

LAS CONCEPCIONES SOBRE EL APRENDIZAJE A LO LARGO
DE LA VIDA DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA



**LAS CONCEPCIONES SOBRE EL APRENDIZAJE A LO LARGO
DE LA VIDA DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS.
ESTUDIO EXPLORATORIO ENTRE DOCENTES DE
LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, CIUDAD DE MÉXICO.**

T E S I S

Que para obtener el grado de

**MAESTRA EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO
DE LA EDUCACIÓN**

Presenta

YAYOI KASHITANI

**Mtra. Maura Rubio Almonacid
Dr. Enrique Pieck Gochicoa
Mtra. Hivalia Sánchez Pérez**

México, D.F.

2005

Agradecimientos

A mi padre Kenji Kashitani, mi madre Yoshi Kashitani y mi hermano Kentarou Kashitani, por su profundo amor y su apoyo incondicional en toda mi vida, y especialmente, por hacer posible mi estancia en México.

A la familia Hamai: Sr. Hiroshi Hamai, Sra. Eleonora Hamai, Isamu, Hideki, Fusami y Melina, por tener siempre sus puertas abiertas, y considerarme como un miembro más de su familia y por haber brindado su cariño desde que llegué a México.

A la Academia Hispano México, especialmente, al director Sr. Kiyota, Minerva y a mis maestros quienes me introdujeron al idioma español y por ser parte de mis primeros pasos para entrar a la maestría.

A los 97 profesores de la UIA quienes contestaron generosamente la encuesta para llevar a cabo esta investigación. Particularmente, a los coordinadores Gustavo Soto de Ingeniería Física, Juan Abud de Ingeniería Química y Eduardo Arias de Tecnología de Alimentos, así como a Judith Rivera, secretaria del mismo programa. A Juan Pablo Vázquez del Departamento de Ciencias Sociales y Políticas. A Miriam Cuéllar y Claudia Carmona del Departamento de Economía. A Enriqueta Ponce del Departamento de Derecho... Muchas gracias...

A mi Maestra Maura Rubio Almonacid, por su generoso esfuerzo y apoyo, por su gran personalidad, por haberme motivado a seguir siempre adelante para llevar a cabo esta tesis.

A la Mtra. Hivalia Sánchez Pérez y el Dr. Enrique Pieck Gochicoa, por su apoyo en la culminación de esta tesis.

A la Mtra. Adriana Manjares Zavala, quien me apoyó no sólo para facilitar todos los trámites, sino que siempre me animó para llegar al titularme.

Al Dr. Javier Loredó Enríquez, como maestro, como coordinador, por brindarme todo el apoyo del Departamento de Educación.

A mis maestros de la UIA, Alejandro Márquez, Cristina Casanueva, Hilda, Ma. del Carmen Herrera, Mercedes de Agüero, Pablo Picardi, Verónica Frutos, Fred Rogers, no sólo por difundir sus conocimientos y experiencias, sino por su comprensión y esfuerzo durante mis estudios.

A mis compañeros de maestría, Mónica Varela, Omar Pacheco, Carlos Aguirre, Pedro Gaúna, Blanca Maya, Alejandra Aguirre, Genoveva Vergara, Aurora Sierra, Anabel, Ma. del Carmen, Leticia y Rafael Sandoval, quienes me acompañaron y me ayudaron en mis tiempos difíciles de estudio y logramos alcanzar un sueño.

A Hideki Hamai, por enseñarme cómo vivir en México, por compartir el tiempo precioso, desde que llegué a México, porque siempre me apoyó y aguantó con amor eterno para terminar este tesis. Espero su brillante futuro.

A mis amigas colombianas, Maira Martelo, Gina Caisedo y Luisa Saldarriaga, por ser cálidas amigas y por compartir la etapa como extranjeras en México.

A Andrés Sandoval, por ser más allá de mi compañero de maestría, siempre me ha brindado su apoyo incondicional.

A Sandra Núñez, gracias por ser mi maestra de Español y por seguir como mi amiga.

A mis amigos, Alejandra, Enrique, Fidel, Ingrid, Jessica, Jerry, Johny, Lothar, Marco, Miguel, Pepe, Ramiro y Raúl, gracias por ser mis amigos extraordinarios, incluso antes de hablar bien español.

A mis amigos japoneses que conocí en México, Mina Takahashi, Kosuke Takahashi, Tomoko Abeki, Hiromi Toita y Kenshi Kosaka, por ser patriotas y por acompañarme en estas experiencias únicas en México.

A mis maestros, Reiko Azuma, Shigeru Aoshima, Mitsuharu Tanigami, por haber influido significativamente en mi vida, como maestros y como personas, desde mi adolescencia.

A Jorge Flores, por su alegre carácter y porque me dejó una gran huella de México.

A Sra. Raquel Platas Lugo y a Angélica Martínez, por convivir a gusto en mi pequeño hogar en México.

A mis mejores amigos de la vida, Yuki Nagamura, Yuko Harada, por siempre alentarme y creer en mí mostrándome su amor desde mi tierra, Japón.

Les agradezco mucho a todas las personas quienes me han apoyado, me han enseñado y han convivido conmigo desde mi llegada a México.

ÍNDICE

PRÓLOGO	1
CAPÍTULO 1	
INTRODUCCIÓN	5
1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	5
1.1. Socialización y educación	5
1.2. Educación y sociedad contemporánea	6
1.3. Desigualdad social y educación	7
1.4. La importancia de la educación superior	11
1.5. La importancia del docente universitario	12
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	14
3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	14
3.1. Objetivo general	14
3.2. Objetivos particulares	15
CAPÍTULO 2	
MARCO DEL ESTUDIO	17
1. MARCO REFERENCIAL: ANTECEDENTES Y VISIÓN ACTUAL DEL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA	17
1.1. El aprendizaje a lo largo de la vida en el contexto mundial	17
1.1.1 <i>De la educación de adultos a la educación a lo largo de la vida</i>	19
1.1.2 <i>Las conferencias mundiales sobre educación de adultos de la UNESCO</i>	20
1.1.3 <i>El Informe Faure: la educación permanente y la ciudad educativa</i>	22
1.1.4 <i>Educación de adultos y educación permanente: la Conferencia de Nairobi</i>	25
1.1.5 <i>Educación a lo largo de la vida y aprendizaje a lo largo de la vida: el Informe Delors</i>	26
1.1.6 <i>El aprendizaje a lo largo de la vida en la sociedad educativa</i>	29
1.2. El aprendizaje a lo largo de la vida en la educación superior	30
1.3. El desarrollo de las características de los lifelong learners	34
2. MARCO TEÓRICO: INVESTIGACIONES SOBRE LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS	38
2.1. La importancia de conocer las concepciones de los docentes	38
2.2. Elementos teóricos para el análisis de las concepciones docentes: la teoría explícita de la acción	40
2.3. Definición de concepciones docentes	41

CAPÍTULO 3

DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO	45
1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	45
2. MODELO DE ANÁLISIS	45
3. HIPÓTESIS	47
4. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	50
5. RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	56
5.1. Instrumento para la recolección de información	56
5.2. Muestra	56
5.3. Levantamiento de datos	57
6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	58

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	59
--	-----------

A. LAS CONCEPCIONES SOBRE EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN

1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS DOCENTES DE LA MUESTRA	59
1.1. Perfil del docente	59
1.1.1. <i>Sexo y edad</i>	59
1.1.2. <i>Experiencia docente</i>	60
1.1.3. <i>Área de adscripción académica, tipo de contratación y nivel donde imparte docencia en la UIA</i>	62
1.1.4. <i>Otra ocupación remunerada del docente</i>	63
1.2. Estudios superiores del docente	65
2. CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA.	67
2.1. Percepciones de los docentes sobre la docencia universitaria	67
2.1.1. <i>Aspectos más importantes que los docentes universitarios deben formar en sus estudiantes</i>	68
2.1.2. <i>Características de los estudiantes de la UIA</i>	69
2.1.3. <i>Contribución de los programas de licenciatura en la formación de diversos aspectos en los estudiantes universitarios</i>	71
2.1.4. <i>Características de un buen docente universitario</i>	73
2.2. Aspectos del trabajo docente en el aula	74
2.2.1. <i>Actividades de enseñanza y aprendizaje</i>	75
2.2.2. <i>Selección, organización y relación entre los contenidos de enseñanza</i>	77
2.2.3. <i>Criterios de evaluación del aprendizaje de los estudiantes</i>	77
2.3. Opiniones sobre la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida	79
2.3.1. <i>Sentido prioritario y características de la educación en nuestra sociedad</i>	79
2.3.2. <i>Finalidades de la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida</i>	80

B. LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA: SU RELACIÓN CON EL PERFIL DEL DOCENTE Y LOS ESTUDIOS SUPERIORES REALIZADOS POR EL DOCENTE	81
1. EL PERFIL DEL DOCENTE	84
1.1. Área de adscripción académica del total de los docentes de la muestra	84
1.2. Área de adscripción académica de los docentes de tiempo completo y medio tiempo	85
1.3. Los niveles en los que el maestro imparte docencia	86
1.4. Tipo de contratación del docente	86
1.5. Años de experiencia como docente universitario	87
1.6. Perfil general de docente: su edad y su sexo	87
1.6.1 <i>La edad</i>	87
1.6.2 <i>El sexo</i>	88
1.7. Motivos que lo condujeron a ser docente	88
1.8. Resumen del perfil del docente	89
2. ESTUDIOS SUPERIORES REALIZADOS POR EL DOCENTE	90
2.1. Campo de estudios de licenciatura que cursaron los docentes	90
2.2. Campo de especialidad de los estudios de posgrado de los docentes	91
2.3. Valoración de las habilidades y aspectos propios de un <i>effective lifelong learner</i> desarrolladas por el docente durante sus estudios de licenciatura	92
2.3.1. <i>Valoración del desarrollo de habilidades metacognitivas</i>	93
2.3.2. <i>Valoración del desarrollo de aspectos motivacionales y afectivos</i>	94
2.4. Resumen de los estudios superiores realizados por el docente	94
C. EL DOCENTE UNIVERSITARIO COMO PERSONA Y COMO PROFESIONAL DE LA DOCENCIA Y SU CONCEPCION SOBRE EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA	96
1. APROXIMACIÓN ANALÍTICA	96
2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS	98
2.1. Valoración del docente de su experiencia en la docencia universitaria	99
2.1.1. <i>Grado en que le gustaría seguir trabajando como docente universitario</i>	99
2.1.2. <i>Grado de satisfacción del docente en relación con los aspectos sociales de su trabajo y los aspectos del aprendizaje a lo largo de la vida</i>	100
2.1.3. <i>Percepción del docente de la satisfacción general por su trabajo</i>	101
2.1.4. <i>Percepción del docente sobre el esfuerzo que realiza en la docencia</i>	102
2.1.5. <i>Imagen de sí mismo como docente</i>	102
2.1.6. <i>Resumen de la valoración del docente de su experiencia en la docencia universitaria</i>	102
2.2. Valoración de la experiencia del docente como estudiante	103
2.2.1. <i>Grado en que el docente disfrutó de su experiencia como estudiante en los distintos niveles educativos</i>	103
2.2.2. <i>Maestros de los actuales docentes universitarios que influyeron significativamente en su vida</i>	104
2.2.3. <i>Resumen de valoración de la experiencia del docente como estudiante</i>	105

2.3. Aspectos personales del docente	106
2.3.1 Aspectos personales del docente y su relación con su concepción sobre el aprendizaje a lo largo de la vida	107
2.3.2. Resumen de los aspectos personales	108
2.4. Opiniones del docente sobre aspectos sociales	109
2.4.1. Resumen de las opiniones del docente sobre aspectos sociales	110

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 111

1. RECORRIDO DEL ESTUDIO	111
2. PRINCIPALES RESULTADOS DEL ESTUDIO	115
2.1. Factores asociados a las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje a lo largo de la vida	115
2.2. El perfil más probable del docente con una concepción más integral sobre el aprendizaje a lo largo de la vida	117
3. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO	117
4. RECOMENDACIONES DERIVADAS DEL ESTUDIO	122

BIBLIOGRAFÍA 125

ANEXOS 129

ANEXO 1. CUESTIONARIO PARA DOCENTES UNIVERSITARIOS.	
ANEXO 2. TRANSFORMACIÓN DE VARIABLES.	
ANEXO 3. RESUMEN DE LAS ASOCIACIONES SIGNIFICATIVAS DE LA PRUEBA χ^2 . FACTORES ASOCIADOS AL DESARROLLO DISTINTOS TIPOS DE CONCEPCIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA EN DOCENTE UNIVERSITARIOS.	
ANEXO 4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS. LAS ASOCIACIONES SIGNIFICATIVAS DE LA PRUEBA χ^2 .	

PRÓLOGO

Antes de iniciar, me gustaría relatar dos de las motivaciones que tuve para llevar a cabo esta tesis.

La primera proviene de una serie de reflexiones sobre mi experiencia de formación escolar, la cual transcurrió en una cultura oriental y que al momento de encontrarme con México, fue confrontada.

Mi inquietud por realizar esta investigación surge al darse mi personal encuentro cultural entre México y Japón. Al mudarme a México, descubrí las diferencias entre la cultura occidental de América Latina y la oriental. Los contrastes resaltaban más al ver la relación entre las características del sistema educativo de cada sociedad, y el alcance de la satisfacción personal relativa a la realización los proyectos de vida de los individuos, conformados estos proyectos en un país en vías de desarrollo como es México, y en un país desarrollado como lo es Japón.

Si se observan los índices de producto nacional bruto, esperanza de vida, mortalidad infantil, cobertura de salud, matriculación escolar, analfabetismo, entre otros que reportan las bases de la OCDE, el Banco Mundial y la UNESCO, las diferencias en los niveles de desarrollo en los aspectos económicos y sociales entre los países desarrollados y los que están en vías de desarrollos, son evidentes.

En cuanto a Japón, según lo muestran datos como éstos, hay menos pobreza y menor desigualdad, y por decirlo en una palabra, un alto nivel de desarrollo humano. Como parte de esto, hay una alta cobertura de la educación, lo que permite suponer que el sistema educativo parece estar funcionando bien. Pero en realidad, existe un problema más profundo y grave pues, para la mayoría de los japoneses, desde que entran al jardín de niños comienza la competencia para ingresar a una buena universidad. La conclusión exitosa de los estudios en una buena universidad significa en Japón, poder acceder a una buena compañía donde trabajar. Así, se considera el nombre de la universidad a la cual los jóvenes se inscriben, como el símbolo de éxito a lo largo de la vida profesional y social.

Debido a lo anterior, tanto los niños como los padres, son sometidos a una gran presión para que los hijos obtengan altas notas en la escuela. Esto trae como consecuencia que los estudiantes sean incapaces de disfrutar el proceso de aprendizaje y, por ende, únicamente ven dicha actividad como una pesada obligación, y no como algo que pueda hacerse por placer. Otra repercusión importante se aprecia en el número de suicidios entre los jóvenes, causados por la desesperanza de que no obtendrán un buen contrato de trabajo cuando no logran el

acceso a la universidad que desean, o cuando ingresan a una institución de bajo prestigio. Este desconsuelo no sólo golpea a los adultos que viven el desempleo, sino también a los niños, quienes desde pequeños intuyen la competitividad y el limitado campo laboral que les espera, conduciéndolos al suicidio durante su niñez o en la juventud. Así, la mayoría de los japoneses sufren aversión a la escuela y al aprendizaje, pues con éstos sólo se persigue la ganancia material y no el enriquecimiento personal o cultural. La pregunta es, entonces, ¿no es terrible crecer en Japón bajo estas circunstancias?

Por lo que se refiere a México, los datos muestran graves problemas como la pobreza y la marcada desigualdad social, que tienen entre sus consecuencias dificultades para acceder a una educación de buena calidad, así como un bajo rendimiento académico, la repetición de grados escolares, la deserción escolar y la persistencia del analfabetismo. Todos estos problemas acaban por traducirse en pocas posibilidades de trabajo. Es indiscutible que existe una estrecha relación entre el nivel de escolaridad de la población y su grado de pobreza. Como sabemos, para tener menores probabilidades de caer en la pobreza se requiere como mínimo haber completado la educación secundaria; asimismo, la continuación de los estudios en los niveles siguientes (bachillerato y universidad) posiblemente, signifique la obtención de un empleo y de un ingreso económico que permita disfrutar una mejor calidad de vida.

La gente muere debido a la pobreza ocasionada, al menos en alguna medida, por no poder acceder o permanecer en el sistema educativo. Por su parte, la escasa escolaridad tiene como efecto la obtención de bajos ingresos. A su vez, estos problemas acarrear situaciones adversas en las familias infortunadas: niños de la calle, pandillerismo, drogadicción, delincuencia, entre otras cosas.

No obstante esas inaceptables situaciones, después de convivir con los mexicanos, me parece que ellos poseen la capacidad para disfrutar espontáneamente de la vida, aun con las limitaciones económicas y sociales que resultan del bajo nivel educativo general de la población. En cambio, para la mayoría de los japoneses, que tienen una alta escolaridad junto con un elevado nivel de ingresos económicos, y se preocupan constantemente por ganar y por ahorrar para su etapa de jubilación, la posibilidad de gozar de una vida plena y satisfactoria se ve afectada por la rigidez de cumplir con los estándares impuestos de seguir un modelo de vida provechoso ante los ojos de la sociedad.

Estas reflexiones, me plantean dos cuestiones: ¿de qué forma se puede mejorar el sistema educativo para disminuir la pobreza y las desigualdades? Y, ¿cómo podríamos mejorar el sistema para vivir felices y satisfechos como personas?

Los indicadores sociales y económicos no reflejan la realidad de la relación entre la educación y la satisfacción personal; es decir, la cobertura de la educación y la alta escolaridad no

representan directamente una mayor satisfacción en la vida. ¿Se puede deducir que las personas que viven en los países desarrollados son más felices que las de otros países en vías de desarrollo debido a su nivel educativo? ¿Será que sólo este tipo de educación nos generaría felicidad como seres humanos?

En mi opinión, de los sistemas educativos tradicionales emerge una contradicción entre lo que de ellos esperamos y algunos resultados indeseables que están produciendo. Esperamos, por un lado, que contribuyan con la realización de los individuos como personas felices e integradas a la familia y a la sociedad. No obstante, en algunos casos, están generando no sólo desaliento y frustración, sino grandes aflicciones a los estudiantes y a sus familias. En otros casos, están contribuyendo a acentuar las desigualdades sociales. Y, en cualquier caso, no siempre están generando integración social, sino exclusión y marginación, que son visibles de diferentes formas en sociedades con distintos niveles de desarrollo.

La falta de equilibrio entre el desarrollo educativo y el bienestar personal, subraya la ineficiencia e incapacidad de los sistemas educativos tradicionales –valorados exclusivamente con criterios que limitan el proceso de aprendizaje a una actividad que sólo se realiza en un tiempo y un espacio determinados, como son las etapas escolares que debe recorrer el individuo desde la primaria hasta la universidad–, que no pueden ya responder a las necesidades y a las esperanzas de las personas en la vida práctica.

Ante estos escenarios perjudiciales generados por la sociedad y la educación que de ella se origina, y que repercuten de manera sustancial en la forma como vivimos, considero indispensable incorporar e invertir en nuevas alternativas educativas. Una de las alternativas posibles es asociar la educación al aprendizaje a lo largo de la vida, como medio para lograr la satisfacción de las diversas necesidades y la realización de las esperanzas de una óptima calidad de vida para cada persona en cualquier sociedad. Pienso que con la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida podrán superarse las limitaciones que presentan los sistemas educativos tradicionales, y mejorar el alcance de los beneficios que la educación puede ofrecer para que las personas logren un desarrollo satisfactorio en todos los ámbitos a lo largo de su vida.

Ahora bien, para que la idea de la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida, germinen en la sociedad y en cada persona, el papel del docente se destaca como punto clave. Los docentes no sólo influyen en el desarrollo de los conocimientos académicos en sus estudiantes. También les transmiten parte de su ser como personas, lo que puede motivar a los estudiantes a proseguir su aprendizaje a lo largo de su vida, y representar para ellos, un modelo de vida. Es innegable que en mi vida he tenido maestros significativos que han contribuido a orientarla en la dirección que ésta ha ido tomando.

La segunda motivación que me condujo a emprender esta tesis, fue un reto personal que me llevó a tomar la decisión de estudiar esta maestría. Esta decisión surgió de una iniciativa libre de la presión de cumplir con los cánones que impone la sociedad. Esta es entonces la primera elección que hago de realizar mis estudios por placer. Al venir a México y al estudiar el idioma español adquirí un nuevo sentido del aprender y del vivir, alejada de aquella visión estrecha donde me sentía atada por una obligación, por una rígida presión social. Por ello surgió dentro de mí, no sólo la determinación de dar el paso inicial para continuar con el aprendizaje a través de la vida, sino también la de trabajar por construir un sólido vínculo entre la educación y el aprendizaje, junto con la satisfacción personal, en la búsqueda de la felicidad.

Yayoi Kashitani

Abril, 2005.

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.

El estudio que nos proponemos llevar a cabo, sobre las concepciones acerca del aprendizaje a lo largo de la vida que tienen los docentes de la UIA, se fundamenta en varias consideraciones que desarrollamos en esta primera parte del proyecto.

Partiendo de la idea de que durante toda su vida, las personas están sujetas a un proceso de socialización constante, enseguida consideramos la importancia del papel que tiene la educación en el desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida, especialmente, ante la dinámica de cambio que experimenta la sociedad en el umbral del nuevo milenio. Estas consideraciones iniciales se complementan con algunas cuestiones relativas al problema de la desigualdad social y educativa, uno de los grandes retos de esta época. A partir de ello, nos centramos en la contribución que la educación superior, y en particular los docentes universitarios, pueden hacer para fomentar la formación de personas dispuestas y capaces de aprender a lo largo de toda su vida. En lo que sigue, desarrollamos cada una de estas cuestiones.

1.1. Socialización y educación.

El ser humano es un ser social por naturaleza; no puede vivir sin formar parte de la sociedad. En virtud de esto, el ser humano está ineludiblemente sujeto a un proceso de socialización permanente que es necesario para integrarse a la sociedad de la cual forma parte.

“Con el concepto de socialización –señala Whiting– nos referimos en general, al proceso por el cual se transmite la cultura, de una generación a la siguiente” (Whiting, 1974: 16). Por su parte, dice Tenti, “en el sentido tradicional (y común) de la expresión se dice que un individuo se socializa cuando adquiere una lengua, una serie de normas y valores, [y] va conformando una personalidad. En otras palabras –añade el autor– el individuo construye una subjetividad, una conciencia práctica y un conjunto de capacidades reflexivas, en la medida en que mantiene relaciones con el medio ambiente natural y social en el que vive” (Tenti, 2002: 1). Mediante la socialización, afirma Brim, “el individuo adquiere la cultura de su grupo o de sus grupos.” Y, precisa el autor, “toda (...) sociedad se enfrenta con la tarea de socializar a los niños que son miembros de ella, haciendo que asimilen la cultura básica correspondiente.” Pero además, continúa, “la sociedad ha de proporcionar, en mayor o menor grado, una socialización adicional

a sus miembros según éstos van ocupando diferentes estatus a lo largo de las distintas etapas de su vida” (Brim, 1974: 25).

El proceso de socialización del hombre comienza desde su nacimiento. A lo largo de la vida, distintas instituciones o grupos sociales participan en dicho proceso. Entre estas instituciones, la escuela cumple un papel fundamental. La socialización de los integrantes de la sociedad, ha sido considerada por varios autores, como uno de los propósitos más importantes de la educación. (v. por ejemplo, Brint 1998; Collins, 1977; Karabel y Halsey, 1977; y, especialmente, Parsons, 1959).¹

Sin embargo, también se ha señalado, la socialización que tiene lugar en la escuela durante la infancia y la juventud, “no puede constituir una preparación perfecta y suficiente para todas las tareas a desempeñar en años posteriores. Según el individuo va madurando, va recorriendo una serie de estatus que se corresponden con las distintas fases de su ciclo vital” (Brim, 1974: 25). El mismo autor hace notar, además, que el medio ambiente interpersonal puede variar y, si consideramos la dinámica social, los intensos cambios que experimenta la sociedad colocan constantemente al individuo frente a un nuevo estado de cosas, que habrá de enfrentar y que le exigirán nuevos tipos de comportamiento (Brim, 1974: 25). Esto significa que, ya sea debido a los cambios que el individuo experimenta como consecuencia de las distintas posiciones que ocupa en la sociedad a lo largo de su vida, o a los cambios que la propia sociedad experimenta, la persona habrá de continuar aprendiendo nuevas normas y valores, aún en la etapa adulta. Por ejemplo, es bien conocido que, en el marco de su rol productivo, las personas suelen aprender una serie de normas, valores, hábitos, comportamientos, propios de los ambientes de trabajo en los que se desempeña. De esta forma, el proceso de socialización tiene una duración que alcanza todos los ciclos vitales de la persona; no termina con los estudios escolares que regularmente sólo abarcan la primera etapa de la vida. En este sentido, el aprendizaje necesario para desempeñarse en la sociedad a la que pertenecen las personas, habrá de prolongarse durante toda su vida. Esto tiene importantes implicaciones para los sistemas educativos de la presente época.

1.2. Educación y sociedad contemporánea.

La sociedad contemporánea vive en un cambio constante. Esta dinámica de cambio permanente, le exige al ser humano que esté dispuesto a aprender a lo largo de toda la vida (Horio, 1997). El aprendizaje a lo largo de toda la vida, contribuye a que el ser humano se desarrolle y participe plenamente en la sociedad. En este proceso de aprendizaje constante, la

¹ Algunos trabajos relevantes sobre la escuela como agencia de socialización son: Brint, Steven (1998), *Schooling and Societies*. Thousand Oaks, California, Pine Forge Press; Collins, Randall (1977), Some Comparative Principles of Educational Stratification, en: *Harvard Educational Review* 47: 1-27; Karabel J. y Halsey (1977), *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press; y, Parsons, Talcott (1959), The School Class as a Social System, en: *Harvard Educational Review*, 29, pp. 297-318.

educación tiene un papel de primera importancia, como medio a través del cual se adquieren ciertas normas y valores, y se desarrollan aptitudes, acordes con la historia, la cultura y las necesidades de la sociedad.

Las necesidades educativas de nuestra época no pueden ser plenamente satisfechas con los sistemas educativos llamados tradicionales, los cuales se constituyeron a finales del siglo XIX. Dentro de estos sistemas, se espera que el proceso de formación tenga lugar en una etapa de la vida de las personas y sea de una duración determinada. Sin embargo, hoy en día, nadie puede esperar que el conocimiento adquirido durante la niñez y la juventud a través de los sistemas educativos formales de corte tradicional, sea vigente para toda la vida. La rápida evolución del mundo, el desarrollo de tecnologías avanzadas y el aumento en la esperanza de vida, entre otros factores, han dado lugar a que en la actualidad, la vida sea cada vez no sólo más larga, sino también, más compleja, y al mismo tiempo, más incierta. Estas características exigen a su vez, que las personas actualicen permanentemente sus saberes. Dentro de esta dinámica, la educación ha pasado a ocupar de forma paulatina un lugar más relevante. La sociedad contemporánea exige que la educación se prolongue a lo largo de la vida, lo que significa, a su vez, que su función social cobra una especial importancia: el carácter social de la existencia del hombre se establece en buena medida, a través de la educación. La educación es entonces, el punto de contacto entre el desarrollo humano de cada individuo y el desarrollo de la sociedad.

En este contexto, las ideas de la educación, así como del aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong-education* y *lifelong learning*), han ido abriéndose paso poco a poco en la sociedad de nuestro tiempo, y se han convertido en una exigencia ineludible para el mejor desarrollo de las personas y de la sociedad. El aprendizaje a lo largo de la vida, enmarcado dentro de la propuesta de la educación a lo largo de la vida, es precisamente, el tema central de esta investigación.

1.3. Desigualdad social y educación.

Dentro de esta vorágine de intensos cambios sociales en el mundo entero, la desigualdad social es persistente. Cuando pensamos en la desigualdad social, es común referirla a la distribución de ingresos. Sin embargo, la desigualdad es evidente en diversas dimensiones sociales: salud, alimentación, vivienda, empleo, y también, educación.

Al término del siglo veinte, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), reconocía los importantes avances logrados en el mejoramiento de los estándares de vida en el mundo. Por ejemplo, la malnutrición se ha reducido, el acceso al agua potable ha aumentado, en algunos países la pobreza de ingreso ha disminuido considerablemente. Sin embargo, señalaba el PNUD, aun persisten importantes carencias.

De acuerdo con información del mismo PNUD, hacia el año 2000 había 1.2 billones de personas viviendo con menos de un dólar por día; más de un billón de personas de los países desarrollados carecían de agua potable, y más de 2.4 billones no contaban con servicios sanitarios adecuados. En otras dimensiones sociales, unos 90 millones de niños no asisten a la escuela primaria; al menos 150 millones de los trabajadores del mundo están desempleados y en los países en desarrollo hay unos 250 millones de niños trabajadores.

Las grandes desigualdades sociales entre las regiones del mundo pueden apreciarse en la siguiente tabla. Estos datos dejan ver con toda claridad la ventajosa situación en que se encuentran las regiones con niveles más altos de desarrollo (OCDE y países con alto desarrollo humano). Las carencias son en cambio evidentes en las regiones menos favorecidas, como son los países menos adelantados y aquéllos comprendidos en el grupo de países con bajo desarrollo humano.

Tabla 1.1. Índice de desarrollo humano.²

Región	Esperanza de vida al nacer (años) 1998	Tasa de alfabetización de adultos (% 15 años de edad y más) 1998	Tasa bruta combinada de matriculación primaria, secundaria y terciaria (%) 1998	PNB per capita (PPC US\$) 1998	Índice de esperanza de vida	Índice de logro educativo	Valor del índice de desarrollo humano 1998
Todos los países en desarrollo	64.7	72.3	60	3,270	0.66	0.68	0.642
Países menos adelantados	51.9	50.7	37	1,064	0.45	0.46	0.435
Estados árabes	66.0	59.7	60	4,140	0.68	0.60	0.635
Asia oriental	70.2	83.4	73	3,564	0.75	0.80	0.716
América Latina y el Caribe	69.7	87.7	74	6,510	0.74	0.83	0.758
Asia meridional	63.0	54.3	52	2,112	0.63	0.54	0.560
Asia sudoriental y el Pacífico	66.3	88.2	66	3,234	0.69	0.81	0.691
África subsahariana	48.9	58.5	42	1,607	0.40	0.53	0.464
Europa oriental y la CEI	68.9	98.6	76	6,200	0.73	0.91	0.777
OCDE	76.4	97.4	86	20,357	0.86	0.94	0.893
Alto desarrollo humano	77.0	98.5	90	21,799	0.87	0.96	0.908
Desarrollo humano medio	66.9	76.9	65	3,458	0.70	0.73	0.673
Desarrollo humano bajo	50.9	48.8	37	994	0.43	0.45	0.421
Total mundial	66.9	78.8	64	6,526	0.70	0.74	0.712

Fuente: PNUD, *Human development report 2000*.

² El índice de desarrollo humano (IDH) mide el promedio de los logros de un país en tres dimensiones básicas del desarrollo humano –una vida larga y sana, el conocimiento y un nivel de vida decente. El IDH contiene tres variables –esperanza de vida al nacer, el logro educativo (alfabetización de adultos y la tasa bruta combinada de matriculación primaria, secundaria y terciaria) y el PNB per cápita (PPC en US\$). El ingreso se incorpora al IDH como proxy de un estándar de vida decente y como un sustituto de todas las elecciones humanas, no reflejado en las otras dos dimensiones (PNUD, 2000: 17).

La siguiente tabla presenta algunos indicadores básicos sobre el desarrollo humano en países con distintos niveles de desarrollo humano, que muestran las grandes diferencias entre ellos.

Tabla 1.2. Países seleccionados y agrupados según su nivel de desarrollo humano.³

Posición*	País	Esperanza de vida al nacer (años) 1998	Tasa de alfabetización de adultos (% 15 años de edad y más) 1998	Tasa bruta combinada de matriculación primaria, secundaria y terciaria (%) 1998	PNB per capita (PPC US\$) 1998	Índice de esperanza de vida	Índice de logro educativo	Valor del índice de desarrollo humano 1998
Alto desarrollo humano								
1	Canadá	79.1	99.0	100	23,582	0.90	0.99	0.935
2	Noruega	78.3	99.0	97	26,342	0.89	0.98	0.934
3	Estados Unidos	76.8	99.0	94	29,605	0.86	0.97	0.929
9	Japón	80.0	99.0	85	23,257	0.92	0.94	0.924
10	Reino Unido	77.3	99.0	105	20,336	0.87	0.99	0.918
31	Corea	72.6	97.5	90	13,478	0.79	0.95	0.854
35	Argentina	73.1	96.7	80	12,013	0.80	0.91	0.837
38	Chile	75.1	95.4	78	8,787	0.83	0.90	0.826
Desarrollo humano medio								
55	México	72.3	90.8	70	7,704	0.79	0.84	0.784
56	Cuba	75.8	96.4	73	3,967	0.85	0.89	0.783
65	Venezuela	72.6	92.0	67	5,808	0.79	0.84	0.770
74	Brasil	67.0	84.5	84	6,625	0.70	0.84	0.747
99	China	70.1	82.8	72	3,105	0.75	0.79	0.706
128	India	62.9	55.7	54	2,077	0.63	0.55	0.563
Desarrollo humano bajo								
150	Haití	54.0	47.8	24	1,383	0.48	0.40	0.440
154	Costa de Marfil	46.9	44.5	41	1,598	0.36	0.43	0.420
171	Etiopía	43.4	36.3	26	574	0.31	0.33	0.309
174	Sierra Leona	37.9	31.0	24	458	0.22	0.29	0.252

* La posición se refiere al lugar que ocupa cada país al ordenar al conjunto de 174 países en orden descendente, según el valor de su índice de desarrollo humano, el cual aparece en la última columna.

Fuente: PNUD, *Human development report 2000*.

El PNUD añade que las desigualdades globales en relación con el ingreso, se acrecentaron severamente durante el siglo veinte. La distancia entre los ingresos de los países más ricos y los más pobres, era de 3 a 1 en 1820, de 35 a 1 en 1950, de 44 a 1 en 1973 y llegó a ser de 72 a 1 en 1992. En relación con la desigualdad en la distribución del ingreso, el PNUD comenta que “un estudio reciente sobre la distribución del ingreso de los hogares, muestra un agudo incremento en la desigualdad –con un coeficiente de Gini deteriorándose de 0.63 en 1988 a 0.66 en 1993 (un valor de 0 significa equidad perfecta, uno valor de 1, iniquidad perfecta). Las

³ El número total de países considerados en el informe es de 174. En la tabla incluimos la información de los países ubicados en los tres primeros lugares de la clasificación, así como algunos de los que obtuvieron los últimos lugares.

brechas entre los ricos y pobres se están acrecentando en muchos países –en la Federación Rusa, el coeficiente de Gini aumentó de 0.24 a 0.48 entre 1987-88 y 1993-95. En Suecia, el Reino Unido y los Estados Unidos de América aumentó en más del 16% en los años ochenta y a principios de los noventa. Permanece aun muy alto en varios de los países latinoamericanos –0.57 en Brasil y Paraguay. Mientras tanto, concluye el PNUD, el crecimiento económico se ha estancado en varios países en desarrollo (PNUD, 2000: 3-4).

En la dimensión educativa, el bajo rendimiento escolar, la repetición de grados escolares y la deserción, problemas que afectan con mayor frecuencia a los sectores más empobrecidos, se traducen en severas limitaciones para acceder al mercado de trabajo, o a empleos en condiciones laborales aceptables (Kliksberg, 2001). Esta situación acaba por obstaculizar la plena participación de las personas en la vida social actual.

Por otra parte, en la sociedad de hoy, de alto desarrollo tecnológico, la desigualdad social se agrava por el desigual acceso a la tecnología. El uso de recursos tecnológicos de rápida expansión durante la última década, como son la computadora y la Internet, por ejemplo, son de fácil acceso y de uso común entre los grupos sociales en mejor situación socioeconómica, así como en los países de alto nivel de desarrollo. De acuerdo con la información del Banco Mundial, el número de computadoras personales por cada mil habitantes es de 572.1 en los Estados Unidos de América, de 419 en Canadá, y de 315.1 en Japón, mientras que en México es de sólo 57.6 por cada mil habitantes (Banco Mundial, 2004). Asimismo, el Informe sobre el Desarrollo Humano 2004, publicado recientemente por el PNUD, indica que mientras que en los países de la OCDE los usuarios de Internet son 383.1 por cada mil habitantes, en los países de América Latina, estos mismos usuarios ascienden a 81.2, y en México, son sólo 27.3 por cada mil habitantes (PNUD, 2004). Como se sabe, tanto la computadora como la Internet, constituyen medios de comunicación hoy en día indispensables para acceder a bienes y servicios diversos, pero, en el ámbito social, son herramientas muy útiles –y de uso cada vez más generalizado– para ampliar las posibilidades de acceso a los servicios de educación y de salud, entre otros, y su buen manejo es un requisito cada vez más exigido para el empleo.

La cuestión del uso de las nuevas tecnologías forma parte de las llamadas “nuevas alfabetizaciones”. El término se refiere a las habilidades que cualquier individuo necesita hoy para hacer uso de los nuevos recursos tecnológicos, que en la actualidad, están presentes prácticamente en todas las esferas de la vida cotidiana. La globalización, efecto del desarrollo de las modernas tecnologías de la comunicación, ha favorecido los intercambios mundiales, pero al mismo tiempo, ha generado distancias importantes entre países y regiones con distintos niveles de acceso y de manejo de estos nuevos recursos indispensables para la interacción en distintos ámbitos. Frente a esta nueva necesidad, se espera que la educación brinde las respuestas que las poblaciones del mundo requieren.

Ante tal panorama de desigualdades diversas, existentes en numerosos ámbitos, el aprendizaje a lo largo de toda la vida constituye un camino para contribuir a reducirlas. Esta forma de concebir la educación abre las posibilidades para que las personas enfrenten menores dificultades para adaptarse a los constantes cambios que experimenta la sociedad en nuestros días, lo que, a su vez, puede coadyuvar a evitar la exclusión social.

1.4. La importancia de la educación superior.

La estrecha relación existente entre los niveles de escolaridad de la población y sus niveles de pobreza, es innegable. Como resultado de sus análisis sobre dicha relación, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), ha encontrado, como lo explica Kliksberg, “que 10 años de escolaridad parecen constituir el umbral mínimo para que la educación pueda cumplir un papel significativo en la reducción de la pobreza.” Esto significa que “si se tiene un nivel educativo inferior a 10 años de escolaridad y no se poseen activos productivos, son muy escasas las probabilidades de superar los niveles inferiores de ingreso ocupacional” (CEPAL, citado por Kliksberg, 2001: 3). Ese número de años de escolaridad equivale, en México, a haber completado la educación secundaria. De esta manera, si el nivel de secundaria es el umbral mínimo indispensable para reducir la probabilidad de caer en la pobreza, las posibilidades de acceder a cualquier nivel superior de calidad de vida, requerirán de contar con una mayor escolaridad. De aquí la importancia creciente de la educación superior; pero más importante es aun si tenemos en cuenta que ésta se vincula directamente con la formación para el trabajo profesional y, en consecuencia, con mejores posibilidades de acceso al mercado laboral.

Ahora bien, a causa de la innovación y del progreso tecnológico incesantes en la producción de bienes y servicios, las economías exigirán mayores competencias profesionales que requieren de un elevado nivel de estudios y de una actualización constante de los conocimientos. En este contexto, la educación superior ha cobrado cada vez mayor fuerza como uno de los motores del desarrollo económico, y como uno de los fundamentos de la educación a lo largo de la vida (Delors, 1996).

Este hecho fue reconocido por la Primera Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, celebrada en París, en 1998. En la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI*, resultante de dicha conferencia, se establece como parte de la misión de la educación superior, la de “constituir un espacio abierto para la formación que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones (...)” (UNESCO, 1998).

Ante este panorama, en México, sólo el 20.7% de la población en edad de cursarla, tiene acceso a la educación superior.⁴ Comparado con otros países desarrollados, México se

⁴ La matrícula total en educación superior en México es de 2.2 millones de alumnos, que equivalen al 18.5 % de la población de 19 a 24 años de edad o al 20.7 % de la población de 19 a 23 años de edad excluyendo el posgrado. (Sep, Subsecretaría de Planeación y Coordinación, Dirección General de Planeación, Programación y

encuentra en gran desventaja. En el caso de los Estados Unidos, la tasa bruta de matriculación alcanza el 70.6%; tanto en Canadá como en Inglaterra es del 59%; mientras que en Francia es del 53.8%; y, en Japón, del 47.7%.⁵

Entre las instituciones de educación superior, la de mayor tradición es la universidad, una de las instituciones más antiguas de la cultura occidental. La importancia de la universidad radica hoy en día, en que al conjunto de funciones tradicionales, asociadas al progreso y la transmisión del saber –investigación, innovación, enseñanza y formación– añade la de ofrecer posibilidades para la educación a lo largo de la vida. Con ello, se espera que la universidad “[dé] a los adultos la posibilidad de reanudar estudios, actuando como centros de estudio, enriquecimiento y conservación de la cultura” (Delors, 1996: 146).

1.5. La importancia del docente universitario.

Si bien la temática de este proyecto es el aprendizaje a lo largo de la vida, la investigación se enfoca en la contribución que el docente universitario puede tener en la formación de los estudiantes como *lifelong learners*.⁶ Esto obedece a que consideramos que, además de influir dentro del ámbito de los conocimientos académicos, al interactuar con los jóvenes estudiantes, los docentes les transmiten sus concepciones, creencias, pensamientos, valores, actitudes, y su manera de ver la vida. Los docentes representan, entonces, a menudo, un modelo de vida para sus estudiantes que, como tal, influye en alguna medida –a veces muy considerable– en la conformación de su personalidad y de sus esquemas de vida.

Por otra parte, en tanto que profesionales de la educación, los docentes tienen un papel de importancia innegable en la adecuada formación de las generaciones que habrán de enfrentar los nuevos retos de la sociedad que –hemos mencionado– experimenta un proceso de cambio constante y acelerado. Como lo señala Aguerrondo, el profesionalismo de un(a) maestro(a) se pone en juego en su capacidad “como individuo y como actor social, para redefinir su lugar y su tarea, adecuarse a nuevos objetivos, responder a los compromisos de hoy y, fundamentalmente, poder ser un puente adecuado entre una era que termina y un futuro que se abre” (Aguerrondo, 2002: 27).

Presupuesto. *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras. Ciclo Escolar 2002-2003*. México, Sep, Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto, 2003, pág. 73).

⁵ Información de la base de datos EdStats, del Banco Mundial [<http://www1.worldbank.org/education/edstats/>], consultada en julio 30, 2004. La tasa bruta de matriculación del nivel de educación terciaria se define como la suma de todos los estudiantes matriculados en este nivel al inicio de cada periodo escolar. Está expresada como porcentaje de la población comprendida en el grupo de edad 5 años mayor a la edad oficial de terminación de la educación secundaria (v. Banco Mundial, 2004).

⁶ La expresión en inglés, “*lifelong learners*”, puede traducirse al español como “personas que aprenden a lo largo de la vida”. No obstante, esta expresión no alcanza a reflejar de modo cabal el sentido de la expresión en inglés. En razón de ello, preferimos emplear en el estudio, la expresión en su idioma original.

En relación con los estudiantes universitarios de hoy, es dable pensar que la mayor parte de ellos no se percatan que con su graduación profesional, no sólo concluyen una etapa de su formación, sino que al tiempo, inician una nueva etapa de aprendizaje. Para ello requieren tanto de la técnica adecuada como de la motivación para continuar aprendiendo por sí mismos. En este sentido, el aporte de los docentes universitarios es esencial. Ellos pueden preparar a los jóvenes para que tengan en mente que su aprendizaje no termina con la formación universitaria necesaria para el ejercicio de una profesión, sino que se requiere que los graduados tengan tanto la voluntad como la técnica para continuar su aprendizaje a lo largo de la vida.

Los docentes universitarios son, por lo tanto, quienes están en condiciones de despertar la curiosidad, la inquietud, la motivación y el interés de los estudiantes por seguir aprendiendo. Corresponde también a los maestros desarrollar la autonomía en sus estudiantes, fomentar el rigor intelectual, y crear las condiciones necesarias para que los egresados universitarios no sólo tengan las capacidades que requieren para desempeñarse con éxito en su profesión, sino además, para que sean capaces de continuar su educación a lo largo de la vida.

En consecuencia, el despertar en los estudiantes el gusto por aprender y estudiar continuamente, así como la motivación para perseverar en el aprendizaje, tareas propias del docente universitario en cualquier época, adquieren en la actualidad, mucho mayor relevancia. Todo ello requiere a su vez, desarrollar entre los jóvenes universitarios curiosidad e inquietud por investigar; creatividad; confianza en sí mismos; capacidad para resolver problemas; técnicas de auto-control o de organización de su aprendizaje (vgr. manejo eficiente del tiempo o esfuerzo efectivo); así como también sentimientos o disposiciones favorables hacia el estudio constante, de manera que generen las condiciones para prolongar con éxito su educación a lo largo de la vida (Candy et al., 1994; De la Harpe y Radloff, 2000).

A través de su labor educativa, los docentes han de procurar formar jóvenes con un perfil personal que siempre tienda a enfrentar la situación presente, y no a desalentarse. Los docentes han de reconocer que el aprendizaje de los conocimientos escolares es una necesidad de menor importancia, comparado con lo que es más importante: contribuir a formar un ser humano capaz de seguir aprendiendo y, que disfrute del aprendizaje constante mediante una educación a lo largo de la vida. Esto ayudaría a generar una visión superior de la educación, como medio que puede mejorar siempre nuestras vidas.

En suma, es indudable que el docente universitario tiene un papel importante en la sociedad actual. Porque difunde sus concepciones sobre diferentes aspectos a los estudiantes, así como por la influencia que tiene entre ellos como modelo de vida, los docentes universitarios pueden promover los cambios en los jóvenes para que estén mejor preparados para enfrentar la sociedad del futuro. Entre esos cambios, el entendimiento en los estudiantes de que ni la educación ni el aprendizaje concluyen con la formación universitaria, sino que cada vez más

requerirán de continuarlos a lo largo de la vida, es fundamental para que los jóvenes puedan tener un mejor futuro. En consecuencia, considero que es de primordial importancia conocer qué piensan los docentes universitarios sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, cuestión que constituye el núcleo de esta investigación.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

La presente investigación se enmarca dentro del campo de estudio de las concepciones de los docentes, y se refiere en particular, a la forma como los docentes universitarios conciben el aprendizaje a lo largo de la vida. La pregunta general que dio origen al estudio y orientó su diseño la siguiente: ¿cuáles son las concepciones de los docentes universitarios sobre el aprendizaje a lo largo de la vida?

El propósito fundamental del estudio fue identificar las concepciones que tienen los docentes de la UIA en relación con el aprendizaje a lo largo de su vida. Ahora bien, para fines de análisis, suponemos que la concepción que el docente ha desarrollado sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, está relacionada con un conjunto de factores. Entre éstos, identificamos algunas características de los estudios superiores realizados por el docente en el nivel de licenciatura, y de posgrado, así como la experiencia que el docente ha tenido como tal en distintos niveles educativos. En otro ámbito, consideramos la forma como el docente valora las experiencias que tuvo como estudiante en distintas etapas escolares preuniversitarias, y, durante la etapa universitaria, la medida en que considera que desarrolló ciertas habilidades que pudieran haber hecho factible que se formara como una persona que aprende a lo largo de su vida. Finalmente, exploramos algunas opiniones del docente sobre ciertos problemas sociales y algunas cuestiones de orden personal, que consideramos pueden estar relacionadas con su concepción sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.

3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO.

Los objetivos del estudio son:

3.1. Objetivo general.

Identificar las concepciones que tienen los docentes de la UIA en relación con el aprendizaje a lo largo de la vida.

3.2. Objetivos particulares.

- 1) Establecer las relaciones existentes entre:
 - i)* el perfil del docente;
 - ii)* su experiencia como docente;
 - iii)* los estudios superiores realizados por el docente; y,
 - iv)* la forma como valora su experiencia como estudiante y la concepción del propio docente sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.
- 2) Identificar la relación que existe entre las opiniones del docente sobre determinadas cuestiones sociales y sus concepciones sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.
- 3) Determinar la relación que puede haber entre algunas características personales del docente y su concepción sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.

La investigación tomó como sujetos de estudio a los docentes que laboran en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México (UIA), ya sea como académicos de tiempo, o como docentes por asignatura, y particularmente en dos áreas académicas, ingenierías y ciencias sociales.

La tesis está organizada en cinco partes. Después de esta parte introductoria, el segundo capítulo, integra los elementos referenciales y conceptuales dentro de los cuales se enmarca el estudio. El capítulo se compone de dos secciones. La primera expone, a manera de marco referencial, los orígenes, desarrollo y visión actual del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida en el contexto mundial. Esta sección se complementa con la importancia que este concepto tiene dentro de la educación superior y con las características de distintos órdenes que distinguen a los estudiantes universitarios capaces de proseguir su aprendizaje durante toda su vida. La segunda parte del capítulo segundo, presenta el marco teórico del estudio. Aquí tratamos en primer lugar y en términos generales, lo importante que es conocer las concepciones que tienen los docentes sobre su trabajo de enseñanza. Pasamos enseguida a presentar la teoría explícita de la acción en general y en su aplicación al ámbito de la docencia, que nos sirvió para diseñar la forma de aproximarnos al análisis de las concepciones de los docentes universitarios acerca de la educación a lo largo de la vida. Concluimos el capítulo con la definición del término concepciones docentes.

En el tercer capítulo, se presenta el diseño metodológico de la investigación. Incluye las preguntas de investigación, el modelo de análisis empleado y las hipótesis de trabajo, con la respectiva definición de las dimensiones que integran el modelo analítico, y la definición operacional de las variables. Esto se complementa con la exposición relativa a la recolección de información (instrumento empleado, características de la muestra del estudio y levantamiento

de datos). Al final de este capítulo, presentamos las limitaciones que consideramos tiene el estudio.

Los resultados del análisis de la información recabada se presentan en el cuarto capítulo. Lo iniciamos con la descripción de las características de los sujetos que integraron la muestra y lo completamos con los resultados del análisis estadístico que llevamos a cabo.

En el quinto y último capítulo, presentamos las conclusiones de esta investigación y, a manera de valoración personal, planteo la perspectiva sobre el tema del estudio que derivo después de haber concluido el trabajo.

CAPÍTULO 2

MARCO DEL ESTUDIO

Considerando que la investigación se enfoca en el análisis de las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, dos son los ámbitos dentro de los cuales se enmarca. El primero, se refiere a las concepciones de los docentes; el segundo, al aprendizaje a lo largo de la vida. En lo que sigue exponemos, como marco referencial, los antecedentes y la visión actual del aprendizaje a lo largo de la vida; y, como marco teórico, presentamos la literatura relevante sobre a las concepciones de los docentes de educación superior.

1. MARCO REFERENCIAL: ANTECEDENTES Y VISIÓN ACTUAL DEL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA.

1.1. El aprendizaje a lo largo de la vida en el contexto mundial.

La expresión *aprendizaje a lo largo de la vida* –en inglés, *lifelong learning*– empezó a ser de uso generalizado en el ámbito internacional a partir de la década de los años noventa. Sus antecedentes son el concepto de *educación permanente* o de *educación a lo largo de la vida*, expresiones con las que indistintamente se ha traducido la expresión del inglés, *lifelong education*. Este concepto se introdujo en el discurso internacional en los años sesenta y cobró fuerza durante la siguiente década.

El concepto de aprendizaje a lo largo de la vida es un concepto amplio y abarcador que cuenta con numerosos partidarios. Algunos de sus elementos más específicos incluyen la educación escolar formal, la educación popular, la educación de adultos, el aprendizaje auto-dirigido, la capacitación profesional continua, la capacitación en el trabajo, el aprendizaje informal en el trabajo y la educación social para ciudadanos. Por lo tanto, como concepto, el aprendizaje a lo largo de la vida comprende todo aprendizaje que tiene lugar desde la infancia y a todo lo largo de la vida adulta, en la familia, la escuela, las instituciones de formación vocacional, las universidades, el lugar de trabajo, y en general, en la comunidad. Su mérito radica en que puso en cuestión el empleo de los criterios institucionales y de edad, como factores delimitadores de la política educativa. Pero, al hacerlo, creó otro problema. Porque la educación a lo largo de la vida denota una filosofía y un ideal basado en principios humanistas, ha eludido, hasta ahora, una definición precisa (Tuijnman y Bostrom, 2002:103).

En el mismo sentido, Aspin y Chapman (2000), señalan que el término de aprendizaje a lo largo de la vida ha tenido una extensa difusión y se ha empleado en una amplia variedad de contextos. No obstante, destacan, su significado es a menudo poco claro. Esta cuestión, relatan los autores, fue señalada por Gelpi, uno de los primeros autores en el campo, quien se lamentaba de la falta de claridad conceptual del término, y argumentaba que era necesaria una definición clara del mismo.¹ El problema, sostenía Gelpi, era que mientras se podía tener una claridad razonable sobre el significado y aplicabilidad de términos tales como ‘educación vocacional’ o ‘educación técnica’, no puede encontrarse tal claridad en el caso de términos cuyos ámbitos de aplicación son menos específicos como es el de educación a lo largo de la vida (*lifelong education*), particularmente cuando una serie de otros términos similares, ‘educación permanente’, ‘educación para adultos’², ‘educación continua’ y otros semejantes, han sido empleados con frecuencia, e intercambiándose unos con otros.

A fin de avanzar en la clarificación del término, conviene presentar algunas de las características que un grupo de expertos internacionales convocados por el Instituto Internacional de Educación de la UNESCO, elaboró en 1976, cuando este mismo instituto lanzaba su programa de educación a lo largo de la vida.

1. Los tres términos básicos sobre los que se basa el concepto son *vida, durante toda la vida* (*lifelong*) y *educación*.
 2. La educación no concluye al finalizar la escolaridad formal, sino que es un *proceso que se prolonga durante toda la vida*.
 3. La educación a lo largo de la vida no está limitada a la educación de adultos, sino que acompaña y unifica todas las etapas educativas –pre-primaria, primaria, secundaria, etcétera.
 4. La educación a lo largo de la vida incluye las modalidades de educación formal, no formal e informal.
(...)
 10. Contraria la forma elitista de educación, la educación a lo largo de la vida es de carácter *universal*. Representa la *democratización de la educación*.
 11. La educación a lo largo de la vida se caracteriza por su *flexibilidad y diversidad* en sus *contenidos, herramientas de aprendizaje y técnicas*, así como en el *tiempo* de aprendizaje.
(...)
 16. La educación a lo largo de la vida cumple una *función correctiva*: atender las limitaciones del sistema de educación existente.
 17. La meta en última instancia de la educación a lo largo de la vida, es mantener y mejorar la *calidad de vida*.
 18. Hay tres prerrequisitos fundamentales para la educación a lo largo de la vida, a saber, *oportunidad, motivación y educabilidad*.
 19. La educación a lo largo de la vida es un *principio organizador* para toda la educación.
(...)
- (Tuijnman y Bostrom, 2002: 96, énfasis en el original).

¹ Aspin y Chapman refieren el artículo de Ettore Gelpi, *Lifelong education: opportunities and obstacles*, publicado en 1984 en el *International Journal of Lifelong Education* (vol. 3, núm. 2, págs. 79-87).

² *Further education*, en el original. El término se refiere a la educación formal de nivel preuniversitario, destinada a personas adultas que han rebasado la edad de asistir a la escuela.

No obstante los diversos señalamientos que se han hecho en relación con la poca claridad del concepto de educación a lo largo de la vida, al parecer la noción es tan antigua como la historia de la humanidad. En diversas culturas y en distintas épocas históricas ha habido la idea de que la educación es un proceso sin limitaciones en el tiempo y en el espacio. Distintos autores han señalado que en sociedades precapitalistas como son las de los imperios azteca, greco-romano, otomano, Tokugawa (Japón), Ming (China), del Islam, el Mongol o en la antigua cultura de la India, la noción de educación a lo largo de la vida, estuvo presente a través de la transmisión oral (Lowe, 1973; Tünnermann, 1995). Siglos más tarde, se pueden encontrar referencias a esta forma de ver la educación, en los escritos de Platón, más tarde aún, de grandes pedagogos como Comenius (1592-1670), Condorcet,³ y Rousseau (1712-78). Hay, pues, una historia ancestral detrás de las innovaciones en la educación a lo largo de la vida vistas durante el siglo XX. Pero, fue en este siglo que ésta adquirió forma, se fortaleció y se difundió –en medida importante por las iniciativas impulsadas por la UNESCO– por todo el mundo, como un componente central de los procesos de desarrollo social. Al inicio del nuevo siglo, no obstante, su pleno desarrollo sigue siendo todavía una ambición por realizarse.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, se desarrollaron diferentes acercamientos hacia la educación a lo largo de la vida, y la cuestión fue conceptualizada fundamentalmente por la UNESCO, y otros organismos como la OECD, así como también por expertos como Paul Lengrand (1970, 1994), Edgar Faure (1973), Miguel Escotet (1991), y más recientemente, por Jaques Delors (1997) (Tünnermann, 1995; Bown, 2000). Veamos con un poco de mayor detalle cómo ocurrió el proceso mediante el cual la educación a lo largo de la vida llegó a cobrar la importancia que tiene hoy en día.

1.1.1. De la educación de adultos a la educación a lo largo de la vida.

En las sociedades europeas occidentales, el concepto de educación a lo largo de la vida surgió vinculado a la educación de adultos. Los orígenes de la educación de los adultos se remontan en esta región, al menos al siglo XVII. Estos orígenes están ligados a los esfuerzos de alfabetización, desarrollados bajo la influencia inicial de la Reforma religiosa, por la cual se abrió el cauce a un proceso general de alfabetización, necesario para la lectura de la Biblia. El proceso, no directamente originado en demandas de orden económico o productivo, influyó posteriormente en el desarrollo del capitalismo moderno, que requería de una mano de obra para el desempeño de tareas cada vez más complejas –y favoreció el temprano proceso de desarrollo económico en las regiones protestantes (Rama, 1980; Hely, 1963).

³ Comenius: “cada edad está destinada al aprendizaje, de suerte que no hay otro fin del aprendizaje para el hombre que la vida misma”. Condorcet: “continuando la instrucción durante toda la vida se impedirá que se borren de la memoria los conocimientos adquiridos en las escuelas” (Asamblea Legislativa Francesa, 1792) (Tünnermann, 1995: 1).

A lo largo del siglo XVIII fueron cada vez más comunes en varios países europeos, las sociedades de discusión o las sesiones habituales donde las personas adultas se reunían para escuchar alguna conferencia o hacer algunas lecturas. Hacia el siglo XIX, la educación de adultos se desarrollaba ya como un movimiento formal y organizado en varios países del mundo occidental, precursores en el desarrollo de la sociedad industrial moderna. De esta forma, la educación de adultos, tal como la conocemos hoy en día, es decir, como un conjunto de programas organizados, tiene sus orígenes en este siglo (Hely, 1963).

El desarrollo inicial de la educación de adultos fue fortalecido con el progreso de la era científica, la revolución industrial, y el surgimiento de los sistemas democráticos modernos, que condujeron a que paulatinamente, la educación destinada a los adultos cobrara mayor importancia y se la concibiera como un proceso que debía prolongarse a lo largo de la vida. Muestra de ello es que a comienzos del siglo XX (1919), en el Reino Unido, se publicó por primera vez de modo oficial, en relación con la educación dirigida a los adultos, que ésta es “una necesidad permanente, un aspecto imprescindible de la ciudadanía y, por lo tanto, debe ser general y durar toda la vida.”⁴

1.1.2. *Las conferencias mundiales sobre educación de adultos de la UNESCO.*

Con la creación de la UNESCO, al término de la Segunda Guerra Mundial, se inició una nueva época en la historia de la educación de adultos. El tema de la educación destinada a los adultos empezó a ser analizado y discutido en el ámbito internacional, y por un número creciente de funcionarios de los gobiernos nacionales, especialistas –a menudo vinculados con la UNESCO– e integrantes de organizaciones no gubernamentales, lo que poco a poco le dio mayor presencia y alcance en todo el mundo.

Como parte de su agenda de trabajo, la UNESCO ha llevado a cabo una conferencia internacional sobre la educación de adultos cada década. Las conferencias han sido conocidas por el lugar en el que se han realizado: la de Elsinore (Dinamarca) tuvo lugar en 1949. A esta primera conferencia le siguieron las de Montreal (Canadá) en 1960; la de Tokio (Japón) en 1972; y la París (Francia) en 1985. La quinta y más reciente conferencia internacional sobre educación de adultos –conocida ésta ahora como CONFINTEA V⁵– se llevó a cabo en Hamburgo (Alemania) en 1997, la cual fue sucedida por la conferencia de seguimiento denominada CONFINTEA+5, celebrada en Bangkok (Tailandia), en 2003.

Estas conferencias han tenido por objeto hacer el balance de los avances y resultados alcanzados en la materia; revisar las necesidades y los problemas planteados; así como,

⁴ Gran Bretaña. Ministry of Reconstruction. Adult Education Committee. [Report]. *A design for democracy. An abridgement of a report... commonly called the 1919 Report.* London, Max Parrish, 1936, citado por Helly (1963) y por Tünnermann (1995: 2).

⁵ CONFINTEA son las siglas que corresponden al nombre de Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos.

estudiar planes de mejora cualitativa y de expansión cuantitativa para la educación de los adultos, en el ámbito internacional y en los ámbitos nacionales.

Gracias a estas conferencias, diversos aspectos y problemas de la educación de adultos han sido examinados y se han puesto en práctica numerosas alternativas para su desarrollo, con el propósito de ofrecer una educación especialmente diseñada para contribuir a mejorar la calidad de vida de los jóvenes (recientemente diferenciados en el campo) y de los adultos. Entre las cuestiones analizadas en dichas conferencias, se pueden mencionar, la alfabetización y la educación básica; la educación para la promoción del desarrollo, incluyendo la educación fundamental, el desarrollo local o el comunitario; y la contribución de la educación de adultos para satisfacer las necesidades de la población a la que se dirige. A éstos se pueden añadir tópicos de otro tipo, como son la educación para el trabajo, la ciudadanía, las mujeres, el bienestar familiar, o el uso del tiempo libre, entre otros. Más aún, entre el conjunto innumerable de temas, hay también algunos que han acompañado la configuración de orden más bien operativo del campo. Por ejemplo, la formación de educadores de adultos, el diseño de programas y de materiales educativos, la investigación y la evaluación, el financiamiento, las organizaciones responsables, así como la cooperación internacional para la promoción y el fortalecimiento de la educación de los adultos. En fin, la serie de asuntos que a lo largo de más de más de medio siglo han sido tratados en las conferencias internacionales sobre educación de adultos organizadas por la UNESCO es interminable –esto, sin mencionar las numerosas reuniones regionales o internacionales convocadas por el mismo organismo en las que el tema ha sido tratado.

Como es natural, a lo largo de estos años de debate y de planteamiento y puesta en práctica de propuestas numerosas, las orientaciones que han dominado la forma como se concibe y se ha llevado a la práctica la educación destinada a los adultos, han cambiado de acuerdo con los tiempos. En estos cambios, la influencia del modo de concebir el papel que tiene la educación en el desarrollo –cuestión que se introdujo hacia mediados del siglo pasado en el debate relativo a la definición de política pública– ha sido determinante.

Dentro de las conferencias internacionales de educación de adultos organizadas por la UNESCO, la que marcó el establecimiento en el discurso internacional de la propuesta de educación permanente, o educación a lo largo de la vida, fue la que se realizó en Tokio, en 1972, cuyo nombre fue, precisamente, *La educación de adultos en el contexto de la educación permanente*. Entre sus resoluciones finales, la conferencia hizo énfasis en que “el aprendizaje dura toda la vida; la educación de los adultos y de los niños y jóvenes es inseparable. Pero, para ser un agente efectivo de cambio, la educación debe vincular el compromiso activo y la participación de los adultos. Debe buscar mejorar las condiciones de vida y la calidad general de vida. La apatía, la pobreza, la enfermedad y el hambre son grandes males que el mundo enfrenta en la actualidad. Estos pueden ser erradicados sólo haciendo conciencia en la gente

de sus causas y cómo conquistarlas. El mejoramiento social y la educación de adultos son, por lo tanto, complementarios.” (UNESCO, 1972: 19).

1.1.3. *El Informe Faure: la educación permanente y la ciudad educativa.*

A partir de la conferencia internacional de educación de adultos de Tokio, la educación permanente se convirtió así en uno de los ejes de los programas de la UNESCO durante los años setenta. Desde entonces, el mismo organismo acrecentó sus esfuerzos por conceptualarla y analizarla, para lo cual emprendió una serie de estudios, proyectos, conferencias y reuniones regionales o internacionales, de los que se derivaron varios documentos, acuerdos, recomendaciones, y algunas publicaciones de difusión profusa. Entre éstas últimas, quizá la que mayor impacto tuvo en la difusión de la nueva visión de la educación permanente, fue la que resultó del estudio dirigido por Edgar Faure como presidente de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, publicado en 1972 con el título de *Apprendre à être*,⁶ y conocido como el informe Faure. El título del informe, refleja el espíritu con el que la comisión apreció a la educación: “actualmente, la educación ya no se define en relación con un contenido determinado que se trata de asimilar, sino que se concibe, en su verdad, como un *proceso del ser* que, a través de la diversidad de sus experiencias, aprende a expresarse, a comunicar, a interrogar al mundo y a devenir cada vez él mismo” (Faure, 1973: 220 –énfasis en el original).

En su trabajo, Faure y sus colaboradores de la comisión hicieron especial énfasis en dos ideas fundamentales: la educación a lo largo de la vida y la ciudad educativa.

En relación con la primera, la educación permanente, “deviene la expresión de una relación envolvente entre todas las formas, las expresiones y los momentos del acto educativo” (Faure, 1973: 220). A esta conclusión llegaron los integrantes de la comisión después de analizar las características de los sistemas educativos constituidos a lo largo de la historia moderna, y su capacidad de responder a las tendencias de futuro que vislumbraban:

(...)en el espacio de unos pocos años, una misma evidencia práctica se ha impuesto de un extremo del mundo al otro, la mayoría de los hombres no están suficientemente equipados para responder a las condiciones y a los alures de una vida vivida en la segunda mitad del siglo XX. Las exigencias del desarrollo social, económico y cultural de las sociedades del siglo XX hacen que centenares de millones de adultos tengan necesidad de educación, no sólo como en el pasado por el placer de perfeccionar sus conocimientos o de contribuir a su propio desarrollo, sino para poder hacer frente a las necesidades de sus sociedades y ofrecer las potencialidades máximas de una colectividad educada. Por consecuencia, se ha demostrado que la empresa educativa no será eficaz, justa y humana sino al precio de transformaciones radicales que afectan a la sustancia del acto educativo, del espacio educativo y del tiempo de la educación, [que] en una palabra, avalan el concepto de educación permanente (Faure, 1973: 219).

⁶ El informe, originalmente escrito en francés, se publicó en español con el título *Aprender a ser. La educación del futuro*. La edición es de Alianza Editorial (Madrid) y la UNESCO (París) y apareció por primera vez en 1973. Por otra parte, la comisión presidida por Faure, fue constituida por la misma UNESCO.

En este sentido, para Faure y sus colaboradores,

(...) los estudios ya no pueden constituir un 'todo' definitivo que se imparta y se reciba antes de entrar en la vida adulta, cualquiera que sea el nivel de este stock intelectual y la edad de esa entrada, es preciso entonces reconsiderar los sistemas de enseñanza en su conjunto y su misma concepción. Si lo que es preciso aprender es a reinventar y a renovar constantemente, entonces la enseñanza deviene la educación y, cada vez más, el aprendizaje. (...) aprender es el asunto de toda una vida, en su duración y en su diversidad, y de toda una sociedad, tanto en lo que concierne a sus recursos educativos como a sus recursos sociales y económicos, entonces es preciso ir más allá de la necesaria revisión de los 'sistemas educativos' (...) (Faure, 1973: 40).

En la comisión reconocían que la educación permanente –entendida como la continuidad del proceso educativo– no era nueva, pero que “ha sido en el curso de los diez años últimos cuando ha tomado cuerpo realmente.” Sin embargo, advertían que el término de educación permanente había sido aplicado, primero, a una práctica antigua de educación de adultos (los cursos nocturnos) y, más tarde, a la formación profesional continua –en medida importante promovida por la OCDE como *educación recurrente*, durante los años setenta. En cambio, la visión que propuso la comisión Delors, sostenía que la educación tiene lugar en todas las edades de la vida y en la multiplicidad de situaciones y circunstancias de la existencia. De esta forma, la educación “recobra su verdadera naturaleza, que es la de ser global y permanente, y franquea los límites de las instituciones, de los programas y de los métodos que le han sido impuestos en el curso de los siglos.” En la actualidad, señalaba el informe, la educación permanente “tiende cada vez más a designar el conjunto del proceso educativo considerado desde el punto de vista del individuo y desde el punto de vista de la sociedad” (Faure, 1973: 220).

Finalmente, la comisión reconocía que esta forma de concebir la educación, como una actividad permanente, estaba “lejos de haber sido ampliamente aceptada” (Faure, 1973: 130). Con todo, proponía como recomendación que la educación permanente se constituyera en la “idea rectora de las políticas educativas en los años futuros. Y esto tanto para los países desarrollados como para los países en vías de desarrollo” (Faure, 1973: 265).

Por su parte, la idea de la ciudad educativa –íntimamente vinculada a la visión de la educación permanente– emergió de las críticas a los sistemas educativos “de vocación universal, sólidamente estructurados y centralizados” (Faure, 1973: 240), inflexibles, limitados e inapropiados, a juicio de la comisión, para formar a las generaciones que el futuro requeriría. “La educación –señala el informe– no podría limitarse como en el pasado a formar, en función de un modelo predeterminado de estructuras, de necesidades y de ideas, los cuadros de la sociedad del mañana, ni a preparar de una vez para siempre a los jóvenes para un cierto tipo de existencia. La educación ha dejado de ser el privilegio de una élite y de estar vinculada a una determinada edad; tiende a ser coexistencia a la vez con la totalidad de la comunidad y con la duración de la existencia del individuo” (Faure, 1973: 241).

De esta forma, la comisión consideraba que la escuela podría “cada vez menos pretender asumir ella sola las funciones educativas de la sociedad. La industria, la administración, las comunicaciones, los transportes pueden tener su parte. Las colectividades locales, lo mismo que la comunidad nacional son también instituciones eminentemente educativas. ‘La Ciudad –decía ya Plutarco– es el mejor instructor’. Y, en efecto, la ciudad, sobre todo cuando sabe mantenerse a escala humana, contiene, con sus centros de producción, sus estructuras sociales y administrativas y sus redes culturales, un inmenso potencial educativo, no sólo por la intensidad de los intercambios de conocimientos que allí se realizan, sino por la escuela de civismo y de solidaridad que ella constituye. En Atenas –concluye el informe–, la educación no era una actividad aislada, practicada a ciertas horas, en ciertos lugares, en una cierta época de la vida. Constituía el fin mismo de la sociedad. El ateniense estaba formado por la cultura, por la *paideia*” (Faure, 1973: 242).

Por lo tanto, para la comisión no se trataba solamente de un “simple cambio de sistema”, sino de los términos mismos de la relación entre sociedad y educación. Se trataba de conformar una ciudad educativa “cuyo advenimiento sólo sería concebible al término de un proceso de compenetración íntima de la educación y del tejido social, político y económico, en las células familiares, en la vida cívica. Esto implicaba poner a la libre disposición de cada ciudadano los medios de instruirse, de formarse, de cultivarse a su propia conveniencia, de suerte que el sujeto se encuentra respecto a su propia educación en una posición fundamentalmente diferente: la responsabilidad sustituyendo a la obligación” (Faure, 1973: 243).

La estrecha vinculación entre la educación permanente y la ciudad educativa se expresa de esta forma: “la educación a lo largo de la vida es la llave de la bóveda de la ciudad educativa” (Tünnermann, 1995: 3).⁷ La educación permanente hacía referencia, de esta forma, a una visión global e integrada de la tarea educativa:

El concepto de educación permanente se extiende a todos los aspectos del hecho educativo; engloba a todos, y el todo es mayor que la suma de las partes. En la educación no se puede identificar una parte distinta del resto que no sea permanente. Dicho de otro modo, la educación permanente no es ni un sistema, ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de sus partes (Faure, 1972: 265).

De acuerdo con esta perspectiva, dice el informe Faure, “la educación no podrá (...) constituir mañana sino un conjunto coordinado, en el que todos los sectores estarán estructuralmente integrados; será universalizada y continua; será desde el punto de vista de las personas, total y creadora: en consecuencia, individualizada y autodirigida. Será el soporte y el animador de la

⁷ En el texto del informe Faure publicado en español se lee: “La educación permanente es la clave de arco de la ciudad educativa” (Faure, 1973: 265).

cultura, así como el motor de la promoción profesional. Este movimiento es irresistible e irreversible. Esta es la revolución cultural de nuestro tiempo” (Faure, 1973: 244).

1.1.4. *Educación de adultos y educación permanente: la Conferencia de Nairobi.*

Poco tiempo después de la Conferencia de Tokio y de la publicación del informe Faure, la UNESCO llevó a cabo su Conferencia General en Nairobi (1976), en donde se aprobó la conocida *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos*. El documento incluye un amplio espectro de asuntos relacionados con la educación de adultos y su desarrollo; en relación con los cuales, la educación permanente, constituye el marco general dentro del cual se propone desarrollar toda la labor educativa destinada a los adultos.

De inicio, entre las consideraciones que fundamentan sus recomendaciones, la conferencia expresa que “el pleno desenvolvimiento de la personalidad humana, sobre todo frente a la rapidez de las mutaciones científicas, técnicas, económicas y sociales, exige que la educación sea considerada globalmente y como un proceso permanente.” La conferencia consideró, en relación con la educación permanente, que ésta “designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo. Por lo tanto, “la educación permanente lejos de limitarse al periodo de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad; los procesos educativos que siguen a lo largo de la vida los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo.”

De acuerdo con esto, en la definición del concepto de educación de adultos, la conferencia establece que ésta “no puede ser considerada intrínsecamente, sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente.”⁸

De modo general, la educación de adultos, que “debería contribuir al desarrollo de la capacidad de aprender a aprender”, debe definirse en cada sistema educativo, en la perspectiva de “la necesidad de dar una base científica sólida a la educación permanente, una mayor flexibilidad en la manera en que cada persona decida organizar los periodos de educación y de trabajo a lo largo de su vida y, en particular, de alternar esos periodos y facilitar la integración de la

⁸ La definición de educación de adultos adoptada en esta conferencia es: la expresión “educación de adultos” designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente. (UNESCO, 1977: 124).

educación permanente en la propia actividad laboral.” Y, al referirse en particular a las necesidades educativas de los jóvenes, propone que la educación dirigida a ellos se oriente progresivamente hacia la educación permanente.

Finalmente, al hablar de los contenidos de la educación de los adultos, la conferencia considera que las actividades en este campo que “se sitúan en la perspectiva de la educación permanente, no tienen fronteras teóricas y responden a las situaciones particulares creadas por las necesidades específicas del desarrollo, de la participación en la vida colectiva y del desenvolvimiento individual; tienen por objeto todos los aspectos de la vida y todos los campos del conocimiento y se dirigen a todos los individuos sea cual fuere su nivel de desenvolvimiento.”

La tendencia por impulsar la educación permanente, continuó a lo largo de los años ochenta. Durante la conferencia de París (1985), se constató que la esfera de la educación de adultos se había expandido considerablemente. La educación adultos parecía ya considerarse como una dimensión educativa indispensable de las políticas sociales, económicas y culturales, así como de los programas de desarrollo. La conferencia de París recomendó que las actividades en el campo, atendieran las necesidades particulares de ciertos grupos (mujeres, jóvenes, adultos mayores, minorías, trabajadores migrantes, grupos en desventaja). En relación con esto, hizo un llamado de apoyo a todas las estructuras, tradicionales o nuevas, formales o no formales, públicas o privadas, y en especial, a la educación superior, a los medios de comunicación y a la industria. Finalmente, la conferencia subrayó el papel de la UNESCO y la importancia de la cooperación internacional. Pero, por encima de todo, la declaración final de la conferencia de París, definió un nuevo derecho internacional, el derecho a aprender (v. UNESCO, 1985).

1.1.5. Educación a lo largo de la vida y aprendizaje a lo largo de la vida: el Informe Delors.

La década de los años noventa representó un nuevo giro en el desarrollo de la educación a lo largo de la vida. El último decenio del siglo fue uno en que tuvieron lugar importantes conferencias internacionales en las que se discutieron y se tomaron resoluciones sobre problemas esenciales de alcance global. Así, en las conferencias mundiales sobre educación para todos (Jomtien, Tailandia, 1990), derechos humanos (Viena, 1993), población y desarrollo (El Cairo, 1994), y sobre la mujer (Beijing, 1995), entre otras, los problemas a que cada una refería, fueron examinados, por un número sin precedente de participantes procedentes del mundo entero. Lo importante para la educación permanente fue que en todas estas conferencias los dirigentes mundiales expresaron el deseo de que la educación liberara la competencia y la creatividad de los ciudadanos y la consideraron un elemento vital de una estrategia en que los procesos de desarrollo sostenible podían apoyarse (UNESCO, 1997: 27).

En particular, interesa destacar que la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990), adoptó el conocido *Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de*

Aprendizaje de Niños, Jóvenes y Adultos, el cual se proponía básicamente, crear un ambiente favorable para la satisfacción de dichas necesidades. Para ello recomendaba movilizar nuevos recursos, ampliar los alcances de la cooperación existente y forjar vínculos más estrechos entre la sociedad civil en toda su diversidad y las autoridades responsables de la tarea educativa. Es decir, la conferencia de Jomtien propuso que la educación se constituyera en una responsabilidad de todos, y no fuera más sólo una tarea a cargo de los gobiernos o de las organizaciones especializadas. Este nuevo acercamiento, modificó considerablemente la tarea de las instituciones de educación de adultos, menos requeridas como proveedoras directas de educación, pero cuya experiencia podía guiar al amplio rango de instituciones llamadas a ofrecer servicios educativos a los adultos. Estos planteamientos fueron válidos tanto en los respectivos ámbitos nacionales como en el internacional, dentro del cual tuvo importantes implicaciones para la labor de la UNESCO, la cual amplió en mayor medida su esfera de cooperación con otras agencias para atender la cuestión de la educación de jóvenes y adultos (UNDP/UNESCO/UNICEF/Banco Mundial, 1990).

El concepto de educación permanente se vinculó y amplió pocos años después con el de *Aprender sin fronteras*, el cual surgió del Foro de Reflexión sobre la función de la UNESCO en el último decenio del siglo XX, convocado por el Consejo Educativo del organismo. El informe del foro al consejo que lo convocó, recomendaba en 1993, que se estableciera un sistema de enseñanza abierto y flexible –al que llamó Aprender sin fronteras–, que permitiera “a todas las personas del mundo tener acceso a todos los tipos y niveles de educación en el contexto de la educación permanente.” Con base en esta recomendación, la UNESCO creó el programa del mismo nombre, que constituyó un componente importante de la Estrategia de la UNESCO para el periodo 1996-2001. El programa *Aprender sin fronteras*, que se inició en 1995, se planteaba como reto crear un ambiente de aprendizaje abierto, flexible, adaptado a las diversas necesidades de aprendizaje y fácilmente asequible para todos en distintas situaciones, que ofreciera la “oportunidad de aprender a cada persona, en todo momento, en todo lugar, a toda edad y en cualquier circunstancia.” El programa tuvo el cometido de “responder a las necesidades de enseñanza de quienes no las han podido satisfacer [i.e. marginados y excluidos], desde el punto de vista de la educación permanente.” Su objetivo de desarrollo planteaba “crear la dinámica requerida para el establecimiento de una cultura de la educación permanente, universal y asequible para todos” (citas tomadas de UNESCO, 1995).

Finalmente, en 1996 se publicó un nuevo informe de naturaleza semejante al elaborado por Faure unos años antes. Se trata del informe producido por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, también constituida por la UNESCO, y dirigida en esta ocasión por Jaques Delors. El informe fue publicado con el título de *Learning: the treasure within*.⁹

⁹ El informe fue publicado en español con el título *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors* (UNESCO, México, 1996).

En este informe se reconoce que:

debe imponerse el concepto de educación durante toda la vida con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio. Es la idea de educación permanente la que ha de ser al mismo tiempo reconocida y ampliada, porque además de las necesarias adaptaciones relacionadas con las mutaciones de la vida profesional, debe ser una estructuración continua de la persona, de su conocimiento y sus aptitudes, pero también de su facultad de juicio y acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí misma y de su ambiente e invitarla a desempeñar su función social en el trabajo y la ciudad (Delors, 1996: 15).

La comisión presidida por Delors tomó la idea de la educación permanente, ampliamente desarrollada en el informe Faure, y la examinó en el marco de un contexto histórico que había cambiado profundamente. Para la comisión Delors, la educación a lo largo de la vida es tan importante como lo fue para la comisión Faure. Si para esta última, la educación permanente era la llave de la bóveda de la ciudad educativa, Delors la presentó como “la llave para entrar en el siglo XXI.” De la misma forma, Delors recoge a Faure cuando afirma que el concepto “va más allá de la distinción tradicional entre educación primera y educación permanente y coincide con otra noción formulada a menudo: la de sociedad educativa en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo. Finalmente, Delors, al igual que Faure, hizo énfasis en la necesidad de que la educación permanente fuera concebida como una visión global de la educación, y no que se la considerara simplemente, como una actividad educativa de actualización profesional. En palabras del propio Delors,

la educación permanente se concibe como algo que va mucho más allá de lo que hoy ya se practica, particularmente en los países desarrollados, a saber, las actividades de nivelación, de perfeccionamiento y de conversión y promoción profesionales de los adultos. Ahora se trata de que ofrezca la posibilidad de recibir educación a todos, y ello con fines múltiples, lo mismo si se trata de brindar una segunda o tercera ocasión educativa o de satisfacer la sed de conocimientos, de belleza o de superación personal que de perfeccionar y ampliar los tipos de formación estrictamente vinculados con las exigencias de la vida profesional, incluidos los de formación práctica. En resumen, la ‘educación a lo largo de la vida’ debe aprovechar todas las posibilidades que ofrece la sociedad (Delors, s/f: 35).

A fin de superar la diferenciación prevaleciente, según la cual la educación permanente es algo distinto del resto de la educación formal y sólo una forma de la educación de adultos –y no el gran marco dentro del cual toda labor educativa habría de tener lugar–, Delors propuso hacer una distinción. Sugirió emplear la expresión de *aprendizaje a lo largo de la vida* (*lifelong learning*), más que el de *educación a lo largo de la vida* (*lifelong education*). Con este matiz, Delors y sus colaboradores quisieron evitar toda posible confusión con la sola educación de adultos; al hacerlo, renovaron la envergadura que ya Faure había querido darle, a la educación a lo largo de la vida.

Se ha reconocido que la total puesta en práctica de los principios de la educación a lo largo de la vida –concebida ahora como *aprendizaje a lo largo de la vida*– es esencial para hacer posible que la educación realice plenamente su papel en la sociedad. Aunque los avances en este

sentido son innegables (v. gr. en la implementación de propuestas de docencia o en la investigación), también lo es que, a veinticinco años del informe Faure, la educación a lo largo de la vida no ha logrado aun establecerse por completo. La realización de sus propósitos, la aceptación de sus postulados y, en una palabra, la materialización de la propuesta, están todavía por conseguirse.

En todo caso, es importante subrayar para concluir, que la elaboración y diseminación del concepto de educación a lo largo de la vida, o educación permanente –y su complementario, el de sociedad educativa– ha sido uno de los avances más significativos en el pensamiento educativo mundial desde el término de la Segunda Guerra Mundial. La expresión, que en las décadas de los cincuenta y sesenta se aplicaba a la llamada formación continua y a la capacitación de los adultos, se transformó, a partir de los años setenta, en toda una visión, mucho más amplia y fecunda. Desde entonces, la educación a lo largo de la vida ha significado un proceso que, a partir de la infancia, se extiende a lo largo de la vida y comprende todos los tipos y niveles de educación –sobrepasando por mucho a la llamada educación formal– e implica la continuidad entre las diferentes experiencias educativas que se presentan a lo largo de la vida. La concepción, en su totalidad, comprende la actividad educativa de la sociedad en su conjunto, aunque de ningún modo, implica una estructura administrativa rígida. La educación a lo largo de la vida está pensada para todas las edades y propósitos, de forma que se aproveche todo el potencial educativo de la sociedad y todas las circunstancias en las que el individuo pueda encontrarse, para ayudarle a realizarse a sí mismo y decidir su propio destino (Mayor y Tanguiane, 1997).

1.1.6. El aprendizaje a lo largo de la vida en la sociedad educativa.

Los orígenes de la idea de sociedad educativa (*learning society*) se encuentran en los trabajos de Hutchins (1968), Husen (1974) y Schön (1971).¹⁰ Estos autores argumentaron de distintas formas, que el aprendizaje debía ser concebido como un proceso permanente que tenía lugar en múltiples sitios, desde la familia a la escuela, el lugar de trabajo y la comunidad y a lo largo de todo el ciclo de vida. La idea de la sociedad educativa, bastante desarrollada por la comisión Faure, resurgió durante los años noventa, en buena parte, gracias a los postulados del informe Faure. En el marco de la educación a lo largo de la vida, la idea de la sociedad educativa propone la democratización de la educación mediante la ampliación de las oportunidades de acceso al aprendizaje. En cierto sentido, la idea es promover la visión de una sociedad inclusiva, en dos dimensiones básicas, la social y la educativa.

A este respecto, el informe Delors, es claro al plantear que el concepto de educación a lo largo de la vida “coincide con otra noción formulada a menudo: la de sociedad educativa en la que

¹⁰ Hutchins, R. M. (1968). *The Learning Society*. London: Penguin. Schön, D. (1971). *Beyond the Stable State: public and private learning in a changing society*. New York: Norton. Husen, T. (1974). *The Learning Society*. London: Methuen.

todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo” (Delors, s/f: 35). En este sentido, la educación a lo largo de la vida, “conduce directamente a la noción de sociedad educativa, es decir, una sociedad en la que se ofrecen múltiples posibilidades de aprender, tanto en la escuela como en la vida económica, social y cultural” (Delors, s/f: 37).

Para construir una sociedad educativa, es importante que cada individuo se convierta en parte integrante de ella. Es decir, se requiere de un proceso continuo de formación de personas íntegras que sean capaces de desarrollar la conciencia sobre sí mismas y de su ambiente y alentarlas para que asuman su papel social y trabajen en la comunidad (Delors, 1996, citado por Medel et al., 2001: 4).

La sociedad en que vivimos, se caracteriza por la inseguridad, la incertidumbre, lo imprevisible y la exclusión, características preponderantes de la vida contemporánea. La idea de que el presente es un periodo de intenso cambio estructural y desestabilización, ha relevado, por contraste, la necesidad de adaptación. Así, el cambio y la adaptación al cambio, son cuestiones que actualmente están muy presentes en la definición de las políticas educativas.

Ante los intensos cambios propios de la sociedad contemporánea, el aprendizaje a lo largo de la vida es una propuesta clave para que el individuo pueda enfrentar los problemas de la incertidumbre y la inseguridad y la exclusión. Con este aprendizaje, el individuo puede desarrollar su capacidad de respuesta a las nuevas situaciones que enfrenta constantemente, no sólo en el ámbito profesional, sino también en el personal, y en todas las esferas de vida: social, política, cultural y ambiental.

Podemos considerar que el aprendizaje a lo largo de la vida consiste en el desarrollo del potencial humano mediante un proceso continuo de apoyo que estimula y empodera a los individuos para que adquieran todos los conocimientos, valores, habilidades y capacidades de entendimiento que requerirán a lo largo de su vida y sepan aplicarlos con confianza, creatividad y gozo en todos los roles, circunstancias y ambientes propios de la sociedad de la que forman parte (Peck, 1996, citado por De la Harpe y Radloff, 2000: 170).

1.2. El aprendizaje a lo largo de la vida en la educación superior.

Ante el panorama que presenta el mundo del siglo XXI y dado el potencial que la educación a lo largo de la vida parece ofrecer para enfrentar las grandes transformaciones propias de la época, se hace un especial llamado a la educación superior para que contribuya al desarrollo de la sociedad educativa. Por su naturaleza, la educación superior tiene grandes posibilidades de formar a los jóvenes para que se constituyan en sujetos activos de su propio proceso de aprendizaje y cuenten con una mejor preparación para afrontar las circunstancias que la sociedad les presente. La idea de que la educación superior tiene un lugar central en la

formación de *lifelong learners* y, en consecuencia, en el fortalecimiento de la sociedad educativa, es cada vez más aceptada en el ámbito de la propia educación superior.

Es fácil apreciar la importancia de formar a los jóvenes universitarios para que lleguen a ser *lifelong learners*. En el futuro próximo, estos jóvenes formarán parte y habrán de dar respuesta a las exigencias que la sociedad les imponga. La educación superior es el ámbito de formación dentro del cual los jóvenes pueden alcanzar el nivel de preparación que requerirán para participar plenamente en las distintas esferas de la vida social.

Los jóvenes estudiantes universitarios formarán parte de una sociedad caracterizada por su complejidad y por la incertidumbre. A diferencia del pasado, la sociedad de hoy está cada vez más expuesta al efecto de factores diversos, que inciden en su dinámica, de maneras a veces imprevisibles. Por otra parte, la sociedad experimenta un ritmo de cambio acelerado, que crea un clima de incertidumbre e inestabilidad. Los cambios afectan a la sociedad en su conjunto, y en el ámbito en el que el individuo se desenvuelve, afectan decisivamente sus mundos de vida inmediata (v. gr. familia y mundo social próximo) (Brunner, 2000).

En la sociedad compleja e incierta de hoy, hay dos procesos fundamentales que están requiriendo del individuo nuevas competencias. El primero, la globalización, proceso que integra las actividades económicas, sociales, culturales, laborales y ambientales a escala planetaria, poniendo en relación de interdependencia a todos los países y a todas las economías del mundo. El segundo, la dinámica económica, basada en la primacía del conocimiento, pivote de la innovación tecnológica aplicada a la actividad económica en todas sus esferas, y el recurso más productivo hoy por hoy.

Estos rasgos y procesos fundamentales característicos de la sociedad del presente, han transformado la idea de la educación a lo largo de la vida de un recurso opcional adicional, en una perspectiva esencial que ha de acompañar todas las etapas del proceso educativo. El cambio en el contexto, afecta sin embargo, de manera especial a la educación superior, en virtud de que esta se orienta a la preparación de los jóvenes que en lo inmediato se desempeñarán como adultos en la sociedad.¹¹

Ahora bien, para que la educación superior responda adecuadamente al reto de formar a los jóvenes que la sociedad de hoy requiere, habrá de transformarse. Más que la sola transmisión y adquisición de conocimientos, la educación superior ha de facilitar que el estudiante explore y potencie todas sus facultades, en todas las dimensiones posibles.

¹¹ Por ejemplo, la Asociación Internacional de Universidades (AIU) señala que, “es imposible discutir la educación superior sin tener cuenta el aprendizaje a lo largo de la vida” (Tünnermann, 1995: 6). –La AIU es una organización afiliada de la UNESCO que se fundó en 1950 para promover los contactos entre universidades en todo el mundo.

De esta forma, los sistemas de enseñanza superior tradicionales, basados en estructuras curriculares que separan unas disciplinas de otras, en donde el estilo de enseñanza se basa en la exposición de los temas por parte del docente, y en los que la evaluación del aprovechamiento académico toma como criterio central la capacidad del estudiante de reiterar lo enseñado por el maestro, son totalmente ajenos a las necesidades de formación que actualmente se requieren para desempeñarse con mayores probabilidades de éxito en el sistema social. Una formación universitaria que pretenda dar respuesta a los requerimientos sociales actuales, tendrá que brindar a los estudiantes las oportunidades para que adquieran las habilidades y destrezas propias de un *lifelong learner*, las cuales le permitirán contar con mayores capacidades de para incorporarse participativamente al mundo, reduciendo los riesgos de la marginación y la exclusión sociales.

En relación con la educación a lo largo de la vida y sus relaciones con la educación superior, especial mención merecen las repercusiones de las características de la sociedad actual en el ámbito laboral. Es reconocido que el fenómeno de la globalización en nuestra sociedad contemporánea, enfoca los procesos productivos en el conocimiento y en el uso intensivo de la información (Tünnermann, 1995). Dichos procesos se acompañan, además, por el desarrollo acelerado de las nuevas tecnologías. Es decir, como no se había visto antes, la educación enfrenta un acelerado cambio en el ámbito productivo. Las enormes transformaciones que han tenido lugar en las últimas décadas en el mundo del trabajo (sistemas de producción, de organización y gestión empresarial, de comercialización), exigen que los trabajadores, cuenten con los conocimientos y las destrezas apropiados para adaptarse a los constantes cambios del mundo laboral. Se generan, de esta forma, nuevas demandas de competencias, destrezas y conocimientos; y no solamente se requieren más competencias, sino que a menudo se necesitan competencias nuevas y diferentes, lo que significa un reto para los sistemas educativos tradicionales de formación para el desempeño laboral, como son los sistemas de educación superior.

En este entorno, el paradigma educativo históricamente prevaleciente, de formar recursos humanos calificados para ocupar puestos de trabajo pierde vigencia con toda rapidez. En consecuencia, hacer a la población receptiva a cualquier forma de entrenamiento en sí, más que entrenarla en la adquisición de algún conjunto de habilidades y competencias específicas, es el gran nuevo reto social (Prawda y Flores, 2001: 19). Si la educación se orientó antes a formar trabajadores para ocupar un puesto de trabajo de por vida, en donde las tareas a desempeñar estaban prescritas y eran relativamente estables, hoy tiene el enorme reto de formar trabajadores para un sistema productivo en constante evolución, caracterizado por la incertidumbre y la inestabilidad. En este marco, el sector educativo –y en especial, en el nivel de educación superior– es fundamental para ofrecer la oportunidad de adquirir los conocimientos y las competencias que demanda el contexto laboral cambiante.

Entonces, saber enfrentar y reaccionar al cambio y a la incertidumbre de las exigencias actuales, así como actualizarse contra la reconocida obsolescencia del conocimiento, hace importante que los individuos desarrollen una mayor habilidad de aprendizaje permanente. Como refiere Medel et al., “el aprendizaje a lo largo de la vida está estrechamente relacionado al reto de apertura y al cambio que el hombre moderno debe enfrentar a lo largo de su vida” (2001: 6).

En este mismo sentido, Edwards et al. mencionan que “el argumento más común del aprendizaje a lo largo de la vida, es que para ser capaces de manejar la incertidumbre exitosamente, las personas necesitan comprometerse en el aprendizaje durante toda su vida, con la amenaza implícita de que de lo contrario se arriesgan a la exclusión económica y social. Participar en el aprendizaje de manera regular se convierte entonces en la clave de inclusión económica y social. Para nosotros, al adoptar una postura de vida a favor del aprendizaje, al asumir una cultura del aprendizaje, la persona será capaz de enfrentarse reflexivamente a una trayectoria fuertemente marcada por la inseguridad y por la presencia constante de riesgos asociados a los procesos de cambio”. (Lash and Urry 1994, citado por Edwards et al., 2002: 531).

En esta discusión, la orientación de la educación superior hacia la formación *lifelong learners*, es clave para nuestra nueva sociedad. Por lo tanto, las instituciones de educación superior, y en particular, las universidades están llamadas a hacer mayor énfasis en formar a los estudiantes con el nuevo perfil de *lifelong learners*.

Estas consideraciones en su conjunto, han sido tomadas en cuenta por la UNESCO, la cual, en su *Declaración Mundial sobre la Educación Superior* de 1998, estableció como parte de la misión de la educación superior “(...) constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas (...), dentro de la misión más general de la educación superior de “contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad.” (UNESCO, 1998: 4).

Para concluir, la importancia de los alcances que tiene la educación superior en el marco de la educación a lo largo de la vida, es expresada con toda claridad por Tünnermann de la siguiente forma:

La educación superior ocupa un lugar central en la sociedad contemporánea, caracterizada como “learning society” por los analistas, es decir, como sociedad del aprendizaje continuo, como sociedad del conocimiento, la educación y la información. La educación superior no puede ser ajena a la problemática de la humanidad. (...) La idea fundamental es que las instituciones de educación superior deberán transformarse en verdaderos centros de

educación permanente. Asumir este reto implicará para ellas toda una serie de transformaciones en su organización y métodos de trabajo. Pero, al actuar como centros de formación y actualización permanente del saber, la educación superior habrá colocado a la persona humana como núcleo de sus preocupaciones y justificación de su quehacer. (Tünnermann, 1995: 22)

1.3. El desarrollo de las características de los *lifelong learners*.

Las universidades han reconocido la importancia fundamental de desarrollar las capacidades propias del aprendizaje a lo largo de la vida como resultado de la educación universitaria (Crebert 1994, citado por De la Harpe y Radloff, 2000: 171). De acuerdo con estos autores, la mayor parte de las descripciones de los perfiles de egreso de los graduados universitarios, así como los objetivos de los cursos, incluyen atributos que se identifican con las características de la educación a lo largo de la vida (De la Harpe y Radloff, 2000: 171).

Las características propias de un *lifelong learner*, incluyen una serie de atributos y disposiciones, habilidades, destrezas y técnicas necesarias para que el individuo sea capaz de conducir con éxito su proceso de aprendizaje a lo largo de toda su vida.

De acuerdo con el NBEET¹², los aspectos que incluye la formación de *lifelong learners* son los siguientes:

- 1) las habilidades y actitudes necesarias para el aprendizaje, en especial habilidades verbales y matemáticas;
- 2) la confianza de aprender, incluyendo un sentido de compromiso hacia el sistema educativo y de capacitación; y,
- 3) la voluntad y motivación para aprender.

Por otra parte, el reconocido estudio de Candy et al. (1994: 43-44) presenta con mayor detalle las características propias de los *lifelong learners*, agrupadas en cinco categorías:

- a) **Mente inquisitiva:**
 - amor hacia el aprendizaje;
 - sentido de curiosidad y de cuestionamiento;
 - espíritu crítico;
 - seguimiento del proceso personal de comprensión y auto-evaluación.
- b) **Visión global:**¹³

¹² National Board of Employment, Education and Training (NBEET) (1996). *Lifelong Learning-Key Issues*, Australia. En: por Brown, T. (2000). *Lifelong Learning. Making it work*. Australia: Panther, p. 16.

¹³ *Helicopter vision*, en el original. Esta visión global puede concebirse como el cambio que se consigue en la percepción, al moverse por encima de un área de estudio, lo suficiente como para percibir la forma global o de conjunto de la disciplina, así como las relaciones entre disciplinas relacionadas (v. Toynton, Bob. *The role of interdisciplinarity in the development of lifelong learners*. Institute of Lifelong Learning, School of Education, University of Sheffield [<http://www.shef.ac.uk/education/research/RTPToynton.shtml>]). Es decir, se refiere a la capacidad de ver el todo, y no sólo las partes, e incluye la capacidad de relacionar los distintos campos disciplinares o de estudio.

- sentido de interconexión entre los campos de estudio;
 - conciencia acerca de cómo se crea el conocimiento en al menos un campo de estudio, y comprensión de las limitaciones metodológicas y sustantivas de ese campo;
 - amplitud de miras.
- c) Alfabetización informática:
- conocimiento de los recursos vigentes más importantes que están disponibles en al menos un campo de estudio;
 - habilidad para enmarcar, en al menos un campo de estudio, preguntas que pueden investigarse;
 - habilidad para localizar, evaluar, manejar y usar información en un rango de contextos;
 - habilidad para conseguir información empleando una variedad de medios.
 - habilidad para decodificar información presentada en una variedad de formas: escrita, estadística, gráfica, diagramas y tablas;
 - evaluación crítica de la información.
- d) Sentido de dominio personal:
- un auto-concepto de sí mismo como persona capaz y autónoma;
 - habilidades de auto-organización (administración del tiempo, establecimiento de metas, etcétera).
- e) Repertorio de habilidades de aprendizaje:
- conocimiento de las fortalezas personales, las debilidades y los estilos de aprendizaje preferidos;
 - un rango de estrategias de aprendizaje aplicables en cualquier contexto en que uno se encuentre;
 - comprensión de las diferencias entre los niveles superficiales y profundos de aprendizaje.

Por otra parte, de acuerdo con De la Harpe y Radloff (2000), para ser un *lifelong learner*, se necesita del desarrollo de estrategias de aprendizaje en cuatro ámbitos: cognitivo, metacognitivo,¹⁴ motivacional y afectivo. Es decir, *lifelong learners* son quienes tienen un repertorio amplio de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas hacia las tareas propias del aprendizaje y hacia ellos mismos como estudiantes; además son personas motivadas a aprender y son capaces de manejar efectivamente sus sentimientos y los recursos de que disponen (cuadro 2.1).

¹⁴ El concepto de metacognición se refiere a la conciencia que el estudiante tiene sobre sus propios procesos de aprendizaje, así como a sus habilidades y tendencias para controlar dichos procesos. Se refiere al acto operante, auto-manejado y conciente de pensar acerca del pensamiento mismo y acerca del aprendizaje. La idea de la metacognición está íntimamente vinculada al concepto de aprender a aprender y al del aprendizaje auto-dirigido; se refiere al conocer sobre el propio proceso de conocimiento, al pensar sobre el propio proceso de pensamiento. Si los estudiantes son concientes acerca de cómo consiguen conocer y cómo ocurre y avanza su aprendizaje, es probable que estén mejor equipados para adecuar y fortalecer su aprendizaje (cfr. Peters, Matt, Does constructivist epistemology have a place in nurse education?. *Journal of Nursing Education* (39)4, 2000).

Como señala Cornford, la enseñanza eficaz de habilidades cognitivas y metacognitivas para el aprendizaje a lo largo de la vida, solamente será posible cuando los propios docentes tengan el conocimiento, las habilidades y la confianza necesarias para comprometerse a enseñarlas con eficacia (Cornford, 1999). El desarrollo de las capacidades mencionadas en los estudiantes universitarios, requiere de no sólo que el docente oriente su trabajo docente de acuerdo con la visión de la educación a lo largo de la vida, sino que además, necesitará realizar toda una labor cotidiana en el trabajo con sus estudiantes, de manera que paulatinamente los vaya formando como *lifelong learners*.

Cuadro 2.1. Estrategias de aprendizaje propias de un *lifelong learner*.*

Ámbito cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Posee un buen conjunto de estrategias de aprendizaje, incluyendo la capacidad de memorización, toma de notas, síntesis, identificación de las principales ideas de un texto y categorización de la información. Sabe traducir estas capacidades en tareas de aprendizaje.
Ámbito meta-cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce y tiene capacidad de controlar tanto su aprendizaje, como a sí mismos como aprendiz (<i>learner</i>). Tiene habilidades para reflexionar sobre su aprendizaje y para regularlo. Sabe identificar cómo, cuándo, dónde y porqué aprende mejor y qué es lo que constituyen buenos logros de aprendizaje en un rango de situaciones. • Tiene la capacidad de controlar y adaptar su aprendizaje mediante la planeación, el monitoreo y la evaluación. • Posee buenas habilidades de auto-administración, incluyendo la capacidad de organizarse adecuadamente, de manejar el tiempo y el esfuerzo con eficiencia y sabe cuándo y cómo buscar ayuda y cómo colaborar con los compañeros.
Ámbito motivacional	<ul style="list-style-type: none"> • Es persistente y tiene una visión favorable del valor del aprendizaje. • Tiene motivación hacia el aprendizaje y altas expectativas de éxito. • Tiene sentimientos favorables hacia las tareas de aprendizaje y hacia sí mismos como aprendices (<i>learners</i>).
Ámbito afectivo	<ul style="list-style-type: none"> • Se conoce y tiene confianza en sí mismo. Tiene capacidad de manejar los altibajos propios del estudio y de manejar sus sentimientos negativos con eficacia.

* Elaborado con base en De la Harpe y Radloff, 2000: 170.

Tomando como referencia las ideas de Candy (1995), De la Harpe y Radloff (2000), Edwards et al. (2002) y del NBEET, en el cuadro 2.2 presentamos algunos aspectos relevantes que dentro del trabajo del docente universitario tendrían que tomarse en cuenta o que llevarse a cabo para promover que los estudiantes se formen como *lifelong learners*.

Es importante tener en cuenta que, de acuerdo con De la Harpe y Radloff, “existen evidencias que indican que las estrategias de aprendizaje están estrechamente relacionadas con el logro académico. La investigación señala que el tener buenos hábitos de estudios, manejar un repertorio de aprendizaje cognitivo y ser metacognitivos, se asocian con un desempeño

académico más alto. Las orientaciones motivacionales y las características afectivas del educando también están relacionadas con el éxito académico” (Ames y Archer, 1988; Dewck, 1986 citado por De la Harpe y Radloff, 2000: 170-171). Es decir, la realización de actividades como las presentadas en el cuadro anterior, no sólo favorece la formación de *lifelong learners*, sino que también favorece el buen rendimiento académico de los estudiantes.

Cuadro 2.2. Aspectos relevantes del trabajo docente para la formación de *lifelong learners*.

Actividades del proceso de enseñanza – aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar en equipo. • Hacer presentaciones y discutir los contenidos de la materia. • Analizar los temas o problemas propios de las materias. • Aplicar diversos recursos de aprendizaje. • Hacer consultas en Internet. • Aplicar los conocimientos en situaciones concretas. • Apoyar al estudiante para que planee su propio proceso de formación. • Apoyar al estudiante para que aprenda a usar la evaluación para planear y hacer el seguimiento de sus propias metas de aprendizaje.
Selección y organización de los contenidos de enseñanza
<ul style="list-style-type: none"> • Incluir en el programa del curso algunos temas que los estudiantes propongan. • Adaptar el programa del curso, considerando los intereses de aprendizaje de los estudiantes. • Adaptar el programa del curso de acuerdo con el ritmo de aprendizaje de los estudiantes. • Relacionar los contenidos de su materia con los de otras asignaturas.
Criterios a emplear para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje logrado de los contenidos de la materia. • La experiencia de aprendizaje del estudiante. • La medida en que el estudiante aplica los conocimientos en la práctica. • El esfuerzo realizado por el estudiante. • El avance del estudiante durante el curso. • La participación del estudiante en la clase.

Finalmente, de acuerdo con Tünnermann (2002) en la formación de los estudiantes universitarios como *lifelong learners*, lo importante es el rol del docente, el cual es un guía, un tutor, un facilitador del aprendizaje. Inclusive el docente se transforma en un co-aprendiz con su educando, pero no se esfuma ni deja de ser importante en la relación educador-educando, que está en el fondo de todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, hoy en día es necesario que los docentes universitarios estén formados en el aprendizaje a lo largo de la vida para promover que sus estudiantes se formen como *lifelong learners*. La traducción del ideal del aprendizaje a lo largo de la vida en una realidad, requiere que las escuelas, y dentro de ellas, el maestro, sean una parte esencial del proceso. Sólo si los egresados universitarios concluyen sus estudios superiores dotados de un buen repertorio de capacidades, destrezas, habilidades,

estrategias cognitivas y metacognitivas para aplicarlas efectivamente a lo largo de su vida, habrá posibilidades de que se involucren en el aprendizaje a lo largo de la vida. Y sólo entonces, la sociedad educativa emergerá poco a poco.

En conclusión, para formar a los estudiantes universitarios como *lifelong learners*, es obvio se requiere de docentes universitarios comprometidos con esta visión y que estén adecuadamente formados para ello. Y para eso, se necesita, a su vez, de que los docentes hayan desarrollado una concepción atinente. De aquí la importancia de conocer las concepciones de los docentes en relación con el aprendizaje a lo largo de la vida.

En lo que sigue, expondremos las líneas generales de estudio de las concepciones de los docentes, examinando, en particular, las concepciones de los docentes universitarios.

2. MARCO TEÓRICO: INVESTIGACIONES SOBRE LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS.

2.1. La importancia de conocer las concepciones de los docentes.

En México, así como en otros países, se ha reconocido a los docentes como el eje del sistema educativo. En el caso de México, así lo muestra, por ejemplo, el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (SEP-SNTE, 1989), en el cual se propusieron acciones dirigidas a reconocer al magisterio como un elemento esencial. También se ha reconocido que el docente es imprescindible en la implantación y el éxito de las políticas educativas orientadas a mejorar la calidad de la educación, finalidad ésta que ocupa a los gobiernos de muchos países y a los organismos internacionales que atienden la cuestión de la educación (Macotela et al., 1997).

Se ha señalado reiteradamente que para que la calidad de la educación mejore, es indispensable mejorar el trabajo que el maestro realiza en el aula. Sin embargo, también sabemos que la modificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula, es tarea compleja. En este marco, la investigación sobre lo que inicialmente se denominó los “conocimientos” de los docentes, empezó a desarrollarse y a cobrar relevancia a partir de los años setenta. Hoy en día, gracias al estudio de esta problemática –más recientemente denominada como “saberes docentes”–, se pueden encontrar importantes avances, que nos han permitido ampliar nuestra comprensión sobre la naturaleza y la complejidad del trabajo docente.

Ahora bien, cuando se habla de los conocimientos de los docentes, se habla, según Kane, Sandretto y Heath, del “conocimiento, las creencias y las formas de pensar de los maestros”. Los estudios en este campo, precisan los autores, se han referido a los juicios que hacen los maestros, a la toma de decisiones, a la planeación y a los procesos de pensamiento de los

propios maestros, entre las cuestiones más importantes (Kane et al., 2002).

De acuerdo con los mismos autores, dentro de esta temática, es importante distinguir dos líneas de investigación: la relativa a los conocimientos de los maestros (*teacher knowledge*), y aquella que se refiere a sus creencias (*teacher beliefs*). La primera comprende a los distintos tipos de conocimiento, incluyendo los relativos a los contenidos académicos; a la pedagogía; al oficio o el arte de la enseñanza –construido por los maestros muy diestros, como resultado de su experiencia o de su práctica; y, al conocimiento práctico personal, propiamente dicho, el cual incluye el conocimiento específicamente referido al contexto, que los maestros acumulan con la práctica, así como el repertorio de técnicas de instrucción y habilidades de manejo del salón de clases.

Por su parte, la investigación sobre las creencias de los maestros, ha analizado, siguiendo a Kane et al., las creencias que tienen los docentes sobre los estudiantes y el aprendizaje; sobre lo que es la enseñanza, sobre la materia de enseñanza, sobre el aprender a enseñar y sobre sí mismos y el rol de docentes (Kane et al., 2002).

Los mismos autores, quienes elaboraron una revisión de la literatura relativa a la investigación sobre esta temática, señalan que los investigadores han definido el concepto de creencias de los maestros (*teachers' beliefs*) de diversas formas. Una de estas definiciones es, por ejemplo, “las muy personales formas como un maestro entiende a los salones de clase, los estudiantes, la naturaleza del aprendizaje, el papel del maestro en el aula y las metas de la educación (Kane et al., 2002: 179)”. No obstante las diversas definiciones, añaden,

los hallazgos de la investigación sobre maestros de primaria, secundaria y de aquellos que se encuentran en proceso de formación, parecen haber llegado a un consenso sobre varias cuestiones:

- 1) Los estudiantes ingresan a los programas de formación para maestros, con creencias preexistentes, basadas en su experiencia como estudiantes en la escuela (...).
- 2) Estas creencias son robustas y resistentes al cambio.
- 3) Las creencias actúan como filtros, dando entrada o filtrando nuevo conocimiento que juzgan compatible o incompatible con sus actuales creencias.
- 4) Las creencias existen de forma tácita o implícita y son difíciles de articular (Kane et al., 2002: 179).

Si bien estas coincidencias resultan de la investigación realizada en el nivel de educación básica, Kane y sus colaboradores consideran que la docencia que se realiza en el nivel de educación superior, bien podría aprovechar estos hallazgos. Sin embargo, la temática de las concepciones que los docentes tienen de su propio quehacer o de los aspectos involucrados en éste, sólo ha sido profusamente estudiada para el caso de los docentes de educación básica, en especial, entre quienes trabajan en el nivel de primaria. En cambio, el interés por conocer esta clase de concepciones entre los docentes del nivel superior de educación, es reciente, y en consecuencia, la investigación no es todavía tan abundante como sería deseable.

En el marco del proyecto que proponemos, lo anterior significa que los antecedentes de esta investigación son escasos en el ámbito internacional, en la región latinoamericana y, más aún en México. Por otra parte, si consideramos que esta investigación se refiere a las concepciones de los docentes universitarios, en relación con la educación a lo largo de la vida, sencillamente nos encontramos con una carencia enorme de investigaciones antecedentes.

2.2. Elementos teóricos para el análisis de las concepciones docentes: la teoría explícita de la acción.

Para analizar las formas como los docentes universitarios conciben la educación a lo largo de la vida, partimos del supuesto general de que las concepciones que tienen los docentes en relación con su actividad profesional de enseñanza, se reflejan en sus percepciones, interpretaciones y valoraciones relativas al trabajo de enseñanza que realizan. Este trabajo de enseñanza puede verse, para fines de análisis, como una acción realizada por un agente, el maestro.

De esta forma, para conocer las concepciones de los docentes, tomamos como punto de partida algunas ideas sobre el análisis de la acción de los agentes, desarrollado por Argyris y sus colaboradores; específicamente, su propuesta sobre las *teorías de la acción* (Argyris y Schön, 1974; Argyris, Putnam y McLain, 1985).

De acuerdo con Argyris y sus colaboradores, los seres humanos –o agentes– pueden ser considerados como diseñadores de sus acciones. Los agentes, explican los autores, diseñan la acción para conseguir ciertas consecuencias buscadas por el propio agente. En consecuencia, considerar el comportamiento humano desde la perspectiva de la acción, es mirar dicho comportamiento como constituido por los significados e intenciones de los agentes (cfr. Argyris, Putnam y McLain, 1988: 80).

Ahora bien, diseñar la acción requiere que los agentes construyan una representación simplificada del ambiente o ámbito en el cual se desenvuelven, y un conjunto manejable de teorías causales que les prescriban cómo lograr los efectos que buscan con su actuar. Según lo consideran Argyris y sus colaboradores, sería muy ineficiente que para cada situación, los agentes construyeran desde el principio, tales representaciones y teorías. Por lo tanto, proponen, lo que ocurre más bien, es que los agentes aprenden un repertorio de conceptos, esquemas y estrategias y aprenden también lo que denominan *programas*, los cuales les servirán para diseñar, desde su particular repertorio, representaciones y acciones para distintas situaciones únicas. A tales programas diseñados los denominan *teorías de la acción* (Argyris, Putnam y McLain, 1988: 81).

Por otra parte, los autores distinguen dos tipos de teorías de la acción: *teoría explícita, manifiesta o declarada (espoused theory)*, que es aquella que el individuo declara seguir al actuar; y *teoría-en-uso (theory-in-use)*, que es la que de hecho, el agente emplea en su acción y sólo se puede inferir de la observación de la misma acción. Esta distinción se refiere a dos teorías que orientan la acción del agente: aquella que el agente declara emplear, y la que de hecho, usa. Ambas teorías pueden ser o no congruentes entre sí. Sin embargo, es importante mencionar que el agente es consciente de su teoría explícita, ya que es la teoría que el propio agente declara seguir; en cambio, la teoría-en-uso, es a menudo tácita –con frecuencia, es el observador quien debe explicitarla (Argyris, Putnam y McLain, 1988: 81-83). En suma, al analizar la acción del agente, la teoría explícita se refiere a lo que éste declara que es la guía de su conducta; es la explicación que el sujeto ofrece acerca de su propia acción. La teoría en uso, por su parte, se refiere a los supuestos implícitos que guían en realidad la acción observada del agente, por lo que esta teoría debe inferirse de la acción del mismo sujeto.

Esta forma de distinguir las teorías orientadas a explicar la acción de los sujetos o agentes, tiene, al menos una implicación importante para efectos de investigación. Según lo hacen notar Kane y sus colaboradores, para explicar integralmente la acción de los sujetos, el observador tendría que considerar tanto las teorías explícitas como las teorías-en-uso; es decir, tendría que observar al sujeto en su actuar e indagar, a su vez, lo que el sujeto piensa que es o que fue la teoría que sigue al hacer lo que hace o lo que hizo (Kane et al., 2002).

No obstante tenemos en cuenta estos importantes planteamientos, debemos dejar sentado que, para analizar las concepciones de los docentes universitarios, en esta investigación únicamente emplearemos la primera de las teorías propuestas por Argyris, la teoría explícita. Asumimos, siguiendo a Kane, las limitaciones que esta decisión implica, en cuanto a que reduce nuestras posibilidades de ofrecer una explicación cabal de dichas concepciones. Sin embargo, sólo estamos en condiciones de aproximarnos al análisis, desde las declaraciones explícitas de los docentes universitarios en relación con su actuar al ejercer la docencia –de aquí en parte, la naturaleza exploratoria del estudio. El estudio deja del lado, por lo tanto lo que se refiere a la teoría-en-uso, es decir, lo relativo a lo que las personas, en este caso los docentes universitarios, realmente hacen en su labor de enseñanza.

2.3. Definición de concepciones docentes.

Como mencionamos arriba, las investigaciones acerca de las creencias y concepciones de los docentes empezaron a desarrollarse de forma más copiosa a partir de los años setenta. Estos estudios se han orientado a entender mejor la práctica educativa (Macotela et al., 1997), partiendo del supuesto de que “los pensamientos, juicios y decisiones de los maestros, guían su comportamiento al ejercer la docencia” (Shavelson y Stern, 1981 citado por Kane et al., 2002: 178).

Al revisar la investigación producida, se puede advertir, según lo han señalado algunos autores (v. gr. Kane et al., 2002; Ponte, s/f), que existe una confusión entre los términos de creencias y concepciones, los cuales se usan de manera similar, pese a que en realidad tienen significados diferentes. La noción de creencia lleva a la idea de un tipo inferior de conocimiento; en el lenguaje cotidiano, por ejemplo, la noción de “creencia” es a menudo asociada a la cuestión religiosa.

Para evitar las dificultades involucradas en la definición de tales conceptos, algunos investigadores decidieron utilizar el término de *concepciones*. Quienes lo hicieron, consideraron que las concepciones pueden verse como un substrato conceptual que juega un papel importante en el pensamiento y la acción, proporcionando puntos de vista del mundo, y que funcionan como organizadores de conceptos (Ponte, s/f).

Las concepciones de los docentes no son ideas sueltas o aisladas, sino que poseen alguna organización de conjunto, constituyendo estructuras conceptuales que cumplen funciones predictivas y explicativas (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1994 citado por Utges, 2000). Las concepciones son difíciles de estudiar, ya que los docentes las emplean en la acción sin tener muchas veces conciencia de las mismas; aquéllas son normalmente subconscientes y abstractas (Thompson, 1992 citado por Ponte, s/f).

Dentro de la presente investigación utilizaremos la siguiente definición de concepciones docentes: “las concepciones docentes son conocimientos; son un conjunto de ideas (explícitas e implícitas) que constituyen un marco de referencia dentro del cual el docente percibe, interpreta, decide, actúa y valora lo que ocurre en el desarrollo de sus tareas” (Baudino et al., 2000, s/p).

De acuerdo con la literatura revisada (v. gr. Kane, 2002, Baudino et al., 2000) algunas de las características más importantes de las concepciones docentes son las siguientes:

- 1) [Son] tácitas o implícitas, es decir, no se agotan en las formulaciones de los sujetos, por lo que son difíciles de identificar. Además, se caracterizan por ser resistentes y, por consiguiente, difíciles de modificar.
- 2) [Son] eficaces ya que orientan pensamientos y comportamientos. Cumplen funciones adaptativas y económicas, sustentan procesos de auto-regulación y operan, a veces, en automático. Constituyen un fondo de conocimientos que permanentemente es utilizado en la interacción del sujeto con el mundo.
- 3) Parte de dicho conocimiento puede ser explicitado aportando en ese proceso al conocimiento del mundo y del sujeto en su relación con el mundo.
- 4) Para algunos autores dicho conocimiento se encuentra organizado en teorías (Pozo, 1992; Rodrigo, 1993) que no tienen el alcance ni la consistencia de las teorías científicas pero sí, el alcance, la coherencia y la consistencia que justifica su utilidad (Pozo, 1992; Rodrigo, 1993). En este sentido, se considera que no es usual que las personas muestren disonancias entre lo que dicen acerca de algo y la forma en que actúan respecto a ello.
- 5) [Son] personales, pero no individuales en tanto se construyen en formatos de interacción social, en la participación en prácticas culturales y permanecen gracias a la interacción. En este sentido, se considera que los docentes no piensan y actúan como individuos aislados sino

como parte de un contexto, es decir, de una institución educativa en una sociedad. Se reconoce una dimensión subjetiva pero entrelazada con una dimensión más normativa y convencional, que da lugar a que se compartan significados en las distintas comunidades de prácticas (Rodrigo, 1997; Lacasa, 1997), más allá de la diversidad (Baudino et al., 2000: s/p).

Antes de concluir con esta parte, es importante detenerse un poco en una cuestión poco considerada en la literatura sobre la educación, o el aprendizaje, a lo largo de la vida, y que guarda estrecha relación con las concepciones que los docentes pueden tener sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.

La cuestión se refiere a conocer al docente como persona; sus singulares experiencias vitales, las actitudes y valores propias de su sociedad, que lo habrán acompañado durante su vida; su personal circunstancia presente de vida. Las experiencias de aprendizaje que los docentes han tenido en el transcurso de su vida, afectarán ineludiblemente su manera de ver el aprendizaje a lo largo de la vida. De la misma forma, lo harán los valores sociales que le habrán tocado percibir. La imagen que tenga de sí mismo ejercerá también cierta influencia, tanto como puede hacerlo su situación vital presente.

Como lo señalan Medel et al., “para comprender el aprendizaje humano, es necesario examinar cuidadosamente las experiencias que el aprendiz [*learner*] ha tenido en el pasado, su imagen de sí mismo, las actitudes y valores que predominan en su sociedad, y su situación vital en el presente” (Medel et al., 2001: 7) Es decir, los autores proponen acercarse a mirar la historia personal del sujeto, reconociendo que “las experiencias de aprendizaje que tienen lugar en diferentes etapas de la vida, están interconectadas y el aprendizaje temprano, también tiene implicaciones para el aprendizaje en las etapas avanzadas de la vida.” (Medel et al.: 6). En este sentido, los autores proponen no ignorar uno de los componentes básicos de los conceptos de educación y aprendizaje a lo largo de la vida como es la vida misma; es decir, la vida de las personas, o particularmente en relación con las concepciones de los docentes, las experiencias que ellos han tenido y la circunstancia vital actual en que se encuentran.¹⁵

En conclusión, el estudio de las concepciones de los docentes se hace principalmente con la intención de entenderlas para promover cambios en las mismas, en la búsqueda por mejorar las prácticas de enseñanza. En este sentido, algunos autores han señalado que el desconocimiento de las concepciones de los docentes, puede ser uno de los principales factores para perpetuar prácticas educativas arcaicas y poco efectivas (Hollingsworth, 1989 y Lortie, 1975 citado por Macotela et al., 1997). Es decir, para quienes buscan mejorar las prácticas educativas, tan importante es conocer las concepciones de los docentes, como para el constructor es saber con qué elementos cuenta para poder edificar una obra sólida.

¹⁵ Siguiendo esta clase de consideraciones, el modelo de análisis del estudio incluye, como dimensiones o como variables, una serie de elementos que se orientan a recoger algunas cuestiones relativas a las experiencias del docente, como persona, como profesional de la docencia y como estudiante en distintos niveles educativos (v. modelo de análisis en el capítulo 3).

CAPÍTULO 3

DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

Como planteamos en la introducción, el estudio se planteó una pregunta general, a saber, ¿cuáles son las concepciones de los docentes universitarios sobre el aprendizaje a lo largo de la vida?

A partir de esta pregunta general, derivamos las siguientes preguntas particulares de investigación:

- 1) ¿Qué relación existe entre:
 - i)* el perfil del docente;
 - ii)* su experiencia como docente;
 - iii)* los estudios superiores realizados por el docente; y,
 - iv)* la forma como valora su experiencia como estudiantey la concepción del propio docente sobre el aprendizaje a lo largo de la vida?

- 2) ¿Qué relación existe entre las opiniones del docente sobre determinadas cuestiones sociales y sus concepciones sobre el aprendizaje a lo largo de la vida?

- 3) ¿Qué relación existe entre algunas características personales del docente y su concepción sobre el aprendizaje a lo largo de la vida?

Para dar respuesta a estas preguntas, diseñamos el modelo de análisis que presentamos a continuación.

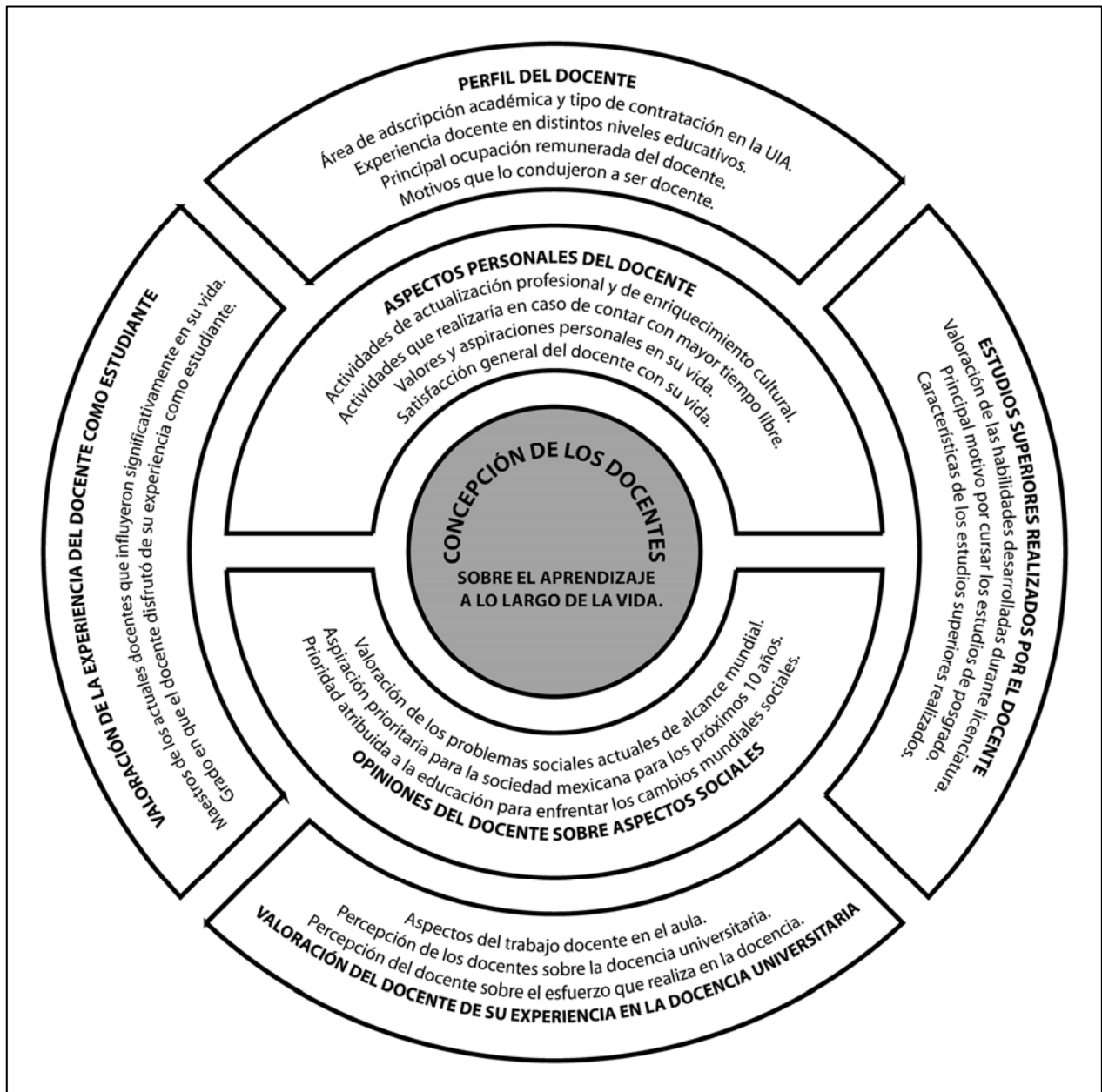
2. MODELO DE ANÁLISIS.

La investigación se propuso analizar una cuestión poco estudiada, como son las concepciones de los docentes universitarios sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. En razón de los escasos antecedentes existentes en la literatura, y dados los alcances del estudio, la investigación es de carácter exploratorio. En consecuencia, el estudio se propone identificar algunos factores que puedan tener alguna relación con el tipo de concepciones que sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, tienen los docentes universitarios.

Al elaborar el diseño metodológico del estudio (diagrama 3.1), hemos seleccionado algunos de esos factores que, a nuestro juicio, pueden tener alguna relación con los distintos tipos de concepciones que los docentes pueden haber desarrollado sobre la educación a lo largo de la vida.

Diagrama 3.1.

Modelo de análisis para el estudio sobre los factores asociados a los distintos tipos de concepciones sobre el aprendizaje a lo largo de la vida en docentes universitarios.



3. HIPÓTESIS.

Las hipótesis de investigación que orientan el análisis sobre las concepciones de los docentes universitarios en relación con el aprendizaje a lo largo de la vida se agrupan distintos factores, son las siguientes:

i) Perfil del docente.

Hipótesis 1:

Existen diferencias en las concepciones de los docentes universitarios sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, según sea su área de adscripción (ciencias sociales o ingenierías).

Hipótesis 2:

A *mayor* experiencia docente, los profesores universitarios muestran una concepción más íntegra acerca del aprendizaje a lo largo de la vida.

ii) Estudios superiores realizados por el docente.

Hipótesis 3:

Existen diferencias en las concepciones de los docentes universitarios en relación con el aprendizaje a lo largo de la vida, según sea el campo de estudios de la licenciatura que cursó (ciencias sociales o ingenierías).

Hipótesis 4:

Existen diferencias en las concepciones de los docentes universitarios acerca del aprendizaje a lo largo de la vida, según sea el campo de estudios del posgrado que cursó (ciencias sociales o ingenierías).

Hipótesis 5:

A mayor nivel de desarrollo de las habilidades propias de un *lifelong learner* durante sus estudios de licenciatura, los docentes universitarios muestran una concepción más íntegra en relación con el aprendizaje a lo largo de la vida.

iii) Valoración del docente de su experiencia en la docencia universitaria.

Hipótesis 6:

Existe relación entre la satisfacción de los docentes universitarios por su trabajo y sus concepciones sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.

iv) Valoración que hace el docente de su experiencia como estudiante.

Hipótesis 7:

Existe relación entre la cantidad de maestros que influyeron significativamente en su vida y las concepciones de los docentes universitarios sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.

v) *Aspectos personales del docente.*

Hipótesis 8:

Existen diferencias en las concepciones de los docentes universitarios acerca del aprendizaje a lo largo de la vida, según sea la frecuencia con la que realizan actividades de actualización profesional y de enriquecimiento cultural.

vi) *Opiniones del docente relativas a aspectos sociales.*

Hipótesis 9:

Existen diferencias en las concepciones de los profesores universitarios acerca del aprendizaje a lo largo de la vida, según la valoración que hacen de los problemas mundiales actuales.

Los factores asociados a los distintos tipos de aprendizaje a lo largo de la vida en los docentes universitarios, con sus respectivas definiciones operacionales, son los siguientes.

- 1) *Perfil del docente.* Se refiere a las características generales del sujeto. En particular, los años de experiencia que tiene como docente en el nivel universitario y, en su caso, en niveles educativos preuniversitarios. Comprende también los motivos por los que el sujeto decidió ser docente, su principal ocupación remunerada (docencia, actividad académica u otra) y las características de su adscripción académica y tiempo de dedicación en la UIA.
- 2) *Estudios superiores realizados por el docente.* Se define como la información relevante del docente respecto a sus estudios superiores de licenciatura y, si corresponde, de posgrado. Incluye información sobre el tipo de institución, el área de especialidad, y si obtuvo o no el grado correspondiente.
- 3) *Valoración del docente de su experiencia en la docencia universitaria.* Se define como las experiencias y valoraciones relevantes relacionadas con el trabajo del sujeto como docente universitario e incluye su percepción del esfuerzo que realiza como docente, la imagen que tiene de sí mismo como docente y la satisfacción que le representa su trabajo como docente.
- 4) *Valoración de la experiencia como estudiante.* Conciernen a la valoración de experiencias del sujeto como estudiante durante la primaria, la secundaria, la preparatoria y la universidad, que dan cuenta del grado en que disfrutó de los distintos niveles educativos, así como de las influencias personales significativas de sus maestros.
- 5) *Aspectos personales del docente.* Comprende algunas actividades que los docentes realizan, tales como actividades culturales, de esparcimiento y de actualización profesional. Además, indaga algunos valores personales del docente y la satisfacción que percibe tener con su vida.

- 6) *Opiniones del docente sobre aspectos sociales.* Se refiere a la valoración del docente sobre ciertos aspectos sociales. Comprende sus opiniones sobre algunos de los principales problemas mundiales actuales, la prioridad que le atribuye a la educación, así como su opinión sobre los retos más importantes para el futuro de México.
- 7) *Concepciones del docente sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.* Se define como el nivel de aproximación que los docentes tienen a las características distintivas, propias del aprendizaje a lo largo de la vida y de los *lifelong learners*.

Es importante mencionar que el diseño analítico del estudio parte del supuesto de que las concepciones de los docentes universitarios sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, se expresan o se manifiestan en la forma como los docentes llevan a cabo distintos aspectos de su actividad docente. Por ejemplo, la selección de los contenidos de enseñanza, la organización de dichos contenidos y sus formas de transmisión, así como la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, entre los aspectos más importantes.

Para analizar los datos, llevamos a cabo un análisis de asociación basado, principalmente, en la prueba de asociación de chi-cuadrada (χ^2).

4. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.

Cuadro 1. Factores asociados a las concepciones del docente universitario sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. Factores relevantes relativos a la experiencia laboral y educativa del docente y factores relativos a su vida personal.

DIMENSIÓN 1. PERFIL DEL DOCENTE.

VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INDICADORES	ÍTEM
Experiencia del sujeto como docente universitario.	Años de experiencia que tiene el sujeto como docente universitario en la UIA.	Años que ha trabajado como maestro en la UIA.	9
Experiencia docente del sujeto en distintos niveles educativos.	Experiencia del sujeto como docente en diferentes niveles educativos.	<ul style="list-style-type: none"> • Primaria y secundaria. • Preparatoria o bachillerato. • Otros. 	10
Adscripción académica, tipo de contratación y nivel donde el docente imparte docencia en la UIA.	Información sobre la situación laboral del sujeto como docente universitario en la UIA.	Como docente de la UIA de: <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo completo, medio tiempo o de asignatura. • Área de adscripción. • Áreas en donde imparte docencia. • Niveles en los que imparte docencia: licenciatura, posgrado. 	15-18
Principal ocupación remunerada del docente.	Otra ocupación remunerada del sujeto, además de la docencia. Ocupación remunerada a la que el sujeto dedica la mayor parte de la jornada laboral. Ocupación de la cual obtiene sus mayores ingresos.	Información sobre otra ocupación remunerada del docente universitario. <ul style="list-style-type: none"> • Si tiene otra ocupación remunerada o no. • Si dedica más tiempo a la docencia o a otra ocupación. • Ocupación de la que obtiene sus mayores ingresos. 	12-14
Motivos que condujeron al sujeto a ser docente.	Principales motivos por los que el sujeto decidió ser docente universitario.	Razones de su elección: <ul style="list-style-type: none"> • Posición social. • El salario. • Vocación o gusto. • Mejor opción de empleo que encontró. • Otra. 	11

DIMENSIÓN 2. ESTUDIOS SUPERIORES REALIZADOS POR EL DOCENTE.

VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INDICADORES	ÍTEM
Estudios de licenciatura realizados por el docente.	Características de la licenciatura que cursó el docente y de la institución donde la cursó.	<ul style="list-style-type: none"> Nombre de la licenciatura que cursó el sujeto. Tipo de institución donde la cursó (nacional o extranjera / pública o privada). En institución del extranjero, nombre del país. 	3-5
Estudios de posgrado realizados por el docente.	Características de los estudios de posgrado que cursa o cursó el docente. Motivo principal por el que decidió cursar estudios de posgrado.	<ul style="list-style-type: none"> Nivel más alto de estudios de posgrado. ¿Concluyó los estudios? ¿Obtuvo el grado? Campo de especialidad del posgrado cursado. Tipo de institución donde lo cursó (nacional o extranjera / pública o privada). Principal motivo por el que decidió seguir estudios de posgrado. 	6-8
Valoración de las habilidades y aspectos propios de un <i>effective lifelong learner</i> desarrollados por el docente durante sus estudios de licenciatura.	Percepción que hace el docente de la medida en que durante sus estudios de licenciatura desarrolló sus habilidades como <i>lifelong learner</i> .	Qué tanto considera el docente que, como estudiante de licenciatura, desarrolló las habilidades metacognitivas y motivacionales y afectivas propias de un <i>lifelong learner</i> .	33

DIMENSIÓN 3. VALORACIÓN DEL DOCENTE DE SU EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA UNVIERSITARIA.

VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INDICADORES	ÍTEM
Satisfacción del sujeto por su trabajo como docente.,	<ol style="list-style-type: none"> Grado en que al sujeto le gustaría seguir trabajando como docente universitario. Grado de satisfacción del docente en relación con los aspectos sociales y los aspectos del aprendizaje a lo largo de la vida implicados en su trabajo docente. Percepción del docente de la satisfacción general por su trabajo. Aspectos que al docente le desagradan de su trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> En qué medida le gustaría seguir trabajando como docente universitario. Qué tan satisfecho se siente en relación con los aspectos sociales de su trabajo y los aspectos relativos al aprendizaje a lo largo de la vida. Nivel general de satisfacción percibida por su trabajo como docente. Lo que al sujeto no le gusta de ser docente universitario. 	28-30 31 (abierta)
Esfuerzo que realiza el sujeto al desempeñarse como docente.	Apreciación del sujeto del esfuerzo que realiza en su desempeño docente.	Qué tanto esfuerzo siente el sujeto que hace con su trabajo.	27

Imagen que tiene el sujeto de sí mismo como docente.	Características con las que el propio docente define la imagen que tiene de sí mismo como docente.	<p>Cuál es la imagen que el sujeto tiene de sí mismo como docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cumplido, responsable. • Procura siempre seguir aprendiendo. • Tiene un buen método de enseñanza. • Tiene muchos conocimientos académicos. • Facilita del aprendizaje. • Otra (abierta). 	26
--	--	--	----

DIMENSIÓN 4. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA QUE EL DOCENTE TUVO COMO ESTUDIANTE.

VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INDICADORES	ÍTEM
Medida en que el docente disfrutó de su experiencia como estudiante en distintos niveles educativos.	Grado en que el docente disfrutó de su experiencia en diferentes niveles escolares.	<p>Qué tanto disfrutó los diferentes ciclos escolares.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primaria y secundaria. • Preparatoria o bachillerato. • Universidad (licenciatura). 	32
Maestros de los actuales docentes universitarios que influyeron significativamente en su vida.	Apreciación del sujeto sobre la cantidad y los aspectos de sus maestros que han influido significativamente en la vida del docente.	<p>Cantidad de maestros que han influido en su vida. En su caso, aspectos por los que dichos maestros influyeron significativamente en la vida del docente universitario:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos académicos. • Filosofía. • Desarrollo intelectual y personal. • Despertó el gusto de aprendizaje. • Actitud. • Empatía. • Vocación. 	34-35

DIMENSIÓN 5. ASPECTOS PERSONALES DEL DOCENTE.

VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INDICADORES	ÍTEM
Actividades de enriquecimiento cultural y de actualización profesional.	Asiduidad con la que el docente realiza actividades culturales y de actualización profesional.	Con qué frecuencia el docente realiza actividades culturales y de actualización profesional.	41
Valores personales del docente.	<ol style="list-style-type: none">1) Prioridad atribuida por el sujeto al trabajo, el estudio, las relaciones sociales y familiares.2) Aspiraciones personales del sujeto en cuanto a su vida.3) Actividades que el docente realizaría en caso de contar con mayor tiempo libre.	<ul style="list-style-type: none">• Importancia atribuida por el sujeto a distintos aspectos de su vida.• Aspiraciones del sujeto para su vida.• Actividades que le gustaría realizar al docente de contar con mayor tiempo libre.	42-44
Satisfacción del docente con su vida.	Grado de satisfacción que percibe en general en su vida.	En general, qué tan satisfecho se siente el docente con su vida.	45

DIMENSIÓN 6. OPINIONES DEL DOCENTE SOBRE ASPECTOS SOCIALES.

VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INDICADORES	ÍTEM
Valoración que hace el sujeto de los problemas sociales actuales de alcance mundial.	Importancia que le da el sujeto a distintos problemas mundiales actuales.	Importancia que el docente otorga a: <ul style="list-style-type: none">• Conflictos mundiales.• Deterioro del medio ambiente.• Crisis económicas.• Inseguridad pública.• Desigualdad social.	38
Prioridad atribuida a la educación para enfrentar los cambios mundiales actuales.	Prioridad atribuida a la educación por sobre otras cuestiones, para enfrentar los cambios mundiales actuales.	Prioridad atribuida a los siguientes aspectos para enfrentar los cambios actuales. <ul style="list-style-type: none">• Políticas adecuadas para el desarrollo económico.• Diálogo como medida para superar conflictos entre países y sectores sociales.• Medidas para vivir y trabajar con seguridad y tranquilidad.• Menor desigualdad entre países y regiones del mundo.• Cuidar el medio ambiente.• Asegurar educación de buena calidad para todos.• Otra (abierta)	39

Aspiración prioritaria para la sociedad mexicana para los próximos diez años.	Aspiración prioritaria que tiene el sujeto para la sociedad mexicana en el futuro.	Aspiración prioritaria para la sociedad mexicana en el próximo decenio: <ul style="list-style-type: none"> • Alto desarrollo económico. • Garantizar igualdad de oportunidades de bienestar social. • Garantizar sustentabilidad de recursos naturales y medio ambiente. • Seguridad pública. • Vivir con tranquilidad en el país. 	40
---	--	---	----

Tabla 2. Factores que representan el desarrollo de las concepciones sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.

DIMENSIÓN 7. CONCEPCIONES DEL DOCENTE SOBRE EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA.

VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INDICADORES	ÍTEM
1. PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.			
Formación de los estudiantes.	Aspectos más importantes que los docentes universitarios deben formar en sus estudiantes.	Prioridad atribuida por el docente a los aspectos relacionados con las estrategias de aprendizaje: cognitivas, metacognitivas, motivacionales y afectivas propias de un <i>lifelong learner</i> .	19
Características de los estudiantes de la UIA	Percepción del docente sobre la medida en que los estudiantes de la UIA tienen las características y habilidades de un <i>lifelong learner</i> .	Medida en que los estudiantes de la UIA han desarrollado las características necesarias para desempeñarse como <i>lifelong learner</i> en los ámbitos cognitivo, metacognitivo, motivacional y afectivo.	20
Contribución de los programas de licenciatura a la formación de las características de un <i>lifelong learner</i> .	Opinión del docente sobre la medida en que los programas de licenciatura de la UIA están formando distintos aspectos propios de un <i>lifelong learner</i> en sus estudiantes.	Media en la que el docente considera que los programas de licenciatura de la UIA están formando los distintos aspectos propios de un <i>lifelong learner</i> en sus estudiantes.	21
Características de un buen docente universitario.	Aspectos más importantes que el docente considera que son propios de un buen docente universitario.	Importancia atribuida por el docente a distintos aspectos necesarios para formar <i>lifelong learners</i> .	25

VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INDICADORES	ÍTEM
----------	------------------------	-------------	------

2. ASPECTOS DEL TRABAJO DOCENTE EN EL AULA.

Actividades que el docente realiza como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Formas de transmisión de las actividades de enseñanza y aprendizaje importantes en el aula. 2) El docente en que medida toma en cuenta los contenidos de enseñanza con las necesidades e intereses de los estudiantes. 3) Los criterios de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. 	Aspectos o actividades que el docente toma en cuenta al seleccionar y organizar los contenidos de enseñanza y al evaluar el desempeño académico de los estudiantes.	22-24
---	--	---	-------

3. OPINIONES SOBRE LA EDUCACIÓN Y EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA.

Sentido y características que para el docente tiene la educación en la sociedad actual.	Proximidad del sentido y las características definidos por el docente respecto a la visión de la educación y del aprendizaje a lo largo de la vida.	¿Qué sentido o características cree que debe tener la educación en nuestra sociedad?	36
Finalidades de la educación y el aprendizaje permanente.	Proximidad de las finalidades atribuidas por el docente al aprendizaje permanente en relación con la visión de la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida.	Cómo concibe la importancia y algunas funciones de la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida.	37

5. RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.

5.1. Instrumento para la recolección de información.

Para recoger la información, diseñamos un cuestionario de 45 preguntas, la mayor parte de ellas cerradas, aunque de varios tipos (dicotómicas, y de opción múltiple, con la posibilidad de elegir una o más opciones de respuesta, en cuyo caso en ocasiones se solicita al respondente que jerarquice las opciones; o bien, que elija la opción, dentro de una escala tipo Likert). El cuestionario se compone de cuatro grandes secciones:

- 1) *Perfil del docente*, que incluye sexo, edad, estudios superiores realizados por el docente.
- 2) *Valoración del docente de su experiencia en la docencia universitaria.*, que comprende dos partes. La primera contiene las preguntas sobre su experiencia como docente (años de experiencia en diferentes niveles educativos, motivos que lo condujeron a ser docente, principal ocupación remunerada del docente y adscripción académica y tiempo de dedicación a la UIA. La segunda parte contiene las preguntas centrales de la investigación, relativas a sus concepciones sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. Esta sección se complementa con algunas preguntas más, relacionadas con la forma como el docente valora su trabajo de enseñanza.
- 3) *Experiencia del docente como estudiante*: comprende preguntas relativas a la valoración que el docente hace de su experiencia como estudiante durante la primaria, la secundaria, la preparatoria. Indaga, además, la medida en que el docente considera que desarrolló las habilidades propias de un *lifelong learner* durante sus estudios de licenciatura.
- 4) *Opiniones del docente sobre la educación y sobre otras cuestiones sociales y personales*: esta parte incorpora una pequeña serie de preguntas que se orientan a recoger la opinión del docente sobre el sentido de la educación y del aprendizaje a lo largo de la vida; sobre algunos problemas sociales en el ámbito mundial y en el del país; y, en relación con la vida personal del docente, algunos de sus valores personales y actividades culturales, de esparcimiento y de superación personal.

El cuestionario fue diseñado para que los sujetos lo contestaran por sí mismos (auto-aplicación). El cuestionario empleado se presenta en el anexo.

5.2. Muestra.

El diseño de la muestra es no probabilística, ya que al tratarse de un estudio exploratorio, la investigación persigue únicamente la identificación de factores asociados a los distintos tipos de concepciones docentes sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, sin pretender establecer conclusiones definitivas al respecto o que puedan generalizarse al universo.

Por las características del estudio, para integrar la muestra, consideramos emplear un muestreo por cuotas de docentes de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México (UIA). El único requisito que debían cumplir estos sujetos es que estuvieran trabajando como tales en la institución, durante el periodo académico de primavera de 2004 (enero a mayo). Para fines de análisis, decidimos elegir a profesores de dos grandes áreas académicas: a) ingenierías; y, b) ciencias sociales y humanidades, por lo que excluimos a las áreas de diseño y arquitectura y de administración. El área de ingenierías comprende a los profesores de los departamentos de Física y Matemáticas, Ingenierías e Ingeniería y Ciencias Químicas. Por su parte, en el área de ciencias sociales, incluimos a los docentes de los departamentos de Ciencias Sociales y Políticas, Economía, Educación, Comunicación, Derecho y Estudios Internacionales, así como aquellos que están adscritos a dependencias de la UIA, tales como la Dirección de Educación Continua, la Dirección de Servicios para la Formación Integral, la Dirección de Posgrado, el INIDE¹ y la División de Estudios Disciplinarios.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que los docentes de la UIA son contratados como académicos de tiempo, o como prestadores de servicios profesionales docentes. Los primeros son aquellos que laboran en la institución de tiempo completo (jornada laboral de 8 horas diarias) y de medio tiempo (4 horas diarias) y realizan básicamente labores de docencia, investigación y difusión del conocimiento. Por su parte, los prestadores de servicios profesionales docentes, se refiere a los académicos que ejercen la docencia en la institución por asignatura(s), en uno o más departamentos de la universidad. En adelante nos referiremos a ellos como profesores de asignatura. Para fines de conformación de la muestra, procuramos tener una distribución equitativa entre académicos de tiempo y profesores de asignatura.

La muestra del estudio quedó integrada por 97 sujetos, distribuidos de la siguiente forma:

Criterio de selección	Académicos de tiempo	Profesores de asignatura	Total
Académicos del área de ciencias sociales	31	22	53
Académicos del área de ingenierías	27	17	44
Total	58	39	97

5.3. Levantamiento de datos.

Los datos utilizados para este trabajo se obtuvieron a partir de la aplicación de un total de noventa y siete cuestionarios a profesores de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. La aplicación del cuestionario se hizo entre los meses de abril y mayo de 2004.

¹ INIDE son las siglas del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de Educación, dependiente de la División de Estudios Disciplinarios de la UIA.

Para aplicar el cuestionario, solicitamos el apoyo de los coordinadores de programas de licenciatura, quienes de forma muy diligente, nos dieron las facilidades necesarias para localizar a los docentes. A éstos últimos sencillamente les solicitamos su colaboración con el estudio, después de explicarles los propósitos del mismo. Fueron los propios docentes quienes tomaron la decisión de responder o no el cuestionario.

Como se recordará, el cuestionario diseñado fue de auto-aplicación, de manera que en algunos casos en que los profesores tuvieron dificultades para contestar correctamente ciertas preguntas, éstos se pusieron en contacto conmigo para aclarar dudas y procedimientos de respuesta. En otros casos, fue sólo hasta que recibimos los cuestionarios respondidos que detectamos algunas fallas en el llenado de los mismos, por lo que tuvimos que reestablecer el contacto con los profesores respectivos a fin de hacer las correcciones pertinentes.

Con todo, como suele suceder en cualquier proceso de levantamiento de datos, hubo casos en los que no pudimos aclarar dudas sobre el llenado del cuestionario porque no conseguimos reestablecer el contacto con el profesor que lo contestó. De esta manera, fue inevitable perder algunas respuestas de algunos cuestionarios, aunque esta situación se presentó en muy pocos casos.

6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.

La principal limitación del estudio consiste en que sus resultados no pueden ser generalizables a la población. Esto se debe a que, como se menciona en el apartado correspondiente al diseño de la muestra, los datos no se obtuvieron como resultado de una muestra probabilística.

Una limitación más del estudio consiste en que no recogimos información correspondiente a profesores de otras universidades (públicas, tecnológicas, otras privadas, etc.), de manera que carecemos de parámetros para establecer comparaciones. Al respecto, considero de interés comparar los hallazgos aquí reportados, con los que pudieran obtenerse llevando a cabo un estudio similar entre docentes universitarios del Japón.

Finalmente, es importante mencionar que las decisiones que se tomaron, que limitan los alcances de la investigación, respondieron a que, de inicio, nos propusimos realizar un estudio de carácter exploratorio. Según explican Hernández Sampieri et al., “los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (1991: 59). Como lo hemos comentado, las concepciones que los docentes universitarios tiene acerca de algo tan particular como es el aprendizaje a lo largo de la vida, es un tema que ha sido escasamente investigado en el campo de la educación superior –si bien encontramos numerosos ensayos y propuestas de evaluación en la literatura relevante, sin duda muy útiles para fundamentar y diseñar esta investigación.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Iniciamos la presentación de los resultados del estudio con los resultados, en la primera parte de este capítulo de las características generales de los docentes de la muestra. Continuamos con los resultados que dan respuesta a una de las preguntas centrales de la investigación, esto es, las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, respecto de las cuales ofrecemos una primera aproximación de corte descriptivo. Siguiendo nuestro modelo de análisis, en la segunda parte del capítulo, iniciamos con los resultados del análisis de asociación de los dos primeros factores que relacionamos con las distintas concepciones de los docentes sobre el aprendizaje a lo largo de la vida; nos referimos al perfil del docente y a los estudios superiores realizados por el docente. Concluimos el capítulo presentando las asociaciones que encontramos entre los cuatro factores restantes del modelo analítico, relativos al docente como profesional de la docencia y como persona y sus concepciones sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.

A. LAS CONCEPCIONES SOBRE EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN.

1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS DOCENTES DE LA MUESTRA.

1.1. Perfil del docente.

1.1.1. *Sexo y edad.*

La muestra estuvo conformada por un total de 97 docentes; de los cuales, poco más de la mitad, el 56%, son de sexo masculino, mientras que las profesoras alcanzan una proporción del 44%.

Por lo que se refiere a la edad de los maestros participantes en el estudio, ésta se encuentra entre los 22 y los 77 años. Si bien la edad promedio de los docentes de la muestra es de 42 años, el rango de edad donde se concentra la mayor parte de los profesores de la muestra se ubica entre 31 y 50 años (74.2%). Los docentes más jóvenes, de 21 a 30 años de edad, representan sólo el 9.3%, en tanto que los mayores de 50 años constituyen el 16.8% del total de los maestros de la muestra (cuadro 4.1). Cabe destacar que únicamente dos profesores indicaron contar con más de 60 años de edad; de ellos, uno tiene 62 años y otro 77 años.

Cuadro 4.1. Distribución de los sujetos de la muestra según sexo y edad.

Sexo		Edad (años)					Total
		21-30	31-40	41-50	51-60	60 o más	
Femenino	Número de casos	4	18	18	3	–	43
	% fila	9.3%	41.9%	41.9%	7.0%	–	100%
	% columna	44.4%	54.5%	46.2%	21.4%	–	44.3%
Masculino	Número de casos	5	15	21	11	2	54
	% fila	9.3%	27.8%	38.9%	20.4%	3.7%	100%
	% columna	55.6%	45.5%	53.8%	78.6%	100%	55.7%
Total	Número de casos	9	33	39	14	2	97
	% fila	9.3%	34.0%	40.2%	14.4%	2.1%	100%
	% columna	100%	100%	100%	100%	100%	100%

1.1.2. Experiencia docente.

Esta variable comprende dos aspectos. El primero, los años que el docente ha ejercido como tal en el nivel universitario, y el segundo, los niveles educativos en que ha impartido docencia.

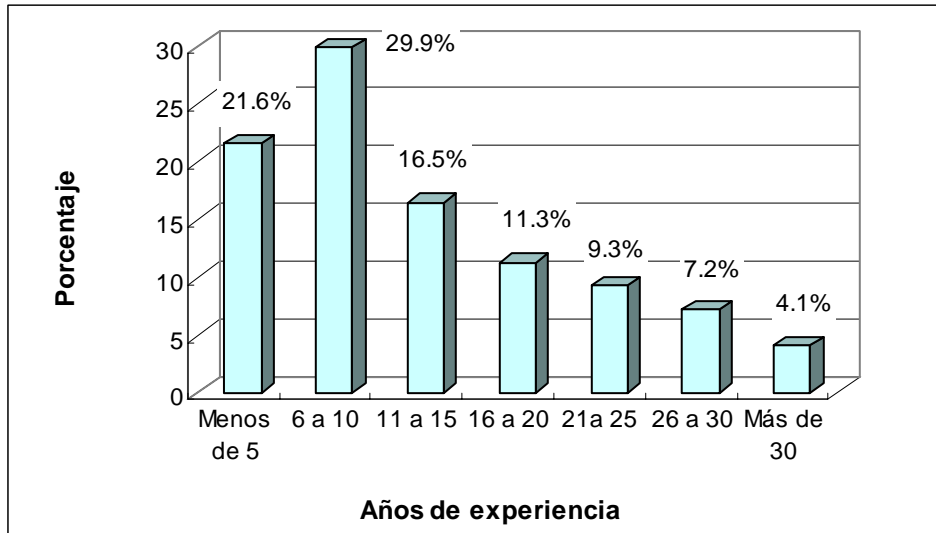
Los años de experiencia como docentes universitarios de los sujetos de la muestra, tienen un amplio rango de entre 0.5 y 48 años. Aunque el promedio de años de experiencia es de 13.1 años, como se puede apreciar en la gráfica 1, la frecuencia modal se ubica entre los 6 y los 10 años de experiencia, en donde se concentra el 29.9% de los profesores. Si a este porcentaje, sumamos los casos de docentes con hasta cinco años de experiencia, tenemos que poco más de la mitad de los sujetos de la muestra (51.5%) cuentan con una experiencia como docentes en el nivel universitario, de hasta diez años. En el otro extremo, quienes cuentan con una experiencia mayor de veinte años, representan la quinta parte del total de profesores (20.6%); entre ellos, encontramos cuatro profesores, cada uno de los cuales cuenta con 31, 32, 38 y hasta 48 años de experiencia como docentes universitarios, respectivamente (gráfica 4.1).

Por otra parte, en relación con el segundo aspecto, experiencia docente en niveles educativos preuniversitarios, las frecuencias relativas se distribuyen de la siguiente forma: solamente el 2.1% de los docentes ha trabajado en el nivel de preescolar; el 10.3% lo ha hecho en primaria; el 16.5% en secundaria; y el 30.9% en preparatoria, bachillerato o equivalente (gráfica 4.2).

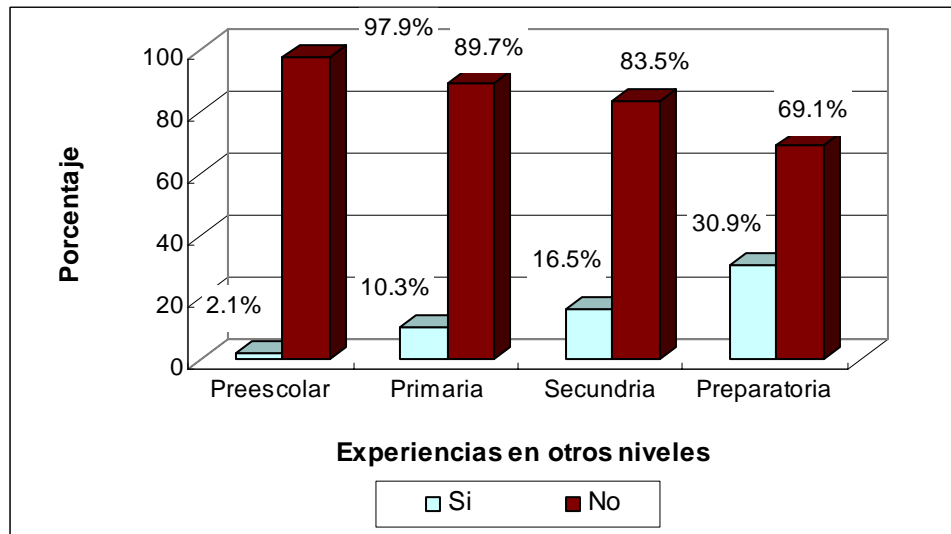
Además de la experiencia que los docentes han tenido en niveles educativos preuniversitarios, les solicitamos que mencionaran, en forma abierta, si han tenido experiencia como docentes en

otros niveles o tipos de programas educativos. En respuesta a esta pregunta, un total de 15 sujetos contestaron que han tenido otras experiencia en educación continua (diplomados y cursos de actualización), en educación no formal o en educación adultos.

Gráfica 4.1. Distribución de los sujetos de la muestra según sus años de experiencia como docente universitario.



Gráfica 4.2. Distribución de los sujetos de la muestra según su experiencia en diferentes niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria y preparatoria).



1.1.3. Área de adscripción académica, tipo de contratación y nivel donde imparte docencia en la UIA.

Respecto a su área de adscripción, el 54.6% (53) de los profesores participantes en el estudio, dependen de áreas y departamentos relacionados con las ciencias sociales, y el 45.4% (44) son profesores de áreas técnicas. Como mencionamos en el capítulo anterior, en el primer conjunto agrupamos a los departamentos de Ciencias Sociales y Políticas, Comunicación, Derecho, Economía, Educación, Estudios Internacionales; así como al Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, a la Dirección de Educación Continua, a la Dirección de Servicios para la Formación Integral, a la Dirección de Posgrado y a la División de Estudios Disciplinarios. Por su parte, en el segundo grupo incluimos a los Departamentos de Ingenierías, Física y Matemáticas, e Ingeniería y Ciencias Químicas.

En cuanto al tipo de contratación de los docentes en la UIA, el 56.7% (55) reportó estar contratado de tiempo completo; el 3.1% (3) tiene un contrato de medio tiempo;¹ y el 40.2% (39) es profesor de asignatura.²

Por lo que se refiere a la relación entre el área de adscripción académica y el tipo de contratación, los datos que aparecen en el cuadro 4.2 muestran lo siguiente: i) del total de los profesores de tiempo completo, el 53.7% están adscritos al área social, y el resto son del área técnica (46.3%); ii) de los tres profesores de medio tiempo, uno está adscrito al área social y los otros dos profesores están adscritos al área técnica; iii) del total de docentes de asignatura, la mitad de ellos se encuentran en el área social, y el resto en el área técnica.

En relación con el nivel en que los maestros de la muestra imparten clases, el 71.4% (65 maestros) lo hace exclusivamente en el nivel de licenciatura; un 8.8% (8 maestros) es docente solamente en posgrado; mientras que el 19.8% (18 maestros) imparte docencia en ambos niveles.

Los datos sobre la relación entre los niveles en que los profesores imparten docencia y el tipo de contratación se presentan en el cuadro 4.2. Allí se aprecia que: i) en el nivel de licenciatura, el total de los profesores de medio tiempo imparte docencia exclusivamente en licenciatura, mientras que la mayoría de los profesores de asignatura (88.2%), y más de la mitad de los profesores de tiempo completo (59.3%) desarrollan su actividad docente en este mismo nivel. ii) Los porcentajes de profesores que imparten docencia en licenciatura y en posgrado, es del 29.6% de los docentes de tiempo completo y el 5.9% de los profesores de asignatura. iii) En el

¹ Estas cifras difieren con respecto a las observadas en el cuadro 4.2, debido al número de profesores que no contestaron en qué nivel imparten docencia en la UIA.

² Como hemos mencionado antes, con este término nos referimos a los prestadores de servicios profesionales docentes.

nivel de posgrado, el 11.1% de los docentes de tiempo completo y el 5.9% de los profesores de asignatura, indicaron que imparten docencia en ese nivel, únicamente.

Cuadro 4.2. Distribución de los sujetos de la muestra según su área de adscripción académica, tipo de contratación y nivel donde imparten docencia en la UIA.

Nivel donde imparte docencia		Tiempo completo			Medio tiempo			Asignatura			Total
		Sociales	Técnicas	Subtotal	Sociales	Técnicas	Subtotal	Sociales	Técnicas	Subtotal	
		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c (a+b)</i>	<i>d</i>	<i>e</i>	<i>f (d+e)</i>	<i>g</i>	<i>h</i>	<i>i (g+h)</i>	
Sólo licenciatura	Número de casos	13	19	32	1	2	3	14	16	30	65
	% fila	40.6	59.4	100	33.3	66.7	100	46.7	53.3	100	100
	% columna	44.8	76.0	59.3	100	100	100	82.4	94.1	88.2	71.4
Licenciatura y posgrado	Número de casos	10	6	16	-	-	-	2	-	2	18
	% fila	62.5	37.5	100	-	-	-	100	-	100	100
	% columna	34.5	24.0	29.6	-	-	-	11.8	-	5.9	19.8
Sólo posgrado	Número de casos	6	-	6	-	-	-	1	1	2	8
	% fila	100	-	100	-	-	-	50.0	50.0	100	100
	% columna	20.7	-	11.1	-	-	-	5.9	5.9	5.9	8.8
Total	Número de casos	29	25	54	1	2	3	17	17	34	91
	% fila	53.7	46.3	100	33.3	66.7	100	50.0	50.0	100	100
	% columna	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Casos perdidos: docentes de tiempo completo = 1; docentes de asignatura = 5.

1.1.4. Otra ocupación remunerada del docente.

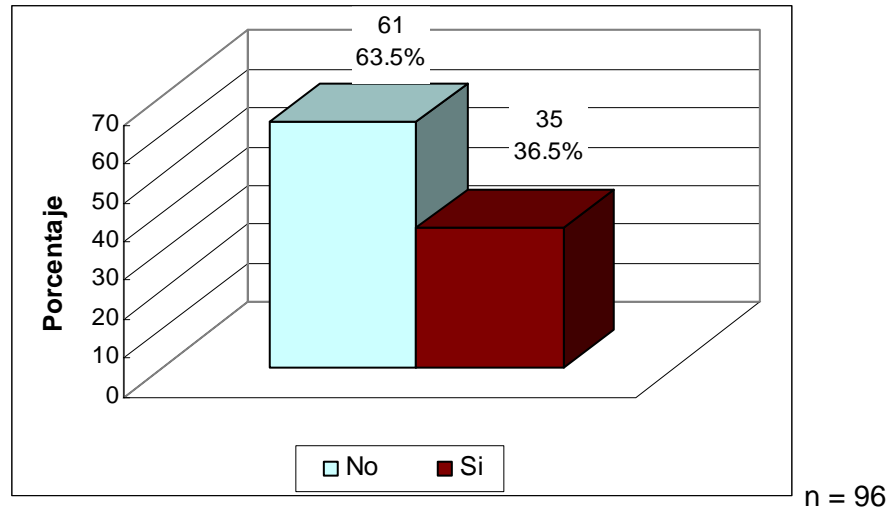
En el cuestionario indagamos si los docentes, además de ser profesores universitarios, tienen alguna otra ocupación remunerada y, en su caso, a qué actividad, la docencia u otra actividad, le dedican la mayor parte de su tiempo laboral.

En relación con lo primero, cerca de las dos terceras partes de los docentes contestaron que únicamente se dedican a la docencia (63.5%), mientras que el 36.5% indicó que tiene otra ocupación remunerada (ver gráfica 4.3). Estos datos coinciden con el hecho de que poco más de la mitad de los maestros reportó que está contratado de tiempo completo en la UIA.

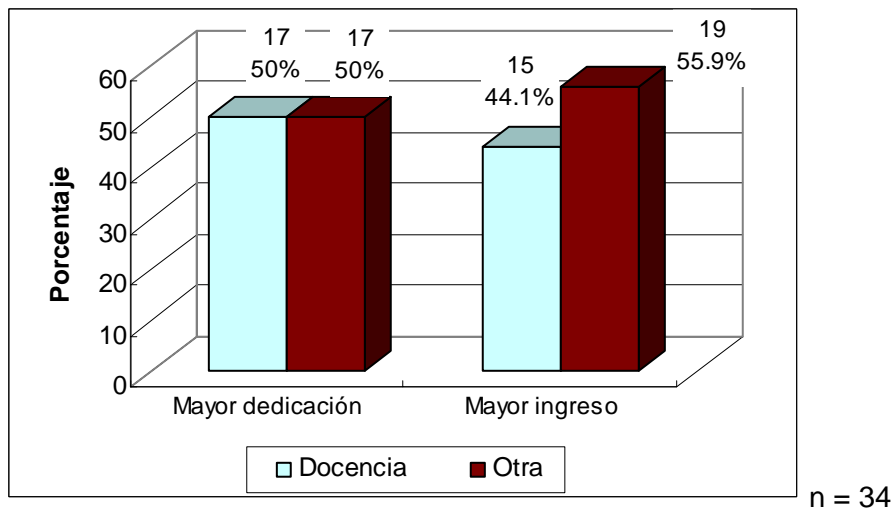
Ahora bien, entre quienes respondieron que tienen otra ocupación remunerada, la mitad expresó que le dedica la mayor parte de la jornada laboral a la docencia o a la actividad académica, y la otra mitad dedica la mayor parte de su tiempo a otra ocupación. Por otra parte,

de los profesores que cuentan con alguna ocupación adicional, el 44.1% manifiesta que la mayor parte de sus ingresos proviene de la docencia o de la actividad académica, mientras que el 55.9% expresan que sus ingresos provienen de su otra ocupación (ver gráfica 4.4).

Gráfica 4.3. Los docentes, ¿tienen otra ocupación remunerada?



Gráfica 4.4. Actividad a la que los docentes dedican la mayor parte de su jornada y actividad de la cual obtienen su mayor ingreso.



1.2. Estudios superiores del docente.

En relación con los estudios superiores realizados por los docentes, indagamos, en primer lugar, el campo al cual corresponde la licenciatura que ellos cursaron. El 53.6% cursó una carrera relacionada con las ciencias sociales y las humanidades,³ mientras que el restante 46.4%, cursó carreras relacionadas con áreas técnicas.⁴

En segundo lugar, preguntamos por el tipo de institución donde los docentes cursaron la licenciatura. El 48.5% procede de una universidad pública del país; el 43.3%, de una universidad privada localizada en México; y, el restante 8.2% cursó la licenciatura en alguna universidad del extranjero⁵ (cuadro 4.3).

Por otra parte, preguntamos sobre los estudios de posgrado realizados por los docentes. En lo que se refiere a este nivel de estudios, cerca del 90% de los docentes (87.6%) señaló que ha cursado nivel de posgrado –sólo el 12.4% de los profesores indicó no haberlos cursado. Del total de docentes que ha cursado un posgrado, el 67.5% lo realizó en algún campo de especialidad concerniente a las ciencias sociales, y el restante 32.5% a las áreas técnicas.

Entre quienes han realizado estudios de posgrado, el máximo nivel de estudios que han cursado es la especialización para el 4.7% de los docentes; el nivel de maestría para el 61.2%; y el 34.1% ha cursado estudios de doctorado⁶ (ver gráfica 4.5). Ahora bien, del total de maestros que cursó estudios de posgrado, el 89.4% los había concluido al momento de aplicar el cuestionario, aunque sólo el 54.2% de ellos había obtenido el grado correspondiente (ver gráficas 4.6 y 4.7).

Con respecto al tipo de institución donde los docentes cursaron sus estudios de posgrado, el 30.1% los hizo en alguna institución del extranjero;⁷ y, entre quienes los realizaron en el país, el 54.2% lo cursó en una institución privada, y el 15.7% en una de carácter público.

Como es evidente, es mucho mayor la proporción de docentes que realizaron estudios de posgrado en el extranjero, que la de quienes cursaron la licenciatura fuera del país. Asimismo, se aprecia una proporción más alta de profesores que cursaron el posgrado en el campo de las ciencias sociales (67.5%), con respecto a quienes hicieron estudios de licenciatura en este mismo campo (53.6%) (cuadro 4.3). En relación con el campo de los estudios de posgrado, es interesante destacar, además, que la quinta parte de los entrevistados (20.6%) eligieron como

³ Antropología, comunicación, derecho, economía, educación, filosofía, historia, geografía, letras, lengua, literatura, pedagogía, psicología, relaciones internacionales, sociología, entre otras.

⁴ Biología, física, ingenierías, medicina, química, tecnología de alimentos, sistemas computarizados, entre otras.

⁵ En países como: Perú, Venezuela, España, Estados Unidos, Inglaterra y Francia.

⁶ El cuestionario sólo recogió la información relativa al nivel más alto de estudios de posgrado que hubiera cursado el docente (ver cuestionario anexo).

⁷ Brasil, España, Alemania, Francia, Estados Unidos e Inglaterra.

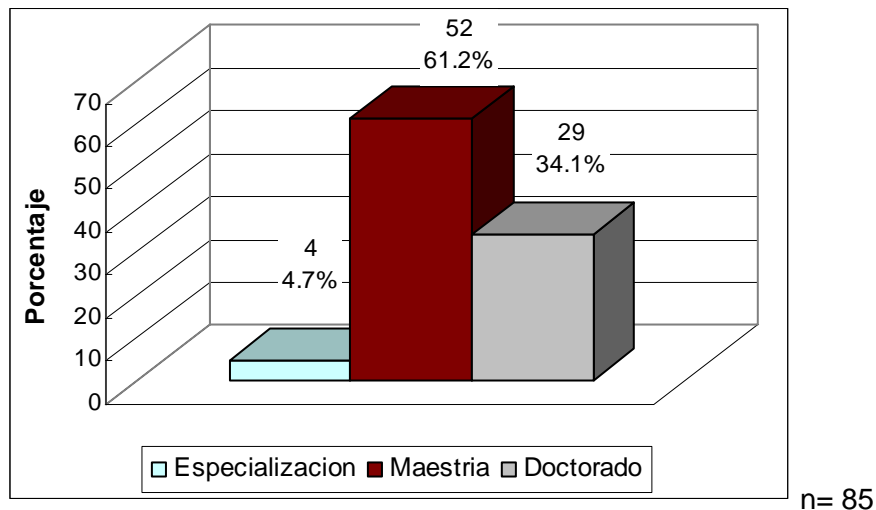
área de su especialidad la de educación.

Cuadro 4.3. Distribución de los sujetos de la muestra según el campo de estudios y el tipo de institución donde cursaron sus estudios de licenciatura y de posgrado.

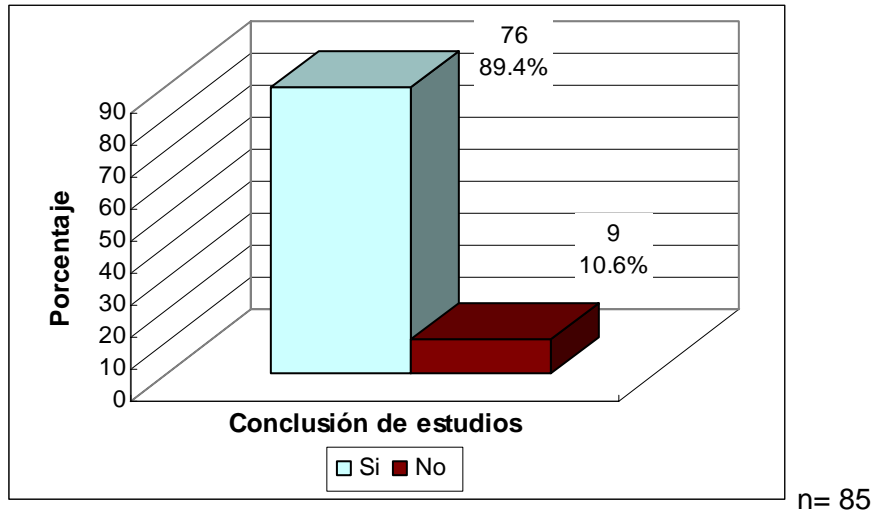
Tipo de institución		Licenciatura			Posgrado		
		Sociales	Técnicas	Total	Sociales	Técnicas	Total
Pública del país	Número de casos	23	24	47	5	8	13
	% fila	48.9%	51.1%	100%	38.5%	61.5%	100%
	% columna	44.2%	53.3%	48.5%	8.9%	29.6%	15.7%
Privada del país	Número de casos	22	20	42	33	12	45
	% fila	52.4%	47.6%	100%	73.3%	26.7%	100%
	% columna	42.3%	44.4%	43.3%	58.9%	44.4%	54.2%
Extranjero	Número de casos	7	1	8	18	7	25
	% fila	87.5%	12.5%	100%	72.0%	28.0%	100%
	% columna	13.5%	2.2%	8.2%	32.1%	25.9%	30.1%
Total	Número de casos	52	45	97	56	27	83
	% fila	53.6%	46.4%	100%	67.5%	32.5%	100%
	% columna	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Casos perdidos: estudios de posgrado = 2.

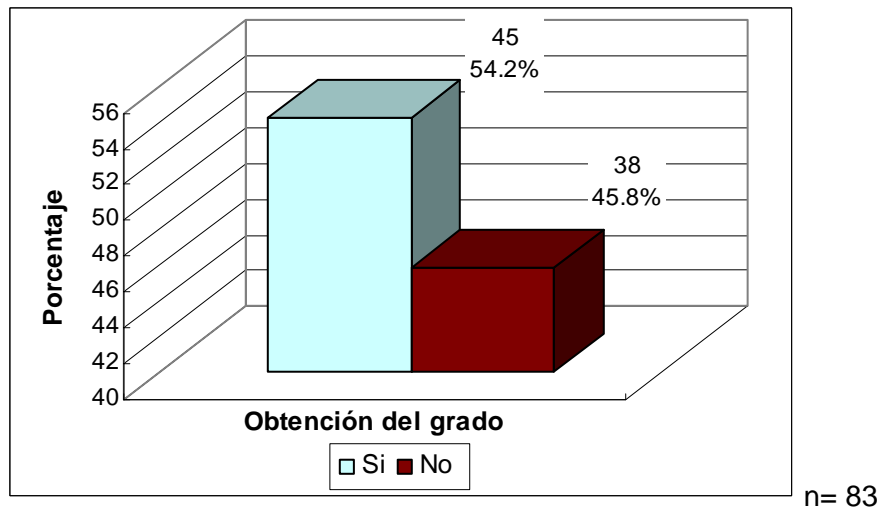
Gráfica 4.5. Distribución de los sujetos de la muestra que han realizado estudios de posgrado, según el nivel más alto de estudios.



Gráfica 4.6. Distribución de los sujetos de la muestra que han cursado estudios de posgrado, según su condición de haberlos concluido o no.



Gráfica 4.7. Distribución de los sujetos de la muestra que han cursado estudios de posgrado, según su condición de haber o no obtenido el grado correspondiente.



2. CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA.

2.1. Percepciones de los docentes sobre la docencia universitaria.

Para conocer las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje a lo largo de la vida fueron planteadas a los maestros una serie de preguntas en las cuales solicitamos a los entrevistados que anotaran o jerarquizaran su apreciación sobre cada una de las siguientes cuestiones:

- i) Los aspectos más importantes que los docentes universitarios deben formar en sus estudiantes.
- ii) Las características de los estudiantes de la UIA.
- iii) La medida en que los programas de licenciatura de la UIA contribuyen a formar determinados aspectos en los estudiantes.
- iv) Las características de un buen docente universitario.

Siguiendo lo expuesto en el marco teórico del estudio, dentro de cada una de estas cuestiones, incluimos una pequeña serie de enunciados (ítems) que se refieren a los cuatro tipos de estrategias de aprendizaje, cognitivas, metacognitivas, motivacionales y afectivas, propias de un *lifelong learner*. Estas cuatro estrategias refieren, en general, a las disposiciones y habilidades necesarias para que el educando sea capaz de conducirse como *lifelong learner*.

De esta forma, para aproximarnos empíricamente a las concepciones de los docentes de la UIA sobre la educación a lo largo de la vida, indagamos la importancia que ellos le atribuyen a cada uno de los enunciados que les propusimos, o bien la medida en que consideran que el aspecto a que refiere el enunciado, está presente en el ámbito de la UIA. Estas indagaciones se refieren a los aspectos más importantes que los docentes universitarios deben formar en sus estudiantes, las características que consideran que tienen los estudiantes de la UIA, la contribución que están haciendo los programas de licenciatura de la UIA para formar *lifelong learners*, y en relación con su propio juicio sobre lo que distingue a un buen docente universitario.

En lo que sigue presentamos los resultados que obtuvimos respecto de cada una de las cuatro cuestiones arriba enumeradas.

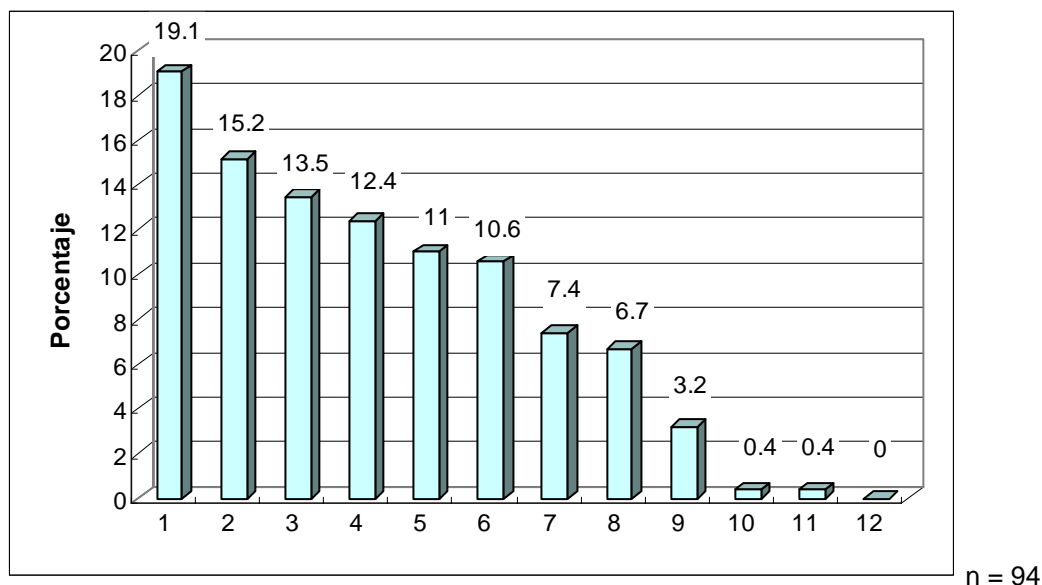
2.1.1. Aspectos más importantes que los docentes universitarios deben formar en sus estudiantes.

Entre el conjunto de aspectos que los docentes deben formar en sus estudiantes, los que los sujetos de la muestra consideraron más importantes se refieren a la aplicación de los conocimientos (19.1%), la inquietud por investigar (15.2%), la motivación hacia el aprendizaje (13.5%) y la creatividad (12.4%). Los aspectos que consideran menos importantes son los relativos a la memorización (0.4%), la puntualidad (0.4%), y a seguir las indicaciones de los maestros. Estos tres últimos aspectos a los que los profesores otorgan menor importancia pueden ser considerados como característicos de la concepción más tradicional de la docencia, mientras que los tres que clasifican como los más importantes, se refieren a una visión más próxima a la concepción del aprendizaje a lo largo de la vida (ver gráfica 4.8).

No obstante la importancia que las estrategias de orden cognitivo y metacognitivo en la formación de *lifelong learners*, estos resultados indican que, entre los docentes de la UIA

incluidos en la muestra, más de la mitad (58.4%) consideran que las estrategias de aprendizaje de índole motivacional y afectiva, como son la curiosidad e inquietud por investigar, la motivación hacia el aprendizaje, la creatividad, el sentido de responsabilidad y la confianza de los estudiantes en ellos mismos, son los aspectos más importantes que como docentes deben formar en sus estudiantes. En cambio, sólo dos quintas partes de los docentes entrevistados (40.7%) dirigen su atención hacia las estrategias de orden metacognitivo, incluyendo que los estudiantes sean capaces de planear su propio proceso de aprendizaje, o que puedan evaluar por sí mismos sus logros de aprendizaje.

Gráfica 4.8. Percepción de los sujetos de la muestra sobre los aspectos más importantes que los docentes universitarios deben formar en sus estudiantes.



Aspectos que los docentes deben formar en sus estudiantes:	
1. Aplicación de los conocimientos.	7. Planeación de su propio proceso de aprendizaje.
2. Curiosidad e inquietud por investigar.	8. Confianza en sí mismos.
3. Motivación hacia el aprendizaje.	9. Evaluación de sus logros de aprendizaje.
4. Creatividad.	10. Técnicas de memorización.
5. Autonomía de criterio.	11. Puntualidad y formalidad.
6. Sentido de responsabilidad.	12. Seguir las indicaciones de los maestros.

2.1.2. Características de los estudiantes de la UIA.

El cuestionario incluyó una pregunta orientada a recoger las percepciones de los docentes sobre las características de los estudiantes de la UIA, referidas a las estrategias de aprendizaje que hemos mencionado (cognitivas, metacognitivas, motivacionales y afectivas). Estas características fueron planteadas a los docentes como una serie de enunciados respecto de cada uno de los cuales solicitamos a los entrevistados que anotaran su apreciación sobre la medida en cada característica está presente entre los estudiantes de la UIA.

Al ámbito de las estrategias cognitivas, corresponde el ítem que, en relación con los estudiantes, dice “tienen una buena capacidad de comunicación oral y escrita”. Como sabemos, la capacidad de comunicación oral y escrita es una capacidad básica, fundamental, para desarrollar cualquier proceso de aprendizaje académico. A pesar de ello, la mitad de los docentes (51%) consideran que “muy pocos” o “ninguno” de los estudiantes de la UIA tienen una buena capacidad en este indispensable ámbito (ver cuadro 4.4).

Los ítems correspondientes a las características de orden metacognitivo, dicen: los estudiantes de la UIA, “saben cómo estudiar y aprender por sí mismos”, “saben evaluar su propio avance académico”, “tienen metas de aprendizaje claramente definidas” y “conocen las condiciones que les facilitan su aprendizaje”. ¿Qué tantos estudiantes de la UIA presentan estas cuatro características? Para más de la mitad de los docentes de la muestra, “muy pocos” o “ninguno” de los estudiantes las tienen (54.8%, 52.1%, 54.2% y 59.4%, respectivamente).

En el ámbito de las características motivacionales y afectivas, se plantearon seis ítems, a saber, los estudiantes de la UIA, “son creativos, curiosos e inquisitivos”, “son persistentes”, “muestran muchas ganas de estudiar”, “son responsables”, “ponen atención en clase” y “tienen confianza en sí mismos”. En relación con estos ítems, la mitad de los docentes de la muestra (51.1%) opina que “casi todos” o “todos” los estudiantes tienen confianza en sí mismos; es decir, ésta parece ser una de las características más distintivas de los estudiantes de la UIA. Por otra parte, “alrededor de la mitad” de los estudiantes es persistente, responsable y pone atención en clase (42.7%, 53.1% y 42.7%, respectivamente). Finalmente, en opinión de los maestros, “muy pocos” de los estudiantes son creativos, curiosos e inquisitivos y muestran muchas ganas de estudiar (41.7% y 50%, respectivamente).

En suma, de acuerdo con la percepción de los maestros, los estudiantes de la UIA muestran un desarrollo deficiente en los ámbitos de las estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales y afectivas. Ahora bien, este problema –es importante mencionarlo– no se presenta exclusivamente entre los estudiantes de la UIA, sino que se presenta en general, en estudiantes universitarios de distintas instituciones y países. Como señalan de la Harpe y Radloff, “parece que muchos egresados terminan la universidad sin haber desarrollado estas características tan importantes, como lo muestra la información de los empleadores, los profesionales y los propios egresados” (2000: 171). Por lo tanto, los mismos autores sugieren que la mayoría de los estudiantes que entran a la universidad requieren de ayuda para desarrollar las características mencionadas, a fin de formarse adecuadamente como *effective lifelong learners*.

Cuadro 4.4. Percepción de los docentes sobre las características de los estudiantes de la UIA.

Características:	Ninguno	Muy pocos	Alrededor de la mitad	Casi todos	Todos
Cognitivas:					
Tienen buena capacidad de comunicación oral y escrita.	5.2	45.8	31.3	16.7	1
Metacognitivas:					
Saben cómo estudiar y aprender por sí mismos.	7.4	47.4	38.9	6.3	0
Saben evaluar su propio avance académico.	6.3	45.8	38.5	7.3	2.1
Tienen metas de aprendizaje claramente definidas.	6.3	47.9	34.4	10.4	1
Conocen las condiciones que les facilitan su aprendizaje.	5.2	54.2	28.1	9.4	3.1
Motivacionales y afectivas:					
Son creativos, curiosos e inquisitivos.	3.1	41.7	33.3	20.8	1
Son persistentes.	1	31.3	42.7	24	1
Muestran muchas ganas de estudiar.	4.2	50	34.4	10.4	1
Son responsables.	3.1	18.8	53.1	22.9	2.1
Ponen atención en clase; no se distraen con facilidad.	3.1	24	42.7	27.1	3.1
Tienen confianza en sí mismos.	1	17.7	30.2	44.8	6.3

2.1.3. Contribución de los programas de licenciatura en la formación de diversos aspectos en los estudiantes universitarios.

¿En qué medida la UIA, a través de sus programas de licenciatura está contribuyendo a formar *lifelong learners*? Es decir, cuál es la medida en que la UIA está favoreciendo, en general, el desarrollo de estrategias de aprendizaje cognitivas, metacognitivas, motivacionales y afectivas, indispensables para que los estudiantes de licenciatura tengan la capacidad de desempeñarse como *lifelong learners*. En el cuadro 4.5, presentamos las opiniones de los docentes sobre esta cuestión.

En el dominio de las características cognitivas, el ítem correspondiente, “saber localizar, valorar y manejar información propia de su campo profesional”, el 36.3% de los docentes perciben que los programas de licenciatura de la UIA están formando este aspecto en los estudiantes en “regular” medida –esto dentro de una escala que comprende cinco grados (nada, muy poco, regular, bastante y totalmente).

El desarrollo de características metacognitivas fue planteado mediante los siguientes enunciados, los cuales se refieren siempre a la medida en que los programas de licenciatura

están formando las características a que se refieren, en sus estudiantes: “administrar su tiempo y su esfuerzo para el estudio con eficiencia”, “usar la evaluación para planear y hacer el seguimiento de sus propias metas de aprendizaje”, “capacidad de decidir lo que quieren y necesitan aprender” y “capacidad para resolver problemas por sí mismos”. En este caso, los porcentajes de docentes que opinan que la UIA está formando en los estudiantes estas características en medida “regular”, ascienden al 33%, 38.5%, 47.3% y 42.9%, respectivamente. Entre las características metacognitivas se incluyó también un enunciado que se refiere a la formación de la “capacidad analítica y lógica”. En relación con ésta, el mayor porcentaje de respuestas de los docentes se concentró en la opción de “bastante”, que concentró el 38.5% de las opiniones de los entrevistados.

Finalmente, en cuanto a las características motivacionales y afectivas, encontramos, por un lado, que el 37.4% de los maestros consideran que sólo en “regular” medida los programas de licenciatura de la UIA favorecen la formación de los estudiantes en lo que concierne a la “disposición para manejar riesgos”; y, por otra parte, el 38.5% de los maestros opinan que los programas de licenciatura de la UIA contribuyen “muy poco” en relación con la formación orientada a tener “disposición para enfrentar la incertidumbre”.

Cuadro 4.5. Percepción de los docentes sobre la medida en que los programas de licenciatura están formando distintos aspectos en sus estudiantes.

Aspectos:	Nada	Muy poco	Regular	Bastante	Totalmente
Cognitivos:					
Saber localizar, valorar y manejar información propia de su campo profesional.	4.4	17.6	36.3	34.1	7.7
Metacognitivos:					
Administrar su tiempo y su esfuerzo para el estudio con eficiencia.	9.9	29.7	33	25.3	2.2
Usar la evaluación para planear y hacer el seguimiento de sus propias metas de aprendizaje.	8.8	33	38.5	18.7	1.1
Capacidad de decidir lo que quieren y necesitan aprender.	7.7	26.4	47.3	13.2	5.5
Capacidad para resolver problemas por sí mismos.	4.4	17.6	42.9	29.7	5.5
Capacidad analítica y lógica.	2.2	18.7	34.1	38.5	6.6
Motivacionales:					
Disposición para manejar riesgos.	9.9	34.1	37.4	17.6	1.1
Disposición para enfrentar la incertidumbre.	8.8	38.5	33	18.7	1.1

En resumen, la percepción de los profesores sobre la medida en que los programas de licenciatura de la UIA, están formando ciertos aspectos en sus estudiantes, relevantes para que ellos puedan desempeñarse como *lifelong learners*, fue que dichos programas coadyuvan sólo en medida regular. Estos resultados llaman la atención ya que como lo comentamos en el marco teórico del estudio, los programas universitarios son muy importantes para desarrollar en los estudiantes las capacidades necesarias para que ellos continúen con el aprendizaje a lo largo de la vida en una sociedad en constante cambio, en la que tendrán menores dificultades para desenvolverse de contar con las características a que nos hemos venido refiriendo.

2.1.4. Características de un buen docente universitario.

Una pregunta más, orientada a explorar las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, se planteó con la finalidad de recoger sus percepciones sobre las características principales propias de un buen docente universitario. Estas características incluyen cuestiones relativas al desarrollo profesional del mismo docente; a los métodos de enseñanza y aprendizaje; y a la relación maestro-estudiantes en el aula. En la gráfica 4.9, presentamos las opiniones de los docentes en relación con estas características, jerarquizados de mayor a menor importancia.

Entre los aspectos más importantes destacan: “estar actualizado en los conocimientos de su campo” (25.1%), “tener vocación y gusto por la docencia” (20.5%) y, en menor medida, “facilitar que el estudiante aprenda a aprender por sí mismo” (16.3%). Por su parte, los aspectos que consideraron menos importantes son “hacer el seguimiento de las metas de aprendizaje de los estudiantes” (2.8%), “tener buen manejo de grupos” (2.5%), y “mantener la disciplina en la clase”, que no recibió mención alguna.

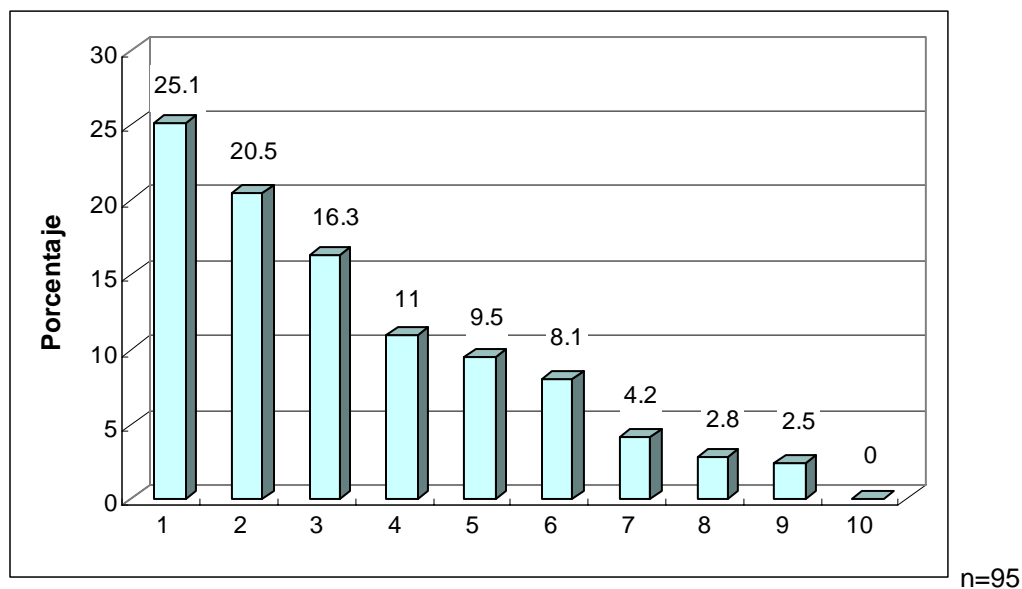
Estos resultados permiten apreciar que para los entrevistados, el aspecto más importantes para ser un buen docente universitario, es aquél que se refiere al desarrollo del propio maestro dentro de su campo profesional (i.e. estar actualizado en los conocimientos de su campo), dejando en segundo término lo concerniente a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a la evaluación del estudiante (como son involucrarse en el proceso de aprendizaje, establecer metas claras de aprendizaje para los estudiantes, o revisar el cumplimiento de las metas, entre otras). Las relaciones dentro del aula, incluyendo “tener empatía hacia los estudiantes”, “tener buen manejo de grupos” y “mantener la disciplina en la clase”, parecen tener una menor importancia para los docentes entrevistados.

Cabe destacar que los profesores entrevistados señalaron como tercera característica más importante para ser un buen docente universitario, “facilitar que el estudiante aprenda a aprender por sí mismo” (16.3%); sin embargo, los aspectos que se relacionan con esto, como son con que el docente “[establezca] metas claras de aprendizaje” y, particularmente, que

“[haga] el seguimiento de las metas de aprendizaje”, le otorgan mucho menor importancia (11% y 2.8%, respectivamente).

En suma, a partir de las respuestas de los docentes de la muestra, es dable pensar que los maestros de la UIA, no tienen un amplio conocimiento sobre las estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales y afectivas, o bien desconocen la importancia que tienen en el proceso de formación de los jóvenes universitarios para que ellos puedan desempeñarse en el futuro como *lifelong learners*.

Gráfica 4.9. Percepción de los sujetos de la muestra sobre los aspectos que consideran más importantes para ser un buen docente universitario.



Aspectos para ser un buen docente universitario:	
1. Estar actualizado en los conocimientos de su campo.	6. Manejar distintos métodos de enseñanza.
2. Tener vocación y gusto por la docencia.	7. Tener empatía hacia los estudiantes.
3. Facilitar que el estudiante aprenda a aprender por sí mismo.	8. Hacer seguimiento de las metas aprendizaje.
4. Establecer metas claras de aprendizaje.	9. Tener buen manejo de grupos.
5. Involucrarse en el proceso de aprendizaje del estudiante.	10. Mantener la disciplina en clase.

2.2. Aspectos del trabajo docente en el aula.

Además de explorar las percepciones de los profesores sobre la docencia universitaria, el cuestionario incluyó una serie de preguntas sobre las prácticas que en el ejercicio de la docencia misma, realizan los profesores. Clasificamos estas cuestiones en tres grupos: actividades de enseñanza-aprendizaje; actividades relativas a la selección y organización de los contenidos de las asignaturas que imparten, así como a las relaciones que establecen entre

estos contenidos y los de otras asignaturas, dentro del mismo programa académico; y actividades relativas a la evaluación del desempeño académico de los estudiantes. Dentro de cada grupo de actividades, incluimos una pequeña serie de enunciados (ítems). Solicitamos a los profesores que indicaran, según correspondiera, la importancia que para ellos tiene lo indicado en cada enunciado, o la frecuencia con que realizan la actividad referida en éste. Cada uno de los enunciados propuestos, expresa un cierto grado de afinidad con la concepción del aprendizaje a lo largo de la vida, de manera que mientras algunos de ellos son plenamente afines, otros, no guardan conexión alguna, de manera que se acercan más bien a una concepción más tradicional de la enseñanza.

Finalmente, para determinar la medida en que en su labor docente, los profesores están más o menos próximos a la concepción del aprendizaje a lo largo de la vida, establecimos una sencilla escala de tres niveles (alto, medio y bajo), lo que hace referencia al grado en que a través de su labor docente, los profesores promueven la formación de *lifelong learners*. En cada nivel ubicamos, los ítems que incluimos en el cuestionario. Esto en particular, para las actividades de enseñanza-aprendizaje, y para la evaluación del desempeño académico de los estudiantes. Los aspectos relativos a la selección, organización y relación entre los contenidos de las asignaturas se trataron de forma diferente, como veremos más adelante.

2.2.1. Actividades de enseñanza y aprendizaje.

Como recién mencionamos, clasificamos los aspectos incluidos dentro de las actividades de enseñanza y aprendizaje, en tres niveles (nivel 1, alto; nivel 2, medio; y, nivel 3, bajo). En el nivel 1 están los ítems que favorecen en mayor medida el desarrollo de las habilidades del aprendizaje de la vida, en tanto que el nivel 3, por el contrario, incluye los ítems que más lejos están de esta concepción y, en consecuencia, son más propios de una visión más tradicional de la enseñanza. En relación con estos ítems, solicitamos a los profesores que nos indicaran con qué frecuencia realizan o solicitan a sus estudiantes que realicen cada una de las actividades enunciadas.

a) Actividades de enseñanza y aprendizaje del nivel 1.

Más de la mitad de los docentes (57.7%) solicitan “muy frecuentemente” a sus estudiantes que “analicen temas o problemas propios de las materias [que el docente] imparte”, así como también que “discutan en la clase sobre los temas del curso”

Sin embargo, sólo la cuarta parte de los profesores solicitan “muy frecuentemente” a sus estudiantes “escribir ensayos” (25%) y menos aún, les piden a los estudiantes que planeen su proceso de formación (13.4%).

En cuanto a las actividades que corresponden al nivel 2 (trabajar en equipos, entregar resúmenes, consultar en Internet y hacer presentaciones), el porcentaje de profesores que con

mayor frecuencia solicitan a sus estudiantes que realicen estas actividades, representan el 36.1%, 27.1%, 37.1%, y 23.7%, respectivamente.

En relación con las actividades que corresponden al nivel 3, la primera, “escuchar las exposiciones [del docente]” obtuvo el más alto porcentaje en “muy frecuentemente” (58.3%); en tanto que poco más de un tercio de los docentes sugieren con mayor frecuencia a sus estudiantes contestar un examen en clase (34%). Como se aprecia, un alto porcentaje de los docentes entrevistados se inclina por aquellas actividades consideradas más propias de un modelo “tradicional” de enseñanza.

De manera general, podemos apreciar que en las actividades clasificadas en los niveles alto y medio, aún no se percibe que la mayoría de los docentes asuman una concepción más acabada sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, si bien poco más de la mitad de los maestros solicitan con mayor frecuencia que sus estudiantes discutan en clase los temas del curso y analicen temas o problemas propios de las materias que imparten (ver cuadro 4.6).

Cuadro 4.6. Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes emplean distintas actividades de enseñanza y aprendizaje.

Actividades:	Nunca	A veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Nivel 1 (alto)				
Que discutan en la clase sobre los temas del curso.	2.1	11.3	32	54.6
Que escriban ensayos.	25	18.8	31.3	25
Que analicen temas o problemas propios de las materias que usted imparte.	0	9.3	33	57.7
Que planeen su propio proceso de formación.	18.6	34	34	13.4
Nivel 2 (medio)				
Que trabajen en equipos.	6.2	17.5	40.2	36.1
Que le entreguen resúmenes de lecturas que usted les asigna.	16.7	31.3	25	27.1
Que hagan consultas en Internet.	5.2	33	24.7	37.1
Que hagan presentaciones sobre los temas del curso.	10.3	28.9	37.1	23.7
Nivel 3 (bajo)				
Que escuchen las exposiciones que usted hace de los temas durante la clase.	0	9.4	32.3	58.3
Que contesten un examen en la clase.	14.4	18.6	33	34

2.2.2. Selección, organización y relación entre los contenidos de enseñanza.

Indudablemente, cualquier docente toma, en mayor o menor medida, decisiones relativas a la selección, organización y a relación que establece entre los contenidos de enseñanza. Su decisión puede orientarse en distintos sentidos y al hacerlo puede tomar en cuenta, también en mayor o menor grado, a sus estudiantes o a otros contenidos de formación a que están expuestos los mismos estudiantes de un programa de licenciatura. En el cuestionario incluimos una pregunta sobre esta cuestión.

Las respuestas de los docentes indican que poco menos de la mitad de los maestros de la muestra (45.4%), relacionan “muy frecuentemente” los contenidos de su materia con los de otras asignaturas. Sin embargo, sólo tres de cada diez docentes, deciden con mayor frecuencia adaptar los contenidos y el programa de sus cursos considerando tanto los intereses como el ritmo de aprendizaje de los estudiantes (29.9%, en ambos casos); un menor porcentaje de docentes consideran “incluir algunos temas que proponen los estudiantes” (16.5%) (ver cuadro 4.7).

Cuadro 4.7. Frecuencia con la que los docentes toman distintas medidas relativas a la selección, organización y relación entre los contenidos de sus cursos. Distribución porcentual de las respuestas de los docentes.

Medidas que toman:	Frecuencia con la que toman cada medida			
	Nunca	A veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Incluir en el programa del curso algunos temas que los estudiantes proponen	12.4	43.3	27.8	16.5
Adaptar el programa del curso, considerando los intereses de aprendizaje de los estudiantes	2.1	18.6	49.5	29.9
Adaptar el programa del curso de acuerdo con el ritmo de aprendizaje de los estudiantes	5.2	17.5	47.4	29.9
Relacionar los contenidos de su materia con los de otras asignaturas	4.1	10.3	40.2	45.4

2.2.3. Criterios de evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

En relación con las formas de evaluación de los estudiantes, los ítems se clasificaron de la misma manera que los correspondientes a las actividades de enseñanza y aprendizaje (nivel 1, alto; nivel 2, medio; y nivel 3, bajo).

Dentro de los aspectos del nivel 1, la mayoría de los docentes otorgan mucha importancia a “el aprendizaje logrado de los contenidos de la materia” (81.3%) como criterio de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. En tanto, poco más de la mitad de ellos, consideran muy

importante “el avance del estudiante durante el curso” (56.7%) y cuatro de cada diez docentes, otorgan la misma importancia a “el esfuerzo realizado por el estudiante” (41.2%).

En lo que se refiere a los aspectos en el nivel 2, poco más de la mitad de los docentes otorgan mucha importancia a la “aplicación de los conocimientos en la practica” (64.9%) y “la participación del estudiante en clase” (53.6%); mientras que sólo el 17.5% de ellos, consideran como de gran importancia “la experiencia de aprendizaje del estudiante”.

En el nivel 3, el cual se considera como “tradicional”, todavía un alto porcentaje de docentes consideran de gran importancia “la asistencia y la puntualidad del estudiante”, como criterio de evaluación de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes (47.9%).

En general, se puede observar que los profesores de la UIA muestran un valor considerable a los aspectos no “tradicionales” en cuanto a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, aunque el aspecto que corresponde a “la experiencia de aprendizaje del estudiante” muestra un valor bastante bajo (ver cuadro 4.8).

Cuadro 4.8. Importancia que los docentes otorgan a distintos criterios de evaluación del desempeño académico de los estudiantes. Distribución porcentual de las respuestas de los docentes.

	Aspectos:	Nivel de importancia			
		Ninguna	Poca	Alguna	Mucha
Nivel 1 (alto)	Medida en que el estudiante aplica los conocimientos en la práctica.	2.1	4.1	28.9	64.9
	Esfuerzo realizado por el estudiante.	3.1	11.3	44.3	41.2
	Avance del estudiante durante el curso.	3.1	6.2	34	56.7
Nivel 2 (medio)	Aprendizaje logrado de los contenidos de la materia.	1	0	17.7	81.3
	Experiencia de aprendizaje del estudiante.	9.3	36.1	37.1	17.5
	Participación del estudiante en la clase.	5.2	12.4	28.9	53.6
Nivel 3 (bajo)	Asistencia y la puntualidad del estudiante.	1	8.3	42.7	47.9

La evaluación del desempeño académico es una de las tareas más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los maestros universitarios también deben saber evaluar a los estudiantes; ello implica que en sus cursos deben promover el desarrollo de habilidades o estrategias de aprendizaje que permitan a los estudiantes, por un lado, planificar su propio proceso de formación y, por el otro, hacer el seguimiento a sus metas de aprendizaje. Al respecto, la evaluación tradicional se ha centrado más en el contenido que en el proceso del

aprendizaje, propiamente dicho. Por lo general, lo que prevalece en los cursos universitarios es la forma tradicional de enseñanza, cuyos métodos están centrados en el profesor, de manera que se privilegia la transmisión de los contenidos de la enseñanza sin tomar en cuenta el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, la evaluación se enfoca en los productos del aprendizaje, y no en los procesos. Sin embargo, dentro de la concepción del aprendizaje a lo largo de la vida, lo importante es "...[el] cómo y [el] por qué del aprendizaje de los estudiantes" (de la Harpe y Radolff, 2000: 172).

2.3. Opiniones sobre la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida.

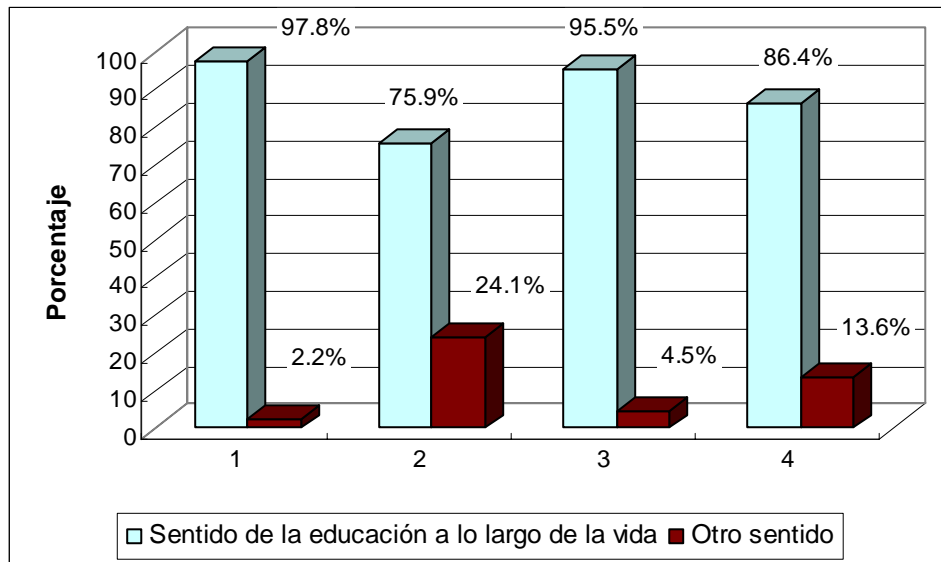
2.3.1. *Sentido prioritario y características de la educación en nuestra sociedad.*

La pregunta relativa al sentido y las características generales de la educación fue diseñada con base en las definiciones fundamentales de la educación a lo largo de la vida. Para indagar las opiniones de los docentes respecto de esta cuestión, establecimos cuatro pares de enunciados y solicitamos a los profesores que eligieran, de cada par, la opción que más coincidiera con su apreciación. En cada par de enunciados, uno se aproxima más a la visión de la educación a lo largo de la vida, y el otro expresa una visión más convencional sobre el sentido o las características de la educación en nuestra sociedad.

Respecto a las opiniones del docente sobre el sentido de la educación en nuestra sociedad, en la gráfica 4.10 se puede observar que, en todos los casos, la mayoría de los maestros de la muestra otorgan gran importancia a la noción de la educación a lo largo de la vida.

En el primer caso, casi el total de los maestros (97.8%) consideran que "la educación es una actividad abierta para toda la vida", y sólo el 2.2% de ellos consideran que tiene la característica de ser "una actividad determinada por el tiempo y el espacio". En el segundo caso, las tres cuartas partes de los maestros (75.9%) opinan que "la educación nos da la libertad necesaria para hacer lo que nos guste" y una cuarto parte de ellos (24.1%) piensan que "la educación desarrolla las habilidades para hacer lo que debemos hacer". En el tercer caso, casi el total de los profesores (95.5%) opinan que "la educación debería formar para desempeñar distintas actividades laborales", y sólo el 4.5% de ellos opinan que la función de la educación debe ser para una actividad laboral determinada". En el cuarto caso, la mayoría de los profesores (86.4%) consideran que "la educación debe ser un medio para el desarrollo personal", y sólo cada uno de cada diez docentes consideran que es un medio para el desarrollo profesional.

Gráfica 4.10. Distribución de los docentes de la muestra según el sentido y las características que le atribuyen a la educación en nuestra sociedad.



Sentido y características de la educación en nuestra sociedad		
	<i>Visión de la educación a lo largo de la vida:</i>	<i>Visión más convencional:</i>
1	La educación es una actividad abierta para toda la vida.	La educación es una actividad de formación que se realiza en un tiempo y espacio determinados.
2	Lo más importante es que la educación nos de la libertad necesaria para hacer lo que nos guste.	Lo más importante es que la educación desarrolle las habilidades para hacer lo que debemos hacer.
3	La educación debería formar para desempeñar distintas actividades laborales.	La educación debería formar para desempeñar una actividad laboral determinada.
4	La educación debe un medio para el desarrollo personal.	La educación debe ser un medio para el desarrollo profesional.

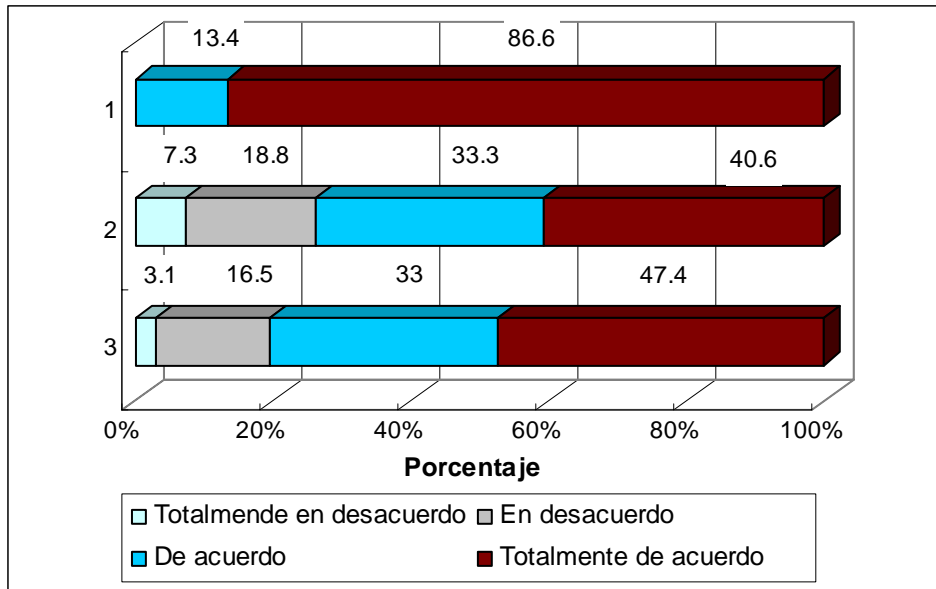
2.3.2. Finalidades de la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Para conocer la apreciación de los docentes sobre la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida, incluimos en el cuestionario una pequeña serie de tres ítems que expresan algunas finalidades de aquellos. En relación con cada uno de estos tres ítems, solicitamos a los docentes que expresaran la medida en que estuvieran de acuerdo con cada una de las afirmaciones que se les propusieron.

En lo que se refiere al grado de acuerdo o desacuerdo de los docentes con las finalidades de la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida, en la gráfica 4.11 se puede observar lo siguiente: i) la mayoría de los docentes de la muestra (86.6%) están totalmente de acuerdo en que “para lograr el desarrollo humano, se necesita aprender permanentemente”; ii) dos quintas

partes (40.6%) de los docentes están totalmente de acuerdo en que “con el aprendizaje permanente disminuye la desigualdad laboral y educativa” y; iii) casi la mitad de los docentes (47.4%) están totalmente de acuerdo en que “la educación a lo largo de la vida puede ser un medio hacia la felicidad”.

Gráfica 4.11. Distribución de los docentes de la muestra según su grado de acuerdo con las finalidades de la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida.



Finalidades de la educación a lo largo de la vida:

1	Para el desarrollo humano se necesita aprender permanentemente.
2	Con el aprendizaje permanente disminuye la desigualdad laboral y educativa.
3	La educación a lo largo de la vida puede ser un medio hacia la felicidad.

B. LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA: SU RELACIÓN CON EL PERFIL DEL DOCENTE Y LOS ESTUDIOS SUPERIORES REALIZADOS POR EL DOCENTE.

Los resultados hasta ahora presentados nos permiten tener una idea general de las características de los sujetos de la muestra, así como una apreciación preliminar sobre su concepción del aprendizaje a lo largo de la vida. En esta segunda parte, presentamos los resultados del análisis de asociación que llevamos a cabo con la finalidad de conocer las relaciones existentes entre las variables que comprenden los dos primeros factores incluidos en el modelo de análisis, y las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje a lo largo de la

vida. De esta forma, en esta sección exponemos los resultados relativos al perfil del docente y a los estudios superiores realizados por el mismo docente. Los análisis correspondientes a la relación entre los cuatro factores restantes del modelo y las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje a lo largo de la vida se presentan en la siguiente sección de este mismo capítulo.

Antes de pasar a los resultados del análisis, es importante hacer las siguientes precisiones.

Como hemos señalado, el modelo de análisis del estudio está compuesto por seis factores, que conviene recordar:

- 1) perfil del docente,
- 2) estudios superiores realizados por el docente,
- 3) valoración del docente de su experiencia en la docencia universitaria.,
- 4) valoración de la experiencia como estudiante,
- 5) aspectos personales, y
- 6) opiniones sobre aspectos sociales.

Por otra parte, el mismo diseño analítico partió del supuesto de que las concepciones de los docentes universitarios sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, se expresan o se manifiestan en la forma como los profesores se conducen, en relación con algunos aspectos propios de su actividad como docentes, como son la selección de los contenidos de enseñanza; la organización de dichos contenidos; la relación que establecen entre los contenidos de las asignaturas que imparten con los contenidos de otras asignaturas; la transmisión de dichos contenidos, y la evaluación del desempeño académico de los estudiantes.

De acuerdo con estos dos planteamientos, las relaciones existentes entre las diferentes variables que componen cada uno de los seis factores que integran el modelo de análisis, fueron examinadas a partir de los siguientes aspectos (v. tabla 4.1):

- a) Las *actividades de enseñanza y aprendizaje* que los docentes llevan a cabo.
- b) La *selección y organización de los contenidos de enseñanza*, así como la medida en que los docentes relacionan los contenidos de su asignatura con los de otras asignaturas del plan de estudios.
- c) Los *criterios* que, al hacer la *evaluación del desempeño académico de los estudiantes*, emplean los docentes.

Ahora bien, dentro de estos tres grandes aspectos, los ítems que corresponden tanto al primero, la planeación de las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como al tercero, los criterios de evaluación del desempeño académico de los estudiantes, fueron clasificados en tres niveles: *i)* nivel 1, o alto; *ii)* nivel 2, o medio; y *iii)* nivel 3, o bajo (tabla 4.1.). Esta clasificación resultó de

Tabla 4.1. Clasificación de los distintos aspectos de la actividad docente, de acuerdo con el nivel en que favorecen el desarrollo de habilidades que permiten a los estudiantes formarse como *lifelong learners*.

A. Actividades de enseñanza y aprendizaje	
<i>El docente solicita a los estudiantes que...</i>	
Nivel 1 (alto)	<p>Discutan en la clase sobre los temas del curso</p> <p>Escriban ensayos</p> <p>Analicen temas o problemas propios de las materias que el docente imparte</p> <p>Planeen su propio proceso de formación</p>
Nivel 2 (medio)	<p>Trabajen en equipos</p> <p>Le entreguen resúmenes de lecturas que el docente les asigna</p> <p>Hagan consultas en Internet</p> <p>Hagan presentaciones sobre los temas del curso</p>
Nivel 3 (bajo)	<p>Escuchen las exposiciones que el docente hace de los temas durante la clase</p> <p>Contesten un examen durante la clase</p>
B. Selección y organización de los contenidos de enseñanza y relación con otras asignaturas*	
<i>El docente...</i>	
Nivel 1 (alto)	<p>Incluye en el programa del curso algunos temas que los estudiantes proponen.</p> <p>Adapta el programa del curso considerando los intereses de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Adapta el programa del curso de acuerdo con el ritmo de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Relaciona los contenidos de su materia con los de otras asignaturas.</p>
C. Criterios de evaluación del desempeño académico de los estudiantes	
<i>Al evaluar el desempeño académico de los estudiantes, el docente considera...</i>	
Nivel 1 (alto)	<p>La medida en que el estudiante aplica los conocimientos en la práctica.</p> <p>El esfuerzo realizado por el estudiante.</p> <p>El avance del estudiante durante el curso.</p>
Nivel 2 (medio)	<p>El aprendizaje logrado de los contenidos de la materia.</p> <p>La experiencia de aprendizaje del estudiante.</p> <p>La participación del estudiante en la clase.</p>
Nivel 3 (bajo)	<p>La asistencia y puntualidad del estudiante.</p>

* Los ítems que incluimos en este aspecto son todos ellos característicos del enfoque de la educación a lo largo de la vida, por lo que decidimos no desagregarlos en niveles, sino incluirlos dentro de un solo nivel.

la revisión de la literatura sobre la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida. De acuerdo con los aportes de dicha literatura, las distintas actividades de enseñanza y aprendizaje, la forma como se seleccionan y organizan los contenidos de enseñanza y la relación que se establece entre ellos, así como los distintos criterios de evaluación que el docente privilegia, favorecen en diferente grado el desarrollo de habilidades que pueden permitir que los estudiantes se constituyan como *lifelong learners*. De esta manera, y siguiendo los criterios establecidos en la literatura especializada, el nivel 1 corresponde a aquellos ítems que favorecen en mayor medida el desarrollo de las habilidades propias de un *effective lifelong learner*, en tanto que el nivel 3 corresponde a los ítems que en la misma literatura se consideran propias de modelos de enseñanza de corte más tradicional y, por lo tanto, tienen un menor impacto en el desarrollo de las dichas habilidades.

Con base en estos criterios, en el análisis de los resultados que presentamos en este capítulo, se destacan solamente las asociaciones significativas que se observaron al aplicar la prueba *chi cuadrada* (χ^2), así como también el nivel, alto, medio o bajo, en donde esas asociaciones se presentaron. Las tablas de contingencia resultantes del análisis estadístico practicado, se presentan en el anexo 3.

1. EL PERFIL DEL DOCENTE.

1.1. Área de adscripción académica del total de los docentes de la muestra.

Entre las variables que incluye el factor perfil del docente, uno de los aspectos donde se presentó el mayor número de asociaciones es el área de adscripción académica del total de los docentes de la muestra.

Al controlar el área académica de adscripción de los docentes, el análisis de asociación indica la siguiente.

Dentro de *las actividades de enseñanza y aprendizaje*:

En el nivel 1(alto),

- La mayoría de los docentes de las áreas sociales (71.7%) manifestaron que solicitan muy frecuentemente a sus estudiantes que discutan los temas del curso durante la clase; por el contrario, sólo la tercera parte de los maestros de las áreas técnicas solicita a sus estudiantes que realicen esta actividad (34.1%) (Anexo 4; cuadro 1.1a).
- Un alto porcentaje de los profesores de las áreas sociales (68%), declararon que solicitan muy a menudo a sus estudiantes que escriban ensayos; mientras que, poco más de la mitad de los docentes de las áreas técnicas (58.1%) manifestaron que en pocas ocasiones piden a los estudiantes que desarrollen esta actividad (Anexo 4; cuadro 1.1b).

Estas diferencias entre los docentes de distintas áreas de adscripción se deben, seguramente, a la naturaleza de las asignaturas que unos y otros maestros imparten. Sobre esto volveremos más adelante.

En el nivel 2 (medio),

- El porcentaje más alto de profesores que solicitan muy frecuentemente a sus estudiantes que trabajen en equipos, corresponde a los docentes de las áreas técnicas (47.7%). (Anexo 4; cuadro 1.1c).

En el nivel 3 (bajo),

- Mientras que los maestros de las áreas sociales declararon que pocas veces solicitan a sus estudiantes que contesten un examen en la clase (43%), la mayoría de los docentes de las áreas técnicas expresaron que frecuentemente emplean esta actividad en su curso (79.6%) (Anexo 4; cuadro 1.1d).

En relación con el segundo aspecto, *selección y organización de los contenidos de enseñanza y relación con otros contenidos*:

- Seis de cada diez docentes de las áreas técnicas (61.4%) declaran que relacionan muy frecuentemente los contenidos de sus cursos con los de otras asignaturas; en cambio, sólo tres de cada diez profesores de las áreas sociales (32.1%) lo hacen con la misma frecuencia (Anexo 4; cuadro 1.1e).

1.2. Área de adscripción académica de los docentes de tiempo completo y medio tiempo.

Al controlar el tiempo de dedicación a la UIA –tiempo completo y medio tiempo–, encontramos lo siguiente.

En relación con las *actividades de enseñanza y aprendizaje*:

En el nivel 1 (alto),

- El porcentaje más alto de maestros que solicitan muy frecuentemente a sus estudiantes que discutan en la clase sobre los temas de curso y que escriban ensayos corresponde a los docentes de las áreas sociales (74% y 39%, para cada actividad) (Anexo 4; cuadros 1.2a y b).
- El 71% de los profesores del área social solicitan a sus estudiantes muy frecuentemente, que analicen temas o problemas propios de las asignaturas que imparten; en tanto que sólo dos quintas partes de los docentes del área técnica realizan esta actividad (40.7%) (Anexo 4; cuadro 1.2c).

En el nivel 2 (medio),

- El porcentaje más alto de los docentes que solicitan muy a menudo a sus estudiantes que

trabajen en equipos, se presenta entre los del área técnica (41%) (anexo 4; cuadro 1.2d).

En relación con el tercer aspecto, los *criterios de evaluación del desempeño académico de los estudiantes*:

En el nivel 2 (medio),

- Cerca de las dos terceras partes de los docentes del área social (61.3%) considera muy importante la experiencia de aprendizaje del estudiante al evaluar su desempeño académico (Anexo 4; cuadro 1.2e).

1.3. Los niveles en los que el maestro imparte docencia.

En las *actividades de enseñanza y aprendizaje*, y dentro del nivel 3 (bajo):

- El 96.9% de los profesores que imparten clases sólo en licenciatura solicita frecuentemente o muy frecuentemente a sus estudiantes que escuchen su exposición de los temas durante la clase, en tanto que entre los docentes que imparten clases tanto en licenciatura como en posgrado, el porcentaje de casos es menor (70.8%) (Anexo 4; cuadro 1.3a).
- Un alto porcentaje de los maestros que imparten clases sólo en licenciatura (69.9%) solicita a menudo o muy a menudo a sus estudiantes que contesten un examen en clase. Por el contrario, la mitad de los docentes que imparten clases en licenciatura y en posgrado (50%), indicaron que pocas veces hacen lo propio (Anexo 4; cuadro 1.3b).

1.4. Tipo de contratación del docente.

Por lo que se refiere el tipo de contratación de los docentes a la UIA (tiempo completo, medio tiempo y asignatura), se observaron tres asociaciones significativas. La primera de ellas corresponde a las *actividades de enseñanza y aprendizaje*, y se ubica en el nivel 3 (bajo):

- Mientras que el 76.3% de los profesores de asignatura exponen muy frecuentemente los temas del curso durante la clase, menos de la mitad de los profesores de tiempo completo o de medio tiempo (46.6%) lo hacen (Anexo 4; cuadro 1.4a).

En el aspecto de los *criterios de evaluación del desempeño académico de los estudiantes*, encontramos:

En el nivel 1 (alto),

- El 97.4% de los maestros de asignatura considera que el esfuerzo realizado por el estudiante es un criterio importante de evaluación, a diferencia del 22.4% de los docentes de tiempo completo y de medio tiempo, quienes le otorgan en este mismo criterio, poca o ninguna importancia (Anexo 4; cuadro 1.4b).

En el nivel 2 (medio),

- Para las dos terceras partes de los maestros contratados por asignatura (66.7%), la participación del estudiante en la clase tiene mucha importancia como criterio de evaluación

de su desempeño académico. Por el contrario, sólo para poco más de la tercera parte (35.1%) de los docentes contratados de tiempo completo y de medio tiempo este criterio tiene mucha importancia (Anexo 4; cuadro 1.4c).

1.5. Años de experiencia como docente universitario.

En relación con los años de experiencia como docente universitario, la primera asociación significativa corresponde al del aspecto de *actividades de enseñanza y aprendizaje*.

En el nivel 1 (alto):

- El 70% de los maestros que tiene hasta diez años de experiencia como docente universitario, contestó que piden muy frecuentemente a los estudiantes que analicen temas o problemas propios de las materias que imparte, en tanto que menos de la mitad de los profesores que tienen once años o más de experiencia (44.7%) manifestaron que hacen esto mismo (Anexo 4; cuadro 1.5a).

La segunda asociación significativa se presentó en el aspecto *criterios de evaluación del desempeño académico de los estudiantes*:

En el nivel 1 (alto),

- El porcentaje más alto de docentes que otorgan alguna o mucha importancia al esfuerzo realizado por los estudiantes como criterio de evaluación, corresponde a quienes tienen hasta diez años de experiencia docente (94%). En cambio, casi una cuarta parte de los maestros que tienen once años o más de experiencia, manifestaron que le otorgan ninguna o poca importancia a este criterio (23.4%) (Anexo 4; cuadro 1.5b).

1.6. Perfil general de docente: su edad y su sexo.

1.6.1. La edad.

Al controlar la edad de los docentes de la muestra, encontramos, dentro de *las actividades de enseñanza y aprendizaje*:

En el nivel 1 (alto),

- Mientras que siete de cada diez maestros de entre 22 y 42 años de edad, piden muy frecuentemente a los estudiantes que analicen temas o problemas propios de las materias que imparten (70.8%). En cambio, sólo cuatro de cada diez docentes de 43 años o más contestaron en el mismo sentido (44.9%) (Anexo 4; cuadro 1.8a).

Dentro de la *selección y organización de los contenidos de enseñanza y su relación con otros contenidos*:

- El porcentaje de maestros más jóvenes duplica a quienes tienen 43 años o más de edad, en el sentido de que muy a menudo consideran los intereses de aprendizaje de los estudiantes al elaborar el programa de sus cursos (40% y 20.4%, respectivamente) (Anexo 4; cuadro

1.8b).

En relación con los *criterios de evaluación del desempeño académico de los estudiantes*:

En el nivel 2 (medio),

- Las proporciones de profesores que otorgan mucha importancia al esfuerzo realizado por el estudiante como criterio de evaluación de su desempeño académico, es similar entre los más jóvenes (22 a 42 años) y los de mayor edad (43 o más años) –39.6% y 42.9%. Las diferencias son notables, en cambio, en las categorías de importancia moderada (54.2% en los jóvenes, y 34.7% entre los de mayor edad) y de poca importancia (6.3% y 22.4%, respectivamente) (Anexo 4; cuadro 1.8c).

1.6.2. *El sexo.*

Dentro de las *actividades de enseñanza-aprendizaje*:

En el nivel 1 (alto),

- Dos de cada tres docentes mujeres (67.4%) indicaron que muy frecuentemente solicitan a sus estudiantes que discutan en la clase sobre los temas del curso, en tanto que el porcentaje de varones que contestaron en el mismo sentido es menor (44.4%) (Anexo 4; cuadro 1.9a).

En relación con los *criterios de evaluación del desempeño académico de los estudiantes*:

En el nivel 2 (medio),

- El porcentaje de mujeres que le otorgan mucha importancia a la experiencia de aprendizaje del estudiante como criterio de evaluación, es superior al de los hombres (69.8% y 40.7%, respectivamente) (Anexo 4; cuadro 1.9b)

1.7. Motivos que lo condujeron a ser docente.

Aquí solamente encontramos una asociación estadísticamente significativa, dentro de las *actividades de enseñanza y aprendizaje*:

En el nivel 1 (alto),

- La diferencia en el porcentaje de docentes que muy frecuentemente sugieren a sus estudiantes que planeen su proceso de formación es muy amplia entre quienes optaron por la docencia por vocación o gusto (9.9%) y quienes lo hicieron por razones de carácter social, (vgr. le da cierta posición social, le pagan bien, fue la mejor opción de empleo que encontró, y cualquier otra razón) (33.3%) (Cuadro 1.10). Es importante mencionar que estos resultados deben tomarse con reservas debido a que la diferencia entre los porcentajes de docentes en cada grupo es muy grande: el 84.4% de los sujetos de la muestra declararon que decidieron ser docentes por vocación o gusto, mientras que el 15.6% restante, dio otras razones, agrupadas todas ellas como otros aspectos sociales.

1.8. Resumen del perfil del docente.

La hipótesis de investigación 1, establece que existen diferencias en las concepciones de los docentes universitarios sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, según sea su área de adscripción (ciencias sociales o ingenierías). Considerando el número de asociaciones estadísticamente significativas existentes entre el área de adscripción académica de los maestros y los ítems correspondientes a los distintos aspectos de su actividad docente, hay elementos suficientes para afirmar que existen diferencias en la concepción de los maestros universitarios respecto al aprendizaje a lo largo de la vida. Además, los resultados sugieren que los docentes del área social tienen una concepción más integral del aprendizaje a lo largo de la vida, que los profesores del área técnica.

Estas diferencias fueron más evidentes en algunos ítems clasificados en el nivel alto, de los aspectos de las *actividades de enseñanza aprendizaje y los criterios de evaluación del desempeño académico de los estudiantes*. En particular, comparados con sus colegas del área técnica, los docentes de la muestra del área social realizan con mayor frecuencia discusiones en la clase sobre los temas del curso, y solicitan a sus estudiantes que escriban ensayos. De manera semejante, los docentes del área social consideran la experiencia de aprendizaje del estudiante como un criterio importante de evaluación.

En el nivel 2 de cercanía a una visión más acabada del aprendizaje a lo largo de la vida, los docentes del área técnica se destacan respecto de los del área social, en los aspectos de *actividades de enseñanza y aprendizaje y de selección y organización de los contenidos de enseñanza y relación con otros contenidos*. Específicamente, los docentes del área técnica, solicitan con mayor frecuencia a sus estudiantes que trabajen en equipos, y que hagan consultas en Internet.

Es muy probable que estas diferencias se deban a la naturaleza de las asignaturas que uno y otro grupo de docentes imparte. Bien puede ser que los maestros del área técnica soliciten más a menudo a sus estudiantes que trabajen en equipos, porque varias asignaturas de esta área se imparten en laboratorios y talleres, ambientes que son más propicios para discutir los procesos, la aplicación de las técnicas y los resultados de experimentos entre los compañeros del curso. Pese a esto, también sería importante en otro momento revisar la concepción que dichos maestros tienen sobre el trabajo en equipo, ya que muchas veces lo que se solicita es la conformación de grupos de trabajo con actividades asignadas para cada integrante, sin que esto implique una construcción colectiva del conocimiento. No obstante, es importante resaltar que los docentes de esta área técnica, parecen acercarse más a una concepción tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando entre ellos es más frecuente que soliciten a sus estudiantes que contesten un examen en clase.

La hipótesis de investigación 2 establece que los profesores con mayor experiencia como docentes universitarios muestran una concepción más integral acerca del aprendizaje a lo largo de la vida. De acuerdo con el número de asociaciones estadísticamente significativas existentes entre los años de experiencia docente en el nivel universitario y los ítems correspondientes a los distintos aspectos de la actividad docente, no existen elementos suficientes para afirmar que ambas variables están relacionadas. Más aún, en aquellos ítems donde se observaron asociaciones significativas, los resultados muestran una orientación contraria a la esperada; es decir, los maestros con menor experiencia en la docencia universitaria, manifiestan una concepción más integral del aprendizaje durante toda la vida, que los profesores con mayor experiencia. En consecuencia, se puede establecer una relación inversa entre ambas variables.

Por otra parte, es importante mencionar que para el resto de variables que integran el componente perfil docente (i. e. niveles en los que imparte docencia, tipo de contratación, años de experiencia como docente universitario, perfil general del docente y motivos que lo condujeron a ser docente), los resultados obtenidos, no aportan elementos suficientes para afirmar que dichas variables están asociadas con la concepción de los profesores sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. De esta forma, sólo las variables referentes al área de adscripción académica de los maestros son más consistentes en relación con la concepción del aprendizaje permanente de los docentes de la UIA que integraron la muestra.

2. ESTUDIOS SUPERIORES REALIZADOS POR EL DOCENTE.

Este apartado se refiere a las características de los estudios de licenciatura y, en su caso, de posgrado que cursaron los docentes, y a la valoración que ellos mismos hacen de las habilidades propias de un *effective lifelong learner* que desarrollaron mientras cursaron la licenciatura.

2.1. Campo de estudios de licenciatura que cursaron los docentes.

El mayor número de asociaciones significativas se ubica en el campo de estudios de la licenciatura.

Dentro de las *actividades de enseñanza y aprendizaje*:

En el nivel 1 (alto),

- La mayor parte de los profesores que estudiaron una licenciatura del área social (71.2%) solicitan muy frecuentemente a sus estudiantes que discutan en clase sobre los temas del curso; en tanto que sólo el 35.6% de los docentes que estudiaron una licenciatura del área técnica, realizan esta actividad (Anexo 4; cuadro 2.1a).
- Poco más de la mitad de los maestros que estudiaron una licenciatura del área técnica (56.8%) dicen que en pocas ocasiones solicitan a sus estudiantes que escriban ensayos; por

el contrario, dos de cada tres docentes que estudiaron una licenciatura del área social (67.3%), hacen esta solicitud a sus estudiantes (Anexo 4; cuadro 2.1b).

En el nivel 2 (medio),

- Casi la mitad de los docentes que estudiaron una licenciatura del área técnica sugieren muy frecuentemente a sus estudiantes que trabajen en equipos (48.9%), en tanto que sólo uno de cada cuatro profesores que estudiaron una licenciatura del área social emplean este tipo de actividades (25%) (Anexo 4; cuadro 2.1c).
- La mitad de los docentes que estudiaron una licenciatura del área social, pocas veces solicitan a sus estudiantes que realicen consultas en Internet (50%); por el contrario, casi la mitad de los maestros que estudiaron una licenciatura del área técnica hacen muy frecuentemente esta solicitud a los estudiantes (46.7%) (Anexo 4; cuadro 2.1d).

En el nivel 3 (bajo),

- Poco menos de la mitad de los maestros que estudiaron una licenciatura del área social, indicaron que pocas veces solicitan a sus estudiantes que contesten un examen en la clase (42.3%); en contraste, la mayoría de los docentes que estudiaron una licenciatura del área técnica aplican exámenes muy frecuentemente en su curso (77.7%) (Anexo 4; cuadro 2.1e).

En cuanto a la *selección, organización de los contenidos de enseñanza*:

En el nivel 1 (alto),

- Más de la mitad los profesores que estudiaron una licenciatura del área técnica relacionan muy frecuentemente los contenidos de su materia con los de otras asignaturas (60%); en cambio, sólo el 32.7% de los docentes que estudiaron una licenciatura del área social lo hace (Anexo 4; cuadro 2.1f).

2.2. Campo de especialidad de los estudios de posgrado de los docentes.

Dentro del aspecto de las *actividades de enseñanza y aprendizaje*:

En el nivel 1 (alto),

- Los docentes que estudiaron un posgrado del área social solicitan con mayor frecuencia a sus estudiantes que discutan los temas del curso durante la clase, que aquellos maestros lo hicieron en el área técnica (67.9% y 27.6%, respectivamente) (Anexo 4; cuadro 2.3a).

En la *selección y organización de los contenidos de enseñanza y la relación con los contenidos de otras asignaturas*:

- Los docentes que estudiaron un posgrado en el área técnica relacionan con mayor frecuencia los contenidos de sus cursos con los de otras materias, que quienes estudiaron un posgrado del área social (65.5% y 39.3%, respectivamente) (Anexo 4; cuadro 2.3b).

En relación con el tercer aspecto, los *criterios de evaluación del desempeño académico de los estudiantes*:

En el nivel 2 (medio),

- El porcentaje más alto de docentes que le otorgan mucha importancia a la experiencia de aprendizaje del estudiante, se presenta entre quienes realizaron el posgrado dentro del área social (57.1%) (Anexo 4; cuadro 2.3c).

2.3. Valoración de las habilidades y aspectos propios de un *effective lifelong learner* desarrolladas por el docente durante sus estudios de licenciatura.

El cuestionario incluyó una pregunta orientada a indagar qué tanto el docente considera que durante sus estudios de licenciatura, desarrolló las habilidades metacognitivas y aspectos motivacionales y afectivos propios de un *lifelong learner*. En el planteamiento de nuestro estudio exploratorio, esperábamos que si el docente universitario considera que logró un buen nivel de desarrollo de en dichos ámbitos cuando fue estudiante de licenciatura, probablemente hoy en día tendrá una concepción más integral del aprendizaje a lo largo de la vida.

Las habilidades metacognitivas incluyen: habilidades para administrar con eficiencia su tiempo y su esfuerzo para el estudio, destrezas para la resolución de problemas del campo profesional, habilidades para el trabajo profesional, capacidad para localizar, evaluar y manejar información en distintos contextos. Por su parte, los aspectos de orden motivacional y afectivo, comprenden: autonomía para aprender por sí mismo, motivación hacia el aprendizaje o hacia el estudio constante, creatividad, confianza en sí mismo y la motivación o interés por la investigación en su campo de estudios.

De acuerdo con la valoración que los maestros hacen de la medida en que desarrollaron cada uno de estas habilidades y aspectos durante su licenciatura, ellos fueron divididos en dos grupos, en razón de su ubicación con respecto a la media (v. procedimiento de transformación de variables, anexo2). En el primer grupo (al que denominamos de bajo desarrollo) ubicamos a quienes que valoraron por debajo de la media el desarrollo de las habilidades y aspectos en cuestión; complementariamente, el segundo grupo (denominado de alto desarrollo), comprende a los sujetos que los valoraron por encima de la media.

En el ámbito de las habilidades metacognitivas, el grupo de bajo desarrollo, está integrado por 52 docentes y, el de alto desarrollo, por 45 maestros. Por su parte, en los grupos relativos a los aspectos motivacionales y afectivos, el grupo de bajo desarrollo comprende a 51 profesores, y el de alto desarrollo a 46 sujetos. Enseguida presentamos las asociaciones significativas que encontramos, como lo hemos venido haciendo, por aspecto de la actividad docente y nivel en que favorecen el desarrollo en los estudiantes, de las habilidades propias de un *lifelong learner*.

2.3.1. Valoración del desarrollo de habilidades metacognitivas.

Dentro del aspecto de las *actividades de enseñanza y aprendizaje*:

En el nivel 1 (alto),

- Más de la mitad de los profesores que pertenecen al grupo alto desarrollo de habilidades metacognitivas indicaron que frecuentemente o muy frecuentemente sugieren a sus estudiantes que planeen su propio proceso de formación (60%); por el contrario, más de la mitad de los docentes que pertenecen al grupo de bajo desarrollo manifestaron que nunca o pocas veces sugieren esto mismo a sus estudiantes (63.5%) (Anexo 4; cuadro 2.6a).
- Mientras que la mitad de los maestros que pertenecen al grupo de alto desarrollo indicaron que muy frecuentemente sugieren a sus estudiantes que hagan consultas en Internet (51.1%), poco menos de la mitad de los maestros que pertenecen al grupo bajo desarrollo de habilidades metacognitivas, manifestaron que nunca o pocas veces sugieren este tipo de actividades a sus estudiantes (46.2%) (Anexo 4; cuadro 2.6b).

En el nivel 3 (bajo),

- Encontramos que si bien en ambos grupos de docentes las proporciones de quienes dicen que solicitan muy frecuentemente a sus estudiantes que escuchen su exposición de los temas durante la clase, el porcentaje de docentes que pertenecen al grupo de bajo desarrollo es considerablemente mayor que el de quienes pertenecen al grupo alto desarrollo (70.6% y 44.4%, respectivamente) (Anexo 4; cuadro 2.6c).

En cuanto a la *selección, organización de los contenidos de enseñanza*:

- En tanto que la mayoría de los profesores que pertenecen al grupo de bajo desarrollo contestaron que nunca o pocas veces toman en cuenta los temas propuestos por los estudiantes (71.2%), los docentes que pertenecen al grupo alto desarrollo indicaron que frecuentemente o muy frecuentemente consideran incluir los temas que los estudiantes proponen (62.2%) (Anexo 4; cuadro 2.6d).

Respecto a los *criterios de evaluación del desempeño académico de los estudiantes*:

En el nivel 1 (alto),

- Para ambos grupos de maestros la medida en que el estudiante aplica los conocimientos en la práctica es muy importante como criterio de evaluación de su desempeño académico. Sin embargo, el porcentaje de docentes que pertenecen al grupo de alto desarrollo es bastante mayor que el de quienes pertenecen al grupo bajo desarrollo (73.3% y 57.7% respectivamente) (Anexo 4; cuadro 2.2e).

2.3.2. Valoración del desarrollo de aspectos motivacionales y afectivos.

Con respecto al desarrollo de los aspectos motivacionales y afectivos, únicamente se presentaron dos asociaciones significativas, ambas dentro de la *selección y organización de los contenidos de enseñanza y su relación con los contenidos de otras asignaturas*:

En el nivel 1, alto:

- Un alto porcentaje de docentes que pertenecen al grupo de alto desarrollo de aspectos motivacionales y afectivos refirieron que frecuentemente o muy frecuentemente adaptan el programa de sus cursos, considerando tanto los intereses como el ritmo de aprendizaje de los estudiantes (91.3% y 87%, respectivamente). En cambio, el porcentaje de docentes del grupo de bajo desarrollo que contestaron en el mismo sentido es menor (68.7% 68.6%, correspondientemente) (Anexo 4; cuadros 2.7a y b).

2.4. Resumen de los estudios superiores realizados por el docente.

La hipótesis de investigación 3 establece que existen diferencias en las concepciones de los profesores universitarios en relación con el aprendizaje a lo largo de la vida, según sea el campo de estudios de la licenciatura que cursaron (ciencias sociales o ingenierías). Considerando el número de asociaciones estadísticamente significativas existentes entre estas variables, se puede decir que hay elementos suficientes para afirmar que existen diferencias en la concepción de los profesores universitarios sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, de acuerdo con el área de conocimientos de la licenciatura que cursaron.

Los maestros que estudiaron su licenciatura en el área social muestran una concepción más integral que los docentes que estudiaron en el área técnica. Estas diferencias se observaron, en particular, en lo que se refiere a los ítems ubicados en el nivel 1 (alto) del aspecto de las *actividades de enseñanza y aprendizaje* (i. e. que los estudiantes discutan en la clase sobre los temas del curso y que escriban ensayos). Sin embargo, en el nivel 2 (medio) de este mismo aspecto, así como en la *selección y organización de los contenidos de enseñanza*, los maestros que estudiaron una licenciatura del área técnica presentan una concepción más integral sobre el aprendizaje a lo largo de la vida que los maestros del área social. Estos resultados se refieren en particular a los ítems relativos a que el docente solicita a sus estudiantes que trabajen en equipos, a que hagan consultas en Internet y a la frecuencia con la que los docentes relacionan los contenidos de su asignatura con las de otras del mismo plan de estudios. Asimismo, cabe resaltar que los profesores que realizaron sus estudios en el área técnica tienen una concepción más próxima a lo tradicional en lo concerniente a la frecuencia con que solicitan a sus estudiantes que contesten un examen en la clase.

La hipótesis de investigación 4 establece que existen diferencias en las concepciones de los docentes universitarios acerca del aprendizaje a lo largo de la vida, según sea el campo de

estudios del posgrado que cursaron (ciencias sociales o ingenierías). Debido al escaso número de asociaciones estadísticamente significativas detectadas, entre estas variables, se puede decir que no hay elementos suficientes para afirmar que existen diferencias en las concepciones de los docentes universitarios sobre el aprendizaje permanente. Sin embargo, en aquellos casos donde se observaron asociaciones significativas (que los estudiantes discutan en la clase sobre los temas del curso y que el docente relacione los contenidos de su materia con los de otras asignaturas), los resultados guardan la misma tendencia observada tanto en el campo de estudios de la licenciatura como en el área de adscripción académica.

Por último, la hipótesis de investigación 5 establece que en la medida en que durante sus estudios de licenciatura los docentes hayan alcanzado un mayor nivel de desarrollo en las habilidades y otros aspectos propios de un *effective lifelong learner*, mostrarán una concepción más integral en relación con el aprendizaje a lo largo de la vida.

Los resultados del análisis indican que, en el caso de las habilidades metacognitivas, hay elementos suficientes para afirmar que ambas variables están relacionadas. Además, en aquellos ítems donde se observaron asociaciones estadísticamente significativas, los resultados muestran la orientación esperada: los profesores que consideran que durante sus estudios de licenciatura desarrollaron en alto grado sus habilidades metacognitivas, manifiestan una concepción más integral de la educación a lo largo de la vida, que aquellos profesores consideran que lograron un bajo desarrollo en dichas habilidades.

En particular esto se observó en los ítems del nivel 1 (alto), sugerir a los estudiantes que planeen su propio proceso de formación, como del nivel 2 (medio), sugerir a los estudiantes que hagan consultas en Internet, del aspecto *actividades de enseñanza y aprendizaje*. Así mismo, en la *selección y organización de los contenidos de enseñanza y relación con los contenidos de otras asignaturas* se destaca la asociación con el ítem el docente incorpora algunos temas que los estudiantes proponen; y, de los *criterios de evaluación del desempeño académico de los estudiantes*, el ítem que corresponde a la aplicación que los estudiantes hacen de los conocimientos en la práctica. Finalmente, cabe resaltar que aquellos maestros con un menor nivel de desarrollo de las habilidades metacognitivas tienen una concepción más cercana a la tradicional en lo referente a *solicitar a los estudiantes que contesten un examen en la clase*.

Por su parte, en el caso de los niveles de desarrollo de los aspectos motivacionales y afectivos, no hay elementos suficientes para afirmar que existen diferencias en la concepción de los docentes universitarios sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. Sin embargo, en aquellos ítems donde se observaron asociaciones estadísticamente significativas, los resultados muestran la orientación esperada: los profesores que consideran que lograron un nivel más alto de desarrollo en los aspectos motivacionales y afectivos durante sus estudios de licenciatura, manifiestan una concepción más integral del aprendizaje a lo largo de la vida.

Por lo que se refiere al resto de las variables que integran el factor de estudios superiores realizados por el docente, campo de especialidad de los estudios de posgrado, nivel máximo de estudios de posgrado y motivos por los que realizó estudios de posgrado, los resultados obtenidos, no aportan elementos suficientes para afirmar que dichas variables están asociadas con la concepción de los docentes sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. De esta forma, sólo las variables referidas al campo de estudios de la licenciatura que cursaron los docentes de la muestra y su valoración sobre el nivel en que, durante esa misma etapa de sus estudios, desarrollaron sus habilidades metacognitivas, son consistentes en relación con la concepción del aprendizaje a lo largo de la vida.

C. EL DOCENTE UNIVERSITARIO COMO PERSONA Y COMO PROFESIONAL DE LA DOCENCIA Y SU CONCEPCION SOBRE EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA.

1. APROXIMACIÓN ANALÍTICA.

Como lo hemos mencionado, el presente estudio es de naturaleza exploratoria. De acuerdo con este tipo de aproximación y dentro del análisis de los factores que se pueden asociar a las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, consideramos relevante explorar la medida en que algunos otros factores, relativos al docente universitario como profesional de la docencia y como persona, se relacionan con su concepción sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. De esta forma, en el modelo de análisis incluimos los siguientes factores:

- i)* valoración del docente de su experiencia en la docencia universitaria,
- ii)* valoración del docente de su experiencia como estudiante en distintos niveles escolares,
- iii)* aspectos personales del docente, y
- iv)* opiniones del docente sobre aspectos sociales.

Al recoger información del docente universitario sobre cada uno de estos cuatro factores, hicimos un esfuerzo por conocer un poco más de cerca al docente como profesional y como persona. La idea detrás de esto es simplemente explorar la medida en que esta clase de cuestiones pueden tener alguna relación con las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.

En relación con el primer aspecto, es dable pensar que si un profesor universitario siente una alta satisfacción por su trabajo, si tiene una fuerte pasión por la enseñanza y una buena disposición para aprender de sus colegas, bien puede despertar en sus estudiantes el ánimo de

seguir aprendiendo a lo largo de la vida. En este mismo sentido, si el docente se considera a sí mismo como un maestro que procura seguir siempre aprendiendo, bien es posible que transmita a sus estudiantes lo importante que es seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Aquí estamos considerando que este interés incluye no sólo la actualización del docente en el campo de su profesión, sino también, su enriquecimiento cultural (música, literatura, lenguas, teatro, etc.), al igual que su interés por mantenerse al día en los sucesos mundiales o nacionales de actualidad. De esta forma, podemos pensar que es probable que un docente interesado en su constante actualización, que se interesa por las diversas manifestaciones culturales y/o por las noticias del momento, despierte en sus estudiantes la motivación y el interés para que sigan aprendiendo a lo largo de la vida.

Por otra parte, en relación con el segundo factor, la valoración que hace el docente de su experiencia como estudiante en los distintos niveles de su formación pre-universitaria y universitaria, bien es posible pensar que si este docente considera que su experiencia educativa fue favorable, o si disfrutó esas etapas de su formación, tendrá una mejor disposición hacia el estudio y hacia el aprendizaje, que transmitirá a sus estudiantes. En este sentido, es común que las personas que recuerdan sus buenas experiencias escolares, recuerden a algunos de sus maestros que tuvieron una influencia significativa en su vida. En su conjunto, consideramos que la forma como los actuales docentes universitarios valoran tanto sus experiencias de formación, como la influencia que sus maestros pudieron haber tenido en su vida, bien pueden estar relacionadas con las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. Dentro de esto, particular énfasis hicimos en el desarrollo, durante los estudios universitarios, de ciertas capacidades, destrezas y habilidades propias de un buen *lifelong learner* como son la autonomía, el auto-control, la confianza en sí mismo, la creatividad, la motivación por la indagación, o una disposición favorable hacia el estudio constante. ¿No será, entonces, que los profesores universitarios que valoran favorablemente estos distintos aspectos de su formación escolar y universitaria, transmitan a sus actuales estudiantes una alta motivación para que ellos se dispongan a aprender a lo largo de toda su vida?

Estos primeros dos factores relativos al docente como profesional de la enseñanza y como estudiante, se complementan con dos factores más. El primero de estos últimos se refiere a la vida personal del docente: la satisfacción que siente con su vida, la importancia que le otorga a distintos aspectos en su vida (v. gr. familia, amigos, trabajo, etc.) y sus principales aspiraciones vitales. El segundo aspecto, por último, recoge algunas opiniones del docente sobre la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida, y sobre algunos importantes problemas sociales.

La forma como definimos cada uno de estos cuatro grandes factores en términos operacionales, es la siguiente:

- i) *Valoración del docente de su experiencia en la docencia.* Incluye el grado en que al sujeto le gustaría seguir trabajando como docente universitario; la percepción de su satisfacción por su trabajo como docente; la percepción del esfuerzo que realiza como docente; la imagen que tiene de sí mismo como docente; y, el grado de satisfacción por su trabajo en relación con los aspectos del aprendizaje a lo largo de la vida y con los aspectos sociales.
- ii) *Valoración de su experiencia como estudiante.* Se refiere al grado en que el docente disfrutó su experiencia como estudiante en primaria y secundaria, en preparatoria y en la universidad; la cantidad de maestros que el actual docente universitario considera que influyeron significativamente en su vida y los aspectos por los que influyeron. Asimismo, incluye la valoración del docente sobre la medida en que desarrolló algunas habilidades y destrezas propias de un *lifelong learner*, a saber, administración eficiente del tiempo y el esfuerzo para el estudio, destrezas para la resolución de problemas de su campo profesional; autonomía para aprender por sí mismo; motivación hacia el aprendizaje o el estudio constantes; habilidades para el trabajo profesional; capacidad para localizar, evaluar y manejar información en distintos contextos; creatividad; confianza en sí mismo; y, motivación o interés por la investigación en su campo.
- iii) *Aspectos personales del docente* comprende la frecuencia con que el docente realiza actividades de actualización profesional y actividades de enriquecimiento cultural. Incluye también la importancia que otorga a la familia, los amigos, el descanso, el estudio y el aprendizaje y el trabajo; las aspiraciones que el docente tiene para su vida (profesionales, familiares, económicas, personales), las actividades que realizaría en su tiempo libre y, por último, la percepción del grado de satisfacción que tiene con su vida.
- iv) *Opiniones del docente sobre aspectos sociales.* Incluye la importancia que para el docente tienen algunos problemas mundiales de actualidad de orden ambiental, económico, de seguridad pública, de desigualdad social, etcétera. En segundo lugar, se refiere a la importancia que el docente le atribuye a la educación para enfrentar los cambios mundiales actuales. Finalmente, indaga la aspiración que a juicio del docente la sociedad mexicana debe tener por prioritaria para el futuro de México.

2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS.

Los resultados del análisis de asociación correspondiente indican que la relación más fuerte se presenta en los ítems del factor *valoración del docente de su experiencia en la docencia*. En cambio, en general, no encontramos relaciones significativas entre los tres factores restantes – *valoración del docente de su experiencia como estudiante*, *aspectos personales del docente* y *opiniones del docente sobre aspectos sociales*– y las concepciones del mismo docente sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, aunque hay algunas asociaciones interesantes, que

comentaremos más adelante. En todo caso, es importante notar que los resultados de estos análisis exploratorios, indican algunas orientaciones sugerentes para seguir explorando en futuras investigaciones orientadas a conocer con mayor profundidad las concepciones de los docentes universitarios sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.

A continuación presentamos los resultados más desatacados del análisis de asociación de cada uno de estos cuatro factores y las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.

2.1. Valoración del docente de su experiencia en la docencia universitaria.

2.1.1. *Grado en que le gustaría seguir trabajando como docente universitario.*

Entre las variables que contempla el factor *Valoración del docente de su experiencia en la docencia universitaria.*, la que corresponde al *grado en que le gustaría seguir trabajando como docente universitario* es donde se observa el mayor número de asociaciones significativas. Sin embargo, estos resultados deben tomarse con reservas puesto que como resultado del procedimiento seguido para el análisis la diferencia en el porcentaje de docentes a quienes les gustaría poco y a quienes les gustaría mucho seguir trabajando en la docencia universitaria, es muy grande, como veremos más abajo.

Al preguntar a los docentes qué tanto le gustaría seguir trabajando como docente universitario, esperábamos obtener elementos que nos pudieran indicar si un profesor a quien le gustaría mucho seguir trabajando como docente, tiene una concepción más integral sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. La escala de respuestas a esta pregunta comprendió un rango de valores del 1 (no le gustaría) al 7 (le gustaría mucho). Al analizar las respuestas de los entrevistados, los docentes de la muestra fueron divididos en dos grupos. El primero se integró con aquellos docentes que eligieron entre el valor 1 y el 5 de la escala (docentes a quienes no les gustaría, les gustaría poco o medianamente seguir trabajando como docentes en la universidad). El segundo grupo se compuso con los docentes que optaron por los dos valores más altos de la escala (6 y 7), y son quienes les gustaría mucho seguir en la docencia universitaria (v. procedimiento de transformación de variables, anexo 2). Es importante mencionar que del total de profesores que integran la muestra, el 13.4% se ubicó en el primer grupo y el 86.6% en el segundo.

Ahora bien, al explorar la asociación existente entre esta variable y los distintos aspectos en que desagregamos la actividad docente,⁸ encontramos las cinco relaciones significativas en el

⁸ Como se recordará, los aspectos de la actividad docente fueron desagregados en tres grandes dimensiones: actividades de enseñanza y aprendizaje, selección, organización de los contenidos de enseñanza y relación entre ellos y criterios de evaluación del desempeño académico de los estudiantes (v. Tabla 4.1, en este mismo capítulo).

aspecto *critérios de evaluación del desempeño académico de los estudiantes* (Anexo 4; cuadros 3.1b, c, d y e). Sin embargo, en el aspecto relativo a las *actividades de enseñanza y aprendizaje*, sólo se encontró una relación significativa con la variable que se refiere a que el docente solicita a sus estudiantes que analicen los temas o problemas propios de las materias que el imparte (Anexo 4; cuadro 3.1a).

En los resultados obtenidos, se establece una relación consistente en el sentido esperado. Es decir, el grupo de docentes que manifiesta que le gustaría mucho seguir trabajando como docente universitario, tiene una concepción más integral sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, a diferencia de quienes manifiestan que no les gustaría, o que les gustaría poco o medianamente.

2.1.2. *Grado de satisfacción del docente en relación con los aspectos sociales de su trabajo y los aspectos del aprendizaje a lo largo de la vida.*

El cuestionario incluyó una pregunta orientada a indagar en qué medida el profesor se siente satisfecho con diversos aspectos de su trabajo. Con esta pregunta esperábamos recoger elementos que nos indicaran si un maestro que altamente satisfecho con estos distintos aspectos tendría una concepción más integral sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.

Estos aspectos incluyen dos dimensiones:

- i) *Cuestiones relativas al aprendizaje a lo largo de la vida*, que comprende la posibilidad percibida por el docente de actualizarse constantemente; de aprender de los estudiantes; de ver cómo ellos van creciendo; y, la posibilidad de aprender de sus colegas.
- ii) *Aspectos sociales del trabajo del docente*, que incluye el reconocimiento social que el docente tiene por ser tal; los ingresos que percibe por su trabajo; el reconocimiento que le dan los estudiantes; y, las condiciones de trabajo.

Como en otros casos, al analizar las respuestas de los entrevistados, los docentes fueron clasificados en dos grupos, según su ubicación con respecto a la media del grado de satisfacción declarado para cada uno de los ítems correspondientes a las dos dimensiones arriba detalladas (v. procedimiento de transformación de variables, anexo 2). El primer grupo comprende a los sujetos que tienen una baja satisfacción y, de forma complementaria, el segundo grupo –alta satisfacción– comprende a los sujetos que se sienten satisfechos por encima de la media.

Ahora bien, en la dimensión correspondiente a las *cuestiones relativas al aprendizaje a lo largo de la vida*, los grupos de baja y alta satisfacción están integrados, el primero, por 54 docentes y, el segundo por 43 maestros. Por su parte, en la dimensión relativa a los *aspectos sociales del*

trabajo docente, el primer grupo (baja satisfacción) comprende a 55 profesores, y el segundo (alta satisfacción) a 42 maestros.

Los resultados del análisis de asociación entre las variables relativas a la satisfacción del docente por su trabajo en ambas dimensiones (cuestiones que se refieren al aprendizaje a lo largo de la vida y aspectos sociales de su trabajo), y las variables correspondientes a los tres aspectos en que desagregamos las actividades de docencia, encontramos asociaciones significativas en ítems particulares pertenecientes a cada uno de estos aspectos (Anexo 4; cuadros 3.2a y b; 3.2c; 3.2d y e; 3.3a; 3.3b y 3.3 c y d).

De acuerdo con estos resultados, podemos afirmar, en general, que hay elementos para sostener que existe una relación consistente en el sentido esperado. Es decir, los maestros que expresan una alta satisfacción por su trabajo, tanto en relación con los aspectos del aprendizaje a lo largo de la vida como en los aspectos sociales de su trabajo, tienen una concepción más integral sobre el aprendizaje a lo largo de la vida; en contraste con quienes tienen una baja satisfacción con su trabajo.

2.1.3. Percepción del docente de la satisfacción general por su trabajo.

Además de indagar los niveles de satisfacción del docente universitario en relación con ciertos aspectos particulares, planteamos una pregunta general a los docentes, que decía “en general, ¿qué tan satisfecho se siente con su trabajo como docente universitario? Con esta pregunta intentamos explorar si los profesores que se sienten más satisfechos con su trabajo muestran una concepción más integral sobre el aprendizaje a lo largo de la vida que aquellos que se sienten menos satisfechos con esta labor.

La escala de respuestas comprende un rango de valores del 1 (se siente muy insatisfecho) al 7 (se siente muy satisfecho). Al analizar las respuestas de los entrevistados y, como lo hemos explicado para casos anteriores, los docentes fueron clasificados en dos grupos. El primero, comprende a los sujetos que eligieron alguno de los valores entre el 1 y el 5 de la escala (grupo de baja satisfacción); mientras que el segundo agrupa a quienes eligieron los valores más altos de la escala (alta satisfacción) (v. procedimiento de transformación de variables, anexo 2).

Los resultados del análisis de asociación correspondiente indican que no hay una relación consistente entre las variables (cuadros 3.4a y b). Es decir, el grado general de satisfacción del docente por su trabajo, no parece estar significativamente asociado con su concepción sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. –Al valorar estos resultados, es importante tener en cuenta que del total de docentes de la muestra, el 25% quedó ubicado en el primer grupo (baja satisfacción) y el 75% restante en el segundo (alta satisfacción).

2.1.4. *Percepción del docente sobre el esfuerzo que realiza en la docencia.*

Dentro de la exploración que hicimos del docente como profesional de la enseñanza, incluimos una pregunta que indaga cuál es la percepción que los entrevistados tienen del esfuerzo que realizan como docentes universitarios. Como en las preguntas anteriores, la escala de respuesta comprende un rango de valores del 1 (mínimo esfuerzo) al 7 (máximo esfuerzo). Y, como se ha explicado antes, para hacer el análisis, los sujetos fueron clasificados en dos grupos: bajo esfuerzo (valores 1 al 5) y alto esfuerzo (valores 6 y 7). El primer grupo incluye al 16.5% del total de docentes de la muestra, y el segundo, al 83.5%.

Los resultados del análisis de asociación no arrojan sino sólo dos resultados significativos los cuales se ubican dentro del aspecto de los criterios de evaluación del desempeño académico de los estudiantes (Anexo 4; cuadros 3.5a y b).

2.1.5. *Imagen de sí mismo como docente.*

Para aproximarnos a conocer la imagen que el entrevistado tiene de sí mismo como docente, establecimos cinco opciones de respuesta, entre las que aquel debía elegir una. Entre esas cinco opciones, dos correspondían a la visión del aprendizaje a lo largo de la vida (“soy facilitador del aprendizaje de los estudiantes” y “procuro siempre seguir aprendiendo”).

Para analizar las respuestas, clasificamos a los maestros en tres grupos según la imagen que tienen de sí mismos como docentes. El primer grupo corresponde a los maestros que tienen una imagen de sí mismos como *facilitador del aprendizaje* (51 integrantes); el segundo grupo comprende a los docentes cuya auto-imagen es la de quien *procura siempre seguir aprendiendo* (27 profesores); y, el tercero corresponde a los docentes cuya imagen de sí mismos es la de *soy cumplido y responsable; tengo un buen método de enseñanza; y, tengo muchos conocimientos académicos* (17 docentes) (v. procedimiento de transformación de variables, anexo 2).

Los resultados del análisis de asociación practicado no arrojan mayores resultados significativos (Anexo 4; cuadro 3.6).

2.1.6. *Resumen de la valoración del docente de su experiencia en la docencia universitaria.*

La hipótesis de investigación 6 establece que existe relación entre la satisfacción de los docentes universitarios por su trabajo y sus concepciones sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.

Los resultados del análisis pueden considerarse en dos partes. Por un lado, el número de asociaciones estadísticamente significativas observadas entre la satisfacción que los docentes perciben por su trabajo de docencia, incluyendo las dimensiones relativas al aprendizaje a lo

largo de la vida y los aspectos sociales de su trabajo y los ítems correspondientes a los tres aspectos de la actividad docente, existen elementos suficientes para afirmar que hay relación entre estas variables y la concepción de los docentes sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. En aquellos ítems donde se observaron asociaciones estadísticamente significativas, los resultados se orientan en la dirección esperada: los maestros con mayor satisfacción en su actividad docente, manifiestan una concepción más integral del aprendizaje a lo largo de la vida que los profesores con menor satisfacción por su trabajo.

Con respecto al resto de las variables que integran el componente *valoración del docente de su experiencia en la docencia universitaria* (satisfacción general por su trabajo como docente, percepción del esfuerzo que realiza como docente e imagen de sí mismo como docente) los resultados obtenidos, no permiten afirmar que estas variables están asociadas con la concepción de los docentes sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.

Finalmente, es importante destacar que en el conjunto de aspectos de la actividad docente, de las 19 asociaciones estadísticamente significativas detectadas, 11 concentraron en el aspecto *criterios de evaluación del rendimiento académico de los estudiantes*.

2.2. Valoración de la experiencia del docente como estudiante.

2.2.1. Grado en que el docente disfrutó de su experiencia como estudiante en los distintos niveles educativos.

La medida en que el docente disfrutó de su experiencia como estudiante en las distintas etapas escolares, ¿puede influir en el gusto, interés y motivación que tenga el día de hoy por seguir aprendiendo?

Con el propósito de dar respuesta a esta pregunta, planteamos a los docentes una serie de preguntas orientadas a conocer la forma como ellos valoran su experiencia como estudiantes. Las distintas etapas escolares fueron divididas como convencionalmente se hace, en:

- i) primaria y secundaria;
- ii) preparatoria o bachillerato; y,
- iii) universidad.

Como en los casos anteriores, al hacer el análisis de las respuestas, los docentes fueron divididos en dos grupos, en razón de la medida en que declararon haber disfrutado de cada uno de los distintos niveles educativos. El grupo de que disfrutó en ninguna o en poca medida comprende a quienes eligieron alguno de los valores de la escala entre el 1 (no disfrutó la experiencia) y el 5, mientras que el grupo que disfrutó mucho de la experiencia incluye a quienes eligieron los valores 6 o 7 (disfrutó mucho) de la escala (v. procedimiento de

transformación de variables, anexo 2).

Es importante mencionar que al conformar los grupos en la variable correspondiente a la medida en que el docente disfrutó sus estudios universitarios, aquellos resultaron muy desiguales; por ello, esta variable fue excluida del análisis. En relación con esto mismo, debemos mencionar que los grupos conformados en la variable que se refiere al grado en que el docente disfrutó de la etapa de bachillerato o preparatoria, comprenden entre quienes disfrutaron en poca o ninguna medida, al 18.6% del total de docentes de la muestra; mientras que quienes declararon haber disfrutado mucho, ascienden al 81.4%. Algo similar ocurrió al distribuir a los sujetos según la medida en que disfrutaron de sus estudios de primaria y secundaria. El grupo que no disfrutó de esta experiencia o que la disfrutó poco comprende al 29.9% del total de docentes de la muestra, y el 70.1% restante quedó ubicado en el grupo que disfrutó mucho de esta experiencia. Por lo tanto, los resultados del análisis de estas variables, que presentamos enseguida deben considerarse con reservas.

Al analizar las relaciones entre las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje a lo largo de la vida y la medida en que ellos disfrutaron de su experiencia como estudiantes de preparatoria o equivalente, encontramos asociaciones en la dirección esperada. Es decir, los profesores que declaran haber disfrutado mucho su experiencia como estudiantes durante el bachillerato tienen una concepción más integral de la educación a lo largo de la vida que quienes consideran que no la disfrutaron o que la disfrutaron poco. Estas asociaciones significativas se presentan en variables relativas a los *criterios de evaluación del desempeño académico de los estudiantes* (Anexo 4; cuadros 4.1b, c y d), así como en alguna que corresponde a las *actividades de enseñanza y aprendizaje* (Anexo 4; cuadro 4.1a).

Por otra parte, en relación con la medida en que los entrevistados disfrutaron de su experiencia escolar en primaria y secundaria, encontramos pocas asociaciones significativas, aunque éstas se presentaron en la dirección esperada (Anexo 4; cuadros 4.2a y b).

2.2.2. Maestros de los actuales docentes universitarios que influyeron significativamente en su vida.

Desde el punto de vista de la historia personal de los docentes, consideramos interesante indagar qué relación puede existir entre la influencia que algunos maestros de los docentes universitarios pudieron haber tenido en la vida de estos mismos docentes, y sus concepciones sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. En particular, la pregunta planteada en el cuestionario, se proponía detectar si algún(os) maestros había(n) despertado en los entrevistados, su gusto por aprender y estudiar. Complementariamente, preguntamos a los docentes cuántos de sus maestros habían influido significativamente en su vida.

Debido a que los resultados de las pruebas de asociación no arrojaron sino escasos resultados significativos, omitimos los detalles relativos a los procedimientos de transformación de variables que seguimos para hacer los análisis, los cuales puede consultarse en el anexo 2, que hemos venido citando.

Las asociaciones estadísticamente significativas que se encontraron como resultado del análisis, corresponden al aspecto *actividades de enseñanza y aprendizaje* y muestran la orientación esperada (Anexo 4; cuadros 4.3a y b). Es decir, los sujetos que consideran que tuvieron maestros que ejercieron una influencia significativa en lo relativo al aprendizaje a lo largo de la vida, tienen una concepción más integral de éste.

Por su parte, en relación con el número de maestros que han influido significativamente en la vida de los actuales docentes universitarios, sólo encontramos una asociación significativa con la orientación esperada, en el aspecto de *selección y organización de los contenidos de enseñanza y relación entre ellos*. De esto se infiere que los sujetos que perciben que la mayor parte de sus maestros influyeron significativamente en su vida muestran una concepción más integral sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, a diferencia de quienes indican que muy pocos de sus maestros tuvieron una significativa influencia en su vida (Anexo 4; cuadro 4.4).

2.2.3. Resumen de valoración de la experiencia del docente como estudiante.

La hipótesis de investigación 7 establece que existe relación entre la cantidad de los maestros de los docentes universitarios que influyeron significativamente en su vida y las concepciones de los docentes universitarios sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. De acuerdo con los resultados del análisis, no existen elementos suficientes para sostener que hay relación entre estas variables.

Tampoco hay elementos suficientes para afirmar que hay relación entre la medida en que el docente universitario disfrutó de su experiencia como estudiante en los niveles de primaria y secundaria y en el universitario y su concepción sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. De esta manera, solamente la variable referida a la medida en que el docente disfrutó su experiencia como estudiante en la preparatoria mantiene una relación positiva con la concepción del aprendizaje permanente.

En suma, los resultados del análisis indican que no hay una relación consistente entre el factor *valoración del docente de su experiencia como estudiante* y sus concepciones sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.

2.3. Aspectos personales del docente.

En esta dimensión incluimos una serie de variables relativas a:

- i) Las *actividades de actualización profesional* y de *enriquecimiento cultural* que realiza el docente. Las primeras comprenden: dictar conferencias; asistir a congresos o seminarios; tomar cursos de actualización en su campo profesional; y tomar y/o dar clases de educación a distancia. Las actividades de *enriquecimiento cultural* incluyen, por su parte, asistir a eventos culturales (teatro, exposiciones, danza, etc.); leer libros o revistas culturales ajenos al campo de especialidad profesional del docente; hacer consultas por medio de Internet; estudiar otros idiomas; y enterarse de las noticias del momento.
- ii) Los *valores personales del docente*, que se desagrega en dos variables que exploran, en primer término, la importancia que en la vida del docente tienen los aspectos personales y laborales (i. e. amigos, familia, descanso y trabajo) por contraposición a la importancia otorgada por el docente al estudio y el aprendizaje (como indicador de una orientación mas propia del aprendizaje a lo largo de la vida. La segunda variable indaga cuáles son las principales aspiraciones que el docente tiene en su vida: aspiraciones de orden personal y social (ser un buen profesional en su campo, tener una vida familiar satisfactoria, tener buenos amigos, ser una mejor persona y tener más ingresos); y, aspiraciones vinculadas a una disposición por aprender a lo largo de la vida (aprender durante toda la vida).
- iii) Las *actividades que el docente realizaría en caso de contar con mayor tiempo libre*, como variable complementaria a los valores personales del docente. En este caso, el estudio y el aprendizaje fueron considerados como actividades próximas a la disposición de aprender a lo largo de la vida; y actividades como convivir con la familia, realizar una actividad voluntaria de apoyo a los demás, hacer ejercicio o practicar algún deporte y desempeñar una actividad que aumente sus ingresos, se consideraron actividades ajenas a dicha disposición.
- iv) *Satisfacción general del docente con su vida*, variable que al formularse como pregunta en el cuestionario decía “en general, ¿qué tan satisfecho se siente en su vida?” y, para responder, se colocó una escala cuyos valores mínimo y máximo fueron 1 (insatisfecho) y 7 (muy satisfecho).

Como lo hemos venido mencionando, los procedimientos de transformación que seguimos para analizar la relación entre estas variables y las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, se detallan en el anexo 2. Aquí los omitimos puesto que los resultados de los análisis indican que las asociaciones significativas entre estas variables y la variable dependiente, son en general, escasas.

2.3.1. Aspectos personales del docente y su relación con su concepción sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.

Aunque las asociaciones estadísticamente significativas son en general pocas, encontramos un número considerable de ellas en relación con el primer aspecto, particularmente, en la variable relativa a la frecuencia con la que el docente realiza actividades de enriquecimiento cultural. En relación con esta variable, el análisis de asociación indica que los profesores que realizan con mayor frecuencia actividades de enriquecimiento cultural, muestran una concepción más integral sobre el aprendizaje a lo largo de la vida que quienes realizan con menor frecuencia este tipo de actividades (Anexo 4; cuadros 5.1a, b y c; cuadros 5.1e y f; y, cuadro 5.1d).

Las asociaciones entre la asiduidad con que los profesores realizan actividades de enriquecimiento cultural y su concepción más integral sobre el aprendizaje durante toda la vida, se presentaron, con la dirección esperada, en los niveles alto y medio de los tres aspectos en que desagregamos las actividades de la actividad docente.

En el primer aspecto, *actividades de enseñanza y aprendizaje*, hay asociaciones significativas en los ítems que se refieren a: el docente solicita a sus estudiantes que discutan en la clase sobre los temas del curso y que escriban ensayos (nivel 1, alto); y, el docente solicita a sus estudiantes que hagan consultas en Internet (nivel 2, medio). En el segundo aspecto *selección y organización de los contenidos de enseñanza y relación entre ellos*, hay una asociación significativa en el ítem el docente adapta el programa del curso de acuerdo con el ritmo de aprendizaje de los estudiantes (nivel 1, alto). Finalmente, en el tercer aspecto, *criterios de evaluación del desempeño académico de los estudiantes*, los docentes que con mayor frecuencia realizan actividades de enriquecimiento cultural, le otorgan mayor importancia al esfuerzo realizado por el estudiante (nivel 1, alto) como criterio de evaluación. No obstante, éstos mismos docentes, según los resultados obtenidos en el cuadro 5.1.f. indica que el peso que se otorga a la puntualidad y asistencia del estudiante es bajo, y por lo tanto siendo profesores con una visión integral sobre el aprendizaje a lo largo de la vida prestan menor atención a esta variable, rompiendo con la visión tradicional que se tenía de los criterios de evaluación.

En cambio, los resultados del análisis indican que no hay elementos suficientes que indiquen que hay una relación significativa entre las variables restantes y las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. Es decir, las variables frecuencia con la que el docente realiza actividades de actualización profesional (Anexo 4; cuadros 5.2a, 5.2b y 5.2c); valores personales del docente (Anexo 4; cuadro 5.3); aspiraciones que el docente tiene para su vida (Anexo 4; cuadro 5.4); actividades que el docente realizaría en caso de contar con mayor tiempo libre (Anexo 4; cuadro 5.5); y, la satisfacción general que el docente siente en relación con su vida (Anexo 4; cuadro 5.6), no muestran una relación consistente con la visión de los docentes sobre el aprendizaje permanente.

Más aún, vale la pena destacar en relación con la variable valores personales de docente, contrario a lo que esperábamos, los docentes que le otorgan mayor importancia a los aspectos personales (familia, amigos, descanso y trabajo), tienen una concepción más integral sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, que quienes le otorgan una mayor importancia a los aspectos del estudio y el aprendizaje, que en nuestro análisis, relacionamos con una disposición más favorable hacia el aprender continuamente durante toda la vida.

De manera similar, el análisis de la variable aspiraciones personales que el docente tiene para su vida, obtuvimos una serie de asociaciones significativas, pero con una orientación contraria a la esperada. Los maestros cuyas aspiraciones están centradas en aspectos personales como son tener una vida familiar satisfactoria, ser un buen profesional en su campo y ser mejor persona, manifiestan una concepción más integral que los maestros cuyas aspiraciones están relacionadas con el aprendizaje a lo largo de la vida.

Finalmente, es interesante destacar que el análisis de la satisfacción general que los docentes perciben tener con su vida, indica que los profesores que sienten una alta satisfacción por su vida manifiestan una concepción más integral sobre el aprendizaje a lo largo de la vida que aquellos que indican que tienen una baja satisfacción.

2.3.2. Resumen de los aspectos personales.

La hipótesis de investigación 8 establece que existen diferencias en las concepciones de los docentes universitarios acerca del aprendizaje a lo largo de la vida, según sea la frecuencia con la que realizan actividades de actualización tanto en el ámbito del enriquecimiento cultural como del profesional. Considerando el número de asociaciones estadísticamente significativas entre la frecuencia con la que los docentes realizan actividades de enriquecimiento cultural y de actualización profesional y los ítems correspondientes a los distintos aspectos de la actividad docente, se puede decir que hay elementos suficientes para afirmar que hay relación entre estas variables.

Con respecto a las actividades de enriquecimiento cultural, cabe señalar que los profesores que las realizan con mayor frecuencia manifiestan una concepción más integral que aquellos que las realizan con menor frecuencia.

Por otro lado, en el caso de la asiduidad con la que los docentes realizan actividades de actualización profesional, el número de asociaciones estadísticamente significativas que obtuvimos entre esa variable y los ítems correspondientes a los distintos aspectos de la actividad docente, no hay elementos suficientes para afirmar que dichas variables están relacionadas.

Por último, en relación con las variables restantes que integran el componente de los aspectos personales del docente (valores personales del docente, aspiraciones personales en su vida, actividades que realizaría en su tiempo libre y satisfacción general con su vida), los resultados obtenidos indican que no hay elementos suficientes para afirmar que dichas variables estén asociadas con la concepción de los docentes sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.

2.4. Opiniones del docente sobre aspectos sociales.

Para complementar la exploración sobre las características personales del docente universitario, incluimos en el cuestionario una serie de tres preguntas, orientadas a conocer, respectivamente, qué importancia tienes para los docentes algunos de los problemas sociales actuales de alcance mundial; qué es lo que los docentes consideran que es más necesario hacer para enfrentar los cambios y situaciones críticas que se enfrentan en el mundo; y, cuál consideran que es la aspiración más importante para la sociedad mexicana en el mediano plazo.

La primera pregunta planeada solicitaba a los entrevistados que jerarquizaran los siguientes problemas planetarios: los conflictos mundiales, el deterioro del medio ambiente, las crisis económicas, la inseguridad pública y la desigualdad social.

En la segunda pregunta, pedimos a los docentes que eligieran entre seis opciones, la que pensarán que es la más apropiada para que la sociedad actual enfrente cambios intensos y situaciones críticas como son los avances científicos y técnicos, la globalización, los cambios demográficos, el deterioro del medio ambiente, la inseguridad, etcétera. Las opciones de respuesta incluyeron: implementar políticas adecuadas para tener buenos niveles de desarrollo económico; fomentar el dialogo para superar los conflictos y las diferencias entre países y sectores sociales; fortalecer las medidas para poder vivir y trabajar con seguridad y tranquilidad; procurar que haya menor desigualdad entre países y regiones del mundo; cuidar el medio ambiente; y, asegurar que todas las personas puedan recibir una educación de buena calidad.

En la tercera pregunta, por último, solicitamos a los docentes que eligieran, entre una serie de cinco, la que consideraran debía ser la aspiración prioritaria para la sociedad mexicana para los próximos diez años. Las opciones de respuesta fueron: un alto nivel de desarrollo económico del país, garantizar la igualdad de oportunidades de bienestar social, garantizar la sustentabilidad de los recursos naturales y el cuidado del medio ambiente, mayor seguridad pública y asegurar que podamos vivir con tranquilidad en el país.

Como sucedió con otras variables previamente, tampoco en este caso se encontraron sino muy pocas asociaciones significativas, y como lo hicimos antes, remitimos al anexo 3 y 4 para conocer el procedimiento de transformación de variables que seguimos para el análisis.

Las asociaciones significativas corresponden a la variable relativa a la jerarquización que para los docentes tienen los distintos problemas mundiales que se les presentaron (Anexo 4; cuadros 6.1a, b y c). En particular, dichas asociaciones se ubican en el aspecto de las *actividades de enseñanza aprendizaje*, en los ítems que se refieren a que el docente solicita a sus estudiantes que analicen temas o problemas propios de las materias que imparte (nivel 1, alto) y que trabajen en equipos (nivel 2, medio). Es decir, los docentes para quienes mayor importancia tienen los problemas de desigualdad social, solicitan con mayor frecuencia a sus estudiantes que realicen estas actividades. Dentro del mismo aspecto, se presentó una asociación significativa más, en el ítem que se refiere a la frecuencia con que el docente solicita a sus estudiantes que contesten un examen en la clase (nivel 3, bajo). En este caso, es más probable que los docentes para quienes los problemas de desigualdad social son más importantes, nunca soliciten a sus estudiantes o lo hagan pocas veces, que realicen esta actividad (Anexo 4; cuadro 6.1c).

Para concluir, sólo resta comentar que en las otras dos variables consideradas como parte de las opiniones del docente sobre aspectos sociales, la *prioridad que le atribuyen a la educación para enfrentar los cambios mundiales actuales y las prioridades para el futuro de México*, no se encontraron asociaciones significativas.

2.4.1. Resumen de las opiniones del docente sobre aspectos sociales.

En la hipótesis de investigación 9 propusimos que existen diferencias en las concepciones de los profesores universitarios acerca del aprendizaje a lo largo de la vida, según la valoración que hacen de los problemas mundiales actuales. El escaso número de asociaciones estadísticamente significativas que encontramos entre las variables, nos indica que no existen elementos suficientes para afirmar que haya relación entre ellas.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. RECORRIDO DEL ESTUDIO.

El propósito fundamental de este estudio fue identificar las concepciones de los docentes de la UIA en relación con el aprendizaje a lo largo de la vida. De manera complementaria a este objetivo general, nos propusimos identificar algunos factores, relativos al docente como profesional de la docencia, como estudiante que fue de distintos niveles educativos, y como persona, que podrían estar asociados a dichas concepciones. El planteamiento de estas distinciones analíticas, obedeció al propósito de conocer de una forma más integral al profesor universitario en distintos aspectos de su vida laboral y personal, para identificar las posibles relaciones entre esos aspectos y características, y la medida en que ha desarrollado una concepción integral sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. En una palabra, con esto buscamos aportar elementos, sin pretender agotar el análisis del objeto, que nos permitieran acercarnos en mayor medida a entender qué características tiene un profesor universitario que promueve entre sus estudiantes que éstos se formen como *lifelong learners*.

El modelo de análisis que propusimos, incluye una serie de factores relativos a:

- i) El *perfil del docente*, primero, como académico de la UIA realizando labores de docencia. Pero, además, recogimos información sobre la experiencia del docente en otras instituciones y niveles educativos; y como profesional, en su caso, en un campo laboral distinto al académico. En esta parte, asimismo, especial interés pusimos en conocer los motivos que condujeron al docente a dedicarse a la labor de enseñanza. Finalmente, el perfil del docente se completa con información sobre su edad y su sexo.
- ii) Los *estudios superiores realizados por el docente*, incluyendo las características de los estudios que cursó, los motivos por los que, en su caso, realizó estudios de posgrado, y especialmente, la valoración que hace de las capacidades académicas que desarrolló durante sus estudios de licenciatura, con especial énfasis en las que son propias de un buen *lifelong learner*.
- iii) La *valoración* que hace el docente *de su trabajo en la enseñanza*, qué tan satisfecho se siente con esta actividad laboral, qué esfuerzo le representa su realización, y qué imagen tiene de sí mismo como docente.
- iv) La *valoración* que hace hoy en día *de su experiencia como estudiante en los distintos niveles educativos*, desde la educación primaria hasta la universitaria. En particular, nos

interesó conocer la medida en que el docente disfrutó de las distintas etapas de su formación, y las influencias de sus maestros que tuvieron un impacto significativo en la vida del actual docente universitario –especialmente, la medida en que algunos maestros del docente universitario pudieron haberlo alentado a procurar aprender siempre; a hacerlo durante toda su vida.

- v) Los *aspectos de la vida personal del docente*, con énfasis particular en la asiduidad con la que realiza actividades de actualización en su campo profesional, así como actividades de enriquecimiento cultural personal; los valores personales, en el orden de las relaciones humanas (familiares y sociales), en el orden de lo laboral, en el de los ingresos económicos y, especialmente, de su preferencia, valoralmente asumida, por el estudio y el aprendizaje constantes.
- vi) Las *opiniones que los docentes tienen de ciertas cuestiones sociales*. En primer lugar, la importancia que para ellos tienen distintos problemas mundiales; conflictos entre naciones, deterioro ambiental, crisis económicas, inseguridad y, en especial, el problema de la desigualdad social. Adicionalmente, exploramos la importancia que para los docentes universitarios tiene la educación, como medio para hacer frente a los intensos cambios y las situaciones críticas que la sociedad experimenta en la actualidad –avances científicos y técnicos, globalización, cambios demográficos, deterioro del medio ambiente, inseguridad, etcétera. Por último, quisimos conocer cuál es, en opinión del docente universitario, la prioridad que la sociedad mexicana debería establecer para el mediano plazo: de desarrollo económico, de sustentabilidad ambiental, de convivencia social tranquila, de seguridad pública garantizada, o bien, de equidad de bienestar social para todos.

El modelo analítico propone explorar las relaciones entre los seis factores mencionados, tomados como variables independientes, y las concepciones del docente sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, como variable dependiente.

Ahora bien, el mismo diseño analítico partió del supuesto de que las concepciones de los docentes universitarios sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, se expresan o se manifiestan en la forma como los profesores se conducen en relación con algunos aspectos propios de su actividad como docentes.

La actividad docente implica un conjunto de tareas diversas, todas ellas relacionadas. Con base en la revisión de la literatura producida sobre la educación permanente y sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, en particular, la que trata el tema del papel de los docentes universitarios en la formación de *lifelong learners*, desagregamos ese conjunto, para fines de análisis, en tres ámbitos correspondientes a:

- i) Las *actividades enseñanza y aprendizaje*, que se refiere a las formas de transmisión de los contenidos de enseñanza. Se trata de un conjunto de actividades que el docente lleva a

cabo con, o solicita a sus estudiantes que realicen, que en su mayor parte, aunque no exclusivamente, tienen lugar en el aula.

- ii) La *selección y organización de los contenidos de enseñanza, y las relaciones con los contenidos de otros cursos* del mismo programa formativo, que los docentes establecen, en mayor o menor medida.
- iii) La *evaluación del desempeño académico de los estudiantes*, en donde el docente manifiesta sus preferencias por determinados criterios de valoración del trabajo realizado por el estudiante.

Como sabemos, en cada uno de estos ámbitos, el docente toma decisiones. En ocasiones con mayor libertad; en otras, su libertad será poca. En todo caso, nuestro interés fue conocer qué es lo que el docente hace –o, más bien, dice que hace– para, a partir de ello, poder reunir elementos que nos permitieran inferir qué tan próximo o lejano está el docente, en el ejercicio de su labor, de una concepción integral sobre el aprendizaje a lo largo de la vida y en qué medida promueve, mediante su actuar como educador, la formación de *lifelong learners*.

Ahora bien, para analizar las formas como los docentes universitarios conciben el aprendizaje a lo largo de la vida, partimos del supuesto general de que las concepciones que tienen los docentes sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, se manifiestan en su mismo actuar docente. Es decir, al desempeñarse como docentes, los propios docentes transmiten a sus estudiantes sus percepciones, interpretaciones y valoraciones relativas al aprendizaje, y específicamente, al papel del estudiante en su propio proceso de formación.

Observar el actuar docente es quizá la mejor aproximación para conocer mejor lo que los docentes transmiten a sus estudiantes; no sólo los conocimientos, sino el conjunto de percepciones, interpretaciones y valoraciones de los mismos docentes. Sin embargo, lejos estuvo esto de nuestros propósitos de investigación. En su carácter de estudio exploratorio, en esta investigación decidimos, en cambio, acercarnos al objeto de estudio por la vía de lo que los docentes declaran que hacen en el aula, de lo que declaran que valoran, de lo que opinan en relación con su labor de enseñanza. Apoyamos nuestra decisión en la distinción propuesta por la *teoría de la acción*, que ha mostrado ser útil para analizar el desempeño de los maestros en distintos niveles educativos. Como lo explicamos en el marco teórico del estudio, la *teoría de la acción* distingue entre la *teoría explícita de la acción* (espoused theory), y la *teoría-en-uso* (theory-in-use). La primera refiere justamente, a lo que el agente de la acción (en nuestro caso, el docente universitario) declara que es su actuar; la segunda, a lo que el agente hace realmente –lo que requiere de la observación del desempeño del agente. En suma, nos propusimos explorar las concepciones de los docentes universitarios sobre el aprendizaje a lo largo de la vida mediante sus declaraciones sobre lo que hacen al desempeñarse como docentes, en relación con tres aspectos que ya hemos mencionado: las actividades de enseñanza y aprendizaje; la selección y organización de los contenidos de enseñanza y la

relación con otros contenidos de aprendizaje; y, la evaluación del desempeño académico de los estudiantes.

Consecuentemente, para recoger la información pertinente, diseñamos un cuestionario constituido en su mayor parte por preguntas cerradas. Las secciones del cuestionario y, especialmente las opciones de respuesta establecidas, fueron definidas de acuerdo con lo que la literatura nos indicó o nos sugirió que son los componentes y las características del actuar de un docente que procura formar *lifelong learners*.

El cuestionario, de auto-aplicación, fue contestado por 97 docentes de la UIA, Ciudad de México, elegidos mediante un muestreo por cuotas, quienes constituyeron la muestra del estudio. Los docentes entrevistados son de las áreas de ingenierías y de ciencias sociales y humanidades, y representan en proporciones similares, a los académicos de tiempo y a los profesores de asignatura.

Los datos recogidos fueron analizados con estadística descriptiva y estadística no paramétrica. Recurrimos a la primera para presentar las características generales de los docentes de la muestra, así como un primer panorama del comportamiento de las variables relativas a las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. Por otra parte, puesto que por sus alcances, el estudio no buscó sino conocer la posible relación entre las variables, y dado que la mayor parte de nuestras variables son nominales, utilizamos el análisis de asociación (chi-cuadrada) para identificar las relaciones existentes entre los seis factores (variables independientes) que en las hipótesis propusimos que tienen relación con las concepciones de los docentes universitarios sobre el aprendizaje a lo largo de la vida (variable dependiente).

Es importante mencionar que hasta donde pudimos percatarnos, las concepciones de los docentes universitarios sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, es un tema escasamente investigado. Al revisar la literatura relevante, encontramos numerosos ensayos sobre el tema, no así investigaciones como tales. Esta fue una razón fundamental para plantear un estudio exploratorio, de alcances limitados, pero con la ventaja de que este primer acercamiento nos permitió identificar algunas variables promisorias para investigaciones futuras.

2. PRINCIPALES RESULTADOS DEL ESTUDIO.

2.1. Factores asociados a las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.

Como resultado del análisis de asociación, identificamos las relaciones más consistentes entre las variables que componen cada uno de los factores o dimensiones del modelo de análisis y las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.

i) Perfil del docente.

Al analizar las características generales del sujeto, encontramos elementos que indican que es más probable que los docentes del adscrito al área de ciencias sociales cuenten con una concepción más integral sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. Con todo, al considerar este resultado, es importante tener en cuenta la naturaleza de los contenidos de enseñanza propios del área social y del área técnica, respectivamente. Como vimos en el análisis de resultados, algunas actividades de enseñanza y aprendizaje, más propias de la concepción del aprendizaje a lo largo de la vida –v. gr. discutir los temas del curso durante la clase o solicitar a los estudiantes que escriban ensayos– son realizadas más a menudo por los docentes del área de ciencias sociales. Sin embargo, los docentes del área técnica destacan sobre sus colegas del área social, cuando solicitan más a menudo a sus estudiantes que trabajen en equipos y cuando relacionan con mayor frecuencia los contenidos de las asignaturas que imparten con los de otras asignaturas del mismo programa de estudios.

Por otra parte, los resultados del análisis de las variables relativas al perfil del docente, indican que las maestras, los docentes más jóvenes, y aquellos con menor experiencia en la docencia universitaria, son quienes tienen una concepción más integral del aprendizaje a lo largo de la vida, si bien los resultados del análisis son menos consistentes.

ii) Estudios superiores realizados por el docente.

Al analizar la medida en que el campo de estudios correspondiente a la licenciatura que cursó el docente (ciencias sociales o ingeniería), encontramos resultados similares a los del área de adscripción académica del docente que comentamos arriba. Es decir, es más probable que los docentes que cursaron alguna licenciatura de las ciencias sociales tengan un visión más integral del aprendizaje a lo largo de la vida.

Además, vale la pena subrayar que la apreciación del docente sobre la medida en que durante sus estudios de licenciatura, desarrolló sus habilidades metacognitivas, se relaciona de manera significativa con su concepción sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. Los sujetos que consideran haber desarrollado en un alto nivel dichas habilidades –las cuales constituyen uno de los ámbitos importantes de un *lifelong learner*– muestran una concepción más integral sobre

el aprendizaje a lo largo de la vida. Asimismo, hay elementos que indican que los docentes que desarrollaron en medida considerable sus habilidades motivacionales y afectivas, mientras cursaban sus estudios de licenciatura tienen una concepción más próxima a la del aprendizaje a lo largo de la vida, aunque los resultados del análisis de esta variable son menos consistentes que la variable anterior.

iii) Valoración del docente de su experiencia en la docencia universitaria.

En esta dimensión, algunas variables están fuertemente relacionadas con las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. En particular, las variables que indagan la satisfacción del docente en relación con algunos aspectos implicados en el ejercicio de la docencia, tanto los relativos al aprendizaje a lo largo de la vida (i.e. posibilidad de actualizarse constantemente, de aprender de los estudiantes, de ver cómo ellos van creciendo y la posibilidad de aprender de sus colegas), como aquellos que se refieren a los aspectos sociales de su trabajo (i.e. reconocimiento social que tiene por ser docente, ingresos que percibe por su trabajo, reconocimiento que le dan los estudiantes y condiciones de trabajo). Los docentes que sienten una alta satisfacción en relación con cada uno de estos dos conjuntos de aspectos, tienen una concepción más integral sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, comparados con quienes tienen una baja satisfacción.

iv) Valoración de la experiencia como estudiante.

Los resultados de los análisis que se efectuaron para determinar la relación existente entre la medida en que los docentes disfrutaron las distintas etapas de su formación escolar, no arrojaron resultados tan contundentes como los que esperábamos. Encontramos, solamente, una relación consistente entre el grado en que el docente disfrutó de su experiencia en preparatoria y su concepción sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.

v) Aspectos personales del docente.

Al analizar algunas cuestiones relativas a la vida personal de los docentes, encontramos que la variable que mayor relación tiene con una concepción más integral sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, es la frecuencia con la que aquellos realizan actividades de enriquecimiento cultural. En cambio, la asiduidad con que los docentes realizan actividades de actualización profesional, no se relaciona significativamente con dicha concepción.

Por otra parte, el análisis indica que los docentes que mayor satisfacción general tienen con su vida se relacionan con una concepción más integral del docente sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.

vi) *Opiniones del docente sobre aspectos sociales.*

Las variables relativas a las opiniones del docente sobre distintos aspectos y problemas sociales, no están consistentemente relacionadas con su concepción sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.

2.2. El perfil más probable del docente con una concepción más integral sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.

A partir de los resultados del análisis estadístico, podemos inferir cuál es el perfil más probable de los docentes que cuentan con una concepción más integral acerca del aprendizaje a lo largo de la vida.

i) *Perfil del docente.*

- *Área de adscripción académica:* los docentes del área de ciencias sociales.

ii) *Estudios superiores realizados por el docente.*

- *Campo de estudios de licenciatura:* los maestros que cursaron una licenciatura en el área social, a diferencia de quienes cursaron una licenciatura en el área técnica.
- *Valoración del desarrollo de habilidades metacognitivas:* los profesores que consideran que durante sus estudios de licenciatura, desarrollaron en un alto nivel sus habilidades metacognitivas, no así quienes consideran haberlas desarrollado en un bajo nivel.

iii) *Valoración del docente de su experiencia en la docencia universitaria.*

- *Grado en que le gustaría seguir trabajando como docente universitario:* los maestros que manifiestan que les gustaría mucho.
- *Percepción de satisfacción por su trabajo:* los docentes que expresan una alta satisfacción por su trabajo.

iv) *Valoración de la experiencia del docente como estudiante.*

- *Grado en que el docente disfrutó su experiencia como estudiante en preparatoria:* los profesores que disfrutaron mucho su experiencia como estudiantes durante el bachillerato.

v) *Aspectos personales.*

- *Frecuencia con que realiza actividades de enriquecimiento cultural:* los docentes que con mayor frecuencia realizan actividades de enriquecimiento cultural.

3. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO.

Los resultados del estudio aportan elementos que, con algunas excepciones, nos permiten deducir que la mayoría de los docentes de la muestra tienen opiniones sobre el sentido y los objetivos de la educación, que se aproximan mucho a la visión de la educación y del

aprendizaje a lo largo de la vida. Sin embargo, al analizar las actividades que los docentes realizan en su labor de enseñanza, parece ser que no están propiciando del todo la formación de *lifelong learners*. En otras palabras, por sus opiniones se puede decir que los docentes de la muestra, tienen una concepción sobre la educación a lo largo de la vida que se acerca considerablemente a una visión integral de ella; en cambio, por lo que dicen que hacen en su desempeño docente, no se aprecia tal cercanía, al menos no en todos los aspectos de su actividad.

En el ámbito de las opiniones, lo arriba mencionado es particularmente evidente en las respuestas de los docentes a las preguntas relativas al sentido prioritario y las características de la educación en nuestra sociedad, y a las finalidades de la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida. Lo es también en la importancia que los docentes atribuyen a la formación de los estudiantes en las estrategias de aprendizaje motivacionales y afectivas, como son la motivación hacia el aprendizaje y curiosidad e inquietud por investigar, cuestiones estas últimas que también son señaladas por los docentes como características de buena parte de los estudiantes de la UIA.

No obstante, en el mismo ámbito de las opiniones, encontramos algunos datos que no reflejan tan claramente que los docentes tengan una concepción tan afín a la visión del aprendizaje a lo largo de la vida como sería deseable. Por ejemplo, en relación con las estrategias de aprendizaje, los resultados del análisis nos indican que los docentes no están prestando suficiente importancia a las estrategias de los ámbitos cognitivo y, especialmente, del metacognitivo, el cual se refiere al conocimiento que el estudiante tiene de su propio proceso de aprendizaje y a la capacidad de regularlo, por lo que está íntimamente vinculado al concepto de aprender a aprender y a la del aprendizaje auto-dirigido. En un sentido semejante, los mismos docentes opinan que los propios programas de licenciatura de la UIA, sólo están contribuyendo, de manera regular al desarrollo de las estrategias de aprendizaje propias de un *lifelong learner* en sus estudiantes.

Por lo demás, entre las opiniones de los docentes sobre las principales características que debe tener un buen docente universitario el mantenerse actualizado en los conocimientos de su campo se destaca por encima de todas. Con esto, los docentes dejan ver que lo concerniente a las estrategias de orden metacognitivo, como son establecer metas claras de aprendizaje para los estudiantes, hacer el seguimiento de las metas de aprendizaje, o que el docente se involucre en el proceso de aprendizaje del estudiante, tienen menor importancia para ellos.

A diferencia de lo que en general sucede en el ámbito de las opiniones, cuando analizamos la forma como los maestros dicen que se desempeñan en relación con su trabajo de docencia, en los aspectos de las actividades de enseñanza y aprendizaje; la selección y organización de los contenidos de enseñanza y relación con otros contenidos; y de los criterios de evaluación del

desempeño académico de los estudiantes, los resultados indican que es probable que los docentes no estén propiciando del todo la formación de sus estudiantes como *lifelong learners*. Esto se observa en particular en los dos primeros aspectos de la actividad docente, y en menor medida en el tercero. Por ejemplo, con poca frecuencia los docentes de la muestra les sugieren a sus estudiantes que planeen su propio proceso de formación, cuestión de central importancia en un *lifelong learner*. En cambio, los criterios de evaluación a los que mayor importancia les otorgan los docentes de la muestra, son más afines a los de una visión integral del aprendizaje a lo largo de la vida.

Como lo vimos a lo largo de esta tesis, el aprendizaje a lo largo de la vida es una propuesta de formación clave ante los intensos y rápidos cambios que experimenta la sociedad contemporánea. Para que el individuo enfrente las situaciones de incertidumbre, los problemas de la inseguridad y el riesgo de la exclusión social, tan característicos del mundo de hoy, es necesario que desarrolle la capacidad de aprender continuamente.

Reconociendo este vital papel del aprendizaje a lo largo de la vida en la sociedad en que vivimos, la contribución de la educación superior es cada vez más decisiva. Las instituciones de educación superior, entre ellas, las universidades, tienen grandes posibilidades de formar a los jóvenes para que se constituyan en sujetos activos de su propio proceso de aprendizaje –un proceso que habrá de prolongarse durante toda su vida– y cuenten con una mejor preparación para afrontar las circunstancias que la sociedad les presente. Como ya lo hemos mencionado, una formación universitaria que pretenda dar respuesta a las exigencias sociales actuales, tendrá que procurar que los estudiantes tengan las oportunidades de adquirir las habilidades y destrezas propias de un *lifelong learner*, sin las cuales sus capacidades para incorporarse participativamente al mundo, estarían limitadas, y aumentarían sus riesgos de ser marginados y socialmente excluidos.

Las universidades, pues, como centros de formación de los jóvenes que habrán de enfrentar un mundo en constante cambio –por no mencionar ahora otras de sus tareas–, son instituciones cruciales.

Ahora bien, dentro de las universidades, los docentes son un elemento imprescindible para la formación de *lifelong learners*. Son los maestros quienes, con sus enseñanzas, su exigencia, sus capacidades, su entrega, su visión del mundo, de la vida, del potencial de los jóvenes, en fin, con su ejemplo y puestas todas sus capacidades en juego, pueden contribuir en mayor o menor medida, a que los jóvenes se constituyan en buenos *lifelong learners*; son los maestros, quienes por el contacto tan estrecho que tienen con los jóvenes en una etapa tan importante de su formación, tienen posibilidades de apoyarlos para que desarrollen su autonomía, su confianza en sí mismos, sus capacidades para acopiar, manejar y analizar información relevante, para resolver problemas por sí mismos, para enfrentar la incertidumbre, los riesgos y

los cambios, para manejar fructíferamente el fracaso, para administrar su tiempo y su esfuerzo con eficiencia, la motivación, la disposición y el interés para seguir aprendiendo; en una palabra, para que desarrollen las características de quien tiene la capacidad de aprender por sí mismo durante toda la vida. La literatura especializada distingue cuatro tipos de estrategias de aprendizaje, que un individuo debe desarrollar para ser capaz de conducirse como *lifelong learner*: cognitivas, metacognitivas, motivacionales y afectivas.

No hay duda de que para formar plenamente estas capacidades y desarrollar dichas estrategias, se requiere de docentes que cuenten con una concepción integral sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, y que tengan la capacidad de ponerla en práctica en la relación educativa que establecen con sus estudiantes. ¿En qué medida los docentes universitarios están consiguiendo formar a sus estudiantes en ese conjunto de capacidades? ¿En qué medida están propiciando en desarrollo de las estrategias de aprendizaje arriba mencionadas?

Esta investigación no es sino acaso, una primera aproximación de respuesta a estas preguntas. Antes que responder a ellas, nos propusimos conocer cuáles son las concepciones de los docentes universitarios acerca del aprendizaje a lo largo de la vida.

Los docentes universitarios tienen un rol importante e indiscutible en la tarea de mejorar la calidad de la educación superior. Si estos docentes cuentan con una concepción más integral, más completa o mejor desarrollada sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, pueden transmitir esa concepción a sus estudiantes, contribuyendo con ello, a construir las bases para que se conviertan en agentes activos de su propio aprendizaje durante toda su vida. Los jóvenes universitarios que cuenten con las capacidades y disposiciones propias de un *lifelong learner*, tendrán mejores condiciones para tener una vida de mejor calidad, y podrán contribuir a la construcción de una mejor sociedad.

Es favorable que un profesor esté convencido de la utilidad del aprendizaje a lo largo de la vida y tenga la formación apropiada en esta visión, para que así pueda transmitirla a sus estudiantes. Esto requiere que el profesor haya generado en sí mismo una motivación hacia el aprendizaje continuo y las capacidades necesarias para aprender permanentemente por sí mismo. Por ello, es muy importante formar a los maestros en la idea y la práctica del aprendizaje a lo largo de la vida.

De acuerdo con lo planteado anteriormente sobre el modelo de análisis, el instrumento diseñado contempla elementos relacionados con la experiencia de los docentes en relación con sus ámbitos personal, profesional, docente y como estudiante de los diferentes niveles educativos. En este sentido partimos de la hipótesis que las experiencias o las valoraciones que han tenido durante toda su vida como estudiante, como profesor y como persona, influyan de

cierta forma para desarrollar o adquirir la concepción más integral sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.

Como se vio en el capítulo del análisis, es importante destacar que la satisfacción con el trabajo es una variable estrechamente vinculada con las concepciones sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, así como la satisfacción con su vida.

De esta forma se puede observar que tanto los aspectos profesionales como los personales tienen importantes incidencias en la labor de los docentes y en las concepciones que éstos tienen sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. En cuanto a los aspectos profesionales esto se ve reflejado en la pasión y el interés que los docentes ponen en actualizar sus conocimientos para ejercer de una mejor manera su profesión. Por lo que respecta a los aspectos personales, el gozo de su vida, así como el incremento de su acervo cultural y de su calidad humana, son también muestras de un interés manifiesto de ser mejores docentes. Asimismo, nos percatamos de que con respecto a la imagen que el docente tiene de sí mismo, los maestros que dijeron tener interés por el aprendizaje continuo son quienes muestran una concepción más integral sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.

Otra de las conclusiones importantes se relaciona con la participación de los docentes en actividades de enriquecimiento cultural y la actualización profesional, ya que aquellos maestros que manifestaron una alta orientación hacia estas actividades, tienen una concepción más amplia del aprendizaje a lo largo de la vida.

Por otro lado, los docentes que consideran haber desarrollado un alto nivel de en las habilidades metacognitivas y motivacionales en la licenciatura, así como aquellos que manifiestan haber disfrutado mucho su etapa estudiantil, son quienes expresan una concepción más integral sobre el aprendizaje durante toda la vida.

Contrario a lo que se esperaba inicialmente, se encontró que aquellos docentes que le asignan más importancia a los aspectos personales, más que a los aspectos del estudio y el aprendizaje, tienen una concepción más integral sobre el lifelong learning.

Finalmente, es primordial seguir conociendo y explorando las concepciones del docente universitario sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, ya que un conocimiento más amplio en este campo permitirá que los docentes puedan transmitir a los estudiantes una concepción más apropiada (integral) sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.

4. RECOMENDACIONES DERIVADAS DEL ESTUDIO.

Considerando la reconocida importancia que tiene el aprendizaje a lo largo de la vida en la sociedad de hoy, y el importante papel que tienen los docentes de las instituciones de educación superior –particularmente, de las universidades– y después de haber explorado las concepciones de un pequeño conjunto de docentes universitarios sobre el aprendizaje durante toda la vida, planteamos las recomendaciones que presentamos a continuación.

- Los docentes deben tener presente y asumir el importante papel que tienen como agentes activos en la formación de valores y actitudes en los estudiantes. Los docentes transmiten a sus estudiantes, no sólo sus conocimientos, sino también sus concepciones, valores, y su manera de ver la vida. En este sentido, mientras más adentrado esté el docente en el tema del aprendizaje a lo largo de la vida, mayor trascendencia tendrá esta visión formativa en la vida de los estudiantes.
- Sin embargo, no basta con reconocer la importancia que tiene la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida, sino que también es necesario aplicar apropiadamente dicha concepción en las actividades dentro del aula.
- Para ello, se requiere que los docentes conozcan ampliamente las estrategias de aprendizaje en los ámbitos cognitivo, metacognitivo, motivacional, y afectivo, así como las características que requiere desarrollar un *lifelong learner*. Esto le ayudará a realizar su labor docente con mayor eficacia, lo que a su vez repercutirá en el mejoramiento del logro académico de los estudiantes.
- En relación con lo anterior, es recomendable que los docentes trabajen en el desarrollo equilibrado de todas las estrategias de aprendizaje mencionadas, de manera que se evite el desequilibrio que parece haber en la atención de las estrategias del ámbito motivacional y afectivo, en comparación con las de los ámbitos metacognitivo y cognitivo.
- Establecer nuevos programas de formación para los maestros de educación superior, que hagan énfasis en el desarrollo las diversas estrategias de aprendizaje señaladas, para formar estudiantes con el amplio repertorio de características necesarias para que puedan conducir por sí mismos su aprendizaje durante toda la vida.
- Hacer los ajustes convenientes a los programas de licenciatura y de posgrado de las universidades, con base en las sugerencias que se derivan de la visión del aprendizaje a lo largo de la vida, de manera que las actividades de docencia y el aprendizaje de los estudiantes, no sean los característicos de los modelos más tradicionales, sino que sean los que corresponden a los de la visión de la educación y el aprendizaje durante toda la vida.

Por otro lado, espero que esta investigación origine la inquietud de profundizar más en este tema tan específico como importante, y que sea provechoso para futuros estudios. En particular, considerando los alcances del estudio y algunos temas en que consideramos conviene ahondar, sugerimos lo siguiente.

- Analizar con mayor profundidad las diferencias observadas entre las concepciones sobre el aprendizaje a lo largo de la vida de los docentes del área social y del área técnica, e incluir a los docentes de otras áreas no incluidos en esta investigación (diseño, arquitectura y áreas afines, así como administración, psicología, historia y similares, entre otras). Un estudio que aborde esta cuestión permitirá diseñar nuevos programas de formación docente que responda apropiadamente a las necesidades de los docentes de cada una de dichas áreas.
- Aproximarse al análisis de las concepciones de los maestros sobre el aprendizaje a lo largo de la vida con herramientas metodológicas que permitan conseguir una visión más completa y profunda; no sólo empleando un cuestionario con opciones de respuesta pre-establecidas, sino utilizando además otras técnicas como la observación en el aula o las entrevistas en profundidad. Esto permitiría conocer las concepciones de los docentes de forma más completa; es decir, no sólo lo que declara que es su concepción (teoría explícita), sino aquella que realmente orienta su acción docente (teoría en uso) y contrastarlas.
- De la misma forma, en un análisis más completo sobre las concepciones de los docentes del aprendizaje a lo largo de la vida sería importante incluir como informantes a los estudiantes. El análisis de ambas posturas, la de los maestros y sus estudiantes, permitiría contrastar las visiones y por lo tanto enriquecer el conocimiento sobre esta cuestión.
- Observar en el largo plazo, el desarrollo de las concepciones sobre el aprendizaje a lo largo de la vida y la formación como *lifelong learners* de los estudiantes, desde el comienzo de sus estudios hasta su egreso de la universidad.
- Contrastar el avance de los estudiantes en las dos cuestiones arriba mencionadas, con su logro académico, a través de la aplicación de los instrumentos pertinentes.
- Promover la investigación educativa sobre la cuestión del desarrollo de *lifelong learners* y la educación y el aprendizaje durante toda la vida, en el ámbito nacional e internacional. Esto permitiría contar con una mejor y más amplia gama de elementos para generar pautas que orienten la formación docente y el diseño y puesta en práctica de los programas de formación de educación superior universitaria.

Para concluir, sólo nos resta hacer algunas consideraciones últimas.

La presente investigación no constituye más que un primer paso hacia el conocimiento de un problema poco estudiado: las concepciones de los docentes universitarios sobre el aprendizaje a lo largo de la vida; de manera que, si bien los resultados obtenidos sólo nos permiten distinguir algunas de las características que están más relacionadas con las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, también es cierto que en muchas de las variables analizadas, los resultados sólo arrojan indicios que, no obstante, bien pueden ser provechosos para futuras investigaciones.

La sociedad de hoy, exige que el docente universitario esté provisto de un sentido crítico para fortalecer los sistemas de educación superior, de manera que éstos estén en mejores condiciones para contribuir al desarrollo sostenido y al mejoramiento del conjunto de la sociedad. Para ello, se requiere de un sistema de educación de nivel superior que les ofrezca a los docentes un campo fértil de acción para desarrollar en los estudiantes las capacidades y disposiciones necesarias para que conduzcan su propio proceso de aprendizaje a lo largo de su vida, lo que tendría una repercusión trascendental dentro de la sociedad.

Finalmente, las instituciones de educación superior requieren abrirse más aún como espacios de formación, ampliando la oferta de programas de educación continua de manera que respondan a la diversidad de necesidades existentes, no sólo de los actuales estudiantes, sino también de los egresados y los adultos interesados y motivados a seguir aprendiendo.

Las posibilidades que las instituciones de educación superior ofrezcan para atender las inquietudes de formación de la sociedad, no se traducirán, al final de cuentas, más que en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas. En este sentido, debemos tener presente que la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida es una herramienta de perfeccionamiento del individuo y de su sociedad; ofrece la oportunidad de ir mejorando día a día para conseguir la satisfacción y la felicidad que cada persona desea.

BIBLIOGRAFÍA.

- Aguerrondo, Inés (2002). *Argentina: Formación de docentes para la innovación pedagógica*. [www.ibe.unesco.org/Regional/LatinAmerianetwork].
- Apps, Jerold W. (1983). *Problemas de la educación permanente*. España: Paidós.
- Argyris, Chris (1985). *Action Science, Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Aspin David y Chapman D. Judith (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *Internacional Journal of Lifelong Education*, (19)1, 2-19.
- Banco Mundial (2004). *Base de datos EdStats*. [<http://www1.worldbank.org/education/edstats/>]. Consultada en julio 30, 2004.
- Baudino, Virginia y Ailin María Reising (2000). Algunas reflexiones sobre el proceso de investigación desde la práctica. *Cinta de Moebio*, 9. Chile: Universidad de Chile. [<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/09/frames01.htm>].
- Bown, Lalage (2000). Lifelong learning: Ideas and achievements at the threshold of the twenty-first century. *Compare*, (30)3.
- Brim, Orville (1974). Socialización de adultos. En: Sills, D. L. (ed.) *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aguilar.
- Brown, Tony (ed.) (2000). *Lifelong learning. Making it work*. Australia: Panther.
- Brunner, J. Joaquín (2000). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. Documento preparado para el Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO, Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.
- Candy, Philip; Crebert, G., O'Leary, J. (1994). *Developing Lifelong Learners through Undergraduate Education*. National Board of Employment, Education and Training. Commissioned Report No. 28. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Candy, Philip (1995) Keynote: *Developing lifelong learners through undergraduate education*. Australia. [<http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlfi1995/candy.html>]. Consultado en agosto 13, 2004.
- Cornford, Ian R. (1999). Imperatives in teaching for lifelong learning: Moving beyond rhetoric to effective educational practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, (27)2.
- CEPAL (2001). *Panorama social de América Latina 2000-2001*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Da Ponte, Joao Pedro (s/f). *Las creencias y concepciones de docentes como un tema fundamental en formación de docentes*. [<http://www.educ.fc.pt/docentes/jonte/docs-sp/Las%20creencias.doc>].
- Dave, Ravindra y Lengrand Paul (1974). Lifelong education and leaning strategies. *International Review of Education*, (20)4. Special issue.
- De la Harpe, Barbara y Alex Radloff (2000). Informed Teachers and Learners: the importance of assessing the characteristics needed for lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, (22)2, 170-182.
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Delors, J. et al. (s/f). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO (Compendio). [<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>]. Consultado en octubre 4, 2004.

- Edwards, Richard, Stewart Ranson y Michael Strain (2002). Reflexivity; towards a theory of lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, (21)6, 525-536.
- Faure, Edgar (1972). *Aprender a ser: la educación de futuro*. Madrid: UNESCO /Alianza Editorial.
- Fielden, J. (1998). *La formación del personal de la educación superior, una misión permanente*. París: UNESCO. [<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001136/1136so.pdf>].
- Hely, Arnold, S. M. (1963). *Nuevas tendencias de la educación de adultos de Elsinore a Montreal*. París: UNESCO.
- Hernández Sampieri, Roberto; Carlos Fernández y Pilar Baptista (1991). *Metodología de investigación*. México: McGraw-Hill, 3ª edición.
- Horio, Teruhisa (1997). *La sociedad moderna y la educación*. Japón: Iwanamishinsyo.
- Kane, Ruth; Susan Sandretto y Chris Heath (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching belief and practices of university academics. *Review of Educational Research*, (72)2, 177-228.
- Kliksberg, Bernardo (1999). Desigualdad y desarrollo en América Latina: el debate postergado. *Reforma y Democracia*, 14. [<http://www.clad.org.ve/rev14/kliksber.pdf>].
- Kliksberg, Bernardo (2001). Diez falacias sobre los problemas sociales de América Latina. *Reforma y Democracia*, 19. [<http://www.clad.org.ve/rev19/kliksber.pdf>].
- Latapí, Pablo (2002). *¿Cómo aprenden los maestros?* Foro de formación y actualización de docentes y su relación con la equidad y la calidad de la educación. Conferencia Inaugural. Puebla, noviembre 8, 2002. [<http://www.observatorio.org/colaboraciones/latapi2.html>].
- Macotela, Silvia; Carmen Flores; Ileana Seda (1997). *Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro*. México: UNAM.
- Martin, Kenn. (1997). Issues of Teaching and Learning. *Lifelong Learning*, (3), 4 [<http://www.csd.uwa.edu.au/newsletter/issue0497/lifelong.html>]. Consultado en agosto 13, 2004.
- Mayor, Federico y Sema Tanguiane (1997). *UNESCO: an ideal in action. The continuing relevance of a visionary text*. París: UNESCO (folleto).
- Medel-Añonuevo, Carolyn; Toshio, Ohsako y Werner Match (2001). *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*. Hamburgo: UNESCO Institute for Education. [<http://www.unesco.org/education/uiie>].
- National Board of Employment, Education and Training (NBEET) (1996). *Lifelong Learning – Key Issues, Australia*. En: Brown, T. (2000), pág. 16.
- Nihon Syogaikyoiku Gakkai (1990). *Diccionario de la educación permanente*. Japón: Tokyosyoseki.
- Prawda, Juan y G. Flores (2001). *México educativo revisitado. Reflexiones al comienzo de un nuevo milenio*. México: Océano.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2000). *Human Development Report 2000. Human rights and human development*. Nueva York: Oxford University Press. [<http://hdr.undp.org/reports/global/2000/en/>]. Consultado en noviembre 22, 2004.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2004). *Informe sobre el Desarrollo Humano 2004. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. Barcelona: Mundi-Prensa. [<http://hdr.undp.org/reports/global/2004/espanol/>]. Consultado en julio 8, 2004.

- Rama, Germán (1980). Introducción. *Educación y sociedad en América Latina y el Caribe*. Chile: UNICEF, 9-33.
- Rodríguez, Roberto (1998). *Conferencia mundial sobre educación superior*. Revista Mexicana de Investigación educativa, (3)6, 379-383.
- Secretaría de Educación Pública y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (1989). *Programa para la Modernización de la Educación Básica*. México: SEP/SNTE.
- Shavelson, R. J., y P. Stem (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Smith, Mark (2000). *The theory and rhetoric of the learning society*. [<http://www.infed.org/lifelonglearning/b-lrnsoc.htm>]. Consultado en septiembre 2, 2004.
- Smith, Mark (2001). Chris Argyris: *Theories of action, double-loop learning and organizational learning*. [<http://www.infed.org/thinkers/argyris.htm>].
- Tenti, Emilio (2002). Socialización. En: Altamirano, Carlos, ed. (2002). *Términos críticos. Diccionario de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós. [<http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/socializacion3.pdf>]. Consultado en julio 22, 2004.
- Tuijnman, Albert y Ann-Kristin Boström (2002). Changing notion of lifelong education and lifelong learning. *International Review of Education*, (48)1/2, 93-110.
- Tünnermann, Carlos (1995). *La educación permanente y su impacto en la educación superior*. New papers on higher education: studies and research, 11. [<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001204/1200441so.pdf>].
- UNDP/UNESCO/UNICEF/Banco Mundial (1990). *Conferencia Mundial de Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Reporte final.
- UNESCO (1972). *Third International Conference on Adult Education. Final Report*. [http://www.unesco.org/education/uie/confintea/tokyo_e.pdf]. Consultado en julio 18, 2004.
- UNESCO (1977). Recomendación aprobada en el Informe de la Comisión del Programa II en su 34a. sesión plenaria el 26 de noviembre de 1976. *Actas de la Conferencia General 19.a reunión Nairobi, 26 de octubre - 30 de noviembre de 1976*. Unesco, Presses Universitaires de France.
- UNESCO (1985). *Cuarta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Informe final*. París: UNESCO.
- UNESCO (1995). *Aprender sin fronteras. Superar las barreras de espacio, tiempo, edad y circunstancias*. Folleto informativo del programa, 4 págs. [<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001021/102195sb.pdf>]. Consultado en octubre 5, 2004.
- UNESCO (1997). *Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Informe final*. Hamburgo: UNESCO.
- UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre Educación Superior. *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. París: UNESCO. [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion]. Consultado en julio 30, 2004.
- Utges, Graciela (2000). *Teorías implícitas de los profesores de ciencias sobre tecnología y su enseñanza*. Buenos Aires: Instituto Superior del Magisterio. [http://www.fceia.unr.edu.ar/fceia1/publicaciones/numero5/articulo4/articulo_4_completo.htm]. Consultado en agosto 17, 2004.
- Whiting; John W. M. (1974). *Socialización. II. Aspectos antropológicos*. En: Sills, David L. (ed.). *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aguilar.

ANEXOS.

ANEXO 1.

Universidad Iberoamericana
Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación

ESTUDIO SOBRE DOCENTES UNIVERSITARIOS

CUESTIONARIO

Fecha:

		2004
día	mes	año

Control:

--	--	--

El presente cuestionario constituye el instrumento de recolección de datos para una investigación que se realiza como tesis del posgrado en educación de la UIA. El propósito del estudio es conocer algunas características y opiniones de los docentes universitarios sobre su experiencia escolar y docente, así como sobre la educación, en general.

Por favor:

- Responda todas las preguntas que se apliquen a su caso.
- Para contestar la mayor parte de las preguntas, basta con marcar la casilla que corresponda a la opción de respuesta que usted elija o que se aplique a su caso.
- En muy pocos casos se solicita que escriba la respuesta.
- En algunas casillas de respuesta notará que a la derecha dice "**A la...**". Si eligió alguna casilla que diga esto, por favor, avance a la pregunta o a la sección indicada a la derecha.

Este cuestionario se aplicará solamente a docentes de la UIA. Toda la información que proporcione será tratada de manera confidencial y sólo se utilizará para los fines de este estudio.

Agradezco su generosa colaboración.



I. PERFIL DEL DOCENTE.

1. Sexo: Femenino Masculino

2. Por favor, anote su edad: _____

3. ¿Qué licenciatura estudió? **Anote el nombre de la carrera.**

Licenciatura en: _____

4. ¿En qué institución estudió la licenciatura? **Anote el nombre de la institución donde obtuvo el grado.**

5. Esta institución es: pública... o privada
 del país...o del extranjero → ¿De qué país? _____

6. ¿Ha cursado estudios de posgrado?

No ➔ **A la sección II.** Sí ➔ ¿Cuál es el nivel más alto de estudios de posgrado que ha cursado?
 Especialización Maestría Doctorado

Por favor, conteste lo siguiente **sólo para el nivel más alto de estudios de posgrado que haya cursado.**

7. ¿Concluyó los estudios? No Sí ➔ ¿Obtuvo el grado? Sí No

Marque el campo de especialidad de sus estudios de posgrado:

<input type="checkbox"/> Ingenierías	<input type="checkbox"/> Económico-administrativo	<input type="checkbox"/> Humanidades
<input type="checkbox"/> Arquitectura y diseño	<input type="checkbox"/> Ciencias de la salud	<input type="checkbox"/> Ciencias sociales
<input type="checkbox"/> Ciencias exactas y naturales		<input type="checkbox"/> Educación

Tipo de institución donde lo cursó: Pública Privada
 Del país Del extranjero ➔ País: _____

8. ¿Cuál fue el principal motivo por el que decidió cursar estudios de posgrado? **Marque sólo 1 opción.**

<input type="checkbox"/> Incrementar sus ingresos.	<input type="checkbox"/> Superarse profesional o académicamente.
<input type="checkbox"/> Fue una exigencia laboral.	<input type="checkbox"/> Para tener mejores posibilidades de empleo.
<input type="checkbox"/> Otro. Especifique: _____	

II. EXPERIENCIA DOCENTE.

9. ¿Cuántos años tiene de experiencia como **docente UNIVERSITARIO**? Tengo: _____ años de experiencia.
(Incluye licenciatura y posgrado)

10. ¿En qué otros niveles educativos ha tenido experiencia docente? **Anote, en su caso, los años de experiencia en los niveles correspondientes.**

Nivel educativo	¿Tiene experiencia docente?		Años de experiencia
Preescolar	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí	_____
Primaria	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí	_____
Secundaria	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí	_____
Preparatoria, bachillerato o equivalente	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí	_____
Otro(s). Especifique: _____			_____

11. ¿Cuál fue el principal motivo que lo llevó a ser docente universitario? **Marque sólo 1 opción.**

<input type="checkbox"/> Le da cierta posición social.	<input type="checkbox"/> Tiene vocación o gusto por la docencia.
<input type="checkbox"/> Le pagan bien.	<input type="checkbox"/> Fue la mejor opción de empleo que encontró.
<input type="checkbox"/> Otra razón. ¿Cuál? _____	

12. Además de ser docente o académico universitario, ¿tiene alguna otra ocupación remunerada?

Sí No ➔ **A la 15.**

13. ¿A qué actividad le dedica la mayor parte de su jornada laboral?

A la docencia o la actividad académica A otra ocupación remunerada

14. ¿De cuál de estas dos ocupaciones obtiene mayores ingresos?

De la docencia o la actividad académica De otra ocupación remunerada

15. Como académico de la UIA, usted es:

De tiempo completo De medio tiempo
 De asignatura (prestador de servicios profesionales docentes)

En la siguiente tabla, marque lo que se indica. **Favor de referirse al periodo actual (primavera 2004).**

<p>16. Su área de adscripción en la UIA. Sólo para académicos de tiempo completo o de medio tiempo.</p>	<p>17. Los departamentos y/o áreas en donde imparte docencia en la UIA. Marque todas las opciones que corresponda.</p>	<p>18. Los niveles en los que imparte docencia. Marque los niveles que corresponda: L = Licenciatura P = Posgrado</p>
--	---	--

Departamento o área:	16.	17.	18.	
1. Arte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> L	<input type="checkbox"/> P
2. Ciencias Religiosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> L	<input type="checkbox"/> P
3. Ciencias Sociales y Políticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> L	<input type="checkbox"/> P
4. Economía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> L	<input type="checkbox"/>
5. Educación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> L	<input type="checkbox"/> P
6. Filosofía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> L	<input type="checkbox"/> P
7. Física y Matemáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Historia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> L	<input type="checkbox"/> P
9. Letras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> L	<input type="checkbox"/> P
10. Administración y Contaduría Pública	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> L	<input type="checkbox"/> P
11. Arquitectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> L	<input type="checkbox"/> P
12. Comunicación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> L	<input type="checkbox"/> P
13. Derecho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> L	<input type="checkbox"/> P
14. Diseño	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> L	<input type="checkbox"/>
15. Estudios Internacionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> L	<input type="checkbox"/>
16. Ingenierías	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> L	<input type="checkbox"/> P
17. Ingeniería y Ciencias Químicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> L	<input type="checkbox"/> P
18. Psicología	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> L	<input type="checkbox"/> P
19. Salud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> L	<input type="checkbox"/>
20. Dirección de Educación Continua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Dirección de Servicios para la Formación Integral (antes: Formación Valoral –integración, servicio social)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> L	<input type="checkbox"/>
22. Institutos: lideses o Inide	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Otro. ↘	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> L	<input type="checkbox"/> P

Especifique: _____

19. ¿Cuáles cree que son los aspectos más importantes que el docente universitario debe formar en sus estudiantes? **Elija tres opciones y jerarquícelas. Anote 1 en la que considere más importante y así sucesivamente hasta el 3.**

- | | | | |
|--------------------------|--|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Confianza en sí mismos. | <input type="checkbox"/> | Seguir las indicaciones de los maestros. |
| <input type="checkbox"/> | Técnicas de memorización. | <input type="checkbox"/> | Motivación hacia el aprendizaje. |
| <input type="checkbox"/> | Creatividad. | <input type="checkbox"/> | Sentido de responsabilidad. |
| <input type="checkbox"/> | Curiosidad e inquietud por investigar. | <input type="checkbox"/> | Planeación de su propio proceso de aprendizaje. |
| <input type="checkbox"/> | Autonomía de criterio. | <input type="checkbox"/> | Evaluación de sus logros de aprendizaje. |
| <input type="checkbox"/> | Puntualidad y formalidad. | <input type="checkbox"/> | Aplicación de los conocimientos. |

20. Entre los estudiantes universitarios, ¿qué tantos considera que tienen las siguientes características?

Utilice la siguiente escala para cada característica:

1= Ninguno	2 = Muy pocos	3 = Alrededor de la mitad	4 = Casi todos	5 = Todos
------------	---------------	---------------------------	----------------	-----------

Características:	Cantidad de estudiantes				
	1 = Ninguno				5 = Todos
Son creativos, curiosos e inquisitivos:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
Son persistentes:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
Muestran muchas ganas de estudiar:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
Son responsables:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
Ponen atención en clase; no se distraen con facilidad:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
Tienen confianza en sí mismos:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
Tienen buena capacidad de comunicación oral y escrita:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
Saben cómo estudiar y aprender por sí mismos:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
Saben evaluar su propio avance académico:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
Tienen metas de aprendizaje claramente definidas:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
Conocen las condiciones que les facilitan su aprendizaje:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>

21. En su opinión, ¿en qué medida los programas de licenciatura están formando los siguientes aspectos en los estudiantes universitarios? **Utilice la escala del 1 a 5 para cada característica:**

1= Nada	2 = Muy poco	3 = Regular	4 = Bastante	5 = Totalmente
---------	--------------	-------------	--------------	----------------

Aspectos:	Medida				
	1 = Nada				5 = Totalmente
Administrar su tiempo y su esfuerzo para el estudio con eficiencia:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
Saber localizar, valorar y manejar información propia de su campo profesional:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
Usar la evaluación para planear y hacer el seguimiento de sus propias metas de aprendizaje:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
Capacidad de decidir lo que quieren y necesitan aprender:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
Capacidad para resolver problemas por sí mismos:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
Capacidad analítica y lógica:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
Disposición para manejar riesgos:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
Disposición para enfrentar la incertidumbre:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>

22. Como docente universitario, ¿qué tan a menudo les pide o les sugiere a sus estudiantes que realicen las siguientes actividades? **Utilice la siguiente escala para cada actividad.**

1 = Nunca	2 = A veces	3 = Frecuentemente	4 = Muy frecuentemente
-----------	-------------	--------------------	------------------------

Actividades:	Frecuencia			
	1 = Nunca			4 = Muy frecuentemente
Que trabajen en equipos:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
Que le entreguen resúmenes de lecturas que usted les asigna:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
Que hagan consultas en Internet:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
Que escuchen las exposiciones que usted hace de los temas durante la clase:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
Que hagan presentaciones sobre los temas del curso:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
Que discutan en la clase sobre los temas del curso:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
Que escriban ensayos:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
Que contesten un examen en la clase:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
Que analicen temas o problemas propios de las materias que usted imparte:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
Que planeen su propio proceso de formación:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>

23. En relación con la forma como usted decide los contenidos y el programa de trabajo de sus cursos, ¿qué tan a menudo hace lo siguiente? **Utilice la siguiente escala para cada actividad:**

1 = Nunca	2 = Pocas veces	3 = Frecuentemente	4 = Muy frecuentemente
-----------	-----------------	--------------------	------------------------

Actividades:	Frecuencia			
	1 = Nunca			4 = Muy frecuentemente

Incluir en el programa del curso algunos temas que los estudiantes proponen:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
Adaptar el programa del curso, considerando los intereses de aprendizaje de los estudiantes:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
Adaptar el programa del curso de acuerdo con el ritmo de aprendizaje de los estudiantes:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
Relacionar los contenidos de su materia con los de otras asignaturas:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>

24. Al hacer la evaluación del aprovechamiento de los estudiantes, ¿qué tanta importancia le otorga a los siguientes aspectos? **Utilice la siguiente escala para cada aspecto.**

1 = Ninguna importancia	2 = Poca	3 = Alguna	4 = Mucha importancia
-------------------------	----------	------------	-----------------------

Aspectos:	Importancia			
	1 = Ninguna			4 = Mucha

El aprendizaje logrado de los contenidos de la materia:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
La asistencia y la puntualidad del estudiante:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
La experiencia de aprendizaje del estudiante:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
La medida en que el estudiante aplica los conocimientos en la práctica:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
El esfuerzo realizado por el estudiante:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
El avance del estudiante durante el curso:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
La participación del estudiante en la clase:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>

25. ¿Cuáles son los tres aspectos que considera más importantes para ser un buen docente universitario? **Elija tres opciones y jerarquícelas. Marque 1 en la que considere más importante y así sucesivamente hasta el 3.**

<input type="checkbox"/> Estar actualizado en los conocimientos de su campo.	<input type="checkbox"/> Tener vocación y gusto por la docencia.
<input type="checkbox"/> Manejar distintos métodos de enseñanza.	<input type="checkbox"/> Mantener la disciplina en la clase.
<input type="checkbox"/> Facilitar que el estudiante aprenda a aprender por sí mismo.	<input type="checkbox"/> Tener empatía hacia los estudiantes.
<input type="checkbox"/> Involucrarse en el proceso de aprendizaje del estudiante.	<input type="checkbox"/> Establecer metas claras de aprendizaje.
<input type="checkbox"/> Hacer el seguimiento de las metas aprendizaje.	<input type="checkbox"/> Tener buen manejo de grupos.

26. ¿Cuál es la imagen que tiene de usted mismo como docente? **Marque sólo 1 opción.**

<input type="checkbox"/>	Soy cumplido, responsable.	<input type="checkbox"/>	Procuro siempre seguir aprendiendo.
<input type="checkbox"/>	Tengo un buen método de enseñanza.	<input type="checkbox"/>	Tengo muchos conocimientos académicos.
<input type="checkbox"/>	Soy facilitador del aprendizaje de los estudiantes.		
<input type="checkbox"/>	Otra. ¿Cuál?: _____		

27. ¿Cómo autoevaluaría el esfuerzo que usted realiza como docente universitario? **Marque en la escala:**

Mínimo esfuerzo	1	2	3	4	5	6	7	Máximo esfuerzo
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	------------------------

28. En su trabajo como docente universitario, ¿qué tan satisfecho se siente con los siguientes aspectos?

Utilice la siguiente escala para cada aspecto:

1 = Insatisfecho	2 = Poco satisfecho	3 = Satisfecho	4 = Muy satisfecho
------------------	---------------------	----------------	--------------------

Aspectos:	Grado de satisfacción			
	1 = Insatisfecho	2	3	4 = Muy satisfecho
El reconocimiento social que tiene por ser docente:	1	2	3	4
La posibilidad de actualizarse constantemente:	1	2	3	4
Los ingresos que percibe por su trabajo:	1	2	3	4
El reconocimiento que le dan los estudiantes:	1	2	3	4
La posibilidad de aprender de los estudiantes:	1	2	3	4
Ver cómo los estudiantes van creciendo:	1	2	3	4
El aprender de sus colegas:	1	2	3	4
Las condiciones de trabajo:	1	2	3	4

29. En general, ¿qué tan satisfecho se siente con su trabajo como docente universitario? **Marque en la escala.**

Muy insatisfecho	1	2	3	4	5	6	7	Muy satisfecho
-------------------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------------

30. ¿Qué tanto le gustaría seguir trabajando como docente universitario? **Marque en la escala.**

No me gustaría	1	2	3	4	5	6	7	Me gustaría mucho
-----------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------

31. ¿Qué es lo que **NO le gusta** de ser docente universitario? **Escriba su respuesta:**

III. EXPERIENCIA DEL DOCENTE COMO ESTUDIANTE.

32. ¿Qué tanto disfrutó su experiencia como estudiante en distintas etapas escolares? **Marque en la escala:**

a) En primaria y secundaria:

No la disfruté	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	La disfruté mucho
-----------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	--------------------------

b) En preparatoria o bachillerato:

No la disfruté	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	La disfruté mucho
-----------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	--------------------------

c) En la universidad (licenciatura):

No la disfruté	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	La disfruté mucho
-----------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	--------------------------

33. Considerando su experiencia como **estudiante de licenciatura**, ¿qué tanto considera que desarrolló o adquirió cada uno de los siguientes aspectos? **Utilice la escala 1 a 5 para cada aspecto:**

Aspectos:	Grado de desarrollo				
	1 = Poco				5 = Mucho

Habilidades para administrar con eficiencia su tiempo y su esfuerzo para el estudio:	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Destrezas para la resolución de problemas del campo profesional:	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Autonomía para aprender por usted mismo:	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Motivación hacia el aprendizaje o hacia el estudio constante:	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Habilidades para el trabajo profesional:	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
La capacidad para localizar, evaluar y manejar información en distintos contextos:	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Su creatividad:	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Confianza en usted mismo:	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
La motivación o interés por la investigación en su campo:	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

34. A lo largo de toda su vida estudiantil, ¿tuvo maestros(as) que influyeron significativamente en su vida?

Ninguno
 Muy pocos Alrededor de la mitad La mayor parte de ellos

➔ **A la sección IV.**

35. Si tuvo maestros(as) que influyeron significativamente en su vida, ¿podría decir por qué motivos influyeron?

Marque sólo 2. Anote 1 en el que considere más importante; 2 en el segundo en importancia.

<input type="checkbox"/> Por sus conocimientos académicos.	<input type="checkbox"/> Por su actitud.
<input type="checkbox"/> Por su filosofía de vida.	<input type="checkbox"/> Por su empatía hacia los estudiantes.
<input type="checkbox"/> Por su esfuerzo de desarrollo intelectual y personal.	<input type="checkbox"/> Por su vocación para la enseñanza.
<input type="checkbox"/> Porque me despertó el gusto por aprender y estudiar.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Otro(s). ¿Cuál(es)? _____	

IV. OPINIONES SOBRE LA EDUCACIÓN Y SOBRE OTRAS CUESTIONES SOCIALES Y PERSONALES.

36. ¿Qué sentido o características cree que debe tener la educación en nuestra sociedad? **En cada uno de los siguientes pares de enunciados, marque la opción que más refleje su manera de pensar.**

- La educación es una actividad abierta para toda la vida.
- La educación es una actividad de formación que se realiza en un tiempo y espacio determinados.
- Lo más importante es que la educación desarrolle las habilidades para hacer lo que debemos hacer.
- Lo más importante es que la educación nos de la libertad necesaria para hacer lo que nos guste.
- La educación debería formar para desempeñar una actividad laboral determinada.
- La educación debería formar para desempeñar distintas actividades laborales.
- La educación debe ser un medio para el desarrollo profesional.
- La educación debe un medio para el desarrollo personal.

37. ¿Qué tan de acuerdo está con cada una de los siguientes enunciados?

Utilice la siguiente escala para cada enunciado:

1 = Totalmente en desacuerdo	2 = En desacuerdo	3 = De acuerdo	4 = Totalmente de acuerdo	
Para el desarrollo humano se necesita aprender permanentemente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con el aprendizaje permanente disminuye la desigualdad laboral y educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La educación a lo largo de la vida puede ser un medio hacia la felicidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. A continuación se enumeran una serie de cuestiones de actualidad. Por favor, jerarquícelas según el orden de importancia que tienen para usted. **Anote 1 en la más importante, y así sucesivamente hasta el 5.**

- Los conflictos mundiales.
- El deterioro del medio ambiente.
- Las crisis económicas.
- La inseguridad pública.
- La desigualdad social.

39. La sociedad actual experimenta cambios intensos y situaciones críticas en diversos ámbitos: avances científicos y técnicos, globalización, cambios demográficos, deterioro del medio ambiente, inseguridad, etcétera. En su opinión, ¿qué es lo más necesario para enfrentar estos cambios? **Marque sólo 1 opción.**

- Implementar políticas adecuadas para tener buenos niveles de desarrollo económico.
- Fomentar el diálogo para superar los conflictos y las diferencias entre países y sectores sociales.
- Fortalecer las medidas para poder vivir y trabajar con seguridad y tranquilidad.
- Procurar que haya menor desigualdad entre países y regiones del mundo.
- Cuidar el medio ambiente.
- Asegurar que todas las personas puedan recibir una educación de buena calidad.
- Otro. ¿Cuál? _____

40. Las personas a veces hablan de la sociedad ideal para el futuro de México. ¿Cuál piensa usted que debe ser la aspiración prioritaria para la sociedad mexicana en los próximos diez años? **Marque sólo 1 opción.**

- Un alto nivel de desarrollo económico del país.
- Garantizar la igualdad de oportunidades de bienestar social.
- Garantizar la sustentabilidad de los recursos naturales y el cuidado del medio ambiente.
- Mayor seguridad pública.
- Asegurar que podamos vivir con tranquilidad en el país.

41. ¿Qué tan a menudo realiza las siguientes actividades?

Utilice la siguiente escala para cada actividad. Marque la casilla correspondiente en la escala.

	1 = Nunca	2 = Pocas veces	3 = Frecuentemente	4 = Muy frecuentemente
Actividades:	Frecuencia			
	1 = Nunca		4 = Muy frecuentemente	
Asistir a eventos culturales (teatro, exposiciones, danza, etc.):	1	2	3	4
Dictar conferencias:	1	2	3	4
Asistir a congresos o a seminarios:	1	2	3	4
Tomar cursos de actualización en su campo profesional:	1	2	3	4
Leer revistas o libros de su campo profesional:	1	2	3	4
Leer libros o revistas culturales fuera de su campo:	1	2	3	4
Tomar y/o dar las clases de educación a distancia:	1	2	3	4
Hacer consultas por medio de Internet:	1	2	3	4
Estudiar otros idiomas:	1	2	3	4
Enterarse de las noticias del momento:	1	2	3	4

42. Jerarquice, por favor, los siguientes aspectos, según la importancia que para usted tienen en su vida.

Anote 1 en el más importante, y así sucesivamente hasta el 5.

- | | |
|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> La familia. | <input type="checkbox"/> El estudio y el aprendizaje. |
| <input type="checkbox"/> Los amigos. | <input type="checkbox"/> El trabajo. |
| <input type="checkbox"/> El descanso. | |

43. ¿Cuáles son sus principales aspiraciones en su vida? **Marque 3 opciones. Anote 1 en la más importante y así sucesivamente hasta el 3.**

- Ser un buen profesional en mi campo.
- Tener una vida familiar satisfactoria y buenos amigos.
- Aprender durante toda la vida.
- Tener más ingresos.
- Ser una mejor persona.

ANEXO 2. TRANSFORMACIÓN DE VARIABLES.

Con el propósito de evitar que quedaran celdas vacías, o bien que la frecuencia en cada celda fuese demasiado baja como para llevar a cabo el análisis de chi-cuadrada, se tuvieron que realizar diversas transformaciones en algunas variables.

1. SE AGRUPARON LAS DISTINTAS OPCIONES DE RESPUESTA PARA FORMAR DOS O MÁS GRUPOS.

NOMBRE DE LAS VARIABLES	CLASIFICACIÓN DE LOS GRUPOS
A. Motivos que lo condujeron a ser docente.	1. Superarse profesional o académicamente. 2. Otros motivos: <ul style="list-style-type: none">• Incrementar sus ingresos.• Fue una exigencia laboral• Para tener mejores posibilidades de empleo.• Otros.
B. Imagen de sí mismo como docente.	1. Soy facilitador del aprendizaje de los estudiantes. 2. Procuero siempre seguir aprendiendo. 3. Otros atributos docentes: <ul style="list-style-type: none">• Soy cumplido, responsable.• Tengo un buen método de enseñanza.• Tengo muchos conocimientos académicos.• Otros.
C. Las actividades que el docente realizaría en caso de contar con mayor tiempo libre.	1. Estudiar y aprender a través de alguna modalidad educativa. 2. Otras actividades: <ul style="list-style-type: none">• Desempeñar una actividad que aumente sus ingresos.• Convivir con su familia.• Realizar una actividad voluntaria de apoyo a los demás.• Hacer ejercicio o practicar algún deporte.• Otras.
D. Prioridad atribuida a la educación para enfrentar los cambios mundiales sociales.	1. Asegurar que todas las personas puedan recibir una educación de buena calidad. 2. Otras prioridades: <ul style="list-style-type: none">• Implementar políticas adecuadas para tener buenos niveles de desarrollo económico.• Fomentar el diálogo para superar los conflictos y las diferencias entre países y sectores sociales.• Fortalecer las medidas para poder vivir y trabajar con seguridad y tranquilidad.

	<ul style="list-style-type: none"> • Procurar que haya menor desigualdad entre países y regiones del mundo. • Cuidar el medio ambiente. • Otros.
E. Aspiración prioritaria para la sociedad mexicana para los próximos diez años.	<p>1. Garantizar la igualdad de oportunidades y de bienestar social.</p> <p>2. Otras prioridades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un alto nivel de desarrollo económico del país. • Garantizar la sustentabilidad de los recursos naturales y el cuidado del medio ambiente. • Mayor seguridad pública. • Asegurar que podamos vivir con tranquilidad en el país.

2. CON BASE EN LA ESCALA DE RESPUESTA SE FORMARON DOS GRUPOS: A) GRUPO BAJO (BAJO O MEDIO GRADO): ESCALA 1 A 5; B) GRUPO ALTO (ALTO GRADO): ESCALA 6 Y 7.

<i>NOMBRE DE LAS VARIABLES</i>	
A.	Grado en que le gustaría seguir trabajando como docente universitario.
B.	Percepción del docente de la satisfacción general por su trabajo.
C.	Percepción del docente sobre el esfuerzo que realiza en la docencia.
D.	<p>Grado en que disfrutó de su experiencia como estudiante en los distintos niveles educativos.</p> <p>1) En primaria y secundaria.</p> <p>2) En preparatoria.</p> <p>3) En la universidad (debido a que al conformar los dos grupos, estos quedaron muy desiguales, se optó por no incluir esta variable en el análisis)</p>
E.	Satisfacción general del docente con su vida.

3. SE CLASIFICARON LOS ÍTEMS EN 2 CATEGORÍAS DE RESPUESTA; 2) SE OTORGARON VALORES PONDERADOS A CADA OPCIÓN DE RESPUESTA; 3) SE REALIZÓ UNA SUMATORIA DE LOS VALORES POR CADA CATEGORÍA DE RESPUESTA Y, CON BASE EN LA DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL, SE ESTABLECIERON, A SU VEZ, 2 GRUPOS.

A. PERCEPCIÓN DEL DOCENTE DE LA SATISFACCIÓN PERCIBIDA GENERAL POR SU TRABAJO.

1. Clasificación de los ítems en 2 categorías de respuesta.			
Aspectos del aprendizaje permanente:		Aspectos sociales:	
<ul style="list-style-type: none"> • La posibilidad de actualizarse constantemente. • La posibilidad de aprender de los estudiantes. • Ver cómo los estudiantes van creciendo. • El aprender de sus colegas. 		<ul style="list-style-type: none"> • El reconocimiento social que tiene por ser docente. • Los ingresos que percibe por su trabajo. • El reconocimiento que le dan los estudiantes. • Las condiciones de trabajo. 	
2. Ponderación de los valores según las opciones de respuesta.			
Insatisfecho	Poco satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
1	5	10	20
3. Sumatoria del puntaje por categoría de respuesta y, con base en la distribución porcentual, se forman, a su vez, 2 grupos: “baja satisfacción” y “alta satisfacción” .			

B. VALORACIÓN DE LAS HABILIDADES Y ASPECTOS PROPIOS DE UN EFFECTIVE LIFELONG LEANER DESARROLLADAS POR EL DOCENTE DURANTE SUS ESTUDIOS DE LICENCIATURA.

1. Clasificación de los ítems en 2 categorías de respuesta.				
Habilidades metacognitivas:			Habilidades de motivacionales –afectivas:	
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades para administrar con eficiencia su tiempo y su esfuerzo para el estudio. • Destrezas para la resolución de problemas del campo profesional. • Habilidades para el trabajo profesional. • La capacidad para localizar, evaluar y manejar información en distintos contextos. 			<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía para aprender por usted mismo. • Motivación hacia el aprendizaje o hacia el estudio constante. • Su creatividad. • Confianza en usted mismo. • La motivación o interés por la investigación en su campo. 	
2. Ponderación de los valores según las opciones de respuesta.				
Poco	→			Mucho
1	5	10	20	30
3. Sumatoria del puntaje por categoría de respuesta y, con base en la distribución porcentual, se forman, a su vez, 2 grupos: “bajo desarrollo” y “alto desarrollo” .				

C. LAS ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMIENTO CULTURAL Y DE ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL.

1. Clasificación de los ítems en 2 categorías de respuesta.

<p>Enriquecimiento cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asistir a eventos culturales (teatro, exposiciones, danza, etc). • Leer libros o revistas culturales fuera de su campo. • Hacer consultas por medio de Internet. • Estudiar otros idiomas. • Enterarse de las noticias del momento. 	<p>Actualización profesional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dictar conferencias. • Asistir a congresos o seminarios. • Tomar cursos de actualización en su campo profesional. • Tomar y/o dar clases de educación a distancia.
---	--

2. Ponderación de los valores según las opciones de respuesta.

Nunca	Pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
1	5	10	20

3. Sumatoria del puntaje por categoría de respuesta y, con base en la distribución porcentual, se forman, a su vez, 2 grupos: “*menor frecuencia*” y “*mayor frecuencia*”.

4. SE OTORGARON PUNTAJES PONDERADOS A CADA ÍTEM, DE ACUERDO CON LA JERARQUIZACION DE LAS DISTINTAS OPCIONES DE RESPUESTA. EN ESTE CASO, EL PUNTAJE MÁS ALTO SE OTORGÓ A LOS ASPECTOS RELATIVOS AL APRENDIZAJE PERMANENTE. A PARTIR DE LA SUMATORIA DE LOS VALORES PONDERADOS Y, CON BASE EN LA DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL, SE ESTABLECIERON, A SU VEZ, 2 GRUPOS.

A. ASPECTOS DE SUS MAESTROS QUE INFLUYERON SIGNIFICATIVAMENTE SU VIDA.

1. Clasificación de los ítems en 3 categorías y ponderación de los valores, según la jerarquización de las distintas opciones de respuesta.

Categorías de respuesta:	1ª selección	2ª selección
<ul style="list-style-type: none"> • Porque me despertó el gusto por aprender y estudiar. 	20	8
<ul style="list-style-type: none"> • Por su actitud. • Por su filosofía de vida. • Por su esfuerzo de desarrollo intelectual y personal. 	10	5
<ul style="list-style-type: none"> • Por sus conocimientos académicos. • Por su empatía hacia los estudiantes. • Por su vocación para la enseñanza. 	5	2

2. Sumatoria de los valores ponderados y, con base en la distribución porcentual, se forman, a su vez, 2 grupos: “*menor influencia*” y “*mayor influencia*” de aspectos relacionados con el aprendizaje permanente.

B. VALORACIÓN DE LOS PROBLEMAS MUNDIALES ACTUALES.

1. Ponderación de los valores, según la jerarquización de las distintas opciones de respuesta al aspecto: <i>“la desigualdad social”</i> .	1a	2a	3a	4a	5a
	30	20	10	5	1
2. Sumatoria de los valores ponderados y, con base en la distribución porcentual, se forman, a su vez, 2 grupos: “baja valoración” y “alta valoración” .					

C. LOS VALORES PERSONALES DEL DOCENTE EN SU VIDA.

1. Ponderación de los valores, según la jerarquización de las distintas opciones de respuesta al aspecto: <i>“el estudio y el aprendizaje”</i> .	1a	2a	3a	4a	5a
	30	20	10	5	1
2. Sumatoria de los valores ponderados y, con base en la distribución porcentual, se forman, a su vez, 2 grupos: 1) Grupo bajo : los docentes que le otorgan mayor importancia a los <i>aspectos personales</i> . 2) Grupo alto : los docentes que le otorgan mayor importancia a aspectos relacionados con el <i>aprendizaje a lo largo de la vida</i> .					

D. LAS PRINCIPALES ASPIRACIONES DEL DOCENTE EN SU VIDA.

1. Clasificación de los ítems en 3 categorías y ponderación de los valores, según la jerarquización de las distintas opciones de respuesta.			
Categorías de respuesta:	1a	2a	3a
• Aprender durante toda la vida.	100	30	10
• Ser un buen profesional en mi campo. • Tener una vida familiar satisfactoria y buen amigos. • Ser una mejor persona.	50	15	5
• Tener más ingresos.	20	5	1
2. Sumatoria de los valores ponderados y, con base en la distribución porcentual, se forman, a su vez, 2 grupos: 1) Grupo bajo : los docentes cuyas aspiraciones están centradas en aspectos personales y sociales. 2) Grupo alto : los docentes cuyas aspiraciones están relacionadas con el aprendizaje permanente.			

TABLA 3. FACTOR VALORACIÓN DEL DOCENTE DE SU EXPERIENCIA EN LA DOCENTE UNIVERSITARIA.

Aspectos de la actividad docente según su nivel de aproximación al aprendizaje a lo largo de la vida	Seguir trabajo de docente ⁹		Satisfacción relacionada con ¹⁰ lifelong learning				Satisfacción en su trabajo ¹¹		Percepción del esfuerzo ¹²		Imagen de sí mismo ¹³	
	χ^2	α	χ^2	α	χ^2	α	χ^2	α	χ^2	α	χ^2	α
Actividades de enseñanza-aprendizaje												
Nivel 1 (alto)												
Discutir temas de la materia en clase												
Escribir ensayos												
Analizar temas de las materias	7.435	0.024										
Planear su propia formación			7.3	0.026								
Nivel 2 (medio)												
Trabajar en equipos												
Hacer resúmenes												
Consultar en Internet			9.746	0.008								
Hacer presentación					8.065	0.018						
Nivel 3 (bajo)												
Escuchar exposiciones del maestro												
Contestar examen en la clase											9.99	0.041
Contenidos de enseñanza												
Nivel 1 (alto)												
Incluir temas propuestos por los estudiantes								6.834	0.033			
Adaptar programa según intereses de los estudiantes			13.841	0.001								
Adaptar programa al ritmo de aprendizaje de los estudiantes												
Relacionar contenidos con los de otras asignaturas					8.485	0.014						
Evaluación del aprendizaje												
Nivel 1 (alto)												
Aplicación de conocimientos en la práctica	11.179	0.004										
Esfuerzo del estudiante	27.042	0					9.403	0.009	20.832	0		
Avance del estudiante durante el curso	12.682	0.002	6.216	0.045								
Nivel 2 (medio)												
Aprendizaje logrado por el estudiante			6.723	0.035	6.418	0.04						
Experiencia de aprendizaje del estudiante	9.649	0.008			7.909	0.019			6.501	0.039		
Participación del estudiante en la clase												
Nivel 3 (bajo)												
Asistencia y puntualidad del estudiante												

TABLA 6. FACTOR OPINIONES DEL DOCENTE SOBRE ASPECTOS SOCIALES.

Aspectos de la actividad docente según su nivel de aproximación al aprendizaje a lo largo de la vida	Cuestiones actuales ²⁴	
	χ^2	α
Actividades de enseñanza-aprendizaje		
Nivel 1 (alto)		
Discutir temas de la materia en clase		
Escribir ensayos		
Analizar temas de las materias	6.578	0.037
Planear su propia formación		
Nivel 2 (medio)		
Trabajar en equipos	6.594	0.037
Hacer resúmenes		
Consultar en Internet		
Hacer presentación		
Nivel 3 (bajo)		
Escuchar exposiciones del maestro		
Contestar examen en la clase	6.907	0.032
Contenidos de enseñanza		
Nivel 1 (alto)		
Incluir temas propuestos por los estudiantes		
Adaptar programa según intereses de los estudiantes		
Adaptar programa al ritmo de aprendizaje de los estudiantes		
Relacionar contenidos con los de otras asignaturas		
Evaluación del aprendizaje		
Nivel 1 (alto)		
Aplicación de conocimientos en la práctica		
Esfuerzo del estudiante		
Avance del estudiante durante el curso		
Nivel 2 (medio)		
Aprendizaje logrado por el estudiante		
Experiencia de aprendizaje del estudiante		
Participación del estudiante en la clase		
Nivel 3 (bajo)		
Asistencia y puntualidad del estudiante		

- 1 Área de adscripción académica del total de la muestra.
- 2 Área de adscripción académica de los docentes de tiempo completo y medio tiempo.
- 3 Los niveles en los que el maestro imparte docencia.
- 4 Años de experiencia como docente universitario
- 5 Motivos que lo condujeron a ser docente.
- 6 Campo de estudio de licenciatura o posgrado que cursaron los docentes.
- 7 Valoración del desarrollo de las habilidades metacognitivas.
- 8 Valoración del desarrollo de aspectos motivacionales y afectivas.
- 9 Grado en que le gustaría seguir trabajando como docente universitario.
- 10 Grado de satisfacción del docente en relación con los aspectos del aprendizaje a lo largo de la vida y los aspectos sociales.
- 11 Percepción del docente de la satisfacción percibida general por su trabajo.
- 12 Percepción del docente sobre el esfuerzo que realiza como docente.
- 13 Imagen de sí mismo como docente.
- 14 Grado en que el docente disfrutó de su experiencia como estudiante en preparatoria en primaria y secundaria.
- 15 Grado en que el docente disfrutó de su experiencia como estudiante en primaria y secundaria.
- 16 Aspectos: Maestros de los actuales docentes universitarios que influyeron significativamente en su vida.
- 17 Cantidad: Maestros de los actuales docentes universitarios que influyeron significativamente en su vida.
- 18 Las actividades de enriquecimiento cultural.
- 19 Las actividades de actualización profesional.
- 20 Los valores personales del docente.
- 21 Las principales aspiraciones personales del docente en su vida.
- 22 Las actividades que el docente realizaría en caso de contar con mayor tiempo libre.
- 23 Satisfacción general del docente con su vida.
- 24 Valoración de los problemas sociales actuales de alcance mundial.

ANEXO 4.

RESULTADOS DE ANÁLISIS. LAS ASOCIACIONES SIGNIFICATIVAS DE LA PRUEBA χ^2

FACTOR 1. PERFIL DEL DOCENTE.

1.1. Área de adscripción académica del total de la muestra.

Cuadro 1.1a. Frecuencia con que los docentes solicitan o sugieren a sus estudiantes que discutan en la clase sobre los temas del curso.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. χ^2	Nivel Sign.
Sociales	No. casos	2	13	38	53	Chi-Square	15.788(a)	0
	% fila	3.80%	24.50%	71.70%	100.00%			
	% columna	15.40%	41.90%	71.70%	54.60%			
	% total	2.10%	13.40%	39.20%	54.60%			
Técnicas	No. casos	11	18	15	44			
	% fila	25.00%	40.90%	34.10%	100.00%			
	% columna	84.60%	58.10%	28.30%	45.40%			
	% total	11.30%	18.60%	15.50%	45.40%			
Total	No. casos	13	31	53	97			
	% fila	13.40%	32.00%	54.60%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	13.40%	32.00%	54.60%	100.00%			

Cuadro 1.1b. Frecuencia con que los docentes solicitan o sugieren a sus estudiantes que escriban ensayos.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. χ^2	Nivel Sign.
Sociales	No. casos	17	18	18	53	Chi-Square	7.197(a)	0.027
	% fila	32.10%	34.00%	34.00%	100.00%			
	% columna	40.50%	60.00%	75.00%	55.20%			
	% total	17.70%	18.80%	18.80%	55.20%			
Técnicas	No. casos	25	12	6	43			
	% fila	58.10%	27.90%	14.00%	100.00%			
	% columna	59.50%	40.00%	25.00%	44.80%			
	% total	26.00%	12.50%	6.30%	44.80%			
Total	No. casos	42	30	24	96			
	% fila	43.80%	31.30%	25.00%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	43.80%	31.30%	25.00%	100.00%			

Cuadro 1.1c. Frecuencia con que los docentes solicitan o sugieren a sus estudiantes que trabajen en equipos.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. χ^2	Nivel Sign.
Sociales	No. casos	18	21	14	53	Chi-Square	8.244(a)	0.016
	% fila	34.00%	39.60%	26.40%	100.00%			
	% columna	78.30%	53.80%	40.00%	54.60%			
	% total	18.60%	21.60%	14.40%	54.60%			
Técnicas	No. casos	5	18	21	44			
	% fila	11.40%	40.90%	47.70%	100.00%			
	% columna	21.70%	46.20%	0.00%	45.40%			
	% total	5.20%	18.60%	21.60%	45.40%			
Total	No. casos	23	39	35	97			
	% fila	23.70%	40.20%	36.10%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	23.70%	40.20%	36.10%	100.00%			

Cuadro 1.1d. Frecuencia con que los docentes solicitan o sugieren a sus estudiantes que contesten un examen en la clase.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. χ^2	Nivel Sign.
Sociales	No. casos	23	12	18	53	Chi-Square	7.636(a)	0.022
	% fila	43.40%	22.60%	34.00%	100.00%			
	% columna	71.90%	37.50%	54.50%	54.60%			
	% total	23.70%	12.40%	18.60%	54.60%			
Técnicas	No. casos	9	20	15	44			
	% fila	20.50%	45.50%	34.10%	100.00%			
	% columna	28.10%	62.50%	45.50%	45.40%			
	% total	9.30%	20.60%	15.50%	45.40%			
Total	No. casos	32	32	33	97			
	% fila	33.00%	33.00%	34.00%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	33.00%	33.00%	34.00%	100.00%			

Cuadro 1.1e. Frecuencia con que los docentes relacionan los contenidos de su materia con los de otras asignaturas.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. χ^2	Nivel Sign.
Sociales	No. casos	11	25	17	53	Chi-Square	9.890(a)	0.007
	% fila	20.80%	47.20%	32.10%	100.00%			
	% columna	78.60%	64.10%	38.60%	54.60%			
	% total	11.30%	25.80%	17.50%	54.60%			
Técnicas	No. casos	3	14	27	44			
	% fila	6.80%	31.80%	61.40%	100.00%			
	% columna	21.40%	35.90%	61.40%	45.40%			
	% total	3.10%	14.40%	27.80%	45.40%			
Total	No. casos	14	39	44	97			
	% fila	14.40%	40.20%	45.40%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	14.40%	40.20%	45.40%	100.00%			

1.2. Área de adscripción académica de los docentes de tiempo completo y medio tiempo.

Cuadro 1.2a. Frecuencia con que los docentes solicitan o sugieren a sus estudiantes que discutan en la clase sobre los temas del curso.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. χ^2	Nivel Sign.
Sociales	No. casos	1	7	23	31	Chi-Square	15.089	0.001
	% fila	3.20%	22.60%	74.20%	100.00%			
	% columna	11.10%	36.80%	76.70%	53.40%			
	% total	1.70%	12.10%	39.70%	53.40%			
Técnicas	No. casos	8	12	7	27			
	% fila	29.60%	44.40%	25.90%	100.00%			
	% columna	88.90%	63.20%	23.30%	46.60%			
	% total	13.80%	20.70%	12.10%	46.60%			
Total	No. casos	9	19	30	58			
	% fila	15.50%	32.80%	51.70%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	15.50%	32.80%	51.70%	100.00%			

Cuadro 1.2b. Frecuencia con que los docentes solicitan o sugieren a sus estudiantes que escriban ensayos.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. χ^2	Nivel Sign.
Sociales	No. casos	8	11	12	31	Chi-Square	8.135	0.017
	% fila	25.80%	35.50%	38.70%	100.00%			
	% columna	32.00%	68.80%	70.60%	53.40%			
	% total	13.80%	19.00%	20.70%	53.40%			
Técnicas	No. casos	17	5	5	27			
	% fila	63.00%	18.50%	18.50%	100.00%			
	% columna	68.00%	31.30%	29.40%	46.60%			
	% total	29.30%	8.60%	8.60%	46.60%			
Total	No. casos	25	16	17	58			
	% fila	43.10%	27.60%	29.30%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	43.10%	27.60%	29.30%	100.00%			

Cuadro 1.2c. Frecuencia con que los docentes solicitan a sus estudiantes que analicen temas propios de las materias que imparte.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. χ^2	Nivel Sign.
Sociales	No. casos	1	8	22	31	Chi-Square	7.219	0.027
	% fila	3.20%	25.80%	71.00%	100.00%			
	% columna	14.30%	44.40%	66.70%	53.40%			
	% total	1.70%	13.80%	37.90%	53.40%			
Técnicas	No. casos	6	10	11	27			
	% fila	22.20%	37.00%	40.70%	100.00%			
	% columna	85.70%	55.60%	33.30%	46.60%			
	% total	10.30%	17.20%	19.00%	46.60%			
Total	No. casos	7	18	33	58			
	% fila	12.10%	31.00%	56.90%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	12.10%	31.00%	56.90%	100.00%			

Cuadro 1.2d. Frecuencia con que los docentes solicitan o sugieren a sus estudiantes que trabajen en equipos.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X ²	Nivel Sign.
Sociales	No. casos	15	9	7	31	Chi-Square	9.385	0.009
	% fila	48.40%	29.00%	22.60%	100.00%			
	% columna	83.30%	40.90%	38.90%	53.40%			
	% total	25.90%	15.50%	12.10%	53.40%			
Técnicas	No. casos	3	13	11	27			
	% fila	11.10%	48.10%	40.70%	100.00%			
	% columna	16.70%	59.10%	61.10%	46.60%			
	% total	5.20%	22.40%	19.00%	46.60%			
Total	No. casos	18	22	18	58			
	% fila	31.00%	37.90%	31.00%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	31.00%	37.90%	31.00%	100.00%			

Cuadro 1.2e. Importancia otorgada a la experiencia de aprendizaje del estudiante.

		Nula o poca importancia	Alguna importancia	Mucha importancia	Total		Coef. X ²	Nivel Sign.
Sociales	No. casos	9	3	19	31	Chi-Square	10.741	0.005
	% fila	29.00%	9.70%	61.30%	100.00%			
	% columna	69.20%	18.80%	65.50%	53.40%			
	% total	15.50%	5.20%	32.80%	53.40%			
Técnicas	No. casos	4	13	10	27			
	% fila	14.80%	48.10%	37.00%	100.00%			
	% columna	30.80%	81.30%	34.50%	46.60%			
	% total	6.90%	22.40%	17.20%	46.60%			
Total	No. casos	13	16	29	58			
	% fila	22.40%	27.60%	50.00%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	22.40%	27.60%	50.00%	100.00%			

1.3. Niveles en los que imprte docencia.

Cuadro 1.3a. Frecuencia con que los docentes solicitan a sus estudiantes que escuchen su exposición de los temas durante la clase.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X ²	Nivel Sign.
Solo licenciatura	No. casos	2	23	40	65	Chi-Square	9.898	0.007
	% fila	3.10%	35.40%	61.50%	100.00%			
	% columna	25.00%	79.30%	75.50%	72.20%			
	% total	2.20%	25.60%	44.40%	72.20%			
Licenciatura y posgrado	No. casos	6	6	13	25			
	% fila	24.00%	24.00%	52.00%	100.00%			
	% columna	75.00%	20.70%	24.50%	27.80%			
	% total	6.70%	6.70%	14.40%	27.80%			
Total	No. casos	8	29	53	90			
	% fila	8.90%	32.20%	58.90%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	8.90%	32.20%	58.90%	100.00%			

Cuadro 1.3b. Frecuencia con que los docentes solicitan o sugieren a sus estudiantes que contesten un examen en la clase.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X ²	Nivel Sign.
Solo licenciatura	No. casos	19	26	20	65	Chi-Square	9.304	0.01
	% fila	29.20%	40.00%	30.80%	100.00%			
	% columna	59.40%	92.90%	64.50%	71.40%			
	% total	20.90%	28.60%	22.00%	71.40%			
Licenciatura y posgrado	No. casos	13	2	11	26			
	% fila	50.00%	7.70%	42.30%	100.00%			
	% columna	40.60%	7.10%	35.50%	28.60%			
	% total	14.30%	2.20%	12.10%	28.60%			
Total	No. casos	32	28	31	91			
	% fila	35.20%	30.80%	34.10%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	35.20%	30.80%	34.10%	100.00%			

1.4. Tipo de contratación en la UIA:

Cuadro 1.4a. Frecuencia con que los docentes solicitan a sus estudiantes que escuchen su exposición de los temas durante la clase.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X ²	Nivel Sign.
Tiempo completo y medio.T	No. casos	7	24	27	58	Chi-Square	8.368(a)	0.015
	% fila	12.10%	41.40%	46.60%	100.00%			
	% columna	77.80%	77.40%	48.20%	60.40%			
	% total	7.30%	25.00%	28.10%	60.40%			
Asignaturas	No. casos	2	7	29	38			
	% fila	5.30%	18.40%	76.30%	100.00%			
	% columna	22.20%	22.60%	51.80%	39.60%			
	% total	2.10%	7.30%	30.20%	39.60%			
Total	No. casos	9	31	56	96			
	% fila	9.40%	32.30%	58.30%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	9.40%	32.30%	58.30%	100.00%			

Cuadro 1.4b. Importancia otorgada al esfuerzo realizado por el estudiante.

		Nula o poca importancia	Alguna importancia	Mucha importancia	Total		Coef. X ²	Nivel Sign.
Tiempo completo y medio.T	No. casos	13	24	21	58	Chi-Square	7.535(a)	0.023
	% fila	22.40%	41.40%	36.20%	100.00%			
	% columna	92.90%	55.80%	52.50%	59.80%			
	% total	13.40%	24.70%	21.60%	59.80%			
Asignaturas	No. casos	1	19	19	39			
	% fila	2.60%	48.70%	48.70%	100.00%			
	% columna	7.10%	44.20%	47.50%	40.20%			
	% total	1.00%	19.60%	19.60%	40.20%			
Total	No. casos	14	43	40	97			
	% fila	14.40%	44.30%	41.20%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	14.40%	44.30%	41.20%	100.00%			

Cuadro 1.4c. Importancia otorgada a la participación del estudiante en la clase.

		Nula o poca importancia	Alguna importancia	Mucha importancia	Total		Coef. X ²	Nivel Sign.
Tiempo completo y medio.T	No. casos	8	29	20	57	Chi-Square	10.262(a)	0.006
	% fila	14.00%	50.90%	35.10%	100.00%			
	% columna	88.90%	70.70%	43.50%	59.40%			
	% total	8.30%	30.20%	20.80%	59.40%			
Asignaturas	No. casos	1	12	26	39			
	% fila	2.60%	30.80%	66.70%	100.00%			
	% columna	11.10%	29.30%	56.50%	40.60%			
	% total	1.00%	12.50%	27.10%	40.60%			
Total	No. casos	9	41	46	96			
	% fila	9.40%	42.70%	47.90%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	9.40%	42.70%	47.90%	100.00%			

1.5. Años de experiencia como docente universitario.

Cuadro 1.5a. Frecuencia con que los docentes solicitan a sus estudiantes que hagan presentaciones sobre los temas del curso.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X ²	Nivel Sign.
Menos de 10 años	No. casos	1	14	35	50	Chi-Square	9.361(a)	0.009
	% fila	2.00%	28.00%	70.00%	100.00%			
	% columna	11.10%	43.80%	62.50%	51.50%			
	% total	1.00%	14.40%	36.10%	51.50%			
Más de 11 años	No. casos	8	18	21	47			
	% fila	17.00%	38.30%	44.70%	100.00%			
	% columna	88.90%	56.30%	37.50%	48.50%			
	% total	8.20%	18.60%	21.60%	48.50%			
Total	No. casos	9	32	56	97			
	% fila	9.30%	33.00%	57.70%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	9.30%	33.00%	57.70%	100.00%			

Cuadro 1.5b. Importancia otorgada al esfuerzo realizado por el estudiante.

		Nula o poca importancia	Alguna importancia	Mucha importancia	Total		Coef. χ^2	Nivel Sign.
Menos de 10 años	No. casos	3	26	21	50	Chi-Square	6.469(a)	0.039
	% fila	6.00%	52.00%	42.00%	100.00%			
	% columna	21.40%	60.50%	52.50%	51.50%			
	% total	3.10%	26.80%	21.60%	51.50%			
Más de 11 años	No. casos	11	17	19	47			
	% fila	23.40%	36.20%	40.40%	100.00%			
	% columna	78.60%	39.50%	47.50%	48.50%			
	% total	11.30%	17.50%	19.60%	48.50%			
Total	No. casos	14	43	40	97			
	% fila	14.40%	44.30%	41.20%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	14.40%	44.30%	41.20%	100.00%			

1.6. Edad.

Cuadro 1.6a. Frecuencia con que los docentes solicitan a sus estudiantes que analicen temas propios de las materias que imparte.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. χ^2	Nivel Sign.
22-42 años	No. casos	3	11	34	48	Chi-Square	6.687(a)	0.035
	% fila	6.30%	22.90%	70.80%	100.00%			
	% columna	33.30%	34.40%	60.70%	49.50%			
	% total	3.10%	11.30%	35.10%	49.50%			
Más de 43 años	No. casos	6	21	22	49			
	% fila	12.20%	42.90%	44.90%	100.00%			
	% columna	66.70%	65.60%	39.30%	50.50%			
	% total	6.20%	21.60%	22.70%	50.50%			
Total	No. casos	9	32	56	97			
	% fila	9.30%	33.00%	57.70%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	9.30%	33.00%	57.70%	100.00%			

Cuadro 1.6b. Frecuencia con que los docentes adaptan el programa del curso, considerando los intereses de aprendizaje de los estudiantes.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. χ^2	Nivel Sign.
22-42 años	No. casos	13	16	19	48	Chi-Square	9.917(a)	0.007
	% fila	27.10%	33.30%	39.60%	100.00%			
	% columna	65.00%	33.30%	65.50%	49.50%			
	% total	13.40%	16.50%	19.60%	49.50%			
Más de 43 años	No. casos	7	32	10	49			
	% fila	14.30%	65.30%	20.40%	100.00%			
	% columna	35.00%	66.70%	34.50%	50.50%			
	% total	7.20%	33.00%	10.30%	50.50%			
Total	No. casos	20	48	29	97			
	% fila	20.60%	49.50%	29.90%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	20.60%	49.50%	29.90%	100.00%			

Cuadro 1.6c. Importancia otorgada al esfuerzo realizado por el estudiante.

		Nula o poca importancia	Alguna importancia	Mucha importancia	Total		Coef. χ^2	Nivel Sign.
22-42 años	No. casos	3	26	19	48	Chi-Square	6.546(a)	0.038
	% fila	6.30%	54.20%	39.60%	100.00%			
	% columna	21.40%	60.50%	47.50%	49.50%			
	% total	3.10%	26.80%	19.60%	49.50%			
Más de 43 años	No. casos	11	17	21	49			
	% fila	22.40%	34.70%	42.90%	100.00%			
	% columna	78.60%	39.50%	52.50%	50.50%			
	% total	11.30%	17.50%	21.60%	50.50%			
Total	No. casos	14	43	40	97			
	% fila	14.40%	44.30%	41.20%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	14.40%	44.30%	41.20%	100.00%			

1.7. Sexo.

Cuadro 1.7a. Frecuencia con que los docentes solicitan o sugieren a sus estudiantes que discutan en la clase sobre los temas del curso.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. χ^2	Nivel Sign.
Femenino	No. casos	2	12	29	43	Chi-Square	7.127(a)	0.028
	% fila	4.70%	27.90%	67.40%	100.00%			
	% columna	15.40%	38.70%	54.70%	44.30%			
	% total	2.10%	12.40%	29.90%	44.30%			
Masculino	No. casos	11	19	24	54			
	% fila	20.40%	35.20%	44.40%	100.00%			
	% columna	84.60%	61.30%	45.30%	55.70%			
	% total	11.30%	19.60%	24.70%	55.70%			
Total	No. casos	13	31	53	97			
	% fila	13.40%	32.00%	54.60%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	13.40%	32.00%	54.60%	100.00%			

Cuadro 1.7b. Importancia otorgada a la experiencia de aprendizaje del estudiante.

		Nula o poca importancia	Alguna importancia	Mucha importancia	Total		Coef. χ^2	Nivel Sign.
Femenino	No. casos	6	7	30	43	Chi-Square	8.564(a)	0.014
	% fila	14.00%	16.30%	69.80%	100.00%			
	% columna	35.30%	25.00%	57.70%	44.30%			
	% total	6.20%	7.20%	30.90%	44.30%			
Masculino	No. casos	11	21	22	54			
	% fila	20.40%	38.90%	40.70%	100.00%			
	% columna	64.70%	75.00%	42.30%	55.70%			
	% total	11.30%	21.60%	22.70%	55.70%			
Total	No. casos	17	28	52	97			
	% fila	17.50%	28.90%	53.60%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	17.50%	28.90%	53.60%	100.00%			

1.8. Motivos que lo condujeron a ser docente.

Cuadro 1.9. Frecuencia con que los docentes solicitan o sugieren a sus estudiantes que planeen su propio proceso de formación.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. χ^2	Nivel Sign.
Por vocación o gusto	No. casos	42	31	8	81	Chi-Square	7.438(a)	0.024
	% fila	51.90%	38.30%	9.90%	100.00%			
	% columna	84.00%	93.90%	61.50%	84.40%			
	% total	43.80%	32.30%	8.30%	84.40%			
Otros aspectos sociales	No. casos	8	2	5	15			
	% fila	53.30%	13.30%	33.30%	100.00%			
	% columna	16.00%	6.10%	38.50%	15.60%			
	% total	8.30%	2.10%	5.20%	15.60%			
Total	No. casos	50	33	13	96			
	% fila	52.10%	34.40%	13.50%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	52.10%	34.40%	13.50%	100.00%			

FACTOR 2. ESTUDIOS SUPERIORES REALIZADOS POR EL DOCENTE.

2.1. Campo de estudios de la licenciatura.

Cuadro 2.1a. Frecuencia con que los docentes solicitan o sugieren a sus estudiantes que discutan en la clase sobre los temas del curso.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Sociales	No. casos	2	13	37	52	Chi-Square	14.931(a)	0.001
	% fila	3.80%	25.00%	71.20%	100.00%			
	% columna	15.40%	41.90%	69.80%	53.60%			
	% total	2.10%	13.40%	38.10%	53.60%			
Técnicas	No. casos	11	18	16	45			
	% fila	24.40%	40.00%	35.60%	100.00%			
	% columna	84.60%	58.10%	30.20%	46.40%			
	% total	11.30%	18.60%	16.50%	46.40%			
Total	No. casos	13	31	53	97			
	% fila	13.40%	32.00%	54.60%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	13.40%	32.00%	54.60%	100.00%			

Cuadro 2.1b. Frecuencia con que los docentes solicitan o sugieren a sus estudiantes que escriban ensayos.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Sociales	No. casos	17	17	18	52	Chi-Square	7.442(a)	0.024
	% fila	32.70%	32.70%	34.60%	100.00%			
	% columna	40.50%	56.70%	75.00%	54.20%			
	% total	17.70%	17.70%	18.80%	54.20%			
Técnicas	No. casos	25	13	6	44			
	% fila	56.80%	29.50%	13.60%	100.00%			
	% columna	59.50%	43.30%	25.00%	45.80%			
	% total	26.00%	13.50%	6.30%	45.80%			
Total	No. casos	42	30	24	96			
	% fila	43.80%	31.30%	25.00%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	43.80%	31.30%	25.00%	100.00%			

Cuadro 2.1c. Frecuencia con que los docentes solicitan o sugieren a sus estudiantes que trabajen en equipos.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Sociales	No. casos	18	21	13	52	Chi-Square	9.437(a)	0.009
	% fila	34.60%	40.40%	25.00%	100.00%			
	% columna	78.30%	53.80%	37.10%	53.60%			
	% total	18.60%	21.60%	13.40%	53.60%			
Técnicas	No. casos	5	18	22	45			
	% fila	11.10%	40.00%	48.90%	100.00%			
	% columna	21.70%	46.20%	62.90%	46.40%			
	% total	5.20%	18.60%	22.70%	46.40%			
Total	No. casos	23	39	35	97			
	% fila	23.70%	40.20%	36.10%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	23.70%	40.20%	36.10%	100.00%			

Cuadro 2.1b. Frecuencia con que los docentes solicitan o sugieren a sus estudiantes que realicen consultas en Internet.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Sociales	No. casos	26	11	15	52	Chi-Square	6.778(a)	0.034
	% fila	50.00%	21.20%	28.80%	100.00%			
	% columna	70.30%	45.80%	41.70%	53.60%			
	% total	26.80%	11.30%	15.50%	53.60%			
Técnicas	No. casos	11	13	21	45			
	% fila	24.40%	28.90%	46.70%	100.00%			
	% columna	29.70%	54.20%	58.30%	46.40%			
	% total	11.30%	13.40%	21.60%	46.40%			
Total	No. casos	37	24	36	97			
	% fila	38.10%	24.70%	37.10%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	38.10%	24.70%	37.10%	100.00%			

Cuadro 2.1e. Frecuencia con que los docentes solicitan o sugieren a sus estudiantes que contesten un examen en la clase.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Sociales	No. casos	22	12	18	52	Chi-Square	6.300(a)	0.043
	% fila	42.30%	23.10%	34.60%	100.00%			
	% columna	68.80%	37.50%	54.50%	53.60%			
	% total	22.70%	12.40%	18.60%	53.60%			
Técnicas	No. casos	10	20	15	45			
	% fila	22.20%	44.40%	33.30%	100.00%			
	% columna	31.30%	62.50%	45.50%	46.40%			
	% total	10.30%	20.60%	15.50%	46.40%			
Total	No. casos	32	32	33	97			
	% fila	33.00%	33.00%	34.00%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	33.00%	33.00%	34.00%	100.00%			

Cuadro 2.1f. Frecuencia con que los docentes relacionan los contenidos de su materia con los de otras asignaturas.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Sociales	No. casos	11	24	17	52	Chi-Square	8.460(a)	0.015
	% fila	21.20%	46.20%	32.70%	100.00%			
	% columna	78.60%	61.50%	38.60%	53.60%			
	% total	11.30%	24.70%	17.50%	53.60%			
Técnicas	No. casos	3	15	27	45			
	% fila	6.70%	33.30%	60.00%	100.00%			
	% columna	21.40%	38.50%	61.40%	46.40%			
	% total	3.10%	15.50%	27.80%	46.40%			
Total	No. casos	14	39	44	97			
	% fila	14.40%	40.20%	45.40%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	14.40%	40.20%	45.40%	100.00%			

2.2. Campo de especialidad del posgrado.

Cuadro 2.2a. Frecuencia con que los docentes solicitan o sugieren a sus estudiantes que discutan en la clase sobre los temas del curso.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Sociales	No. casos	4	14	38	56	Chi-Square	13.132	0.001
	% fila	7.10%	25.00%	67.90%	100.00%			
	% columna	36.40%	50.00%	82.60%	65.90%			
	% total	4.70%	16.50%	44.70%	65.90%			
Técnicas	No. casos	7	14	8	29			
	% fila	24.10%	48.30%	27.60%	100.00%			
	% columna	63.60%	50.00%	17.40%	34.10%			
	% total	8.20%	16.50%	9.40%	34.10%			
Total	No. casos	11	28	46	85			
	% fila	12.90%	32.90%	54.10%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	12.90%	32.90%	54.10%	100.00%			

Cuadro 2.2b. Frecuencia con que los docentes relacionan los contenidos de su materia con los de otras asignaturas.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Sociales	No. casos	11	23	22	56	Chi-Square	6.786	0.034
	% fila	19.60%	41.10%	39.30%	100.00%			
	% columna	91.70%	71.90%	53.70%	65.90%			
	% total	12.90%	27.10%	25.90%	65.90%			
Técnicas	No. casos	1	9	19	29			
	% fila	3.40%	31.00%	65.50%	100.00%			
	% columna	8.30%	28.10%	46.30%	34.10%			
	% total	1.20%	10.60%	22.40%	34.10%			
Total	No. casos	12	32	41	85			
	% fila	14.10%	37.60%	48.20%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	14.10%	37.60%	48.20%	100.00%			

Cuadro 2.2c. Importancia otorgada a la experiencia de aprendizaje del estudiante.

		Nula o poca importancia	Alguna importancia	Mucha importancia	Total
Sociales	No. casos	11	13	32	56
	% fila	19.60%	23.20%	57.10%	100.00%
	% columna	84.60%	48.10%	71.10%	65.90%
	% total	12.90%	15.30%	37.60%	65.90%
Técnicas	No. casos	2	14	13	29
	% fila	6.90%	48.30%	44.80%	100.00%
	% columna	15.40%	51.90%	28.90%	34.10%
	% total	2.40%	16.50%	15.30%	34.10%
Total	No. casos	13	27	45	85
	% fila	15.30%	31.80%	52.90%	100.00%
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%
	% total	15.30%	31.80%	52.90%	100.00%

	Coef. X2	Nivel Sign.
Chi-Square	6.355	0.042

2.3. Valoración del desarrollo de las habilidades metacognitivas.

Cuadro 2.3a. Frecuencia con que los docentes solicitan o sugieren a sus estudiantes que planeen su propio proceso de formación.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total
Bajo desarrollo	No. casos	33	15	4	52
	% fila	63.50%	28.80%	7.70%	100.00%
	% columna	64.70%	45.50%	30.80%	53.60%
	% total	34.00%	15.50%	4.10%	53.60%
Alto desarrollo	No. casos	18	18	9	45
	% fila	40.00%	40.00%	20.00%	100.00%
	% columna	35.30%	54.50%	69.20%	46.40%
	% total	18.60%	18.60%	9.30%	46.40%
Total	No. casos	51	33	13	97
	% fila	52.60%	34.00%	13.40%	100.00%
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%
	% total	52.60%	34.00%	13.40%	100.00%

	Coef. X2	Nivel Sign.
Chi-Square	6.134(a)	0.047

Cuadro 2.3b. Frecuencia con que los docentes solicitan o sugieren a sus estudiantes que realicen consultas en Internet.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total
Bajo desarrollo	No. casos	24	15	13	52
	% fila	46.20%	28.80%	25.00%	100.00%
	% columna	64.90%	62.50%	36.10%	53.60%
	% total	24.70%	15.50%	13.40%	53.60%
Alto desarrollo	No. casos	13	9	23	45
	% fila	28.90%	20.00%	51.10%	100.00%
	% columna	35.10%	37.50%	63.90%	46.40%
	% total	13.40%	9.30%	23.70%	46.40%
Total	No. casos	37	24	36	97
	% fila	38.10%	24.70%	37.10%	100.00%
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%
	% total	38.10%	24.70%	37.10%	100.00%

	Coef. X2	Nivel Sign.
Chi-Square	7.080(a)	0.029

Cuadro 2.3c. Frecuencia con que los docentes solicitan a sus estudiantes que escuchen su exposición de los temas durante la clase.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total
Bajo desarrollo	No. casos	2	13	36	51
	% fila	3.90%	25.50%	70.60%	100.00%
	% columna	22.20%	41.90%	64.30%	53.10%
	% total	2.10%	13.50%	37.50%	53.10%
Alto desarrollo	No. casos	7	18	20	45
	% fila	15.60%	40.00%	44.40%	100.00%
	% columna	77.80%	58.10%	35.70%	46.90%
	% total	7.30%	18.80%	20.80%	46.90%
Total	No. casos	9	31	56	96
	% fila	9.40%	32.30%	58.30%	100.00%
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%
	% total	9.40%	32.30%	58.30%	100.00%

	Coef. X2	Nivel Sign.
Chi-Square	7.811(a)	0.02

Cuadro 2.3d. Frecuencia con que los docentes incluyen en el programa del curso algunos temas que los estudiantes proponen.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Bajo desarrollo	No. casos	37	12	3	52	Chi-Square	13.556(a)	0.001
	% fila	71.20%	23.10%	5.80%	100.00%			
	% columna	68.50%	44.40%	18.80%	53.60%			
	% total	38.10%	12.40%	3.10%	53.60%			
Alto desarrollo	No. casos	17	15	13	45			
	% fila	37.80%	33.30%	28.90%	100.00%			
	% columna	31.50%	55.60%	81.30%	46.40%			
	% total	17.50%	15.50%	13.40%	46.40%			
Total	No. casos	54	27	16	97			
	% fila	55.70%	27.80%	16.50%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	55.70%	27.80%	16.50%	100.00%			

Cuadro 2.3e. Importancia otorgada a la medida en que el estudiante aplica los conocimientos en la práctica.

		Nula o poca importancia	Alguna importancia	Mucha importancia	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Bajo desarrollo	No. casos	6	16	30	52	Chi-Square	6.242(a)	0.044
	% fila	11.50%	30.80%	57.70%	100.00%			
	% columna	100.00%	57.10%	47.60%	53.60%			
	% total	6.20%	16.50%	30.90%	53.60%			
Alto desarrollo	No. casos		12	33	45			
	% fila		26.70%	73.30%	100.00%			
	% columna		42.90%	52.40%	46.40%			
	% total		12.40%	34.00%	46.40%			
Total	No. casos	6	28	63	97			
	% fila	6.20%	28.90%	64.90%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	6.20%	28.90%	64.90%	100.00%			

2.4. Valoración del desarrollo de las habilidades motivacionales-afectivas.

Cuadro 2.4a. Frecuencia con que los docentes adaptan el programa del curso, considerando los intereses de aprendizaje de los estudiantes.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Bajo desarrollo	No. casos	16	24	11	51	Chi-Square	8.655(a)	0.013
	% fila	31.40%	47.10%	21.60%	100.00%			
	% columna	80.00%	50.00%	37.90%	52.60%			
	% total	16.50%	24.70%	11.30%	52.60%			
Alto desarrollo	No. casos	4	24	18	46			
	% fila	8.70%	52.20%	39.10%	100.00%			
	% columna	20.00%	50.00%	62.10%	47.40%			
	% total	4.10%	24.70%	18.60%	47.40%			
Total	No. casos	20	48	29	97			
	% fila	20.60%	49.50%	29.90%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	20.60%	49.50%	29.90%	100.00%			

Cuadro 2.4b. Frecuencia con que los docentes adaptan el programa del curso de acuerdo con el ritmo de aprendizaje de los estudiantes.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Bajo desarrollo	No. casos	16	27	8	51	Chi-Square	11.537(a)	0.003
	% fila	31.40%	52.90%	15.70%	100.00%			
	% columna	72.70%	58.70%	27.60%	52.60%			
	% total	16.50%	27.80%	8.20%	52.60%			
Alto desarrollo	No. casos	6	19	21	46			
	% fila	13.00%	41.30%	45.70%	100.00%			
	% columna	27.30%	41.30%	72.40%	47.40%			
	% total	6.20%	19.60%	21.60%	47.40%			
Total	No. casos	22	46	29	97			
	% fila	22.70%	47.40%	29.90%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	22.70%	47.40%	29.90%	100.00%			

FACTOR 3. EXPERIENCIA DOCENTE.

3.1. Grado en que le gustaría seguir trabajando como docente universitario.

Cuadro 3.1a. Frecuencia con que los docentes solicitan a sus estudiantes que analicen temas propios de las materias que imparte.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Bajo o medio grado	No. casos	2	8	3	13	Chi-Square	7.435(a)	0.024
	% fila	15.40%	61.50%	23.10%	100.00%			
	%columna	22.20%	25.00%	5.40%	13.40%			
	% total	2.10%	8.20%	3.10%	13.40%			
Alto grado	No. casos	7	24	53	84			
	% fila	8.30%	28.60%	63.10%	100.00%			
	%columna	77.80%	75.00%	94.60%	86.60%			
	% total	7.20%	24.70%	54.60%	86.60%			
Total	No. casos	9	32	56	97			
	% fila	9.30%	33.00%	57.70%	100.00%			
	%columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	9.30%	33.00%	57.70%	100.00%			

Cuadro 3.1b. Importancia otorgada a la medida en que el estudiante aplica los conocimientos en la práctica.

		Nula o poca importancia	Alguna importancia	Mucha importancia	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Bajo o medio grado	No. casos	3	6	4	13	Chi-Square	11.179(a)	0.004
	% fila	23.10%	46.20%	30.80%	100.00%			
	%columna	50.00%	21.40%	6.30%	13.40%			
	% total	3.10%	6.20%	4.10%	13.40%			
Alto grado	No. casos	3	22	59	84			
	% fila	3.60%	26.20%	70.20%	100.00%			
	%columna	50.00%	78.60%	93.70%	86.60%			
	% total	3.10%	22.70%	60.80%	86.60%			
Total	No. casos	6	28	63	97			
	% fila	6.20%	28.90%	64.90%	100.00%			
	%columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	6.20%	28.90%	64.90%	100.00%			

Cuadro 3.1c. Importancia otorgada al esfuerzo realizado por el estudiante.

		Nula o poca importancia	Alguna importancia	Mucha importancia	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Bajo o medio grado	No. casos	8	3	2	13	Chi-Square	27.042(a)	0
	% fila	61.50%	23.10%	15.40%	100.00%			
	%columna	57.10%	7.00%	5.00%	13.40%			
	% total	8.20%	3.10%	2.10%	13.40%			
Alto grado	No. casos	6	40	38	84			
	% fila	7.10%	47.60%	45.20%	100.00%			
	%columna	42.90%	93.00%	95.00%	86.60%			
	% total	6.20%	41.20%	39.20%	86.60%			
Total	No. casos	14	43	40	97			
	% fila	14.40%	44.30%	41.20%	100.00%			
	%columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	14.40%	44.30%	41.20%	100.00%			

Cuadro 3.1d. Importancia otorgada al avance del estudiante durante el curso.

		Nula o poca importancia	Alguna importancia	Mucha importancia	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Bajo o medio grado	No. casos	1	10	2	13	Chi-Square	12.682(a)	0.002
	% fila	7.70%	76.90%	15.40%	100.00%			
	% columna	11.10%	30.30%	3.60%	13.40%			
	% total	1.00%	10.30%	2.10%	13.40%			
Alto grado	No. casos	8	23	53	84			
	% fila	9.50%	27.40%	63.10%	100.00%			
	% columna	88.90%	69.70%	96.40%	86.60%			
	% total	8.20%	23.70%	54.60%	86.60%			
Total	No. casos	9	33	55	97			
	% fila	9.30%	34.00%	56.70%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	9.30%	34.00%	56.70%	100.00%			

Cuadro 3.1e. Importancia otorgada a la experiencia de aprendizaje del estudiante.

		Nula o poca importancia	Alguna importancia	Mucha importancia	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Bajo o medio grado	No. casos	6	4	3	13	Chi-Square	9.649(a)	0.008
	% fila	46.20%	30.80%	23.10%	100.00%			
	% columna	35.30%	14.30%	5.80%	13.40%			
	% total	6.20%	4.10%	3.10%	13.40%			
Alto grado	No. casos	11	24	49	84			
	% fila	13.10%	28.60%	58.30%	100.00%			
	% columna	64.70%	85.70%	94.20%	86.60%			
	% total	11.30%	24.70%	50.50%	86.60%			
Total	No. casos	17	28	52	97			
	% fila	17.50%	28.90%	53.60%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	17.50%	28.90%	53.60%	100.00%			

3.2. Grado de satisfacción por su trabajo sobre los aspectos del aprendizaje a lo largo de la vida.

Cuadro 3.2a. Frecuencia con que los docentes solicitan o sugieren a sus estudiantes que planeen su propio proceso de formación.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Baja satisfacción	No. casos	33	18	3	54	Chi-Square	7.300(a)	0.026
	% fila	61.10%	33.30%	5.60%	100.00%			
	% columna	64.70%	54.50%	23.10%	55.70%			
	% total	34.00%	18.60%	3.10%	55.70%			
Alta satisfacción	No. casos	18	15	10	43			
	% fila	41.90%	34.90%	23.30%	100.00%			
	% columna	35.30%	45.50%	76.90%	44.30%			
	% total	18.60%	15.50%	10.30%	44.30%			
Total	No. casos	51	33	13	97			
	% fila	52.60%	34.00%	13.40%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	52.60%	34.00%	13.40%	100.00%			

Cuadro 3.2b. Frecuencia con que los docentes solicitan o sugieren a sus estudiantes que realicen consultas en Internet.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Baja satisfacción	No. casos	28	10	16	54	Chi-Square	9.746(a)	0.008
	% fila	51.90%	18.50%	29.60%	100.00%			
	% columna	75.70%	41.70%	44.40%	55.70%			
	% total	28.90%	10.30%	16.50%	55.70%			
Alta satisfacción	No. casos	9	14	20	43			
	% fila	20.90%	32.60%	46.50%	100.00%			
	% columna	24.30%	58.30%	55.60%	44.30%			
	% total	9.30%	14.40%	20.60%	44.30%			
Total	No. casos	37	24	36	97			
	% fila	38.10%	24.70%	37.10%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	38.10%	24.70%	37.10%	100.00%			

Cuadro 3.2c. Frecuencia con que los docentes adaptan el programa del curso, considerando los intereses de aprendizaje de los estudiantes.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Baja satisfacción	No. casos	15	31	8	54	Chi-Square	13.841(a)	0.001
	% fila	27.80%	57.40%	14.80%	100.00%			
	% columna	75.00%	64.60%	27.60%	55.70%			
	% total	15.50%	32.00%	8.20%	55.70%			
Alta satisfacción	No. casos	5	17	21	43			
	% fila	11.60%	39.50%	48.80%	100.00%			
	% columna	25.00%	35.40%	72.40%	44.30%			
	% total	5.20%	17.50%	21.60%	44.30%			
Total	No. casos	20	48	29	97			
	% fila	20.60%	49.50%	29.90%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	20.60%	49.50%	29.90%	100.00%			

Cuadro 3.2d. Importancia otorgada al avance del estudiante durante el curso.

		Nula o poca importancia	Alguna importancia	Mucha importancia	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Baja satisfacción	No. casos	5	24	25	54	Chi-Square	6.216(a)	0.045
	% fila	9.30%	44.40%	46.30%	100.00%			
	% columna	55.60%	72.70%	45.50%	55.70%			
	% total	5.20%	24.70%	25.80%	55.70%			
Alta satisfacción	No. casos	4	9	30	43			
	% fila	9.30%	20.90%	69.80%	100.00%			
	% columna	44.40%	27.30%	54.50%	44.30%			
	% total	4.10%	9.30%	30.90%	44.30%			
Total	No. casos	9	33	55	97			
	% fila	9.30%	34.00%	56.70%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	9.30%	34.00%	56.70%	100.00%			

Cuadro 3.2e. Importancia otorgada al aprendizaje logrado de los contenidos de la materia del estudiante.

		Nula o poca importancia	Alguna importancia	Mucha importancia	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Baja satisfacción	No. casos	1	14	39	54	Chi-Square	6.723(a)	0.035
	% fila	1.90%	25.90%	72.20%	100.00%			
	% columna	100.00%	82.40%	50.00%	56.30%			
	% total	1.00%	14.60%	40.60%	56.30%			
Alta satisfacción	No. casos		3	39	42			
	% fila		7.10%	92.90%	100.00%			
	% columna		17.60%	50.00%	43.80%			
	% total		3.10%	40.60%	43.80%			
Total	No. casos	1	17	78	96			
	% fila	1.00%	17.70%	81.30%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	1.00%	17.70%	81.30%	100.00%			

3.3. Grado de satisfacción por su trabajo sobre los aspectos sociales.

Cuadro 3.3a. Frecuencia con que los docentes solicitan o sugieren a sus estudiantes que hagan presentaciones sobre los temas del curso.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Baja satisfacción	No. casos	21	26	8	55	Chi-Square	8.065(a)	0.018
	% fila	38.20%	47.30%	14.50%	100.00%			
	% columna	55.30%	72.20%	34.80%	56.70%			
	% total	21.60%	26.80%	8.20%	56.70%			
Alta satisfacción	No. casos	17	10	15	42			
	% fila	40.50%	23.80%	35.70%	100.00%			
	% columna	44.70%	27.80%	65.20%	43.30%			
	% total	17.50%	10.30%	15.50%	43.30%			
Total	No. casos	38	36	23	97			
	% fila	39.20%	37.10%	23.70%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	39.20%	37.10%	23.70%	100.00%			

Cuadro 3.3b. Frecuencia con que los docentes relacionan los contenidos de su materia con los de otras asignaturas.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Baja satisfacción	No. casos	7	29	19	55	Chi-Square	8.485(a)	0.014
	% fila	12.70%	52.70%	34.50%	100.00%			
	% columna	50.00%	74.40%	43.20%	56.70%			
	% total	7.20%	29.90%	19.60%	56.70%			
Alta satisfacción	No. casos	7	10	25	42			
	% fila	16.70%	23.80%	59.50%	100.00%			
	% columna	50.00%	25.60%	56.80%	43.30%			
	% total	7.20%	10.30%	25.80%	43.30%			
Total	No. casos	14	39	44	97			
	% fila	14.40%	40.20%	45.40%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	14.40%	40.20%	45.40%	100.00%			

Cuadro 3.3c. Importancia otorgada al aprendizaje logrado de los contenidos de la materia del estudiante.

		Nula o poca importancia	Alguna importancia	Mucha importancia	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Baja satisfacción	No. casos		14	41	55	Chi-Square	6.418(a)	0.04
	% fila		25.50%	74.50%	100.00%			
	% columna		82.40%	52.60%	57.30%			
	% total		14.60%	42.70%	57.30%			
Alta satisfacción	No. casos	1	3	37	41			
	% fila	2.40%	7.30%	90.20%	100.00%			
	% columna	100.00%	17.60%	47.40%	42.70%			
	% total	1.00%	3.10%	38.50%	42.70%			
Total	No. casos	1	17	78	96			
	% fila	1.00%	17.70%	81.30%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	1.00%	17.70%	81.30%	100.00%			

Cuadro 3.3d. Importancia otorgada a la experiencia de aprendizaje del estudiante.

		Nula o poca importancia	Alguna importancia	Mucha importancia	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Baja satisfacción	No. casos	9	22	24	55	Chi-Square	7.909(a)	0.019
	% fila	16.40%	40.00%	43.60%	100.00%			
	% columna	52.90%	78.60%	46.20%	56.70%			
	% total	9.30%	22.70%	24.70%	56.70%			
Alta satisfacción	No. casos	8	6	28	42			
	% fila	19.00%	14.30%	66.70%	100.00%			
	% columna	47.10%	21.40%	53.80%	43.30%			
	% total	8.20%	6.20%	28.90%	43.30%			
Total	No. casos	17	28	52	97			
	% fila	17.50%	28.90%	53.60%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	17.50%	28.90%	53.60%	100.00%			

3.4. Grado general de la satisfacción percibida por su trabajo como docente.

Cuadro 3.4a. Frecuencia con que los docentes incluyen en el programa del curso algunos temas que los estudiantes proponen.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Baja satisfacción	No. casos	19	3	2	24	Chi-Square	6.834(a)	0.033
	% fila	79.20%	12.50%	8.30%	100.00%			
	% columna	35.20%	11.50%	12.50%	25.00%			
	% total	19.80%	3.10%	2.10%	25.00%			
Alta satisfacción	No. casos	35	23	14	72			
	% fila	48.60%	31.90%	19.40%	100.00%			
	% columna	64.80%	88.50%	87.50%	75.00%			
	% total	36.50%	24.00%	14.60%	75.00%			
Total	No. casos	54	26	16	96			
	% fila	56.30%	27.10%	16.70%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	56.30%	27.10%	16.70%	100.00%			

Cuadro 3.4b. Importancia otorgada al esfuerzo realizado por el estudiante.

		Nula o poca importancia	Alguna importancia	Mucha importancia	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Baja satisfacción	No. casos	8	7	9	24	Chi-Square	9.403(a)	0.009
	% fila	33.30%	29.20%	37.50%	100.00%			
	% columna	57.10%	16.70%	22.50%	25.00%			
	% total	8.30%	7.30%	9.40%	25.00%			
Alta satisfacción	No. casos	6	35	31	72			
	% fila	8.30%	48.60%	43.10%	100.00%			
	% columna	42.90%	83.30%	77.50%	75.00%			
	% total	6.30%	36.50%	32.30%	75.00%			
Total	No. casos	14	42	40	96			
	% fila	14.60%	43.80%	41.70%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	14.60%	43.80%	41.70%	100.00%			

3.5. Percepción del esfuerzo que realiza como docente.

Cuadro 3.5a. Importancia otorgada al esfuerzo realizado por el estudiante.

		Nula o poca importancia	Alguna importancia	Mucha importancia	Total
Bajo o medio esfuerzo	No. casos	8	6	2	16
	% fila	50.00%	37.50%	12.50%	100.00%
	% columna	57.10%	14.00%	5.00%	16.50%
	% total	8.20%	6.20%	2.10%	16.50%
Alto esfuerzo	No. casos	6	37	38	81
	% fila	7.40%	45.70%	46.90%	100.00%
	% columna	42.90%	86.00%	95.00%	83.50%
	% total	6.20%	38.10%	39.20%	83.50%
Total	No. casos	14	43	40	97
	% fila	14.40%	44.30%	41.20%	100.00%
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%
	% total	14.40%	44.30%	41.20%	100.00%

	Coef. X2	Nivel Sign.
Chi-Square	20.832(a)	0

Cuadro 3.5b. Importancia otorgada a la experiencia de aprendizaje del estudiante.

		Nula o poca importancia	Alguna importancia	Mucha importancia	Total
Bajo* o medio esfuerzo	No. casos	4	8	4	16
	% fila	25.00%	50.00%	25.00%	100.00%
	% columna	23.50%	28.60%	7.70%	16.50%
	% total	4.10%	8.20%	4.10%	16.50%
Alto esfuerzo	No. casos	13	20	48	81
	% fila	16.00%	24.70%	59.30%	100.00%
	% columna	76.50%	71.40%	92.30%	83.50%
	% total	13.40%	20.60%	49.50%	83.50%
Total	No. casos	17	28	52	97
	% fila	17.50%	28.90%	53.60%	100.00%
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%
	% total	17.50%	28.90%	53.60%	100.00%

	Coef. X2	Nivel Sign.
Chi-Square	6.501(a)	0.039

*En este rubro no se recibió ninguna respuesta de "bajo esfuerzo".

3.6. Imagen de sí mismo como docente.

Cuadro 3.6. Frecuencia con que los docentes solicitan o sugieren a sus estudiantes que a que contesten un examen en la clase.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total
Facilitador del aprendizaje	No. casos	19	17	15	51
	% fila	37.30%	33.30%	29.40%	100.00%
	% columna	61.30%	54.80%	45.50%	53.70%
	% total	20.00%	17.90%	15.80%	53.70%
Seguir aprendiendo	No. casos	3	11	13	27
	% fila	11.10%	40.70%	48.10%	100.00%
	% columna	9.70%	35.50%	39.40%	28.40%
	% total	3.20%	11.60%	13.70%	28.40%
Atributos de docente (Otras razones)	No. casos	9	3	5	17
	% fila	52.90%	17.60%	29.40%	100.00%
	% columna	29.00%	9.70%	15.20%	17.90%
	% total	9.50%	3.20%	5.30%	17.90%
Total	No. casos	31	31	33	95
	% fila	32.60%	32.60%	34.70%	100.00%
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%
	% total	32.60%	32.60%	34.70%	100.00%

	Coef. X2	Nivel Sign.
Chi-Square	9.990(a)	0.041

FACTOR 4. VALORACION DE LA EXPERIENCIA DEL DOCENTE COMO ESTUDIANTE

4.1. Grado en que disfrutó su experiencia como estudiante en preparatoria.

Cuadro 4.1a. Frecuencia con que los docentes solicitan o sugieren a sus estudiantes que trabajen en equipos.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Disfruto poco a medianamente	No. casos	8	3	7	18	Chi-Square	7.101(a)	0.029
	% fila	44.40%	16.70%	38.90%	100.00%			
	% columna	34.80%	7.70%	20.00%	18.60%			
	% total	8.20%	3.10%	7.20%	18.60%			
Disfruto mucho	No. casos	15	36	28	79			
	% fila	19.00%	45.60%	35.40%	100.00%			
	% columna	65.20%	92.30%	80.00%	81.40%			
	% total	15.50%	37.10%	28.90%	81.40%			
Total	No. casos	23	39	35	97			
	% fila	23.70%	40.20%	36.10%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	23.70%	40.20%	36.10%	100.00%			

Cuadro 4.1b. Importancia otorgada a la medida en que el estudiante aplica los conocimientos en la práctica.

		Nula o poca importancia	Alguna importancia	Mucha importancia	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Disfruto poco a medianamente	No. casos	3	8	7	18	Chi-Square	8.094(a)	0.017
	% fila	16.70%	44.40%	38.90%	100.00%			
	% columna	50.00%	28.60%	11.10%	18.60%			
	% total	3.10%	8.20%	7.20%	18.60%			
Disfruto mucho	No. casos	3	20	56	79			
	% fila	3.80%	25.30%	70.90%	100.00%			
	% columna	50.00%	71.40%	88.90%	81.40%			
	% total	3.10%	20.60%	57.70%	81.40%			
Total	No. casos	6	28	63	97			
	% fila	6.20%	28.90%	64.90%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	6.20%	28.90%	64.90%	100.00%			

Cuadro 4.1c. Importancia otorgada al esfuerzo realizado por el estudiante.

		Nula o poca importancia	Alguna importancia	Mucha importancia	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Disfruto poco a medianamente	No. casos	7	8	3	18	Chi-Square	12.394(a)	0.002
	% fila	38.90%	44.40%	16.70%	100.00%			
	% columna	50.00%	18.60%	7.50%	18.60%			
	% total	7.20%	8.20%	3.10%	18.60%			
Disfruto mucho	No. casos	7	35	37	79			
	% fila	8.90%	44.30%	46.80%	100.00%			
	% columna	50.00%	81.40%	92.50%	81.40%			
	% total	7.20%	36.10%	38.10%	81.40%			
Total	No. casos	14	43	40	97			
	% fila	14.40%	44.30%	41.20%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	14.40%	44.30%	41.20%	100.00%			

Cuadro 4.1d. Importancia otorgada a la experiencia de aprendizaje del estudiante.

		Nula o poca importancia	Alguna importancia	Mucha importancia	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Disfruto poco a medianamente	No. casos	7	5	6	18	Chi-Square	7.459(a)	0.024
	% fila	38.90%	27.80%	33.30%	100.00%			
	% columna	41.20%	17.90%	11.50%	18.60%			
	% total	7.20%	5.20%	6.20%	18.60%			
Disfruto mucho	No. casos	10	23	46	79			
	% fila	12.70%	29.10%	58.20%	100.00%			
	% columna	58.80%	82.10%	88.50%	81.40%			
	% total	10.30%	23.70%	47.40%	81.40%			
Total	No. casos	17	28	52	97			
	% fila	17.50%	28.90%	53.60%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	17.50%	28.90%	53.60%	100.00%			

4.2. Grado en que disfrutó su experiencia como estudiante en primaria y secundaria.

Cuadro 4.2a. Frecuencia con que los docentes solicitan o sugieren a sus estudiantes que realicen consultas en Internet.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Disfruto poco a medianamente	No. casos	16	7	6	29	Chi-Square	6.157(a)	0.046
	% fila	55.20%	24.10%	20.70%	100.00%			
	% columna	43.20%	29.20%	16.70%	29.90%			
	% total	16.50%	7.20%	6.20%	29.90%			
Disfruto mucho	No. casos	21	17	30	68			
	% fila	30.90%	25.00%	44.10%	100.00%			
	% columna	56.80%	70.80%	83.30%	70.10%			
	% total	21.60%	17.50%	30.90%	70.10%			
Total	No. casos	37	24	36	97			
	% fila	38.10%	24.70%	37.10%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	38.10%	24.70%	37.10%	100.00%			

Cuadro 4.2b. Importancia otorgada al esfuerzo realizado por el estudiante.

		Nula o poca importancia	Alguna importancia	Mucha importancia	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Disfruto poco a medianamente	No. casos	8	12	9	29	Chi-Square	6.084(a)	0.048
	% fila	27.60%	41.40%	31.00%	100.00%			
	% columna	57.10%	27.90%	22.50%	29.90%			
	% total	8.20%	12.40%	9.30%	29.90%			
Disfruto mucho	No. casos	6	31	31	68			
	% fila	8.80%	45.60%	45.60%	100.00%			
	% columna	42.90%	72.10%	77.50%	70.10%			
	% total	6.20%	32.00%	32.00%	70.10%			
Total	No. casos	14	43	40	97			
	% fila	14.40%	44.30%	41.20%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	14.40%	44.30%	41.20%	100.00%			

4.3. Aspectos de sus maestros que influyeron significativamente en su vida.

Cuadro 4.3a. Frecuencia con que los docentes solicitan o sugieren a sus estudiantes que escriban ensayos.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Menor influencia	No. casos	25	9	12	46	Chi-Square	6.716(a)	0.035
	% fila	54.30%	19.60%	26.10%	100.00%			
	% columna	62.50%	31.00%	52.20%	50.00%			
	% total	27.20%	9.80%	13.00%	50.00%			
Mayor influencia	No. casos	15	20	11	46			
	% fila	32.60%	43.50%	23.90%	100.00%			
	% columna	37.50%	69.00%	47.80%	50.00%			
	% total	16.30%	21.70%	12.00%	50.00%			
Total	No. casos	40	29	23	92			
	% fila	43.50%	31.50%	25.00%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	43.50%	31.50%	25.00%	100.00%			

Cuadro 4.3b. Frecuencia con que los docentes solicitan o sugieren a sus estudiantes que le entreguen resúmenes.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Menor influencia	No. casos	29	9	8	46	Chi-Square	7.723(a)	0.021
	% fila	63.00%	19.60%	17.40%	100.00%			
	% columna	64.40%	40.90%	32.00%	50.00%			
	% total	31.50%	9.80%	8.70%	50.00%			
Mayor influencia	No. casos	16	13	17	46			
	% fila	34.80%	28.30%	37.00%	100.00%			
	% columna	35.60%	59.10%	68.00%	50.00%			
	% total	17.40%	14.10%	18.50%	50.00%			
Total	No. casos	45	22	25	92			
	% fila	48.90%	23.90%	27.20%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	48.90%	23.90%	27.20%	100.00%			

4.4. Cantidad de sus maestros que influyeron significativamente en su vida.

Cuadro 4.4. Frecuencia con que los docentes incluyen en el programa del curso algunos temas que los estudiantes proponen

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X ²	Nivel Sign.
Muy pocos	No. casos	32	12	6	50	Chi-Square	12.940(a)	0.012
	% fila	64.00%	24.00%	12.00%	100.00%			
	% columna	59.30%	44.40%	42.90%	52.60%			
	% total	33.70%	12.60%	6.30%	52.60%			
Alrededor de la mitad	No. casos	15	13	2	30			
	% fila	50.00%	43.30%	6.70%	100.00%			
	% columna	27.80%	48.10%	14.30%	31.60%			
	% total	15.80%	13.70%	2.10%	31.60%			
La mayor parte de ellos	No. casos	7	2	6	15			
	% fila	46.70%	13.30%	40.00%	100.00%			
	% columna	13.00%	7.40%	42.90%	15.80%			
	% total	7.40%	2.10%	6.30%	15.80%			
Total	No. casos	54	27	14	95			
	% fila	56.80%	28.40%	14.70%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	56.80%	28.40%	14.70%	100.00%			

FACTOR 5. ASPECTOS PERSONALES DEL DOCENTE.

5.1. Frecuencia con la que realizan actividades culturales para el desarrollo personal.

Cuadro 5.1a. Frecuencia con que los docentes solicitan a sus estudiantes que discutan en la clase sobre los temas del curso.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Menor frecuencia	No. casos	7	23	19	49	Chi-Square	11.571(a)	0.003
	% fila	14.30%	46.90%	38.80%	100.00%			
	% columna	53.80%	74.20%	35.80%	50.50%			
	% total	7.20%	23.70%	19.60%	50.50%			
Mayor frecuencia	No. casos	6	8	34	48			
	% fila	12.50%	16.70%	70.80%	100.00%			
	% columna	46.20%	25.80%	64.20%	49.50%			
	% total	6.20%	8.20%	35.10%	49.50%			
Total	No. casos	13	31	53	97			
	% fila	13.40%	32.00%	54.60%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	13.40%	32.00%	54.60%	100.00%			

Cuadro 5.1b. Frecuencia con que los docentes solicitan o sugieren a sus estudiantes que escriban ensayos.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Menor frecuencia	No. casos	25	19	4	48	Chi-Square	14.324(a)	0.001
	% fila	52.10%	39.60%	8.30%	100.00%			
	% columna	59.50%	63.30%	16.70%	50.00%			
	% total	26.00%	19.80%	4.20%	50.00%			
Mayor frecuencia	No. casos	17	11	20	48			
	% fila	35.40%	22.90%	41.70%	100.00%			
	% columna	40.50%	36.70%	83.30%	50.00%			
	% total	17.70%	11.50%	20.80%	50.00%			
Total	No. casos	42	30	24	96			
	% fila	43.80%	31.30%	25.00%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	43.80%	31.30%	25.00%	100.00%			

Cuadro 5.1c. Frecuencia con que los docentes solicitan o sugieren a sus estudiantes que realicen consultas en Internet.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Menor frecuencia	No. casos	26	10	13	49	Chi-Square	9.516(a)	0.009
	% fila	53.10%	20.40%	26.50%	100.00%			
	% columna	70.30%	41.70%	36.10%	50.50%			
	% total	26.80%	10.30%	13.40%	50.50%			
Mayor frecuencia	No. casos	11	14	23	48			
	% fila	22.90%	29.20%	47.90%	100.00%			
	% columna	29.70%	58.30%	63.90%	49.50%			
	% total	11.30%	14.40%	23.70%	49.50%			
Total	No. casos	37	24	36	97			
	% fila	38.10%	24.70%	37.10%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	38.10%	24.70%	37.10%	100.00%			

Cuadro 5.1d. Frecuencia con que los docentes adaptan el programa del curso, considerando los intereses de aprendizaje de los estudiantes.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Menor frecuencia	No. casos	10	30	9	49	Chi-Square	7.163(a)	0.028
	% fila	20.40%	61.20%	18.40%	100.00%			
	% columna	50.00%	62.50%	31.00%	50.50%			
	% total	10.30%	30.90%	9.30%	50.50%			
Mayor frecuencia	No. casos	10	18	20	48			
	% fila	20.80%	37.50%	41.70%	100.00%			
	% columna	50.00%	37.50%	69.00%	49.50%			
	% total	10.30%	18.60%	20.60%	49.50%			
Total	No. casos	20	48	29	97			
	% fila	20.60%	49.50%	29.90%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	20.60%	49.50%	29.90%	100.00%			

Cuadro 5.1e. Importancia otorgada al esfuerzo realizado por el estudiante.

		Nula o poca importancia	Alguna importancia	Mucha importancia	Total
Menor frecuencia	No. casos	9	15	25	49
	% fila	18.40%	30.60%	51.00%	100.00%
	% columna	64.30%	34.90%	62.50%	50.50%
	% total	9.30%	15.50%	25.80%	50.50%
Mayor frecuencia	No. casos	5	28	15	48
	% fila	10.40%	58.30%	31.30%	100.00%
	% columna	35.70%	65.10%	37.50%	49.50%
	% total	5.20%	28.90%	15.50%	49.50%
Total	No. casos	14	43	40	97
	% fila	14.40%	44.30%	41.20%	100.00%
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%
	% total	14.40%	44.30%	41.20%	100.00%

	Coef. X2	Nivel Sign.
Chi-Square	7.564(a)	0.023

Cuadro 5.1f. Importancia otorgada a la asistencia y la puntualidad del estudiante.

		Nula o poca importancia	Alguna importancia	Mucha importancia	Total
Menor frecuencia	No. casos	15	23	11	49
	% fila	30.60%	46.90%	22.40%	100.00%
	% columna	34.10%	63.90%	64.70%	50.50%
	% total	15.50%	23.70%	11.30%	50.50%
Mayor frecuencia	No. casos	29	13	6	48
	% fila	60.40%	27.10%	12.50%	100.00%
	% columna	65.90%	36.10%	35.30%	49.50%
	% total	29.90%	13.40%	6.20%	49.50%
Total	No. casos	44	36	17	97
	% fila	45.40%	37.10%	17.50%	100.00%
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%
	% total	45.40%	37.10%	17.50%	100.00%

	Coef. X2	Nivel Sign.
Chi-Square	8.694(a)	0.013

5.2. Actividades de actualización para el desarrollo profesional.

Cuadro 5.2a. Frecuencia con que los docentes solicitan o sugieren a sus estudiantes que realicen consultas en Internet.

		Nunca o pocas veces	Frecuentem e	Muy frecuentem e	Total
Menor frecuencia	No. casos	24	13	12	49
	% fila	49.00%	26.50%	24.50%	100.00%
	% columna	64.90%	54.20%	33.30%	50.50%
	% total	24.70%	13.40%	12.40%	50.50%
Mayor frecuencia	No. casos	13	11	24	48
	% fila	27.10%	22.90%	50.00%	100.00%
	% columna	35.10%	45.80%	66.70%	49.50%
	% total	13.40%	11.30%	24.70%	49.50%
Total	No. casos	37	24	36	97
	% fila	38.10%	24.70%	37.10%	100.00%
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%
	% total	38.10%	24.70%	37.10%	100.00%

	Coef. X2	Nivel Sign.
Chi-Square	7.427(a)	0.024

Cuadro 5.2b. Frecuencia con que los docentes incluyen en el programa del curso algunos temas que los estudiantes proponen.

		Nunca o pocas veces	Frecuentem e	Muy frecuentem e	Total
Menor frecuencia	No. casos	31	15	3	49
	% fila	63.30%	30.60%	6.10%	100.00%
	% columna	57.40%	55.60%	18.80%	50.50%
	% total	32.00%	15.50%	3.10%	50.50%
Mayor frecuencia	No. casos	23	12	13	48
	% fila	47.90%	25.00%	27.10%	100.00%
	% columna	42.60%	44.40%	81.30%	49.50%
	% total	23.70%	12.40%	13.40%	49.50%
Total	No. casos	54	27	16	97
	% fila	55.70%	27.80%	16.50%	100.00%
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%
	% total	55.70%	27.80%	16.50%	100.00%

	Coef. X2	Nivel Sign.
Chi-Square	7.759(a)	0.021

Cuadro 5.2c. Frecuencia con que los docentes adaptan el programa del curso, considerando los intereses de aprendizaje de los estudiantes.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Menor frecuencia	No. casos	12	29	8	49	Chi-Square	8.702(a)	0.013
	% fila	24.50%	59.20%	16.30%	100.00%			
	% columna	60.00%	60.40%	27.60%	50.50%			
	% total	12.40%	29.90%	8.20%	50.50%			
Mayor frecuencia	No. casos	8	19	21	48			
	% fila	16.70%	39.60%	43.80%	100.00%			
	% columna	40.00%	39.60%	72.40%	49.50%			
	% total	8.20%	19.60%	21.60%	49.50%			
Total	No. casos	20	48	29	97			
	% fila	20.60%	49.50%	29.90%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	20.60%	49.50%	29.90%	100.00%			

5.3. Valores personales en su vida.

Cuadro 5.3. Frecuencia con que los docentes sugieren a sus estudiantes que escuchen su exposición de los temas.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Grupo bajo	No. casos	3	24	34	61	Chi-Square	6.224(a)	0.045
	% fila	4.90%	39.30%	55.70%	100.00%			
	% columna	33.30%	77.40%	61.80%	64.20%			
	% total	3.20%	25.30%	35.80%	64.20%			
Grupo alto	No. casos	6	7	21	34			
	% fila	17.60%	20.60%	61.80%	100.00%			
	% columna	66.70%	22.60%	38.20%	35.80%			
	% total	6.30%	7.40%	22.10%	35.80%			
Total	No. casos	9	31	55	95			
	% fila	9.50%	32.60%	57.90%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	9.50%	32.60%	57.90%	100.00%			

5.4. Aspiración personales en su vida.

Cuadro 5.4. Frecuencia con que los docentes relacionan los contenidos de su materia con los de otras asignaturas.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Grupo bajo	No. casos	10	15	27	52	Chi-Square	6.450(a)	0.04
	% fila	19.20%	28.80%	51.90%	100.00%			
	% columna	71.40%	38.50%	61.40%	53.60%			
	% total	10.30%	15.50%	27.80%	53.60%			
Grupo alto	No. casos	4	24	17	45			
	% fila	8.90%	53.30%	37.80%	100.00%			
	% columna	28.60%	61.50%	38.60%	46.40%			
	% total	4.10%	24.70%	17.50%	46.40%			
Total	No. casos	14	39	44	97			
	% fila	14.40%	40.20%	45.40%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	14.40%	40.20%	45.40%	100.00%			

5.5. Actividades que realizaría en el tiempo libre.

Cuadro 5.5. Frecuencia con que los docentes relacionan los contenidos de su materia con los de otras asignaturas.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Estudiar y aprender	No. casos	5	12	5	22	Chi-Square	6.025(a)	0.049
	% fila	22.70%	54.50%	22.70%	100.00%			
	% columna	35.70%	30.80%	11.40%	22.70%			
	% total	5.20%	12.40%	5.20%	22.70%			
Otras actividades	No. casos	9	27	39	75			
	% fila	12.00%	36.00%	52.00%	100.00%			
	% columna	64.30%	69.20%	88.60%	77.30%			
	% total	9.30%	27.80%	40.20%	77.30%			
Total	No. casos	14	39	44	97			
	% fila	14.40%	40.20%	45.40%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	14.40%	40.20%	45.40%	100.00%			

5.6. Grado de satisfacción percibida por su vida.

Cuadro 5.6. Importancia otorgada al esfuerzo realizado por el estudiante.

		Nula o poca importancia	Alguna importancia	Mucha importancia	Total
Escala baja* y media	No. casos	7	7	9	23
	% fila	30.40%	30.40%	39.10%	100.00%
	% columna	50.00%	16.30%	23.10%	24.00%
	% total	7.30%	7.30%	9.40%	24.00%
Escala alta	No. casos	7	36	30	73
	% fila	9.60%	49.30%	41.10%	100.00%
	% columna	50.00%	83.70%	76.90%	76.00%
	% total	7.30%	37.50%	31.30%	76.00%
Total	No. casos	14	43	39	96
	% fila	14.60%	44.80%	40.60%	100.00%
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%
	% total	14.60%	44.80%	40.60%	100.00%

	Coef. X2	Nivel Sign.
Chi-Square	6.620(a)	0.037

*En este rubro no se recibió una respuesta de "escala baja".

FACTOR 6. OPINIONES DEL DOCENTE SOBRE ASPECTOS SOCIALES.

6.1. Valoración de los problemas mundiales actuales.

Cuadro 6.1a. Frecuencia con que los docentes solicitan a sus estudiantes que analicen temas propios de las materias que imparte.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Grupo bajo	No. casos	8	16	24	48	Chi-Square	6.578(a)	0.037
	% fila	16.70%	33.30%	50.00%	100.00%			
	% columna	88.90%	50.00%	42.90%	49.50%			
	% total	8.20%	16.50%	24.70%	49.50%			
Grupo alto	No. casos	1	16	32	49			
	% fila	2.00%	32.70%	65.30%	100.00%			
	% columna	11.10%	50.00%	57.10%	50.50%			
	% total	1.00%	16.50%	33.00%	50.50%			
Total	No. casos	9	32	56	97			
	% fila	9.30%	33.00%	57.70%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	9.30%	33.00%	57.70%	100.00%			

Cuadro 6.1b. Frecuencia con que los docentes solicitan o sugieren a sus estudiantes que trabajen en equipos.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Grupo bajo	No. casos	11	14	23	48	Chi-Square	6.594(a)	0.037
	% fila	22.90%	29.20%	47.90%	100.00%			
	% columna	47.80%	35.90%	65.70%	49.50%			
	% total	11.30%	14.40%	23.70%	49.50%			
Grupo alto	No. casos	12	25	12	49			
	% fila	24.50%	51.00%	24.50%	100.00%			
	% columna	52.20%	64.10%	34.30%	50.50%			
	% total	12.40%	25.80%	12.40%	50.50%			
Total	No. casos	23	39	35	97			
	% fila	23.70%	40.20%	36.10%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	23.70%	40.20%	36.10%	100.00%			

Cuadro 6.1c. Frecuencia con que los docentes solicitan o sugieren a sus estudiantes que contesten un examen en la clase.

		Nunca o pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Total		Coef. X2	Nivel Sign.
Grupo bajo	No. casos	11	15	22	48	Chi-Square	6.907(a)	0.032
	% fila	22.90%	31.30%	45.80%	100.00%			
	% columna	34.40%	46.90%	66.70%	49.50%			
	% total	11.30%	15.50%	22.70%	49.50%			
Grupo alto	No. casos	21	17	11	49			
	% fila	42.90%	34.70%	22.40%	100.00%			
	% columna	65.60%	53.10%	33.30%	50.50%			
	% total	21.60%	17.50%	11.30%	50.50%			
Total	No. casos	32	32	33	97			
	% fila	33.00%	33.00%	34.00%	100.00%			
	% columna	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%			
	% total	33.00%	33.00%	34.00%	100.00%			