen Yasmin Sánchez Mendoza
Cuidado de la versión chilena: Equipo Ediciones UFRO

Impreso en Andros Impresores.

Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas

Mario Rueda Beltrán, coordinador

Ed. UFRO
UNIVERSITY PRESS

RIIED
RED IBEROAMERICANA DE INVESTIGADORES SOBRE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

Comité Científico Académico
Ediciones Universidad de La Frontera

Mg. Leonardo Castillo
Dr. Mauricio Godoy Molina
Dra. Yéssica González Gómez
Dr. Pablo Navarro Cáceres
Dr. Nicolás Saavedra Cuevas
Dra. Berta Schnettler Morales

Comité de pares evaluadores
y evaluadoras

Leticia Elizalde Lora
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Moramay Guerra García
Subdirectora de la Dirección para la Evaluación de Docentes y Directivos.
Instituto Nacional para La Evaluación de la Educación, México

Pedro Marín Álvarez
Universidad de Santiago de Chile

Alejandro Villalobos Clavería
Universidad de Concepción, Chile

Índice

Riied 9

Agradecimientos 11

Prólogo 13

Las características de los contextos institucionales en donde se desarrolla la docencia universitaria 15

Argentina

Estudio sobre las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en la Universidad Nacional de Tres de Febrero 37

Chile

El caso de la Licenciatura en Educación en la Universidad de La Frontera 55

Colombia

Las condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades colombianas 71

España

Las condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en la Universitat de València 95

México

Condiciones institucionales de la Universidad Autónoma de Baja California 117

Las condiciones institucionales de la docencia en una universidad privada del sureste 125

Las condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en la Universidad Nacional Autónoma de México 137

Consideraciones finales 159

Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluacion de la Docencia

En octubre de 2008, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), un grupo de 18 investigadores y especialistas provenientes de México, Chile, Argentina, España, Colombia, Estados Unidos y Venezuela, fundan la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED), bajo la coordinación del Dr. Mario Rueda Beltrán.

Se trata de una organización que se interesa en el estudio de la evaluación de la docencia universitaria y no universitaria en un sentido amplio y con una perspectiva internacional en el marco iberoamericano. El objetivo principal es contribuir al conocimiento sistemático de la evaluación de la docencia, conocer y discutir las principales propuestas, sustentos teóricos y metodológicos, y colaborar en el diseño y puesta en marcha de procesos de evaluación docente de acuerdo con diferentes contextos institucionales.

Desde entonces se han desarrollado seis Coloquios: Universidad de Buenos Aires / Universidad Tres de Febrero (Argentina, 2009); Universidad de Valencia (España, 2010); Universidad de Los Andes (Colombia, 2011); Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú, 2013); Universidad Nacional de Baja California (México, 2014); Universidad de Valencia (España, 2017). En el mes de noviembre de 2019 se desarrollará el VII Coloquio, nuevamente en la Universidad de Buenos Aires / Universidad Tres de Febrero (Argentina).

En la actualidad la RIIED aglutina a casi un centenar de académicos de 14 países, quienes tienen múltiples redes de trabajo y colaboración. Este vínculo se expresa en convenios interinstitucionales, proyectos, asistencias técnicas, docencia, seminarios y participación en actividades de postgrados, entre otros desarrollos académicos.

Agradecimientos

El libro que ahora está en sus manos es el resultado de la colaboración de un cuerpo de académicos arropados por el marco de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED). En ella, se han cultivado los conceptos de *colaboración* y *acompañamiento* que hacen posible la conjugación de voluntades para lograr metas compartidas, siempre superiores a las que se podrían alcanzar a través del empeño individual. Las necesidades de la educación son múltiples y urgentes, así que el llamado a la colaboración para aumentar el conocimiento y vislumbrar posibles acciones para resolver algunas de ellas siempre será bienvenido.

Los más sentidos agradecimientos a todos y cada uno de los que han colaborado para hacer realidad este texto que pretende contribuir a enaltecer la docencia y favorecer la identificación de las condiciones institucionales que garanticen su pleno desarrollo. De manera especial, nuestro reconocimiento a la Vicerrectoría de Pregrado y Vicerrectoría Académica de la Universidad de La Frontera, por el apoyo a esta iniciativa académica y el financiamiento de esta obra.

Mario Rueda Beltrán

Prólogo

La formación profesional en las carreras de pregrado enfrenta nuevas exigencias dadas las demandas externas, como los cambios en la ley de educación superior o en los estándares de calidad para los procesos de acreditación, y las demandas internas, como la necesidad de centrar la enseñanza en el estudiante, otorgándole oportunidades para generar aprendizajes significativos. En suma, las carreras de pregrado enfrentan la necesidad de ofrecer una formación cada vez más vinculada con los requerimientos de la sociedad.

Estos profundos cambios para mejorar la calidad que están viviendo las universidades requieren una renovación en las funciones, los roles y las tareas asignadas al proceso de formación, y, de manera prioritaria, exigen el desarrollo de nuevas competencias docentes (personales, disciplinarias y didácticas) para implementarlos adecuadamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, la docencia, y el docente como actor imprescindible en este proceso, enfrenta un momento de necesaria transformación o renovación para mirar desde un nuevo prisma el proceso educativo: la confianza en el talento de los estudiantes, quienes, en un proceso diverso y enriquecido de situaciones de aprendizaje, podrán fortalecer sus capacidades. Debemos reconocer que la responsabilidad docente va más allá de impartir conocimientos y que su labor implica que los estudiantes logren aprender. La calidad de la formación está determinada por la eficiencia de las instituciones para alcanzar exitosamente los perfiles de título y sus competencias asociadas, en un tiempo oportuno y con tasas razonables de deserción ante una población estudiantil heterogénea en su condición de ingreso.

Este libro presenta prácticas y características de los contextos institucionales donde se desarrolla la docencia universitaria en diferentes países, brindando una mirada holística de estudiosos comprometidos con la innovación y el cambio, para que en el campo de la enseñanza ocurran avances positivos que permitan a las universidades no solo trasmitir conocimiento, sino desafiar y ofrecer a los estudiantes oportunidades que contribuyan a lograr una educación integral de calidad. Las concepciones, las propuestas y las opiniones vertidas en esta obra por el doctor Mario

Ruedas Beltrán, como coordinador de un equipo de profesores, forman parte del resultado de una amplia investigación y reflexión sobre las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas.

La presente publicación puede servir como material de análisis y orientación para las decisiones que debe tomar la comunidad académica, de tal manera que la docencia y la investigación contribuyan y sean garantes de una formación de calidad en el pregrado, que fomente una enseñanza centrada en el medio local, regional, nacional e internacional; las TIC; los aprendizajes, y el razonamiento crítico.

Necesitamos comprender que nuestros estudiantes nos demandan más contacto con la realidad profesional, a través de experiencias tempranas de acercamiento profesional y un conocimiento teórico profundo pero aplicado. Asimismo, nos demandan pensar en la evaluación como parte del proceso de aprendizaje, que más que una oportunidad de constatar conocimientos memorísticos, sea un instrumento para ponderar y retroalimentar a los estudiantes acerca de las capacidades que van desarrollando.

Necesitamos avanzar en estos desafíos. Por ello, las instituciones de educación superior estamos haciendo importantes esfuerzos por transitar hacia nuevos paradigmas, y este libro da cuenta de las principales trasformaciones que debieran ocurrir en la educación superior.

Un especial agradecimiento a las universidades participantes, que aportaron con la elaboración de los estudios y que compartieron experiencias entregando este trabajo a la comunidad académica, a las autoridades educacionales y al público general. Sin duda será un aporte para mejorar la enseñanza universitaria.

Pamela Ibarra Palma
Vicerrectora de pregrado
Universidad de La Frontera

Las características de los contextos institucionales en donde se desarrolla la docencia universitaria

*Alejandro Canales
**Yolanda Leyva
*Mario Rueda Beltrán

Las universidades tienen una larga trayectoria como las instituciones en donde principalmente se forman profesionalmente las nuevas generaciones. En cada época han ido adquiriendo y modificando de forma permanente las funciones sociales demandadas por sus comunidades. Aunque el eje principal de las universidades, la formación profesional, se ha mantenido por siglos, sus condiciones de operación no han cesado de transformarse. Si bien las universidades han combinado la enseñanza e investigación con otras necesidades sociales, como labores para el desarrollo económico regional, acciones de extensión o de difusión cultural, entre otras, su presencia en el mundo siempre ha sido considerada indispensable durante siglos.

A lo largo del tiempo, las universidades han transitado de ser instituciones para la formación de las élites, a ser consideradas un bien público para todos los ciudadanos, aunque en la actualidad, para la mayor parte de los países latinoamericanos, la cobertura completa sigue siendo una meta aspiracional. Las universidades también han mantenido un crecimiento sostenido en cuanto la oferta de carreras o formaciones profesionales, respondiendo a la rápida evolución de las sociedades y en consecuencia a sus necesidades y aspiraciones. Si en su origen las universidades estaban respaldadas por unas cuantas disciplinas, en la actualidad es tal la producción de conocimiento que cada una de éstas ha generado una gran variedad de especializaciones, además de las provocadas por los avances y las evoluciones sociales. Sin duda el desarrollo tecnológico también ha contribuido a la transformación de estas instituciones al abrir múltiples posibilidades para nuevos campos profesionales y generar retos inéditos para los procesos de formación de todos los miembros de las comunidades.

* IISUE-UNAM, *Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.*
** INEE, *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.*

El reconocimiento social a la labor de estas organizaciones es tal que explica el otorgamiento de su autonomía a muchas de ellas, lo que les permite generar su propia normativa, formas de organización y gobierno. Aunque la enseñanza fue inicialmente la principal razón de ser de la universidad, casi de manera natural surgió el desarrollo de la investigación como parte fundamental de su quehacer, en la perspectiva de que con ello se aumentaría el conocimiento disciplinario y se garantizaría su permanencia a largo plazo y su reproducción a lo largo del tiempo. Sin embargo, cada vez es más compartida la idea de que la investigación actualmente es la función principal de las universidades y que incluso ésta puede inyectar más vigor a la actividad docente. Por diferentes razones en las décadas recientes, la investigación se ha colocado como la principal y más importante función que deben cumplir las universidades para obtener o consolidar su prestigio. Esta situación por contraste, ha ubicado aparentemente a la función docente como subordinada o de menor valía. No obstante, en el día a día, las actividades docentes en la universidad siguen siendo la función principal para la formación profesional, incluida la enseñanza de la propia formación para la investigación.

Por lo general, las universidades operan con un tercio de personal de dedicación exclusiva o tiempo completo, contrastado con las dos terceras partes de académicos que asumen principalmente la responsabilidad de todas las actividades de docencia. De igual forma se percibe una fuerte tendencia a la contratación de académicos con posgrados y a mantener un equilibrio entre los profesores contratados por horas de asignatura y los que cumplen con una dedicación completa, aunque por lo general, las exigencias institucionales apuntan al cumplimiento de las funciones de investigación, docencia y difusión de la cultura por parte de todo su personal académico. Las condiciones en las que cada institución universitaria opera pueden ser muy variables, reconociéndose que algunas sólo poseen una infraestructura que les permite exclusivamente ofrecer espacios para impartir clases; en contraste, otras están organizadas y cuentan con los recursos para desempeñar funciones de investigación, a través de centros e institutos, y de docencia en las escuelas y facultades, así como labores de difusión en sus departamentos de extensión universitaria.

La función docente en las instituciones de educación superior también han sufrido cambios en cuanto a las modalidades en las que desarrolla

sus funciones docentes y la mayor parte de los programas de formación presencial ya cuentan con plataformas electrónicas en las que profesores y estudiantes interactúan a distancia en el marco de una formación profesional inicial, de actualización o incluso de posgrado.

Si bien durante siglos prevaleció la idea de que la educación superior, en cuanto involucraba a adultos, estaba fuera del ámbito de la pedagogía tradicionalmente orientada a la enseñanza con la población infantil, cada vez se ha ido consolidando la perspectiva de que la docencia en las universidades también requiere de una formación particular en didáctica. Esto después de haber superado, aunque sea parcialmente, la idea de que bastaba el dominio del conocimiento de una disciplina para conseguir la autorización para enseñarla. Actualmente ya ha sido documentado, con el estudio de casos, que no necesariamente la obtención de posgrados, como un indicador del dominio disciplinario en una área, conlleva automáticamente a un ejercicio docente para que los estudiantes alcancen un aprendizaje exitoso. Adicionalmente, la investigación en didácticas específicas ha ido fortaleciendo la necesidad de una preparación especial para quienes enseñan materias particulares, ser profesor de matemáticas, por ejemplo, requiere de estrategias distintas a las exigidas por la enseñanza de la filosofía, la música o el teatro. Esta necesidad de formación didáctica de los profesores universitarios también se ha hecho evidente con el surgimiento de áreas o departamentos encargados de identificar necesidades de formación del personal académico y de ofrecer actividades organizadas para subsanarlas.

El crecimiento de la cantidad y la disminución de los tiempos en la producción de los conocimientos disciplinarios que se convertirán en contenidos a enseñar, también ha impactado a las universidades; particularmente en los diseños curriculares para la formación profesional y en el cambio de los roles esperados de los profesores en este nuevo contexto. Se agrega a esta situación la accesibilidad a la información a través de los medios electrónicos cada vez más incorporados a la vida cotidiana de la mayor parte de la población y a la irrupción de todo tipo de dispositivos tecnológicos en las aulas universitarias. Una laptop o un teléfono celular con acceso a una red puede poner en contacto a profesores y estudiantes con una cantidad de información en otra época inimaginable, así que los recursos para el aprendizaje se amplían enormemente y con ello, se modifican los roles

de los profesores y los estudiantes. No está por demás, señalar las posibilidades amplias que se abren al conocer, en muchas ocasiones de forma inmediata o simultánea, los acontecimientos relevantes a nivel global y el hecho inminente de las mutuas influencias entre las distintas culturas.

Definitivamente el crecimiento de los Recursos Educativos Abiertos (REA), ha venido impactando en gran medida los roles de profesores y estudiantes en la educación superior, gracias al amplio abanico que ofrecen de los contenidos de ese nivel, publicados en soportes digitales de acceso abierto y gratuito; así como los sistemas de cursos en línea abiertos y de participación masiva (MOOC por sus siglas en inglés), caracterizados por su gran flexibilidad y pensados para cubrir a un gran número de participantes.

Una característica peculiar de las universidades latinoamericanas es que muchas de ellas se encuentran en contextos de desarrollo socioeconómico muy variable, reflejado en condiciones de operación contrastantes. Así, se pueden identificar universidades con condiciones de infraestructura igual o mejores que alguna universidad europea u otras con carencias de infraestructura, insuficiencia de recursos económicos y humanos, falta de conectividad o equipos especializados. De igual manera, ciudades que cuentan con una proporción alta de lugares disponibles para todos los estudiantes en edad para cursar una carrera, o bien, escasa oferta en número de lugares disponibles o tipo limitado de carreras ofertadas en la localidad.

Si bien, por vocación la universidad ha dedicado centralmente sus esfuerzos a la formación profesional, en las dos últimas décadas algunas corrientes de pensamiento han coincidido en cambiar la atención dirigida a los procesos de enseñanza hacia los del aprendizaje y a la promoción no sólo del conocimiento, sino también de las competencias y las habilidades que deben adquirir los estudiantes. Así como acordar una mayor importancia a los aprendizajes informales y no formales, el fomento a la creatividad, el fortalecimiento del espíritu científico y la trascendencia a una formación orientada sólo al mercado laboral, para aspirar a la formación de ciudadanos que contribuyan al fortalecimento de sociedades equitativas y democráticas.

Independientemente de las polémicas que pueda haber en las concepciones que se tenga de las universidades contemporáneas, es un hecho que son percibidas como uno de los pocos recursos que tienen disponibles las sociedades para alentar su desarrollo económico, social y cultural.

No obstante, siempre está latente la tensión entre el estado de las finanzas públicas y la atención suficiente de las necesidades creadas por un sistema de educación superior en crecimiento constante, sobre todo en países con una profunda tradición de gratuidad de los estudios superiores y con grandes desigualdades en todos los ámbitos.

Considerando el conjunto de características de las universidades, arriba mencionadas, se considera necesario profundizar en el conocimiento detallado de estas organizaciones, particularmente, de los contextos institucionales en dónde se despliega la función docente universitaria para destacar su relevancia y contribuir a su crecimiento.

Los sistemas de educación superior en América Latina

Actualmente, los sistemas de educación superior en la región, como ocurre en casi todo el mundo y en la mayor parte de las naciones, forman un conjunto sumamente heterogéneo y diversificado de instituciones. Es una situación distinta, como se ha hecho notar, a la que prevalecía todavía hace tres o cuatro décadas, cuando la mayor parte de instituciones eran universidades tradicionales, correspondían a la esfera pública y la autonomía institucional, así como la libertad académica, eran componentes centrales de identificación del sistema de educación superior (Fernández Lamarra, 2004). Desde fines de los años ochenta fue notorio el mayor crecimiento del sistema, pero también una profundización de la diversificación institucional, la aparición de fuertes tendencias de la oferta privada en el servicio educativo y la privatización de los servicios (Wolff, et al 2002).

En general, nos referimos como educación superior a toda aquella educación impartida posterior a la media superior o educación secundaria alta. Sin embargo, también es frecuente que organismos internacionales como UNESCO, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM) o instituciones regionales especializadas en materia educativa, utilizan más bien el término de educación terciaria para referirse a la mayoría de estudios post-secundarios o simplemente llamarla estudios superiores o avanzados. Las variaciones en la denominación también reflejan las modificaciones experimentadas por este tipo de estudios. Hace cuatro o cinco décadas, cuando la formación estaba

confinada principalmente a las universidades y concentrada mayoritariamente en las profesiones liberales, se le refería como enseñanza universitaria o educación superior. Ahora, cuando las opciones formativas de este nivel se han incrementado notoriamente para un mayor número de jóvenes y su diversificación es creciente, se denomina educación universitaria, no universitaria terciaria u otras denominaciones. Lo notable es que el énfasis parece concentrarse solamente en las opciones educativas que se apartaron de la formación tradicional.

Además, otro factor que también interviene para establecer acuerdos y precisiones sobre las denominaciones y las características de diferentes tipos educativos es la internacionalización. No solamente se trata de flujos de personas que se trasladan de una nación a otra en busca de opciones para cursar estudios superiores o de prestadores de servicios educativos de carácter transnacional que establecen cierta homogeneidad o diferenciación de los estudios, también están las recurrentes comparaciones estadísticas internacionales, la búsqueda de equivalencias por nivel de estudio entre diferentes países que presionan para establecer estándares educativos y el establecimiento de espacios educativos comunes por regiones.

En estas circunstancias, el punto de referencia compartido por la mayoría de países para saber de qué tipo de estudios se trata es la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, o ISCED por sus siglas en inglés) de la UNESCO. Desde los años setenta este organismo propuso un esquema para clasificar niveles y programas de estudio que permitieran compilar y comparar las estadísticas a nivel nacional e internacional. La revisión más reciente es del 2011, en la cual participaron la OCDE y Euroestat, la agencia de estadísticas de la Unión Europea (UNESCO, 2015) y es la vigente. De acuerdo a la clasificación que se presenta, existen nueve niveles de educación, mismos que van de la primera infancia al doctorado (del nivel 0 al nivel 8).

La clasificación actual, a diferencia de la fechada en 1997, distingue la estructura de los programas de grado de educación terciaria o equivalentes. Por ejemplo, inicia en el nivel 5 y es el más bajo de los estudios superiores, queda ahí la denominada educación superior de ciclo corto (también denominada como técnico superior o terciaria), porque su duración mínima es de dos años e inferior a tres años, generalmente su componente básico es práctico, habilidades y competencias profesionales,

asociado a una preparación para el mercado de trabajo, aunque en algunos casos permite o facilita el ingreso al siguiente nivel. Generalmente, este nivel lo imparten instituciones no universitarias y algunas añaden niveles del CINE subsecuentes, pero no es lo más frecuente; más recientemente algunas instituciones universitarias también incluyen el nivel 5 en su oferta de estudios. A partir de este nivel, la clasificación de CINE propone agregar un segundo dígito para identificar la orientación del programa (vocacional o general) y tal vez un tercer dígito para precisar la duración del programa, diferencias que también se podrían extender a los siguientes niveles, una vez acordadas internacionalmente las definiciones.

El nivel 6 tiene una duración de tres a cuatro años, mayor que el nivel anterior, con un componente más teórico, conocimientos y destrezas académicas de profesional intermedio y otorga un primer título o certificación equivalente. Estos son los programas de mayor volumen en buena parte de la región, los imparten las universidades y otras instituciones de educación superior. Las de régimen público pueden tener diferentes ámbitos de alcance (nacionales, federales, estatales o regionales) y pueden ser autónomas o no autónomas. Públicas: nacionales o federales, estaduales, regionales, locales. Por su parte, las de régimen privado pueden ser confesionales o no, participar de recursos públicos o no, así como ser lucrativas o no. En la clasificación normalizada, para propósitos de comparación internacional, al nivel 6 el CINE sugiere llamarlo "grado en educación terciaria o nivel equivalente", pero adopta diferentes denominaciones en las distintas regiones, por ejemplo, licenciatura, titulación, pregrado o primer ciclo universitario, entre otras. Además, como lo indica el documento de UNESCO, los docentes responsables de impartir este nivel, generalmente adoptan la modalidad de exposiciones orales, han concluido un grado superior o han acumulado una larga experiencia profesional.

Luego, el nivel 7 se refiere a estudios de mayor complejidad y especialización, frecuentemente teóricos, aunque también pueden incluir un enfoque práctico, con un componente importante de investigación y se denominan maestrías o *magister*. En la clasificación del CINE le llaman "nivel de maestría, especialización o equivalente", su duración típica es de dos años, siempre y cuando se cuente con el grado previo (nivel 6) si no su duración acumulada puede ser variable y una vez concluidos pueden conducir a un siguiente título, aunque el acceso no es directo y no todos

los programas tienen previsto llevar al siguiente nivel. En su mayor parte, estos estudios son impartidos en instituciones universitarias, aunque no exclusivamente. Finalmente, está el nivel 8, denominado estudios de nivel de doctorado, cuyo propósito principal son los estudios avanzados y la realización de investigaciones originales, generalmente se ofrecen en universidades e instituciones dedicadas a la investigación. La duración mínima de este nivel es de tres años, previa conclusión del nivel 7, puede tener una orientación académica o profesional y el grado se obtiene, generalmente con la presentación de una tesis o disertación.

Las dimensiones de los sistemas

El Informe más reciente sobre los sistemas de educación superior en la región iberoamericana, reveló que a mediados del siglo pasado apenas había 75 instituciones universitarias, pero a la mitad de los años noventa el número se había elevado a más de 800 y actualmente suman casi 11 mil instituciones (Brunner y Miranda, 2016). Además, de acuerdo al mismo reporte, de ese total de instituciones, cuatro de cada diez son universidades y la parte restante son instituciones no universitarias de educación terciaria, las cuales ofrecen principalmente estudios de orientación vocacional, técnica y tecnológica. Además, del total de instituciones universitarias, dos de cada tres son del sector privado, aunque en algunos casos es difícil realizar una separación porque algunas instituciones privadas reciben financiamiento público y algunas de caracter público se regulan bajo criterios similares a las que operan para las privadas. En general, las cifras nos muestran la diversidad del sistema, la dimensión de su crecimiento, así como el predominio de instituciones no universitarias y el alcance de la oferta privada. También anticipa la heterogeneidad de los contextos institucionales en los que se desarrolla la actividad docente.

En buena medida el crecimiento de las instituciones se debió a la presión de la demanda educativa en las últimas décadas. En la región latinoamericana, la tasa bruta de escolaridad en el nivel superior pasó del 17 por ciento en 1991 a 44 por ciento en 2013; al comienzo de la década actual, el total de matrícula sumaba alrededor de 24 millones en la región (López Segrera, 2016, p. 23). Sin embargo, el volumen de matrícula es muy diferente en cada una de las naciones y de acuerdo a López

Segrera, se pueden agrupar en cinco diferentes tamaños: megasistema con más de cuatro millones de estudiantes, como sería el caso de Brasil; sistemas grandes que tienen más de dos millones de estudiantes, como México y Argentina; sistemas medianos con cifras que van de 500 mil estudiantes a un millón doscientos mil, en el que estarían agrupados países como Chile, Colombia, Perú y Venezuela; sistemas pequeños con un volumen de 500 mil y 150 mil estudiantes, en el que estarían concentrados países como Bolivia, Cuba, Ecuador, Guatemala, República Dominicana; y finalmente los sistemas muy pequeños que tienen menos de 150 mil estudiantes.

A pesar de que la cobertura promedio se incrementó de forma importante, las diferencias entre países siguen siendo notables y las oportunidades no han sido iguales para todos. Por ejemplo, con tasas brutas de escolaridad del 80% o más están Argentina, Chile y España; arriba del 60% está Uruguay; entre 40 y 50% están Brasil, Colombia, Costa Rica y República Dominicana; la cantidad mayor de países tienen tasas que van de 30 a 40%, como Bolivia, Cuba, Ecuador, El Salvador, México, Panamá y Paraguay; mientras que naciones como Guatemala y Honduras tienen tasas alrededor de 20% (Brunner y Miranda, 2016, p. 70).

También es notable la persistencia de la desigualdad en el acceso. La desigualdad en la región de América Latina y el Caribe ha sido histórica y estructural, como lo ha documentado sistemáticamente la CEPAL, conserva la primera posición en desigualdad y el organismo, en su informe más reciente, señala:

> Aunque hubo avances importantes en los últimos 15 años, América Latina y el Caribe sigue siendo la región más desigual del mundo, por sobre el África Subsahariana (la segunda región más desigual), y presenta un índice de Gini promedio casi un tercio superior al de Europa y Asia Central (CEPAL, 2018, p. 17).

La desigualdad también se expresa en el acceso a la educación. Las oportunidades educativas se han ampliado en todos los niveles educativos, especialmente en la educación obligatoria, pero el nivel superior es el más desigual. Segun las estimaciones del Banco Mundial, en la región, los jóvenes del quintil más alto en la distribución del ingreso, tienen 45% más de probabilidad de acceder a la educación, en comparación con los jóvenes del quintil inferior (Ferreyra y colaboradores, 2017).

Además, de acuerdo con el mismo informe, destacan las áreas de conocimiento de las que se graduan los jóvenes en la educación superior. Según los datos que presentan: con 39.5% es el área de ciencias sociales, administración y derecho la que tiene mayor participación relativa; después está educación con 19%; salud con 15%; ingeniería, manufacturas y construcción con 12%; y finalmente con participaciones relativamente modestas están ciencia (4%), humanidades y artes (3%), agricultura (3%) y servicios (3%). A los autores del informe les llama la atención la concentración en educación e indican que no solamente es más alta respecto a los porcentajes que presentan Estados Unidos (8%) o el Reino Unido (10%), también lo es respecto al promedio de 12.4% de buena parte de países, porque el área de educación ofrece una baja tasa de retorno en el mercado laboral y pocos beneficios no pecuniarios, como estabilidad en el empleo, el promedio de horas trabajadas o el periodo de vacaciones.

La proliferación de instituciones, su diversificación y la ampliación de la matrícula contribuyó a la heterogeniedad característica de los diferentes sistemas de educación superior porque, como lo hemos advertido, junto a las universidades tradicionales aparecieron múltiples instituciones con ofertas educativas muy variadas y de muy distinto tipo. De hecho, de ahí viene ese amplio conjunto de establecimientos, dirigidos a satisfacer la pujante demanda, pero que ofrece estudios irrelevantes, improvisados, con una infraestructura sumamente precaria y frecuentemente sin validez oficial, tales establecimientos reciben distintas denominaciones: universidades *patito*, universidades *garaje*, *mickey mouse degree* o universidad *bamba*.

Entonces, a la par del crecimiento de los sistemas también aparecieron mecanismos para asegurar la calidad de los estudios recibidos. En particular, en la región de América Latina, desde fines de los años ochenta e inicios de los años noventa comenzaron a instaurarse procesos de aseguramiento de la calidad en la educación superior. La creación de organismos expresamente dirigidos a evaluar programas e instituciones comenzó en 1989, cuando en México se instaló formalmente la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior. Un organismo integrado por funcionarios públicos del sector y representantes de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (CONAEVA, 1990). Después, como lo destaca Fernández, se crearon diferentes organismos en América Latina: en Chile, en 1990, el Consejo Superior de Educación

dirigido a las instituciones privadas no autónomas; en 1992, en Colombia se creó el Consejo Nacional de Acreditación; en 1993, en Brasil se puso en marcha el Programa de Evaluación Institucional de las Universidades; en 1995 y 1996, en Argentina se instaló la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Fernandez, 2004). Luego se sumarían el resto de países de la región, como Bolivia, Costa Rica, El Salvador, Nicaragua, Uruguay y también por subregiones como el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de Educación Superior o el ARCU-SUR planteado por el MERCOSUR.

En general, la puesta en marcha de organismos evaluadores de la calidad en el sistema, significó una nueva forma de regulación en el heterogéneo conjunto de instituciones y, al mismo tiempo, una intervención que no habían experimentado las instituciones autónomas. Fue un proceso que "se desarrolló a escala global y también en América Latina, aquí además como una derivación de la 2ª reforma que creo una expansión y diferenciación institucional sin control de calidad" (Rama, 2009, p. 292). Desde que se instauraron las agencias especializadas en procesos de evaluación y acreditación, los modelos y las prácticas mismas se han modificado: pasaron de centrarse en aspectos cuantitativos a incorporar los cualitativos, de modelos unidimensionales a multidimensionales, de valorar solamente los insumos a valorar también los procesos y los productos, de procesos centralizados a incluir subregionales, entre otras modificaciones.

No obstante, la situación actual en la región es relativamente heterogénea en lo concerniente a la acreditación de instituciones y programas. En algunos países no es obligatoria y en otros sí, aunque en el primer caso una estructura de incentivos dirige a las instituciones a participar, sea por los beneficios que reciben, como un incremento de recursos públicos en su presupuesto, mejoramiento de la infraestrcutura o becas para sus estudiantes, o bien, por el prestigio que les permite atraer a un mayor volumen de estudiantes. En el caso de las naciones en las que es obligatoria la acreditación, generalmente es en aquellas profesiones consideradas de interés público, como la medicina o educación, como en Argentina, Chile o Paraguay (Lemaitre, 2018). También como lo indica G. Rama, la heterogeneidad deriva en muy diversos modelos de acreditación internacional, pero acotados a los sistemas nacionales y aunque no existe un proceso de

integración regional, están procesando un amplio conjunto de dinámicas que están marcando la conformación de la acreditación internacional en la región.

Desde el comienzo de la década actual se identificó que, en buena medida, los procesos de acreditación se concentraban en instituciones modelo. Por ejemplo, un informe de CINDA, señaló que:

> [...] el aseguramiento suele operar, explícita o implícitamente, en una lógica en la que identifica calidad con la forma de operar de las instituciones más consolidadas, más prestigiosas y, habitualmente, por lo mismo, más tradicionales. Por consiguiente, el foco ha estado en la necesidad de mejorar la forma en que se hacen las mismas cosas: más libros y suscripciones en la biblioteca, mayor porcentaje de académicos con grados de doctor, procedimientos más estrictos de selección de alumnos, laboratorios más actualizados y mejor equipados, mejores estrategias de enseñanza y evaluación (Lemaitre y Zenteno, 2012, p. 51).

En consecuencia, propusieron que un nuevo esquema de acreditación tendría que precisar las nuevas modalidades de enseñanza, los nuevos programas, los imperativos actuales de tiempo de dedicación de profesores y alumnos o los nuevos arreglos institucionales para la provisión del servicio.

Finalmente, en lo que corresponde a la situación del personal docente. También en este rubro la habilitación de los profesores se realizó frecuentemente de forma improvisada y apresurada para responder a la demanda educativa, sobre todo para hacer frente a la creciente expansión del sistema en los diferentes países y lo fue a expensas de una formación pertinente y de un control sobre los procesos de ingresos a la profesión. Por la misma razón, aunque en este lapso se han mejorado los procesos de calificación de los profesores y han adquirido experiencia en la posición que desempeñan, una buena parte del personal en la región apenas cuenta con el grado mínimo de preparación, enfrenta condiciones adversas para desempeñar su labor y en no pocas naciones su salario es poco competitivo frente a otras profesiones. Además, la actividad docente es subestimada en comparación con la investigación, porque esta última se ha colocado como el modelo de referencia en la educación superior y la estructura de incentivos orienta al personal a realizarla de forma preferente, a pesar de que no cuente con las condiciones institucionales para hacerlo y, por el contrario, desalienta la actividad docente.

El informe de CINDA sobre la educación superior en Iberoamérica muestra, una vez más, la gran heterogeneidad que existe en el desarrollo de la profesión académica en la región (Brunner y Miranda, 2016). Desde luego, el volumen de la planta de personal docente está correlacionado con el tamaño del sistema de educación superior, así que los de mayor dimensión son los de Brasil (400 mil profesores) y México (300 mil profesores), pero lo que destaca el informe es que a diferencia de lo educación básica e incluso media, en donde las mujeres representan dos terceras partes o más, en el caso de la educación superior el único país que tiene 53% de mujeres como docentes es Cuba; la mayoría de los países de la región solamente tienen entre 35 y 45% de mujeres. Otros dato interesante es que en República Dominicana, Perú y Chile, una proporción que oscila entre 37 y 25% del total de su personal se desempeña en instituciones no universitarias, esto es, dedicados a impartir programas de nivel 5 del CINE y la proporción es creciente; en el resto de países la proporción es menor, así que la mayoría se desempeña en instituciones universitarias.

La expansión del segmento de instituciones privadas también se expresa en el sector de desempeño de los profesores. Chile es el país con la mayor proporción de profesores (80%) laborando en instituciones particulares. También le siguen, en orden descendente, en proporciones que van del 78 al 56%: República Dominicana, Costa Rica, El Salvador, Perú, Colombia, Guatemala, Brasil y Honduras. En el extremo opuesto está Cuba, cuyo sistema es solamente público. Después están Argentina, España, Portugal, Panamá, México, Ecuador y Bolivia (con porcentajes que van del 8 al 42%).

El sector en el que se desempeñan los profesores es importante porque, como se indica en el informe:

> [...] las instituciones privadas cuentan con una cantidad menor de docentes con jornada completa y/o de docentes calificados, con formación de posgrado. Se trata, por lo mismo, de un personal dedicado principalmente a la enseñanza y el cultivo de sus especialidades, sin estar envuelto en tareas de investigación. Una proporción de ellos trabaja simultáneamente en varias instituciones, dictando cursos bajo un régimen de contratación anual. En general, su participación dentro de la profesión académica ha tendido a crecer en la mayoría de los países en respuesta a la creciente demanda por educación superior privada (Brunner y Miranda, 2016, p. 141).

Por último, en lo referente a los grados académicos, todo parece indicar que la región ha continuado con el modelo de profesionalizar la carrera académica a través de un mayor nivel de calificación de su personal. El mismo informe muestra que la licenciatura todavía tiene un peso relativo importante en el nivel de formación del personal docente (especialmente en países como Honduras, El Salvador, Bolivia, Paraguay, Colombia y México, en donde más de la mitad del total del personal tiene ese máximo grado). Sin embargo, en distintos países el nivel de maestría y doctorado del personal, poco a poco avanza. De hecho, la edición del 2011 del mismo informe especifica que desde el comienzo de la década actual, países como Argentina, México y Colombia han presionado para exigir el grado de doctor de su personal. No obstante, el grado de doctor en el total de personal en la región sigue siendo minoritario, la excepción son Portugal (68%), Brasil (28%), Cuba (10%) y Argentina (10%), en el resto de naciones la proporción es de 8% o menos (el informe no presentó datos para España).

Los dilemas de las instituciones de educación superior para ofrecer condiciones favorables para el desarrollo de la docencia

Las atribuciones, demandas y expectativas impuestas por las políticas nacionales e internacionales, han obligado a las IES a implementar acciones para alcanzar las metas establecidas, así como a administrar los recursos y esfuerzos en función de las prioridades y condiciones institucionales específicas, lo que no siempre está exento de dilemas y tensiones. De forma directa o indirecta, las tensiones institucionales se reflejan en condiciones que afectan a los docentes tanto en términos de su desarrollo como de su ejercicio profesional. Entre las principales fuentes de tensión que enfrentan las IES, para cumplir con las metas y expectativas actuales, destacamos aquellas que por su naturaleza afectan el desarrollo de la docencia.

Cobertura y Calidad Educativas

Como se señaló previamente, incrementar la cobertura y la calidad de la Educación Superior, siguen siendo metas pendientes en las políticas nacionales, en respuesta a orientaciones de organismos internacionales.

México, como muchos de los países de América Latina, de acuerdo al Índice de Competitividad global publicado por el Foro económico Mundial, muestra un atraso importante en al menos tres subcomponentes del componente "educación superior y capacitación": tasa de cobertura de educación superior, calidad del sistema educativo y calidad de la educación en matemáticas y ciencias, (WEF, 2017ª, citado en ANUIES 2018, p 27). Recientemente, la OCDE presentó a la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, los resultados de los estudios "El Futuro de la Educación Superior en México: Promoviendo Calidad y Equidad" y "La Educación Superior en México: Resultados y Relevancia para el Mercado Laboral", en los que se señala que el 77% de los mexicanos entre 25 y 34 años no cuenta con estudios de educación superior, cifra que alcanza 82.6% en el grupo de entre 25 y 64 años, en comparación con un promedio de la OCDE de 63% (OCDE, 2019).

En este marco, en México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), estableció como ejes de trasformación, la ampliación de la cobertura con calidad y equidad y la mejora continua de la calidad de la educación superior. Se propone un escenario de cobertura que supere el umbral del 60% (ANUIES, 2018, p. 69). No obstante, la ampliación de la cobertura presenta diversos retos a las IES en términos de recursos humanos y materiales que podrían llegar a afectar la calidad del servicio educativo.

Diversos estudios y experiencias han evidenciado la importancia que tiene el fortalecimiento y la profesionalización de la docencia, para la mejora de la calidad educativa; ya que el desempeño del docente en el aula ha demostrado ser uno de los elementos que mejor explica el logro de los estudiantes en particular y de los sistemas educativos en general, incluso en diferentes contextos (OCDE, 2010). Si bien el planteamiento no queda exento de polémica, sobre todo al considerar la diversidad de condiciones materiales, institucionales y socioeconómicas en las que los docentes se desempeñan; es claro que la práctica docente debe ser fortalecida como parte del proceso de transformación de cualquier sistema educativo. Es por ello que los estudios de la OCDE, señalan la importancia de atraer, formar y conservar a los docentes eficientes mediante estrategias que garanticen su acceso a cursos de capacitación profesional, a programas de estímulos como reconocimiento a un buen desempeño y a iniciativas como el intercambio de buenas prácticas.

No obstante, son muy pocas las IES públicas que cuentan con programas específicos para detectar, reclutar y retener profesionistas talentosos a su planta académica, a lo que se suma la dificultad de ofrecer condiciones de contratación favorables, ya que las plazas que se ofertan suelen ser por asignatura y sin una expectativa de acceder a condiciones de mayor estabilidad en el corto plazo. Asimismo, las necesidades de cobertura orillan a las IES a incorporar a las plazas nuevas, profesores con baja formación, lo que implica que una gran proporción de docentes inician su carrera académica solo con la licenciatura, aunque posteriormente, debido a los requisitos de programas de estímulos sobre todo dirigidos a docentes de tiempo completo, incrementen su escolaridad (Galaz, Padilla, Gil & Sevilla, 2012).

Otro aspecto que opera en contra del fortalecimiento de la docencia, es el hecho de que la mayoría de los profesores que se incorporan a las IES no provienen de carreras vinculadas a la educación, o que les hayan brindado una formación didáctica o pedagógica, por lo que las IES deben generar las opciones formativas necesarias para cubrir este aspecto. De acuerdo con los resultados presentados en el primer estudio realizado sobre prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia (Rueda, Canales y Leyva, 2016) las necesidades de formación para la práctica docente, en la mayoría de las IES de los países participantes en el estudio, el tipo de contratación de los docentes tiene un papel definitorio en las oportunidades formativas a las que acceden sus profesores. El acceso a los programas de apoyo, las oportunidades de desarrollo profesional habitualmente son más amplias para los académicos de carrera o de tiempo completo, con respecto a sus homólogos por asignatura, quienes constituyen un amplio grupo al interior de los cuerpos académicos de las IES. Adicionalmente, los docentes por horas suelen contar con menos tiempo y menos espacios para el intercambio profesional entre pares.

Otros programas de apoyo a la docencia que las IES han privilegiado, en gran medida apuntan a que los profesores adquieran un grado educativo superior, lo cual favorece que la institución pueda cumplir con indicadores de calidad relacionados con la plantilla. No obstante, la participación en los programas se ha vuelto una meta para fines de evaluación, sin considerar que esto demanda de los académicos una importante inversión de tiempo y energía, sin que a la fecha sea claro en qué medida esto ha contribuido a mejorar el trabajo individual e institucional del

académico y su efecto en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Galaz, et al., 2012).

Como se puede apreciar, mantener e incrementar la calidad es una meta para la cual las IES despliegan diversas estrategias, entre las que destacan la participación en programas de apoyo nacionales e internacionales, las acreditaciones, los proyectos derivados de la autoevaluación y/o evaluación externa, la documentación y difusión de prácticas exitosas. Si bien estas estrategias han favorecido el fortalecimiento de algunos aspectos de la IES, también han sido fuente de tensión para las propias instituciones y sus docentes, y han dado lugar a efectos indeseables en los cuerpos académicos. Entre otros, es importante destacar que la falta de estabilidad laboral y los bajos montos salariales de muchos de los docentes, los han llevado a participar en programas de pago por mérito, lo cual si bien conviene a las instituciones para fines de indicadores y por lo tanto, de obtención de presupuesto, las dinámicas a las que dan lugar, desfavorecen prácticas que son benéficas para el fortalecimiento de la práctica docente y la colegialidad, con los beneficios que ello puede traer al aprendizaje de los estudiantes y al fortalecimiento de las instituciones. Esto porque los procesos de evaluación implícitos, se inclinan a medir con una lógica aditiva de acumulación de puntos, el trabajo académico centrado en la diversificación de tareas, donde las personas invierten más en ellas que en un proyecto institucional. En todo caso, el fortalecimiento de la docencia requiere entre otras cosas, de más profesores que se puedan dedicar de tiempo completo a la profesión en un marco de seguridad laboral, sin que ello disminuya la relevancia de su vinculación con el campo laboral.

Funciones de docencia, investigación y difusión

Como se comentó al inicio de este capítulo, la demanda de que las IES desarrollen actividades de investigación y difusión, además de la docencia, ha cobrado centralidad, no obstante que sólo algunas cuentan con los recursos y espacios para realizar dichas funciones. La demanda es general para las instituciones independientemente de su misión, su tamaño, sus recursos y el capital humano con el que cuentan. Requerir a los académicos que se desempeñen bajo el modelo de enseñanza-investigación-servicio, no considera tampoco el entorno académico, las disciplinas o grados que

imparten, por lo que las expectativas institucionales de que los académicos lleven a cabo de una manera equilibrada funciones de docencia, investigación, vinculación y gestión, han ejercido una presión desmedida sobre ellos. Esto es un efecto que tampoco favorece el desarrollo de la docencia, ya que ha ocasionado que muchos docentes lleven a cabo lo mínimo requerido en cada uno de los rubros a fin de cumplir con los requisitos que diversos programas demandan para otorgarles remuneraciones adicionales al sueldo ordinario. Adicionalmente, y en el contexto de recursos escasos, ha habido una tendencia por parte de las IES, a asignar a los académicos tareas que generalmente deberían ser realizadas por otros profesionales o al menos con el apoyo de otros profesionales, como es el caso de las IES de México, de la tutoría estudiantil extracurricular (Galaz-Fontes, Duarte-Godoy y Martínez-Stack, 2006, citado en Galaz et al, 2012) y la recaudación de fondos no académicos.

Si bien la demanda se centra en los académicos de dedicación exclusiva, tiempo completo o de carrera, que suelen representar solo un tercio del cuerpo académico, es frecuente que las instituciones extiendan sus exigencias a los docentes contratados por horas o asignatura, lo que de alguna manera refleja que éstas necesitan más académicos de tiempo completo para ser capaces de proveer todos los servicios que se esperan de ellos. En todo caso, esta tensión pone de manifiesto que el proceso de profesionalización requiere una clarificación de los roles, responsabilidades y tareas particulares que los académicos deben realizar en las IES donde trabajan, con lo cual será posible desarrollar programas de formación y evaluación para el desarrollo profesional, que sean pertinentes y contribuyan al desarrollo de la docencia.

Oferta educativa pertinente a las necesidades sociales y del mercado laboral

En los estudios más recientes de la OCDE sobre el futuro de la Educación Superior en México, se enfatiza también la necesidad de que la educación superior se alinee con los requerimientos del mercado laboral, por ejemplo, considerando, la implicación de los empleadores en la toma de decisiones y en los planes de los propios estudiantes, así como de brindar mayor diversidad en la oferta de estudios. No obstante, los desajustes

entre la educación superior y el mercado laboral, al menos en México, han tenido que ver no solo con las políticas internas de las IES; sino con factores externos como son la falta de puestos calificados, una política salarial inadecuada para el trabajo profesional, la falta de dinamismo de la economía y la contracción del mercado laboral, entre otros. Es por ello que no se puede esperar que este problema se resuelva sólo desde el sistema educativo (Muñoz, 2018).

Ampliar o modificar la oferta educativa, para ajustarse a las demandas del mercado, sin desatender su función social, presenta desafíos sustantivos para las instituciones, ya que les implica contar con un abanico amplio de carreras o formaciones profesionales, cuyos programas respondan a las necesidades sociales y laborales, así como contar con modalidades de formación educativa a distancia que sean accesibles a un público más amplio. Sin embargo, la modificación de los programas de estudios, requiere oportunidades formativas adecuadas tanto en términos de contenidos como de didáctica, para que los académicos puedan comprender lo que estos cambios significan para su práctica, a fin de que se logre un impacto real en el aprendizaje de los estudiantes.

Una opción por la que las IES se han inclinado para ampliar tanto la cobertura como la atención a las demandas del mercado laboral, ha sido el desarrollo de opciones de educación a distancia, lo que a su vez requiere de recursos que no todas las instituciones tienen como los recursos tecnológicos, y los programas para la formación de los docentes en el manejo de dichos recursos, así como en la didáctica y el rol del docente pertinentes para esta modalidad de educación.

Los estudios que componen este libro, presentan a un nivel más específico cómo los cambios políticos, fuera y dentro de las instituciones, pueden afectar el desarrollo de la docencia, si no se hace antes de su implementación, un buen diagnóstico del contexto en el que están y de las condiciones con las que operan. Sólo si los cambios se abordan desde un enfoque sistémico se podrán tomar decisiones que favorezcan el logro de metas institucionales sin afectar el desarrollo de la docencia. Para ello, las organizaciones de educación superior han de involucrar a los docentes en su desarrollo, para lo cual es necesario crear un clima académico menos rígido, de colaboración y confianza, con cohesión e identidad institucional. En la medida que una institución logre una mayor participación de la

comunidad en las decisiones académicas, y un manejo de recursos que elimine lo superfluo y brinde más posibilidades financieras a la docencia y la investigación, se estará más cerca de contar con condiciones favorables para garantizar la calidad educativa de estas instituciones.

Otro aspecto importante a considerar a nivel sistémico, tiene que ver con vincular más a las instituciones universitarias, entre sí y con la sociedad, difundir conocimiento con medios masivos, sobre temas de interés social, ir a educar fuera del campus, fomentar las bases de apoyo ciudadano a las instituciones, ganar prestigio y estabilidad política en la esfera pública. Ante el panorama actual de la diversidad de las instituciones de educación superior, surge como interés central acercarse al conocimiento y contraste de un conjunto de universidades de distintos países, poniendo el énfasis en la función docente, sus principales características y posibles rutas para favorecer el futuro exitoso de esta actividad. El ejercicio se despliega considerando elementos externos a las universidades, como pueden ser las recomendaciones de organismos internacionales, las prácticas organizativas a nivel de las mismas instituciones o la dinámica propia de la interacción de los profesores con el conjunto de estudiantes que componen sus salones de clase.

Referencias

anuies. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2018). Visión y acción 2030. Propuesta de la anuies para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional. Autor. https://visionyaccion2030.anuies.mx/Vision_accion2030.pdf

Galaz, F., Gil, M., Padilla, L. , Sevilla, J., L., Arcos, J. & Martínez, J. (Coords.) (2012) *La reconfiguración de la profesión académica en México*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de: https://www.ses.unam.mx/publicaciones/libros/L34_reconfiguracion/Galaz2012_Reconfiguracion.pdf

Muñoz, H. (2018). Mercado, Estado y autonomía universitaria. Cuadernos del seminario de educación superior de la unam. unam-Porrúa. Recuperado de https://www.ses.unam.mx/publicaciones/libros/L32_c8/SES2012_C8.pdf

OCDE (2019). Presentación de los estudios de la OCDE "El futuro de la Educación Superior en México: Promoviendo calidad y equidad" y "La educación Superior en México: resultados y relevancia para el mercado laboral". Recuperado de http://www.oecd.org/about/secretary-general/estudios-de-la-ocde-sobre-educacion-superior-en-mexico-january-2019-sp.htm

Rueda, M., Canales, A. y Leyva, Y. (2016). Desarrollo de la docencia: Universidad Nacional Autónoma de México. En Mario Rueda (Coord.) *Prácticas y Condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia.* IISUE, UNAM, México.

OECD (2010), *Política de educación y formación : Los docentes son importantes: Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264046276-es//

Brunner, J., & Miranda, D. (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago de Chile. Retrieved from http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2016/11/CINDA-2012-Informe-de-Educación-Superior-INTERIOR-101-1.pdf

CONAEVA (1990). *Lineamientos generales y estrategias para evaluar la educación superior*. México.

Fernández Lamarra, N. (2004) "Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina". Revista Iberoamericana de Educación. No. 35. OEI. Madrid, España. Pp. 39-71

Lemaitre, M. J. (2018). *La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe. Calidad y aseguramiento de la calidad*. (P. Henríquez Guajardo & H. Juri, Eds.). Cordoba, Argentina: IESALC - UNESCO. Retrieved from http://www.cres2018.org/uploads/educacion-superior-sistemas-educativos-calidad.pdf

Lemaitre, M. J., & Zenteno, E. (2012). Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. *Educación Superior Informe 2012*, 1–318. Retrieved from http://www.universia.net/nosotros/files/CINDA-2012-Informe-de-Educaci?n-Superior.pdf

López Segrera, F. (2016). Educación Superior Comparada: Tendencias Mundiales y de América Latina y Caribe. Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 21(1), 13-32. https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000100002

Ferreyra, M. M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., & Urzúa, S. (2017). *At a Crossroads. Higher Education in Latin American and the Caribbean*. Washignton, D.C.: World Bank, Washington, DC. http://doi.org/10.1596/978-1-4648-1014-5

Rama, C. (2009). El Nacimiento de la Acreditación Internacional. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, *14*(2), 291–311. Retrieved from http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a04v14n2

Wolff, L., González, P., Navarro, J. C., & (Editores). (2002). *Educación privada y política pública en América Latina*. (L. Wolff, P. González, J. C. Navarro, & (Editores), Eds.) (Primera edición). Santiago de Chile: PREAL-BID. Retrieved from http://132.248.192.201/documentos/docs/69._Educacion_privada_y_politica_publica_en_America_Latina.pdf

Argentina

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

*Norberto Fernández Lamarra
*Pablo Daniel García

A continuación, se presenta los datos referidos al caso argentino. En primer lugar, se detallan algunas particularidades del contexto nacional para comprender a nivel macro algunas características del desarrollo del sistema universitario nacional y en particular, las principales tendencias en relación al desarrollo de la tarea docente en la universidad. Luego, en el segundo apartado se detallan algunas particularidades de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, su contexto sociodemográfico de referencia, algunas particularidades de su organización y de su oferta académica. Finalmente, en el tercer apartado se presentan algunas características específicas de las carreras que serán abordadas en esta segunda fase del estudio, las características generales de los académicos que se presentan en las mencionadas carreras y los planes y proyectos especiales vinculados a la mejora de la enseñanza universitaria.

Algunos datos sobre el Sistema de Educación Superior en Argentina

El último Censo Nacional realizado en el año 2010 reporta que la Argentina tiene 40.117.096 habitantes, un 48,7% de ellos son varones (19.523.766) y un 51,3%, mujeres (20.593.330). Sólo el 9,1% de la población vive en áreas rurales (el 9,9% de los varones y el 8,4% de las mujeres). Según los datos censales, en términos educativos, un tercio de la población (32,3%) asiste al sistema educativo formal y casi dos terceras partes lo ha hecho anteriormente (64,7%); sólo un 3% nunca lo ha hecho (Censo de Población,

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

Hogares y Viviendas, 2010). Del total de la población del país, el 69,3% (27.783.349) tiene al menos 18 años por lo que se encontraría en edad de acceder a la Educación Superior; sin embargo, sólo 14,7% de los que asisten o han asistido al sistema educativo ha finalizado los estudios secundarios: unos 5.164.498 de habitantes. Además hay 6.689.141 habitantes que están asistiendo o han asistido a la Educación Superior –universitaria o no o post-universitaria-, 3.228.271 de los cuales han completado esa formación -aunque se puede estimar en un universo superior a los 8,5 millones de personas en condiciones de acceder a la educación universitaria – (Censo de Población, Hogares y Viviendas, 2010).

Por otra parte, de acuerdo a la información disponible, la Educación Superior Universitaria ha experimentado un crecimiento sostenido, en las últimas décadas, sobre todo, desde los años '90 en adelante, en lo que respecta a la oferta formativa, a partir de la apertura de nuevas universidades estatales y privadas a lo largo del territorio y, con ellas, la expansión y diversificación de la formación de grado y de posgrado.

Cuadro 1. Cantidad de instituciones universitarias según gestión, 2000 y 2015

Gestión	2000			2015		
	Total	Universidades	Institutos Universitarios	Total	Universidades	Institutos Universitarios
Estatal	41	36	5	61	57	4
Privada	51	42	9	64	50	14
Provincial	1	1	0	5	4	1
Internacional Extranjera	1	0	1	2	1	1
Total	**94**	**78**	**16**	**132**	**112**	**20**

Fuente: Elaboración propia con base al Informe "Mapa de la Educación Superior en la Argentina del 2000" (2002), Anuario 2000 y datos brindados por el Departamento de Información Universitaria (DIU/SPU).

El sistema universitario entre los años 2000 y 2015 tuvo un notorio crecimiento institucional, que llevó a que el sistema pase de 94 instituciones universitarias (78 universidades y 16 institutos universitarios) en el año 2000 a estar conformado por 132 instituciones (112 universidades y

20 institutos universitarios) en el año 2015. De este modo, se observa que en el período 2000-2015 se crearon un total de 38 nuevas instituciones universitarias (34 universidades y 4 institutos universitarios), experimentando el sistema un crecimiento sostenido del 40,4% en la cobertura territorial.

En el año 2013, la Tasa Bruta de Escolarización Superior (TBES) entre los jóvenes de 20 a 24 años era 77,4 % en la Argentina (Anuario de Estadísticas Universitarias Argentinas, 2013). A pesar de que los jóvenes tienen un alto nivel de acceso a la educación superior, la proporción de graduados con nivel terciario en la población activa es equivalente a la mitad que en estos países europeos. Desde el año 2000 y a pesar de la fuerte masificación de la educación superior observada en Argentina y en la región en las últimas décadas del siglo XX (Fernández Lamarra, 2003), la cantidad de personas que reciben educación superior respecto a la población que está en edad ideal de asistir ha crecido un 50,4% en este nuevo siglo (al menos hasta 2013). Concretamente la matrícula del conjunto de la Educación Superior ha crecido significativamente independientemente del indicador para medirlo: en valores absolutos (56,7%) o en relación con el conjunto poblacional (36,5%).

Este crecimiento es análogo al experimentado por la región en el mismo período y situando al país y a la región dentro de la tendencia internacional (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2016). Aun cuando las diferencias internacionales son altas, persistiendo una fuerte heterogeneidad en este nivel educativo, superior a la de los niveles más bajos del sistema y beneficiando especialmente a los sectores de mayores ingresos y de zonas urbanas. Sin embargo, para tener una perspectiva más precisa del desarrollo de la universidad en Argentina es importante considerar el nivel de finalización de los estudios ya que posee importantes niveles de deserción y cursados de duración muy superior a la teórica. Se producen interrupciones, reingresos y cambios que hacen dificultosa la interpretación del grado de aprovechamiento que los diferentes grupos sociales hacen de la posibilidad de acceder a la educación superior.

Aun cuando el cálculo de la Tasa de Egresados es controversial respecto de su definición y modo de cálculo y no es calculada oficialmente, una primera comparación entre la cantidad de estudiantes universitarios y de egresados es altamente elocuente: el Censo de 2010 informa que hay alrededor de 2 millones de estudiantes que están cursando en ese

momento la universidad y, para ese mismo año, se reportan algo menos de 100.000 egresados; es decir un 5% del universo. Otras formas más refinadas –y precisas- elevan ese guarismo al orden del 25% al 30%, pero quedan claramente expuestas las dificultades del sistema de graduar a la totalidad de quienes acceden.

Por otra parte, la mejora observada tampoco impacta del mismo modo en función del nivel socioeconómico: en 2010, mientras que el 18,3% de la población de 25 a 29 años pertenecientes al quintil más rico finaliza los estudios terciarios, apenas lo logra el 0,7% de quienes pertenecen al quintil más pobre. El aprovechamiento de la expansión del sistema educativo en el período considerado es superior entre los más desfavorecidos pero las cifras hablan claramente de la heterogeneidad y desigualdad que aún caracteriza a la educación superior latinoamericana. No obstante, ello, se observa que el total de egresados universitarios en Argentina se incrementó un 186,5% en este siglo. Si se contrasta este dato con el incremento de la matrícula universitaria se observa que el sistema ha ganado en eficiencia. Un dato no menor si se considera que el proceso de masificación sobre el que se asienta, es el de incorporación de sectores tradicionalmente excluidos de la educación superior. Por contrapartida, debe decirse que todavía la relación entre egresados y matrícula es todavía muy baja y requiere ser mejorada significativamente.

Por su parte, la estructura del personal académico de las instituciones universitarias de gestión estatal se conforma de acuerdo a las funciones que desarrolla el docente (categoría) y al tiempo de dedicación o carga horaria. Según las funciones que tiene a cargo el docente, las categorías son las que se describen a continuación o aquellas que resulten equiparables en cada Estatuto Universitario[1]: Profesor Titular, Profesor Asociado, Profesor Adjunto, Jefe de Trabajos Prácticos y Ayudantes En tanto, el tiempo de dedicación o carga horaria con que pueden ser designados los docentes en sus cargos pueden ser: exclusiva (40 horas semanales), Semiexclusiva (20 horas semanales) o bien Simple (10 horas semanales). Aunque las universidades tienen autarquía para establecer sus regímenes salariales y de administración de personal, el nuevo Convenio Colectivo del Personal Docente Universitario marca ciertos limitantes. Por cuanto,

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

dicha norma prevé que en caso que los Estatutos Universitarios contemplen diferencias en cuanto a las categorías y dedicaciones, que no puedan ser equiparables, estas podrán ser resueltas ante las Comisiones, de nivel particular o nacional, establecidas en el mismo. El citado Convenio establece que el máximo de horas de trabajo que podrá cumplir el docente en todo el sistema universitario no podrá superar las cincuenta (50) horas de labor semanal.

En las universidades nacionales en el año 2013 el 37% de los cargos docentes corresponde a los profesores y el 63%, a auxiliares. Dentro de los cargos de profesores predomina la categoría de adjunto, y entre los auxiliares, la de jefe de trabajos prácticos (JTP). Según el Anuario Estadístico 2013 publicado por la Secretaría de Políticas Universitarias, en cuanto a la composición de la estructura docente según la dedicación horaria observamos que en el año 2013, sólo el 12% del total de los cargos son de dedicación exclusiva y el 18% de dedicación semiexclusiva. Además, en el año 2013 el 14% del total de los docentes universitarios participan en el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores, programa destinado a la promoción de la investigación en el ámbito académico, fomentando una mayor dedicación a la actividad universitaria y la creación de grupos de investigación. Se abona un incentivo a los docentes investigadores que se encuentran categorizados, y sujeto, al cumplimiento de las tareas docentes y de investigación que establece la normativa del Programa y al resultado de la evaluación periódica de las actividades de investigación y de los currículos.

Sobre la Universidad Nacional de Tres de Febrero

La Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) se encuentra ubicada en el Partido de Tres de Febrero de la Provincia de Buenos Aires, en la zona oeste del aglomerado urbano conocido como Gran Buenos Aires. El proyecto institucional de la UNTREF (año 1997) definió como zona de influencia a una región conformada por los partidos de Tres de Febrero, de San Martín y de La Matanza y por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La UNTREF tiene varias sedes en el Partido de Tres de Febrero, que están distribuidas geográficamente en las localidades de Sáenz Peña, Caseros, y Villa Lynch, y también en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Además

la Universidad tiene una extensión áulica en Los Aromos, Ciudad Jardín Lomas del Palomar, que pertenece al Partido de Tres de Febrero, y más de 90 unidades de apoyo de educación a distancia distribuidas en Argentina.

La UNTREF fue creada en 1995 mediante la Ley 24.495, como parte de un plan implementado en esa década de creación de nuevas universidades, con el objetivo tanto de contribuir a disminuir la presión demográfica sobre las universidades tradicionales, como también de desenvolverse en relación estrecha con las demandas de la comunidad donde se insertaban. El Proyecto Institucional de la UNTREF fue diseñado considerando la identidad local, el vínculo con la comunidad y la búsqueda de una mayor equidad en la enseñanza universitaria, facilitando el ingreso de estudiantes provenientes de sectores desprotegidos socialmente. De este modo, la UNTREF nace fuertemente vinculada a los actores del territorio (empresas, ONGS, municipio, cámaras empresariales, sindicatos, etc.), atendiendo sus necesidades y buscando desarrollar conocimientos que constituyan un aporte para las principales problemáticas sociales, económicas, institucionales, tecnológicas y ambientales del territorio.

La UNTREF se organiza académicamente en Departamentos y Carreras. Para el cumplimiento de los objetivos docentes de la Universidad, los Departamentos agrupan a las asignaturas afines de las diversas carreras y son a la vez núcleos efectores de investigación. Los departamentos que conforman la UNTREF son: Administración y Economía, Arte y Cultura. Ciencias Sociales, Ciencia y Tecnología, Metodología, Estadística y Matemática y Salud y Seguridad Social.

Las Carreras –Tecnicaturas y Licenciaturas– forman su Currícula a partir de la integración de contenidos de los distintos Departamentos, coordinadas por un Coordinador de Carrera. Son cortes verticales en la estructura departamental, agrupadas por afinidades profesionales y por la intencionalidad transformadora de la realidad social que caracteriza a las distintas Áreas. La presencia en los diseños curriculares de contenidos de un mismo Departamento en los distintos años que cubre una tecnicatura o una licenciatura forja ejes verticales que unifica a su alrededor a las distintas asignaturas, dando consistencia y continuidad al conocimiento. A la vez que forman ejes horizontales entre Carreras y Áreas, tendiendo puentes entre ellas. Este tipo de estructura asegura la máxima coherencia didáctica y epistémica entre las Áreas Profesionales, entre las Carreras, y

entre los contenidos de cada Carrera, además de una notable economía de recursos, evitando la dispersión de esfuerzos o su duplicación. El efecto buscado es el de abrir a los alumnos a otras perspectivas que lo enriquezcan, compensando el sesgo estrictamente profesionalista que poseen –inevitablemente- las Carreras. Los diseños curriculares de las Carreras se estructuran de tal manera que existan ciclos de progresión del aprendizaje, desde los conocimientos más generales -y comunes a todas las Áreas o algunas de ellas, hasta los más específicos, garantizando que los alumnos adquieran, en su paso por la Universidad, el sentido interdisciplinario que deberán desarrollar luego en su vida laboral. Durarán cuatro años, dividiéndose en dos ciclos; al cabo del primero de ellos, de dos años de duración, los alumnos accederán el Título de Técnico. De acuerdo a los últimos datos disponibles (junio 2108), la oferta de pregrado y grado presencial de UNTREF incluye 2 tecnicaturas, 3 diplomaturas, 34 licenciaturas, 3 ingenierías y 4 profesorados.

La planta docente de la UNTREF para atender las carreras de grado presencial en el año 2017 fue de 1099 cargos docentes, viéndose incrementada a lo largo del último lustro como consecuencia del desarrollo que han tenido sus ofertas académicas de grado presencial. Hay 220 profesores titulares, 35 asociados, 314 adjuntos, 218 jefes de trabajos prácticos, 79 ayudantes de primera y 26 ayudantes de segunda. Por su parte, en relación a las dedicaciones, un 26% tiene dedicación exclusiva, un 25% semiexclusiva, un 10% de tiempo completo y un 39% de dedicación simple. La distribución de los cargos docentes según sexo muestra cierto predominio masculino –57% de hombres y 43% de mujeres–.

En relación a las contrataciones docentes, cada Departamento eleva las propuestas a la Secretaría Académica. En este ámbito se consideran los antecedentes académicos, profesionales y docentes de acuerdo a los criterios por categoría establecidos en la normativa institucional. Una vez realizada esta evaluación se procede a la gestión de la contratación. En general la UNTREF prioriza el acceso a la docencia a sus egresados de las carreras de grado porque aportan un perfil muy importante al desarrollo de la universidad. A la vez, es importante destacar que UNTREF utiliza tres modos de contratación de sus docentes:

– Contratados: Son seleccionados, en primera instancia, por el Coordinador de cada carrera teniendo en cuenta los méritos académicos

del docente, y propuestos al Departamento respectivo para el dictado de una materia. El mismo es utilizado, en general, en nuevas áreas de conocimiento y campos profesionales, por ejemplo Licenciaturas en música o artes electrónicas, que requieren de recursos humanos capacitados en docencia para el desarrollo de los procesos de formación, acordes a las exigencias del currículo diseñado para la carrera. También, este tipo de modalidad es empleado para la contratación de docentes para el dictado de materias que tienen un número reducido de alumnos inscriptos, y que son ofrecidas en un solo cuatrimestre.

- Interinos: Son aquellos propuestos por parte del Coordinador de Carrera al Departamento respectivo. El cargo es otorgado en base a los méritos académicos; en tanto, la dedicación docente está sujeta a la cantidad de comisiones de la materia a dictar. En paralelo a esto, en la medida que las condiciones presupuestarias lo permitan, se decidirá el llamado a concurso público para cubrir los cargos docentes. El llamado se hará por asignatura dentro de los Departamentos Académicos.
- Regulares: Son los docentes que por medio de un procedimiento de concurso abierto de antecedentes y oposición son designados por cuatro años en un cargo.

Políticas de actualización y perfeccionamiento del personal docente

En el año 2010, se crea un espacio institucional, con formato de unidad pedagógica –Área de Desarrollo Profesional Docente– dependiente de la Secretaría Académica, que permite contribuir a una mirada inclusiva de todas las acciones que atiendan a la mayor "profesionalización docente" de los profesores de la UNTREF.

Esta área se propone el mejoramiento, sistematización, asistencia, producción y seguimiento de la actividad para el desarrollo profesional en la enseñanza y la carrera docente en la UNTREF. Tiene como finalidad mejorar la calidad de la enseñanza, crear condiciones favorables para una experiencia formativa relevante y consolidar el saber sobre la función docente, desde la sistematización de la práctica, asignando un especial interés institucional al desarrollo profesional de los docentes.

Esto adquiere mayor importancia en el reconocimiento del especial contexto de una nueva universidad nacional en el ámbito de nuevos territorios, sujetos de aprendizaje y campos de saber no habituales para las ofertas convencionales de formación universitaria. Este vínculo universidad–sujetos–territorios-campos de saber constituye una configuración pedagógica que demanda un desarrollo profesional docente.

La Universidad Nacional de Tres de Febrero ha implementado desde hace siete años una serie de instancias de trabajo regular y sistemático en atención a la problemática de la intervención docente en el propio espacio universitario. Las prioridades, en un primer momento, estuvieron puestas en el grupo docente y en la dinámica de la enseñanza del Programa de Ingreso a la Universidad.

Ese mismo campo de acción se fue ampliando a otras problemáticas de docencia propias del espacio de trabajo de la Secretaría Académica, junto con las Coordinaciones de Carreras, en tanto foco de atención sobre la enseñanza universitaria en la UNTREF, poniendo de manifiesto el interés en reflexionar sobre diferentes cuestiones de la docencia:

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

Este escenario sucintamente descripto resulta la condición preliminar para avanzar, en este período, en nuevas formas y alcances de la política institucional de la universidad en el ámbito del desarrollo profesional docente, proponiendo un abordaje integral de la problemática de la enseñanza universitaria, a partir de un proceso con requerimientos de formación y habilitación profesional en docencia para el nivel.

A partir de las razones y fundamentos anteriormente descriptos se propone la creación de una carrera de posgrado denominada "Especialización en Docencia Universitaria" que, como resultado de las propias condiciones de desarrollo y potencialidad de transformación de las propuestas

anteriores y vigentes, ahonde en el campo de la docencia como programa de preferencia, reconociendo la necesidad interna de la UNTREF de una formación sistemática en docencia universitaria para sus profesores, y alcance también a docentes y profesionales en el nivel superior universitario y no universitario.

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

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

El plan de estudios de la Especialización en Docencia Universitaria consta de un total de 10 (diez) asignaturas; 7 (siete) de carácter obligatorio y 3 (tres) de carácter optativo, de 36 horas cada una; una pasantía a realizarse en el espacio de la carrera del cursante y la producción de un Trabajo Final integrador de 100 horas a realizarse en el ámbito de la carrera /asignatura de cada cursante. La especialización tiene una carga horaria total de 460 horas y se dicta en 2 años (4 cuatrimestres).

Sobre las carreras elegidas para la segunda etapa del estudio

Para el desarrollo de la segunda fase del "Estudio sobre las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas", en el caso de la Universidad Nacional de Tres de

Febrero se abordarán las carreras de Licenciatura en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Gestión Educativa por un lado y Licenciatura en Gestión del Arte y la Cultura.

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

Por su parte, la Licenciatura en Gestión Educativa, también en su calidad de carrera de articulación proporciona la profundización y actualización de contenidos conceptuales y metodológicos del campo de la gestión de instituciones educativas y la investigación institucional. Los Licenciados en Gestión Educativa egresan con conocimientos y habilidades perfeccionadas para el trabajo en las organizaciones educativas e incluso para aquellas de perfil más socio – cultural. Están formados como profesionales que desde el conocimiento y la práctica pedagógica y de las organizaciones, están en condiciones de conducir y asesorar técnicamente para una gestión de calidad de las instituciones educativas en el actual contexto de transformaciones de la educación en nuestro país establecido por la Ley de Educación Nacional 26206. Están capacitados para diseñar, planificar, ejecutar y evaluar políticas, planes, programas y proyectos en el marco de las instituciones educativas y adoptar y aplicar tecnologías de gestión, sistemas y procedimientos operativos que posibiliten introducir innovaciones y mejoras en el funcionamiento de las instituciones.

Tanto la Licenciatura en Ciencias de la Educación como la Licenciatura en Gestión Educativa tienen una organización de cuatro cuatrimestres con un ritmo ideal de tres asignaturas por cuatrimestre. En general a los estudiantes, la carrera les insume tres años incluyendo el tiempo para la producción del Trabajo Final. Los alumnos alcanzan la graduación con la presentación del Trabajo Final de Graduación, producción académica de carácter investigativo que cierra el ciclo de toda la Carrera.

Por otra parte, la carrera de Licenciatura en Gestión del Arte y la Cultura forma profesionales capaces de promover y gestionar actividades artísticas y culturales, con conocimientos de los diferentes lenguajes artísticos y sus códigos específicos, lo cual aporta, a nuestros graduados, conocimientos para generar propuestas destinadas a mejorar la eficacia operativa de dichas actividades. Desde la creación de la carrera, la primera en una universidad pública en formar profesionales en gestión cultural, uno de los desafíos fue conformar un cuerpo docente para una carrera novedosa, conformado por profesores que cumplieran una doble condición: tener antecedentes académicos y al mismo tiempo en el campo profesional específico. En ese sentido, la carrera está integrada por docentes que son referentes en el campo profesional y académico de la gestión cultural en las artes visuales, teatro y danza, artesanía y folklore, las industrias culturales, la curaduría en artes visuales, las artes multimedia y artes digitales, por citar sólo algunos ejemplos del campo profesional. La Carrera de Gestión del Arte y la Cultura tiene una duración de 4 (cuatro) años y a la finalización se obtiene el título de Licenciado en Gestión del Arte y la Cultura. Además, los alumnos que cumplen con la aprobación de las asignaturas que componen el tramo técnico de la Carrera (las primeras 19 asignaturas que integran el Plan de Estudios de la Licenciatura) acceden a un título intermedio deTécnico en Gestión del Arte y la Cultura.

Aproximadamente unos 70 alumnos ingresan cada año a las Licenciaturas en Gestión Educativa y en Ciencias de la Educación por lo cual la población de estudiantes de esta carrera llega a los 250 estudiantes actualmente. Y son alrededor de 350 estudiantes los que cursan la Licenciatura en Gestión del Arte y la Cultura. Por su parte, el cuerpo docente de las carreras de Educación es de 15 docentes mientras que 30 docentes se desempeñan en la carrera de arte.

Planes, estrategias y actividades vinculadas y acciones especiales

Desde la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Tres de Febrero se desarrollan dos programas que tienen que ver con el andamiaje de trayectorias de los estudiantes de grado :

a) El Programa Institucional de Acceso y Permanencia: Ingreso Responsable

El supuesto original de que los aspirantes se inscriben al Ingreso Universitario a partir de la toma de decisiones maduras y responsables, para lograr el mejor tránsito posible hacia los estudios superiores, no se verifica en un número significativo de casos. Desde 2005, la Universidad comenzó a visualizar el Ingreso como una etapa de transición más que como un momento entre instancias claramente diferenciadas y desvinculadas. Esta nueva perspectiva en el abordaje del problema generó un aumento y profundización de los proyectos de articulación con el nivel secundario y de integración de conocimientos hacia el primer año de las carreras. Se buscó la creación de un espacio académico fluido que abarque los tres años entre el penúltimo año de la escuela secundaria y el segundo año de las carreras universitarias, un espacio de transición que vaya conformando una articulación entre saberes, metodologías, contenidos y lógicas institucionales.

Pensando en dar una respuesta a los nuevos alumnos que se acercan a la universidad se diseñó el Taller de Introducción a los Estudios Superiores Universitarios. Este espacio es concebido como un espacio introductorio, que recibe, da la bienvenida y escucha a los estudiantes en este complejo y nuevo lugar institucional, reconociendo el inicio de un tiempo de aprestamiento y transición en la construcción del "oficio de estudiante". Propone trabajar el significado de ingresar a estudios superiores universitarios a partir de actividades que impliquen el análisis y la reflexión grupal acerca de las derivaciones y consecuencias que tiene este ingreso para la vida de cada uno, así como establecer un vínculo con la institución centrado en el interés de ésta en escuchar a sus estudiantes. El primer contacto para el estudiante implica reflexionar sobre la concepción de Universidad, los estudios universitarios: sus requerimientos, necesidades y exigencias. Se les presenta una Universidad con una preocupación central en cuestiones referidas a la calidad de las prácticas pedagógicas.

b) Programa Integral de Tutoría

La UNTREF concibe la tutoría como una tarea de orientación en la búsqueda de soluciones a problemas, una actividad promotora, preventiva y no sólo paliativa o de resolución de conflictos, una variable de la calidad de la

formación en tanto soporte del proceso educativo del alumnado y demás integrantes de las carreras y una variable de la dimensión pedagógica, como una actividad tendiente a mejorar el desempeño de los estudiantes. Se propone como respuesta pedagógica a problemáticas justamente pedagógicas, evitando focalizar la mirada únicamente en las características personales de cada alumno y en su contexto social y familiar. Es decir el rol del tutor no es el de psicólogo ni el de trabajador social sino que es un profesional de la enseñanza abocado a la orientación y apoyo de los estudiantes.

La Secretaría Académica ha construido un espacio institucional de Tutoría como parte de las políticas de ingreso, retención y egreso para lograr una mayor inclusión y también una verdadera situación de equidad y de calidad en los aprendizajes; realizando acciones tendientes a lograr una transición exitosa en el ingreso a la vida y formación universitaria, recuperando la concepción de ingreso responsable.

El Programa Integral de Tutoría es concebido como nexo, como un espacio de articulación al interior de cada carrera. Los ejes centrales de dicho espacio de articulación son: los alumnos, el equipo docente y el Plan de Estudios de cada carrera.

Las principales acciones desarrolladas de modo integral y conjunto en el marco del Equipo que conforma el Programa, son la coordinación de las acciones del Programa y la articulación con otras dependencias de la universidad; la capacitación en el perfil del tutor y sus tareas así como en las características del programa; la gestión de forma centralizada del pedido de información y demás requerimientos para el funcionamiento del programa (estadísticas, espacios, materiales varios); la preparación y distribución del material por carreras; la planificación y coordinación las reuniones y tareas del equipo de tutores; la confección de instrumentos; el análisis integrado, conjunto y sistematizado en y por el Equipo completo.

Los objetivos y acciones de cada uno de los tutores en el marco de su carrera son propiciar el desarrollo académico del estudiante, así como de habilidades que le sean de utilidad para la toma de decisiones respecto de su proyecto académico/profesional; promover el desarrollo personal de los tutelados como alumnos universitarios, con habilidades y destrezas específicas para su desarrollo en el nuevo entorno institucional; consolidar al grupo en la identificación con la incumbencia profesional;

detectar problemáticas comunes en el desarrollo académico y personal de los alumnos; dar apoyo a los alumnos en su desempeño académico, brindándoles contención, materiales y técnicas de estudio; planificar acciones concretas tendientes a solucionar dichas problemáticas y generar nexos de comunicación con los alumnos, los docentes, las autoridades de la Universidad y la comunidad en general, a través de los cuales poder brindar información variada sobre las problemáticas a atender.

Las modalidades de trabajo que se han implementado en relación a las tutorías son:

a.- Tutoría en el ingreso: Esta modalidad se inicia en el año 2005 con el objetivo de acompañar, contener, orientar a los aspirantes de las carreras de baja matrícula (menos de 100 inscriptos) durante el curso de ingreso, para su integración a la vida académica. Las actividades propuestas pueden sintetizarse en el seguimiento grupal e individual de todos los aspirantes por medio de las siguientes acciones: Monitoreo de Asistencia -Monitoreo académico a través de las notas de parciales- Realización de cuatro (4) encuentros programados en forma de taller sobre ingreso a la universidad, autoevaluación y construcción de una agenda de uso del tiempo.

b.- Tutoría de carrera: Esta modalidad se inicia en el año 2008 con el objetivo de acompañar y apoyar la inserción universitaria y la adaptación académica de los alumnos ingresantes durante el primer período de su integración a la vida académica. Las actividades propuestas pueden sintetizarse en dos ámbitos diferentes:

- Con el equipo de tutores:
  - Realización de reuniones mensuales de intercambio en donde cada docente–tutor puede compartir experiencias, dudas, obstáculos y logros.
  - Elaboración de informes socio-demográficos y de rendimiento académico de los estudiantes que brinda conocimiento acerca de las características del estudiantado por carrera
  - Profundización en conocimiento del Plan de Estudios y cuerpo docente de cada carrera
  - Trabajo de planificación de las acciones e intervención de cada tutor
- Los tutores en relación a los estudiantes:
  - Jornada de información a los aspirantes:

    - Charlas informativas cuyo objetivo es que los aspirantes conozcan aspectos relevantes sobre áreas académicas, campo de acción y perfil del egresado.
- Jornada de Recepción de Ingresantes:
    - Se desarrollan reuniones con los ingresantes a cada una de las carreras antes de la inscripción a materias para que los ingresantes conozcan aspectos relevantes sobre el desarrollo curricular de la carrera y la inscripción responsable a materias durante el primer cuatrimestre de cursada. También se trabaja sobre la importancia de desarrollar capacidades técnicas y humanísticas con un perfil orientado al compromiso y la responsabilidad.
    - Ambas instancias constan de acciones comunes de los tutores en cada carrera.
    - Jornadas de Adaptación Académica con el objetivo de apoyar y orientar a los estudiantes que ingresan en el primer año mediante la realización de actividades seleccionadas por el tutor, orientadas al fortalecimiento del rendimiento académico.
    - Esta última instancia consta de acciones específicas por cohorte y por carrera elegidas por el tutor en relación al diagnóstico realizado con anterioridad.

El planeamiento y la coordinación del Programa ha definido un perfil para proponer a los colegas docentes que puedan estar a cargo de llevar adelante este proyecto de acuerdo con las concepciones, posicionamientos, funciones, objetivos y tareas propuestas. Los criterios puestos en juego para la selección han sido que posean el deseo, la intención y las capacidades y habilidades que le permitan desarrollar satisfactoriamente las funciones antes mencionadas; el conocimiento en profundidad acerca del Plan de Estudios, la organización de la carrera, el campo profesional y su equipo docente y una muy fluida comunicación con el coordinador de la carrera y los docentes.

En cuanto a habilidades actitudinales se requiere que tengan buena predisposición para recibir capacitación como tutor, para trabajar en equipo con el resto de tutores y en entorno no presenciales; buena predisposición a trabajar en comunicación con los estudiantes, docentes y Equipo Central de Tutoría.

Se considera conveniente que el tutor sea un docente de la propia carrera, si es posible egresado de la misma, que reúna las condiciones antes enunciadas por el conocimiento que esa condición le otorga.

Referencias.

Censo de Población, Hogares y Viviendas (2010). República Argentina.

Fernández Lamarra, N. (2018) –director-. *La Educación Superior Universitaria Argentina. Situación actual en el contexto regional.* Universidad Nacional de Tres de Febrero, Saenz Peña.

Fernandez Lamarra, N. (2003). *La educación superior argentina en debate.* Buenos Aires, IESALC/UNESCO – EUDEBA.

Fernández Lamarra, N. y Pérez Centeno, C. (2016). La Educación Superior en América Latina en el nuevo milenio. *Revista Española de Educación Comparada.* Número 27.

Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación. *Anuario de Estadísticas Universitarias Argentinas (2013).*

Chile

El caso de la Licenciatura en Educación en la Universidad de La Frontera

**José Salazar Ascencio*
**Jaime González Flores*
**Matías Soto Dobson*
**Rocío Candia Millaguir*

El presente estudio tiene como propósito, caracterizar las condiciones que la Universidad de La Frontera ofrece, para el desarrollo de la docencia en el grado académico de Licenciado en Educación. Para tal efecto, este capítulo se compone de tres apartados. El primero de ellos, describe la Educación Superior en Chile, centra la mirada en aspectos de cobertura y políticas de aseguramiento de calidad, como también, presenta una semblanza a la modalidad de educación no presencial impartida en el país. El segundo apartado, hace referencia a la contextualización de la Universidad de La Frontera a nivel nacional en materia de cobertura y calidad de la docencia del pregrado, como también aborda una caracterización institucional de la misma, de cara a las políticas definidas en pro de una docencia de calidad. Por su parte, el tercer segmento describe la Licenciatura en Educación impartida por la Universidad, como grado académico que obtienen los estudiantes de pedagogía, identificando el perfil académico y características contractuales de los docentes que intervienen en ella, como también, las estrategias institucionales para monitorear permanentemente el rendimiento académico de los estudiantes. Se finaliza estableciendo comentarios finales, espacio donde se destaca la importancia de esta primera etapa del estudio, de cara a recoger antecedentes que permitan describir las condiciones institucionales, para desarrollar la segunda parte de la investigación, que apuntará a identificar las prácticas docentes realizadas por el cuerpo académico.

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

Contextualización de la Educación Superior en Chile

Aspectos Generales sobre cobertura y calidad

Las Instituciones de Educación Superior (IES) se pueden clasificar en tres; Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, las que en su conjunto suman un total de 151 y se encuentran adscritas al Sistema de Educación Superior (Cuadro 1). Dichas instituciones, se someten voluntariamente a los procesos de acreditación, que es realizado por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), y tiene por objeto, evaluar el cumplimiento del proyecto institucional y verificar el aseguramiento de la calidad. (Ley N°20.129, 2006). Del total de IES el 68% se encuentra acreditada formalmente, y en el caso de las universidades, sólo logran esta condición el 77%. Así mismo, la Ley antes mencionada regula la acreditación de las carreras impartidas, la cual certifica la calidad en cuanto a los propósitos declarados y los criterios establecidos por cada comunidad académica. En este sentido, dicha Ley declara que el proceso de acreditación es obligatorio, solo para las Licenciatura en Medicina, Odontología y Educación (Pedagogías).

Cuadro 1. Relación de las Instituciones de Educación Superior (IES) en Chile y su condición de acreditación al año 2018

Instituciones de Educación Superior	Acreditadas	No Acreditadas	Total
Universidades	47	14	61
Institutos Profesionales	25	18	43
Centros de Formación Técnica	32	15	47
Total	**104**	**47**	**151**

Fuente: Elaboración propia con base en el Servicio de Información de Educación Superior del Ministerio de Educación (2018a).

En relación a los programas de educación superior (Técnico Superior, Licenciaturas, Posgrados y Especialidades) al año 2018, se registran un total de 10.676 (Cuadro 2), donde mayoritariamente son impartidos por Universidades (43%), correspondiendo a un total de 4.563 programas. Por otra parte, se reconoce una disminución del 0.3% respecto al año 2017, donde existían 10.711 programas de educación en el país.

Cuadro 2. Número de programas impartidos por las Instituciones de Educación Superior (IES) al año 2018

Instituciones de Educación Superior	2018	%
Universidades	4.563	43
Institutos Profesionales	4.283	40
Centros de Formación Técnica	1.830	17
Total	**10.676**	**100**

Fuente: Elaboración propia con base en el Servicio de Información de Educación Superior del Ministerio de Educación (2018b).

En cuanto a número de estudiantes matriculados en IES al año 2018 (Cuadro 3), la mayoría de estos se encuentra en Universidades (57%), correspondiendo a un total de 677.981 alumnos, un 1% más que el año 2017.

Cuadro 3. Número de alumnos matriculados en Instituciones de Educación Superior (IES) al año 2018

Instituciones de Educación Superior	Cantidad de matriculados	%
Universidades	677.981	57
Institutos Profesionales	373.669	31
Centros de Formación Técnica	136.773	12
Total	**1.188.423**	**100**

Fuente: Elaboración propia con base en el Servicio de Información de Educación Superior del Ministerio de Educación (2018c).

Referente al número de docentes, es difícil precisar la cifra exacta en virtud que existen profesionales que trabajan en más de una institución, esto se visibiliza en los tipos de contratos existentes (Part-time, Honorarios, etc.). Además, la condición de profesor Jornada-Completa, no exime a éste que realice servicios académicos en otras instituciones. Dicho lo anterior, el Servicio de Información de Educación del Ministerio de Educación (2018d) señala que, el número de académicos es de 86.416, de los cuales el 82,6% trabaja sólo en una institución, el 11,9% en dos instituciones y el 5,5% en tres o más Instituciones.

Modalidad no presencial, un espacio incipiente

Las IES no han realizado una apuesta masiva sobre la modalidad de educación no presencial, al parecer existe más confianza en programas presenciales, los que se expresan no sólo en la oferta académica, sino también, en las políticas institucionales de formación. En este sentido, en Chile se ha avanzado con extremada lentitud, situación que se explica debido a que los organismos encargados de la acreditación de las IES, aún no tienen un mecanismo definido para este tipo de educación (Cuadro 4). Dentro de las IES que imparten educación en modalidad no presencial, la mayor cantidad corresponde a Universidades (27), lo que representa el 44% de dichas instituciones. Al realizar un análisis de las 151 IES es posible apreciar que 42 de ellas desarrollan actividades de formación, lo que representa el 28%, reafirmando de esta manera, que a nivel nacional el sistema no presencial se encuentra en una etapa inicial.

Cuadro 4. Número de IES en el sistema no presencial (modalidad a distancia, virtual, en línea, etc.) al año 2018

Instituciones de Educación Superior	Total	Con modalidad no presencial	
	Cantidad	Cantidad	%
Universidades	61	27	44
Institutos Profesionales	43	11	25
Centros de Formación Técnica	47	4	9
Total	**151**	**42**	**28**

Fuente: Elaboración propia con base en el Servicio de Información de Educación Superior del Ministerio de Educación (2018a)

A nivel nacional, el número de programas que existen bajo modalidad a distancia, es de 602, las Universidades adscritas han centrado su quehacer en el desarrollo de Postítulos y Postgrados. Por su parte, se ha de reconocer que son los Institutos Profesionales quienes imparten la mayor cantidad de programas de Licenciaturas. Lo que llama profundamente la atención, de cara al aseguramiento de la calidad de esta oferta de formación académica, es que solo 19 programas se encuentran acreditados

(Servicio de Información de Educación Superior, (2018a)[1]. El Cuadro 5 otorga información sobre la matrícula existente, al respecto se ha de reconocer que la mayor cantidad de estudiantes (32.317) se encuentran en los Institutos Profesionales (91%), quienes desarrollan programas de capacitación, perfeccionamiento y diplomados mayoritariamente, los que en su totalidad no se encuentran acreditados.

Cuadro 5. Estudiantes matriculados al año 2018 en modalidad no presencial

Instituciones de Educación Superior	Cantidad de matriculados	%
Universidades	1.805	5
Institutos Profesionales	32.317	91
Centros de Formación Técnica	1.287	4
Total	**35.409**	**100**

Fuente propia con base en el Servicio de Información de Educación Superior del Ministerio de Educación (2018c).

Universidad de La Frontera: su contextualización y calidad

A nivel nacional

La tasa de cobertura nacional, denota una centralización de los programas de Educación Superior (Licenciatura y Posgrados), esto queda evidenciado en el resumen mostrado en el Cuadro 6, donde la menor oferta es en los extremos del mismo (Zona Norte y Sur). Por su parte, las Regiones más pobladas (Zona Centro) son las que aglutinan sobre el 60% de la oferta, ubicándose en ellas las universidades tradicionales y más antiguas del país. La Región de la Araucanía (IX), la de mayor vulnerabilidad del país, es donde se encuentra ubicada la Universidad de La Frontera (UFRO), cuyo porcentaje de cobertura corresponde a un 5%, el que sin duda refleja

1 Los bajos índices de acreditación de programas de educación bajo la modalidad a distancia, denotan una regulación precaria del sistema no escolarizado. Por lo tanto, no existen datos concretos en torno al número de docentes que se desempeñan en este sistema.

un nivel muy precario, tomando en cuenta que en dicha Región el número de IES asciende a 6. (Consejo Nacional de Educación, 2018a; Biblioteca del Congreso Nacional, 2018).

Cuadro 6. Resumen de la Tasa de cobertura de programas de educación superior, en algunas Regiones del país

Nombre de la Región	Número total de habitantes	Número de Programas	Tasa de cobertura %
Región Arica y Parinacota (XIV)	226.068	160	1
Región de Atacama (III)	330.558	124	1
Región de Aysén (XI)	103.158	70	1
Región de Magallanes (XII)	166.533	153	1
Región Metropolitana (XIII)	7.112.808	3.934	37
Región del Bio- Bio (VIII)	1.556.805	1.434	13
Región de Valparaíso (V)	1.815.902	1.241	12
Región de la Araucanía (IX)	**957.224**	**570**	**5**

Fuente propia con base en el Consejo Nacional de Educación (2018a) y Biblioteca del Congreso Nacional (2018).

Existe una preocupación nacional por conocer la calidad de la docencia de pregrado (Licenciaturas), es así como desde el año 2012, el Grupo de Estudios Avanzados Universitas y El Mercurio, mide y elabora a nivel nacional en las universidades acreditadas, un Ranking General de Docencia de Pregrado. Para tal efecto, se consideran las siguientes cuatro dimensiones: a) Calidad de los estudiantes (15%), cuyos indicadores son; puntaje en Prueba de Selección Universitaria (PSU) y Promedio de calificaciones en la Enseñanza Media; b) Calidad de los académicos (25%), con los siguientes indicadores; Porcentaje de académicos contratados por más de media jornada y Porcentaje de académicos con grado de Doctor; c) Calidad de los procesos formativos (40%), siendo sus indicadores; Alumnos por académicos contratados por más de media jornada; Promedio de años de acreditación de las carreras; Porcentaje de retención al segundo año, y Brecha entre duración teórica y real de las carreras y; d) Calidad de la gestión institucional (20%), con los siguientes indicadores; Años de acreditación institucional, Ingresos operacionales por alumno y Porcentaje de carreras

acreditadas. En este Ranking 2018, la Universidad de La Frontera ocupa el 9° lugar de las 45 instituciones que participaron de la medición. El Cuadro 7, muestra las diez mejores Universidades en calidad de la docencia de pregrado, es necesario resaltar que cinco de ellas son públicas estatales, cuatro públicas y sólo una de ellas es privada.

Cuadro 7. Resumen de las 10 mejores Universidades chilenas en Calidad de la Docencia de Pregrado año 2018

Lugar	Universidad	Condición	Puntaje / Porcentaje
1°	Pontificia Universidad Católica de Chile	Pública	85,1
2°	Universidad de Chile	Pública Estatal	81,5
3°	Universidad de Concepción	Pública	80,2
4°	Universidad del Bio Bio	Pública Estatal	77,7
5°	Universidad de Talca	Pública Estatal	73,9
6°	Universidad Católica de Valparaíso	Pública	73,5
7°	Universidad Austral de Chile	Pública	73,2
8°	Universidad Adolfo Ibáñez	Privada	70,4
9°	**Universidad de La Frontera**	**Pública Estatal**	**70,1**
10°	Universidad de Tarapacá	Pública Estatal	69,2

Fuente: Elaboración propia con base en Grupo de Estudios Avanzados Universitas y El Mercurio (2018) pp. 15 – 16.

A nivel Institucional y su aproximación a la docencia de calidad

La Universidad de La Frontera (UFRO) es una institución de Educación Superior Pública y Estatal, que acaba de ser acreditada por 6 años en sus cinco áreas (Gestión, Docencia de Pregrado; Postgrado; Investigación y Vinculación con el Medio), con 38 años de existencia y en la actualidad cuenta con más 8.500 alumnos en Licenciaturas, distribuidos en 45 carreras (Cuadro 8), cuya duración oscila entre los 5 y 7 años. Por su parte, la matrícula de estudiantes de Postgrado (Magíster, Especialidades y Doctorado) se estima en 1.000. Se define como una institución compleja, en este sentido, apuesta por el desarrollo del conocimiento, cumpliendo al unísono diversas actividades académicas, tanto en: docencia, investigación y vinculación con el medio. En la actualidad, está conformada por:

6 Facultades, 6 Institutos, 2 Núcleos y 9 Centros de Investigación (Núcleo Científico Tecnológico en Ciencias Sociales y Humanidades, 2018a y 2018b).

Cuadro 8. Distribución de carreras en la Universidad de La Frontera por Facultad al año 2018

Facultades	Número de Carreras
Ciencias Agropecuarias y Forestales	3
Ciencias Jurídicas y Empresariales	3
Educación, Ciencias Sociales y Humanidades	11
Ingeniería y Ciencias	18
Odontología	1
Medicina	9
Total	**45**

Fuente propia con base en Admisión Universidad de La Frontera (2018).

En cuanto a la formación continua de profesionales, existen 34 Especialidades, 28 Maestrías y 10 Doctorados, todos ellos acreditadas, concentrándose el postgrado preferentemente en las áreas de Salud y Ciencias Sociales (Vicerrectoría de Postgrado e Investigación, 2018).

La Universidad presenta una oferta total de 120 programas de formación inicial y continua, lo que representa el 21% del total de programas de la Región de La Araucanía. Esto realza su importancia, considerando que comparte espacio territorial con otras 5 Instituciones de Educación Superior.

Con respecto a la dotación de académicos, podemos señalar que asciende a 632, los cuales, según la Resolución Exenta 1686 (2011), se dividen en dos grupos que definen los tipos de nombramiento: Jerarquías Académicas Regulares (Profesor Titular; Profesor Asociado; Profesor Asistente e Instructor) y Jerarquía Académica No Regulares (Profesor Emérito; Investigador; Profesor Visitante; Profesor de Práctica y Asistente Ayudante).

La Evaluación Docente en la Universidad de La Frontera: el camino recorrido en década y media

Para asegurar la calidad del quehacer educativo, la Universidad de La Frontera ha apostado por una reflexión y retroalimentación permanente

en torno a la enseñanza. En este sentido, la evaluación docente ha adquirido gradualmente, una importancia relevante dentro de sus políticas institucionales. Para tal efecto, desde el año 2002 a la fecha, se ha definido como acción de evaluación, la respuesta: personalizada, anónima, obligatoria y virtual, que cada estudiante realiza al término de un curso. El espíritu de dicha actividad, es recoger el grado de satisfacción que los estudiantes tienen del quehacer docente de sus profesores (Osorio, 2017a).

A partir del año 2004, se incorpora un cuestionario que permite conocer la percepción que tienen los estudiantes con respecto a sus Directores de Carrera, tomando como base que estos tienen un papel importante en el desarrollo de las prácticas docentes a nivel de Licenciaturas (Coordinación de Desarrollo y Evaluación de la Docencia, s.f).

Adicionalmente, desde el año 2015 la Vicerrectoría de Pregrado, a través de la Dirección de Desarrollo Curricular y Docente (DICDO), ha impulsado la Evaluación Intermedia de una asignatura o módulo, la que tiene como fin conocer la percepción de los estudiantes en el desarrollo de estas. Esta evaluación es tomada de manera presencial y anónima, y los resultados son conocidos por él o los docentes participantes en la asignatura o módulo, quienes posteriormente, socializan estos con sus estudiantes. La participación docente en dicha Evaluación, es total y absolutamente voluntaria (Osorio, 2017b).

Consciente de los desafíos que se tiene como institución en materia de evaluación docente, la UFRO apuesta por establecer una reingeniería que supere al único informante que en la actualidad se tiene (estudiantes). De esta manera, la literatura reconoce fuertes limitaciones a la hora de evaluar la docencia universitaria. Al respecto, tal como lo señala Fernández Lamarra, Aiello & Pérez Centeno (2017), existe falta de claridad en los instrumentos y en las aplicaciones (propósitos); y falta de consenso en los actores capaces de considerar qué es ser un buen docente, más allá de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. En esta misma línea, se advierte la carencia de modelos de evaluación docentes en los contextos universitarios, existiendo una predominancia, casi exclusiva, en el uso de encuestas de satisfacción estudiantil (Salazar, 2008).

Por último, la evaluación docente parece concretarse más como una actividad de aseguramiento de la calidad que como un proceso de búsqueda de la mejora, en palabras de Fernández Lamarra et al. (2017), ha

de ser un proceso centrado en el docente, en su gestión, en su forma de evaluar a los alumnos, en la calidad del material que presenta, en el método, actividades, etc. ya que, de esta manera, podrá aproximarse a una real valoración del tan anhelado quehacer docente de calidad.

Características de la Licenciatura en Educación impartida en la Universidad de La Frontera

Aspectos Generales

El grado de Licenciado en Educación está asociado a la formación de pedagogos. En este sentido, la oferta académica que tiene la Universidad de La Frontera es de seis carreras de Pedagogías, siendo éstas: Inglés; Educación Física, Deportes y Recreación; Matemática; Historia, Geografía y Educación Cívica; Ciencias; y Lenguaje y Comunicación. Dichas carreras, tienen una duración de diez semestres y otorgan el título profesional de Profesor en la especialidad correspondiente, al concluir el octavo semestre se obtiene la Licenciatura en Educación.

En la formación de las carreras de pedagogía, convergen tres unidades académicas; Departamento de Educación; Escuela de Pedagogía y Departamentos de Especialidad. La malla curricular presenta un total de 171 créditos transferibles (distribuidos 52 asignaturas), de los cuales 56 corresponden al ámbito educativo, representando aproximadamente el 33%.

Perfil de los Académicos

El número de académicos (a diciembre del 2018) que tienen vinculación permanente con la Universidad y que participan en la formación de los 1.190 estudiantes de Licenciatura en Educación son 29. Se estima que el número de docentes que tienen un carácter rotativo, es de 18. Con respecto al perfil específico de los docentes, podemos señalar que alrededor del 51 % poseen grado de Doctor y sobre el 41 % de Magíster. En relación al tipo de contratación, las jornada completa (44 horas semanales) se estiman en un 62% y solo un 20% tiene contrato en propiedad. Por su parte, el cuerpo perteneciente al estamento académico es del 31%, el resto pertenece al estamento administrativo con cargo profesional, esto sin duda,

explica la naturaleza la las unidades académicas que participan en la formación de los Licenciados. A su vez, como política institucional se ha de señalar que las líneas de investigación y la experticia establecida en los grados académicos (Maestría y Doctorados), son pilares fundamentales para la asignación de los requerimientos curriculares en los programas de Licenciatura. El Cuadro 9 muestra la relación existente, tanto laboral como académica de los docentes que participan de manera permanente en la formación de Licenciados en Educación y la caracterización de éstos al interior de la Unidad Académica a la que pertenecen.

Estrategias para monitorear el rendimiento académico de los estudiantes

Las Direcciones de Carrera, destaca en sus múltiples funciones la especial atención que ha de tener con los estudiantes que hayan reprobado alguna asignatura, con el objeto de evitar situaciones críticas que comprometan la permanencia del mismo en la Carrera. En este sentido, los alumnos tienen acompañamiento de un compañero de cursos superiores, quien vela por brindar apoyo en las actividades académicas que realiza. Por su parte, la Universidad ha establecido como política institucional, la puesta en marcha de un programa de acompañamiento universitario, al que se adscriben voluntariamente los estudiantes, con el propósito de fortalecer las habilidades blandas que correlacionan con el desempeño académico del mismo.

El Programa de Apoyo Académico al Estudiante, conocido como PAAU, busca brindar apoyo a los estudiantes, con el fin de mejorar el rendimiento académico y la adaptación a la Universidad de todos los alumnos, con especial énfasis en primer año. Su método de funcionamiento es con base en dos ejes: el acompañamiento académico propiamente tal, que consiste en tutorías académicas, consultorías disciplinares y talleres de competencias genéricas instrumentales; mientras que el acompañamiento de inducción, se centra en talleres de adaptación universitaria y consultorías psicoeducativas (Programa de Apoyo Académico al Estudiante, 2018).

Comentarios Finales

Las prácticas sobre evaluación docente realizadas hasta hoy en la Universidad de La Frontera, con la presencia de un solo informante (estudiantes), adquieren del todo un sentido utilitario, debido a que se priorizan las acciones rápidas, según los resultados que se obtengan de la única encuesta existente, pasando por alto los procesos de autocrítica y reflexión. De esta manera, se configura un proceso evaluativo sin un trasfondo funcional que otorgue reales mejoras en el trabajo docente a futuro.

Por lo antes expuesto, el presente estudio sobre las condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en Universidades Iberoamericanas, permite recoger antecedentes sobre las condiciones que la Universidad de La Frontera ofrece a sus académicos que participan permanentemente en la formación de Licenciados en Educación, que permitirá desarrollar la segunda parte de la investigación, que apuntará a identificar las prácticas docentes realizadas por el cuerpo académico. Sin duda, esta línea de continuidad ha de constituirse en la gran oportunidad que tiene la Institución, para recoger antecedentes diagnósticos, que permitan sentar las bases de cara a la elaboración de un modelo integral de Evaluación Docente, garantizando una real participación de los actores del proceso de formación de los Licenciados en Educación, apostando así, por una mejora en las condiciones que ofrece la Universidad de La Frontera para la realización de la docencia de calidad.

Cuadro 9. Características laborales y académicas de los Docentes con vinculación permanentes que participan en la formación de Licenciados en Educación a diciembre 2018

ESTAMENTO				ACADÉMICO						ADMINISTRATIVO					TOTAL
CARGO				ASOCIADO			ASISTENTE			PROFESIONAL				PP	
JERARQUÍA				A	B	C	A	B	C	4	5	6	9		
UNIDADES ACADÉMICAS	DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN	GRADO ACADÉMICO	D	2		1	4				3	1		1	12
			M						1		3				4
			L												
			SG						1						1
		DOTACIÓN	P	2		1	3								6
			C				1		2			1		1	5
			H								6				6
			AH												
		JORNADA	JC	2		1	4					1		1	9
			MJ						2						2
			PH								6				6
		TOTAL		2		1	4		2		6	1		1	17
	ESCUELA DE PEDAGOGÍA	GRADO ACADÉMICO	D							1			2		3
			M							1	1	1	5		8
			L										1		1
			SG												
		DOTACIÓN	P												
			C							2	1	1	8		12
			H												
			AH											8(*)	8(*)
		JORNADA	JC							2	1	1	5		9
			MJ										3		3
			PH												
		TOTAL								2	7	2	8		12
TOTAL				2		1	4		2	2	7	2	8	1	29

Fuente propia, con base en Transparencia Información Corporativa (2018).

Códigos:
PP= Profesor de Práctica; D= Doctor; M= Magister; L= Licenciado;
SG= Sin Grado; P= Planta; C= Contrata; H= Honorarios; AH= Ad – Honorem; JC= Jornada Completa (44Hrs semanales); MJ= Media Jornada (22 a 33 Hrs semanales); PH= Por Horas. (*)= Contrato adicional por 2 Hrs. semanales.

Referencias

Admisión Universidad de La Frontera. (2018). Carreras Profesionales. Recuperado de: http://admision.ufro.cl/

Biblioteca del Congreso Nacional. (2018). Información Territorial: Regiones. bcn.cl. Recuperado de: https://www.bcn.cl/siit/nuestropais/regiones

Consejo Nacional de Educación. (2018a). Matrícula Sistema de Educación Superior. cned.cl. Recuperado de: http://www.cned.cl/indices/matricula-sistema-de-educacion-superior

Consejo Nacional de Educación. (2018b). Matrícula Instituciones/Programas Educación Superior. cned.cl. Recuperado de: http://cned.cl/indices/matricula-institucionesprogramas-educacion-superior

Coordinación de Desarrollo y Evaluación de la Docencia. (s.f). Evaluación de la Docencia. ufro.cl. recuperado de: https://www2.ufro.cl/docencia/menu_cont.php?cod_menu=5

Dirección Desarrollo Curricular y Docente Universidad de La Frontera. (2017). Reglamento de Régimen de Estudios de Pregrado. pregrado.ufro.cl. Recuperado de: http://pregrado.ufro.cl/images/docs/reglamentoPregrado2018.pdf

Decreto Supremo N°180/87. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago de Chile, 07 de julio de 1990. Recuperado de: https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=10554

Fernández Lamarra, N., Aiello, M., & Pérez Centeno, C. (2017). Evaluación de los docentes, evaluación institucional y planificación estratégica en el contexto universitario latinoamericano. En E. Luna, & M. Rueda, *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (págs. 9-36). Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California.

Grupo de Estudios Avanzados Universitas y El Mercurio (2018). Ranking de calidad de las universidades chilenas 2018. http://ranking.elmercurio.com/pdf1/METODOLOGIA_Y_ANALISIS_RKG_UNIVERSITAS_2018.pdf

Ley N° 18.591. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago de Chile, 29 de mayo de 2018. Recuperado de: https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=29982

Ley N° 20.129. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago de Chile, 17 de noviembre de 2006. Recuperado de: https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=255323

Ley N° 21.091. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 29 de mayo de 2018. Recuperado de: https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1118991

Núcleo Científico Tecnológico en Ciencias Sociales y Humanidades. (2018a). Centros de Investigación. nucleocienciasociales.ufro.cl. Recuperado de: http://nucleocienciasociales.ufro.cl/?page_id=300

Núcleo Científico Tecnológico en Ciencias Sociales y Humanidades. (2018b). Institutos interdisciplinarios vinculados al núcleo. nucleocienciasociales.ufro.cl. Recuperado de: http://nucleocienciasociales.ufro.cl/?page_id=143

Osorio, M. (2017a). Se amplía plazo para realizar la Evaluación del Desempeño Docente UFRO. ufro.cl. Recuperado de: https://www.ufro.cl/index.php/noticias/12-destacadas/750-amplian-plazo-para-evaluacion-desempegnio-docente-ufro

Osorio, M. (2017b). Docentes podrán potenciar sus prácticas de enseñanza mediante evaluación intermedia de una asignatura. ufro.cl. Recuperado de: https://www.ufro.cl/index.php/noticias/12-destacadas/534-docentes-podran-potenciar-sus-practicas-de-ensenanza-mediante-evaluacion-intermedia-de-una-asignatura

Programa de Apoyo Académico al Estudiante. (2018). Quienes somos. paau.ufro.cl. Recuperado de: http://paau.ufro.cl/#somos

Resolución Exenta 1686. Universidad de La Frontera, Temuco, Chile, 27 de abril de 2011.

Salazar, J. (2008) Diagnóstico preliminar sobre evaluación de la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, I* (3(e), 68-84.

Secretaría General de la Universidad de La Frontera. (2017). Presupuesto universitario año 2018. transparencia.ufro.cl. Recuperado de: http://transparencia.ufro.cl/images/documentos/presupuesto/Presupuesto%20universitario%202018.pdf

Servicio de Información de Educación Superior del Ministerio de Educación. (2018a). Instituciones de Educación Superior en Chile. mifuturo.cl. Recuperado de: http://www.mifuturo.cl/index.php/servicio-de-informacion-de-educacion-superior/listado-de-instituciones-vigentes-2015

Servicio de Información de Educación Superior del Ministerio de Educación. (2018b). Bases de datos de matriculados. mifuturo.cl. Recuperado de: http://www.mifuturo.cl/index.php/bases-de-datos/matriculados

Servicio de Información de Educación Superior del Ministerio de Educación. (2018c). Informe de Matrícula 2018. mifuturo.cl. Recuperado de: http://www.mifuturo.cl/index.php/informes-sies/matriculados

Servicio de Información de Educación Superior del Ministerio de Educación. (2018d). Informe Personal académico 2018. mifuturo.cl. Recuperado de: http://www.mifuturo.cl/index.php/informes-sies/academicos

Transparencia Información Corporativa. (2018). Información Presupuestaria. transparencia.ufro.cl. Recuperado de: http://transparencia.ufro.cl/index.php/informacion-presupuestaria/informes-de-ejecucion-presupuestaria

Vicerrectoría de Pregrado de la Universidad de La Frontera. (2016). Evaluación de la Docencia. utic-test.ufro.cl. Recuperado de: http://utic-test.ufro.cl/pregrado2016/index.php/docentes-ufro/2016-06-28-20-55-30

Vicerrectoría de Pregrado de la Universidad de La Frontera. (2018). Docentes UFRO tendrán la posibilidad de que estudiantes evalúen sus asignaturas y módulos. ufro.cl. Recuperado de: https://www.ufro.cl/index.php/noticias/12-destacadas/1440-docentes-ufro-tendran-posibilidad-de-que-estudiantes-evaluen-sus-asignaturas-y-modulos.

Vicerrectoría de Investigación y Postgrado. (2018). Oferta académica Postgrado y Especialidades año Académico 2018. vrip.ufro.cl. Recuperado de: http://vrip.ufro.cl/index.php/noticias-postgrado/526-oferta-academica-postgrado-y-especialidades-2018

Colombia

Las condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades colombianas

*Liris Múnera Cavadía
*Ana Julia Bozo de Carmona
*Diana Lago de Vegara
*Rodrigo Ospina
*Alejandra Bello Guerrero
*Edilbert Enrique Torregroza Fuentes
**Carmen Lago de Fernández
**Heidi Del Castillo Ballestas
**María Elena Moreno Hernández
**Yolanda Pereira Lentino
**Clemencia Zapata Lesmes

Introducción

Uno de los retos que distingue la educación superior en América Latina, es la búsqueda de la calidad y la pertinencia en un contexto de incremento de la cobertura. Los conceptos de calidad, pertinencia e inclusión, cada uno con sus propios referentes, han estado presentes en el debate sobre la educación superior en América Latina desde la década de los noventa del siglo xx. Tales conceptos están estrechamente relacionados y no son mutuamente excluyentes, por ello, hay que tomar precauciones para lograr la expansión de la educación universitaria sin afectar la calidad docente (Parra, Bozo de Carmona, Inciarte y Fuenmayor, 2016, p. 201).

En este escenario de la educación superior latinoamericana, se asume, de manera generalizada, que los docentes tienen un rol decisivo. En Colombia, esto se evidencia en los modelos de evaluación y aseguramiento de la calidad de la educación superior que se aplican en el país (Giraldo, Abad y Díaz, 2007).

* *Universidad de Cartagena.*
** *Corporación Universitaria Rafael Núñez.*
Ana Julia Bozo de Carmona, autora responsable de la correspondencia: abozod@unicartagena.edu.co

Este trabajo atiende esa premisa y constituye el primer avance del "Estudio sobre las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas". El objeto, en el caso de Colombia, es analizar las políticas, prácticas y condiciones institucionales que promuevan un adecuado desarrollo de la función docente. Casos: licenciaturas ofrecidas en la Universidad de Cartagena y en la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Departamento de Bolívar), a la luz de los criterios de acreditación e internacionalización que identifican el contexto.

Contexto de la Educación Superior en Colombia

En 1991 se sanciona, en Colombia, una nueva constitución que consagra la educación como un derecho y un servicio público el cual puede ser prestado tanto por el Estado como por los particulares. La calidad del sistema educativo deviene una responsabilidad del Estado, el cual tiene atribuidas las funciones de inspección y vigilancia del mismo. En materia de educación superior, la Constitución de 1991 garantizó la autonomía universitaria.

El año siguiente y, como desarrollo de los principios constitucionales, se aprobó la Ley 30 de 1992 que contiene la base normativa del subsistema de educación superior. Esta ley definió los principios y objetivos del sector y, además, estableció como órganos rectores al Ministerio de Educación Nacional (MEN) y al Consejo Nacional de Educación Superior (CESU).

Dentro del CESU se incluyó la organización del Sistema Nacional de Acreditación (SNA), como una estrategia para el mejoramiento de la calidad de ese nivel educativo. Este sistema ha tenido un rol fundamental en garantizar la calidad de las universidades y programas regulando las condiciones para su aprobación y funcionamiento.

El SNA, comprende la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad (CONACES), y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). El primer organismo se encarga principalmente de evaluar los requisitos para la creación de instituciones y de programas de educación superior a los efectos de obtener el Registro calificado indispensable para su funcionamiento, mientras que el segundo (CNA) es el órgano competente de emitir una opinión para conceder la acreditación de las instituciones y de los programas como de alta calidad.

En la década del 2000 se creó el Viceministerio de Educación Superior a cargo de la inspección y vigilancia del sector. (Lago, López, Municio, Ospina y Vergara, 2012).

Además, en Colombia, funciona un conjunto de sistemas de información, con el fin de contribuir al conocimiento y la toma de decisiones del sector, dentro de los cuales cabe destacar el Sistema Nacional de la Información de la Educación Superior (SNIES), el Sistema de Información de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES), el Sistema para la Prevención de la Deserción en Educación Superior (SPADIES) y el Observatorio Laboral para la Educación (OLE).

Por otra parte, se cuenta con el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) el cual es una entidad pública especializada en los servicios de evaluación de la educación en todos sus niveles y en la generación de información sobre la calidad de la educación. Y, con el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) el cual es una entidad financiera de naturaleza especial que, a partir del 2010, fortaleció los programas de créditos educativos y mejoró las condiciones financieras de los préstamos a los estudiantes.

La Ley 30 de 1992, además, incorporó una clasificación de las instituciones de educación superior (IES), según su naturaleza jurídica definiéndolas como privadas o públicas. Las instituciones de educación superior públicas o estatales se catalogan, a su vez en: Establecimientos públicos y Entes universitarios autónomos; los primeros tienen el control de tutela general como establecimiento público y los segundos tienen autonomía especial en materia de contratación, régimen especial salarial para sus docentes; tienen un manejo especial en materia presupuestal y tienen aportes especiales que deben mantenerse por parte del Gobierno Nacional (Art. 87 Ley 30 de 1992). Todas las universidades públicas conforman el Sistema de Universidades Estatales (SUE).

Según su carácter académico, las IES fueron clasificadas en: Instituciones Técnicas Profesionales, Instituciones Tecnológicas, Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas y Universidades. En general, las modalidades de enseñanza ofrecidas son de tipo presencial, aunque algunas instituciones también ofrecen programas en la modalidad de educación a distancia.

Para el año 2015, según cifras del Ministerio de Educación Nacional, funcionaban 287 instituciones de educación superior, entre las cuales 62

eran oficiales, 206 privadas, y 19 de régimen especial. (Ministerio de Educación Nacional, 2016a). Dichas instituciones exhibían muy heterogéneos niveles de calidad. Del total de instituciones de educación superior activas, solo el 16% contaba con acreditación de alta calidad. De las instituciones con acreditación, el 51,2 % eran del sector oficial, mientras que, de las instituciones sin acreditación, el 81,9 % eran del sector privado.

Además, la cobertura de matrícula en instituciones de educación superior y programas acreditados era de apenas 31%. (CNA, 2017) Se evidencia un desplazamiento de las instituciones de mejor calidad, con mayores costos, en beneficio de las instituciones de menor calidad con bajo costo, lo cual es explicado por la lógica del mercado, pues un alto porcentaje de estudiantes se matricula en universidades más asequibles, aunque carezcan de acreditación de alta calidad. (Misas, 2014)

En cuanto a la tasa de cobertura bruta, que indica la relación entre los alumnos matriculados en el nivel de pregrado y la población entre 17 y 21 años, es importante observar que fue baja y con poco incremento entre 1970 (3,9%) y 1990 (13,4 %). Sin embargo, durante los últimos 25 años, el acceso a la educación superior aumentó a un mayor ritmo, lo que se tradujo en una tasa de cobertura bruta que pasó del 22, 7 %, en el año 2000, al 49,4 % al final del 2015. Durante este período, la población matriculada a nivel de pregrado ascendió de 487.448 estudiantes en 1990 a 2.149.504 en el 2015. (MEN–SNIES, 2018). Las universidades privadas aumentaron su matrícula de 348.462 estudiantes, en el 2000, a 1.125.662 estudiantes en el 2015, mientras que, en las universidades públicas, la matrícula aumentó de 234.210 estudiantes en el año 2000 a 1.167.888 estudiantes en el 2015. (MEN–SNIES, 2018).

En este período se puede destacar el aumento de 53.754 estudiantes matriculados en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (modalidad no presencial), la cual fue la institución con mayor número de estudiantes ingresados en el 2015, alcanzando la cifra de 61.411.

En Colombia, se imparte educación superior en modalidad a distancia o virtual en 30 instituciones de educación superior. En el 2010 eran apenas 9.758 estudiantes los que se educaban en la modalidad "a distancia virtual" mientras que 174.378 lo hacían en la modalidad "a distancia tradicional". Estas cifras se incrementaron a 63.569 estudiantes en la modalidad a distancia virtual y 269.032 estudiantes en la modalidad a

distancia tradicional, para el 2015. Y, para el año 2018 se estima que la cifra de estudiantes de educación superior en modalidad a distancia virtual ascendió a más de 80.000 (MEN–SNIES, 2018).

Así mismo, según el MEN, la oferta de programas virtuales se ha multiplicado por cuatro en el mismo periodo, pasando de 122 a 487 en los diferentes niveles de formación: Técnicos, Tecnológicos, Profesionales y de Posgrado. (Henao, 2016)

Este asombroso incremento de la modalidad no presencial en el nivel de la educación superior obedece a varias razones: la evolución de las plataformas virtuales, la facilidad de acceso a las mismas, la ausencia de gastos adicionales a la matricula, la facilidad para cumplir con actividades adicionales como trabajar y la existencia de esta modalidad en municipios a donde no llega la educación superior, modalidad presencial.

Es importante agregar que gran parte del aumento indicado del número de matriculados tiene origen en la expansión de cupos para educación técnica y tecnológica, que pasaron de 152.324 en el 2000 a 717.521 en el 2015 (MEN–SNIES, 2018). Este incremento refleja la política de educación superior durante la década del 2000, la cual dio prioridad a la formación técnica y tecnológica. En efecto, el Ministerio de Educación Nacional Colombiano se propuso motivar a los jóvenes hacia la comprensión y la apropiación de la tecnología desde las relaciones que establecen los seres humanos para enfrentar sus problemas y desde su capacidad de solucionarlos a través de la invención, con el fin de estimular sus potencialidades creativas.

"Queremos que la distancia entre el conocimiento tecnológico y la vida cotidiana sea menor y que la educación contribuya a promover la competitividad y la productividad". (MEN, 2008, p. 3). El crecimiento anotado en la tasa de cobertura en las instituciones técnicas y tecnológicas, sin embargo, contrasta con el dato indicativo de la oferta de programas de formación por parte de las diversas IES. Entre ellas, las universidades son las instituciones de educación superior que exhiben la mayor oferta de programas. En efecto, hasta el 2015 el 66,33 % de los programas activos de educación superior eran ofrecidos por las universidades, según datos del Observatorio de la Universidad Colombiana (2016). En tanto que las Instituciones Universitarias y las Escuelas Tecnológicas ofrecían el 20,41% (2662 programas), las Instituciones Tecnológicas el 9,36% (1.221 programas) y las Instituciones Técnicas Profesionales el 3,88% (506 programas). En total

las instituciones técnicas y tecnológicas ofrecían apenas el 33,65 % de los programas de educación superior a pesar de haber aumentado la matrícula de 108.581 estudiantes, en el 2000, a 717.521 en 2015.

Cuadro 1. Programas de educación superior según los tipos de instituciones que los ofrecían entre el 2012 y el 2015

Tipología Institucional	2012	%	2013	%	2014	%	2015	%
Programas Activos en Universidades	7.273	69.02	6.470	67.33	8.283	66.93	8.649	66.33
Programas Activos en Instituciones Universitarias y Escuelas Tecnológicas	2.093	19.87	1.964	20.44	2.504	20.23	2.662	20.41
Programas Activos en Instituciones Tecnológicas	754	7.16	801	8.33	1.139	9.20	1.221	9.36
Programas Activos en Instituciones Técnicas Profesionales	416	3.95	373	3.88	449	3.62	506	3.88
Total de programas Activos en IES	**10.536**	**100**	**9.608**	**100**	**12.375**	**100**	**13.038**	**100**

Fuente: Observatorio de la Universidad Colombiana (2016)

Cabe señalar, no obstante, que el número de instituciones técnicas y tecnológicas, en el 2015, ascendía a 205 mientras que existían sólo 82 universidades. Este dato parece explicar la posibilidad del sistema para responder al incremento de la matrícula en instituciones técnicas y tecnológicas sin desmedro de la calidad, a pesar de no haberse diversificado o incrementado el número de programas de formación ofrecidos.

A nivel de posgrado, las matrículas aumentaron de 62.259 estudiantes en el año 2002 a 122.514 estudiantes en el 2015.

Cuadro 2. Matrícula en la Educación Superior; nivel postgrado, Colombia

Nivel de Formación	2012	2013	2014	2015
Especialización	59.711	61.010	64.585	65.106
Maestría	13.302	16.765	20.869	21.224
Doctorado	822	902	1.103	1.185
Total	**73.835**	**78.677**	**86.557**	**87.515**

Fuente: Ministerio de Educación (2016a).

Los programas de postgrado ofrecidos, para el 2015, eran 4.872, de los cuales 3.171 eran especializaciones, 1.465 maestrías y 236 doctorados. Vale la pena resaltar que del total de programas académicos de postgrado, solo el 7,5% estaba acreditado con nivel de alta calidad. De los programas de posgrado acreditados, 8 eran especialización, 66 maestrías y 14 doctorados. Por áreas de conocimiento, el 31,8% de los programas acreditados con alto nivel de calidad pertenecían al área de ingeniería, arquitectura y urbanismo, el 18,8% a ciencias sociales y humanas, el 16,3% a economía, administración, contaduría y carreras afines, el 10,3% a ciencias de la salud, el 9,1% a ciencias de la educación, el 6,5% a matemáticas y ciencias naturales, el 4,2% a bellas artes, y el restante 3% a programas de agronomía, veterinaria y afines.

No obstante las anteriores consideraciones, si examinamos las cifras desde una perspectiva internacional, la tasa de cobertura de Colombia es relativamente baja cuando se compara con países como Estados Unidos, Finlandia, España, Nueva Zelandia, Australia, Noruega y con países latinoamericanos como Argentina y Chile, cuyas tasas de cobertura los incluyen entre los países catalogados como de acceso universal según la clasificación de Trow (1974) (Zapata y Tejeda, 2016 y García, 2016).

Otro factor importante, para contextualizar el Sistema de Educación Superior, refiere al número de docentes que laboran en el mismo. Según datos del MEN-SNIES (2016), en el sector público se registraban 44.976 docentes para el año 2010 incrementándose esa cifra a 69.514 para el año 2015. En el sector privado laboraban 59.714 docentes en el 2010 y 79.766 en el 2015. En ese lapso de cinco años, el incremento en el sector público fue de 24.538 y de 20.052 en el sector privado; cifras bastantes cercanas.

Tal semejanza del número de docentes en los sectores público y privado luce inconsistente con el número de instituciones públicas y privadas, pues para el 2015, funcionaban sólo 62 IES oficiales mientras se registraban 206 IES privadas. Cabría esperar que la tasa de docentes contratados por este último sector fuera proporcional al número de instituciones, pero la realidad muestra otra cosa. Esa deficiencia en el número de docentes podría asociarse a los indicadores ya mencionados sobre el número de instituciones de educación superior que, en el 2015, eran acreditadas de alta calidad: el 51,2 % eran del sector oficial, mientras que de las instituciones sin acreditación, el 81,9 % eran del sector privado (CNA, 2017).

Por otra parte, el 30,5% del total de docentes en el nivel de educación superior laboraban, en el 2015, con un contrato de tiempo completo, el 9,4% en la modalidad de medio tiempo y el 61,0% con un esquema parcial o de hora cátedra (MEN-SNIES, 2018).

En cuanto a la clasificación de los docentes por nivel de formación, para el 2015, el 31 % tenían título de pregrado, el 29,8 % de especialización, el 29,3 % de magíster y el 6,3% de doctorado o posdoctorado. (Estas cifras se calcularon sobre el número de profesores que indicaron máximo nivel de formación entre los149.280 que registraba el MEN para ese año) (MEN-SNIES, 2018). No se encontraron datos oficiales sobre la ubicación de los docentes discriminados según grado de formación, en instituciones del sector público y privado.

Llama la atención la alta proporción de profesores con un esquema parcial de contratación o de hora cátedra (61%) y el bajo porcentaje de docentes con doctorado (6,3%). Esta situación puede estar afectando las actividades de investigación, la formación académica de los estudiantes y, en general, los resultados del sistema educativo.

Características Generales de las Universidades objeto de estudio en Colombia

En el marco de un proyecto más amplio de carácter iberoamericano, este texto da referencias, en números, sobre dos instituciones de Colombia: la Universidad de Cartagena, y la Corporación Universitaria Rafael Núñez (CURN), ubicadas ambas en el Departamento de Bolívar. Las mencionadas universidades fueron seleccionadas porque son representativas de los dos tipos emblemáticos distinguidos en el subsistema de educación superior colombiano; la Universidad de Cartagena es oficial autónoma y está acreditada como de alta calidad. La Corporación Universitaria Rafael Núñez, por su parte, es de carácter privado y actualmente se encuentra en proceso de acreditación.

Universidad de Cartagena

La Universidad de Cartagena, con domicilio en Cartagena y en todo el Departamento de Bolívar, es una institución de educación superior Oficial y

su carácter académico es el de Universidad, creada mediante Decreto número 0 del 6 de octubre de 1827, expedido por el Libertador Simón Bolívar. Vinculada al MEN por la Ley Nº 30 de 1992, fue reconocida por disposiciones legales posteriores, entre ellas, la ordenanza No.12 de 1956 del Consejo Administrativo de Bolívar y el Decreto Nº 166 del 24 de febrero de 1983 de la Gobernación del Departamento de Bolívar (Universidad de Cartagena, 2018a).

El sostenimiento de la Universidad es enteramente estatal; sus recursos son aportados por el Gobierno Nacional en un 100 %. La Universidad de Cartagena cuenta con la Renovación de Acreditación Institucional de Alta Calidad otorgada por el Ministerio de Educación Nacional según Resolución N° 01968 del 12 de febrero de 2018.

Tiene 10 Facultades y cinco Institutos de Investigación: Instituto Internacional de Estudios del Caribe, Investigaciones Inmunológicas, Instituto de Políticas Públicas, Regionales y de Gobierno - IPREG; Matemáticas Aplicadas e Instituto de Hidráulica y Saneamiento Ambiental. Además, de dos Observatorios: De Desplazamiento, Conflictos y Construcción de Paz y el Observatorio Financiero.

Cada facultad tiene un Departamento de Investigación en el cual confluyen los grupos de investigación y los semilleros. En la Universidad de Cartagena existen 84 grupos de investigación.

El grupo responsable de este proyecto, denominado RUECA (Red Universitaria de Evaluación de la Calidad), está adscrito a la Facultad de Ciencias Sociales y Educación y ha sido categorizado A por COLCIENCIAS; organismo estatal con competencia en Ciencia, Tecnología e Innovación que evalúa y categoriza los grupos de investigación colombianos, por la calidad de sus resultados, en 6 escalafones: A1, A, B, C, D y no escalafonado. Sólo el 6% de los grupos de investigación de la Universidad de Cartagena son A1; el 6% son A; el 24% son B; el 28% son C; el 32 % son D y el 4% son no escalafonados.

Los programas ofrecidos por la UdeC, como es conocida, suman 33 de pregrado y 64 de postgrado discriminados según se refleja en el Cuadro 3.

Cuadro 3. Números de programas de ES por niveles impartidos en la Universidad de Cartagena

Pregrados		Postgrados		
Presenciales	Distancia	Especializaciones	Maestrías	Doctorados
27	6	33	24	7

Fuente: Universidad de Cartagena (2018b).

Se observa que las especializaciones suman un número mayor de programas; esto se explica porque las especializaciones, en Colombia, tienen una orientación profesional y dotan al cursante de competencias y destrezas que le permiten un mejor desempeño en el mercado laboral. Las maestrías son menos demandadas por los egresados que laboran en ámbitos no académicos y, en consecuencia, las IES prefieren ofrecer especializaciones pues, al ser más cortas y albergar un mayor número de cursantes, producen un mejor retorno de la inversión.

Según el Decreto Nº 1001 (2006) las especializaciones:

> [...] tienen como propósito la cualificación del ejercicio profesional y el desarrollo de las competencias que posibiliten el perfeccionamiento en la misma ocupación, profesión, disciplina o en áreas afines o complementarias.

Las maestrías, en cambio, tienen un alto componente de investigación a pesar de que el Decreto 1001 distingue entre maestrías de profundización y de investigación:

> Las primeras tienen como propósito profundizar en un área del conocimiento y el desarrollo de competencias que permitan la solución de problemas o el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinario, interdisciplinario o profesional, a través de la asimilación o apropiación de conocimientos, metodologías y desarrollos científicos, tecnológicos o artísticos... Las maestrías de investigación tienen como propósito el desarrollo de competencias que permitan la participación activa en procesos de investigación que generen nuevos conocimientos o procesos tecnológicos.

En cuanto a los docentes, grupo sobre el cual gira esta investigación, pueden ser de planta o de cátedra. El personal docente de planta ingresa a la universidad por concurso público de méritos, goza de estabilidad, hace carrera académica y su vinculación es permanente. Los requisitos mínimos que

deben cumplir los aspirantes son: Título profesional universitario y Título de maestría y/o doctorado en el área de la convocatoria; Formación disciplinar o profesional requerida en el área de la convocatoria y Competencia en lengua inglesa nivel B1 según el Marco Común Europeo de referencia.

Por su parte, los docentes de cátedra se vinculan a la entidad por contrato de prestación de servicios y por tiempo determinado. Los procesos de selección son responsabilidad de los Decanos, Vicedecanos, Directores de Programa y Consejos de Facultad y se tienen en cuenta, como requisitos mínimos, los establecidos en el Acuerdo de Consejo Superior N° 08 del 19 de septiembre de 2002: acreditar título profesional universitario, formación pedagógica mínima de 120 horas, preferiblemente título de postgrado correspondiente al área de la cátedra y dos años, por lo menos, de experiencia en la respectiva profesión.

El escalafón de profesor universitario comprende las siguientes categorías: Profesor Auxiliar, Profesor Asistente, Profesor Asociado y Profesor Titular (máxima categoría)

En el 2016 la Universidad de Cartagena contaba con 1.216 docentes, de los cuales 492 eran profesores de planta y 724 eran docentes de cátedra. (Universidad de Cartagena, 2017). Es decir, que estos últimos casi doblaban los primeros. Tal circunstancia es percibida por la institución como una flaqueza en su apuesta por promover la calidad de la docencia universitaria, pues los profesores de planta son los que dedican su proyecto de vida a una carrera académica, traduciéndose esa circunstancia en formación y productividad. Por esa razón, actualmente, está abierta una convocatoria de méritos para vincular 49 docentes de planta a la universidad en diversos programas de formación. La nueva convocatoria exige titulación de postgrado como una condición para optimizar la calidad docente.

De los 492 profesores de planta, el 20,7% poseen doctorado, el 59% de magister, el 15% son especialistas y sólo el 4,6% carecen de título de postgrado (son profesionales) (Universidad de Cartagena, 2017).

Otro aspecto destacable, para evaluar la calidad docente, se refiere a la dedicación en la cual laboran los profesores. La mayor parte de los docentes de planta, 379 de 492, laboran a tiempo completo generándose una mayor y mejor vinculación con las labores académicas de formación e investigación; 104 trabajan a medio tiempo y sólo 9 a tiempo parcial (Universidad de Cartagena, 2017).

La Universidad de Cartagena orienta sus esfuerzos a constituirse en una institución de excelencia en la formación a nivel de postgrado. Esto explica que una prioridad, en el perfil docente, sea la experiencia y la formación en investigación sin que ello soslaye la formación disciplinar y pedagógica que permanecen como requisitos bien sea para participar en un concurso o para ser seleccionado como docente de cátedra.

Corporación Universitaria Rafael Núñez

La Corporación Universitaria Rafael Núñez (CURN) es una Institución de Educación Superior de carácter privado, comprometida con la formación de un ser humano integral, con sensibilidad y capacidad para proyectar sus acciones a la transformación sociocultural de su entorno local y regional, con una visión universal, regida por los principios del Desarrollo Humano Sostenible (Corporación Universitaria Rafael Núñez, 2019).

Fue fundada en la década de los ochenta por iniciativa del Dr. Miguel Henríquez Emiliani, debido a que las pocas instituciones de educación superior existentes no lograban satisfacer la demanda generada por el aumento demográfico que experimentaban Cartagena y las localidades aledañas, ni contribuían a superar el atraso científico y tecnológico característico de la región.

La Corporación adquirió su personería jurídica por resolución Nº 6.644 del 05 de junio de 1985, como una institución de educación superior volcada a lograr el desarrollo científico, económico, sociocultural y humano del Caribe Colombiano.

El primer programa ofrecido por la CURN fue el de Licenciatura en Educación Preescolar, iniciado el 6 de abril de 1987. Posteriormente, en febrero de 1991, se da apertura al programa de Licenciatura en Educación Especial, con jornada diurna, y al pregrado de Contaduría Pública en jornadas diurna y nocturna. Tres años más tarde, en 1994, se inician los Programas de Derecho y de Instrumentación Quirúrgica.

Actualmente, la Universidad cuenta con cuatro facultades y ofrece 11 programas profesionales de formación, 5 programas de tecnología, 5 diplomaturas, 1 programa de especialización, 1 programa mastership y 5 cursos y talleres, en la modalidad presencial discriminados en el Cuadro 4. La oferta académica de la CURN se desarrolla en dos ciudades: Cartagena y Barranquilla.

Cuadro 4. Programas de Educación Superior impartidos en la CURN Sedes Cartagena y Barranquilla

Facultades	Nivel de Formación					
	Programas Profesionales	Programas de Tecnología	Diplomaturas	Especializaciones	Masters	Cursos y Talleres
Ciencias Contables y Administrativas	2	1	1			1
Ciencias de la Salud	5	3	2		1	2
Ciencias Sociales y Humanas	3		2	1		2
Ingeniería	1	1				
Totales	**11**	**5**	**5**	**1**	**1**	**5**

Fuente: Corporación Universitaria Rafael Núñez, 2019

Es importante destacar que la Corporación Universitaria Rafael Núñez, adelanta un Sistema de Gestión de la Calidad el cual ha permitido estandarizar cada uno de sus procesos, en busca del mejoramiento continuo para el logro de la eficiencia, eficacia y cumplimiento de su misión, proyecto educativo institucional y plan de desarrollo. Este sistema de gestión inicia desde el año 2013 y, actualmente la CURN cuenta con certificación ISO según la norma técnica ISO 9001:2015, desde el 2018.

Además, la Universidad cuenta con 10 grupos de investigación reconocidos y clasificados en COLCIENCIAS: 2 en A, 5 en B, 2 en C y 1 en D; agregándose a ellos 14 semilleros de investigación.

El grupo de investigación participante en este proyecto es *HUELLAS PEDAGÓGICAS,* creado desde febrero del 2008. En la actualidad cuenta con 13 investigadores y ha alcanzado la categoría B otorgada por COLCIENCIAS.

En cuanto al personal docente, la Corporación Universitaria Rafael Núñez cuenta con un total de 431 docentes, entre los cuales 10 son doctores, 108 magísteres, 162 especialistas, 141 profesionales y 10 son tecnólogos (Corporación Universitaria Rafael Núñez, 2018).

El 2% de los docentes cuenta con título de Licenciatura, lo cual en Colombia equivale a ser egresado de un Programa en Educación; el 15% exhiben títulos profesionales; el 28% tienen título de especialistas; el 49% de magísteres y el 6% de doctor.

La Universidad Rafael Núñez tiene claramente definida una política de calidad vinculada al desarrollo profesoral, la cual, entre otros recursos, ofrece apoyos económicos para capacitación, aprovechados por los profesores, en el 2015, para cursar estudios de maestría y doctorales.

En cuanto a la modalidad de ingreso de personal académico a la CURN, el proceso de selección de docentes se hace por convocatoria pública de concursos para cada cargo. El proceso de concurso es direccionado por los decanos de las facultades y los directores de programas.

De conformidad con el Estatuto Docente de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Corporación Universitaria Rafael Núñez: 2016), las categorías en el escalafón académico son equivalentes a las de la UdeC: Auxiliar, Asistente, Asociado y Titular.

Características específicas de las carreras objeto de estudio en Colombia

En la Universidad de Cartagena, los programas de formación objeto de estudio son: la licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales y la licenciatura en Educación Infantil, la cual fue aprobada con el código SNIES 107208, en agosto de 2018. A pesar de estar iniciándose apenas, este programa se incluye en este estudio pues exhibe muchos de los elementos analizados.

El programa de licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales cuenta con 23 docentes. Siete son profesores de planta y 5 laboran en régimen de tiempo completo. Entre ellos 3 cuentan con título de Doctor, 14 son Magísteres y 6 especialistas. 13 docentes son de cátedra, adscritos a la Facultad de Ciencias Sociales y Educación.

Todos los docentes de los programas de licenciatura, en Colombia, deben satisfacer un perfil muy exigente. El Ministerio de Educación Nacional (2014) expresa que la calidad de un programa de formación recae en gran medida en las cualidades de su cuerpo profesoral; por tanto, se requiere que los formadores de los formadores tengan las más altas cualidades, amplia experiencia académica e investigativa, además de experiencia en ambientes de aprendizaje en los niveles de la educación, preescolar, básica y media, pues de la calidad de sus propias prácticas depende la calidad del futuro licenciado. Deben, además, evidenciar estrategias para

la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, la Resolución N° 02041 (Ministerio de Educación Nacional, 2016b), que establece las características de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, obliga a que, mínimamente, el 25% de los docentes tengan estudios de maestría o doctorado. De la misma manera, se señala en la mencionada Resolución, que el personal docente de las licenciaturas en su totalidad debe contar con experiencia en investigación y producción académica, y con el manejo de una segunda lengua.

La experiencia en investigación se prueba primeramente a través del reconocimiento de COLCIENCIAS, la cual convoca anualmente a los académicos para que presenten a esa institución su CVLAC y, a partir, de los resultados incluidos se los reconoce como investigadores y se los clasifica en una de tres categorías: senior, asociado y junior. Este reconocimiento es la prueba más fehaciente de la experiencia en investigación que puede mostrar un docente, sin embargo, también se consideran evidencia la publicación de libros resultados de investigación o de artículos publicados en revistas arbitradas e indexadas, además de la pertenencia a grupos de investigación escalafonados por COLCIENCIAS.

Los cursos o materias son asignados por el Director y/o Coordinador de Programa con el aval del Decano, a partir del perfil del docente, el cual incluye su formación académica y su experiencia, de las necesidades del programa y del número de estudiantes.

La Universidad de Cartagena, dando cumplimiento a la política institucional de Bienestar Universitario, desarrolla estrategias presenciales y virtuales para disminuir la deserción y garantizar la permanencia y graduación de los estudiantes, desde distintos niveles de la estructura organizacional de la Institución en el marco del Sistema Institucional de Retención Estudiantil –SIRE-, mediante la identificación de alertas tempranas y la atención oportuna a estudiantes en riesgo de desertar (Universidad de Cartagena, 2018b).

Desde la Vicerrectoría de Bienestar Institucional se hace acompañamiento tutorial de pares para estudiantes con regular o deficiente rendimiento y condicionalidad académica. Además de ello, se hace acompañamiento psicosocial a los estudiantes, encuentros de fortalecimiento familiar, refuerzos formativos, actividades culturales y deportivas, de salud

y seguridad laboral, entre otros (Universidad de Cartagena, 2018b). Las tutorías, a estudiantes con deficiente rendimiento son brindadas por estudiantes con excelentes promedios académicos, quienes son seleccionados por los docentes y la dirección del programa.

En lo referente a la Corporación Universitaria Rafael Núñez el programa de formación objeto de estudio, es la Licenciatura en Pedagogía Infantil, la cual se encuentra en proceso de acreditación de alta calidad ante el Ministerio de Educación Nacional. El programa de licenciatura cuenta actualmente con 21 docentes. El nombramiento de los docentes corresponde al Rector, previa selección del Departamento de Recursos Humanos, concepto favorable del Director del Programa y a solicitud del Decano.

El perfil exigido por la Universidad para su planta académica incluye: título profesional y títulos de postgrado otorgados por una Universidad reconocida en Colombia u homologado por la autoridad competente. Los títulos convalidados por el MEN deben haber sido otorgados por una Institución de educación superior extranjera acreditada de calidad. Además, se exige experiencia investigativa y profesoral y producción académica, profesional e investigativa. Las habilidades docentes hacen parte de la experiencia profesoral y la experiencia académica, la cual comprende, a manera de ejemplo, diseño de programas de formación, autoría de libros de textos, funciones de tutoría o asesoría a nivel de pregrado y de postgrado, acompañamiento de estudiantes en actividades extracurriculares y de recuperación, etc.

Además de las condiciones descritas, rige para los docentes de las licenciaturas lo descrito para la Universidad de Cartagena y cualquier otra institución de educación superior colombiana que ofrezca licenciaturas. (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

La asignación de materias es cumplida por el Director del programa en coordinación con la Secretaria Académica de la Facultad de acuerdo a las necesidades del Programa o al número de alumnos por cohorte.

La Corporación Universitaria Rafael Núñez ha puesto en marcha una serie de actividades y estrategias para optimizar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el Cuadro 5 se identifican las acciones según sus propósitos.

El monitoreo entre pares es un programa creado con el objetivo de superar las falencias que los estudiantes tienen frente a ciertas materias de sus respectivos currículos académicos. La idea es abrir un espacio para

todos los estudiantes de pregrado, en el que con sus conocimientos apoyen a sus compañeros y además adquieran experiencia para su futuro profesional.

Cuadro 5. Planes, estrategias y actividades vinculadas y acciones especiales para optimizar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje e incrementar el bienestar universitario

Acciones orientadas al Éxito Estudiantil y a la Prevención de la deserción	Acciones orientadas a la atención personal del estudiante	Acciones orientadas al egresado
Proyecto: Acompañamiento autopoiético desarrollado en el marco del Programa PAPRE. Incluye: Tutorías docentes, Estudiante tutores, Monitoreo entre pares y Acompañamiento de líderes de PAPRE	Ayuda búsqueda Vivienda. Deportes. Gimnasio. Actividades Culturales: teatro, música, danza folklórica, moderna y urbana, artes marciales, Grupos de Gaita, Vallenato, Salsa. Cursos de bordado y tejido. Talleres para el manejo de la voz. Salidas recreativas.	Programas de educación continuada. Asesoramiento en el emprendimiento para creación de empresas e innovación.
Becas completas y medias becas por rendimiento académico. Crédito y cartera personal Universidad. Vinculación al programa CERES o Centros Regionales de Educación Superior. Becas Fondo BICENTENARIO. Oportunidades Bavaria: programa Educativo para Hijos de Tenderos. Créditos con varias entidades públicas y privadas.	Orientación Psicológica. Remisiones a profesionales externos que coadyuvan en soluciones a las problemáticas que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Servicio de Enfermería. Jornadas de Salud semestrales Atención gratuita en la clínica odontológica. Atención gratuita en Consultorio Jurídico, Consultorio para la Mujer y Consultorio para la protección del medio ambiente.	Información sobre Educación Continuada.
Intercambios y estudios semestrales externos por medio de convenios nacionales e internacionales.	Pasantías de investigación. Desarrollo de proyectos en alianza con universidades a nivel nacional e internacionales. Participación en programa AIESEC para prácticas sociales y proyectos internacionales. Programa DELFIN para intercambio de estudiantes en estancia de verano con propósitos investigativos.	Participación de egresados en el programa de Joven investigador en Colciencias.
Programa de vida universitaria. Proyecto Institucional Comportamiento Humano.	a) Programa de inmersión a la la vida universitaria I y II. b) Módulo I de comportamiento humano que aborda la cultura y convivencia ciudadana y el segundo Módulo de Comportamiento humano que aborda urbanidad y comportamiento social.	Programa de atención al egresado.

Fuente: Elaboración propia.

Algunas consideraciones

En general, puede afirmarse que el subsistema de educación superior colombiano está intencionalmente orientado hacia la calidad de las instituciones, de los programas y de los docentes. Dicha orientación data de 1992 cuando se sancionó la Ley Nº30 "Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior" y se establece el sistema de calidad colombiano en ese nivel educativo. En este sentido, Colombia adhiere la tendencia reflejada en las declaraciones de las Cumbres Académicas América Latina y el Caribe - Unión Europea, de Chile (2013), Bruselas (2015) y Córdoba (2018). En tales foros internacionales se enfatiza el compromiso del docente con las funciones sustantivas de la educación superior.

Es necesario señalar, sin embargo, que como en muchos países, en Colombia, "no se ha caracterizado al docente universitario" (Camargo-Escobar y Pardo-Adames: 2008, p. 454), lo cual constituye una limitación para la realización de este trabajo, el cual se propone esclarecer la calidad educativa del educador a nivel superior. Nuestra investigación está todavía en proceso y aportará una caracterización de la docencia universitaria en los programas de licenciatura colombianos. Por lo pronto, avanzaremos algunas consideraciones sobre ciertos elementos que impactan la calidad de dicha docencia.

Uno de esos elementos, se refiere sólo a los profesores de las universidades públicas, quienes reciben su salario con base en un sistema de puntos fijado anualmente por el Gobierno Nacional. A diferencia del resto de funcionarios públicos, su salario varía de acuerdo con factores salariales que forman parte de la esencia misma de su trabajo como: títulos académicos, categoría en el escalafón, experiencia, productividad académica y cargos de tipo administrativo. El Decreto Nº 2.912 del 31 de diciembre de 2001, vigente para la asignación de puntos salariales a los profesores de las universidades públicas, además de estimular la investigación, reconoció la docencia e incentivó a los profesores de cátedra favoreciendo a los mejores docentes de cada universidad. El desempeño del docente, es valorado a través de indicadores concretos de: funcionalidad, eficacia y eficiencia, lo cual ha influido, en una medida todavía por evaluar, en el incremento de la calidad educativa.

Pero, además, el caso de las licenciaturas o programas de formación de educadores, a los que se contrae este trabajo, merece mención aparte, pues en virtud de la Resolución Nº 18.583, "Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución Nº 2.041 de 2016" (MEN, 2017), dichos programas deben acreditar ante el Ministerio de Educación específicas y adicionales condiciones de calidad para la obtención, renovación o modificación del respectivo registro calificado, tal como quedó indicado.

En relación con los docentes, el artículo 5 de la Resolución comentada exige que las licenciaturas deben contar con personal docente calificado para la formación en la modalidad a distancia y deben presentar un plan de formación y actualización docente, acorde al modelo pedagógico planteado. Así mismo, se debe acreditar la idoneidad y cualificación de los docentes para el seguimiento y acompañamiento tutorial, diseño de contenidos, producción de contenidos, uso de TIC, evaluación e interacción.

Cada vez es más evidente que la calidad educativa pasa por la calidad de la docencia que se imparte. El incremento de los profesores de planta, el aumento de la tasa de cobertura, los esfuerzos por lograr la formación de postgrado de los docentes, el esmero para que los enseñantes dominen una segunda lengua, los programas de acompañamiento vía bienestar estudiantil son indicadores de que, en Colombia, la apuesta es por la calidad de la docencia universitaria.

De la información estudiada resultó la identificación de 6 variables que, en este contexto, se tienen en cuenta para definir la calidad del desempeño docente en las instituciones de educación superior; a saber: metodología de enseñanza, cumplimiento, conocimiento de la materia, forma de evaluar, apoyo al trabajo de los estudiantes y relaciones con la institución. Los aspectos de metodología de la enseñanza y conocimiento de la materia son las variables que parecen tener más importancia en la evaluación del desempeño docente en las instituciones colombianas (Rizo, 1999).

Ahora bien, a pesar de la orientación hacia la calidad docente universitaria, es preciso también señalar que la modernización del subsistema de educación superior, en el país, es todavía una tarea inconclusa si consideramos el desiderátum de:

> [...] equipararlo con las necesidades nacionales, superando problemas como: la baja calidad, la escasa investigación, la desactualización de los profesionales, la poca actitud productiva, la desarticulación entre la universidad y los demás componentes del sistema educativo, la veloz y desordenada expansión cuantitativa de la educación superior, las tecnologías y procedimientos que alejan cada vez más al estudiante del profesor, la excesiva diversificación de programas de pregrado, especializaciones y maestrías, y, por último, la gestión administrativa deficiente (Camargo-Escobar y Pardo- Adames, 2008, p. 442).

Otra observación pertinente refiere a que la marcada orientación hacia la formación de postgrado de los docentes ha traído aparejadas consecuencias indeseadas pues muchos de los nuevos profesores o los profesores "jóvenes" si bien tienen títulos de maestría y en varios casos de doctorado; no cuentan con mucha trayectoria profesional, clave en las actuales condiciones de formación universitaria en el país, y tampoco tienen conocimientos en cuestiones pedagógicas. De ahí que las universidades vienen supliendo este vacío con cursos de docencia y pedagogía universitaria.

Cabe esperar que estas y otras falencias se subsanen con el auxilio de la información y los resultados que este proyecto brinde para analizar las políticas, prácticas y condiciones institucionales que promuevan un adecuado desarrollo de la función docente. Casos: licenciaturas ofrecidas en la Universidad de Cartagena y en la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Departamento de Bolívar) a la luz de los criterios de acreditación e internacionalización que identifican el contexto colombiano.

Referencias

Acuerdo Nº 008 del Consejo Superior de la Universidad de Cartagena (2002) "Por el cual se reglamenta la vinculación y remuneración de los Profesores de cátedra por su participación en actividades docentes, de investigación y de extensión en la educación superior". Universidad de Cartagena, Colombia, 19 de septiembre 2002.

Acuerdo Nº 09 – Bis, del Consejo Superior de la Universidad de Cartagena. (2006) "Por el cual se reglamenta los grupos de semilleros de investigación de estudiantes de pregrado y postgrado". Universidad de Cartagena, Colombia.

Acuerdo Nº 30 del Consejo Superior de la Universidad de Cartagena (2016) "Por medio del cual se expide el Reglamento de Concursos Públicos de méritos para la vinculación de docentes de planta de la Universidad de Cartagena". Colombia, 14 de diciembre 2016.

Camargo-Escobar, M. y Pardo-Adames, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psycologica,* 7 (2): 441-455. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n2/v7n2a11.pdf

Consejo Nacional de Acreditación. (2017). Boletín estadístico CNA: cifras del Sistema Nacional de Acreditación. Bogotá, Colombia: MEN. Recuperado de https://www.cna.gov.co/1741/articles-322100_Boletin_2016_def.pdf

Corporación Universitaria Rafael Núñez (2016). Estatuto Docente, Acta del Acuerdo N° 3 del Consejo Superior por el cual se modifica el Acuerdo N° 1 del 6 de mayo de 2016. Cartagena, Colombia, 30 de Noviembre de 2016. Recuperado de https://unicurn.sharepoint.com/sites/public/Documentos/public/normatividad/acuerdos/AC03-NOV30-2016-ESTATUTODOCENTE.pdf

Corporación Universitaria Rafael Núñez (2018). *Programa de Licenciatura en Educación Infantil*. Recuperado de https://www.curn.edu.co/pregrados/faccsh/lpi.html

Corporación Universitaria Rafael Núñez (2015). Acuerdo N° 9 del Consejo Superior por el cual se aprueba la creación del Sistema Institucional de calidad de la CURN, 18 de Agosto de 2015. Recuperado de: https://unicurn.sharepoint.com/sites/public/Documentos/public/normatividad/acuerdos/AC09-AGO18-2015-SistemaInstitucionalCalidad.compressed.pdf

Corporación Universitaria Rafael Núñez (2019) Misión y Visión. Recuperado del sitio web de la CURN: https://www.curn.edu.co/corporacion/informacion-institucional.html#misi%C3%B3n-y-visi%C3%B3n

García de Fanelli, Ana (2016) Educación Superior en Argentina-Informe Nacional". En: CINDA 'Educación Superior en Ibero América: Informe 2016'. Centro Interuniversitario de Desarrollo. Santiago de Chile.

Giraldo, U., Abad, D. y Díaz, E. (2007). Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia. Bogotá, Colombia: Consejo Nacional de Acreditacion, MEN. Recuperado el 15 de octubre de 2010 de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico10.pdf.

Henao, J. (2016) Pese a desafíos culturales, Colombia avanza en educación virtual. En: Periódico El EAFITENSE, 111. Medellín, Colombia: Universidad EAFIT

Lago, D., López, E., Municio, P., Ospina R., Vergara, G. (2012). *La Calidad de la Educación Superior ¿Un reto o una Utopía?* Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid/ Cartagena, Colombia: Universidad de Cartagena - ECOE Ediciones.

Ley Nº 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. Diciembre 29 de 1992. DO N° 40.700.

Ley Nº 1.188 de 2008. Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones. Abril 25 de 2008. DO N° 46971.

Ministerio de Educación Nacional (2001) Decreto Nº 2.912 del 31 de diciembre de 2001 "Por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales u Oficiales del Orden Nacional, Departamental, Municipal y Distrital". Bogotá, Colombia: DO Nº 44.670, de 8 de enero de 2002

Ministerio de Educación Nacional (2006) Decreto Nº 1.001 del 3 de Abril de 2006 "Por el cual se organiza la oferta de programas de postgrado y se dictan otras disposiciones". Bogotá, Colombia: DO N° 46.230 del 3 de Abril de 2006

Ministerio de Educación Nacional (2008). *Ser competente en tecnología: Una necesidad para el desarrollo. Orientaciones generales para la educación tecnológica.* Revolución educativa. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2014). *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación (Programas de Formación Inicial de Maestros).* Bogotá, Colombia: Viceministerio de Educación Superior. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-344483_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2016a). Compendio Estadístico de la Educación Superior Colombiana. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360739_recurso.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2016b) Resolución N° 02041 del 3 de febrero de 2016, que establece las características de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. Bogotá, Colombia: CNA

Ministerio de Educación Nacional-SNIES (2016). Resumen de indicadores de educación superior. Bogotá, Colombia: MEN. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212350.html

Ministerio de Educación Nacional (2017). Resolución Nº 18.583 del 15 de septiembre de 2017 "Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado y se deroga la Resolución 2041 de 2016". Bogotá, Colombia: DO N° 50357

Ministerio de Educación Nacional-SNIES (2018) *Información Nacional 2010-2017.Resumen de Indicadores de Educación Superior. Perfil Nacional.* Bogotá, Colombia: Subdirección de Desarrollo Sectorial del MEN. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212350.html?_noredirect=1

Misas, G. (2004). *La educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Observatorio de la Universidad Colombiana (2016). *Indicadores de la Universidad.* Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.universidad.edu.co/programas-registrados-por-ies-en-el-snies/

Parra, M., Bozo de Carmona, A., Inciarte, A. y Fuenmayor, J. (2016). Desarrollo de la docencia: Universidad Católica Cecilio Acosta y Universidad del Zulia, Venezuela. En Mario Rueda (Coord). *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia*. México: IISUE/UNAM

Rizo, H. (1999). Evaluación del docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado,* 2 (1): 425-440.

Trow, M. (1974). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. En OCDE (comp.), *Policies for Higher Education. General Report on the Conference on Future Structures of Post-Secondary Education.* París: OCDE. pp. 51-101.

Universidad de Cartagena (2004). Acuerdo N° 01 del Consejo Superior por el cual se reglamenta la vinculación de los docentes de cátedra y ocasionales. Cartagena, Colombia: 18 de febrero de 2004.

Universidad de Cartagena (2017) Informe Anual de Autoevaluación con fines de renovar la acreditación institucional. Cartagena, Colombia. Recuperado de file:///C:/Users/ANA%20JULIA/Desktop/Informe-Final-Autoevaluacion-Institucional-2017.pdf

Universidad de Cartagena (2018a). Sitio web institucional: Naturaleza Jurídica. Recuperado de https://www.unicartagena.edu.co/universidad/naturaleza-juridica

Universidad de Cartagena (2018b) Rendición de Cuentas. Cartagena de Indias, Colombia. Recuperado de https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://unicartagena.edu.co/media/k2/attachments/Rendicion-de-Cuentas-2017-Integral-2018.pdf

Zapata, Gonzalo & Tejeda, Ivo (2016). Educación Superior en Chile-Informe Nacional. En CINDA, *Educación Superior en Ibero América: Informe 2016.* Centro Interuniversitario de Desarrollo. Santiago de Chile.

España

Las condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en la Universitat de València

*José González-Such
*Jesús M. Jornet Meliá
*Margarita Bakieva

Introducción

Un reciente informe de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) denominado "La universidad española en cifras 2016/2017" señala que el nivel de escolarización de los jóvenes españoles en el nivel de Educación Superior es superior al de muchos países desarrollados, destacando sobre Francia, Italia y Reino Unido. Este dato, unido a que el Sistema Universitario de España contribuye a la movilidad social en mayor medida que en otros grandes países europeos (Hernández-Armenteros y Pérez-García, 2018) de nuevo, recalcan el rol de la universidad en la construcción social, económica y científica. Por otro lado, los estudios como informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2008) hablan de que "la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes"; y, a pesar de que dicho informe no se dedica exclusivamente al análisis de la etapa de la docencia universitaria, somos conscientes de que la calidad del profesorado es muy importante en la valoración de la calidad de la educación, sea en el tramo educativo que sea. Estos datos nos llevan a plantear en qué medida la propia universidad es participe del desarrollo profesional de sus docentes a través de sus condiciones, estructuras y normas. Por consiguiente, el presente trabajo pretende ofrecer una contextualización del sistema educativo universitario de España, concretando después con el caso de la Universitat de València. Se realiza una propuesta de adaptación del modelo de evaluación de las condiciones

* *Grupo de Investigación y Medición GEM-Educo* (www.uv.es/gem/gemeduco).

institucionales de acuerdo con los lineamientos del proyecto global (Rueda, Canales, Leyva y Luna, 2013).

Contextualización

Contexto nacional

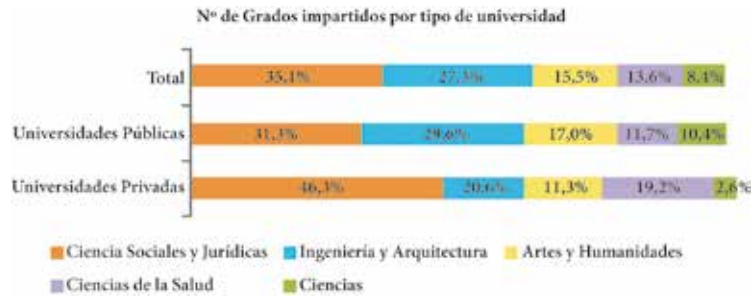
El Sistema Universitario Español está formado por un total de 84 universidades, de las cuales 82 se encuentran impartiendo docencia, y de éstas últimas, 50 son públicas y 32 privadas. En la Figura 1 se puede observar la distribución por tipo y presencialidad en las diferentes comunidades autónomas.

Figura 1. Distribución territorial de las 82 universidades que imparten docencia. Curso 2017-2018

fuente: mecd. (2018). Estadística de Universidades, Centros y Titulaciones. Curso 2017-2018. Sistema Integrado de Información Universitaria. Disponible en el sitio web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/estadisticas/universidades-centros-titulaciones/curso-2017-2018.html.

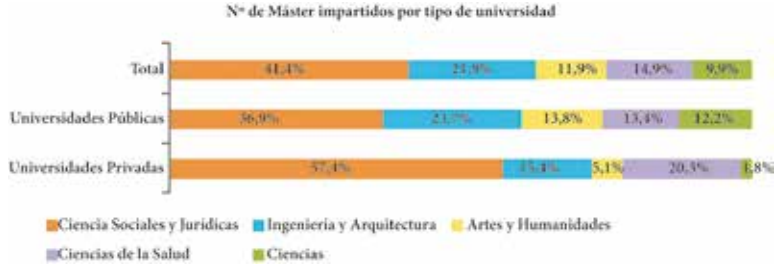
De acuerdo con los datos del Sistema Integrado de Información Universitaria[1], en cuanto a las titulaciones impartidas, se ha producido el incremento en su número en los últimos cinco años. La misma situación se observa en los másteres, aunque en el último curso ha decrecido. En el curso 2017-2018 se han impartido en el conjunto del sistema 2.854 grados (en el curso anterior 2.781 grados) y en cuanto a los másteres en el curso 2017-2018 se han impartido 3.540 másteres frente a los 3.772 que se impartieron en el curso anterior. El número de másteres disminuyó en las universidades públicas y aumentó ligeramente en las privadas. La oferta académica en máster difiere según el tipo de universidad, mientras que el 36,9% de los másteres impartidos en las universidades públicas son del área de ciencias sociales y jurídicas, en las universidades privadas este porcentaje se eleva hasta situarse en el 57,4% (MECD, 2017).

Gráfico 1. Número de Grados impartidos



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f.). Sitio web: http://www.educacionyfp.gob.es

Gráfico 2. Número de másteres impartidos



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f.). Sitio web: http://www.educacionyfp.gob.es

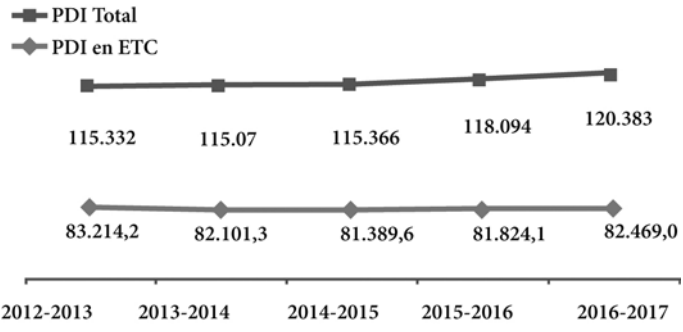
1 El Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU) es una plataforma de recogida, procesamiento, análisis y difusión de datos del Sistema Universitario Español. Más información disponible en: https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/siiu.html

El número de créditos de los másteres pueden variar de 60 hasta más de 120, la rama de ingeniería y arquitectura acumula el 48,6% de los másteres de 120 créditos o más. Por otro lado, hay que destacar que la oferta académica de los másteres difiere según la titularidad de la universidad; mientras que el 36,9% de los másteres impartidos en las universidades públicas son del área de ciencias sociales y jurídicas, en las universidades privadas este porcentaje se eleva hasta situarse en el 57,4%.

Personal de las universidades

En cuanto al personal del Sistema Universitario Español, en el curso 2016-2017 éste se sitúa en 205.017 efectivos, de los cuales 120.383 corresponden a personal docente e investigador (1,9% más que el curso anterior), 60.285 a personal de administración y servicios y 24.349 al conjunto del personal empleado investigador y del personal técnico de apoyo a la investigación. Del total de personal en las universidades, 176.682 corresponde a universidades públicas y 28.335 a universidades privadas. Del total, 102.297 están adscritas a universidades públicas y 18.086 a universidades privadas. El profesorado en equivalente a tiempo completo (ETC), se ha situado en 82.469,0 un 0,8% más que en el curso anterior, 72.841,2 corresponden a universidades públicas y 9.627,9 a universidades privadas.

Gráfico 3. Los últimos datos disponibles sobre la evolución del PDI total y del PDI en ETC en los últimos 5 cursos académicos.



Nota: En centros propios de universidades públicas se han alcanzado los 96859 profesores, un 1,3% más que el curso anterior.
Fuente: www.uv.es

El 71,7% del personal docente e investigador es doctor. En las universidades públicas esta cifra se eleva a 74,7% mientras que en las privadas se sitúa en el 54,5%.

Las condiciones de trabajo del profesorado de Educación Superior universitaria varían de una comunidad autónoma a la otra, las cuales son responsables del desarrollo de éstos con lo previsto en sus Estatutos de Autonomía, de acuerdo con las leyes marco establecidos por el Estado. Por su lado, las universidades cuentan con autonomía institucional, garantizándose así las libertades de cátedra, de estudio y de investigación, así como la autonomía de gestión y administración de sus propios recursos (EURYDICE, 2019). Los órganos de coordinación relevantes a nivel estatal son el Consejo de Universidades y la Conferencia General de Política Universitaria y, a nivel autonómico, lo son las Secretarías o Direcciones Generales de Universidades y el Consejo de Gobierno.

Para hacer mención a la profesión y desarrollo docente, podemos señalar las diferencias entre las universidades públicas y privadas. En el caso de la universidad pública, existen los cuerpos de funcionarios y contratados temporales e indefinidos; los contratados de forma temporal no pueden superar el 40% de la plantilla docente de la universidad. En el caso de la universidad privada, sólo existe personal contratado.

Financiación

En cuanto a la financiación de la universidad, según los últimos datos (MECD, 2016) la tasa del gasto público en instituciones de educación universitaria en relación al P.I.B.pm. ha disminuido en 0,04 puntos en relación con el año anterior, situándose en 0,81 puntos base 2010. Este valor no incluye becas, excepto las de exención de precios e incorpora financiación de origen privado de las Universidades por valor de 0,16.

Demanda y acceso a los grados

La demanda y el acceso a las titulaciones de Grado universitario es más alta en las titulaciones relacionadas con la Educación, seguida de Ciencias Sociales y Jurídicas (ver Cuadro 1).

cuadro 1. Estadística de Universidades, Centros y Titulaciones. Acceso a las titulaciones de Grado en universidades públicas presenciales. Curso 2017/2018

	Oferta	Demanda	Matrícula
Educación	245.203	379.267	218.976
Artes y humanidades	29.727	36.765	25.848
Ciencias sociales, periodismo y documentación	22.732	36.169	21.350
Negocios, administración y derecho	50.043	60.967	45.612
Ciencias	18.481	28.942	17.246
Informática	9.021	13.546	8.968
Ingeniería, industria y construcción	40.629	38.668	31.335
Agricultura, ganadería, silvicultura, pesca, y veterinaria	4.507	9.122	2.992
Salud y servicios sociales	30.725	99.902	30.247
Servicios	10.077	14.279	8.411

fuente: mecd. (2018). Estadística de Universidades, Centros y Titulaciones. Curso 2017-2018. Sistema Integrado de Información Universitaria. Disponible en el sitio web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/estadisticas/universidades-centros-titulaciones/curso-2017-2018.html.

Características generales de la universidad

La Universitat de València se sitúa en la Comunidad Valenciana y es una universidad pública, presencial y actualmente (de acuerdo con los datos ofrecidos en la Web de la Universitat de València: www.uv.es, correspondientes al curso 2017-2018) ofrece 54 títulos de Grado, 6 dobles titulaciones de grado, 5 dobles grados internacionales y 2 titulaciones propias; 106 títulos de máster, 2 de ellos Erasmus Mundus; 65 programas de doctorado de nuevo ingreso. Asimismo, en el curso 2017-2018 estaban matriculados en la Universitat de València 39.538 estudiantes de grado, 6.207 estudiantes de máster oficial[2], 4.121 estudiantes de doctorado y 10.273 estudiantes de otros títulos propios, estudiantes de movilidad internacional *incoming* y *outgoing*.

La organización de la Universitat de València se estructura en 22 centros o facultades con 93 departamentos, 28 institutos de investigación/innovación, y otras entidades colaboradoras. Las facultades son:

– Ciencias Biológicas

2 Reconocido por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

- Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
- Ciencias Matemáticas
- Ciencias Sociales
- Derecho
- Economía
- Enfermería y Podología
- Farmacia
- Filología, Traducción y Comunicación
- Filosofía y Ciencias de la Educación
- Física
- Fisioterapia
- Geografía e Historia
- Magisterio
- Medicina y Odontología
- Psicología
- Química.

Además, forman parte de la estructura la Escuela de Doctorado y la Escuela Técnica Superior de Ingeniería, y otros centros adscritos como Centro Universitario EDEM (especializado en Administración y Dirección de Empresas), Escuela Universitaria de Enfermería "La Fe" (especializada en la Enfermería) y Florida Universitaria (especializada en las titulaciones relacionadas con Turismo, Ciencias Sociales y Jurídicas, Administración y Dirección).

Entre todos los elementos que componen la realidad educativa de la Universitat de València, el colectivo del Personal Docente e Investigador (PDI) es el que focaliza nuestro análisis.

De acuerdo con los últimos datos publicados en la Web de la Universitat de València, la institución cuenta con un total de 3.849 miembros del PDI que se distribuyen en las 17 facultades y Escuela Superior de Ingenierías. El 40,6% de la plantilla de PDI está integrada por mujeres (Universitat de València, 2014).

El 58,35% de la plantilla de PDI corresponde a los cuerpos docentes (catedráticos y catedráticas de universidad, profesorado titular de universidad y de cátedra de escuela universitaria, profesorado titular de escuela universitaria, ayudante doctor y ayudante) y el 41,65% a PDI contratado (contratado doctor, asociado, asociado de Ciencias de la Salud y otras categorías de profesorado contratado).

De acuerdo con los datos del Cuadro 2 (obtenida de las estadísticas de la Universitat de València podemos observar que el número de plazas de PDI ha aumentado en el curso 2016 (los últimos datos disponibles) (Universitat de València, s.f.).

Cuadro 2. Evolución de la Plantilla de Ocupaciones de PDI por categoría

Categoría profesional	Plantilla de ocupaciones de PDI (personal docente e investigador)								
	31/12/2014			31/12/2015			31/12/2016		
	Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre	Total
Catedrático de Universidad	160	417	577	149	404	553	150	403	553
Profesor Titular de Universidad	499	718	1.217	486	706	1.192	481	686	1.167
Ayudante	21	9	30	12	4	16	5	1	6
Profesor Ayudante Doctor	102	120	222	111	118	229	126	117	243
Profesor Contratado Doctor	118	96	214	133	125	258	152	147	299
Profesor Asociado	424	572	996	530	639	1.169	567	679	1.246
Profesor Asociado C.C. de la Salud	197	220	417	212	234	446	227	245	472
Profesor Emérito	4	31	35	10	31	41	10	29	39
Profesor Visitante	8	-	8	6	2	8	5	4	9
Catedrático de Escuela Universitaria	7	17	24	7	16	23	7	15	22
Profesor Titular de Escuela Universitaria	62	70	132	55	62	117	51	55	106
Profesor Colaborador	18	13	31	17	11	28	14	10	24
Total	**1.620**	**2.283**	**3.903**	**1.728**	**2.352**	**4.080**	**1.795**	**2.391**	**4.186**

Fuente: Elaboración propia.

En general, la mayor parte de los puestos de PDI en la Universitat de València corresponde a los Profesores Asociados (contratos temporales, eventuales y disponibles para los profesionales con otra ocupación principal, doctores o no), seguida del grupo de profesores Titulares de universidad (funcionarios públicos de segundo más alto nivel). Por otra parte, se puede observar la tendencia a disminuir el número de profesores Ayudantes (no doctores), ya que esta figura se pretende sustituir por Personal en Formación (estudiantes de doctorado). Las figuras más estables, como de Catedrático universitario y de Titular universitario también disminuyen en número de plazas. En cuanto a la edad media de la plantilla de PDI, ésta es de 50,7 años en el caso de los hombres y 47,1 años entre las mujeres.

Anteriormente, en la Universitat de València realizamos el estudio de las condiciones institucionales en diversas carreras y con diferentes colectivos implicados en el proceso educativo. En el Cuadro 3 podemos observar la composición de los grupos de estudio.

Cuadro 3. Descripción de los Grupos Focales y características de la muestra

Grupo: Estudiantes					
GF	Facultad	Titulación/Curso	Nº	Edad	Tiempo
1	Filosofía y Ciencias de la Educación	2º Pedagogía	33	19-26	1h
2		2º Pedagogía	22	18-40	1h
3		2º Pedagogía	29	19-48	1h
4		3º Educación Social	23	20-49	1h
5		3º Educación Social	12	20-52	1h
6	Derecho	1º Derecho	38	18-47	45’
7		1º Criminología	26	18-50	45’
8	Geografía e Historia	3º Historia	38	20-54	1h
9		4º Geografía	14	21-29	45’
Grupo: Profesorado y Equipo directivo					
GF	Facultad		Nº	Edad	Tiempo
1	Filosofía y Ciencias de la Educación		6	-	45’
2	Derecho		3	-	45’
3	Geografía e Historia		7	-	45’
4	Enfermería		5	-	45’

Fuente: Elaboración propia.

El Cuadro 3 ofrece dos bloques de información: uno de ellos (arriba) corresponde a la información sobre los grupos focales realizados con los estudiantes de las carreras implicadas en el estudio; el segundo bloque (abajo) corresponde a la información de los grupos focales realizados con el profesorado.

Dado que nos encontramos en un estudio de seguimiento, consideramos conveniente volver a aplicar el estudio diagnóstico sobre las condiciones institucionales en algunos de los centros que ya participaron en el primer estudio. Pero, también es importante ampliar el estudio y por eso proponemos otros centros y titulaciones que pueden aportar información relevante en esta valoración de los condicionantes institucionales y su influencia en el proceso docente.

Por todo ello, proponemos la realización de proyecto en los siguientes centros:

- Escuela de Doctorado;
- Escuela Técnica Superior de Ingeniería;
- Facultad de Enfermería y Podología;
- Filosofía y Ciencias de Educación;
- Geografía e Historia;
- Filología, Traducción e Interpretación y
- Psicología.

A continuación, ofrecemos una breve caracterización de los centros que pretendemos implicar en el estudio correspondiente al curso 2018/2019, en cuanto a los colectivos implicados y los procesos organizativos.

Características específicas de las carreras

En general, a partir de los datos del Cuadro 2 podemos tener una cierta visión sobre el número de académicos que están implicados en las tareas de docencia en la Universitat de València.

En el Cuadro 4 se puede observar cómo se distribuyen los tipos de ocupación y categorías profesionales de las plantillas por cada centro/facultad.

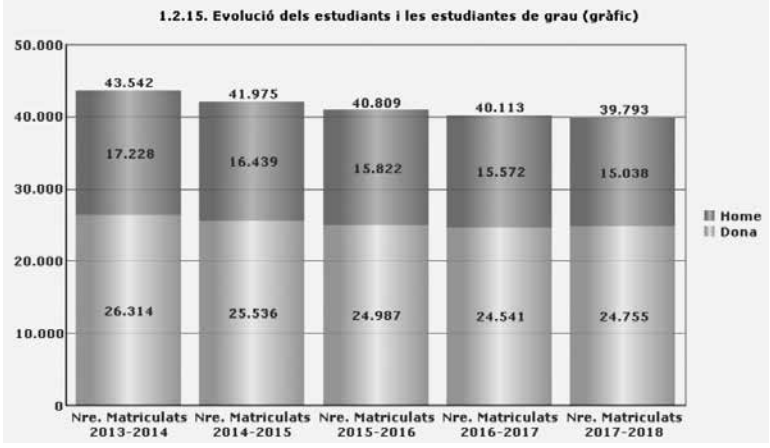
Cuadro 4. Plantilla de ocupaciones PDI por centro y categoría

Centro	CU	TU	Ayudante Doctor	Contratado Doctor	Asociado	AACS	Emérito	Visitante	CEU	TEU	Colaborador	Total
Escuela Tec. de Ingeniería	18	70	6	13	60	‘-	‘-	‘-	‘-	9	1	177
Enfermería y Podología	‘-	10	5	7	73	92	-	-			9	205
Filología, Traducción…	44	94	27	22	83	‘-	7	9	‘-	2	‘-	288
Filosofía y CC.EE.	18	45	27	24	81	‘-	5	‘-	‘-	2	‘-	202
Geografía e Historia	50	51	21	7	31	‘-	4	‘-	‘-	2	‘-	166
Psicología	40	102	16	24	76	37	2	‘-	3	2	‘-	302

Fuente: Universitat de València. (s.f.). Anuario de Datos Estadísticos de la Universitat de València. Curso académico 2017-2018. Disponible en: http://www.uv.es/reculldades

Para ofrecer una información más completa, ofrecemos el número de alumnos matriculados por cada centro que queremos implicar en el estudio. En el Gráfico 4 vemos la matrícula total de los estudiantes en los estudios de Grado de la Universitat de València.

Gráfico 4. Evolución de los estudiantes de Grado



Fuente: Universitat de València. (s.f.). Anuario de Datos Estadísticos de la Universitat de València. Curso académico 2017-2018. Disponible en: http://www.uv.es/reculldades
Nota: Se hace uso de la lengua en la que están disponibles los datos en la web de la institución.

A continuación, el Cuadro 5 ofrece información detallada sobre la matrícula estudiantil de Grado universitario en algunas titulaciones/centros.

Cuadro 5. Matrícula por centro/facultad y titulación

Centro	Indicadores	Nº. Matriculados		
	Estudio	Mujer	Hombre	Total
Facultad de Enfermería y Podología	Grado en Enfermería	983	221	1.204
	Grado en Podología	173	68	241
	Total	**1.156**	**289**	**1.445**
Facultad de Filología, Traducción y Comunicación	Grado en Comunicación Audiovisual	241	139	380
	Grado en Estudios Ingleses	613	185	798
	Grado en Estudios Hispánicos	449	114	563
	Grado en Filología Catalana	136	78	214
	Grado en Filología Clásica	117	45	162
	Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas	434	113	547
	Grado en Periodismo	263	129	392
	Grado en Traducción y Mediación Interlingüística	401	91	492
	Total	**2.654**	**894**	**3.548**
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación	Grado en Educación Social	550	98	648
	Grado en Filosofía	196	248	444
	Grado en Pedagogía	576	89	665
	Licenciatura en Filosofía	‘-	1	1
	Licenciatura en Humanidades	4	1	5
	Total	**1.326**	**437**	**1.763**
Facultad de Geografía e Historia	Formación per a la cualificación específica en Geografía e Historia (título propio)	4	3	7
	Grado en Geografía y Medio Ambiente	106	217	323
	Grado en Historia	311	638	949
	Grado en Historia del Arte	462	204	666
	Grado en Información y Documentación	86	51	137
	Total	**969**	**1.113**	**2.082**
Facultad de Psicología	Grado en Logopedia	251	24	275
	Grado en Psicología	1.554	466	2.020
	Total	**1.805**	**490**	**2.295**

Escuela Técnica Superior de Ingeniería	Grado en Ingeniería Electrónica de Telecomunicación	38	226	264
	Grado en Ingeniería Electrónica Industrial	26	256	282
	Grado en Ingeniería Informática	35	221	256
	Grado en Ingeniería Multimedia	67	217	284
	Grado en Ingeniería Química	146	180	326
	Grado en Ingeniería Telemática	36	209	245
	Total	**348**	**1.309**	**1.657**

Fuente: Universitat de València. (s.f.). Anuario de Datos Estadísticos de la Universitat de València. Curso académico 2017-2018. Disponible en: http://www.uv.es/reculldades

Los datos del Cuadro 5 muestran la distribución de matrícula de los Grados, para los centros que pretendemos implicar en el estudio. En este caso, la Facultad de Filología, es la que tiene mayor número de estudiantes matriculados, seguido de la Facultad de Psicología, Facultad de Geografía e Historia, Filosofía y CC.EE., Ingeniería y, por último, la Facultad de Enfermería y Podología.

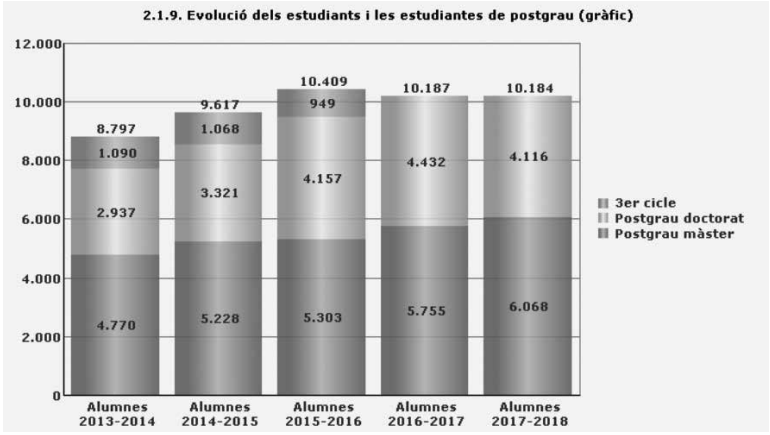
En cuanto a la Escuela de Doctorado, es la estructura académica de la Universitat de València encargada de la gestión y la coordinación de sus programas de doctorado, teniendo como finalidad la formación y la preparación de los estudiantes de doctorado vinculada con un proyecto científico y académico coherente.

Asimismo, se configura como un instrumento integrador de la colaboración de la Universitat de València con otros organismos, entidades e instituciones implicadas en la R+D+i, tanto de carácter nacional como internacional.

En cuanto a su organización, está representada por el equipo directivo (nombrado por el rector/la rectora a propuesta del Consejo de Gobierno), la junta permanente y un comité de dirección. La toma de decisiones de estos órganos es colegial y los cargos son temporales.

A nivel de docencia y tutela, cada centro tiene sus propios programas de doctorado, en función de afinidad al área de conocimiento. Las plazas de los programas de doctorados son limitadas y existen unos criterios de selección de alumnos para la matrícula. En el Gráfico 5 podemos ver cómo ha evolucionado la matrícula total de estudiantes de postgrado en la Universitat de València.

Gráfico 5. Evolución de estudiantes de postgrado en la Universitat de València



Fuente: Universitat de València. (s.f.). Anuario de Datos Estadísticos de la Universitat de València. Curso académico 2017-2018. Disponible en: http://www.uv.es/reculldades
Nota: Se hace uso de la lengua en la que están disponibles los datos en la web de la institución.

Además de la matrícula global, en el Cuadro 6 podemos observar la matrícula por cada área de conocimiento en la Universitat de València, además diferenciando por tipo de postgrado (Máster o Doctorado).

Cuadro 6. Matrícula para el postgrado, por área de conocimiento

Tipos de estudio	Indicadores	Nº Matriculados						
	Tipos de matrícula	Matrícula formación			Formación i tutela			Total
	Rama de enseñanza	Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre	Total	
Postgrado Master	Ciencias Experimentales	176	215	391				**391**
	Ciencias de la Salud	595	204	799				**799**
	Ciencias Sociales y Jurídicas	2.392	1.588	3.980				**3.980**
	Humanidades	327	193	520				**520**
	Técnicos	138	240	378				**378**
	Total	**3.628**	**2.440**	**6.068**				**6.068**

Postgrado Doctorado	Ciencias Experimentales				130	258	388	**388**
	Ciencias de la Salud	28	9	37	999	588	1.587	**1.624**
	Ciencias Sociales y Jurídicas	24	8	32	774	627	1.401	**1.433**
	Humanidades	5	5	10	279	233	512	**522**
	Técnicos	2	6	8	39	102	141	**149**
	Total	**59**	**28**	**87**	**2.221**	**1.808**	**4.029**	**4.116**
Total		**3.687**	**2.468**	**6.155**	**2.221**	**1.808**	**4.029**	**10.184**

Fuente: Universitat de València. (s.f.). Anuario de Datos Estadísticos de la Universitat de València. Curso académico 2017-2018. Disponible en: http://www.uv.es/reculldades

La diferencia entre los tipos de formación del tramo del Máster universitario y tramo de Doctorado se sitúa en la forma prioritaria de atención al alumnado. Mientras en el máster la manera dominante de organización está en la asistencia a las sesiones presenciales del tipo teórico/prácticas, en el doctorado la forma de llevar a cabo las tareas es de tipo individual, por lo que la formación asistencial tiene pocas horas y la metodología central es de tipo tutela individual o colectiva.

El establecimiento de un tipo u otro de materias en los estudios de Grado o Postgrado de la Universitat de València se realiza de manera colegiada, por las comisiones académicas de títulos. Cuando se presenta un título nuevo, debe ser evaluado y aprobado por un período de 5 años siguientes por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). A partir de esos 5 años existen evaluaciones periódicas que determinan la continuidad/vencimiento de la titulación; cada modificación en los procesos organizativos de los títulos debe ser aprobada por la ANECA.

En la actualidad, la ANECA tiene diferentes programas de evaluación para acreditación de calidad, seguimiento y revalidación, entre las cuales se pueden mencionar diferentes programas:

- PEP. Programa de Evaluación del Profesorado para la Contratación. Evaluación de los solicitantes para el acceso a las figuras de profesor universitario contratado.
- ACADEMIA: Evalúa el CV para el acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios, Profesores Titulares de Universidad y Catedráticos de Universidad.

- DOCENTIA: Ayuda a las universidades a crear sistemas de evaluación de su profesorado. El programa incluye las recomendaciones para la Garantía de Calidad en las instituciones de Educación Superior elaboradas por la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) o *The Personnel Evaluation Standards*, del *Joint Commite of Standards for Educational Evaluation*.
- VERIFICA: Evalúa las propuestas de los planes de estudio diseñados en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior
- MONITOR: Realiza el seguimiento de los títulos oficiales para comprobar su correcta implantación y resultados.
- AUDIT: Orienta a los centros universitarios en el diseño de sistemas de garantía interna de calidad (SGIC), como forma de garantizar el cumplimiento de los objetivos asociados a las enseñanzas que imparten, buscando su mejora.
- MENCION: Evalúa a los programas de doctorado que optan a una Mención para la Excelencia.
- ACREDITA: Realiza una valoración para la renovación de la acreditación inicial de los títulos oficiales.
- ACREDITA PLUS: Evaluación para la renovación de la acreditación y obtención de sellos europeos.

De acuerdo con los lineamientos de estos programas, se establecen los marcos de actuación a nivel de la organización de las universidades en España.

Cómo se establecen los planes de estudios

De acuerdo con los estatutos de la Universitat de València (Universitat de València, 2013), el Artículo 7 establece en su punto 3, que:

> [...] la Universitat de València establece libremente los campos de la enseñanza y la investigación que desea cultivar; elabora y desarrolla los respectivos planes de estudios y de formación, investigación y extensión universitarias, así como determina la admisión y las formas de evaluación y decide los criterios didácticos que se han de aplicar en las diferentes enseñanzas en el ámbito educativo europeo.

A continuación, además se señala en el punto 4 que

> [...] la Universitat de València fomenta iniciativas y planes para la mejora de su gestión y de la calidad de las actividades y de los servicios que presta a la sociedad (p.17).

El artículo 8 establece que

> [...] para cumplir debidamente la misión social que le corresponde, la Universitat de València facilita el acceso y la permanencia en los estudios universitarios mediante una política adecuada de ayudas, en colaboración con las entidades públicas y privadas que contribuyen a su sostenimiento (p.17).

De acuerdo con estos lineamientos, y teniendo en cuenta el respeto a los derechos humanos y sociales universales, la Universitat de València diseña diferentes programas y proyectos, planes de actuación que implican las actuaciones de acuerdo con objetivos estratégicos.

El último Plan Estratégico 2016-2019 marca unos objetivos y las prioridades que marcarán la acción de la Universitat de València en ese horizonte temporal. Respecto al contenido, el Plan Estratégico de la Universitat de València (PEUV 2016-2019) sigue una estructura de cuatro estrategias que se corresponden con el ámbito de la actividad de nuestra universidad, a saber: *enseñanza*, *investigación*, *vida de campus* y *participación* y *transferencia* e *innovación*. En cada una de estas estrategias, la Institución, a partir de una base común de recursos, atiende a un conjunto amplio y heterogéneo de colectivos con necesidades específicas y diferenciadas (Universitat de València, 2016).

La evaluación de la docencia en España ha pasado en los últimos años a ser uno de los elementos de mayor relevancia para el colectivo docente universitario. En la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril se modifica la Ley Orgánica de las Universidades (LOU), incorporando un modelo de acreditación que permite a las universidades seleccionar a su profesorado entre los acreditados por una agencia a nivel nacional. La investigación ha sido el ámbito que más impulso ha tenido durante este período. Dentro del proceso de implantación del EEES la docencia y su evaluación ha ido incrementado su protagonismo sobre todo a partir de los procedimientos de innovación docente.

Hay que tener en cuenta que la evaluación de la actividad docente está integrada en el marco estratégico definido por la Universidad, denominado *Política de profesorado*. Este plan incluye la formación, la promoción y los incentivos económicos, obligatoriedad de la evaluación de las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado. En el diseño e implantación de los modelos de evaluación se han tenido en cuenta estándares internacionales.

El modelo de evaluación de DOCENTIA evalúa en tres dimensiones: planificación de la docencia, desarrollo de la enseñanza y resultados. Como aspecto evaluado de forma transversal está la dedicación docente.

Por otro lado, los aspectos de atención a los estudiantes para favorecer el interés y compromiso con sus estudios son otros de los elementos de importancia que queremos esclarecer a continuación.

Planes, estrategias y actividades vinculadas y acciones especiales

La Universitat de València ofrece numerosos servicios de atención, dinamización e información para el alumnado de diferentes niveles, así como a los futuros alumnos.

Los servicios para el alumnado matriculado son los siguientes:

- Información académica, asesoramiento y orientación (asesoramiento psicológico, sexológico y psicoeducativo, asesoramiento jurídico, atención a la discapacidad y diversidad);
- Matrícula (información, reuniones informativas, atención personalizada en la unidad administrativa, servicio on-line y presencial);
- Becas y ayudas para estudios (información, asesoramiento, ayuda personalizada para solicitarlas, on-line y presencial, reuniones informativas);
- Movilidad e Intercambio, prácticas externas de las titulaciones, cursos de Libre Elección, formación complementaria (toda la información y tutorización, actividades guiadas, asesoramiento, etc.);
- Actividades de participación universitaria, vivir en la Universidad, participación, Asociacionismo y Voluntariado (oferta de oportunidades de participación y establecimiento de vínculos profesionales formalizadas desde la universidad);
- Inserción profesional, formación complementaria (universidad

popular, cursos, formación de idiomas, bolsas de trabajo y ofertas públicas de empleo, ferias de empleo, etc.)

El régimen de dedicación de los estudiantes y las estudiantes es, con carácter general, de tiempo completo, con 60 créditos por curso académico. No obstante, puede solicitarse para cada curso la dedicación parcial, ajustándose a una organización específica de las materias y cursos que los centros pueden disponer a tal efecto. El régimen de dedicación parcial se debe solicitar por causas justificadas, entre otras:

- actividad laboral regular y acreditada;
- práctica deportiva de alto nivel;
- necesidades educativas especiales;
- responsabilidades familiares; y
- responsabilidades de representación estudiantil

Por otra parte, las tutorías de las materias se ofrecen de manera presencial o virtual, los profesores tienen la obligación de atender a las tutorías unas horas de acuerdo con las horas de docencia que ofrecen de clase. El sistema de Créditos Europeos ECTS establece unos estándares de horas correspondientes al trabajo de docente y alumno por cada crédito matriculado[3].

En este año 2018 se ha creado además una beca para aquellos estudiantes que se han matriculado más de 2 veces de la misma materia (ayuda de matrícula en 3ª y 4ª o sucesivas veces), con el fin de dar soporte económico a aquellos estudiantes que experimentan dificultades económicas (se deben cumplir los requisitos de renta –umbral 3– y patrimonio de la convocatoria de Becas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

Propuesta de actuación

En conclusión, podemos plantear la posibilidad de aplicación del *Estudio sobre las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas* para el caso de la Universitat de València. Tal y como habíamos publicado anteriormente en González-Such, Sáncho-Álvarez y Bakieva (2016), el estudio anterior realizado en el curso 2014/2015 a partir de la adaptación de los lineamientos generales

3 Ver más en el sitio web del MECD: http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/mecu/aprendizaje/validacion.html

del proyecto internacional en algunos centros de la Universitat de València (ver el listado en el Cuadro 3) ha mostrado resultados significativos. En esta ocasión, seguiremos aplicando las líneas generales del estudio en otras titulaciones para analizar diferentes visiones tanto de los colectivos de estudiantes como profesores; los centros y facultades pueden ser los ya señalados en el apartado anterior, flexibilizando la muestra en función de disponibilidad. Igualmente, sería interesante comprobar si las valoraciones de las audiencias han podido variar con tiempo, por lo que sería posible volver a plantear el estudio en los mismos centros que antes.

Finalmente, en relación con el tema del estudio, creemos importante remarcar que en España tanto las universidades, como el Consejo Regulador de Universidades Españolas, la Conferencia de Consejos Sociales y los sindicados actualmente están pidiendo un cambio de normativa y reclaman al Parlamento la elaboración de una nueva Ley de Universidades. Se pide "una nueva regulación legal que permita a la universidad afrontar con éxito los desafíos a los que continuamente tiene que enfrentarse, que no son otros que los retos que tiene ante sí la propia sociedad española" (CRUE, 2018, p. 1).

Referencias

ANECA. (2006). DOCENTIA, *Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. Modelo de evaluación.* Unidad de Proyectos. Disponible en en el sitio web de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación: www.aneca.es

ANECA. (2015). *Actividades de evaluación.* Disponible en en el sitio web de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación: www.aneca.es/programas.

Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Preal,* 41, 7-48.

CRUE. (2018). Comunicado por una nueva Ley Orgánica de Universidades. Madrid: CRUE Universidades Españolas, Conferencia de Consejos Sociales. Disponible en: http://www.crue.org/Boletin_SG/2018/boletin%20189/2018.09.26%20Comunicado%20por%20una%20nueva%20Ley%20de%20Universidades.pdf

EURYDICE. (2019). *Condiciones de trabajo del profesorado de Educación Superior.* España. Disponible en: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-academic-staff-working-higher-education-72_es

González-Such, J., Sáncho-Álvarez, C., y Bakieva, M. (2016). "Desarrollo de la Docencia: Universitat de València". En M. Rueda (Ed.), *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia* (pp. 253-280). IISUE-UNAM: México.

Hernández-Armenteros, J. y Pérez-García, J. (Dirs.) (2018). *La un1versidad española 3n cifr4s. 2016/2017.* España: CRUE. Disponible en https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Publicaciones/Universidad%20Espa%C3%B1ola%20en%20cifras/UEC_14-15.pdf

MECD. (2001). Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, 307, 49400-49425.

MECD. (2014). *Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020.* Grupo de Trabajo de Internacionalización de Universidades, octubre de 2014. Madrid.

MECD.(2016). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2016-2016.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/portada.html.

MECD. (2018). *Estadística de Universidades, Centros y Titulaciones. Curso 2017-2018. Sistema Integrado de Información Universitaria.* Disponible en el sitio web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/estadisticas/universidades-centros-titulaciones/curso-2017-2018.html.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f.). Sitio web: http://www.educacionyfp.gob.es

Rueda, M., Canales, A., Leyva, Y., y Luna, E. (2013) Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7*(2), 171-183.

Universitat de València. (2013). *Estatutos. Universitat de València.* Disponible en: https://www.uv.es/sgeneral/epub/estatutos_UV_2013_cast_ebook.pdf.

Universitat de València. (2014). *Informe de gestión 2013, presentado a la sesión de Claustro de 22 de mayo de 2014.* Disponible en: www.uv.es

Universitat de València. (2016). *Pla Estratègic 2016-2019.* Universitat de València. Disponible en: https://www.uv.es/corporate/peuv/PEUV_2016-19_v2.pdf.

Universitat de València. (2017). *Anuario de Datos Estadísticos de la UV.* Disponible en: https://www.uv.es/uvweb/transparencia-uv/es/personas/pdi/datos-estadisticos-1285924386828.html

Universitat de València. (s.f.). *Anuario de Datos Estadísticos de la Universitat de València. Curso académico 2017-2018.* Disponible en: *http://www.uv.es/reculldades*

México

Condiciones institucionales de la Universidad Autónoma de Baja California

*Edna Luna Serrano

La educación superior (ES) es considerada como motor fundamental para el desarrollo sostenible. Asimismo, se reconoce como un bien público y como un derecho fundamental (UNESCO, 2008; 2015). Por lo tanto, garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad es uno de los objetivos de la agenda 2030 (ONU, 2015).

Contexto nacional.

En México la educación superior (ES) se encuentra conformada por un conjunto heterogéneo de instituciones. La heterogeneidad de las instituciones de educación superior (IES) se manifiesta en aspectos como: denominación (universidades, tecnológicos, centros, escuelas e institutos); personalidad jurídica (instituciones federales, estatales, autónomas y particulares); tamaño (puede oscilar desde más de 300,000 estudiantes hasta unas cuantas decenas); perfil académico y funciones (instituciones que integran las funciones de docencia, investigación, difusión de la cultura y extensión e instituciones orientadas solo a la docencia); áreas de conocimiento que abarcan (instituciones que atienden una diversidad de áreas de conocimiento o un limitado número); personal académico (con personal académico de carrera que realiza las funciones de docencia, investigación y difusión con formación acreditada en las funciones sustantivas, y otras solo con personal contratado por horas o tiempo parcial escasamente formado); y en calidad (con reconocimientos que acreditan su calidad académica y legitimidad social y las que carecen de reconocimiento académico y social) (Mendoza, 2018).

El financiamiento de las IES varía de acuerdo con su naturaleza jurídica. En el caso de las IES públicas tienen como principal fuente de

* *Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Universidad Autónoma de Baja California.*

financiamiento los recursos derivados del Presupuesto de Egresos de la Federación y de los presupuestos de egresos estatales. Las IES federales reciben financiamiento solo de la Federación. En el caso de las IES privadas su principal fuente de financiamiento deriva de las cuotas de los estudiantes, de la venta de servicios así como de donativos de personas físicas y morales.

En México, dos características ampliamente reconocidas en la evolución de la ES son su expansión y diversificación (De la Garza, 2013; Mendoza, 2018). En el ciclo escolar 2016-2017 la matrícula ascendió a 4.43 millones de estudiantes inscritos en alguna de las 3,145 IES activas. En este mismo periodo la tasa bruta de cobertura ascendió a 37.3% (12.1 puntos más que diez años atrás), no obstante México se encuentra alrededor de diez puntos por debajo de países como Argentina, Uruguay y Cuba (Mendoza, 2018).

En el ciclo 2016-2017, 67% de la matrícula total de educación superior se registra en las IES públicas, y 33% en las IES particulares. La modalidad no escolarizada en todos los niveles de ES superior se duplicó, al pasar de 7 al 15%. Así se encuentra que 3,523,807 (86%) estudiantes cursaron sus estudios de licenciatura en programas escolarizados y 572,332 (14%) en alguna modalidad no escolarizada. Cabe señalar que en el nivel de posgrado, cuatro de cada cinco estudiantes cursan programas abiertos o a distancia en IES particulares. Además, de las 3,145 IES registradas en el periodo 2016-2017, 1005 (32%) corresponden a IES públicas y 2140 (68%) son IES privadas (Mendoza, 2018).

En relación con la distribución de la matrícula de acuerdo con el último informe de gobierno, el área de ciencias sociales y administrativas tiene el mayor porcentaje 41%; seguida de ingeniería y tecnología 30%; ciencias de la salud 12%; educación y humanidades 9%; ciencias exactas y naturales 5%; y ciencias agropecuarias 3%.

Características generales de la Universidad Autónoma de Baja California.

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) es la institución de educación superior pública más importante del estado de Baja California, México. Es la universidad más antigua y de mayor tamaño en el Estado; ocho de cada diez estudiantes de ES del Estado realizan sus estudios en la UABC. Se caracteriza por ser descentralizada en cuanto a su oferta educativa, cuenta con tres campus universitarios ubicados en los

municipios con mayor densidad de población del estado así como unidades periféricas en cada municipio.

En el segundo periodo de 2017, ofertó 132 programas de licenciatura y 46 programas de posgrado en los diferentes campos de formación académica. En este mismo periodo la matrícula de licenciatura fue de 63.495 estudiantes y 1.719 de posgrado, en total 65.214 estudiantes. La matrícula está conformada de la siguiente manera: en licenciatura, 11.263 en Ensenada (18%); 22.875 en Mexicali (36%) y 29.357 en Tijuana (46%). En posgrado, 432 en Ensenada (25%), 756 en Mexicali (44%) y 531 en Tijuana (31%).

En la UABC la distribución de la matrícula por áreas de conocimiento se concentra en las áreas de: ciencias sociales y administrativas 49.22%; ciencias de la salud 21.56% e ingeniería y tecnología 21.21%; y en mucha menor proporción en educación y humanidades 3.53%; seguida de ciencias agropecuarias 2.42% y ciencias naturales y exactas 2.06% (datos correspondientes al segundo periodo semestral de 2017) (UABC, s.f.a).

Una política prioritaria de la UABC es contar con el reconocimiento de organismos externos que avalen su calidad educativa, en consecuencia, en el caso de la licenciatura, el 100% de la matrícula cursa sus estudios en programas educativos de calidad certificada (acreditados ante organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y ante los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) mientras que en el posgrado, 98% se forma en programas inscritos en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT.

Asimismo, cuenta con 1,631 profesores de tiempo completo (26.5% de la planta docente), 72 docentes de medio tiempo (1.1%), de los cuales el 98.92% tiene estudios de posgrado y el 76.08% con el reconocimiento de la Secretaría de Educación Pública como profesores idóneos. Respecto a los profesores de asignatura se cuenta con 4,471 (72.4%) y 3,508 empleados administrativos. Una política prioritaria de los últimos ocho años ha sido privilegiar la contratación de personal académico con la máxima habilitación académica, en todos los programas educativos, independientemente del área de conocimiento.

El presupuesto de 2017 provino del subsidio federal 40%, subsidio estatal 31% e ingresos propios 29%. Recuperado del sitio de internet de Universidad Autónoma de Baja California (UABC, s.f.b).

La institución enfrenta problemas relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes que se ven reflejados en: la tasa de rezago por reprobación en el primer periodo semestral de 2016 fue del 58.9%, de los cuales el 35.6% corresponde a estudiantes en nivel 3, lo que indica que registran 3 o más asignaturas reprobadas en ordinario y extraordinario en el mismo periodo (UABC, 2017). En este periodo la tasa de retención de alumnos de una cohorte de ingreso que permanecen inscritos en el programa educativo al inicio del tercer semestre posterior a su ingreso fue del 78% lo que indica que al concluir el primer año universitario se pierde el 22% del total de estudiantes que ingresaron a la UABC (UABC, s.f.c).

La UABC a partir de la gestión rectoral 2002-2006 realizó una profunda reestructuración académica y administrativa, se establecieron políticas en torno a la atención del estudiante mediante iniciativas de servicios de apoyo durante su estancia en la institución. Por ejemplo, se implementó el sistema integral de tutorías, la promoción de la movilidad estudiantil y de actividades deportivas y culturales. Asimismo, en 2006, la UABC adoptó un Modelo Educativo con la modalidad de enseñanza por competencias. Desde esa fecha se ha impulsado la consolidación de los programas y el Modelo Educativo, el cual fue reestructurado en 2013 (UABC, 2013).

La UABC organiza la formación profesional en tres etapas: básica, disciplinar y terminal. De manera general, la etapa básica corresponde a los tres primeros semestres (una excepción es el plan de Medicina que integra cinco semestres), además, se conforma por el tronco común que es de uno o dos semestres; la etapa disciplinar involucra tres semestres y la etapa terminal dos. Respecto a los programas dirigidos a los estudiantes se encontraron dos momentos definidos en función de las etapas curriculares, por un lado, los que corresponden a la etapa básica, y por otro, los correspondientes a las etapas disciplinar y terminal. Así, se dispone de una serie de programas y actividades propios de la etapa curricular en la que se encuentran los estudiantes, como es el caso del curso de inducción a la universidad y el servicio social comunitario correspondientes a la etapa básica, o el programa de intercambio estudiantil propio de las etapas disciplinar y terminal; además se identificaron programas que se mantienen a lo largo de toda la formación, identificados como transversales a las etapas, por ejemplo el programa de tutorías y el de orientación

educativa. El Cuadro 1 presenta la distribución de los programas y actividades propios de cada etapa y los que se mantienen durante toda la trayectoria estudiantil.

Cuadro 1. Relación de programas y actividades que integran el modelo educativo por etapa y transversales

Etapa básica	Transversales	Etapas disciplinar y terminal
Curso de inducción Servicio social comunitario.	Actividades culturales y deportivas. Atención a estudiantes con capacidades diferentes. Programa de asesorías académicas. Programa de becas. Programa de orientación educativa y psicopedagógica. Programa de tutorías, Programa institucional de valores. Promoción del aprendizaje de una lengua extranjera.	Bolsa de trabajo, emprendimiento. Modalidades de aprendizaje con valor curricular. Prácticas profesionales. Programa de intercambio estudiantil. Proyectos de vinculación con valor en créditos. Servicio social profesional.

Fuente: Elaboración propia.

La agrupación de los programas y actividades del nivel meso en función de sus propósitos se presenta en el Cuadro 2, de acuerdo con esta lógica fueron concentrados en dos dimensiones: programas institucionales de atención al estudiante y programas de fortalecimiento a la formación integral.

Además, como parte del nivel meso se identificó la dimensión servicios y equipamiento, misma que se describe en el Cuadro 3.

Cuadro 2. Programas y actividades del nivel meso. dimensiones, descripción y subdimensiones

Dimensión	Descripción	Subdimensión
Programas Institucionales de Atención al Estudiante	Integra los programas que la UABC ha creado e implementado para atender las diversas necesidades de estudiantes y acompañarlos en su tránsito por la institución.	Curso de inducción. Programa de tutorías. Programa de orientación educativa y psicopedagógica. Programa de becas. Programa de asesorías académicas. Atención a estudiantes con capacidades diferentes.
Programas de Fortalecimiento de la Formación Integral	Incluye los programas y actividades que tienen como objetivo fortalecer la formación integral del estudiante.	Programa de intercambio académico. Modalidades de aprendizaje con valor curricular. Actividades culturales y deportivas. Promoción del aprendizaje de una lengua extranjera. Programa institucional de valores. Servicio social comunitario. Servicio social profesional. Prácticas profesionales. Proyectos de vinculación con valor en créditos. Bolsa de trabajo, emprendimiento.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Nivel meso: Servicios y equipamiento

Dimensión	Descripción	Subdimensión
Servicios y Equipamiento	Integra los elementos relacionados con los servicios y el equipo que inciden en la formación de los estudiantes. Se establece con el fin de evaluar las condiciones de los servicios para los estudiantes.	Servicios bibliotecarios. Servicio de Cómputo y equipo. Laboratorios. Cafetería.

Materiales consultados: Curso de inducción a los alumnos de nuevo ingreso. Manual del instructor y cuadernillo de ejercicios; Lineamientos del Programa de Servicio Social Comunitario; Lineamientos del Programa de Tutorías; Modelo Educativo (2013); Plan de Desarrollo Institucional UABC (2015-2019); Programa de Actividades Optativas de Formación Integral con Valor en Créditos; Programa de Formación Profesional y Vinculación; Programa de Intercambio Estudiantil; Programa de Orientación Educativa y Psicopedagógica; Programa Institucional de Valores; Reglamento General de Bibliotecas; Reglamento de Becas y Programa Universitario de Becas.

Comentarios

La identificación de los componentes que integran el Modelo Educativo de la universidad se realizó con base en el Modelo para la Evaluación de las Condiciones Contextuales de Canales, Leyva, Luna y Rueda (2014), lo que permitió identificar y clasificar los diversos programas y acciones que la institución pone a disposición de los estudiantes durante su trayectoria estudiantil.

Referencias.

Canales, S. A., Leyva, B. Y., Luna, S. E., y Rueda, B. M. (2014). Análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la docencia. En J. C. Rodríguez (Coord.), *Aportaciones metodológicas a la evaluación a gran escala del aprendizaje y su contexto.* Guadalajara, Jalisco: Editorial Universitaria: Universidad de Guadalajara; Universidad Autónoma de Baja California, pp.15-28.

De la Garza, A. J. (2013). La evaluación de programas educativos del nivel superior en México. *Perfiles Educativos,* xxxv, número especial 2013, 33-45. Recuperado de: http://www.iisue.unam.mx/perfiles//numeros/2013/e

Mendoza, R. J. (2018). *Subsistemas de educación superior. Estadística básica 2006-2017.* Cd. de México: dgei-unam.

uabc, Universidad Autónoma de Baja California (2013). *Modelo educativo de la uabc. Cuadernos de Planeación y Desarrollo Institucional.* Mexicali, B.C.: uabc

uabc, Universidad Autónoma de Baja California (2017). *3er. Informe de Actividades de la Universidad Autónoma de Baja California.* Disponible en http://www.uabc.mx/planeacion/informe/informe2017/documento/index.html

uabc, Universidad Autónoma de Baja California (s.f.a). *Alumnos.* Recuperado del sitio de internet de Universidad Autónoma de Baja California. http://www.uabc.mx/planeacion/sii/Alumnos/absoluto

uabc, Universidad Autónoma de Baja California (s.f.b). *Patronato Uni-*

versitario UABC. Recuperado del sitio de internet de Universidad Autónoma de Baja California. http://patronato.uabc.edu.mx/documents/10652/18848/Presup2017%28VersionFinal%29.pdf/fd3a79b0-e8da-45e7-bb2d-56dd25af103d

UABC, Universidad Autónoma de Baja California (s.f.c). *Tasa de Retención.* Recuperado del sitio de internet de Universidad Autónoma de Baja California. http://www.uabc.mx/planeacion/sii/Alumnos/Retencion

UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

UNESCO (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad a lo largo de la vida para todos.* Incheon, República de Corea: UNESCO. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf

México

Las condiciones institucionales de la docencia en una universidad privada del sureste

*Edith J. Cisneros Chacón
**José A. Contreras Eljure
***José L. López Osorio
****José Gabriel Domínguez Castillo

Contexto nacional

El sistema de educación superior mexicano clasifica a las instituciones de este nivel superior en universidades, institutos y escuelas (esto incluye a las Escuelas Normales, responsables de la formación de maestros de educación básica). Por su parte, las universidades públicas pueden clasificarse como universidades nacionales y estatales. También existen otras instituciones de educación superior con orientación tecnológica como las universidades e institutos tecnológicos. En los últimos años también se han creado universidades interculturales (Ortega y Casillas, 2014).

Desde el punto de vista de la autonomía, las universidades pueden también clasificarse en autónomas o no autónomas, entendiendo por esto la posibilidad de generar su propia normativa para regir sus decisiones académicas. Como indica la sección V del Artículo Tercero Constitucional, las universidades, como entidades autónomas tienen las siguientes atribuciones y garantías:

a. capacidad de autorregulación y autogobierno de las instituciones universitarias;
b. realización de los fines propios de las universidades (docencia, investigación y difusión de la cultura);

* *Universidad Autónoma de Yucatán.*
** *Universidad del Sur.*
*** *Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán.*
**** *Universidad Autónoma de Yucatán.*

c. libertad de cátedra e investigación y el libre examen y discusión de las ideas dentro de las universidades como medios para realizar sus fines;
d. facultad de determinar sus planes y programas;
e. potestad para fijar las condiciones de ingreso, promoción y permanencia del personal académico;
f. capacidad para administrar su patrimonio.

Por otra parte, las universidades pueden clasificarse en públicas o privadas de acuerdo con su financiamiento. Las primeras reciben financiamiento federal y/o estatal, en tanto que las privadas tienen financiamiento propio. A su vez, las instituciones privadas pueden clasificarse como independientes o dependientes de financiamiento público, sin o con fines de lucro, confesionales o no confesionales (Ortega y Casillas, 2014).

Según datos de la Secretaría de Educación Pública en 1994 (SEP, 1994), existían 6,922 instituciones de educación superior, de las cuáles 3,039 eran públicas y 3,883 privadas. En el caso específico de Yucatán durante este periodo existían 61 instituciones de educación superior públicas y 119 privadas.

Un análisis realizado con base en datos estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2018), la Secretaría de Educación Pública (2017) y el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2018) indican que durante el ciclo escolar 2016-2017 en México existía un total de 4,518 instituciones de educación superior, el 71%. Estas instituciones ofrecieron un total de 30,723 programas de educación superior, de los cuáles el 67.5% son de licenciatura y el 32.5% son de posgrado. Estos programas satisfacen las necesidades de 4,210,250 estudiantes.

A pesar de lo anterior, la cobertura nacional de los programas de educación superior es insuficiente; ya que, si se considera que para 2016 en México existían 82,665,670 habitantes de 18 año o más, y de estos el 18.6% ya contaba con educación superior, esto quiere decir que la cobertura de educación en México para el ciclo escolar 2016-2017 representaría el 6.26% en relación con la demanda. En relación con los docentes, las instituciones de educación superior a nivel nacional cuentan con 397,971 profesores; lo que supone un profesor por cada 10.6 estudiantes, o aproximadamente, cada 11 estudiantes.

En el caso de Yucatán, existían 152 instituciones de educación superior, de las cuáles el 87.5% son escolarizadas y el 12.5% no escolarizadas durante el ciclo escolar 2016-2017. Estas instituciones ofrecieron un total de 823 programas, de los cuáles 71% son de licenciatura y 29% de posgrado y satisfacen las necesidades de 75,339 estudiantes. Al igual que a nivel nacional, la cobertura de programas de educación superior es insuficiente, ya que es de 6.19% en relación con la demanda. En relación con los docentes, las instituciones de educación superior de Yucatán cuentan con un total de 8,591 profesores; lo que supone un profesor por cada 8.7 estudiantes, o aproximadamente, cada 9 estudiantes.

Para apoyar el trabajo de las universidades y otras instituciones de educación superior, existen organizaciones de Estado o Autónomas encargadas de impulsar y supervisar el desarrollo de la educación superior tanto a nivel regional y nacional. Las principales son la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2018), la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), el Consejo de Ciencia y Tecnología (CONACYT), el CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.) y la FIMPES (Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior), en el caso de las instituciones privadas. Además de lo anterior, existen organismos acreditadores de diferentes carreras y áreas disciplinarias.

La ANUIES es una asociación conformada por 191 universidades e instituciones de educación superior, de las cuales 162 son públicas y 29 particulares. Como organización establece lineamientos y directrices orientados a la mejora de las instituciones de educación superior, incluyendo una agenda para el futuro de estas instituciones. De acuerdo con su visión al 2030 (ANUIES, 2018), para renovar la educación superior en México, deben considerarse 5 ejes de transformación:

1. Mejor gobernanza para el desarrollo del sistema de educación superior.
2. Ampliación de la cobertura con calidad y equidad.
3. Mejora continua de la calidad de la educación superior a través de un sistema nacional de evaluación y acreditación, así como el impulso a la internacionalización.
4. Ejercicio pleno de la responsabilidad social.
5. Certeza jurídica y presupuestal para el desarrollo de la educación superior.

Se espera que el avance en alguno de los ejes contribuya a la gestión del cambio en los demás. Estos ejes son consistentes con las recomendaciones establecidas por UNESCO (1994) y el Banco Mundial (1994), en relación con la Educación Superior en América Latina.

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública, a través de su Subsecretaría de Educación Superior (SES), es "responsable de impulsar una educación de calidad que permita formar profesionistas competitivos y comprometidos con el desarrollo regional y nacional y que contribuya a la edificación de una sociedad más justa" (SEP, 2017, p.1). Esta Subsecretaría otorga el reconocimiento de validez oficial a los programas de estudio de instituciones particulares.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), es un organismo descentralizado que tiene como tarea evaluar la calidad, desempeño y resultados del sistema de educación básica y media superior. El Consejo de Ciencia y Tecnología (CONACYT), es responsable de elaborar y apoyar las políticas de ciencia y tecnología en el país. Este organismo otorga becas para estudios de posgrado nacionales e internacionales, apoyos a la investigación y a los investigadores, reconocimiento a programas de posgrado de calidad, así como reconocimiento a revistas científicas en el país, entre sus principales funciones.

Por su parte, el CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.), es una asociación sin fines de lucro cuya actividad principal es diseñar y aplicar instrumentos de evaluación de competencias académicas para el ingreso y egreso, certificación de competencias, acreditación de nivel educativo, así como examen diagnóstico y los exámenes para la Universidad Pedagógica Nacional (CENEVAL 2018).

La Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES, 2018), es una asociación de instituciones particulares que contribuye a mejorar la comunicación y colaboración entre estas organizaciones y con otras instituciones del país.

La Universidad Privada del Sureste (UPS)

Como se indicó anteriormente, la cobertura de la educación superior es insuficiente tanto a nivel nacional como estatal. Esto se debe a que la oferta de educación superior por parte de universidades públicas no se

incrementó significativamente en los últimos treinta años, pero si se produjo un incremento en el número de instituciones privadas. En el caso de Yucatán, el análisis del crecimiento de la educación superior en el estado indica que, en los últimos 30 años, ha sido del 330%, principalmente privadas (Subsecretaría de Educación Pública, 2018).

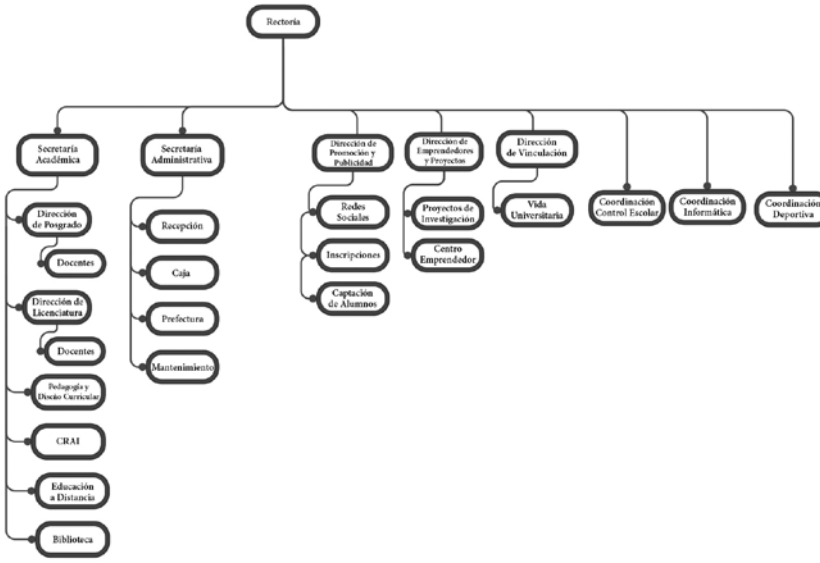
Una de las instituciones privadas que se desarrollaron durante ese periodo de tiempo es la Universidad Privada del Sureste (UPS)[1], que fue creada en el año 2008. La universidad es una institución laica, financiada de forma independiente, que no se encuentra afiliada ni a la ANUIES ni a la FIMPES. Su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

Asimismo, la institución tiene el compromiso de alcanzar esta visión promoviendo la formación integral de los educandos a través de la vivencia plena de los siguientes valores: equidad, ética, honestidad, justicia, respeto, responsabilidad y solidaridad (Modelo educativo institucional, 2008).

En cuanto a su administración académica, la universidad funciona como una Asociación Civil que está dentro de un consorcio con varios niveles educativos, desde el preescolar a educación superior. En el nivel superior, la organización académico-administrativa de la Universidad la conforman: una Rectoría, la Secretaría Académica de la que dependen la Dirección de Posgrado, la Dirección Académica, la Coordinación de Pedagogía y Diseño Curricular, la Coordinación del Centro de Recursos de Aprendizaje del Idioma Inglés (CRAI), el Departamento de Educación Continua y a Distancia y la Biblioteca; la Secretaría Administrativa de la que dependen Caja, Recepción, Prefectura y Mantenimiento; las áreas de apoyo: Dirección de Promoción y Publicidad con los departamentos de Redes sociales, Inscripciones y Captación de alumnos; la Dirección de Emprendedores y Proyectos con el Departamento de Proyectos de Investigación y el Centro emprendedor; la Dirección de Vinculación con Vida Universitaria, la Coordinación de Control Escolar, la Coordinación de Informática y la Coordinación Deportiva.

1 Se ha utilizado un pseudónimo para proteger la confidencialidad.

Figura 1. Organigrama de la organización



Fuente: Reglamento de UPS, 2018.

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

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

La universidad tiene 600 estudiantes y 120 profesores, en su mayoría contratados por horas. De hecho, a raíz de la contratación de una nueva Rectora en 2018 la universidad ha implementado una política de "hora impartida, hora pagada". Anteriormente, existían para los profesores que impartían más de cuatro asignaturas y cursos de educación continua, beneficios como vacaciones pagadas y tiempo para asesorías.

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

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

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

Este trabajo en particular se centró en las licenciaturas de Nutrición, Psicología y Negocios Internacionales, mismas que a continuación se describen.

Características específicas de las carreras

A continuación, se describen los objetivos de las Licenciaturas de Nutrición, Psicología y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Sureste de México (UPS):

Licenciatura en Nutrición

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

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

Licenciatura en Psicología

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

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

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

Licenciatura en Negocios Internacionales

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

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

Planes, estrategias y actividades vinculadas y acciones especiales

En relación con las acciones y estrategias implementadas en el caso de las asignaturas en las que existen altos índices de reprobación, el Secretario Académico y el coordinador de carrera hacen un corte al final de cada examen parcial para identificar a los estudiantes en riesgo de fracaso escolar. Con base en esto se analiza si el problema es un problema del alumno, del profesor o del programa. El Secretario Académico en coordinación con el Coordinador de carrera toma decisiones acerca de cómo apoyar a los estudiantes. No existe un programa de tutorías, pero si existe acompañamiento académico y el coordinador de programa hace el seguimiento de los alumnos con los profesores, aunque no de forma sistemática.

Los estudiantes pueden presentar quejas y sugerencias a la coordinación del programa cuando así lo requieran tanto de forma presencial como por internet.

Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018). *Anuario Estadístico de Educación Superior Ciclo Escolar 2017-2018.* Ciudad de México: ANUIES. Recuperado de: http://www.anuies.mx/gestor/data/personal/anuies05/anuario/ANUARIO_EDUCACION_SUPERIOR-LICENCIATURA_2017-2018.zip

Consejo Nacional de Población. (2018). *Indicadores Demográficos, Para la República Mexicana el periodo es de 1950-2050, para las entidades federativas el periodo es de 1970-2050*. Ciudad de México: CONAPO. Recuperado de: http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Datos_Abiertos/Proyecciones2018/ind_dem_proyecciones.csv

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (2017). *Organismos Acreditadores* [Página Web]. COPAES. Recuperado de: http://www.copaes.org/organismos_acreditadores.php

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). México: Mc Graw Hill. Recuperado el 4 de octubre de 2018 de: https://mexico.justia.com/federales/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos/titulo-primero/capitulo-i/#articulo-3

Ortega, J. C.; Casillas, M. A. (2014). Repensar la clasificación de las Instituciones de Educación Superior en México, una propuesta CPU-e, Revista de Investigación *Educativa*, núm. 19, julio-diciembre, 213-253

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Sistema Interactivo de Consulta Estadística Educativa Ciclo Escolar 2016-2017*. Ciudad de México: SEP. Recuperado de: http://planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/

Secretaría de Educación Pública. (2014). *Estadística del sistema educativo nacional (escolarizado) República Mexicana. Ciclo escolar 2013-2014*. Autor. Recuperado de: http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2013_2014_bolsillo.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Sistema Interactivo de Consulta Estadística Educativa Ciclo Escolar 2016-2017*. Ciudad de México: SEP. Recuperado de: http://planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/

Subsecretaría de Educación Superior. (2018). *Instituciones de Educación Superior. Secretaría de Educación*. Recuperado de https://www.ses.sep.gob.mx/intranet1/aplicacion/index.php?r=catalogos%2Finstituciones%2FlistaInstituciones&Instituciones%5Bies_particulares%5D=ies_particulares&Instituciones%5Bnombreins%5D=&Instituciones%5Bid_estado%5D=&Instituciones%5Bid_subsistema%5D=&Instituciones%5Bcve_campo_amplio%5D=&yt0=Buscar

UNESCO, 1994, *Policy Paper on Change and Development in Higher Education*, Paris.

Universidad Privada del Sureste (2018). *Reglamento interno*. Autor.

World Bank, *Higher Education: The Lessons of Experience*, Washington D.C., 1994.

México

Las condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en la Universidad Nacional Autónoma de México

*Mario Rueda Beltrán
**Marlen Yasmin Sánchez Mendoza

La educación superior en México ha sido objeto de estudio en muchos trabajos en donde se abordan una gran variedad de temas de interés para la investigación educativa, como la cobertura, el abandono escolar, las características de los académicos, la evaluación, entre muchos otros. El propósito de este texto es colaborar en la construcción de un panorama que revele el escenario en el que se inscriben regularmente los actores de los centros educativos en la educación superior y en específico destacar algunos puntos clave presentes en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

La información proviene de documentos expedidos por instancias gubernamentales, encargadas de la administración de la educación en el nivel superior, así como de sitios interactivos de consulta en los que las cifras pueden ayudar a desenmarañar un sistema complejo y heterogéneo a nivel nacional como lo es la educación superior.

Los primeros datos corresponden al contexto nacional, se expresan en número las instituciones, los programas, los alumnos matriculados y los docentes que laboran en instituciones de educación superior, además de lo perteneciente a la modalidad no escolarizada, la tasa de cobertura nacional en el nivel educativo superior y la mención de algunas instituciones gubernamentales o autónomas encargadas de impulsar y supervisar el desarrollo de la educación superior regional y nacional.

En seguida se refieren algunas de las características generales de la UNAM, como la estructura que la constituye en relación con las facultades, institutos, centros de investigación y escuelas, así como el número

* IISUE-UNAM, *Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.*
** UAM-X, *Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco.*

de actores que colaboran en la docencia y los programas académicos. La comunidad y en específico la parte docente que se ha configurado en la UNAM es vasta, los números la exponen de esa manera al hacer comparaciones con las cifras nacionales, pudiendo decir que uno de cada diez docentes en educación superior en México se encuentra en esta institución.

Adicionalmente, descifrando los números en el personal académico se manifiestan diferencias mayúsculas entre los profesores de asignatura que rebasan por mucho a los profesores de carrera, pudiendo decir que en mayor medida los estudiantes de educación superior han sido formados por profesorado que labora por horas, debido a la comparación en cifras a nivel nacional.

Finalmente, la intención en este texto es exponer que aquello que interviene en el desarrollo de la función docente es un cúmulo de elementos. Mostrar que la naturaleza de la docencia y sus características dispares interactúan entre sí a diario en el ambiente institucional universitario en el caso específico de la UNAM, y que esta entidad educativa se configura en torno a propiedades singulares. Las cifras presentes apenas son una porción de evidencias de la magnitud de una institución como la UNAM.

Contexto de la educación superior mexicana en números

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el ciclo escolar 2016-2017 se registraron aproximadamente 7.241 escuelas en el nivel educativo superior. De las que, clasificadas por el tipo de sostenimiento se observa que 4.031 son particulares; menos de la mitad restante son públicas: el 6% son federales (447); el 17% corresponde a sostenimiento estatal (1.200) y 1,563 son autónomas, las que representan el 22% de las instituciones de educación superior en México (SEP-DGPPYEE, 2018).

Parte de la política educativa se encuentra construida en estrategias, que organizan y clasifican a las instituciones educativas y a los programas académicos que se derivan de ellas. Ejemplos de ello, el Padrón de Programas de Buena Calidad (PPBC) de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CIEES); el Padrón de Alto Rendimiento del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) y el Padrón Nacional de Programas Educativos de Calidad (PNPEC) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Este último –el PNPEC– proporciona información sobre las instituciones de educación superior tanto públicas como privadas, y de los programas en ellas que hayan sido evaluados o acreditados por parte de algún organismo. Este padrón, da cuenta de 4.932 programas distribuidos en 552 instituciones, y de 1.898.409 alumnos matriculados en los programas de calidad, quienes apenas representan el 53.6% de matrícula nacional en este nivel (SEP. s.f. a). Por otro lado, con base en el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES), hasta mayo de 2018 acreditó a 3,818 programas de educación superior en México, de los que el 93% corresponden al nivel licenciatura (3.532), y 286 a Técnico Superior Universitario (COPAES, s.f.). Esta instancia, se ha institucionalizado como la única autorizada por el Gobierno Federal y la Secretaría de Educación Pública (SEP) para supervisar la acreditación de programas académicos en instituciones de educación superior. Por otro lado, los programas evaluados por los CIEES en 2016 han sido apenas 450 (CIEES, s.f.).

Esta numeralia deja ver los esfuerzos por recalcar la existencia de calidad en el sistema de educación superior a nivel nacional, aunque muchos son los programas a revisar se subrayan aquellos que han pasado por un proceso de certificación o acreditación, porque para las instituciones es importante poner un acento en datos como estos. Sin embargo, México tiene un sistema de educación superior muy amplio, las cifras muestran a grandes rasgos que unificar sus cualidades es una tarea difícil, los organismos que han trabajado en ello solo dan muestra de que se aproximan a las cifras, por lo que en ocasiones incluso son distintas si se analizan periodos similares.

Durante 2016-2017, la SEP informa de 37.953 carreras, solo el 40 % de ellas son parte de la oferta académica de instituciones públicas a las que les corresponde el 66% de los 4.430.248 alumnos matriculados en educación superior escolarizada y no escolarizada, es decir 2.943.572 estudiantes. Solo considerando el sector público en este ámbito 2.803.968 alumnos se encuentran en Licenciatura, lo que representan el 95%, los demás se encuentran en algún programa de Posgrado (SEP-DGPPYEE, 2018). A pesar de que existan más escuelas e instituciones de sostenimiento privado, las universidades e institutos de carácter público, ya sean federales, estatales o que gozan de autonomía son las organizaciones educativas en este ámbito que dan cobertura en mayor porcentaje a la población atendida, es

decir, las instituciones públicas de educación superior son más grandes en cuanto al número de alumnos. En ese sentido, no es ajeno que el 60% de los docentes laboren en el ámbito público. Visto por sostenimiento, de los 388.310 docentes que integran en total el sistema en educación superior a nivel nacional, el 11% de ellos se encuentra en instituciones de carácter federal, 16% en el rubro estatal y 33% en organizaciones autónomas; el 40% restante se encuentra en instituciones privadas (SEP-DGPPYEE, 2018).

Con base en el Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa de la SEP, la modalidad no escolarizada para la educación superior da cuenta de las siguientes cifras. Durante 2016-2017, se tiene información de 1.877 escuelas, distribuidas en 1.317 instituciones, de las que el 80% son privadas (1.048); se han registrado 667.569 alumnos, el 43%de ellos matriculados en instituciones públicas (287,861); y un total de 71.924 docentes, de los cuales el 68% (48,932) tiene una relación laboral con alguna organización educativa privada (SEP, s.f.b). Los números son menores que los programas de educación superior impartidos tradicionalmente en el aula, en relación con el alumnado, la modalidad escolarizada la supera seis veces en número, pues registra apenas 3.762.679 alumnos; y en cuanto los docentes solo cinco veces.

En el ciclo escolar 2006-2007 los alumnos registrados en educación superior representan el 8% de la matrícula total considerada para el sistema educativo nacional, una década más tarde ocupan el 10% (SEP-DGPPYEE, 2018), lo que significa que la población ha ido en aumento. De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), 19.2% de la población de 30 a 34 años de edad tuvo al menos licenciatura completa en 2016, y agrega que desde 2000 hasta esa fecha, esa fracción de la población creció apenas 0.5% (INEE, 2018). Adicional a esto, existen más expectativas al respecto

> De 2008 a 2016 en el grupo de edad de 30 a 34 años se observó el mayor incremento en el porcentaje de población que finalizó al menos la licenciatura completa en comparación con el grupo de 55 a 64 años, es decir, el aumento fue de 5.8 y 3.5 puntos porcentuales, respectivamente, lo que sugiere que hay una mayor proporción de jóvenes que termina la EMS y que pueden acceder a la educación superior a diferencia de sus antecesores (INEE, 2018, p. 141).

En lo que corresponde con la educación superior en el contexto mexicano y las expectativas positivas sobre la graduación de más jóvenes, para

el ciclo escolar 2000-2001 solo egresó el 57% del alumnado en EMS, en 2016-2017 lo hizo el 66.4%, un crecimiento de 9 puntos en casi década y media, en este periodo también se matricularon en el nivel superior 73 de cada 100 egresados de EMS (SEP-DGPPYEE, 2018), es significativo que las cifras tengan incrementos, pues el bachillerato es la antesala de la educación superior.

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 muestra que la cobertura para la educación superior ha ido en aumento, en 1990-1991 apenas era de 13% y en 2012-2013 de 28.6% (SEP, 2013), pasaron dos décadas para que 15 personas más por cada 100 tuvieran acceso a la educación superior. En 2015, se informa que "solo 3 de cada 10 mexicanos en edad de cursar estudios superiores se encontraban en las aulas universitarias" (Senado de la República, 2015, p. 11), se observa que la cobertura ha mantenido un crecimiento positivo, y los datos de 2016-2017 indican que la tasa de cobertura de la población de 18 a 22 años es de 37.3% (SEP-DGPPYEE, 2018), manifestándose que solo algunos años más tarde el acceso a la educación superior ha sido posible para algunos más.

Instituciones encargadas de impulsar y supervisar el desarrollo de la educación superior en el nivel regional y nacional

Las estrategias federales que participan en el fomento de calidad en la educación superior colaboran con otros organismos que persiguen lo mismo. En México, además de las estructuras del Estado dedicadas a este nivel educativo, existen asociaciones, comités, consejos, órganos colegiados, entre diversas formas de organización para examinar y algunas veces supervisar las tareas desarrolladas en los centros educativos de este ámbito.

El Poder Ejecutivo mexicano está integrado por 18 secretarías, entre ellas la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cual desarrolla planes, y estrategias, y coordina actividades dedicadas al fortalecimiento de la educación en todos los niveles, con algunas de sus dependencias o en colaboración con otras del Estado y, en otros casos, además con asociaciones de carácter no gubernamentales, pero con estabilidad en el ámbito educativo. Continuando, la SEP es la estructura principal en el gobierno mexicano para el sistema educativo nacional, de ella se desprenden otras

instancias, enfocadas al desarrollo de políticas públicas y programas acordes a la población objetivo; por ejemplo, la Subsecretaría de Educación Superior (SES), que mediante sus Direcciones Administrativas expresa y promueve acciones dirigidas a las instituciones de educación superior de carácter público, ya sean federales, estatales, autónomas, de educación militar, naval, judicial o de las bellas artes, además de lo que corresponde a la formación de profesores en escuelas normales (SES, s.f.).

Otro de los organismos que intervienen en la planeación de estrategias para el desarrollo de la educación superior, es el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, (CONACYT), una institución autónoma y descentralizada del gobierno mexicano, que diseña y lleva a cabo programas dirigidos a los investigadores, a su formación, promoción y desarrollo, además de establecer programas de becas y estímulos tanto para el profesorado como para alumnos de posgrado, impulsa publicaciones de carácter científico, y su función más importante es colaborar como instancia de asesoramiento del gobierno federal en la promoción y desarrollo de la investigación científica y tecnológica en México (Decreto, DOF, 2014, 20 de mayo).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), es una entidad que no pertenece al gobierno mexicano, pero sí colabora en el desarrollo de propuestas para el mejoramiento de la educación superior. En 2018, la integran 191 instituciones de educación superior, en las que están incluidas públicas y privadas. (ANUIES, s.f.). La ANUIES desarrolla actividades específicas mediante sus órganos colegiados definidos en su estructura orgánica y se ha institucionalizado como una de las organizaciones que contribuye al impulso de iniciativas en materia de educación superior, además de lo que corresponde a la regulación en el ámbito. Un ejemplo, es que:

> La ANUIES contribuyó a la creación de diversos organismos para propiciar la mejora continua de la calidad de los programas educativos y para la evaluación de estudiantes y egresados: los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en 1991, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C. (CENEVAL) en 1993 y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (COPAES) en 2000. A su vez, en 1994 concertó el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA) y en 1996 contribuyó a la creación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) (ANUIES, 2016, p. 15).

Cabe señalar que las instancias mencionadas han sido parte de la historia de la educación superior e intervienen en el contexto en el que se han institucionalizado ciertas prácticas que influyen en las condiciones para el desarrollo de la docencia. Las remuneraciones económicas adicionales al salario de los docentes que están vinculadas a la producción académica, la distribución de fondos asociados a la calidad de programas académicos, por mencionar algunos.

En el panorama internacional, las recomendaciones y la intervención de organizaciones en el rubro educativo vienen a razón de enlazar estrategias entre el desarrollo económico y la participación en sociedad con el crecimiento como nación con mejores resultados educativos, y de la idea de que un país con mejores índices educativos tendrá niveles más altos en la materia y por lo tanto una producción económica favorable. En ese tono figuran la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) la cual pertenece a la Organización de Naciones Unidas (ONU) como la UNESCO, por mencionar algunos.

La Universidad Nacional Autónoma de México

Históricamente la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha sido reconocida como una institución de educación superior sobresaliente, notable en diversos listados que subrayan sus cualidades de investigación, docencia y difusión de la cultura expresadas en diversos proyectos. La UNAM, fundada a más de cuatro siglos y medio, es un organismo descentralizado del Estado, y con la autonomía para la designación de las autoridades en su gobierno universitario e impartir educación superior como lo indica su Ley Orgánica, además tiene libertad para organizar sus actividades de acuerdo a las funciones sustantivas que desempeñe (Ley Orgánica de la UNAM, DOF, 1945, 6 de enero; Estatuto General de la UNAM, DOF, 1962, 23 de octubre).

Distinguida en muchos sentidos, cabe agregar que visualmente el conjunto arquitectónico conocido como Ciudad Universitaria –y principal

sede de esta institución– resulta una joya de las expresiones de la Ciudad de México y a nivel internacional. Este proyecto arquitectónico es soporte de piezas de las bellas artes, algunos murales y esculturas. En 2005, la Ciudad Universitaria es reconocida por el Gobierno Federal como monumento artístico (Decreto, DOF, 2005, 18 de julio) y desde 2007 solo el campus central de la Ciudad Universitaria tiene la distinción de patrimonio cultural de la humanidad (UNESCO, 2007).

En cuanto a la dimensión, esta institución está integrada por 15 facultades, 5 unidades multidisciplinarias y 4 escuelas de educación superior; para la función sustantiva de investigación ha dedicado 33 institutos y 15 centros. La oferta educativa de la UNAM es extensa, pues cuenta con 35 carreras técnicas, 120 carreras con 208 alternativas para cursarlas, 41 programas de posgrado –distribuidos en 92 planes de estudio de maestría y doctorado– además de 40 programas de especialización con 240 orientaciones. En relación con la población escolar, para el ciclo escolar 2016-2017, se reportan 349.539 alumnos matriculados, de los que el 58.8% (205.648) se encuentra inscritos en algún programa de Licenciatura y el 8.7% en alguno de posgrado; 904 en el Propedéutico de la Facultad de Música –prerrequisito en la admisión de las carreras de la Facultad de Música– y 32% corresponden al bachillerato. Con respecto al último dato, la UNAM ha desarrollado 3 planes de estudio que corresponden al nivel educativo medio superior; 9 planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y 5 planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades. En el mismo ciclo escolar, se reporta que el personal académico está integrado por 40.184 personas que cubren 49.298 nombramientos, de los que 31.558 designaciones corresponden a profesor de asignatura (64%) –prácticamente 3 de cada 5 nombramientos– y 5.487 corresponde a profesor de carrera (11.2%), en el resto están el 10.1% que ocupan los ayudantes –de profesor de asignatura o de investigador–, 9% de los nombramientos son para técnico académico, 5.3% de investigador, y 0.4% corresponde a "otros", que refiere a profesores e investigadores visitantes y eméritos, jubilados docentes y jubilados eméritos en activo (DGPL-UNAM, 2017a).

En relación con el personal académico y analizando las figuras con las funciones universitarias, se reportan 4,882 para la función de investigación; 38,829 personas en la función de docencia, de los que, 80% corresponde al personal académico de asignatura: profesores de asignatura y

ayudantes de profesor; y el 20% restante al personal académico de carrera: profesores de carrera y técnicos académicos (DGPL-UNAM, 2017b). Considerando el total de docentes registrados a nivel nacional en instituciones de educación superior, se calcula que la UNAM tiene el 10%, o bien, el 17% tomando en cuenta únicamente a las públicas. Haciendo más comparaciones, esta institución tiene el 8% de la matrícula de la educación pública en el nivel superior.

Cuadro 1. Cifras de la UNAM y las nacionales que corresponde a la educación superior en instituciones públicas en el ciclo escolar 2016-2017

	Alumnos			Docentes	
	Total	Licenciatura	Posgrado	Público	Autónomo
Reportado por la SEP	2,943,572	2,803,968	139,604	*231,658	128,277
UNAM	**236,011	205,648	30,363		***38,829
Relación de la UNAM con las principales cifras a nivel nacional	8%	7%	22%	17%	30%

*Sumatoria de los docentes en instituciones con tipo de sostenimiento federal, estatal y autónomo
**Sumatoria de los alumnos reportados en licenciatura y posgrado
*** Sumatoria de personal académico de asignatura y personal académico de carrera con la función de docencia

Fuente: DGPL-UNAM. Dirección General de Planeación de la Universidad Nacional Autónoma de México. (2017a). *Agenda Estadística UNAM 2017*. Disponible en http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2017/pdf/Agenda2017.pdf; SEP-DGPPYEE. Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2018). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras 2016-2017*. México. Recuperado de http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017.pdf

Sin alejarse del tema, el trabajo colaborativo desarrollado por académicos se incrusta en el proceso de enseñanza-aprendizaje construido en los planes y programas de licenciatura que forman parte de la oferta académica en la UNAM. En tal sentido, es preciso tener un acercamiento a lo establecido en el Estatuto del Personal Académico de la UNAM, para conocer las figuras académicas –profesor, investigador, ayudante y técnico académico– de las que se desprenden algunas categorías y niveles, y de eso dependen sus funciones, derechos y obligaciones, incluso su tipo de contratación.

Los profesores e investigadores ordinarios "tienen a su cargo las labores permanentes de docencia e investigación", pueden ser de asignatura o de carrera, sin embargo, solo hay investigadores de carrera. Formalmente a los profesores de asignatura, se les solicita como mínimo un título universitario y aptitudes docentes, adicionalmente, publicaciones que garanticen su facultad en la docencia o en la investigación; y su contratación se somete a concurso de oposición y su remuneración solo depende de las horas clase impartidas. A los de carrera, se les pide al menos título de licenciatura, un año de experiencia en docencia o investigación, y la producción de alguna contribución; y en los niveles más altos, título de estudios de doctorado, práctica en la formación especializada de personal y académicos, además de la difusión de sus productos científicos; su ingreso o promoción se lleva a cabo por concurso de oposición (Estatuto del Personal Académico de la UNAM, Gaceta UNAM, 1988, 14 de abril).

En los concursos de oposición, específicamente en las secciones referidas como bases y pruebas, se encuentran peticiones de experiencia en la docencia. Se le solicita al concursante para profesor de asignatura y de carrera ofrecer una clase, como señal de su experiencia docente y de sus habilidades en la enseñanza, apenas una actividad como testimonio de sus aptitudes didácticas. En este tipo de concurso, también se solicita la constatación de otras habilidades, como la escritura crítica y la muestra de sus habilidades y capacidades de argumentación frente a una audiencia (Convocatorias para concurso de oposición abierto, 3 de septiembre de 2018).

El punto es que en el escenario de la docencia universitaria las habilidades y capacidades para ser profesor están en función de la acreditación de sus saberes disciplinares principalmente, y de su experiencia o destreza en la enseñanza con evidencias en la práctica.

Desde líneas antes, se percibe que el personal académico dedicado a la docencia sobrepasa a aquellos dedicados a la investigación, además se observa que los 31,558 nombramientos de profesor de asignatura rebasan por mucho a los de profesor de carrera. Esta diferencia, muestra que verdaderamente la formación en el nivel educativo superior se lleva en su mayor parte gracias al acompañamiento de profesores que son contratados por hora.

La situación manifiesta también que se privilegia a la función de investigación en las instituciones de educación superior, por sobre las actividades

de docencia y, por lo tanto, sobre sus actores, muchos incentivos originados en programas de la política pública provocan condiciones al interior de esas organizaciones educativas. Y es que, en México en algunos objetivos de la política, las alternativas para alcanzar la calidad educativa se encuentran relacionadas a su vez con opciones para conseguir una clase de esplendor económico. Una urdimbre en la que el logro de los objetivos depende exhaustivamente de sus enlaces, si se cumple uno, hay más posibilidades que se cumpla el otro.

Por ejemplo, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, la educación superior es vista como productora de conocimiento y además como impulsora del desarrollo tecnológico y científico, robusteciendo la idea de que la prosperidad económica está enlazada a la formación profesional y al trabajo continuo y de investigación que se desarrolla en instituciones de educación superior. Otro ejemplo está en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, cuando se dirige a la educación superior, pone en dirección algunas de sus líneas de acción al personal académico, sobre todo al fortalecimiento de su rol como investigador y a la formación en esta función (Gobierno de la República, 2013; y SEP, 2013).

En tal perspectiva, se le otorga a la educación superior y a sus instituciones la tarea de potenciar el desarrollo de la comunidad estudiantil que ingresa a los programas de formación respectivos, y a la par se le encarga la tarea de producir ciencia y avanzar en relación con la estructura tecnológica, además de la formación específica y especializada en tales temas, la cuestión es que se trata de un esquema complejo de educación formal y profesional. Sin embargo, las cifras, siguen manifestando eminentemente que la docencia es por mucho la función central que ocupa a la universidad.

Retomando la perspectiva numérica, se puede decir que ocho de cada cien estudiantes que cursan la educación superior en México se encuentran en la UNAM y que, durante el ciclo escolar 2016-2017, las cinco carreras con mayor matrícula fueron Derecho, Psicología, Médico Cirujano, Contaduría y Arquitectura, las cuales en conjunto representan el 32.4% con respecto a la población escolar en total (DGPL-UNAM, 2017c).

A manera de ejemplo, se presentan algunos rasgos generales de tres de ellas.

Psicología

La licenciatura en Psicología es la segunda carrera con más estudiantes en la UNAM. Durante el ciclo escolar 2016-2017, se registraron 12.577 alumnos, que representan un poco más del 6% de la población escolar total de la UNAM que se encuentra en el nivel de licenciatura (DGPL-UNAM, 2017c). Este programa, además de tener la opción de cursarlo mediante el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) tiene tres opciones de impartición escolarizada: en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza y en la Facultad de Psicología en Ciudad Universitaria.

Tan solo en la Facultad de Psicología, hasta diciembre de 2017 hubo 568 nombramientos, los cuales corresponden a 478 académicos. De los nombramientos académicos, 265, que representan el 46.65%, fueron designados como profesor de asignatura y 192 (33.8%) corresponden a profesor de carrera. De los académicos en la Facultad de Psicología, 191 de ellos son profesores de carrera (39.96%); 178 profesores de asignatura (37.24%); 5 investigadores de carrera (1.05%), 95 técnicos académicos (19.87%); 6 ayudantes (1.26%) y 3 clasificados como "otros" (DGAPA-UNAM, 2017). Más de la mitad del personal académico en la Facultad se desempeña en la licenciatura de Psicología, con mayor precisión, las actividades de formación en ese programa estuvieron a cargo de 251 académicos (DGPL-UNAM, 2017g).

Entre las actividades diseñadas en la Facultad de Psicología que contribuyen al mejoramiento del rendimiento escolar se encuentran algunas estrategias como el Programa Institucional de Tutorías (PIT), que asesoró a 395 estudiantes, durante 2017, en situación de deserción, reprobación o falta de titulación. Otras acciones estratégicas incluidas en el Programa Intensivo de Regularización (PIREG) y en el Programa de Apoyo Académico Intersemestral (PAAI), han colaborado para que el alumnado que se encuentra en situaciones especiales o con un desempeño desfavorable, mejoren su desarrollo académico. También en este espacio se alientan las acciones que benefician la práctica docente, pues se reporta que, en 2017, se desarrolló el 1er Encuentro de Enseñanza de la Psicología en los sistemas escolarizado, abierto y a distancia (DGPL-UNAM, 2017g).

Médico cirujano

En el ciclo escolar 2016-2017, los 10,914 alumnos matriculados en la carrera de Médico Cirujano representan aproximadamente el 5% de la matrícula total que está en alguno de los programas académicos de nivel licenciatura que ofrece la UNAM (DGPL-UNAM, 2017c). Se trata de la segunda carrera con mayor población escolar y es impartida en la Facultad de Medicina, en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala y en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Específicamente en la Facultad de Medicina, se encuentra más de la mitad del total de los alumnos que cursan esta carrera, es decir, 6,765 alumnos (DGPL-UNAM, 2017f).

En cuanto al personal académico, tan solo en la Facultad de Medicina ubicada en Ciudad Universitaria, para 2017 se tiene el registro de 4,011 nombramientos, de los que el 79.26% corresponden a 3,179 de profesor de asignatura. Las horas académicas distribuidas en esta facultad son 40,531.5 de las que 14,152 son para profesores de asignatura, las cuales representan casi el 35%; y 29% de las horas están asignadas a profesores de carrera. En cuanto al número de personas, se tiene que 3,744 integran el personal académico que labora en esta instancia, de las que el 78% son profesores de asignatura y apenas 8% son profesores de carrera, es decir, 2,924 y 298 respectivamente, además de los 5 investigadores de carrera, 350 técnicos académicos, 163 ayudantes y 4 clasificados como otros (DGAPA-UNAM, 2017).

Con base en la Memoria UNAM (DGPL-UNAM, 2017e), que corresponde a la Facultad de Medicina, se han desarrollado actividades para el alumnado que colaboran en su integración al medio académico y en el desempeño escolar, como el Programa de Inducción e Integración para Alumnos de Nuevo Ingreso (PIIANI), en el que los alumnos recién incorporados tienen actividades para conocer las instalaciones, los programas académicos y otras labores específicamente de su carrera, además de convivir con alumnos de otras generaciones. También está el Programa Institucional de Tutoría, que durante 2017 benefició a 200 alumnos que estaban cursando su primer año y fue reformulado junto con el reglamento que le corresponde, con el fin de mejorar el proceso de acompañamiento y orientación para los alumnos. Otra acción encauzada hacia los alumnos de nuevo ingreso es el sitio electrónico Comunidad PREMED, que nace en

2017 como una estrategia de la Facultad desarrollada en colaboración con la dirección del Bachillerato a Distancia (b@unam). El fin de este sitio es apoyar a los alumnos de ingreso reciente y su función es hacer un diagnóstico de los conocimientos básicos en el alumnado y proporcionarle las herramientas adecuadas para que refuerce su aprendizaje.

Existen otras actividades implementadas, como el Examen diagnóstico de conocimientos de la licenciatura de Médico Cirujano, aplicado en 2017 a 1.330 alumnos de nuevo ingreso; y el Examen Médico Automatizado (EMA) cuya tarea es detectar los niveles de vulnerabilidad en salud y fue aplicado al 96% de los 1,361 alumnos que ingresaron.

Están otras estrategias que se enfocan en los aprendizajes como el Programa de Alta Exigencia Académica (PAEA) –el cual incide en el logro de la excelencia académica en la licenciatura de Médico Cirujano, uno de los principales objetivos promovidos en esa licenciatura– y el Programa Institucional para el Reforzamiento del Aprendizaje (PIRA) Ponte en líne@. Este último desarrollado por los jefes de departamentos, coordinadores y profesores de la Facultad de Medicina, principalmente brinda a los alumnos recursos educativos que refuerzan los contenidos de las asignaturas, como asesorías académicas y seminarios web. En 2016, como unos de los propósitos del PIRA se realizó un análisis de los resultados de aprendizaje evaluados en las asignaturas de la licenciatura de Médico Cirujano correspondientes a los dos primeros años, que originó mayor interés en desarrollar apoyos académicos para enriquecer los aprendizajes en temas complejos. Con el propósito de compartir la estrategia el sitio electrónico Comunidad PREMED y el PIRA Ponte en líne@ se han difundido en la Facultad y en toda UNAM.

En el Centro de Enseñanza y Certificación de Aptitudes Médicas (CECAM) se desarrollan estrategias didácticas mediante la simulación; durante 2017 se impartieron 30.856 actividades de simulación a estudiantes de los primeros cinco ciclos, además se les aplicaron exámenes departamentales a 2,050 estudiantes de sexto, séptimo, octavo y noveno semestre para evaluar la competencia clínica y se llevaron a cabo 3.176 sesiones de simulación para los internos de pregrado.

En el Programa de Superación Académica se promueven actividades relacionadas con la formación y la movilidad estudiantil y en el Programa de Apoyo y Fomento a la Investigación Estudiantil (AFINES), se

induce a los estudiantes de licenciatura a participar en actividades de investigación además de las actividades correspondientes a su formación académica.

Arquitectura

En el ciclo escolar 2016-2017, la licenciatura de Arquitectura ocupa el quinto lugar de las carreras con mayor población escolar en la UNA; los 9.163 alumnos que la integran representan el 4.5% de la matrícula en licenciatura (DGPL-UNAM, 2017c). Esta carrera, se imparte en la Facultad de Arquitectura, en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y en la Facultad de Estudios Superiores Aragón.

Tan solo en la Facultad de Arquitectura, en 2017 la matrícula estuvo integrada por 8.230 alumnos, de los cuales 7.620 corresponden a la licenciatura de Arquitectura, el 7% restante a los demás programas académicos impartidos ahí: Arquitectura de Paisaje, Diseño Industrial y Urbanismo (DGPL-UNAM, 2017d). En relación con los académicos de esta Facultad, durante 2017 se tienen registrados 1.205 nombramientos, de los que sobresale que el 81% corresponden a profesor de asignatura y 10% a profesor de carrera. En tanto número de personas, el personal académico está integrado por 1.043 de las que 821 son profesores de asignatura (79.72%); 122 profesores de carrera (11.7%); 26 investigadores de carrera (2.49%); 55 técnicos académicos (5.27%); 9 ayudantes (0.86%) y 10 clasificados como otros. En toda la Facultad se han registrado 15,088 horas de trabajo académico, de las que el 47% son asignadas a profesores de asignatura y 30% a profesores de carrera (DGAPA-UNAM, 2017).

De las actividades dirigidas a la comunidad estudiantil, durante 2017 se realizaron algunas específicas para los alumnos de nuevo ingreso a la Facultad, de las que 12 estuvieron enfocadas en la bienvenida; y se realizó el curso propedéutico de matemáticas cuyo objetivo es reforzar los conocimientos adquiridos en la educación media superior. En este curso se inscribieron 609 alumnos, aunque solo terminó prácticamente una cuarta parte, ya que solo concluyeron 150; sin embargo, todos los alumnos que ingresaron a la Facultad contaron con el apoyo de tutorías, afiliados a los 49 grupos dirigidos a ello. En el Programa Institucional de Tutorías de la Facultad de Arquitectura se registraron 1.812 alumnos, que contaron

con la colaboración de 289 tutores. Este programa de apoyo, se evalúo durante este año y se construyó un instrumento para evaluar a los tutores; igualmente se evaluaron a los tutores del padrón que corresponde a los becarios. Cabe agregar que también se desarrollan actividades asignadas para regular el desempeño académico de los alumnos, en donde participaron 53 tutores. También se desarrollaron labores que cooperan con el crecimiento académico del alumnado, en las que se coordinaron 17 programas en la asignación de becas para 3,306 estudiantes, de los que 115 pertenecen al Programa para Disminuir el Rezago Económico que otorga la UNAM y 119 al Programa de Apoyo a Alumnos en Rezago Escolar (PAARE) (DGPL-UNAM, 2017d).

Algunas consideraciones

A pesar de que las instituciones de educación superior privadas rebasan en cantidad a las de carácter público, algunas cifras son muy representativas, como que prácticamente 4 de cada 10 carreras corresponden a la oferta académica de las instituciones públicas; el 66% de la comunidad estudiantil se encuentra en alguna de estas instituciones; el 95% de los alumnos se encuentran cursando la licenciatura y 6 de cada 10 docentes se encuentran laborando en este escenario. Por otro lado, la formación no escolarizada, aunque se ve rebasada por la formación presencial, es una modalidad que le brinda otras opciones a la sociedad con deseos de ingresar a la educación superior, y aun así se ve superada cinco veces en número de docentes y seis en relación con los alumnos por la modalidad escolarizada.

Adicionalmente, los egresados de bachillerato han ido en aumento y, por lo tanto, sus expectativas de ingreso a programas de educación superior. Muy a pesar de ello, del sector de la población que podría estar en la universidad, solo logran hacerlo 3 de cada 10, sin considerar a quienes estando ya inscritos en alguna truncan sus estudios. En ese sentido, en la estructura del gobierno mexicano se ha destinado a la SEP con la ardua labor de supervisar y mejorar a la educación en general, con el supuesto de que, si las posibilidades aumentan en los niveles educativos inferiores, habrá más ciudadanos con formación profesional y cierta contribución económica.

Quienes van de camino al acceso a la educación superior se encuentran con otros factores que condicionan su ingreso, como es el caso de la demanda por carreras. Tan solo por poner un ejemplo, de las licenciaturas mencionadas se tiene que de seis que desearon ingresar a Psicología, lo logra uno; a Arquitectura ingresa uno de cada siete y para Médico Cirujano lo hace uno de cada doce (UNAM, s.f.). Lo que muestra que el ingreso a la educación superior depende en gran medida de la disponibilidad y que, si los egresados de educación media superior aumentan, las posibilidades se reducen ante la alta demanda para el ingreso, así que hará falta diseñar alguna estrategia que colabore de manera positiva en esta situación.

Muy a pesar, de que algunas instituciones se han dado a la tarea de procurar la calidad de la educación superior, éstas apenas han analizado solo algunos de los programas de este nivel educativo. Las cifras más recientes indican que la SEP da cuenta de más de 37 mil carreras, mientras que COPAES informa que han sido acreditados 3,818 programas de educación superior hasta principios de 2018, y los CIEES informan de 450 evaluaciones a estos en 2016. Otra vertiente, son los registros considerados referentes de la calidad como la pertenencia al Padrón Nacional de Programas Educativos de Calidad (PNPEC) de la SEP, por mencionar alguno, y que en gran medida son reconocidos como sinónimos de prestigio y garantía de una excelente formación profesional. Una idea amparada en que estas instituciones fueron sometidas a examen y por lo tanto se han configurado con eficacia y eficiencia en materia de educación, conceptos que se retoman para mirar dentro de su organización técnica y operativa, y en el desarrollo de aprendizajes y formación de profesionales, además de ubicar a la institución examinada en los estándares de calidad educativa.

Entonces, la educación superior se ubica en un escenario bastante complejo y con la presencia de exigencias homogéneas, en el que no basta solo con cumplir con una lista de elementos para informar cuando se trata de una institución de calidad, apoyados en las valoraciones realizadas a su personal y su alumnado. En una institución como la UNAM, los elementos que condicionan las prácticas del profesorado en materia de enseñanza, no solo se reflejan en las relaciones específicas que se dan al interior de la academia, en el desarrollo cotidiano en las aulas de clase o meramente en la relación laboral profesorado-institución.

La revisión documental realizada refleja la información disponible para analizar la magnitud de la UNAM y precisar que es tan extensa en relación con sus instalaciones como los números que expresan su docencia. Las cifras muestran el compromiso que tiene esta institución en comparación con los números a nivel nacional, ya que tener conocimiento de que el 8% de la matrícula de la educación superior mexicana se encuentra en las aulas de esta institución educativa representa un desafío de gestión y del diseño de estrategias que colaboren en la solución de problemas presentes entre el sector de la población que aspira a su ingreso a la universidad. Las estadísticas que hablan del personal docente también son de la incumbencia de las autoridades institucionales, y en ese sentido hay mucho que reflexionar.

Primero, en México uno de cada diecisiete profesores que dan clases en alguna universidad pública, está en la UNAM, y si esta cifra se escala integrando las del sector privado, podría decirse que uno de cada diez labora en esta institución. Y el panorama se hace más complejo cuando se informa sobre las figuras académicas y los tipos de contratación, y es que, aproximadamente por cada nombramiento de profesor de carrera hay seis para profesor de asignatura.

Segundo, que analizando el personal académico con base en las funciones de investigación y de docencia en la UNAM, se observa que la docencia sobrepasa a la investigación, recalcando la impartición de educación superior como la ocupación principal de la universidad, como lo decreta su Ley Orgánica, y no solo se confirma observando la extensa matrícula, también se puede confirmar partiendo de que el personal dedicado únicamente a la docencia supera ocho veces al que desarrolla investigación.

Tercero, que las acciones diseñadas para el desarrollo del alumnado son diferentes dependiendo del programa de licenciatura, y de la unidad educativa. Por ejemplo, el sitio Comunidad PREMED que ha desarrollado la Facultad de Medicina, cuya estrategia está en detectar en sus alumnos el nivel de conocimientos previos de las áreas clave de la salud, da lugar a la construcción de algunas estrategias para ayudarles en su desempeño escolar. Otro ejemplo es el Programa Institucional para el Reforzamiento del Aprendizaje (PIRA) Ponte en líne@ desarrollado en la misma facultad para colaborar en el aprendizaje en las asignaturas del programa de licenciatura de Médico Cirujano. Planes estratégicos como estos son diseñados para

resolver situaciones de vulnerabilidad en los estudiantes, como el rezago y la reprobación y, sin lugar a dudas, este tipo de estrategias requieren del trabajo continuo y colaborativo de los docentes.

Cuarto, las aptitudes docentes solicitadas a los profesores de carrera y a los de asignatura, son revisadas con la presentación de documentos probatorios como la certificación de conocimientos a partir de un título de pre o posgrado y producción académica que muestre sus habilidades en la docencia, y en los concursos de oposición, tendrán que ofrecer una clase, como señal de sus habilidades en la enseñanza. La cuestión es que en mayor medida hay contrataciones y nombramientos de profesores de asignatura, pudiéndose traducir que el alumnado es formado por docentes bajo este tipo de relación laboral y entonces ¿cuál es el seguimiento de las actividades docentes de esta figura y en la práctica en qué difieren de un profesor de carrera?

Finalmente, señalar detalladamente cada elemento que forma parte del ambiente institucional en el caso específico de la UNAM sigue siendo complejo basándose únicamente en la revisión de documentos. La noción de qué ocurre es clara; las propiedades en una institución como esta son singulares y también son dispares cuando se analizan zonas específicas. Las demandas de ingreso a las licenciaturas no son las mismas, por lo tanto, la cantidad de alumnos, la inversión en horas académicas y el número de docentes en cada una marca necesidades diferenciadas.

Referencias

ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (s.f.) *Misión, Visión y Objetivos Estratégicos*. Disponible en: http://www.anuies.mx/anuies/acerca-de-la-anuies/mision-vision-y-objetivos-estrategicos

ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2016). *Plan de Desarrollo Institucional, Visión 2030*. México: ANUIES

Convocatorias para concurso de oposición abierto (3 de septiembre de 2018). *Gaceta UNAM* (4988), 24-27

CIEES, Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A. C. (s.f.). *Histórico de programas evaluados. Total de programas y funciones evaluadas de 1992 a 2016.* Disponible en https://www.ciees.edu.mx/index.php/publicaciones/historico

COPAES, Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (s.f.). *Padrón de programas acreditados a nivel nacional.* Disponible en https://www.copaes.org/consulta.php

Decreto por el que se declara monumento artístico el conjunto arquitectónico conocido como Ciudad Universitaria (2005, 18 de julio) Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2082165&fecha=18/07/2005

Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley de Ciencia y Tecnología, de la Ley General de Educación y de la Ley Orgánica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2014, 20 de mayo). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5345503&fecha=20/05/2014

DGAPA-UNAM. Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México. (2017). *Estadísticas del Personal Académico.* Disponible en https://drive.google.com/file/d/1rmp5hVAQE91pCjuT5Wf9c2dru6Wtf1O6/view

DGPL-UNAM. Dirección General de Planeación de la Universidad Nacional Autónoma de México. (2017a). *Agenda Estadística UNAM 2017.* Disponible en http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2017/pdf/Agenda2017.pdf

DGPL-UNAM. Dirección General de Planeación de la Universidad Nacional Autónoma de México. (2017b). *Agenda Estadística UNAM 2017. Personal académico por categoría.* Disponible en http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2017/disco/xls/003.xlsx

DGPL-UNAM. Dirección General de Planeación de la Universidad Nacional Autónoma de México. (2017c). *Agenda Estadística UNAM 2017. Población escolar. Las carreras con mayor población.* Disponible en http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2017/disco/xls/018.xlsx

DGPL-UNAM. Dirección General de Planeación de la Universidad Nacional Autónoma de México. (2017d). *Memoria Universitaria. Facultad de Arquitectura.* Disponible en http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2017/PDF/4.1-FA.pdf

DGPL-UNAM. Dirección General de Planeación de la Universidad Nacional Autónoma de México. (2017e). *Memoria Universitaria. Facultad de Medicina.* Disponible en http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2017/PDF/4.15-FM.pdf

DGPL-UNAM. Dirección General de Planeación de la Universidad Nacional Autónoma de México. (2017f). *Memoria Universitaria. Facultad de Medicina. Información estadística básica.* Disponible en http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2017/PDF/4.15-FMres.pdf

DGPL-UNAM. Dirección General de Planeación de la Universidad Nacional Autónoma de México. (2017g). *Memoria Universitaria. Facultad de Psicología.* Disponible en http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2017/PDF/4.19-FP.pdf

Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (1988, 14 de abril). Gaceta UNAM. México. Recuperado de http://www.abogadogeneral.unam.mx/legislacion/abogen/documento.html?doc_id=36

Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México (1962, 23 de octubre). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/wo15528.pdf

INEE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017. Educación básica y media superior.* México: INEE http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/116/P1B116.pdf

Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México (1945, 6 de enero). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/wo14350.doc

Senado de la República, LXII Legislatura (2015). La educación superior en México. *Mirada Legislativa, Num 83*, 1-22 Disponible en: http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/2025/ML83.pdf

SEP-DGPPYEE. Secretaría de Educación Pública (SEP) y Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPYEE). (2018). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras 2016-2017* México. Recuperado de http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017.pdf

SEP. Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018.* México: SEP.

SEP. Secretaría de Educación Pública. (s.f.a). *Padrón Nacional de Programas Educativos de Calidad* (PNPEC). Disponible en https://www.pnpec.sep.gob.mx/

SEP. Secretaría de Educación Pública. (s.f.b). *Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa.* Disponible en http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/

SES. Subsecretaría de Educación Superior (s.f.). ¿Qué hacemos? Disponible en: https://www.ses.sep.gob.mx/hacemos.html

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2007). Campus Central de la Ciudad Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en https://whc.unesco.org/es/list/1250

Gobierno de la República (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México. Recuperado de http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf

SEP, Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México. (s.f.). *Oferta académica. Licenciatura.* Disponible en http://oferta.unam.mx/indice-alfabetico.html

Consideraciones finales

*Mario Rueda Beltrán
**Cristiana Elizabeth Cabrera Aguilar

A partir de la información proporcionada por los estudios de los capítulos anteriores sobre las condiciones institucionales de la docencia en distintas universidades, se puede confirmar la necesidad e importancia de orientar el foco de atención al papel significativo de la función docente en estas organizaciones, pieza clave en el proceso de la formación profesional. El conjunto de informaciones brindadas también contribuye a tomar en cuenta que, aunque en el discurso dominante se reconoce y exalta la relevancia de la actividad docente, la diversidad de las características e iniciativas institucionales parecieran no ser congruentes con dicho discurso.

Considerando la diversidad de los contextos y condiciones institucionales en las que tienen lugar la docencia, a continuación, se destacan algunos ejemplos, con el propósito de mostrar la pertinencia de conocer localmente las condiciones institucionales en las que se lleva a cabo la práctica docente, con la finalidad de ahondar en su conocimiento. Este ejercicio se hace aludiendo a las dimensiones correspondientes a los niveles macro, meso y micro en los que se organiza el "Modelo para el estudio de las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia" [1], así como en la perspectiva de volver a desarrollar una segunda experiencia similar en el corto plazo.

1 *i) Nivel macro:* políticas nacionales e internacionales con impacto en el ámbito educativo y, específicamente, en la práctica docente, *ii) Nivel meso:* Elementos del entorno institucional para el trabajo docente como: a) planes y programas institucionales, b) cultura institucional, c) condiciones laborales de los docentes y d) organización académica del personal docente, y *iii) Nivel micro:* los factores que facilitan u obstaculizan: a) la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje (programas y características del docente y de los alumnos), b) el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (infraestructura, características del grupo, y procesos grupales), y c) la reflexión del proceso de enseñanza-aprendizaje (actividades o espacios generados y usos o finalidades de las actividades). Recuperado de: Rueda, M. (Coord.). (2016). *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia*. México: IISUE educación, UNAM.

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

A través de los estudios de las universidades participantes, se intenta abonar a la comprensión de la diversidad y multiplicidad de contextos y factores que inciden de distintas formas y grados de intensidad en la manera en la que los profesores universitarios desarrollan su práctica en las aulas. Así, con los resultados obtenidos en cada uno de estos estudios se han logrado identificar muy distintas condiciones laborales, diversas formas de superación profesional y, además, información relevante para el diseño de estrategias promotoras del desarrollo de las prácticas docentes en la universidad.

Es evidente que, la multiplicidad de contextos institucionales trae consigo dificultades para realizar comparaciones puntuales entre ellos, por lo que, en los siguientes apartados, sólo se exponen algunos ejemplos en los que se comentan determinados aspectos de las condiciones institucionales relevantes para la labor docente.

Nivel macro

En los estudios sobre la valoración de la docencia es poco frecuente encontrar la incorporación de análisis de los efectos de las distintas políticas nacionales e internacionales sobre el quehacer del profesorado, sin embargo, como se expresa en el caso de la universidad argentina es a través de la expedición de leyes y de convenios colectivos que se marcan ciertos limitantes respecto a los regímenes salariales y de administración de personal que repercuten directamente en el cumplimiento de la función docente institucional en cuanto sus prácticas y sus estrategias de profesionalización. La misma Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) se crea a partir de una ley, como parte de un plan puesto en marcha para la fundación de nuevas universidades. Esto, se argumenta, para disminuir la presión demográfica sobre las universidades tradicionales y así poder atender las demandas de la comunidad donde fueron ubicadas, estableciendo un contexto específico para pautar el tipo de docencia a ser adoptada.

La influencia sobre la docencia en el nivel macro también se pone en evidencia cuando se presenta el caso de la Universidad de Valencia (UV) y se alude a la existencia en el país de comunidades autónomas con reglamentaciones particulares hacia sus sistemas educativos. Esta universidad, por ejemplo, forma parte del sistema universitario de la comunidad valenciana.

Situación distinta cuando se revisan los casos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de la Universidad de Cartagena o de las IES de Colombia y, en los que se ejemplifica la influencia del nivel macro sobre la actividad docente cuando se menciona el otorgamiento de su autonomía, es decir, la facultad de generar su propia normativa, formas de organización y gobierno. En el primer caso, la autonomía está referida a la comunidad de pertenencia de la organización y en el segundo, a la facultad de autogobernarse, situación sólo compartida por un número restringido de universidades en cada uno de sus países. No obstante, las universidades autónomas en su mayoría, funcionan con independencia de las políticas del gobierno, aunque en no pocas ocasiones se ven presionadas a asumir una serie de reglas, lineamientos o normas previamente establecidas por alguna instancia de la esfera gubernamental.

Tocando otro elemento que forma parte del nivel macro, en la Universidad de La Frontera (UFRO) de Chile, se encuentran los procesos de acreditación, realizados por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), a los que ésta y otras universidades de Chile se someten de forma voluntaria, con el propósito de que sea valorado el cumplimiento del proyecto institucional y, además, pueda ser verificado el aseguramiento de la calidad. Alrededor del 77% de las universidades de Chile, se encuentran acreditadas formalmente, esto a través de la Ley N°20.129, la cual 1) declara el proceso de acreditación como obligatorio para determinadas licenciaturas, 2) regula la acreditación de las carreras impartidas; y 3) certifica la calidad de los propósitos y criterios que ha establecido la comunidad académica.

De igual manera, dentro del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) de Colombia, se incluyó la organización del Sistema Nacional de Acreditación (SNA), como parte de una de las estrategias para el mejoramiento de la calidad del nivel educativo superior. Dicho sistema está constituido por la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad (CONACES) que evalúa los requisitos para la creación de instituciones y de programas de educación superior, con el fin de obtener el registro, calificado como indispensable para su funcionamiento, y por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) que emite una opinión para conceder la acreditación de alta calidad de las instituciones y de los programas. Al respecto, existen argumentos en los que se manifiesta que la

mejora y la calidad no se derivan directamente del proceso de evaluación y acreditación. Además, las prácticas que se dan en torno a los procesos de evaluación y de acreditación a los que se someten las universidades, en su mayoría llegan a ser controversiales, complejas, complicadas y, en ocasiones, un tanto tediosas para las propias instituciones.

Otro aspecto de la presencia de elementos macro en las IES se muestra en el caso de la UNTREF, ya que en ella se ha instaurado, a partir de políticas gubernamentales, el programa de incentivos a docentes investigadores, el cual tiene como objetivo la promoción de la investigación en el ámbito académico para favorecer una mayor dedicación a la actividad universitaria y a la creación de grupos de investigación.

En efecto, es importante tomar en cuenta que la implementación de cualquier cambio político puede afectar, directa o indirectamente, el desarrollo de la docencia, sobre todo si previamente no se realiza un diagnóstico exhaustivo del contexto y de las condiciones en las que se encuentran las IES. Tal y como se mencionó en el primer capítulo, es posible tomar decisiones que permitan alcanzar las metas propuestas sin afectar el desarrollo de la docencia, siempre y cuando los cambios que se lleguen a proponer e implementar estén abordados desde un enfoque sistémico.

Al respecto, es necesario que las mismas IES involucren a su planta docente en su propio desarrollo, para ello habría que plantear estrategias que faciliten un ambiente colaborativo y de confianza, a fin de que haya mayor participación de la comunidad universitaria en las decisiones académicas, así como en el manejo de recursos que ofrezcan más y mejores posibilidades financieras tanto a la docencia como a la investigación, todo ello para garantizar las condiciones necesarias que promuevan el cumplimiento de las funciones asignadas por la sociedad.

Nivel meso

Existen diversos elementos del entorno institucional que facilitan o dificultan el trabajo docente, como la planeación, los planes y programas de estudio, el equipamiento, la infraestructura, la organización académica del personal docente, las condiciones laborales y sus características, los programas de apoyo a la docencia, así como algunos factores normativos, organizativos, de infraestructura, de comunicación y de gestión que definen, regulan y, en su caso, promueven el desarrollo del quehacer docente.

Es un hecho que, cada institución universitaria opera bajo condiciones totalmente variables, algunas de éstas cuentan con una infraestructura que sólo les brinda la oportunidad de impartir clases en un espacio determinado. En el caso contrario, existen universidades, como la UNAM y la UFRO, que cuentan con una infraestructura apropiada y con los recursos y servicios necesarios para desempeñar tareas de investigación, ya que cuentan con centros, núcleos e institutos destinados para la creación del conocimiento, y además, con escuelas y facultades para las actividades académicas relacionadas con la docencia, así como departamentos de extensión universitaria en donde se llevan a cabo labores de difusión cultural.

Con los resultados obtenidos en estos estudios, se tiene mayor conocimiento de la heterogeneidad de condiciones que existen en las instituciones del nivel educativo superior. No obstante, entre algunas coincidencias de contexto detectadas entre estas universidades se ubican el impacto del nivel socioeconómico, los niveles de deserción, las interrupciones, los reingresos o el aprovechamiento insuficiente de los estudiantes de educación superior. En cuanto a la eficiencia terminal, tomando como ejemplo el caso argentino, en el mismo año que cursaban la universidad alrededor de dos millones de estudiantes se reportaron algo menos de cien mil egresados, es decir, un cinco por ciento del universo, lo que da cuenta del considerable número de dificultades que las universidades tienen como reto para graduar a la mayor parte de los estudiantes que han tenido acceso a la educación superior.

En los países que participaron en este estudio se ha notado que en las últimas décadas ha aumentado el número de universidades, sobre todo las privadas, por ejemplo, en Argentina en el año 2000 se contaba con 41 universidades estatales y con 51 privadas. Para el año 2015 el sistema educativo aumentó 33 universidades, quedando 61 de ellas como estatales y 64 privadas. En Colombia, para el año 2015, funcionaban 287 IES, de las cuales 62 eran oficiales, 206 privadas, y 19 de régimen especial. De igual manera, en Yucatán, el análisis del crecimiento de la educación superior en el estado indica que, en los últimos 30 años, ha sido del 330%, principalmente privadas. En otros términos, la oferta educativa para los jóvenes en la edad correspondiente a los niveles de educación superior está siendo cubierta en su mayoría por el sector no gubernamental, disminuyendo en consecuencia, el compromiso de los estados de procurar educación superior a toda la población en la edad adecuada para hacerlo.

Otro aspecto por señalar, también se puede observar en los diferentes ámbitos de alcance en el régimen público que tienen las universidades, al identificar que las hay nacionales, federales, estatales, regionales o locales; además que solo algunas de estas son autónomas. En el caso de las de régimen privado no todas son confesionales ni participan de recursos públicos, y, además, algunas de ellas se plantean como no lucrativas. También la organización académica de las universidades muestra diversidad, aunque en su mayoría se encuentran sectorizadas por Facultades, Departamentos y Carreras.

En Colombia, las IES públicas o estatales se catalogan, a su vez en: 1) Establecimientos públicos, que tienen el control de tutela general como establecimiento público) y 2) Entes universitarios autónomos, que tienen autonomía especial en materia de contratación, régimen especial salarial para sus docentes, manejo especial en materia presupuestal y aportes especiales que deben mantenerse por parte del Gobierno Nacional.

En México, el financiamiento de las IES varía de acuerdo con su naturaleza jurídica, en el caso de las públicas tienen como principal fuente de financiamiento los recursos derivados del presupuesto de egresos de la federación y de los estados. De esta manera, las IES federales reciben financiamiento solo de la federación; mientras que las privadas su principal fuente de financiamiento deriva de las cuotas de los estudiantes, de la venta de servicios, así como de donativos de personas físicas y morales.

También en México, pero en relación con la distribución de la matrícula, en el ciclo escolar reportado, 67% de la matrícula total de educación superior se registra en las IES públicas, y 33% en las particulares. De acuerdo con el último informe de gobierno, el área de ciencias sociales y administrativas tiene el mayor porcentaje 41%; seguida de ingeniería y tecnología 30%; ciencias de la salud 12%; educación y humanidades 9%; ciencias exactas y naturales 5%; y ciencias agropecuarias 3%. Estas dos informaciones plantean la dirección gubernamental respecto a la atención de la demanda y la necesidad de reorientar la selección de carreras hacia las áreas más pertinentes para las comunidades e inclusive para los futuros profesionistas y su interacción positiva con el mercado laboral.

En la Universidad Privada del Sureste (UPS), la cobertura de la educación superior es insuficiente tanto a nivel nacional como estatal, debido a que la oferta de educación superior por parte de universidades públicas

no se incrementó significativamente en los últimos treinta años, aunque se haya aumentado el número de instituciones privadas.

Durante los últimos 25 años, el acceso a la educación superior en Colombia aumentó a un mayor ritmo, lo que se tradujo en una tasa de cobertura bruta del más del cien por ciento del año 2000 al final del 2015. Las universidades privadas aumentaron su matrícula en el mismo periodo de 348.462 a 1.125.662 estudiantes, mientras que, en las públicas, el aumento fue de 234.210 a 1.167.888 estudiantes. En lo tocante al nivel de posgrado, las matrículas también casi se duplicaron.

Otro ángulo del tema de la cobertura tiene que ver con la distribución de la población en las distintas organizaciones que componen el sistema de educación superior. Respecto al número de estudiantes matriculados en Chile, en el año reportado, de un total de 1.188.423 se distribuían en las Universidades (57%); los Institutos Profesionales (31%) y los Centros de Formación Técnica (12%). En contraste, se carece de información precisa referente al número de docentes, debido a que muchos de ellos laboran en más de una institución. No obstante, a través del Servicio de Información de Educación del Ministerio de Educación, el número de académicos detectados es de 86.416; de los cuales el 82.6% labora en una institución, el 11.9% en dos instituciones y el 5.5% en tres o más. Lo anterior evidencia la situación por la que atraviesa un sector de los profesores al brindar clases en otras escuelas, independientemente de su tipo de contrato, es decir, a pesar de que un profesor esté contratado por jornada completa, esto no representa un obstáculo para brindar servicios académicos a otras instituciones.

a) Condiciones laborales de los docentes universitarios

Sin duda una condicionante de todas las acciones previstas para el desarrollo de las actividades docentes tiene que ver con el tipo de contratación y dedicación en las que se encuentre el personal académico. Por ejemplo, en las instituciones universitarias de gestión estatal de Argentina, se tienen las siguientes categorías: Profesor Titular, Profesor Asociado, Profesor Adjunto, Jefe de Trabajos Prácticos y Ayudantes. En cuanto al tiempo de dedicación o carga horaria puede ser: exclusiva (40 horas semanales), semiexclusiva (20 horas semanales) o simple (10 horas semanales). Al respecto,

en el periodo reportado, de los cargos docentes, el 37% corresponde a los profesores, en su mayoría a los adjuntos y el 63% a auxiliares, en los que predominan los Jefes de Trabajos Prácticos. Con relación a la dedicación horaria, sólo el 12% del total de los cargos son de dedicación exclusiva y el 18% de dedicación semiexclusiva.

En la UNTREF, en el año 2017 la planta docente estaba compuesta por 1099 docentes; 220 profesores titulares, 35 asociados, 314 adjuntos, 218 jefes de trabajos prácticos, 79 ayudantes de primera y 26 ayudantes de segunda. Con relación a las dedicaciones, un 26% tiene dedicación exclusiva, un 25% semiexclusiva, un 10% de tiempo completo y un 39% de dedicación simple. En el caso de la UFRO, hasta diciembre de 2017, había 29 académicos que atendían a un total de 1.190 estudiantes de la Licenciatura en Educación y que tenían vinculación permanente con la universidad, además, se menciona que 18 de estos docentes tenían carácter rotativo. Lo anterior corrobora que, por lo general, las universidades operan con un tercio de personal de dedicación exclusiva o tiempo completo, en comparación con las dos terceras partes de académicos que son responsables de la mayor carga de las actividades de docencia.

Con respecto al perfil especifico de los docentes de la UFRO, alrededor de 51% poseen grado de Doctor y cerca del 41% de Magíster. De esta manera, se logra percibir una alta tendencia a la contratación de académicos con posgrados para cuidar el equilibrio entre los profesores contratados por horas de asignatura con los que son de tiempo completo, sin embargo, entre las exigencias institucionales se encuentran el cumplimiento de las funciones de investigación, docencia y difusión de la cultura a cargo del personal académico. Lo que lleva a formularse cuestionamientos referidos al tiempo que le puedan dedicar a ello los docentes de media jornada, semiexclusiva, por horas, simple o contrato adicional por dos horas semanales.

Otra situación que puede estar afectando las actividades de investigación, la formación académica de los estudiantes y, en general, los resultados del sistema educativo, es la que puede apreciarse con el caso de las instituciones de Colombia, en cuanto a la clasificación de los docentes por nivel de formación, el 31 % tenían título de pregrado; el 29.8 % de especialización; el 29.3 % de magíster y el 6.3% de doctorado o posdoctorado. Sin embargo, el 30.5% del total de docentes universitarios laboraban bajo

un contrato de tiempo completo, el 9.4% en la modalidad de medio tiempo y el 61% con un esquema parcial o de hora cátedra. Por ende, llama la atención la alta proporción de profesores con un esquema parcial de contratación o de hora cátedra (61%) y el bajo porcentaje de docentes con doctorado (6.3%).

Con relación a la distribución de los cargos docentes según el sexo, en la UNTREF se muestra cierto predominio masculino, ya que el 57% son hombres y el 43% mujeres. En cuanto a la contratación de docentes, es muy común que éstos ingresen a la práctica docente a partir de la invitación que profesores realizan a sus alumnos o algún egresado para que lo apoye como adjunto. Aquí se prioriza el acceso a la docencia a sus egresados de las carreras de grado, ya que cuentan con un perfil apropiado para el desarrollo de la universidad. Sin duda, los estudios que profundicen este aspecto podrán arrojar luz sobre el conocimiento de las diversas prácticas de contratación y de los impactos que cada una de ellas puedan tener sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Por el momento se han identificado ya cierto tipo de contrataciones, por ejemplo, en universidades como la UNAM, la UV, Universidad Rafael Núñez y la UNTREF se han establecido concursos de selección para el ingreso; en este último caso, empleando tres modos de contratación; 1) Contratados; por selección del Coordinador de cada carrera, a partir de los méritos académicos del docente; 2) Interinos; propuestos por el Coordinador de Carrera al Departamento respectivo por los méritos académicos de éstos y de acuerdo con las condiciones presupuestarias se decide el llamado a concurso público para cubrir los cargos docentes; y 3) Regulares; docentes que por concurso abierto de antecedentes y oposición son designados en un cargo por 4 años. El estudio detallado de cada uno de estos estilos y el conocimiento de su repercusión en la docencia podrá alentar a otras instituciones a ponerlos en práctica.

b) Planes y programas implementados en instituciones universitarias

Se reconocen los esfuerzos de las universidades, que forman parte de este estudio, por la creación de espacios que contribuyen a la profesionalización docente, a la mejora de la calidad de la enseñanza, a la promoción de experiencias de formación y a la consolidación del saber sobre la función

docente. Entre los diversos espacios brindados para ello, se encuentran unidades pedagógicas, áreas o departamentos que promueven el desarrollo profesional docente.

En ese sentido, en la Secretaria Académica de la UNTREF se creó el Área de Desarrollo Profesional Docente, a través del cual se propone mejorar, sistematizar, asistir, producir y dar seguimiento a la actividad del docente para su desarrollo profesional. Por su parte, la UFRO apuesta al desarrollo de sus docentes a partir de la reflexión y realimentación permanente en torno a la enseñanza, para asegurar la calidad del quehacer educativo. Por ello, en esta universidad, la evaluación docente a cargo de los estudiantes ha adquirido gran importancia dentro de sus políticas institucionales.

Con el propósito de conocer el grado de satisfacción que los estudiantes tienen sobre el quehacer de sus profesores, en la UFRO, se han definido acciones de evaluación que, de forma personalizada, anónima, obligatoria y virtual, permiten conocer la percepción que tienen los estudiantes con respecto a sus docentes, directores de carrera, así como al desarrollo de las asignaturas o módulos. Los resultados los llegan a conocer los docentes, y, además, éstos los socializan con sus estudiantes. Sin embargo, también se sostiene que, con este tipo de evaluación, no se logran percibir con claridad las estrategias o acciones que promuevan la mejora del quehacer docente, es decir, la aplicación de encuestas, cuestionarios o instrumentos poco claros a un solo informante (los estudiantes) no resulta suficiente para acercarse a una valoración real de la práctica cotidiana de los docentes.

La evaluación de la docencia en España, en los últimos años, se ha considerado como uno de los elementos de mayor relevancia para el colectivo docente universitario. Actualmente, en la UV la evaluación de la actividad docente está integrada en el marco estratégico definido por la misma universidad, el cual se denomina Política de profesorado y en el que se incluye la formación, la promoción y los incentivos económicos, obligatoriedad de la evaluación de las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado. El diseño e implantación de los modelos de evaluación han tenido en cuenta estándares internacionales. De esta manera, el modelo de evaluación de DOCENTIA evalúa en tres dimensiones: planificación de la docencia, desarrollo de la enseñanza y resultados.

c) Servicios y equipamiento de las instituciones universitarias

En el estudio referido a la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), así como en la mayoría de las universidades que forman parte de este estudio, se manifiesta que las organizaciones cuentan con servicios bibliotecarios, de cómputo y equipo, aulas, laboratorios, cafeterías y, en algunos casos, auditorios, entre otros. Cuando las IES cuentan con la infraestructura adecuada y los servicios necesarios, se facilita al docente el desarrollo óptimo de sus funciones y se posibilita la obtención de mejores resultados académicos por parte de los estudiantes. Es decir, al contar con servicios y espacios de aprendizaje acordes a las necesidades educativas, se promueve el buen desempeño no sólo del docente, sino de los alumnos. En este sentido, se debe tener presente que para que los docentes se comprometan con la institución en la que laboran, es necesario que ésta les ofrezca buenas condiciones, los mejores servicios, el equipo adecuado y un ambiente propicio para poder generar prácticas eficientes, así como para hacerles notar que su trabajo es reconocido y digno.

Nivel micro

La docencia universitaria es una tarea compleja en la que intervienen las condiciones institucionales, los estudiantes y, por supuesto, los profesores. Al interior del aula se ponen en juego una serie de recursos, estrategias, conocimientos, así como la cultura no sólo de los docentes, sino también de los alumnos, de ahí la importancia de comprender el contexto local, las relaciones que tiene la escuela con su entorno y las variadas condiciones institucionales que influyen en la práctica docente.

En este contexto, resulta necesario tomar en cuenta que los docentes trabajan expuestos a normas administrativas y laborales que en algunas ocasiones rebasan las actividades que realizan en el salón de clases. En este escenario, las reglas impuestas a nivel institucional provocan afectaciones en el desarrollo de su función al interior del aula, debido al tiempo y al esfuerzo que les dedican a estas tareas administrativas.

Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, los docentes intervienen y responden con los recursos que tienen a la mano, éstos son en algunas ocasiones escasos o no cubren con lo requerimientos indispensables

para facilitar los procesos de aprendizaje. Siendo el aula el lugar donde ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje, es indispensable tomar en consideración que en este espacio se deben crear las condiciones necesarias para que los estudiantes aprendan y quieran seguir haciéndolo.

En este sentido, en los últimos años la UNTREF se ha preocupado por la calidad de las prácticas pedagógicas, por lo que, pensando en dar respuesta a las inquietudes de los estudiantes de nuevo ingreso, ha diseñado e implementado el "Taller de Introducción a los Estudios Universitarios". Algunas otras universidades, como la UNAM, han desarrollado también Cursos de Inducción con los que se pretende introducir y dar la bienvenida a los estudiantes en este complejo ambiente institucional. En su mayoría, son los docentes universitarios quienes transmiten a los estudiantes el significado del ingreso a los estudios superiores universitarios.

En la UFRO de Chile, existen programas de acompañamiento a los estudiantes por parte de compañeros de la misma universidad, pero de cursos superiores, quienes los apoyan en diversas actividades académicas. Otro programa de apoyo a los estudiantes, implementado en esta universidad, se denomina Programa de Apoyo Académico al Estudiante (PAAU), con el que se busca la mejora del rendimiento académico y la adaptación de los estudiantes al ingresar a la universidad.

Como se puede observar, entre las universidades que formaron parte de este estudio, existen otras tareas en las que participan los docentes para inducir, acompañar y apoyar al estudiante en su desarrollo académico, algunas de ellas consisten en talleres de adaptación universitaria, consultas psicopedagógicas, tutorías académicas, consultorías disciplinares, talleres de competencias genéricas instrumentales, entre otros.

Para atender a sus estudiantes, así como favorecer el interés y compromiso con sus estudios, en España, la UV ofrece numerosos servicios de atención, dinamización e información para el alumnado de diferentes niveles, así como a los futuros alumnos, algunos de éstos son: a) Información académica, asesoramiento y orientación (asesoramiento psicológico, sexológico y psicoeducativo, asesoramiento jurídico, atención a la discapacidad y diversidad); b) Matrícula (información, reuniones informativas, atención personalizada en la unidad administrativa, servicio on-line y presencial); c) Becas y ayudas para estudios (información, asesoramiento, ayuda personalizada para solicitarlas, on-line y presencial, reuniones

informativas); d) Movilidad e Intercambio, prácticas externas de las titulaciones, cursos de Libre Elección, formación complementaria (toda la información y tutorización, actividades guiadas, asesoramiento, etc.); e) Actividades de participación universitaria, vivir en la Universidad, participación, Asociacionismo y Voluntariado (oferta de oportunidades de participación y establecimiento de vínculos profesionales formalizados desde la universidad), y f) Inserción profesional, formación complementaria (universidad popular, cursos, formación de idiomas, bolsas de trabajo y ofertas públicas de empleo y ferias, entre otros).

Respecto a la tutoría, en los capítulos anteriores se menciona que ésta es concebida como una tarea de orientación en la que se pretende encontrar soluciones a problemáticas pedagógicas, con el fin de mejorar el desempeño de los estudiantes. A través de las actividades de tutoría propuestas por las universidades, los profesores, en su rol de tutor, como parte del apoyo académico que le brindan a sus estudiantes, promueven el desarrollo de habilidades y destrezas que ayuden a la toma de decisiones y a la resolución de problemas sobre su proyecto personal, académico y profesional, dan apoyo en su desempeño académico y en su desenvolvimiento dentro de la institución universitaria, ofrecen materiales y técnicas de estudio, generan lazos de comunicación entre alumnos, docentes, autoridades universitarias y la comunidad, entre otras. En el caso de la UV, las tutorías de las materias se ofrecen de manera presencial o virtual. Entre las obligaciones de los profesores se encuentra el atender a las tutorías unas horas de acuerdo con las horas de docencia que ofrecen de clase.

Debido a los cambios que se han suscitado en las modalidades en las que se desarrolla la labor del docente, la función de éste ha sufrido algunos cambios respecto a la forma en la que enseñan, es decir, actualmente los docentes también interactúan con sus estudiantes a través de plataformas electrónicas, ya que en la mayor parte de los programas de formación presencial y, por supuesto, a distancia, se hace uso de estas plataformas así como de otras herramientas tecnológicas que, para muchos docentes, resultan un tanto desconocidas. El hecho es que muchas IES aún no logran transitar hacia una modalidad de educación no presencial, en parte porque aún para muchos resulta un tanto desconocida y mantienen una mayor confianza en los programas presenciales. Este desbalance se refleja también tanto en la oferta académica como en las políticas institucionales

de formación. Al respecto, en Chile se tiene un avance lento, no sólo por la falta de la definición de mecanismos por parte de los organismos que se ocupan del proceso de acreditación de las IES, sino porque a nivel nacional el sistema no presencial se encuentra en etapa inicial. Además, debido a los bajos índices de acreditación de programas de educación bajo la modalidad a distancia, existe una regulación precaria sobre el sistema no escolarizado, lo que conlleva a una significativa falta de información respecto al número de docentes que laboran en dicho sistema.

Por el contrario, en Colombia, se imparte educación superior en modalidad a distancia o virtual en treinta IES, además, la oferta de programas virtuales se ha multiplicado por cuatro, en el periodo estudiado, en los diferentes niveles de formación: Técnicos, Tecnológicos, Profesionales y de Posgrado. También, en el 2010 eran apenas 9,758 estudiantes los que se educaban en la modalidad "a distancia virtual" mientras que 174,378 lo hacían en la modalidad "a distancia tradicional". Dichas cifras se incrementaron a 63,569 estudiantes en la modalidad a distancia virtual y 269,032 estudiantes en la modalidad a distancia tradicional, para el 2015. En este caso, de acuerdo a lo reportado, el incremento se debe a la evolución de las plataformas virtuales, su facilidad de acceso, la ausencia de gastos adicionales a la matrícula, su compatibilidad con el trabajo, así como la existencia de esta modalidad en municipios con dificultades para hacerlo de manera presencial.

Por consiguiente, otro aspecto que no se puede perder de vista es que a través de los medios electrónicos se tiene un mayor acceso a la información, lo que provoca un cambio de roles en las figuras protagónicas del proceso de enseñanza y de aprendizaje, es decir, el docente universitario ha dejado de ser la única fuente del conocimiento que transmite a sus estudiantes, es ahora quien los dirige hacia el encuentro con el conocimiento y, además, los orienta durante el desarrollo de una serie de habilidades y actitudes que habrán de demostrar en su campo profesional.

Desafíos por atender para el desarrollo de la docencia universitaria

Existen innumerables retos que quedan pendientes de afrontar para mejorar el desarrollo de la práctica docente, entre los más destacados se ubican

los esfuerzos por lograr un conocimiento sistemático de las condiciones específicas de cada institución, especialmente las vinculadas con la función docente, el replanteamiento de la función social de las universidades y sus expresiones en la docencia, la investigación y la difusión. Cuidar la armonización de todas sus funciones y garantizar la formación especializada de su personal para su ejercicio, con la finalidad de un crecimiento sostenido de la institución y de todo el personal que forma parte de ellas.

De acuerdo con lo revisado en los capítulos anteriores, para avanzar en nuevas formas y alcances de política institucional de la universidad en el ámbito del desarrollo profesional docente, se requiere de la atención integral de problemáticas referentes a la enseñanza universitaria, a la mejora de la intervención docente, al proceso de evaluación de los aprendizajes (incluyendo el diseño, aplicación y calificación de los instrumentos de evaluación), a la orientación de profesores noveles durante sus primeras prácticas de enseñanza, al conocimiento del perfil de los estudiantes, a la identificación de formas y necesidades de aprendizaje, así como a la conformación de planes y programas de estudio, entre otros.

Las prácticas de evaluación docente deben otorgar a las IES, a las autoridades y, principalmente, al docente mejoras reales para su práctica. Tal y como se explica en el apartado de la universidad de Chile, no basta con priorizar acciones rápidas que se lleguen a implementar a partir de los resultados obtenidos en una sola encuesta, es decir, el contar con la información de la perspectiva única de los estudiantes respecto al desempeño del docente, es un tanto improductivo, ya que inhibe el desarrollo de procesos de autocrítica y de reflexión.

A través del desarrollo de diversos programas de formación docente que sean pertinentes, los profesores pueden adquirir las bases que les servirán de impulso para desarrollar capacidades de enseñar e investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje. La formación docente es una tarea que debe ser asumida con mucha responsabilidad y con la certeza de que a través de la implementación de espacios adecuados el docente conseguirá crecer personal y profesionalmente, cambiar actitudes, valores, predisposiciones y expectativas, y, por ende, el modo de hacer las cosas en el aula, así como los principios estructuradores que forman parte de la función docente.

Adicionalmente, el proceso de formación permanente que puede brindar la universidad a sus docentes debe formar parte de un plan estratégico

de estas instituciones. Al respecto, es necesario que este proceso se inicie con los profesores noveles que se integran a la universidad, así el nuevo profesorado tendrá que cubrir, como parte de su contrato, el requisito de participar en talleres, seminarios o cursos de formación en docencia universitaria.

Es realmente necesario que el cuerpo docente se sienta reconocido, valorado y apoyado por toda la comunidad educativa, de ahí que en los miembros de la comunidad universitaria está la tarea de realzar el valor y promover un mayor reconocimiento a la figura del docente. También, en las autoridades educativas está la obligación de brindar los apoyos necesarios para que el docente desarrolle su práctica en las mejores condiciones.

En ese sentido, las IES como centros educativos son las que deben asumir la responsabilidad del servicio que ofrecen a la comunidad en la que se encuentran inmersas, y siendo que la actividad profesional del docente tiene lugar en la institución, el desarrollo profesional debe vincularse también con el crecimiento institucional. Es decir, el desarrollo profesional debe incluir a los equipos de gestión, al personal no docente y al colectivo docente bajo la perspectiva de una comunidad para lograr la mejora institucional y de la práctica docente.

Comentarios finales

A través de los estudios presentados, se reafirma lo importante que es lograr establecer entre las IES lazos estrechos y un diálogo permanente que promuevan el apoyo y el crecimiento de todas y cada una de ellas. A pesar de la existencia de variados contextos en los que tiene lugar la docencia, se pueden prever mecanismos de aprendizaje colaborativo para enriquecer las dinámicas de las instituciones en sus gestiones educativas, tanto en sus ámbitos pedagógicos, administrativos e institucionales.

Finalmente, la caracterización de las condiciones institucionales para el desarrollo de la práctica docente que estas universidades nos ofrecieron en los capítulos anteriores, representa una importante aportación, como parte de la primera etapa de este estudio, sobre los antecedentes en los que se destacan y describen las condiciones institucionales que facilitarán el desarrollo de la siguiente etapa de investigación, correspondiente a la identificación de las prácticas docentes que realiza el cuerpo académico de cada una de estas instituciones.

Las condiciones institucionales de la docencia
en universidades iberoamericanas

Este libro se terminó de imprimir en los talleres de
Andros Impresores, en Santiago de Chile, en la primavera de 2019.
Para la composición de textos se utilizó la fuente Minion Pro,
diseñada por Robert Slimbach.
La versión chilena de esta edición estuvo al cuidado del equipo de
Ediciones Universidad de La Frontera.

0t_41464

Diversos estudios han evidenciado la importancia que tiene fortalecer y profesionalizar la docencia para mejorar la calidad educativa. El desempeño del docente en el aula es uno de los elementos que mejor explican el logro de los estudiantes en particular y de los sistemas educativos en general. Independientemente de las condiciones materiales, institucionales y socioeconómicas en que se desempeñan los profesores, la práctica docente debe ser fortalecida si se quiere transformar cualquier sistema educativo.

Este trabajo aspira a conocer y contrastar universidades de distintos países (Argentina, Chile, Colombia, España y México), enfatizando la función docente y sus características, y proponiendo rutas para favorecer el éxito de su labor. El ejercicio se despliega considerando elementos externos a las casas de estudio, como las recomendaciones de organismos internacionales, las prácticas de organización institucional, y la dinámica que se da entre profesores y estudiantes en las salas de clases.

Los estudios que componen este libro analizan cómo los cambios políticos, fuera y dentro de las instituciones, pueden afectar el desarrollo de la docencia si no se hace un buen diagnóstico de su contexto antes de implementarlos. En la medida en que una institución aumente la participación de la comunidad en las decisiones académicas, maneje adecuadamente los recursos y brinde más posibilidades financieras a la docencia y la investigación, estará más cerca de garantizar la calidad educativa.

Ed. UFRO
UNIVERSITY PRESS

ediciones.ufro.cl
ediciones@ufrontera.cl

ISBN 978-956-236-376-1