



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

**INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**“ASPECTOS SIGNIFICATIVOS QUE GENERAN
MALESTAR DOCENTE EN EL PROGRAMA DE LA
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN”**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

P R E S E N T A

ALAN ISMAEL PÉREZ PAREDES

DIRECTOR DE TESIS

MTRO. MARTÍN LUIS RICARDO BERNAL SÁENZ

COMITÉ REVISOR

MTRO. MIGUEL ÁNGEL MACHORRO CABELLO

MTRA. ALMA DELIA TORQUEMADA GONZÁLEZ

MTRO. GABRIEL CUEVAS RAMÍREZ

MTRA. MARÍA ESTELA VÁZQUEZ MANNING



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Dirección
Área Académica de Ciencias de la Educación
Licenciatura en Ciencias de la Educación

No. Of. UAEH/ICSHu/LCE/384/2016

Asunto: **EL QUE SE INDICA**

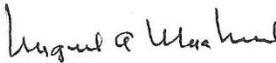
M. EN C. JULIO CÉSAR LEINES MEDECIGO
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR DE LA UAEH.
P R E S E N T E.

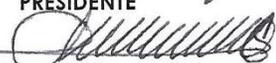
Sirva este medio para saludarle, y al mismo tiempo nos permitimos comunicarle que una vez leído y analizado el trabajo de tesis "**Aspectos significativos que generan malestar docente en el programa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación**" que para optar al grado de Licenciado en Ciencias de la Educación, presenta el **P.D.L.C.E. Alan Ismael Pérez Paredes** con número de cuenta: **197513**, consideramos que reúne las características e incluye los elementos necesarios de un trabajo de tesis. Por tal motivo, en nuestra calidad de sinodales designados como jurado para el examen de grado, nos permitimos manifestar nuestra aprobación a dicho trabajo.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que a **Alan Ismael Pérez Paredes**, le otorgamos nuestra autorización para imprimir y empastar el trabajo de tesis, así como continuar con los trámites correspondientes para sustentar su Examen Profesional para obtener el grado de Licenciado.

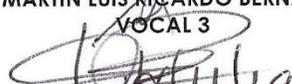
ATENTAMENTE
"AMOR, ORDEN Y PROGRESO"
Pachuca de Soto, Hidalgo, septiembre 2 de 2016

DR. en D. EDMUNDO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ
DIRECTOR


MTRO. MIGUEL ÁNGEL MACHORRO CABELLO
PRESIDENTE

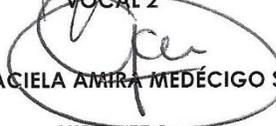

MTRO. GABRIEL CUEVAS RAMÍREZ VOCAL 1


MTRO. MARTÍN LUIS RICARDO BERNAL SÁENZ
VOCAL 3


MTRA. ABDULÍA IRENE MARTÍNEZ ESPINOSA
SUPLENTE 2


MTRA. ALMA DELIA TORQUEMADA GONZÁLEZ
SECRETARIO


MTRA. MARÍA ESTELA VÁZQUEZ MANNING
VOCAL 2


DRA. GRACIELA AMIRA MEDÉCIGO SHEJ
SUPLENTE 1

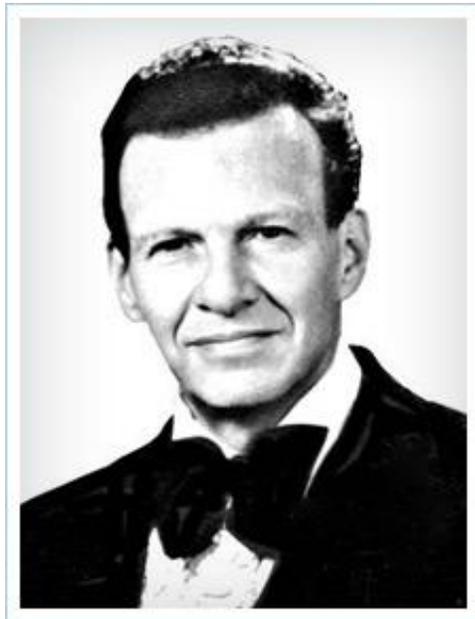
c.c.p. Archivo
EHH/IQL/lhc

Carr. Pachuca-Actopan, km. 4, Col. San Cayetano, C.P. 42084,
Tel. (01-771) 717-20-00, ext. 5200
edmundoh@uaeh.edu.mx



*"Necesitamos de una nueva pedagogía revolucionaria, cuyo único objetivo sea hacernos conscientes de lo
que ya sabemos"*

Venerable Maestro Samuel Aun Weor



AGRADECIMIENTOS

A mi madre y a mi padre internos, gracias por la luz y la fuerza que han depositado en mí a lo largo de estos

24 años de vida...

Maximiliano, eres mi orgullo y mi gran motivación, libras mi mente de todas las adversidades que se presentan y me impulsas cada día a superarme en la carrera de ofrecerte siempre lo mejor de lo mejor, siempre serás parte importante de mi vida y de mis proyectos, gracias por existir y permitirme crecer como padre día con día, te amo infinitamente!

Amor de mis amores... le agradezco al padre santo por ponerte en mi camino, sin tu ayuda no habría podido lograr desarrollar con éxito este y otros grandes proyectos de nuestra vida, sé que no es fácil, eso lo sé, pero si no te tuviera, no hubiese logrado tantas grandes cosas... mil gracias por compartir conmigo los tragos amargos y los hermosos momentos de nuestra vida... Te amo para siempre!

A mis padres... han pasado muchos años desde que nací, desde ese momento e incluso antes que eso, ya estaban buscando maneras de ofrecerme lo mejor. Han trabajado duro, y sin importar si llegasen cansados siempre tenían una sonrisa que ofrecernos. La ayuda que me han brindado ha formado bases de gran importancia, gracias a ustedes soy quien soy, jamás podré pagarles lo que han hecho por mí... ahora soy consciente de eso, los amo, muchas gracias!!!

Hermana, has estado a mi lado desde que éramos pequeños, el tiempo sigue pasando, y ahí estás, cerca de mí, y ahora de mi familia, ofreciendo lo mejor que tienes, gracias por tu apoyo, por tus esfuerzos por mantener siempre viva esta hermandad, te doy gracias por cada uno de esos lindos detalles, que me has ofrecido en el transcurso de nuestras vidas, te amo mucho!

A mis suegros... Gracias por abrirnos las puertas de su hogar, por motivar en nosotras ese espíritu luchador... Me han enseñado muchas sabias lecciones para la vida, los estimo demasiado!

A mis abuelos paternos... quiero agradecerles por todo ese cariño, que solo un abuelo sabe dar, gracias por guiar mis pasos y por estar al pendiente de mí y de mi familia. No tengo palabras para expresar el profundo afecto que siento por ustedes, los quiero mucho!

Apreciado Mtro. Bernal, le agradezco enormemente por su valioso tiempo, dedicación, esfuerzo, paciencia y tolerancia durante el inicio, desarrollo y culminación de este proyecto, valió la pena la espera, gracias por todos sus conocimientos y los merecidos jalones de orejas; pero principalmente gracias por ser un amigo y ahora un valioso colega para mí, lo estimo mucho!

Mtra. Alma Delia, gracias por su apoyo incondicional durante todo este proceso, es el principal cimiento para la construcción de este proyecto de tesis; sentí en mí las bases de la responsabilidad, el compromiso y el amor por la investigación, pues su perseverancia, trabajo y su gran corazón me llevan a admirarla cada día más, nunca desista en el entusiasmo por que cada día existan más alumnos que deseen realizar tesis en licenciatura.

Dra. Irma, gracias por su tiempo, por su apoyo y por estar al pendiente de mí, para culminar mi carrera profesional, la aprecio mucho.

DEDICATORIAS

Quiero dedicar esta tesis a mi querida abuela materna, Manuela Obvera Ponce (B. E. P. D), por ser una mujer excepcional, que ayudó en mi crianza, y en mi desarrollo como ser humano. Por ser la mujer que me enseñó el valor de un caballero, con su ejemplo, sus sabios consejos y su lucha incansable por sacar a flote a sus hijos pese a todas las adversidades, y a pesar de eso, dejar a todos sus hijos y nietos un lugar para cada quien, en donde vivir con sus familias.

Gracias por enseñarme el compromiso absoluto con lo que uno hace. Desde diciembre de 2014 que ya no estas físicamente con nosotros, sin embargo, la presencia de tu ausencia, cada día me vuelve más capaz, ahora, te doy gracias, descansa en paz!

Agradezco cronológicamente a: Mi Dios, a mi Madre y a mi padre internos, Gracias a la Vida que me ha dado tanto... a Mi tesoro - mi hijo Maximiliano, a mi único y verdadero amor - Abril te amo!, a mi Mía, mi Ra y a mi Sister - los llevo siempre en mi corazón, a mi Tía Juana por su apoyo incondicional en todo momento, a mi primo-hermano Iván por estar ahí cuando te necesitamos, a mis queridos abuelos paternos: Phivis y José Inés, a mis queridos suegros; Ara y Rufino, a mi cuñado Miguel por ser el compañero de juegos de mi hijo cuando estábamos ausentes, a Emiliano mi segundo tesoro, a mis tíos Marisol y José Luis por su apoyo, a Geovany "El Gordito", por ser mi compañero de juegos durante mi infancia, a mis queridas tías: Flor y Luci por siempre pensar en nosotros... a todos mis familiares por creer en mí, a las chiquillas Guille y Rocío por ser tan lindas, con mucho cariño para Flor y Victor, a mis nuevos primos: Hernán, Fátima, Thoma y Lalito, para Claudia y Lupe por ser como son con nosotros, para toda la familia Cortes y para la familia Lara, dedicado con profundo afecto a mis compadres Miriam y Fabián, a mis hermanitos menores Nérito y Fabito, a la niña Zoé, a mis queridos gurús esotéricos: Gabry y Javier, a mis instructores: Isela y Margarito - gracias por sus consejos, a los que me iniciaron en la escalera maravillosa del Ser. Linda y Redrito, a nuestros amigos Lupita y Gonzalo, a mi otra gran familia "gnóstica" por estar ahí siempre con la bandera en alto, a mi querido Mtro. Bernal, a la miss Torquemada, a la Dra. Irma Quintero, al Profe Arturo por su valiosa amistad, a la Mtra. Manning por su gran corazón, al Mtro. Machorro por su disciplina y sus valiosos conocimientos, al Mtro. Gabriel Puentes por enseñarme que un número no mide el potencial de un individuo, al Dr. Victor por ser el primero en bendecir esta tesis, a la Mtra. Sandra Canales por ser quien despertara en mi la chispa por iniciar este proyecto de tesis, al Mtro. Salvador Alésquez por creer en este proyecto... y a todos los que estuvieron ahí... gracias, a mis compañeras tesisistas: Claudia, Abril, Rocío y Diego lo logramos!!!, a mis amigas Monty y Ana Luz, gracias por lo que vivimos, a todos mis compañeros de viaje y a todos mis colegas, con profundo agradecimiento a mi Jefe Oscar Hernández Ayala por su gran apoyo y su valiosa amistad durante estos dos años de conocernos, a todos mis clientes gracias, dirigido a aquellos que permanecen en silencio y buscan un gran cambio para nuestro país, a todos los investigadores, a toda la juventud revolucionaria y a todos aquellos que siguen estando cerca de mí y que le regalan a mi vida algo de ellos... dedicado eternamente aquí, eternamente gracias...

"Luz y Fuerza"

ÍNDICE GENERAL

Introducción.....	1
Capítulo 1. Marco referencial.....	3
1.1 Contextualización y evolución de la educación superior y del rol docente en México.....	5
1.2 Desarrollo de la universidad pública en México.....	11
1.3 Expansión de la universidad pública en México.....	27
1.4 Caracterización de la planta docente en el nivel superior en México.....	32
1.5 El rol profesional docente en el nivel superior en México.....	38
1.6 El contexto general de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.....	46
1.7 La composición del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.....	56
1.8 El progreso general de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.....	60
1.9 Condiciones laborales e institucionales de los docentes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.....	64
1.10 Criterios institucionales de evaluación del trabajo docente de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.....	69
1.11 Descripción general de la planta académica de tiempo completo y por asignatura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.....	75
Capítulo 2. Marco teórico.....	79
2.1 Primeros indicios del malestar docente en el nivel superior.....	81
2.2 Conceptualización del malestar docente universitario.....	85
2.3 El ciclo del malestar docente universitario.....	92
2.4 Factores contextuales del malestar docente universitario.....	96
2.5 Principales causas que generan malestar en el docente universitario dentro del contexto áulico.....	98
2.5.1 El estrés profesional.....	99
2.5.2 La sociedad y la familia.....	103
2.5.3 El sistema educativo.....	104

2.5.4 Las instituciones educativas.....	107
2.5.5 Los recursos institucionales dentro del aula.....	110
2.5.6 Los alumnos.....	113
2.5.7 La remuneración económica.....	116
2.6 Estrategias de apoyo para combatir las causas que generan malestar docente dentro del contexto áulico.....	120
2.7 Aproximación al bienestar del docente universitario.....	129
Capítulo 3. El estado del conocimiento en torno al malestar docente.....	137
3.1 Investigaciones en torno a la conceptualización del malestar docente.....	143
3.2 Causas que generan malestar docente en el contexto áulico.....	153
Capítulo 4. Marco metodológico.....	169
4.1 Descripción del procedimiento de investigación.....	170
4.1.1 Planteamiento del problema.....	172
4.1.2 Objetivo general.....	172
4.1.3 Objetivos específicos.....	172
4.1.4 Supuestos de investigación.....	173
4.1.5 Preguntas de investigación.....	173
4.1.6 Descripción de las personas encuestadas.....	173
4.1.7 La metodología mixta como paradigma de investigación.....	175
4.1.8 Enfoque de investigación (modelo de enfoque dominante).....	176
4.1.9 Tipo de estudio (método descriptivo).....	176
4.1.10 Batería de auto-aplicación enfocada a los docentes.....	177
4.1.10.1 Guía de datos generales del docente universitario.....	177
4.1.10.2 Escala Likert para valorar el nivel de malestar docente universitario.....	178
4.1.10.3 El análisis de la guía de datos generales del docente universitario.....	178

4.1.10.4 El análisis en la escala Likert para valorar el nivel de malestar docente universitario.....	182
Capítulo 5. Resultados.....	186
5.1 Descripción y gráficas de los resultados de la escala Likert para valorar el nivel de malestar docente universitario.....	188
5.2 Triangulación de resultados, hipótesis y marco teórico.....	230
Discusión.....	239
Conclusiones.....	240
Recomendaciones.....	243
Referencias Bibliográficas.....	244
Anexos.....	255
Anexo 1. Guía de datos generales del docente.....	256
Anexo 2. Escala Likert para valorar el nivel de malestar docente universitario.....	257

ÍNDICE TABLAS

Tabla 1. Régimen jurídico constitucional de la educación en México.....	11
Tabla 2. Artículos para la gestión de la educación superior en México.....	14
Tabla 3. Artículos federales para la asignación de recursos para la educación superior en México.....	17
Tabla 4 Clasificación de las instituciones de educación superior en México.....	21
Tabla 5. Modalidades de estudio en el nivel superior.....	23
Tabla 6. Programa de fomento de la investigación educativa 2011-2016.....	30
Tabla 7. Misión y visión de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.....	47
Tabla 8. Valores de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.....	48
Tabla 9. Plan de desarrollo institucional de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo 2011-2017.....	49
Tabla 10. Puntos estratégicos de investigación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.....	53
Tabla 11. Misión y visión del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.....	59
Tabla 12. Misión y visión de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.....	61
Tabla 13. Dimensiones de la evaluación docente de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.....	71
Tabla 14. Factores contextuales que generan malestar en el docente universitario.....	98
Tabla 15. Clasificación del estado del conocimiento en torno al malestar docente.....	139

“La llamada de atención se dirige a todos, pero en especial a los forjadores y entusiastas de una reforma educativa que, en un tiempo record, han conseguido que la cultura de los alumnos baje hasta niveles alarmantes, que la mala educación en la vida cotidiana de los centros educativos suba hasta cotas vergonzosas y que los docentes estén más hartos y deprimidos que nunca. En una clase en la que cada uno hace lo que quiere, porque la administración no respalda la autoridad del docente y al mismo tiempo protege al alumno que conculca el derecho de aprender de los demás, no se está impartiendo educación, se está repartiendo basura.”

Ricardo Moreno Castillo

Panfleto Antipedagógico

INTRODUCCIÓN

La realidad social que se vive en la escuela, las interacciones entre los actores del proceso educativo, las cosmovisiones de tales actores, los conflictos, las influencias de la clase social, las instalaciones educativas, el contexto áulico donde se ejerce la actividad educativa, el lugar en que se vive, las expectativas de vida, la subcultura a la que se pertenece, los conflictos que se desarrollan, las normas y reglas que se practican, las creencias, los hábitos, las valoraciones de la cultura ideal y material, las pautas de crianza, las pautas de socialización, los idealismos; en fin, todas las situaciones que se presentan en la práctica pedagógica constituyen una “materia prima” que debe ser extraída a fin de comprenderla y transformarla en acción objetiva, deliberada de los diversos actores implicados en el proceso.

El principal acontecimiento que se expone en el desarrollo de esta tesis, es el docente ante la presencia del malestar que se produce durante el proceso de enseñanza y aprendizaje

El capítulo primero lleva por nombre marco referencial, este apartado permite al lector obtener un panorama general que adentra al mismo al espacio y tiempo en el que se está desarrollado la investigación, en primer lugar se describen los aspectos más significativos en torno a la evolución de la educación superior a lo largo de la historia, describiendo el rol profesional del docente, así como las características esenciales que enmarcan su función actual. En segundo lugar se describe de manera general la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades y el desarrollo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, escenarios esenciales para el desarrollo de este estudio; para finalizar este marco se puntualizan las condiciones laborales e institucionales, los criterios institucionales de evaluación y la descripción general de la planta académica de tiempo completo y por asignatura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

En el segundo capítulo denominado marco teórico, se relata el panorama internacional del malestar docente, dando sustento a esta investigación a través de la conceptualización del término, la explicación de los primeros indicios del malestar, el ciclo degenerativo de la eficacia en los docentes, los factores contextuales y las principales causas que lo generan dentro del contexto áulico. Por último se puntualizan algunas estrategias de apoyo para combatir estas causas y se da una aproximación al bienestar del docente universitario.

Para el capítulo tercero, se trata el estado del conocimiento en torno al malestar docente, se resumen los reportes de investigación más actuales, significativas y específicos allegados a la problemática, con el objetivo de tener un panorama amplio acerca de la metodología utilizada para el estudio del malestar.

Con respecto al cuarto capítulo se desarrolla el marco metodológico propio para esta investigación, en el cual se describen: el planteamiento del problema, el objetivo general, los objetivos específicos, los supuestos de investigación, las preguntas de investigación, la descripción general de la muestra encuestada, la metodología, el enfoque y el tipo de estudio implementado. De la misma manera se muestra la batería de auto-aplicación, que consta de la guía de datos generales para el docente universitario y la escala Likert para valorar el nivel de malestar docente.

El quinto y último capítulo denominado resultados, señala la obtención de los mismos, por medio de la descripción y elaboración de gráficos en torno a los ítems de la escala Likert; así como la triangulación de estos, en conjunto con la hipótesis y el marco teórico.

Para consumar se presenta la discusión que consta de dos apartados: las conclusiones finales y las recomendaciones futuras a este seguimiento de investigación. Finalmente se presentan las referencias bibliográficas consultadas durante todo el proceso de elaboración de la tesis y los anexos que muestran los instrumentos diseñados para efectos de este proyecto de investigación.

Capítulo 1. Marco Referencial

La verdadera reforma educativa, la que llega hasta el fondo de la cultura nacional, está por hacerse. Tal educación no podrá ser puramente espiritual. Tampoco exclusivamente material, ni solo orientada... en la técnica... ni en el espíritu. Más bien se orientaría a formar hombres en el sentido integral de la palabra.

Samuel Ramos

Veinte Años de Educación en México

El presente capítulo sirve de referencia para exponer de manera clara y precisa los diferentes proyectos educativos nacionales, realizando un recorrido histórico desde los inicios del porfiriato, hasta la conformación de la educación superior en México, haciendo hincapié en el desarrollo de la misma a lo largo de la historia, objetivando en la demanda y las condiciones que presenta el nivel educativo en donde se desarrolla la investigación.

Agrupando en tres rubros el contexto histórico de la educación: conformación, desarrollo y expansión; en donde se valoran las políticas educativas que se han instrumentado en el desarrollo del nivel superior, sin dejar de lado los aspectos relevantes en torno a la caracterización del perfil docente actual; destacando las líneas esenciales que enmarcan las particularidades que dotan a un docente de calidad.

Finalmente se contextualiza el lugar y la población en estudio, que permitieron la instrumentación de este proyecto de investigación, así como las condiciones particulares que la sustentan.

1.1 Contextualización y evolución de la educación superior y del rol docente en México

Las universidades son una de las empresas culturales de mayor trascendencia en la historia; con su remoto origen que se pierde en la edad media, conservan una indiscutible vigencia y son pieza clave para el progreso de las naciones (Rodríguez et al., 2006).

La educación superior en México, surge en el periodo colonial (S. XVI - S. XIX) como un derecho restringido a unos cuantos; lentamente se crean un conjunto de instituciones, tales como el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco (1536), la Real y Pontificia Universidad de México (1551), la Real y Literaria Universidad de Guadalajara (1791) y la Academia de las Nobles Artes de San Carlos (1781); además de una serie de colegios universitarios, escuelas y seminarios de naturaleza religiosa con una importante presencia de la compañía de Jesús, bajo la orden de los Jesuitas, configurando el sistema educativo superior colonial de esa época (Robles, 1979).

También cabe señalar que dicho sistema se caracterizó por tener un origen y composición elitista, en tanto que su cimentación se debió a la voluntad de la jerarquía eclesiástica y a la corona española-virreinal; sus receptores eran fundamentalmente los grupos dominantes minoritarios de la época y se admitía en su seno exclusivamente a estudiantes del género masculino, quedando excluidos dos sectores mayoritarios: los indígenas (que representaban el 71% de la población) y las mujeres (que muy posiblemente representaban el 50% de esa población); como ejemplo ilustrativo de la situación discriminatoria prevaleciente, se enmarca la lucha que desenvuelve la defensa del derecho a la “educación femenina” en el México colonial de Sor Juana Inés de la Cruz.

La educación en general y la educación superior en particular durante el período de la independencia nacional y del triunfo de los grupos liberales a favor de la instauración de la República Mexicana (1821-1910), fueron reorientadas gradualmente por el nuevo estado independiente hacia la separación iglesia-

estado, la laicidad, la filosofía positivista, el cientificismo y el progreso capitalista (Rodríguez et al., 2006).

Retomando a Robles (1979), en la medida en que se iba desplazando a la educación religiosa y conservadora, durante el período colonial, se crearon nuevas instituciones liberales, destacando la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria en 1867 y las primeras escuelas normales para docentes, así como el reordenamiento y consolidación de las escuelas estatales profesionales CESU¹ en 1984; sin embargo, la educación, en todos sus niveles, lamentablemente continuó excluyéndose a la mayor parte de la población.

Durante la época porfirista (1876-1910), el gobierno nacional asumió con más contundencia la dirección de la educación en el país y se constituyó el poder rector del sistema educativo nacional; sin embargo, continua conservando su carácter elitista; de esta manera, los institutos científicos y literarios estatales se fortalecieron y aumentaron en las ciudades más importantes del país, constituyéndose en los antecesores de las universidades públicas del siglo XIX.

Para entonces, se creó la Escuela Nacional de Altos Estudios (1910), la Escuela Nacional Preparatoria en torno al positivismo y se inauguró la Universidad Nacional de México (Septiembre de 1910); a pesar de estos esfuerzos la cobertura de las IES² continuó siendo restringida, sólo el 5% (713,394 niños, jóvenes y adultos) de la población nacional podía ejercer su derecho a la educación al nacer el siglo XIX, quedando excluidos en términos globales el 95% de todos los mexicanos de aquella época (Rodríguez et al., 2006).

De esta forma, a pesar de los esfuerzos educativos de los distintos gobiernos liberales, impulsados por personajes de la talla de Valentín Gómez Farías, José Ma. Luis Mora e Ignacio Ramírez y del gobierno dictatorial porfiriano (cuya obra educativa se debió a Justo Sierra); al final del período, la gran mayoría de la población rural, no tenía acceso a la educación, a la información y a la cultura en ninguna de sus modalidades, así como a muchos otros derechos ciudadanos, por

¹ Centro de Estudios Superiores Universitarios.

² Instituciones de Educación Superior.

lo que el sistema educativo en general y el de la educación superior en lo particular, conservan su carácter excluyente (la matrícula de educación superior se mantiene prácticamente estancada entre 1900 y 1910, con alrededor de nueve mil alumnos) de manera que sólo accede a la educación superior 7 personas por cada mil jóvenes de 21 a 25 años; es decir, el derecho a una educación libre y laica, no era para todos sino sólo para una minoría selecta (Jiménez, 2011).

Después del largo ciclo de inestabilidad y debilitamiento de la educación superior, a raíz de la revolución de 1910 a 1917, las IES del país ingresan a una etapa de lenta recuperación y crecimiento; conviene subrayar que en el periodo de 1917 a 1929 se inicia la constitución de las universidades públicas en diversos estados de la república y se crean nuevas escuelas técnicas públicas; para entonces, en 1921 ya se había creado la Secretaría de Educación Pública como instancia reguladora del sistema educativo (Rodríguez et al., 2006).

Citando al autor anterior, a pesar del crecimiento incipiente, el SES³, continuó manteniendo su carácter elitista, en 1920 la matrícula estimada de 7,853 alumnos representaba sólo el 0.05% de la población total del país; del mismo modo, al inicio de la gestión presidencial de Álvaro Obregón y a tres años de haberse establecido la Constitución de 1917, se instituye formalmente el derecho a la educación como uno de los derechos fundamentales de la sociedad mexicana del siglo XIX.

En el año de 1945 la Universidad Nacional de México, se transforma en la Universidad Nacional Autónoma de México, mediante la promulgación de su ley orgánica; paralelamente, crece el sector de IES públicas tecnológicas con la creación del Instituto Politécnico Nacional y de los Institutos Tecnológicos Regionales, entre tanto, la matrícula nacional en el periodo se habría mantenido prácticamente estancada, ya que entre 1930 y 1949, la matrícula de alumnos decreció respectivamente, de la población total; es decir que ingresaban a una institución de educación superior 16 jóvenes en 1930 y 15 en 1940 por cada mil

³ Sistema de Enseñanza Superior.

habitantes en un rango de edad de 20 a 24 años, un dato alarmante para el sistema de enseñanza superior (Jiménez, 2010).

La educación superior comienza un proceso gradual de expansión en los años cincuenta, de esta manera se incluye la configuración de un nuevo sistema educativo de tipo burocrático y corporativo (Ídem).

En el transcurso de la década de los sesentas, después de diez lustros de gobiernos posrevolucionarios, la educación superior nacional atraviesa por dos procesos sociopolíticos simultáneos, el primero concerniente a la expansión de la matrícula promovida para atender parcialmente la creciente demanda ciudadana de educación; y el segundo constituido por un amplio movimiento estudiantil en favor del derecho a participar en la toma de decisiones universitarias y en la vida pública nacional; movimientos generados para contar con una educación de calidad brindada por el estado democrático educador (Semo, 1989).

En otras palabras, durante esta época de movilización estudiantil y social, se enfrentan dos proyectos de sociedad y de educación: uno burocrático-autoritario defensor del estado de derecho y del orden establecido por el régimen de la Revolución Mexicana; y otro democrático-ciudadano en defensa del derecho a la educación y a su libertad de expresión.

Para entonces las demandas ciudadanas de los grupos estudiantiles adquieren una gran legitimidad entre la sociedad mexicana, en contra de la fuerza represiva del gobierno, desembocando en el movimiento estudiantil de 1968, llevando al movimiento a niveles de participación sin precedentes en todo el país, en contra de la instauración descarnada del régimen gubernamental represivo-militar, el cual responde a las demandas ciudadanas con la masacre del 68 y en el 71 la guerra sucia contra todos sus opositores (líderes educativos, alumnos, docentes, etc.); finalmente como consecuencia de estos actos, la aceleración del crecimiento de la matrícula aumenta, llevando a cabo la aceptación de la autonomía de varias

universidades estatales en forma paralela, como efecto el sector privado de la educación superior se expande lentamente (Rodríguez et al., 2006).

Durante la década de los años setentas, el SES mexicano crece precipitadamente incorporándose 736,685 nuevos alumnos durante el periodo, con un crecimiento anual de 66,971 nuevos alumnos, con lo que llega la matrícula a 1, 052,762 alumnos en el año de 1982, de tal forma que la expansión inducida por la burocracia estatal que, sin valorar las consecuencias, presiona a las IES a expandir su matrícula a toda costa, sin contar con las condiciones mínimas para ello” (Semo, 1989).

Durante el período de 1982 a 1983, comienza la implantación⁴ de la economía del libre mercado y del estado neoliberal, iniciando también la gradual instauración del modelo de mercado en el ámbito educativo, del mismo modo el SES empieza un nuevo ciclo, caracterizado por la desaceleración⁵ de su crecimiento, el cual se subdivide en dos sub-períodos, el primero caracterizado por la crisis económica y la retracción del sector de 1983 a 1994, y el segundo, por la recuperación parcial del sector y su expansión bajo nuevas condiciones durante el año de 1995 al 2010 (Jiménez, 2010).

Ahora bien el SES se reestructura con nuevas características mediante la desaceleración neoliberal, generando como resultado una política diseñada por la burocracia estatal la cual consiste, por un lado, en retraer la matrícula del sector público y disminuir su ritmo de crecimiento y, por otro, en incentivar la expansión del sector privado de la educación superior, política dual que ha tenido como resultado la privatización parcial del SES, al crecer la presencia de las IES particulares respecto a las públicas.

Continuando con el párrafo anterior, el sector privado se expande aceleradamente, puesto que de haber representado en 1976 el 11% de la matrícula total de educación superior, llega a representar el 33% en el periodo de 2001 a 2010,

⁴ Forma impuesta u obligatoria al usuario sin importar su opinión.

⁵ Acción o efecto de reducción del ritmo de crecimiento.

triplicándose en todo este tiempo; del mismo modo, de haber representado el 21% del sector público en 1982 el sector privado ha llegado a representar ya el 50% respecto al sector público en los últimos años (Jiménez, 2010).

Como consecuencia el sector público, aunque crece, lo hace en menor grado y en menor proporción que el sector privado, reduciendo su participación de un 89% en 1976; a un 67% de la matrícula total en el periodo 2000-2010 de modo que, la matrícula pública crece un 100% de 1990 a 2010 mientras que la matrícula privada crece 300% en el mismo periodo (Jiménez, 2010).

Con lo que se demuestra nuevamente que las libres fuerzas del mercado han resultado poco eficaces para ampliar las oportunidades educativas para la población, al haber frenado en términos reales la expansión de la educación superior en México al establecer como prioridad la privatización del SES, robándole a millones de jóvenes su derecho a la educación superior.

En este breve recuento de casi 500 años de historia en materia de educación superior, se puede concluir, desde una perspectiva sociológica, que el SES nacional ha ido alcanzando paulatinamente distintos grados de desarrollo en el transcurso del tiempo, como resultado de las acciones específicas de sus dos principales agentes interventores; en primer lugar, el Estado mediante su concentración de poder e influencia operando las fuerzas económicas y políticas nacionales e internacionales con alguna injerencia en el sector, reproduciendo el elitismo; y en segundo lugar las mismas IES con sus distintos sectores: burocráticos, académicos, estudiantiles y administrativos, circunstancias que han redundado en mayores o menores niveles de atención a la demanda educativa actual de la población mexicana a recibir educación superior de calidad.

1.2 Desarrollo de la universidad pública en México

Una vez constituida la educación superior en México es de vital importancia tener en cuenta el marco legal que rige el desarrollo de la universidad pública en todo el país. Rodríguez (1998), señala principalmente, que la Ley Reglamentaria de Educación, se encuentra organizada por La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, con el apoyo de La ley General para la Coordinación de la Educación Superior en México y la Ley para la Coordinación y Asignación de Recursos Federales.

En cuanto a la estructura del nivel superior es necesario conocer los artículos constitucionales que rigen la educación general en México, para rescatar la información oportuna fue necesario la realización de la siguiente tabla:

Régimen jurídico constitucional de la educación en México	
Artículo 3°	El estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas incluyendo la educación inicial y a la educación superior necesaria para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.
Artículo 5° Segundo Párrafo	La ley determinará en cada estado, cuales son las profesiones que necesitan título para su ejercicio, las condiciones que deban llenarse para obtenerlo y las autoridades que han de expedirlo.

Artículo 121°	Los títulos profesionales expedidos por las autoridades de un estado, con sujeción a sus leyes, serán respetados en los otros estados.
---------------	--

Con soporte en Rangel (1983), la autonomía universitaria está definida en el artículo tercero de la Constitución Política de México en los siguientes términos:

- a) Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de ideas; determinarán por otra parte sus planes y programas, fijando los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrando su patrimonio.
- b) Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo, conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones”.

Por otra parte, Rangel (1983), las leyes orgánicas de las universidades que gozan de autonomía, expedidas por los congresos estatales o federales, contienen principios similares como:

- a) La universidad tiene el derecho de designar a sus autoridades y a organizarse como mejor lo considere para expedir sus normas y reglamentos dentro de lo establecido por la ley orgánica respectiva.

- b) La universidad goza de libertad de cátedra y designa a su personal académico; expide certificados, grados y títulos; otorga validez a los estudios realizados en otros establecimientos nacionales y extranjeros de acuerdo con sus normas, incorporando estudios de bachillerato o licenciatura impartidos en instituciones privadas.

- c) La universidad administra libremente su patrimonio y determina su presupuesto. Los ingresos de las universidades públicas autónomas provienen en gran medida del gobierno federal y de los gobiernos estatales.

Rodríguez (1998), menciona que el artículo quinto de la Constitución Política de México establece que a ninguna persona podrá impedírsele que se dedique a la profesión, industria, comercio o trabajo que le acomode, siendo lícitos, y agrega que la ley determinará en cada Estado, cuáles son las profesiones que necesitan título para su ejercicio, las condiciones que deban llenarse para obtenerlo y las autoridades que han de expedirlo; define al título profesional como el documento expedido por instituciones del Estado o descentralizadas, y por instituciones particulares que tengan reconocimiento de validez oficial de estudios a favor de la persona que haya concluido los estudios correspondientes o demostrado tener los conocimientos necesarios de conformidad con esta Ley y otras disposiciones aplicables (ídem).

La misma constitución establece, en el artículo segundo, las profesiones que en sus diversas ramas necesitan título para su ejercicio: actuario, arquitecto, bacteriólogo, biólogo, cirujano dentista, contador, corredor, enfermera, partera, ingeniero, licenciado en derecho, licenciado en economía, marino, médico, veterinario, metalúrgico, notario, piloto aviador, docente de educación preescolar, docente de educación primaria, docente de educación secundaria, químico y trabajador social (Ídem).

En la siguiente tabla se muestran los artículos correspondientes a la organización y gestión del sistema educativo superior en México⁶:

Artículos para la gestión de la educación superior en México	
Artículo 3°	El tipo educativo superior es el que se imparte después del bachillerato o de su equivalente. Comprende la educación normal, la tecnológica y la universitaria e incluye carreras profesionales cortas y estudios encaminados a obtener los grados de licenciatura, maestría y doctorado, así como cursos de actualización y especialización.
Artículo 7°	Compete a la federación vigilar que las denominaciones de los establecimientos de educación correspondan a su naturaleza.
Artículo 18°	Los certificados, diplomas, títulos y grados académicos que expidan los particulares respecto a estudios autorizados o reconocidos requerirán de autenticación por parte de la autoridad que haya concedido la autorización o reconocimiento o, en su caso, del organismo público descentralizado que haya otorgado el reconocimiento.

⁶ Ley para la Coordinación de la Educación Superior en México (1978)

<p>Artículo 37º Tercer Párrafo</p>	<p>El tipo superior es el que se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes. Está compuesto por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura.</p>
<p>Artículo 55º</p>	<p>Las autorizaciones y los reconocimientos de validez oficial de estudios se otorgarán cuando los solicitantes cuenten:</p> <p>I.- Con personal que acredite la preparación adecuada para impartir educación y, en su caso, satisfagan los demás requisitos.</p> <p>II.- Con instalaciones que satisfagan las condiciones higiénicas, de seguridad y pedagógicas que la autoridad otorgante determine. Para establecer un nuevo plantel se requerirá, según el caso, una nueva autorización o un nuevo reconocimiento.</p> <p>III.- Con planes y programas de estudio que la autoridad otorgante considere procedentes, en el caso de educación distinta de la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de docentes de educación básica.</p>
<p>Artículo 61º</p>	<p>Los estudios realizados fuera del sistema educativo nacional podrán adquirir validez oficial, mediante su revalidación, siempre y cuando sean equiparables con estudios realizados dentro de dicho sistema.</p>

	La revalidación podrá otorgarse por niveles educativos, por grados escolares, o por asignaturas u otras unidades de aprendizaje, según lo establezca la regulación respectiva.
--	--

Como se ha dicho la educación superior se define como aquella que es posterior al bachillerato o su equivalente, se compone por la licenciatura, la especialidad y los grados académicos de maestría y doctorado, además de las carreras profesionales cortas, los cursos de actualización y especialización, la educación normal, la tecnológica y por supuesto la universitaria. De esta manera la educación superior puede ser centralizada, descentralizada, autónoma o privada.

De acuerdo con Rangel (1983), la Ley para la Coordinación de la Educación Superior del 29 de diciembre de 1978 contiene un conjunto de principios y disposiciones mediante los cuales se establecen las condiciones de integración, composición, expansión y desarrollo de la educación propia de este nivel.

Así mismo la función de la educación superior, se realiza de acuerdo a la autorización para impartir estudios y reconocimientos de validez oficial; además de múltiples acciones relacionadas a la promoción, establecimiento, dirección, sostenimiento de servicios educativos, científicos, técnicos, artísticos, edición de libros, producción de material didáctico, expedición de constancias, certificados de estudios, otorgamiento de diplomas, títulos y grados.

Habrá que decir también, que las instituciones privadas reconocidas por la SEP⁷, los gobiernos de los estados u organismos descentralizados del estado son establecimientos que requieren reconocimiento de validez oficial.

⁷ Secretaría de Educación Pública.

A su vez la Ley para la Coordinación de la Educación Superior establece la necesidad de coordinar el servicio público de la federación, los estados y los municipios, puesto que a nivel institucional y de prestación de servicios, la coordinación se refiere a las prioridades nacionales, regionales y estatales, así como a los programas institucionales de docencia, investigación y difusión de la cultura; para esto, al Estado, le corresponde propiciar, apoyar, impulsar y promover la coordinación y por ende la población a participar en ella.

En cuanto a la asignación de recursos federales para la educación superior en México, en la siguiente tabla se implantan los artículos siguientes⁸:

Artículos federales para la asignación de recursos para la educación superior en México	
<p>Artículo 21º</p>	<p>La federación en vista de las necesidades de docencia, investigación y difusión de la cultura de las instituciones públicas de educación superior, les asignará recursos conforme a la ley para el cumplimiento de sus fines.</p>
<p>Artículo 23º</p>	<p>Los recursos se determinarán atendiendo a las prioridades nacionales y a la participación de las instituciones en el desarrollo del sistema de educación, considerando la planeación institucional, los programas de superación académica y de mejoramiento administrativo.</p>

⁸ Ley para la Coordinación y la Asignación de Recursos Federales (2014)

Artículo 24º y 25º	La ley establece la distinción entre los subsidios federales ordinarios y los específicos. Los primeros se entregan por calendario durante el ejercicio fiscal más los adicionales que pueden otorgarse para atender necesidades extraordinarias.
Artículo 26º	Los subsidios específicos se destinan mediante convenios para desarrollar proyectos determinados de superación institucional, académica o administrativa.
Artículo 27º	Las instituciones de educación superior deberán aplicar los fondos federales estrictamente a las actividades para las que fueron asignados y de conformidad con las leyes respectivas.

Retomando a Rangel (1983), en 1980 los recursos federales de las IES públicas de los estados de la federación se entregan por conducto de los gobiernos estatales, en conformidad con el convenio único de coordinación y con los convenios suscritos por los gobiernos de las entidades federativas, la Secretaría de Educación Pública y, en la actualidad, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

La educación superior en México es un conjunto de instituciones públicas y privadas, con régimen jurídico, ofertas profesionales y de posgrado, antigüedad, tamaño, capacidad de investigación, instalaciones y recursos intelectuales diferentes (Ídem).

En efecto las universidades a las que el Congreso de la Unión o los congresos de los estados les otorguen la autonomía, son organismos descentralizados, esto con la intención de que sean instituciones públicas con personalidad jurídica propia, determinando sus actividades académicas y políticas.

Por otra parte las instituciones privadas son organismos centralizados con reconocimiento de validez oficial, mediante el acuerdo expreso del presidente de la república, con base en el Reglamento para la Revalidación de Grados y Títulos Otorgados por Escuelas Privadas Universitarias, del 26 de junio de 1940.

En particular algunas instituciones tienen una amplia gama de ofertas formativas, otras sólo ofrecen una o muy pocas opciones profesionales. De igual manera hay instituciones que se han especializado en estudios técnicos y científicos y otras que ofrecen estudios profesionales de corte tradicional; en fin, no existe una definición legal estricta que establezca las condiciones para que las instituciones públicas o privadas puedan adoptar la denominación de universidad o de tecnológico, pero en general las universitarias ofrecen un mínimo de seis carreras profesionales en tres áreas de estudio y, por lo menos, tienen una carrera en el área de ciencias sociales y administrativas o en la de educación y humanidades. Las tecnológicas pueden reunir estas características, pero sus prioridades formativas se ubican en el área de ingeniería y tecnología o en la de ciencias agropecuarias.

Para Rangel (1983), los requisitos para la legalidad de los títulos dentro de las instituciones de educación superior son los siguientes:

- a) Contar con el antecedente académico correspondiente.
- b) Concluir satisfactoriamente los créditos del plan de estudios.
- c) Satisfacer la opción de titulación de la institución (tesis, examen general de conocimientos, entre otras opciones establecidas por la institución educativa).

- d) Cumplir con el servicio social (480 horas) y de manera general con las disposiciones de las instituciones en donde se cursaron los estudios.
- e) El suplemento al diploma o al título, es el certificado total de estudios.

Para obtener el título profesional se debe acreditar que se han cumplido los requisitos académicos previstos en las leyes aplicables; para registrar un título profesional expedido por alguna institución que no forme parte del sistema educativo nacional será necesario que la Secretaría de Educación Pública revalide los estudios correspondientes y que el interesado acredite haber prestado el servicio social.

Es necesario recalcar que el servicio social es el trabajo de carácter temporal y mediante retribución que ejecutan y prestan los profesionistas y alumnos en interés de la sociedad y el estado; esta ley ordena que todos los alumnos de las profesiones referidas así como los profesionistas no mayores de 60 años o impedidos por enfermedad grave, ejerzan o no, deberán prestar el servicio social como requisito previo para otorgarles el título durante un tiempo no menor a seis meses y no mayor a dos años.

Existen diferentes modalidades para que los alumnos que concluyen sus estudios puedan obtener su título profesional. En términos generales se puede mencionar que una buena parte de los estudios profesionales exige a sus egresados la elaboración de alguna forma de trabajo escrito que debe ser sometido a examen ante un jurado específicamente designado para ello. En muchas universidades las escuelas o facultades exigen la elaboración de tesis; en otras el requisito es la presentación de una tesina, de tamaño y profundidad menor que la tesis; otras más requieren que se elaboren informes o reportes monográficos sobre alguna experiencia profesional. En otras instituciones los alumnos pueden optar por presentar alguna forma de trabajo escrito o por someterse a un examen general de conocimientos profesionales. Rangel (Óp. Cit).

Por otra parte el órgano rector de la acreditación y evaluación de programas académicos reconocido por el gobierno federal a través de la Secretaría de Educación Pública es el COPAES⁹, cuya función principal es otorgar reconocimiento formal a organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos de educación superior que ofrezcan instituciones públicas y particulares, previa valoración de su capacidad organizativa, técnica y operativa, así como sus marcos de evaluación, la administración de sus procedimientos y la imparcialidad del mismo. Tomando como referencia a Rangel (1983), las universidades e instituciones de educación superior en México se clasifican en cuatro grandes grupos:

Clasificación de las instituciones de educación superior en México		
Tipo de institución de educación superior	Descripción general	Sub-clasificación
Universidad Autónoma	Establecimiento público de enseñanza superior al que el estado en su ley orgánica le ha otorgado autonomía para regir por sí misma los asuntos o ciertos asuntos de su propia administración.	
Universidad Particular	Establecimiento de educación superior operado y financiado por particulares.	

⁹ Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (2010)

<p>Universidad Pública</p>	<p>Establecimiento de educación superior fundado y financiado por el estado.</p>	<p>. Universidad Pública Estatal: Establecimiento de educación superior fundado por un congreso estatal cuyo financiamiento está subsidiado por los gobiernos federal y estatal correspondiente.</p> <p>. Universidad Pública Federal: Establecimiento de educación superior fundado por el Congreso de la Unión y cuyo financiamiento está subsidiado por el gobierno federal.</p>
<p>Instituto Tecnológico</p>	<p>Centro público de educación superior dedicado principalmente a la enseñanza de las ingenierías y tecnologías.</p>	<p>. Instituto Tecnológico Agropecuario: Centro público de educación superior dedicado a la enseñanza de tecnologías agropecuarias.</p> <p>. Instituto Tecnológico del Mar: Centro público de educación superior dedicado a la enseñanza de tecnologías para el aprovechamiento del mar.</p>

Con respecto a las instituciones de educación superior Rangel (1983), menciona que los estudios posteriores a la educación media superior, tienen por objeto la formación a nivel profesional, ya sea de nivel licenciatura, especialidad, maestría o

doctorado. La siguiente tabla muestra las distintas modalidades de estudio en el nivel superior:

Modalidades de estudio en el nivel superior	
Técnico Superior Universitario	Son grados con programas educativos científico-prácticos, que están orientados hacia la práctica, por lo que forman al individuo en aspectos técnicos y específicos de una profesión.
Educación Normal	Comprende carreras de licenciatura y posgrado para la formación de docentes de educación básica y especializada.
Licenciatura	Son grados con programas educativos teóricos, para investigaciones y acceso al ejercicio de profesiones que exigen un alto nivel de competencia. Tienen una duración de cuatro a cinco años, con acceso a especialidad y maestría.
Especialidad	Son programas educativos teóricos para investigaciones que requieren como antecedente académico la licenciatura. Tienen una duración entre 1 y 5 años, con acceso a estudios de maestría. En México se otorga un diploma al término del estudio.

<p style="text-align: center;">Maestría</p>	<p>Son grados con programas educativos teóricos, preparatorios para investigaciones que requieren como antecedente académico la licenciatura. Tienen una duración de dos años, con acceso al doctorado y al mercado laboral.</p>
<p style="text-align: center;">Doctorado</p>	<p>Son grados con programas educativos que conducen a investigación avanzada. Están dedicados a estudios avanzados e investigaciones originales, que representan una contribución significativa al conocimiento.</p>

Cabe señalar que en México las diferentes ofertas profesionales de nivel licenciatura se agrupan convencionalmente en seis áreas: la primer área se refiere a las licenciaturas pertenecientes al campo de las ciencias naturales y exactas, con un total de ocho carreras; la segunda área referida a la educación y a las humanidades, con un total de once carreras; la tercer área pertenece al campo de las ciencias agropecuarias, con un total de nueve carreras; la cuarta área se refiere a las ciencias de la salud, con un total de ocho carreras; la quinta área al campo de la ingeniería y la tecnología, con un total de veinticuatro carreras; y la sexta y última área incorporada al campo de las ciencias sociales y administrativas, con un total de veinticinco carreras, de acuerdo con los criterios establecidos por la ANUIES¹⁰ (2012).

Con base en Rangel (1983), la gran diversidad de carreras, así como de sus denominaciones, obedece a que una buena porción de las instituciones de educación superior tiene la capacidad legal para definir sus planes y programas de

¹⁰ Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior.

estudio y expedir títulos profesionales, a su vez las instituciones autónomas por ley y la mayoría de las universidades estatales no autónomas tienen la capacidad para determinar su organización académica y sus ofertas formativas, de acuerdo con las condiciones que defina su normatividad interna. Por otra parte las otras instituciones estatales dependen académicamente de la Secretaría de Educación Pública, la cual determina qué carreras habrán de ofrecerse en dichas instituciones. En cuanto a las instituciones privadas tienen la facultad de elaborar sus planes y programas de estudios y expedir títulos, pero deben ser reconocidos oficialmente, en unos casos, por acuerdo del presidente y, en otros, por la Secretaría de Educación Pública o por los gobiernos de los estados.

Al mismo tiempo la duración de los estudios universitarios varía entre las escuelas y las instituciones; en general, los alumnos cursan en cuatro o cinco años sus estudios, más aún algunas instituciones han organizado sus cursos en semestres y otras en trimestres.

Al respecto no hay formas de organización académica homogéneas, pero la forma más común es la escuela y la facultad.

Rangel (1983), afirma que las escuelas y facultades reúnen en ocasiones más de una carrera, puntualizando el término facultad, para aquellos centros que ofrecen carreras de licenciatura y estudios de posgrado.

Citando a Jiménez (2011), en México todas las instituciones de educación superior exigen a los alumnos para su inscripción haber concluido el bachillerato, sin embargo, no existe un patrón de requisitos que uniformice los criterios de cada universidad para el ingreso estudiantil.

Del mismo modo muchas universidades públicas que ofrecen estudios en el nivel de bachillerato, tienen lo que en México se conoce como pase automático, es decir, los alumnos que concluyen satisfactoriamente el bachillerato en planteles de

la universidad, acceden directamente a los estudios profesionales, sin más límite que el cupo de la escuela o facultad. Por otra parte estas universidades aplican exámenes de admisión a los alumnos que provienen de escuelas de bachillerato que no pertenecen a la institución, entonces, el acceso a estudios profesionales en algunas universidades se define a través de un doble criterio: el que se aplica a los alumnos de bachilleratos propios de la universidad (pase automático) y el que se aplica a alumnos de instituciones distintas (exámenes de admisión).

Continuando con la temática otras instituciones aplican exámenes de ingreso a todos los que aspiran a cursar estudios de licenciatura, tal es el caso de universidades públicas que no cuentan con bachillerato y de universidades privadas que, aunque lo tengan, no aplican procedimientos automáticos de ingreso.

Es preciso mencionar que los exámenes de ingreso son, en general, pruebas de conocimientos generales y específicos del área seleccionada, en ciertos casos incluyen pruebas de aptitud o de capacidad intelectual; de esta manera los alumnos en orden decreciente de calificaciones y de acuerdo con el número de vacantes existentes ingresan a la institución.

La autonomía académica de la que gozan la mayoría de las instituciones y la libertad de cátedra de los docentes, posibilita la existencia de una amplia gama de formas de evaluación y calificación escolar, en unos casos se opta por evaluaciones periódicas dentro de un ciclo escolar (trimestral, semestral o anual) y en otros se realiza sólo una evaluación al finalizar el ciclo, de igual manera muchas veces se presenta una combinación de exámenes con trabajos escritos y exposiciones orales por parte de los alumnos mediante calificaciones parciales con calificaciones finales, para obtener un resultado definitivo. En algunas instituciones las unidades académicas definen los contenidos mínimos a ser aprendidos de acuerdo con los programas de estudio y las formas como deben ser evaluados. (Jiménez, 2011).

1.3 Expansión de la universidad pública en México

En la actualidad cada universidad debe definir su vocación institucional en docencia, en investigación y en extensión, estableciendo campos prioritarios para alcanzar la excelencia académica y lograr ventajas comparativas; para lograrlo, algunas han realizado diagnósticos de necesidades y prioridades regionales (SEP, 2005).

En otras palabras se debe realizar estudios sobre el entorno económico y social de la localidad, municipio o estado; mediante evaluaciones del potencial académico e institucional, para conformar masas críticas en determinadas disciplinas de estudio, con el objetivo de definir y publicar las áreas de investigación de posgrados de alta prioridad institucional sobre los problemas que acontecen actualmente a la sociedad.

Rodríguez et al., (2006), mencionan que el conocimiento es una auténtica fuerza productiva, en donde el papel de las instituciones universitarias, en su doble carácter de centros de enseñanza superior y ámbitos para la investigación científica, humanística y tecnológica, es a todas luces un papel estratégico, que se despliega para ofrecer respuesta a las demandas que se proyectan desde la economía y la sociedad, con miras en la definición de las formas culturales del mañana.

De igual manera la SEP (2005), actualiza la infraestructura académica de las IES sistematizando sus acervos bibliográficos e incrementando el número de equipos de computación, creando plataformas virtuales, videotecas, hemerotecas y editando libros; al mismo tiempo que se ha avanzado en la conformación de la red nacional de bibliotecas.

Continuando con la misma idea la ANUIES (2012), ha realizado un conjunto de acciones para superar la inadecuada administración y la obsoleta o incompleta

normatividad, y ajustarla a las transformaciones ocurridas en los últimos años, para integrar, desarrollar, complementar y perfeccionar sus sistemas de información.

Otra línea prioritaria es la diversificación de las fuentes de financiamiento; al respecto, inicialmente, las instituciones han elevado las cuotas por servicios a los alumnos; buscando mayor participación de los sectores sociales y privados en el financiamiento de proyectos de investigación para el reforzamiento de la infraestructura y, en mejores ocasiones la construcción de edificios; de esta forma han recurrido a los egresados para impulsar fundaciones y patronatos, así como a agencias extranjeras para obtener fuentes adicionales de recursos económicos.

Por su parte la UNESCO¹¹ (2011), menciona que algunas universidades en cuanto a la vinculación con el sector productivo, lograron avanzar en la creación de organismos especiales para la vinculación, difusión de catálogos de servicios universitarios, integración de empresarios en la revisión de currículos; establecimiento de asesorías y prácticas curriculares de pasantes en empresas; actualización de conocimientos a profesionistas del sector productivo; proyectos regionales específicos de innovación y transferencia tecnológica; dotando al futuro egresado de herramientas útiles para la sociedad del futuro.

En procesos como los mencionados anteriormente, los sistemas de enseñanza superior e investigación científica tienen un significado relevante, ya que abre posibilidades para articular relaciones productivas entre los países; asertivamente cada vez que se propicia un flujo sistemático de conocimientos y competencias se facilita el intercambio de los recursos de más alta calificación. Es por ello que la cooperación universitaria se presenta como un rubro destacado en las agendas de integración regional.

¹¹ UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Sin embargo un reto permanente de la educación superior en México consiste en ofrecer oportunidades que permitan hacer corresponder las aspiraciones individuales de los alumnos con las necesidades y posibilidades reales del país, se trata de procurar una formación profesional que brinde una preparación adecuada al alumno para un mercado de trabajo cada vez más complejo, diverso y cambiante.

Con base en la información de la ANUIES (2012), actualmente la educación universitaria pública en México está integrada por 45 instituciones, considerando sola las unidades centrales, las cuales realizan solo las funciones sustantivas de docencia, investigación, extensión de la cultura y los servicios; en este conjunto están las universidades federales y estatales.

La SEP (2000), reporta a la investigación como una actividad autónoma en México con larga tradición; mencionando los esfuerzos realizados por la UNAM¹² desde los años 40's con la creación del doctorado en pedagogía, sin embargo, la investigación educativa comenzó a tener un perfil científico y profesional con el surgimiento de instituciones destinadas principalmente a esa actividad, tales como el CEE¹³ en 1963.

El gobierno federal impulsa el desarrollo de esta actividad por diversas vías, destacando las investigaciones que se realizan en instituciones públicas de educación superior, como es el caso de la Dirección General de Investigación Educativa, del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, del Instituto Politécnico Nacional, de la Universidad Pedagógica Nacional, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y de diversas instituciones de educación superior, como las Universidades del Distrito Federal, Aguascalientes, Guanajuato, Jalisco, Puebla, Sinaloa y Veracruz; asimismo en muchas escuelas, facultades institutos de áreas sociales y humanísticas e inclusive en áreas científico-técnicas se han apoyado o abierto líneas de investigación educativa (Ídem).

¹² Universidad Nacional Autónoma de México.

¹³ Centro de Estudios Educativos.

Continuando la misma temática, en la década pasada se registró un notable crecimiento de unidades de investigación educativa. En 1981 se reportaron 123 unidades de investigación, y en 1991 fueron 365, el crecimiento, se debe a la incorporación de las escuelas normales en los registros estadísticos, puesto que, al ser consideradas de nivel superior en 1984, la investigación se consideró como una de sus funciones sustantivas; de esta manera las unidades de investigación cuentan con un número estable de investigadores que se agrupan por líneas de investigación o por proyectos, ocasionando que en 1991 se registraron 3635 investigadores, de los cuales el 33.3% eran responsables de algún proyecto.

Los datos de 1991 indican que las escuelas normales son el tipo de institución que más unidades de investigación tienen; siguen en orden decreciente las universidades públicas, las direcciones gubernamentales de servicios educativos en los estados, los institutos y asociaciones, los institutos tecnológicos, los centros y las universidades particulares.

Con la finalidad de fomentar el desarrollo de la investigación en la educación básica, y en cumplimiento de las acciones establecidas en el Programa Nacional de Educación 2011-2016, la SEP a través de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, estableció el Programa de Fomento de la Investigación Educativa. La tabla muestra los propósitos del programa:

Programa de fomento de la investigación educativa 2011-2016

Promover y apoyar el desarrollo de la investigación educativa, como medio para sistematizar información y generar conocimientos para la innovación educativa y el diseño e implementación de políticas públicas dirigidas a la educación básica.

Evaluar las políticas y programas nacionales que con respecto a la educación básica ha puesto en marcha la SEP, como un medio para su mejoramiento continuo y para la rendición de cuentas de la sociedad.

Auspiciar la comunicación permanente y sistemática entre los investigadores y las autoridades educativas.

Fomentar la formación de investigadores y del personal técnico de las entidades federativas.

Con cimiento en la ANUIES (2012), uno de los principales avances alcanzados con el Programa de Fomento de la Investigación Educativa, fue la constitución en noviembre de 2003 de un fideicomiso integrado, denominado Fondo Sectorial de Investigación para la Educación, en el que toman parte el CONACYT¹⁴ y la SEP.

Como resultado de la convocatoria nacional 2003, hasta la actualidad, se logró captar propuestas de investigación de todos los estados de la república y de diversos centros de investigación ubicados en universidades públicas y privadas en relación con la calidad técnica, científica y tecnológica, con el propósito de ser sometidos a valoración mediante la viabilidad de resultados y de su posible impacto social (ANUIES, 2012).

¹⁴ Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

1.4 Caracterización de la planta docente en el nivel superior en México

Conceptualizar el término de práctica docente no es sencillo, ya que en ella se encuentran inmersas contradicciones generadas a través del constante movimiento entre la política educativa y el quehacer de los docentes en el diario vivir, compartiendo con los alumnos situaciones académicas, familiares, personales, económicas, políticas y sociales (Molina, 2010).

Evidentemente la práctica docente exige un contacto directo con situaciones, eventos y/o personas para hacer objetivo el proceso de enseñanza, en el cual se intervienen significados, percepciones y acciones de todos aquellos implicados: alumnos, padres de familia, docentes, directivos; además de asuntos culturales, políticos, institucionales, laborales, administrativos, normativos, entre otros.

Para Aguerrondo (2002), la práctica docente, por su conformación, es heterogénea e histórica, ya que concreta los significados de los éxitos y desventuras que conlleva la reflexión de su vida profesional. Conviene subrayar que la actividad misma implica un sin fin de relaciones, en donde la principal es la establecida con sus alumnos, ya que permite el desprendimiento de las otras relaciones evidentemente más personales, como lo son la de sus padres, amigos, compañeros docentes, directivos, grupos gremiales y comunidad en general.

Como se ha dicho anteriormente, el quehacer actual de la práctica docente, condiciona al sujeto a reflexionar no sólo por los eventos comunes que surgen en las relaciones de la vida cotidiana, sino también a orientar sus propósitos claros hacia un bien en común, propiciando intervenciones e ideas nuevas para que el actuar sea innovador a favor del bienestar de una sociedad renovada.

Por su lado la UNESCO (2005), refiere que la sociedad y las políticas educativas han dado a los docentes la tarea continua de modificar su práctica; ocasionando que en ocasiones el cambio sea natural, si este cuenta con las herramientas propias para hacerlo; sin embargo en la mayoría de las veces el cambio somete al docente a un conflicto cognitivo y emocional fracturando su proceso intencional de

formación, al no encontrar claridad y explicación ante las nuevas formas de las prácticas docentes.

Sin embargo, el cambio es una ruptura en contra de la tradición y la costumbre; por lo anterior es necesario recalcar que el ser docente reta y provoca a desafiar la propia formación, viviendo el duelo a través de la movilización, nunca permitiéndose caducar ante las nuevas propuestas curriculares colocando de por medio la reflexión de las acciones formativas para incorporar las innovaciones.

Es imprescindible debatir y competir entre lo que sé es y lo que se exige, de esta manera el escenario se torna claro y propicio para representar el nuevo papel voluntariamente con actitud, decisión y esfuerzo.

La ANUIES (2006), diseña políticas, programas y acciones específicas dirigidas a fortalecer el perfil del personal académico, permitiendo reestructurar la carrera académica en las IES, replanteando el régimen de estímulos, para emprender estrategias dirigidas a la renovación de la planta docente asegurando las condiciones de jubilación adecuadas para el personal en retiro.

Para esto se requiere también mejorar la infraestructura, los acervos y los equipamientos materiales para un cabal desempeño de las funciones de docencia, investigación y extensión; igualmente exige adecuar las capacidades de gobierno, organización, gestión y administración a partir de un espíritu autocrítico y creativo.

De esta manera en el curso de los próximos años, el sistema estará obligado a crecer con equidad a mayor velocidad en todo el territorio nacional, mejorando su calidad y reforzando su contribución al desarrollo del país.

Simultáneamente la UNESCO (2011), afirma que el acceso a la profesión docente está regulado por instrumentos de naturaleza administrativa y laboral que acatan las disposiciones de la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado; mientras tanto, en México no existe una categorización homogénea de los cargos

y niveles del personal docente, debido a que las políticas de contratación son diversas y las instituciones poseen sus propios escalafones y tabuladores en los que establecen las categorías, los tipos de contratación y los requisitos para ingresar, permanecer y avanzar en la carrera académica.

Jiménez (2011), recalca que en México generalmente pueden encontrarse tres categorías de docente: titular, asociado y asistente, cada uno de ellos con tres o cuatro niveles, debido al régimen de contratación, que puede ser a su vez, de tiempo completo, de medio tiempo y de tiempo parcial o por horas.

En México poco más de una cuarta parte de los docentes de educación superior están contratados por horas, esto indica, en general, un bajo nivel de profesionalización por el tiempo de dedicación; en vista que en muchas escuelas los docentes acumulan contratos por hora y con ello completan sus jornadas de trabajo en trabajo; definitivamente esto puede representar un tipo de profesionalización precaria.

Para Jiménez, (2011) realizar un análisis detallado en escuelas y facultades muestra cuánto y cómo el predominio de una u otra forma de contratación, depende de la naturaleza de las disciplinas y de las actividades de investigación que se realizan; esto quiere decir que las escuelas de algunas profesiones liberales, dedicadas únicamente a la enseñanza y con poca investigación tienden a contratar a su personal por horas; por el contrario escuelas que forman a sus alumnos en disciplinas académicas o científicas y que realizan actividades de investigación tienden a tener proporciones más altas de personal de tiempo completo y de medio tiempo.

Citando a Crabay (2001), el docente universitario debe cumplir su tarea de investigador, y la escuela debe favorecer y reforzar la investigación científica y técnica, para ello procura todos los medios a su alcance para la formación de investigadores, facilitando todos los elementos necesarios, y disponiendo de las

siguientes alternativas: creación de institutos de investigación, formación de bibliotecas especializadas, instituir becas de perfeccionamiento para docentes, contratando auxiliares de docencia, propiciando el intercambio de investigadores, otorgando subsidios y premios.

De igual forma se prevé que la escuela desarrolle la extensión educativa con el objetivo de difundir los distintos aspectos de la cultura y posibilitar mediante su acción y con los recursos a su alcance, el mejoramiento del nivel espiritual y social del docente; para ello se sostiene la creación de una Secretaría de Extensión y Desarrollo que depende del Director, encargada de vincular los recursos con que cuenta la institución favoreciendo la instancia de los docentes.

Por otro lado, se busca que la escuela coopere al mejoramiento de la colectividad¹⁵ y del individuo, procurando a través de sus distintos organismos: dirección, vinculación, servicios médicos, extensión, trabajo social, entre otros, los elementos asistenciales que les posibiliten una vida sana y digna.

De esta manera el trabajo docente, fuente de derechos laborales, va generando las condiciones necesarias para el desarrollo de todas las dimensiones humanas, sobre todo en los aspectos vinculados a los intercambios y reciprocidad personal y social; empero las condiciones laborales constituyen el conjunto de factores presentes en la situación de trabajo, al tiempo que representan una forma de autorrealización que da sentido a la vida personal y social, Crabay (Óp. Cit)

Finalmente ser docente supone producir conocimientos y compartirlos en un interjuego de procesos que tienen que ver con investigación, docencia y extensión, constituyendo éstos los pilares actuales de la actividad educativa.

Según Aguerrondo (2002), la práctica docente es una praxis social que enfrenta situaciones, eventos y personas, donde intervienen sentidos y significados,

¹⁵ Conjunto de personas que tienen problemas e intereses comunes.

producto de las relaciones que en ella se dan. Así que en su actividad diaria enfrentan retos aunados a las exigencias que desde las políticas educativas han asignado a los docentes cambiar sus propias prácticas, por ser una necesidad consecuencia de la modernidad del siglo XXI.

De ahí que México asume de manera equivocada la responsabilidad que dicta ésta modernidad, planteando una reforma educativa en la que deposita al docente la responsabilidad de transformar e innovar la educación, asumiendo que la reforma educativa planteada funcione al margen de las propias debilidades formativas, al parecer ajenas a los requerimientos que la actualidad exige posean los docentes.

Consideremos ahora la nueva orientación pedagógica, la cual parece apostar a la auto-pedagogía; es decir a educarse a sí mismo mediante el autoaprendizaje, la autoformación, la autodisciplina, la autoevaluación y la autogestión, de este modo las normas que se establecen en las nuevas políticas educativas internacionales parecen tener un marcado acento de adaptación a las reglas del juego, más que de posibilidad de discutir su racionalidad o su sentido.

“Por ende, la práctica docente está inmersa en un continuo cambio por el entramado de situaciones de la vida cotidiana que se presentan por medio de las relaciones y donde el diálogo es una posibilidad para enfrentar las crisis, donde las personas aclaran situaciones, malos entendidos y desencuentros; también dialogando se construyen acuerdos en donde los docentes irán recuperando los dos grandes elementos que sirven de punto de partida para el trabajo: su experiencia y su saber pedagógico” (Fierro, 2006:27).

Aguerrondo (2002), considera que es necesario transformar las prácticas educativas originando una ruptura entre la tradición y la costumbre, renunciando a las cuestiones formativas; permitiendo de esta manera reconocer, conocer, comprender y hacer con otras tareas la propia práctica docente para seguir vigente y no permitirse caducar.

Ahora bien, mediante la confrontación que se da en el hacer diario, la docencia brinda la posibilidad de dialogar y acordar, afrontando la perversidad de algunas políticas educativas que continuamente desacreditan la noble labor.

No obstante, la realidad docente de una institución educativa depende de la percepción que cada uno de los involucrados haga de ella, de los saberes e intereses que les trastoque¹⁶ sin embargo, la participación que tengan, buena o mala, dependerá del lugar y situación que viva en ella; de esta manera la realidad para algunos será perversa, mientras que para otros será considerada justa. En ocasiones esas diferencias entre grupos generan en las instituciones conflictos que provocan crisis y con ello perturbación, inestabilidad, conmoción, dejando al descubierto situaciones, producto a veces de luchas desleales que sin duda y de cualquier forma obligan a hacerse cambios, de cierto modo la crisis que se vive es una condición que promueve el cambio.

¹⁶ Alterar el orden que mantenían ciertas cosas o el desarrollo normal de algo.

1.5 El rol profesional docente en el nivel superior en México

La docencia se caracteriza por pertenecer a las profesiones consideradas altamente estresantes y que trae como consecuencias efectos contrarios e implicaciones sobre sus conductas y actitudes, las cuales influyen significativamente en la calidad de la enseñanza (Durán, 2006).

De acuerdo con Cox y Heames (2000), los docentes tienen un papel multidimensional, que incluye las funciones de evaluador, tutor, consejero, profesor, investigador, administrador, asesor, enseñante y erudito.

De ahí que la principal función del docente es posibilitar y organizar las experiencias de aprendizaje, para que los alumnos cuenten con el entorno y el apoyo adecuado para hacer contribuciones valiosas, partiendo de sus conocimientos previos, de las ideas de sus compañeros y de las reflexiones de los docentes.

En lo referente a la formación de docentes, la ANUIES (2012), con el apoyo del CONACYT y del FOMES¹⁷, reforzaron sus programas de formación y de investigación mediante cursos de actualización disciplinaria de orientación pedagógica y didáctica.

También se pusieron en marcha programas de postgrado para el personal académico de cada institución, aumentado el número de docentes becados para realizar estudios dentro y fuera del país, impulsando la vinculación interinstitucional para desarrollar programas conjuntos de formación docente.

En todas las universidades públicas ya existen comisiones dictaminadoras para evaluar el trabajo docente y considerar la promoción, la permanencia, el ingreso y los estímulos de los docentes (Ídem).

¹⁷ Fondo para la Modernización de la Educación Superior.

En cuanto a la formación de investigadores, todas las universidades públicas han definido estrategias de formación, de acuerdo con áreas específicas del conocimiento.

En resumen Fueguel y Montoliu (2005), esperan que los docentes estén en condiciones de:

- a) Ser agentes de cambio.
- b) Formar parte de una extensa comunidad educativa.
- c) Ser consejeros de sus alumnos.
- d) Facilitar las ocasiones de aprendizaje.
- e) Diagnosticar las necesidades del individuo en materia educativa y responder a ellas.
- f) Seleccionar la metodología más adecuada.
- g) Evaluar el progreso de los alumnos.
- h) Desplegar relaciones personales.
- i) Responder ante la comunidad.

Así pues, el docente se convierte en un mediador de instancias múltiples en las cuales es responsable del desarrollo del aprendizaje en los alumnos.

De acuerdo con Vega (1999), la escuela sigue siendo una institución insustituible, no tanto por los saberes que enseña, sino por su contribución a la identidad personal y colectiva de los alumnos que estudian en ella, destaca, por tanto, su papel en la socialización política, cultural, social, institucional y personal del sujeto produciendo a través de la organización de los espacios y tiempos las relaciones sociales y culturales con los demás; utilizando los recursos y medios técnicos para promover el currículum y la cultura escolar.

Con base en Tentí (2007), el magisterio latinoamericano pareciera no poner el tema del conocimiento y su transmisión intergeneracional en el centro de sus preocupaciones como profesionales de la educación. Evidentemente esta desvalorización relativa del conocimiento es probable que tenga dos fuentes de alimentación, por una parte las difíciles condiciones de educabilidad de muchos

niños y niñas que no tienen satisfechas sus necesidades básicas de alimentación, contención afectiva, salud, etc. y que obligan a la escuela a limitar sus objetivos en el campo de la transmisión cultural; y otro hecho que conspira contra una adecuada valorización del conocimiento, este es el peso que han tenido ciertas corrientes pedagógicas no directivas en la formación del imaginario cultural de la docencia latinoamericana.

En efecto, las críticas contra ciertas necesidades y excesos de la pedagogía tradicional (racionalismo, formalismo, memorización, etc.) pueden haberse deslizado hacia la conformación de otro esquema tan pobre y dañino como el anterior.

Para el mismo autor el rol de facilitador del aprendizaje convierte al docente en una especie de gestor del proceso de aprendizaje de los alumnos, desde esta perspectiva, su función directa no consiste tanto en transmitir un conocimiento que él posee, sino en actuar como mediador entre las necesidades de aprendizaje del alumno y los conocimientos socialmente disponibles.

Entonces el buen docente, sería alguien capaz de interpretar lo que el alumno necesita aprender y orientarlo hacia las fuentes donde este conocimiento se encuentra disponible. Para lo cual el docente de educación debe considerar otras personas expertas, referencias bibliográficas, sitios virtuales, entre otras cosas para garantizar las funciones de la educación.

En pocas palabras mediante el desarrollo de la creatividad y el espíritu crítico, se prepara para la vida en sociedad; el transmitir conocimientos actualizados y relevantes, crear hábitos de comportamiento que permitan transmitir valores morales y seleccionar a los sujetos más capacitados para proporcionar conocimientos mínimos para el trabajo e integración de los grupos sociales más olvidados.

Por tanto el docente no es el que posee el conocimiento y lo transmite, sino el que sabe dónde está el conocimiento y conoce los procedimientos que garantizan el aprendizaje más eficaz.

Según Weber (2009), uno de los padres fundadores de las ciencias sociales modernas, la docencia tiene al menos tres características fundamentales:

- A) Empleo de conocimiento racional técnico.
- B) Autonomía en el ejercicio de la actividad.
- C) Honores estamentales, es decir, prestigio y reconocimiento social.

En este sentido afirmaba que un profesional vive de y para su profesión; con esto quería decir que el docente tiene una vocación, es decir, una fuerte orientación afectiva, característica que enmarca la verdadera personalidad del docente.

“La dimensión personal del docente permite reconocer al sujeto como un ser conformado por su historia, marcado por el transitar de su vida en sociedad, elemento que sirve para comprender las razones que le han llevado al ejercicio de la docencia y lo que inspira su hacer en ella. Las inspiraciones que le invitan al docente a tomar posición frente a las relaciones y sucesos de la vida cotidiana de una institución educativa, permite compartir saberes, normas, tradiciones, costumbres, reglas y valores” (Molina, 2010:137).

Retomando al mismo autor el docente como agente fundamental de cualquier reforma educativa tiene el derecho de hacerse escuchar, para que asuma el cambio como suyo, la idea de la voz de los docentes se refiere, en un sentido político, al derecho de hablar y a estar representado.

Para Tentí (2007), la calidad del ser humano tiene una importancia estratégica fundamental en los servicios personales. El caso de la educación es paradigmático ya que el primer aprendizaje siempre necesitará de la mediación de un adulto especializado.

Nunca podrán sustituir al docente ya que las nuevas tecnologías de la información son necesarias y valiosas, siempre y cuando sean usadas en forma inteligente y creativa por docentes altamente calificados.

Por otra parte no hay que olvidar que el autodidactismo no es nunca un punto de partida sino el punto de llegada de toda pedagogía exitosa.

Finalmente se supone que lo que los docentes hacen en sus prácticas en las aulas, están determinadas por reglas y recursos, de modo que si uno quiere cambiar la educación tiene que intervenir sobre el marco legal, reglamentario y sobre el presupuesto. Es entonces en estos niveles en donde hay que hacer la reforma; sin embargo, poco es lo que se ha hecho en materia de formación permanente, condiciones de trabajo y remuneración de los docentes latinoamericanos.

En efecto si lo que se quiere realmente es modificar el modo de hacer las cosas en el aula para mejorar la calidad de los aprendizajes desarrollados por los alumnos; efectivamente en los próximos años las políticas educativas deberán poner en el centro de la agenda la cuestión de la profesionalización de los docentes, desde una perspectiva integral.

Para el mismo autor algunos han definido acertadamente a la docencia como una profesión moral, en el sentido de que tiene como propósito el producir determinadas transformaciones en la subjetividad de los alumnos; es decir el docente se propone influenciar la vida de sus alumnos. En otras palabras, la tarea del docente tiene que ver con el cambio, o más bien, con la producción de determinados cambios en la vida de los niños y jóvenes.

De acuerdo con Fullan (1993), lo que se requiere para ser un agente de cambio en la vida de los alumnos son por lo menos tres propiedades:

- a) La capacidad de construirse un punto de vista personal.
- b) La predisposición para la búsqueda.
- c) El dominio de conocimientos y competencias para la colaboración en equipo.

Para entonces, el oficio docente se caracteriza por una serie de contradicciones o tensiones, pese a que tradicionalmente trabaja en contextos institucionalizados.

La competencia técnica, la autonomía y la pedagogía son componentes clásicos de la definición ideal de la profesión (Tentí, 2007).

El propósito de una política exitosa de profesionalización de los docentes no sólo debe basarse en un análisis de estos factores objetivos que de una manera u otra introducen nuevos desafíos a la actividad del docente, sino que también debe consultar el estado de las representaciones, opiniones, actitudes, valoraciones, expectativas, de los mismos acerca de aspectos sustantivos de su propia actividad y acerca del contexto en el que la realiza.

Para el mismo autor, el potencial pedagógico de las nuevas tecnologías de la información y comunicación constituye un desafío para la construcción de una nueva profesionalidad de los docentes.

Por lo mismo, es indispensable que las nuevas tecnologías se conviertan en innovaciones necesarias que faciliten la tarea de los docentes en el aula, ampliando las oportunidades de acceso al conocimiento por parte de los alumnos, permitiendo mejorar la calidad de la educación y el aprendizaje para obtener los resultados esperados.

Es necesario recalcar que la evaluación es una dimensión constitutiva del trabajo docente; por lo que, el docente no sólo es un evaluador sistemático y profesional, sino que también es un objeto evaluado tanto por sus autoridades de la institución: director, supervisor, inspector, especialistas en educación, colegas docentes más calificados, técnicos del ministerio de educación de la nación, técnicos de los ministerios provinciales, los alumnos, padres de familia, la comunidad escolar y la

sociedad de cada escuela, así como por el sistema educativo en general Tentí (Óp. Cit).

Dadas las implicaciones laborales de esta práctica, es un tema que interesa y preocupa a los líderes e integrantes de la mayoría de los sindicatos docentes ya que no es fácil evaluar al evaluador; al respecto el autor citado menciona que en todos los países existen regulaciones y dispositivos que conforman un sistema de evaluación de los docentes, en la cual esta valoración determina el lugar que ocupan los docentes en la estructura ocupacional del sistema educativo y por lo tanto contribuye a definir el salario, carrera, etc.

Los docentes actuales han de enfrentarse a una carrera de obstáculos y dificultades enormes, el exceso de las funciones, la escasez de tiempo para realizarlas, la heterogeneidad de sus alumnos y los indicadores elevados dificultan el horizonte educativo (Fueguel y Montoliu 2005).

A su vez Esteve (1987), sugiere que la imagen del docente tenga dos rasgos principales: uno de ellos idealizado, presentando a la docencia como una profesión placentera; en tanto que el otro rasgo es más crudamente realista, resaltando la importancia de los conflictos en la enseñanza.

La visión placentera destaca, sobre todo, el aspecto atractivo de la profesión; el docente amigo que convive con los alumnos, ayudándoles y aconsejándoles, con grandes cualidades personales de sacrificio y entrega, trabajo que, curiosamente, desarrolla en escenarios fuera del aula, que es donde pasa la mayor parte de sus horas; esta visión falla en captar que toda la actividad del docente va encaminada a la preparación de la interacción didáctica, de modo que el trabajo principal del docente tiene lugar en el aula de clase, y todo lo demás, es consecuencia de este aspecto esencial.

Por lo mismo, las noticias diarias reflejan un aspecto más realista y descarnado de la profesión, caracterizado por el conflicto y la violencia en las escuelas; que desgraciadamente son cada vez más abundantes, por otra parte muestran

también las situaciones de tipo sindical relacionadas con los bajos salarios, despidos, conflictos ideológicos, políticos, administrativos, recursos, instalaciones, más o menos evidentes en la enseñanza.

Por otra parte Martínez, *et al.* (2004), definen el concepto de apoyo social como el respaldo que percibe el sujeto proveniente del entorno social que rodea la actividad escolar y a los docentes.

En algunos casos, aunque parezca paradójico, el apoyo social es personalizado, es decir, vinculado con personas físicas que se relacionan de manera directa con el docente, desde la propia pareja, los hijos, los amigos, los familiares, el director, los compañeros docentes, los alumnos, los padres de familia, etc.

1.6 El contexto general de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

La UAEH¹⁸ es la universidad más antigua del estado de Hidalgo, cuenta con 142 años de tradición y 50 años de autonomía universitaria, es una institución que se caracteriza por autoridades serias y comprometidas que promueven y ennoblecen el trabajo planeado, el desarrollo, la investigación, la innovación y la mejora continua.

Además es una de las mejores universidades de México, puesto que como Institución pública tiene compromiso con su entorno y con la familia de la sociedad hidalguense. Para la universidad la educación con calidad y excelencia es un derecho fundamental y un bien público que pertenece a todas las personas de la región.

En otras palabras la UAEH tiene una excelente reputación de fortaleza institucional debido a su estabilidad, paz y tolerancia; dado que respeta todas las opiniones y corrientes políticas; sin embargo, es apartidista¹⁹, es decir el gobierno de sus autoridades privilegia la ley, la seriedad académica y el rigor científico.

A su vez la universidad cuenta con una plantilla docente de investigación con excelencia académica y proyección internacional, debido a que el 100% de los programas académicos de licenciatura están debidamente acreditados y reconocidos por su calidad; en cuanto al posgrado, se ofrecen especialidades, maestrías y doctorados con reconocimiento y prestigio nacional e internacional.

A causa de lo anterior la UAEH cuenta con la capacidad de desarrollar modalidades dirigidas a normar e impulsar la vinculación con el sector social y productivo; asegurando la cooperación y participación de las funciones sustantivas, coordinadas con Institutos, escuelas superiores, escuelas preparatorias y otras dependencias universitarias; logrando una integración de una oferta pertinente de servicios, programas y proyectos de alta calidad a través de la

¹⁸ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

¹⁹ No pertenencia o adscripción a ningún partido político concreto.

promoción de la investigación, la innovación y la transferencia de la tecnología en el ámbito nacional e internacional.

La siguiente tabla muestra la misión y la visión actual de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo:

Misión y visión de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	
<u>Misión</u>	<u>Visión</u>
<p>Impartir educación media superior, profesional media y superior; realizar investigación; crear y difundir la cultura, el deporte, la ciencia y la tecnología; vincular las funciones sustantivas al interior y con el entorno social y productivo, mediante programas educativos acreditados y asociados a proyectos de investigación que impulsen el desarrollo regional, nacional e internacional; en donde la formación integral, el espíritu emprendedor y el compromiso del alumnado con la sociedad son la prioridad.</p>	<p>La UAEH es una universidad global, reconocida por sus indicadores de excelencia y visible en los sistemas de medición internacional de la calidad académica como una de las mejores del mundo. Esta visión reúne todos los requisitos contemporáneos y es armónica con el contexto educativo mundial proyectado a 2050. En términos del plan la visión significa cumplir con una meta institucional en 2035, que es la pertenencia de la UAEH al ranking de las 500 mejores universidades del sistema de medición ARWU²⁰ (lo cual implica haber renqueado a la UAEH en otros sistemas de medición menos exigentes).</p>

A continuación la tabla muestra de manera breve y específica los valores institucionales que rigen la vida educativa de todos sus integrantes:

²⁰ Academic Ranking Of World Universities – 2003 (Ranking Académico de Universidades del Mundo)

Valores de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

<u>Valor</u>	<u>Descripción</u>
Responsabilidad	Otorgar una respuesta seria al emprender el trabajo, con la convicción de que se hace de la mejor manera posible y dando siempre lo mejor de cada uno en el desempeño de las labores cotidianas, asumiendo las consecuencias de los actos y enfrentarlas con trabajo, actualización, capacitación y mejora constante.
Honestidad	Ser sinceros con cada uno y con las personas con las que se convive, brindando información veraz y desarrollando trabajo apegado a las normas y políticas institucionales, para construir un marco de transparencia al desempeño laboral e institucional que permita la rendición de cuentas a la sociedad.
Respeto	Es la forma natural en la que se conduce siempre ante todas las personas con las que se tiene contacto, evitando actitudes ofensivas o de prepotencia y dispuestos a escuchar otras opiniones, sin manifestaciones de menosprecio o agresión, manteniendo en todo momento una actitud racional y de equidad en el trato de los compañeros de trabajo y con los usuarios de nuestros servicios.

Compromiso	Se expresa en la conciencia de que se debe contribuir al desarrollo de la comunidad y a la solución de los problemas, tanto los que se presentan al interior de la universidad como los del entorno.
Lealtad	Se conserva una línea de conducta de total apego a los intereses institucionales y, ante cualquier conflicto, se opta siempre por mantenerse dentro de dicha institucionalidad.

Es conveniente subrayar el Plan de Desarrollo Institucional 2011-2017, el cual aborda ocho compromisos acotados mediante el análisis de las funciones sustantivas y adjetivas de la universidad; controladas bajo una estricta mirada de responsabilidad social presentes a continuación:

Plan de desarrollo institucional de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo 2011-2017

1. Excelencia en la docencia con base en garantías de la calidad del programa educativo, calidad del titulado y/o graduado e indicadores del desempeño y evaluación del alumnado, la docencia y los servicios.

2. Excelencia en la vinculación académica propiciando que las funciones de docencia e investigación universitarias encuentren mecanismos y formas de articulación de manera más estrecha y efectiva con la sociedad.

3. Excelencia en la cultura con base en los valores institucionales, articulados transversalmente en la academia y en la administración.

4. Excelencia en la investigación con base en indicadores de desempeño y de proceso.

5. Excelencia en la profesionalización de la administración.

6. Excelencia en la procuración de fondos.

7. Excelencia en el sistema institucional de la calidad.

8. Credibilidad mediante la equidad, innovación, transparencia y rendición de cuentas.

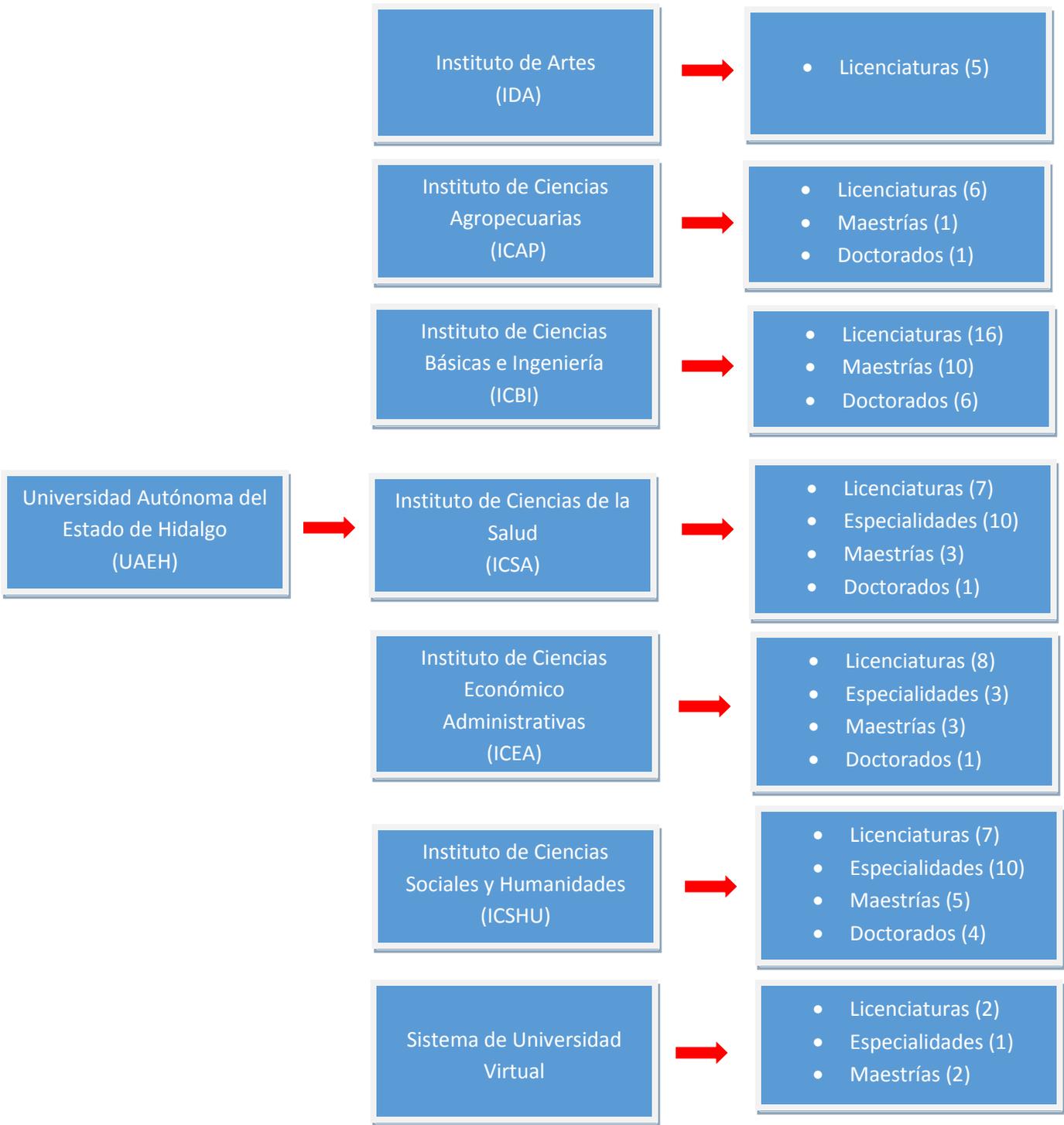
Así mismo la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo se encuentra organizada a través de direcciones generales que brindan servicios académicos, formativos y administrativos; tales como: la Dirección General de Comunicación Social, la Dirección General de Servicios Académicos, la Dirección General de Planeación, la Dirección General de Evaluación, la Dirección General de Servicios Estudiantiles, la Dirección General Jurídica, la Dirección General de Bibliotecas y Centros de Formación y la Dirección de Titulación y Examen de EGEL²¹.

De igual manera presta servicios generales a la comunidad integrante de esta máxima casa de estudios, tales como: Rectoría, La Guardería del Sindicato Personal Académico de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo - SPAUAEH, la Tienda de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, el Servicio Médico, las Tutorías y Asesorías Educativas, el Bachillerato Virtual, el

²¹ Exámenes Generales para el Egreso de la Licenciatura

Sindicato Único de Trabajadores y Empleados de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo – SUTEUAEH y la Secretaría de Desarrollo Internacional – SEDEIN.

A continuación se presenta un organigrama sobre la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en conjunto con sus seis institutos, el sistema de universidad virtual y el número de licenciaturas y posgrados que ofertan cada instituto:



Al mismo tiempo para las escuelas superiores ubicadas en los municipios del Estado de Hidalgo: Actopan, Apan, Atotonilco de Tula, Ciudad Sahagún, Huejutla, Tepejí del Río, Tizayuca, Tlahuelilpan, Zimapán; de la misma manera, se encuentran ofertando algunas licenciaturas mostradas en el esquema anterior.

Además la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo tiene a su alcance cuatro preparatorias; la Preparatoria número 1, 3 y 4 ubicadas en Pachuca Hidalgo y la Preparatoria número 2 ubicada en el municipio de Tulancingo, Hidalgo; además de un Bachillerato Virtual en las cuales brinda educación media superior, en un plan semestral de estudios.

A continuación la tabla muestra los puntos estratégicos referentes a la investigación y a las políticas educativas que rigen a los académicos de la UAEH:

<p style="text-align: center;">Puntos estratégicos de investigación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo</p>	
<p>Establecer una línea de investigación relacionada con la innovación educativa aplicada a la transformación y modernización de la práctica docente.</p>	<p>Apoyar las acciones enfocadas a la consolidación de los cuerpos académicos.</p>
<p>Incorporar alumnos y tesis a la realización de los proyectos de investigación, independientemente del instituto o escuela al que pertenezcan, para mejorar su formación profesional.</p>	<p>Antes de la creación de nuevos cuerpos académicos, la consolidación de los cuerpos académicos existentes, como eje central del trabajo académico, la investigación, innovación y el desarrollo de los programas de licenciatura y posgrado.</p>

<p>Fomentar la publicación de los resultados de los proyectos de generación, aplicación y difusión del conocimiento, en medios de prestigio y circulación internacional.</p>	<p>Los cuerpos académicos cuenten con su programa de desarrollo para la realización de sus actividades.</p>
<p>Registrar los avances científicos y tecnológicos, producto de los trabajos de los investigadores, en la patente correspondiente.</p>	<p>Fomentar las actividades conjuntas multidisciplinarias e interdisciplinarias de cuerpos académicos para el intercambio de experiencias, la mejora de su grado de desarrollo y avanzar a su consolidación e internacionalización.</p>
<p>Apoyar al desarrollo de los docentes investigadores de tiempo completo mediante la implementación del programa del año sabático.</p>	<p>La evaluación permanente de la pertinencia de las líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento de los cuerpos académicos.</p>
<p>La realización de proyectos de generación de los sectores y aplicación innovadora del conocimiento, cuyos objetivos sean coadyuvar en la solución de los problemas social y productivo.</p>	<p>Los cuerpos académicos elaboren su programa de desarrollo con vigencia de seis años, que contenga los objetivos y estrategias (proyectos), indicando los elementos para su superación continua y efectuando anualmente su evaluación y actualización.</p>
<p>Los proyectos desarrollados por los cuerpos académicos se realicen con la participación colegiada de sus integrantes, y buscar de manera preferente el financiamiento externo.</p>	<p>Los cuerpos académicos favorezcan, dentro de sus actividades, la vinculación con los sectores público y privado.</p>

<p>Los cuerpos académicos realicen trabajo colegiado y cada línea de generación y aplicación del conocimiento sea cultivada por un mínimo de tres docentes investigadores.</p>	<p>La conformación de redes temáticas que permitan el establecimiento de vínculos con otros cuerpos académicos de la institución y de otras instituciones de educación superior y centros de investigación nacionales e internacionales que a través de proyectos conjuntos permitan la generación y/o aplicación innovadora del conocimiento y por último la difusión de sus resultados en medios especializados de prestigio nacional e internacional.</p>
<p>La investigación sea practicada como un factor estratégico, que permita mejorar las condiciones o resolver problemas de tipo social, productivo y ambiental en la región de forma armónica y ordenada.</p>	<p>Impulsar el desarrollo de un programa de investigación educativa, que propicie la innovación y la mejora continua de la calidad de los programas educativos.</p>
<p>Al menos el diez por ciento de los proyectos de investigación de la institución estén dirigidos a la solución de problemas de los sectores social y productivo de la entidad.</p>	<p>Las líneas de generación y aplicación del conocimiento que cultiven los cuerpos académicos respondan a las necesidades institucionales y de su entorno.</p>

En relación con lo anterior la UAEH establece criterios y proyectos terminales en investigación a nivel licenciatura, especialidad, maestría y doctorado; altamente calificados y reconocidos por su calidad, su impacto, su relevancia y trascendencia dentro del ámbito social y educativo; igualmente fundamentados en las líneas de investigación del área académica en Investigación adscrita.

1.7 La composición del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades²²

En el año de 1996, la Secretaría de Educación Pública solicitó a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, como requerimiento indispensable, que en su nueva estructura de organización debía contemplar la creación de institutos organizados internamente por áreas del conocimiento.

Siendo director del entonces ICSO²³, el Lic. Raúl Arroyo González, se lleva a cabo un diagnóstico de todas las instancias universitarias que más tarde darían origen al ICSHu²⁴; mediante un ejercicio de planeación estratégica con los responsables de las escuelas, centros de Investigación, conducidos por el Instituto de Ciencias Sociales.

De esta manera se planea estratégicamente la creación del ICSHu; en definitiva para los siguientes diez años y con base en esa información, se elabora el documento rector donde se explicitan²⁵ las metas a lograr en el periodo comprendido del año 1997 al año 2006.

En el documento antes señalado, se toma en cuenta el trabajo académico del ICSO., que ofertaba únicamente las licenciaturas en Derecho y Administración Pública; que más tarde con la creación del ICSHu., da origen a las Áreas Académicas de Derecho y Jurisprudencia y a la de Ciencias Políticas y Administración Pública; la escuela de trabajo social, solo se transforma en área académica, pasando de ofrecer un programa educativo de nivel técnico al de Licenciatura en Trabajo Social.

Por otra parte el Centro de Estudios de Población, donde se ofrecía el programa de Maestría Regional en Estudios de Población, posteriormente cambia de nombre al de Maestría en Estudios de Población; de este modo este centro daría origen al Área Académica de Sociología y Demografía.

²² www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/

²³ Instituto de Ciencias Sociales.

²⁴ Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.

²⁵ Hacer una cosa clara y específica.

De igual forma el Centro de Estudios sobre el Estado de Hidalgo, da origen al Área Académica de Historia.

En efecto el CESU²⁶, donde se ofrecía el programa de Especialidad en Docencia y el de Maestría en Educación; da origen al Área Académica en Ciencias de la Educación.

Como producto del trabajo académico realizado en 1997, se elabora un documento que plantea la necesidad de reagrupar en una sola dependencia de educación superior a las disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades, esto con la posibilidad de ampliar la oferta educativa con nuevas licenciaturas en estos campos; dando por resultado el documento “Programa del Mejoramiento Docente del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades”.

Este documento a partir del año de 1997 se transformó en el eje rector de las acciones emprendidas, con el propósito de integrar las actividades de docencia, de investigación y de extensión como un proceso dinámico.

Para lograr estos objetivos, se planteó una estructura organizacional, menos burocratizada y más horizontal, con fuertes interacciones entre las dependencias, sus funciones y los sujetos responsables de la concreción del trabajo académico.

Por último se elaboró un organigrama que permitió visualizar y distinguir cada uno de sus componentes estructurales; dicho documento incluía el nombre del puesto, el objetivo y sus funciones principales; haciendo la aclaración que su nivel de generalidad, propicia el desarrollo creativo de quien desarrolla el puesto al no establecer ninguna limitación para su eficaz desempeño.

Continuando con la misma línea de conformación del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, se tomaron como base los recursos humanos y técnicos con que contaba el Centro de Auto-acceso de la UAEH, para proponer la creación del Área Académica de Lingüística. En definitiva con la aprobación del Honorable Consejo Universitario, el programa de Licenciatura en Enseñanza de la

²⁶ Centro de Estudios sobre la Universidad.

Lengua Inglesa, según acta No. 202 de fecha 13 de mayo de 1999 se incorpora en las instalaciones del ICSHu en el año 2002.

Como se ha dicho anteriormente el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades nace a la vida Institucional, por acuerdo del Honorable Consejo Universitario, según el acta No. 218 de fecha 5 de julio del año 2001, siendo director el Lic. Alberto S. Jaén Olivas; sin embargo las actividades de las diferentes áreas académicas, programas educativos y cuerpos académicos empiezan a funcionar de manera integrada hasta el año 2002, bajo una misma dirección y en los espacios del mismo campus, siendo director el Lic. Gerardo Martínez Martínez.

Actualmente el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, se encuentra integrada por ocho Áreas Académicas:

- 1) Derecho y Jurisprudencia.
- 2) Ciencias Políticas y Administración Pública.
- 3) Historia y Antropología.
- 4) Ciencias de la Educación.
- 5) Ciencias de la Comunicación.
- 6) Lingüística.
- 7) Sociología y Demografía.
- 8) Trabajo Social.

El dato más actual que se tiene con respecto a los programas educativos que se atienden, son un total de 21 programas educativos; uno profesional - asociado, nueve de licenciatura, uno de especialidad, cinco de maestría y tres de doctorado.

A la fecha, el ICSHu., ha tenido cuatro directores hasta el día de hoy, el Lic. Alberto Jaén Olivas del año 1998 al año 2002; el Lic. Gerardo Martínez Martínez del año 2002 al año 2005; el Mtro. en D. Adolfo Pontigo Loyola del año 2005 al año 2011 y el Dr. en D. Edmundo Hernández Hernández, quien es el primer director electo para un periodo de seis años, con base en las modificaciones

aprobadas en el año 2010 a la Ley Orgánica, cubriendo un periodo actual a partir del año 2011 hasta el año 2017.

Como consecuencia de estos aspectos se enfatizó la profesionalización; es decir, la producción de egresados para insertarse en el ejercicio profesional, priorizando las carreras en las áreas de Derecho, Administración Privada, Contaduría Pública, Administración Pública y Trabajo Social, que el mercado laboral demandaba, sin tener la perspectiva del desarrollo de otras disciplinas sociales.

En la siguiente tabla se enmarcan la misión y visión actual del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades:

Misión y visión del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades	
<u>Misión</u>	<u>Visión</u>
Formar profesionales en el campo de las ciencias sociales y las humanidades, con un conocimiento disciplinar basado en la actualización y en la calidad, formados con valores, actitudes y destrezas que le permitan constituirse como un agente de cambio en el entorno regional, estatal, nacional e internacional, generando, aplicando y difundiendo el conocimiento, en beneficio de la sociedad.	El ICSHu, tiene las mejores opciones académicas, de generación, aplicación y extensión de conocimientos, desarrollados por cuerpos académicos consolidados que cultivan líneas de investigación en el ámbito de las ciencias sociales y humanidades; con gran aceptación social de sus egresados; sustentados en programas acreditados y reconocidos en el PNPC ²⁷ con reconocimiento nacional y proyección internacional.

²⁷ Padrón Nacional de Posgrados de Calidad

1.8 El progreso general de la Licenciatura en Ciencias de la Educación²⁸

Actualmente todo programa académico ya sea de licenciatura o de nivel de posgrado debe responder a las expectativas generadas por la sociedad.

Hoy en día la sociedad demanda a las instituciones de educación superior cambios y aportaciones originales para el progreso social.

En ese sentido la UAEH, previo estudio regional de necesidades socioeconómicas, diseña nuevos programas académicos que contribuyan al desarrollo regional de la entidad y al progreso individual de centenares de jóvenes que esperan nuevas opciones profesionales.

La UAEH consciente de las necesidades sociales e individuales, oferta la Licenciatura en Ciencias de la Educación, como una alternativa profesional de calidad para los jóvenes interesados en mejorar las condiciones educativas de la entidad y del país.

Esta propuesta nace como resultado de la información que arrojó el estudio regional de Hidalgo y de la identificación de los problemas en el campo de la educación; vinculados directa e indirectamente con las condiciones socioeconómicas de la entidad.

Es necesario recalcar que las instituciones de enseñanza superior que en el estado ofertan licenciaturas referentes a la educación; tales como las escuelas normalistas y algunas escuelas privadas que ofertan la Licenciatura en Educación Primaria, la Licenciatura en Educación Básica y la Licenciatura en Educación Primaria en el Medio Indígena, se han inclinado por campos específicos referentes a la formación de docentes.

Sin embargo la propuesta de la UAEH va en otro sentido, ya que tiene el objetivo de atender otros campos que permitan a los egresados del programa académico incursionar en el inmenso archipiélago de lo que actualmente es la educación.

²⁸ www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/licenciaturas/lic_educacion.html

Esto es propiciar el cambio en el concepto actual que se tiene del licenciado en educación; donde la correspondencia con otras disciplinas enriquece el panorama educativo y permite al egresado ampliar sus futuras oportunidades laborales, generando nuevas interrelaciones entre el ámbito educativo y el ámbito social.

Actualmente la Licenciatura en Ciencias de la Educación, responde a problemas que a la fecha otros programas académicos en educación no han centrado su atención.

Es así como esta propuesta innovadora dentro del ámbito de la educación plantea cambios cualitativos para las tradicionales licenciaturas en educación.

En efecto la tabla número muestra la misión y visión actual de la Licenciatura en Ciencias de la Educación:

Misión y visión de la Licenciatura en Ciencias de la Educación	
<u>Misión</u>	<u>Visión</u>
Formar profesionales de la educación, que se conviertan en líderes en su campo y con sus conocimientos, contribuyan a resolver los grandes problemas educativos de Hidalgo, con apego a una sólida formación multidisciplinaria que les permita tomar conciencia de su tiempo.	La Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH se convierte en el único programa académico que en el estado Hidalgo incorpora innovaciones vinculadas al mundo del trabajo y a las necesidades reales educativas de la entidad, por lo que se considera dentro de su tipo un programa líder.

De igual manera es necesario mencionar los dos objetivos centrales que conducen la actividad general de la Licenciatura en Ciencias de la Educación:

1. Formar profesionales capaces de analizar la problemática educativa y de intervenir de manera creativa en la resolución de la misma mediante el dominio de las políticas, la organización y los programas del sistema educativo mexicano.
2. Dotar a los futuros licenciados en ciencias de la educación de las bases teóricas metodológicas de las ciencias de la educación.

Es necesario recalcar que la modalidad educativa se imparte en un sistema escolarizado, con horario de clases fijo a determinar cada semestre.

En relación con lo anterior, la estructura del programa se compone de nueve semestres con un equilibrado número de horas teóricas y prácticas; puntualizando en cuatro áreas de formación:

1. **Área teórica-metodológica:** el alumno aprende la teoría más relevante y actual de la educación, obteniendo los conocimientos básicos de la disciplina educativa.
2. **Área de énfasis profesional:** el alumno se apropia de los conocimientos necesarios para la futura práctica profesional.
3. **Área de sub-especialización:** el alumno elige las materias optativas para formar su área de especialización con una vinculación al mercado de trabajo educativo.
4. **Área complementaria:** la fundamentación de las materias optativas consiste en la necesidad de elaborar un currículo adecuado a los intereses de los alumnos, se les concede la libertad para que elijan las materias de su agrado entorno al perfil profesional que desean desarrollar.

Los objetivos principales de las materias optativas están centrados en el área complementaria de los alumnos con el objeto de reconocer la importancia de crear en ellos, horizontes nuevos referentes a la investigación, despertar el espíritu crítico, fomentar nuevos intereses que beneficien las opciones vocacionales, establecer un clima saludable de trabajo entre docentes y alumnos y desarrollar áreas complementarias en torno al inglés y a la computación.

Con respecto a la evaluación del aprendizaje, los docentes deben considerar los siguientes aspectos:

- a) Una evaluación más tendiente a lo cualitativo sin descuidar lo cuantitativo que permita identificar los avances del alumno en el conocimiento de los hechos educativos.
- b) Una alternativa son los trabajos escritos, ensayos e investigaciones que permiten saber el grado de profundidad de los temas que aborda el alumno.
- c) Otra alternativa de evaluación la constituye la presentación de temas y exposiciones, que permite saber el dominio del tema y el uso de la teoría por parte del alumno.
- d) La exposición y la capacidad de hablar en público, estableciendo un orden en las ideas expuestas y mostrando contundencia en las argumentaciones para probar, comparar u objetar.

Finalmente se recomienda a cada uno de los docentes que imparten las mismas materias del plan de estudios, optar por el uso variado y adecuado de técnicas de evaluación, involucrando durante el desarrollo de cada semestre estos tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa.

1.9 Condiciones laborales e institucionales de los docentes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Las relaciones laborales entre la universidad y sus trabajadores académicos sindicalizados de tiempo completo y por asignatura se rigen por el contrato colectivo del Sindicato del Personal Académico de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (SPAUAEH 2014–2016); en los casos que por cuestiones de no sindicalización, se aplicarán las disposiciones correspondientes a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley Federal del Trabajo y la Legislación Universitaria Respectiva.

El SPAUAEH está conformado por todos los cuerpos académicos de escuelas, institutos, centros de investigación, departamentos, secciones, centros de trabajo y dependencias de la UAEH, que actualmente existen y los que en el futuro se crearán, acreditados ante esta por el propio sindicato.

Además los trabajadores académicos que sean designados para ejercer funciones de confianza, tendrán suspendidos sus derechos sindicales, y una vez terminada su comisión, tendrán derecho a retornar a la categoría de base que desempeñaban al momento de la designación. En este caso las autoridades que están consideradas dentro de esta categoría son: el Consejo Universitario, el Rector, el Secretario General, el Secretario Particular del Rector, los Directores Generales, el Contador General, el Sub-contador General, el Director General Jurídico, el Coordinador de División, los Directores de Área, los Coordinadores de Carrera, los Jefes de Departamento, los Asesores de Rectoría, los Directores de Escuelas o Institutos dependientes, los Secretarios de Escuelas o Institutos de la UAEH; así como sus correspondientes consejos técnicos.

Actualmente el personal académico de la UAEH se clasifica en razón del tiempo que dedica a sus actividades, es decir:

- a) Docente de tiempo completo.
- b) Docente por asignatura.

En atención a las actividades que el personal académico desempeña para la UAEH se clasifican las siguientes categorías:

- Docente por asignatura.
- Técnico docente titular.
- Profesor investigador asociado.
- Profesor investigador titular.

Es obligación de la universidad conceder a sus trabajadores académicos las siguientes licencias con goce de sueldo: para asistir a reuniones o cursos comisionados ya sea en calidad de ponente o representante, para asistir a cursos de posgrado por promoción de la universidad, para realizar investigaciones previamente autorizadas por la institución. Ahora bien por razones particulares se concederán 30 días naturales (esta licencia una vez proporcionada no podrá concederse nuevamente hasta después de 3 años de la licencia anterior), por conclusión de tesis de maestría (se otorgarán 75 días naturales) y por tesis de doctorado (100 días naturales), concediéndose esta licencias una sola vez por grado académico.

Es preciso señalar a los trabajadores académicos, que está prohibido ejecutar cualquier acto que pueda poner en peligro su propia seguridad, la de sus compañeros o terceras personas; así como la de las dependencias o lugares en las que el trabajador se desempeñe, por ejemplo: faltar al trabajo sin justificación o permiso del jefe inmediato y/o sustraer de las oficinas, talleres y establecimientos de la UAEH; útiles, equipos, instrumentos y demás materiales de trabajo.

Es preciso mencionar que la jornada semanal será de 40 horas para el personal académico de tiempo completo y un máximo de 18 horas para el personal por horas, salvo excepciones acordadas por ambas partes.

Es necesario recalcar que por cada cinco días de trabajo, los trabajadores disfrutaran de dos días de descanso con goce de sueldo.

Continuando con la misma línea los trabajadores académicos disfrutaran de los siguientes períodos de vacaciones:

- **Primer Período:** 2 días hábiles coincidentes con la semana mayor.
- **Segundo Período:** 15 días naturales en el mes de Julio.
- **Tercer Período:** 15 días naturales en las dos últimas semanas del mes de Diciembre.

Es necesario mencionar que el personal académico atenderá a grupos de hasta 60 alumnos como máximo.

A causa de lo anterior los salarios del personal académico serán iguales para cada nivel dentro de su categoría y no podrán ser reducidos por ninguna causa. La Universidad pagará de acuerdo a la Ley el tiempo extra que laboren los trabajadores académicos, cuando sea por necesidades de la institución y previamente ella misma los haya autorizado por escrito.

En cuanto a los derechos y prestaciones correspondientes a los trabajadores académicos sindicalizados, las categorías a gozar, serán: bono mensual por concepto de dispensa, bono mensual por cada hijo menor de seis años en guarderías, aumento del salario anual por estímulo de antigüedad, pago por concepto de sinodal correspondiente a cada examen profesional requerido, pago por concepto de dirección de tesis, incentivo anual en la primera quincena de

Diciembre, aguinaldo en el periodo de Diciembre – Enero y prima de vacaciones en la primera quincena del mes de Julio.

En cuanto a la deducción de impuestos, la UAEH calcula de acuerdo al salario de cada trabajador académico miembro del sindicato, la aportación económica que cada uno hará; así mismo proporciona seguro social, asistencia dental, pago de incapacidades, seguro de vida colectivo, seguros de gastos médicos legales, incapacidad por gravedad, artículos de consumo, canastilla de maternidad, año sabático, uniformes, Infonavit, fideicomiso de jubilación, ayuda de defunción, actualización y capacitación, librerías, compra de automóviles, estacionamiento, botiquines, indemnización por rescisión injustificada y el derecho a las instalaciones deportivas de CEUNI²⁹.

Cabe señalar que es compromiso de la UAEH, brindar a sus docentes la formación del personal académico, y que esta se oriente con relación a conocimientos, habilidades docentes, considerando metodologías centradas en el aprendizaje, competencias, incluidas el dominio del idioma inglés, el manejo de tecnologías de información y comunicación; así como los métodos y técnicas de investigación; además de la promoción de actitudes y valores.

Por otra parte el Programa Institucional de Asesorías será impartido por los docentes expertos en el área, con el propósito de disminuir los índices de deserción y reprobación, y así mejorar la eficiencia terminal.

Por su parte cada instituto o escuela superior deberá contar con un programa anual de desarrollo en el que se incluya su planta académica de tiempo completo y por asignatura para replantear la oferta educativa y la mejora de sus cuerpos académicos.

Es de vital importancia la incorporación de nuevos docentes investigadores de tiempo completo con reconocimiento internacional, para atender los programas

²⁹ Centro de Extensión Universitaria.

educativos de licenciatura y posgrado, así como para apoyar la investigación y la innovación.

En cuanto a la práctica docente; en el nivel bachillerato deberán impartir clase los docentes con título de licenciatura; en el nivel de licenciatura con grado de maestría; en especialidades y maestrías con grado de maestría o doctorado, y en los doctorados con grado de doctor. Igualmente los docentes de tiempo completo que se contraten, deberán cumplir con la prestación de tutorías y asesorías a los alumnos.

Otro rasgo importante es impulsar a la planta académica de nivel superior a la obtención de reconocimientos externos PRODEP³⁰ y SNI³¹.

Continuando con el punto anterior, los docentes de tiempo completo de la institución deberán realizar las acciones necesarias para obtener el reconocimiento del perfil PROMEP, en un plazo no mayor de dos años después de su contratación.

Por consecuencia todos los docentes de la UAEH y los aspirantes a docentes deberán cursar y acreditar los ciclos básicos y obligatorios establecidos en el ProEFI³² para lograr y mantener el perfil ideal, alineado a los indicadores básicos de calidad educativa; este se diseñará con base a diagnósticos periódicos realizados por la dirección general de evaluación.

Por último, es de suma importancia, apoyar prioritariamente las publicaciones de los docentes investigadores en revistas arbitradas para ampliar y fortalecer la vinculación de los cuerpos académicos y los programas educativos entre los institutos y con grupos de investigadores de otras instituciones u organizaciones de manera permanente a nivel nacional e internacional hasta que los cuerpos académicos formen parte del SNI³³.

³⁰ Programa para el Desarrollo Profesional Docente.

³¹ Sistema Nacional de Investigadores.

³² Programa Estratégico de Formación Integral.

³³ Sistema Nacional de Investigadores.

1.10 Criterios institucionales de evaluación del trabajo docente de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo³⁴

En este momento la presencia de la evaluación en las instituciones de educación superior ha implicado no sólo la valoración de los individuos, sino también la de los docentes y sus procesos de enseñanza. En este sentido ante la importancia de los centros educativos como instituciones que favorecen la formación académica, es manifiesta la necesidad de contar con personal responsable y apto para el desempeño óptimo de sus labores.

De este modo en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo se evalúa a los docentes desde los años ochenta. A partir del año 2003, la evaluación docente es considerada como parte de un sistema institucional de evaluación.

Aunado a lo anterior, tal evaluación está enmarcada en el Plan de Desarrollo Institucional 2011-2017, dentro del Programa Rector de Evaluación; específicamente dentro del Subprograma Institucional de Evaluación del Personal.

Desde su implementación, la evaluación se realiza con la coparticipación de un Comité Institucional de Evaluación Docente, integrado por la audiencia de directivos.

Entre sus funciones se encuentra la participación en el diseño de instrumentos de evaluación para meta-evaluar el proceso, así como para avalar las decisiones correspondientes a la valoración de la docencia en la universidad.

Actualmente, en la universidad se evalúa a los docentes a través de los ámbitos establecidos en los perfiles docentes de la UAEH del año 2005; comprendiendo los niveles de bachillerato, licenciatura, posgrado y el sistema no presencial.

³⁴ http://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/dir_generales/evaluacion/pdf/reporte_de_eval_doc_ambos_2014.pdf

Los ámbitos establecidos son los siguientes:

- **Ámbito de formación:** Comprende la educación formal, la capacitación y el bagaje de conocimientos en un campo determinado, mediante el uso de ciertas herramientas del lenguaje que, junto con las características personales, le permiten desarrollarse como docente.
- **Características personales para la docencia:** Integra habilidades, valores, aptitudes y actitudes tales como la identificación institucional mediante el liderazgo, el trabajo en equipo motivando y promoviendo la actitud crítica, innovadora y propositiva, las cuales promueven el cumplimiento eficaz de la labor docente.
- **Competencias docentes:** Conjunto identificable y evaluable de capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes que permiten el desempeño satisfactorio en situaciones reales de la práctica profesional de acuerdo a los estándares vigentes. De esta manera las competencias docentes permiten al sujeto desempeñar la labor con calidad, impulsando en el alumno aprendizajes significativos que le generen una cosmovisión para enfrentarse con mayor probabilidad de éxito a la vida, al campo profesional y a futuros estudios posteriores.
- **Ámbito de la investigación:** Hace referencia al manejo de metodologías y técnicas propias del área disciplinar y del campo educativo, de tal forma que se promueva en el alumno el interés por la generación y aplicación del conocimiento. La inclusión de los alumnos en los proyectos de investigación de los docentes y su propia experiencia en este ámbito, son altamente necesarias para formar integralmente a alumnos de alta calidad.

- **Desempeño institucional:** Es el conjunto de elementos que permiten conocer el grado de contribución que el docente tiene, respecto a la visión de la Universidad en materia de docencia e investigación.

Para finalizar este apartado la tabla muestra los componentes específicos de las cinco dimensiones establecidas para una evaluación docente pertinente dentro de la UAEH:

Dimensiones de la evaluación docente de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	
A) Ámbito de la formación	Formación en el área del conocimiento validada por la academia.
	Experiencia profesional en el campo, con mayor requerimiento para docentes de los últimos semestres (área de énfasis).
	Manejo de un segundo idioma a nivel intermedio.
	Manejo de herramientas informáticas
	Posesión de cultura general.
B) Características Personales para la Docencia	Identificación institucional, compromiso con la visión y misión de la UAEH.
	Desarrollo de valores éticos (responsabilidad, honestidad, respeto, compromiso, lealtad, justicia y equidad).
	Capacidad de liderazgo.
	Actitud y habilidad para el trabajo en equipo.

	Habilidad para motivar.
	Actitud crítica, innovadora y propositiva.
	Disposición para la formación y actualización permanente.
	Compromiso con su labor educativa.
	Disposición para autoevaluarse y ser evaluado.
C) Competencias Docentes	Dominio del conocimiento del área disciplinar y sus relaciones con otras áreas (interdisciplinariedad).
	Capacidad para planificar el proceso enseñanza-aprendizaje.
	Desempeño como guía, facilitador y orientador.
	Capacidad de vincular con la práctica profesional los conocimientos teóricos de la asignatura.
	Manejo de técnicas de enseñanza.
	Manejo de recursos didácticos.
	Habilidad en el uso de tecnología educativa y las TIC'S.
	Manejo de estrategias eficientes de evaluación de los aprendizajes, promoviendo la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
	Habilidad para promover competencias específicas, que son saberes especializados para realizar labores concretas propias de la profesión o disciplina que se aplican en determinado contexto.
	Habilidad para comunicarse oralmente y por escrito.

	<p>Habilidad para promover competencias genéricas: formación, liderazgo colaborativo, comunicación, creatividad, pensamiento crítico, uso de la tecnología y ciudadanía.</p>
<p>D) Ámbito de la Investigación</p>	<p>Promover las actividades de protección al medio ambiente.</p> <p>Manejo de metodologías y técnicas de investigación en el ámbito educativo y disciplinar que imparte.</p>
<p>E) Desempeño Institucional</p>	<p>Conocimiento y cumplimiento de la normatividad institucional.</p> <p>Puntualidad.</p> <p>Asistencia a actividades académicas no docentes.</p> <p>Conocimiento del programa educativo en el que se desempeña.</p> <p>Participación de calidad en las comisiones académicas.</p> <p>Productividad del trabajo en academias.</p> <p>Participación en tutorías.</p> <p>Participación en asesorías disciplinares.</p> <p>Generación de altos índices de satisfacción entre alumnos, pares académicos, directivos y consigo mismos.</p>

Definitivamente la evaluación docente es de suma importancia ya que promueve la competencia sana durante el curso; mediante la formación, el liderazgo colaborativo, la comunicación, la creatividad y el pensamiento crítico.

1.11 Descripción general de la planta académica de tiempo completo y por asignatura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación³⁵

La Planta Académica de la Licenciatura en Ciencias de la Educación está integrada por docentes de tiempo completo con formación afín al campo de las Ciencias de la Educación, en su mayoría cuentan con grado de maestría y un menor grupo con grado de doctorado; además de estar incorporados al Perfil PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado); de igual manera la mayor parte de ellos, son miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI); además de impartir docencia en un máximo de dos programas educativos.

En cuanto a la planta académica por asignatura, cuentan con formación afín al campo de las Ciencias de la Educación; en donde exclusivamente imparten clases en nivel licenciatura; una parte menor a la mayoría de estos docentes cuentan con grado de Maestría y un grupo más reducido con grado de Doctorado.

En su mayoría, ambos tipos de docentes se encuentran organizados en ocho academias distintas que trabajan en sinergia dentro del Área Académica en Ciencias de la Educación.

Cada área académica cuenta con un presidente a cargo y un secretario; los demás reciben el nombre de integrantes; el objetivo de esta organización es que exista un trabajo colaborativo que permita reunirse periódicamente para analizar y desarrollar propuestas de efectividad en la gran labor de la enseñanza tomando como partida los puntos de vista de cada uno de los concurrentes y de sus experiencias como docentes dentro del aula.

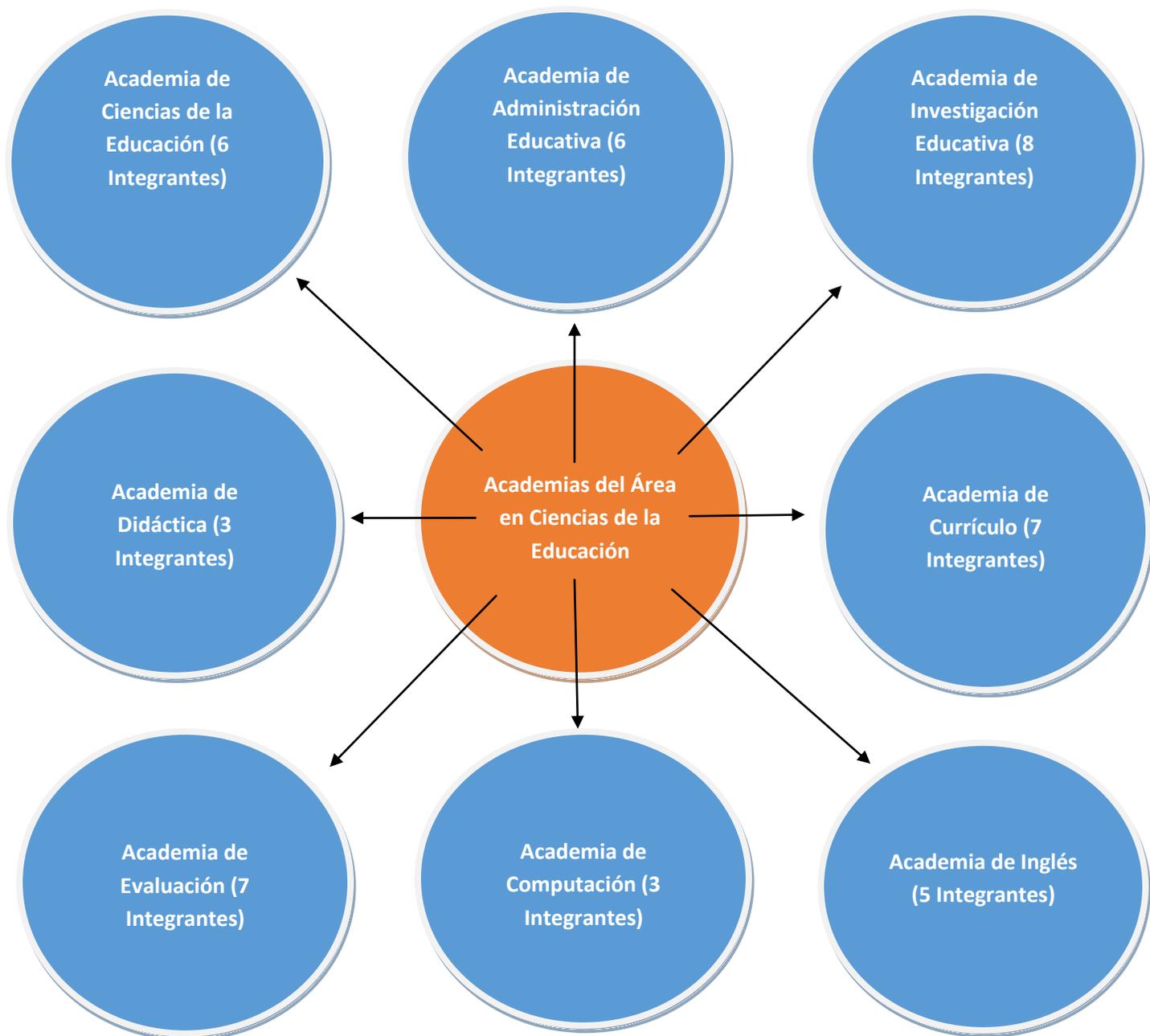
Es imprescindible señalar que las academias buscan como resultado final el mejoramiento de la calidad de los programas de licenciatura, orientando sus funciones en el marco de una estructura matricial³⁶ que permite que sus investigadores se vinculen congruentemente con la docencia, de acuerdo a las

³⁵ www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/investigacion/aace/plantaacademica.html

³⁶ Es un enfoque organizativo que asigna especialistas de diferentes departamentos funcionales para que trabajen en uno o más proyectos dirigidos por un director de proyecto.

características, desarrollo y consolidación de su trabajo, de ahí que los cursos, seminarios, talleres, asesorías, tutorías y actividades extracurriculares que se ofrecen en cada uno de los programas, responden a las características y grados de consolidación de los cuerpos académicos alcanzados a través de la planeación estratégica de las distintas academias.

A continuación se elabora un esquema en donde se mencionan las ocho academias pertenecientes al Área en Ciencias de la Educación y el número aproximado de docentes integrantes de tiempo completo y por asignatura:



En este primer capítulo se destacó la relevancia de hablar sobre el rol profesional docente, así como de su caracterización en torno a las dimensiones de profesionalización en el nivel superior.

Se abordó la importancia de este agente dentro del sistema educativo de hoy en día; pasando del idealismo ideológico, es decir la imagen falsa del docente, hasta llegar a un docente equilibrado, apto para desarrollarse en cualquier terreno educativo; puesto que las actuales instituciones aunadas a las nuevas reformas educativas se encuentran en profundas transformaciones; por lo cual en tal situación ha tenido lugar el cambio de la función docente, lo que hace necesario una reflexión en torno al perfil ideal de su actual función.

Por último, se detallaron los escenarios específicos y los aspectos que rodean a la muestra de la población en estudio, para generar un marco de referencia que permita situar al lector en la problemática de estudio.

Finalmente la valoración de la práctica docente constituye una actividad relevante del carácter institucional, ya que ofrece un panorama de fortalezas y áreas de oportunidad que deben atenderse; ya que con ello, se beneficia no sólo a los propios docentes, sino también a la institución educativa, pares académicos, administrativos y a los alumnos, quienes tienen acceso a una educación de calidad; puesto que se impacta en la creación, revisión, evaluación y acreditación de los programas educativos.

Capítulo 2. Marco teórico

Un docente trabaja para la eternidad: nadie puede decir dónde acaba su influencia.

**Henry Brooks Adams (1838-1918)
Escritor e Historiador Estadounidense**

En este segundo capítulo, se desarrolla el sustento de la presente investigación, el marco teórico en torno al malestar docente en el nivel superior.

Es indispensable destacar las características pertinentes y las condiciones adecuadas para el trabajo docente en el proceso enseñanza–aprendizaje; pues tiene la labor esencial de guiar eficazmente todo el proceso educativo.

Actualmente el docente de hoy se encuentra sometido a exigencias excesivas y a responsabilidades que competen a otros grupos sociales; tales como la familia, el trabajo, entre otros.

Ante este tipo de presiones y contradicciones el docente se encuentra abrumado y desconcertado sobre sus funciones en la educación, generando lo que se conoce actualmente como malestar en el docente.

Por lo anterior, es de suma importancia presentar de manera clara y precisa los conceptos y las causas principales que giran en torno a la problemática en el nivel superior; así como sus efectos físicos y psicológicos derivados del ciclo de malestar.

Por consecuencia se hace necesario hacer una disección entre los factores contextuales más significativos y menos significativos que permean en esta problemática.

Finalmente se plantean estrategias de apoyo para combatir las causas que lo generan en el contexto áulico, así como una pequeña aproximación hacia el bienestar del docente universitario, con el fin de tener un panorama amplio y cercano al contexto real de esta investigación.

2.1 Primeros indicios del malestar docente en el nivel superior

Con fundamento en Fierro (2006), el propio sistema educativo tiene las vías para excluir al docente de su labor, ya sea a través de la pérdida de un curso o bien con una serie de informes desfavorables en su trayectoria académica.

Para Crabay (2001), el sistema es el gran responsable del malestar que los docentes padecen en forma creciente año tras año, puntualiza, que, cuando aumentan en forma geométrica las exigencias, pero disminuyen de manera sistemática los incentivos; el malestar se comienza a manifestar durante el desarrollo de las actividades para las cuales se evidenció la idoneidad³⁷ a través de un procedimiento que por muy transparente que sea, no deja de ser traumático.

Citando a Fierro (2006), el análisis de la situación de las escuelas y del docente en ejercicio, el "malestar de los docentes" ha pasado a constituir un lugar común. Apenas hace falta decir que la principal base de este malestar es ambiental, ligada a las circunstancias contextuales y a las presiones que recaen sobre ellos; sin embargo nunca como ahora habían estado sometidos a demandas tan intensas, complejas y, a veces, contradictorias por parte de la administración, de los alumnos, de los padres y de la sociedad en general.

En la actualidad el malestar docente, en parte, es el resultado de las expectativas no realizadas; para que finalmente las malas experiencias luego se encarguen de frustrarlo.

Hablar de malestar docente en estos días es hablar de un fenómeno internacional y objeto de debate a nivel mundial en diversos países.

Aunque la palabra puede ocasionar confusión y ambigüedad; la palabra "malestar", según el diccionario de la Real Academia Española refiere a una "desazón" o "incomodidad indefinible".

³⁷ Se considera que alguien es adecuado, apropiado o conveniente, para desempeñar determinados cargos o funciones dentro de una organización.

Esteve (1994), manifiesta que el dolor es algo determinado y que podemos localizar, sin embargo la enfermedad tiene síntomas manifiestos; por esto en cuanto se usa la palabra malestar se sabe que algo no anda bien, pero no se es capaz de definir qué es lo que no marcha bien y por qué.

Hoy en día, el malestar docente, se ha constituido, en una realidad comprobada y estudiada; debido a que el principal agente de la enseñanza, en la educación, ha visto descender su valoración frente a la sociedad y manifiesta un descontento con las condiciones en las que trabaja.

Recapitulando de acuerdo a este fenómeno, en 1987 se publica la primera edición sobre “el malestar docente” escrita por Esteve. Apenas se comenzaba a hablar de una crisis en la profesión docente, cuando surge este acontecimiento como un problema en el ámbito internacional.

De esta manera los primeros indicadores comenzaron en 1980 en los países desarrollados; Suecia en 1983 observó crisis en su sistema educativo, cuyo indicador era la deserción de los cuerpos docentes; en Francia en 1984 se publicaron libros haciendo referencia a este tema: “los enseñantes perseguidos, mientras nos queden docentes”; para 1988 este mismo país, reconoce que se estaba quedando sin docentes, problema que también se observó en Londres y Alemania.

En cuanto a la literatura francesa aparece el término denominado “malaise enseignant”, cuya traducción es “el malestar de los enseñantes”; este término pedagógico se utilizó para referirse al sentido de pérdida del docente durante la acción educativa en un escenario de educación en crisis que deriva en ciclos de repetición; (primeros hallazgos en torno al ciclo del malestar docente).

Por su parte los ingleses lo llamaron equivocadamente “síndrome de burnout”, cuya traducción es, síndrome del desgaste profesional, el cual tiene que ver con estar consumido, quemado o fundido, este término se refiere a una consecuencia que se origina como parte de un ciclo repetitivo del malestar (Esteve, 1994).

Al mismo tiempo el punto de coincidencia entre las diferentes naciones yace tanto en sus referentes teóricos, como en la idea de que el malestar docente es una respuesta al estado laboral y profesional que engloba sentimientos y actitudes nocivas para la persona y la institución dentro del ámbito educativo.

Duran (2006), retoma estudios realizados en la década de los 80’s en donde se aseguró que la modificación del currículo, el exagerado grado de control de los trabajadores sobre su práctica académica, la burocratización del quehacer, y la composición salarial, mejor conocida como remuneración³⁸ económica constituyen los principales conflictos que generan malestar en los docentes.

Para el mismo autor, el malestar docente y sus causas preocupantes han sido objeto de debates a nivel mundial; a pesar de esto, este fenómeno es uno de los problemas más serios y menos tomado en cuenta en la educación, ya que la mayoría de las renovaciones pedagógicas están centradas en el trabajo docente como producto, no en lo que “es”.

Ahora bien los docentes en condiciones laborales con exceso de carga laboral, presentan simultáneamente estados de estrés y agotamiento, debido a la excesiva carga de trabajo que depende de forma directa de tres elementos interrelacionados: institución (salarios insuficientes), grupos numerosos, y escaso tiempo de descanso, siendo los principales factores de riesgo en su trabajo.

Esteve (1994), menciona que un docente violentado en su hacer, termina terriblemente estresado, perdiendo su capacidad de adaptación y su conciencia

³⁸ Cantidad de dinero o cosa que se da a una persona como pago por un trabajo o un servicio.

crítica, aceptando pasivamente todo lo que se le impone desde afuera. Esto, no quiere decir que le desagrade su profesión, si no, que, la cantidad de estrés que presenta lo somete a perder de vista que está siendo víctima de una de las causas que generan malestar en su actividad, volviendo rutinario y en ocasiones normal a este fenómeno dentro de su ejercicio

De esta manera pasa de un malestar a otro, pues se trata de un estado estresante que como consecuencia evoluciona en su forma más negativa, afectando la salud física y psíquica, con pérdida de control sobre las situaciones cotidianas y evasión ante las responsabilidades. Pareciera que el abanico de posibilidades se va entretejiendo desde simples malestares a casos más graves que violentan la personalidad y la quebrantan.

Fueguel y Montoliu (2005), señalan algunas de las causas que originan malestar; en primera instancia son la diversidad del alumnado, las necesidades educativas especiales, y las nuevas exigencias en torno al proceso enseñanza – aprendizaje; en segunda instancia las nuevas funciones del docente con respecto a la preparación de la materia y de la tutoría así como en algunas ocasiones las entrevistas con los padres; en cuanto al tercer factor se enmarca la escasez de materiales, los espacios reducidos, la falta de personal de apoyo y la remuneración económica.

De esta manera, queda claro que existe una presión precaria³⁹ que el docente tiene en su dedicación habitual a la actividad, la cual consiste en desconocer por cuánto tiempo podrá dedicarse de lleno a una actividad. Así existen otras tantas causas de menor relevancia, pero que también aportan una carga significativa, tales como informes, periódicos, planillas, actividades extracurriculares, declaraciones jurídicas, entre otras más, que, indudablemente, colaboran para acrecentar el malestar que caracteriza ya, de por sí, a la actividad docente (Esteve, 1999).

³⁹ Que es poco estable, poco seguro o poco duradero.

2.2 Conceptualización del malestar docente universitario

Para Zavala (2008), la tarea de enseñar se encuentra relacionada íntimamente con la historia de la humanidad; a lo largo de ella, la profesión docente ha recibido diferentes denominaciones: erudito, maestro, profesor, enseñante o docente.

Su práctica ha despertado el interés por estudiarla, analizarla, comprenderla y mejorarla; actualmente la función docente esta delineada por uno o más modelos educativos cimentados en el currículum, la metodología de la enseñanza y en el cúmulo de conocimientos específicos de cada disciplina; que al alumno se le deben de transmitir. A partir de esta función, el objetivo primordial del docente es asegurar la trasmisión de la cultura a través del conocimiento y de la formación integral del alumno; por lo que el mismo, se convierte en piedra angular del proceso educativo; y la realización eficiente de su tarea dependerá de sus conocimientos, experiencias y sobre todo de su salud física y mental; aspecto que pocas veces es tomado en cuenta.

De acuerdo con Martínez, *et al.* (2008), de igual manera es importante que el docente considere que los alumnos se ven influenciados más por sus características de personalidad que por la enseñanza que este les dirige; de este modo muchos de ellos conscientes de la importancia de su papel, asumen la doble responsabilidad que implica la de facilitar y conducir el proceso educativo – formativo de un grupo de aprendizaje y la del establecimiento de relaciones interpersonales con los alumnos del grupo, para lograr establecer la conexión afectiva durante la clase.

En los últimos años un gran número de informes, estudios y noticias tratan la crecientemente deteriorada problemática de la enseñanza. Es difícil resumir la complejidad de todos estos problemas y la gran cantidad de factores determinantes de todo tipo, que se han relatado y sugerido: educativos, organizacionales, sociales, laborales, administrativos, legales, sindicales, médicos,

etc.; pero es significativo que la etiqueta acuñada para describir la actual situación de la enseñanza, desde una perspectiva profesional es la del malestar docente (Martínez, *et al.* 2004).

Para comenzar este estudio, se impone la necesidad de definir el tópico “malestar docente” como una “actitud de hastío, incomodidad y descontento generalizado entre los docentes como consecuencia de los factores que conforman la conflictiva situación actual de la enseñanza” (Martínez, *et al.* 2004).

Por primera vez, en la historia, se exige a los docentes y al sistema de enseñanza que preparen a sus alumnos, no para la sociedad presente, si no para aquella en la que vivirán su edad adulta y que será, sin lugar a dudas, muy distinta de la actual (Esteve, 1994).

Para Martínez, *et al.* (2004), la situación de crisis y malestar en la enseñanza no es de hoy, pero se puede decir que en los últimos años toda esta problemática se ha agudizado como consecuencia de la unión de diversos factores sociales, laborales y educativos.

Aunque ya se ha explicado que esta situación es internacional; nos referimos en este apartado a los rasgos más evidentes y generales que tiene la situación en nuestro país; de manera que, no es el propósito de esta investigación, justificar estos rasgos, ni profundizar en el análisis de su génesis socio-histórica, (faceta que ya han cubierto otros muchos estudios); sino solamente proveer una descripción de los mismos y dejar constancia de ellos, porque tiene una relación directa sobre el malestar producido en la enseñanza, tema principal que constituye el objetivo primordial de este estudio.

De acuerdo con Duran (2006), las exigencias de la sociedad sobre el docente se han diversificado ante la presencia simultánea de diferentes modelos educativos,

que entrañan diferentes concepciones de la educación del hombre y de la misma sociedad del futuro.

Elija el modelo que elija, el docente actual va a enfrentarse con la contestación de quienes piensan la educación desde otras perspectivas; sin embargo aún hay más, los sistemas de enseñanza mamotréticos, burocratizados y apresuradamente reformados por los sucesivos responsables que intentaban hacer frente a los cambios sociales más urgentes, han multiplicado las exigencias contradictoriamente, desconcertado todavía más a los docentes.

Por otra parte, la sociedad y la administración, acusan a los docentes de construir una serie de obstáculos que dificultan cualquier intento de renovación; por contraparte los docentes, acusan a la sociedad y a la administración de hacer reformas de papel, sin dotarles en la práctica de los medios materiales y de las condiciones de trabajo necesarias para una auténtica mejora de la actuación cotidiana en la enseñanza. (Ídem).

Criticado y puesto en cuestión, el docente ha visto descender su valoración social, descontento con las condiciones en que trabaja, e incluso, a veces consigo mismo; el malestar docente se ha constituido en una consecuencia-realidad constatada y estudiada, desde diversas perspectivas, por diferentes trabajos de investigación (Esteve, 1994).

Para el mismo autor, el estudio de los teóricos sobre las condiciones en que se ejerce la docencia comporta necesariamente, un enfoque interdisciplinar, en donde se enmarcan los trabajos que desde una perspectiva psicológica hablan del estrés profesional de los docentes como posible causa y de los efectos que produce, tales como la tensión, la ansiedad y otros problemas derivados del mismo; en esta dimensión los problemas físico-psicológicos detectados acaban relacionándose con las condiciones socio-laborales en que se ejerce la docencia.

Esteve (1994), nuevamente pone de manifiesto que otros autores adoptan un enfoque sociológico del malestar; ya que se interesan por los cambios aparecidos, durante los últimos años, en cuanto a las expectativas sociales que se proyectan sobre los docentes y en las variaciones introducidas en su rol profesional; frecuentemente los teóricos que adoptan este enfoque terminan su estudio social enfocándolo sobre los problemas actuales de la profesión docente, relacionándolos con las consecuencias que de ellos derivan para los individuos que la ejercen: docentes afectados por la violencia en las aulas, agotamiento físico y trastornos psicológicos más graves.

Evidentemente cualquier docente conoce que la vida escolar, tal como se desarrolla en una escuela típica, se caracteriza por la dictadura del horario rutinario de cada día; y no solamente el horario, las normas internas, el cumplimiento de las prescripciones de organización impuestas, la distribución de las aulas, los recursos materiales, económicos y humanos son parte importante de la organización escolar que se cumplen con precisión inexorable cada día (Martínez, *et al.* 2004).

De acuerdo con Esteve (1994), el malestar docente por lo tanto describe los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del docente, como resultado de las condiciones sociales y psicológicas en que se ejerce la docencia,

Como ha señalado Blase (1982), la conjunción de varios factores ya sea sociales y/o psicológicos, presentes en la situación en que actualmente se ejerce la docencia, está produciendo lo que se llama un ciclo de malestar docente originado en primera instancia por el estrés a nivel profesional.

Para Duran (2006), el malestar docente es una enfermedad social producida por la falta de apoyo de la sociedad a los docentes, tanto en el terreno de los objetivos

de la enseñanza, como en el de las retribuciones económicas y materiales en el reconocimiento del status que se les atribuye.

Por su parte Lara (2007), menciona que los riesgos que para la salud mental conlleva la profesión de enseñar, apuntan a generar malestar docente, visto como un desequilibrio físico-psicológico de los riesgos que conlleva el acto educativo.

Sin embargo como mencionan Fueguel y Montoliu (2005), el acelerado ritmo de vida en el que el docente está inmerso, genera ciclos de malestar prolongados, que como consecuencias, provocan tensiones, angustias e inseguridad, originando nuevas opciones y retos para mejorar la capacidad de saber afrontar estados de nerviosismo, que a la larga repercuten sobre la salud física y mental, desencadenando nuevamente en los orígenes del malestar.

Con fundamento en Martínez *et al.* (2004), el malestar docente reconoce un estado de subjetividad, sufrimientos, problemas, deseos, y sueños del docente durante su práctica educativa.

El docente comparte ese malestar llevándolo hacia afuera y hacia adentro, inmerso en una realidad educativa, mediante un intento de hacer visibles las identidades negadas, ocultas, reprimidas y desconocidas; sin embargo ese sufrimiento sin fruto lo remite a la falta de deseo por desempeñar eficientemente la docencia, evadiendo la necesidad de aceptar que se encuentra inmerso en un problema.

La escuela, la subjetividad, los ritos, las normas, los deberes, el estrés, los alumnos, el aula, la economía, la familia, los problemas, las angustias, la indisciplina, la pérdida del valor humano, el déficit en los medios pedagógicos, las preguntas que se quedaron al aire, la pérdida de terreno; todos estos tipos de sufrimientos, propios y ajenos, terminaron generando malestar en los docentes (Martínez, 2004).

De acuerdo con Martínez, *et al.* (2004), una forma alternativa de identificar y trabajar el malestar docente, es intentar reconocer cuales son aquellos elementos que se ponen en juego a la hora de ejercer la docencia, tratando de cambiar la perspectiva desde donde se visualiza el docente, para poder identificar el malestar en un contexto más amplio.

Si se comprende que el cuerpo es también el sujeto, el malestar del cuerpo del docente, es el malestar del docente mismo; es decir, el docente expresa claramente en él y con su cuerpo que está mal, que las condiciones del trabajo, en cuanto a carga docente, contenidos, falta de recursos de protección y sostén de trabajo, son malas condiciones laborales; por lo tanto, puede descifrar que causa lo está atormentando y corregirla de raíz (Ídem).

Sin embargo Cordié (1998), menciona que el malestar docente, se origina por medio de una fobia que se inscribe en lo social en relación con los problemas institucionales; y que la raíz se encuentra a nivel de su estructura personal, el trastorno no viene exclusivamente inducido por el estrés, sino que depende del conflicto inconsciente y puede ser calificado de síntoma.

La fuente principal del malestar docente actual, no es solo la sobrecarga de tareas y responsabilidades, las indefiniciones normativas, las carencias organizacionales del sistema educativo; si no el lugar central en el que el docente ha quedado en la escena, maniobrando en ese desplazamiento desde la expectativa y preocupación pedagógica, hasta la contención, asistencia y cuidado social (Martínez, *et al.* 2002).

Continuando con el autor anterior, el docente se convierte en sí mismo en un testigo que padece muchas veces, en su cuerpo, el derrumbe de un modelo de sociedad, una educación y una escuela que ya no ha de ser; de los márgenes y grados de libertad, de la tensión, de los modos de construir esas realidades, de las

estrategias para soportarlas, de las posibilidades de cambiarlas y de los modos de cuidarse y de cuidar.

En consecuencia el malestar es una invitación a la soledad y al anonimato donde abunda el estrés y retorna al docente, el cual no encuentra todavía el rumbo donde encauzar su potencial.

En realidad de verdad, el malestar docente es el resultado de las condiciones de trabajo poco reconocidas, donde suele padecer un sentimiento de culpa por su enfermedad, diluyéndose la responsabilidad del sistema y del contexto social, cultural y escolar que afirmativamente promueven la enfermedad.

En definitiva, el malestar docente surge ante la experiencia de peligro y desamparo por quedarse sin posibilidad para el análisis de la propia implicación, por la sensación de carecer de recursos simbólicos para hacer frente a los encargos implícitos y explícitos, por la pérdida de pertinencia de ser reconocido y necesitado, la cooperación se ha transformado en competencia en lugar de encuentro; en vez de compartir, viene la retracción, y el anonimato; aislarse y encerrarse parecen ser los mandatos que generan ilusión de seguridad y garantía, ficción que intenta tener estatus de realidad; resistir los mandatos es una de las alternativas al malestar, sin embargo es ahí donde hace presencia el estrés, en un todo contraste que engloba a la personalidad, martiriza a la persona y quebranta su labor como docente (Esteve, 1994).

2.3 El ciclo del malestar docente universitario

Blase (1982), explica en su ciclo degenerativo de la eficacia docente que el malestar, es producido principalmente por tres vías:

1. La de los docentes que dejan de actuar con calidad porque su personalidad resulta afectada.
2. La de los docentes que se inhiben y mecanizan su trabajo profesional como un mecanismo de defensa ante las condiciones en que se ejerce la docencia.
3. La de los docentes que no acaban de perfilar una línea clara, plagada de contradicciones que no terminan de responder a los cambios del contexto social de la enseñanza.

Por su parte Fierro (1988), hace un estudio psicopatológico de la función del docente a partir de un modelo denominado “ciclo del malestar docente”, el modelo que plantea el autor se basa en la noción tradicional de la personalidad como patrón de diferencias individuales.

“La personalidad es un patrón diacrónico⁴⁰; consiste en una sucesión y articulación de comportamientos desordenados de acuerdo con la irregularidad del comportamiento docente” (Fierro, 1988:55).

Para el mismo autor, esta articulación y sucesión estaría representada simbólicamente por dos polos conceptuales contrapuestos: el ciclo de acción y el curso de acción, situándose estos polos en el aspecto de salud, ejemplo: cursos de acción -enfermedad - ciclos de acción.

⁴⁰ Tiene relación con la evolución de un hecho, fenómeno o circunstancia a través del tiempo.

En definitiva los ciclos de acción están representados por conductas repetitivas, mediante reacciones neuróticas, adicciones, conductas de evitación y conflictos que no pudieron resolverse en su origen; este tipo de conductas lleva a un movimiento de tipo circular, donde siempre se vuelve al punto de partida inicial sin que se modifique la situación anómala.

Mientras tanto en los cursos de acción se originan conductas abiertas; es decir situaciones modificables que pueden transformarse y volver a producir conductas más creativas para poder afrontar las situaciones.

Dentro de cualquier personalidad, actúan ambos ciclos, en el caso de los docentes, se hace referencia a las conductas incluidas en los ciclos de acción, pues se dan en un contexto desagradable para el mismo, con situaciones sociales y personales que no puede resolver, con problemas curriculares que no puede modificar, lo que propicia situaciones sin salida, circulares y en su mayoría de los casos, repetitivas.

De acuerdo con Fierro (1993), se da el caso de que los docentes sometidos a diversas presiones, llegan literalmente a enfermar y por consecuencia a entrar a un ciclo de malestar docente.

Para el mismo autor numerosas evidencias, tanto de la clínica como del laboratorio experimental, ponen de manifiesto la característica de circularidad como nota común a muchas conductas disfuncionales o anómalas. Pareciera que de un modo u otro, participan patrones comportamentales tan distintos como:

- a) **Las compulsiones de repetición:** manifestadas en los ceremoniales neuróticos, los estereotipos, los tics, el consumo y la dependencia de drogas; generando conductas de evitación en las que el comportamiento condicionado se mantiene gracias al hecho de que la evitación misma previene la prueba de realidad que permitiría experimentar que el objeto temido no es realmente temible; por su parte la conducta supersticiosa se

manifiesta como comportamiento reiterado tras la no consecución de un objetivo. (Skinner, citado en Fierro, 1993).

- b) **El auto-moldeamiento:** se da como repetición de una conducta; incluso en la ausencia de una relación de contingencia⁴¹. (Williams, citado en Fierro, 1993).
- c) **La situación de conflicto en el desplazamiento dentro de un espacio designado:** originado como un conflicto de acercamiento/acercamiento, de evitación/evitación o de acercamiento/evitación, cuando el sujeto va y vuelve sobre sus pasos alrededor de un mismo punto. (Miller, citado en Fierro, 1993).
- d) **La situación de indefensión⁴² aprendida:** se desarrolla mediante la disminución y casi eliminación de toda actividad, impidiendo al sujeto percibir y aprender que las circunstancias y las relaciones de contingencia han cambiado; y que ahora cierto género de conducta sería instrumental. (Seligman, citado en Fierro, 1993).
- e) **Los ciclos de interacción social:** se constituyen así mismos mediante el desarrollo de un acontecimiento básico de la personalidad; es decir un fenómeno no sólo manifiesto, sino propiamente constituyente de los procesos psicodinámicos del docente (Wachtel, citado en Fierro, 1993).

De acuerdo con Fierro (1993), en general todos los patrones comportamentales generan un grave costo de inadaptación; sea, por distorsiones perceptivas o cognitivas; por la frecuencia con que procuran el refuerzo; o al contrario, por la influencia de los eventos que podrían llevar a su extinción; finalmente persisten como patrones disfuncionales duraderos y muy difíciles de modificar.

En todos ellos la realización de la actividad no hace otra cosa que conducir a un punto en el que esa misma actividad puede volver a comenzar y que probablemente, de hecho, comenzará de nuevo.

⁴¹ Posibilidad de que una cosa suceda o no suceda.

⁴² Situación o estado de la persona que está falta de la defensa, ayuda o protección que necesita.

Para el mismo autor en todas aquellas situaciones en las que son posibles opciones alternativas donde el docente puede tomar uno u otro camino de acción, la condición para que el camino tomado sea un curso abierto, y no un ciclo cerrado, es que intervenga un proceso de decisión.

Entre los incidentes obstaculizadores de un curso de acción identificados, figura, principalmente, el rehusar la consideración de opciones diferentes; por ejemplo: el aplazamiento indefinido de la decisión, la excusa de tener que inspeccionar todavía otras alternativas para alcanzar la completa información de todas ellas y para sopesar aún por más tiempo sus ventajas y sus costos; o el desviar la atención a otras cosas; sin embargo se puede llegar a percibir la información de manera incompleta y de este modo efectuar una elección; eventualmente, una elección en contra del actual estado de cosas.

Definitivamente la intervención psicológica para quebrar los ciclos patológicos de acción y para ampliar el ámbito de los cursos de acción, tendrá que emplearse en evitar la interferencia de esos elementos que bloquean el proceso de toma de una decisión (Fierro, 1993).

Por último, Martínez, *et al.* (2004), mencionan, que el proceso de enfermar en el docente, se debe, al modo de resistencia a sus condiciones de trabajo; de la actuación a la resistencia y de la resistencia a comprender el proceso de enfermar que conlleva a una particular forma de significar tres ámbitos de objetos cíclicos: la subjetividad, el poder y la enfermedad.

2.4 Factores contextuales del malestar docente universitario

Blase (1982), distingue entre factores de primer orden, a aquellos que origina el estrés profesional directamente sobre la acción del docente en su clase, generando tensiones asociadas a sentimientos y emociones negativas.

Por otra parte los factores de segundo orden se conocen como todos aquellos agentes estresantes que de acuerdo al contexto pueden ser diversos, por ejemplo, sobrecarga de trabajo, relaciones personales, competitividad, remuneración económica, recursos materiales, currículo, alumnos, padres de familia, etc.

De acuerdo con Ermida (2000), en el medio ambiente laboral docente, hay que tener en cuenta aspectos políticos, económicos y sociales que van a influir en el centro educativo, pero fundamentalmente, en su unidad básica: el aula.

Retomando a Ruíz (2006), el mandato social y el contexto son procesados de modo diferente en cada centro, sin embargo de manera particular el docente se encuentra atendiendo a una diversa gama de exigencias externas e internas de orden:

- a) **Social:** se deposita la responsabilidad de la formación de las futuras generaciones, tanto desde la adquisición de nuevos conocimientos como desde la demanda de orden formativo.
- b) **Familiar:** demanda al docente el aporte de una estructura formativa para el alumno, mediante la integración de normas y valores correspondientes al plano familiar.
- c) **Institucional:** exige la adaptación del docente al orden institucional, mediante el cumplimiento de normas y estatutos que en muchos casos generan contradicción y confusión con el ejercicio de su actividad.

- d) **Alumnos:** presentan demandas que van desde una buena capacidad expositiva hasta el requerimiento de ser escuchado y recibir un consejo personal por parte del docente.
- e) **Afectivas/Emocionales:** exigen al docente a recibir reconocimientos, logrando aportar a la formación de los alumnos la satisfacción de la identidad vocacional buscando el equilibrio emocional en ellos.

Sin embargo estas exigencias, colocan al docente en un espacio de riesgo para su equilibrio físico y emocional, debido a que son un cúmulo de factores de diversos contextos que tienen que cumplir en un solo espacio y en tiempos limitados y específicos.

Por lo anteriormente expuesto, se puede definir, que existen múltiples factores contextuales, que, repercuten en la vocación de los docentes como profesionales, esto, evidentemente, se ve reflejado tanto en la calidad, la eficacia y la excelencia de la enseñanza; que por causa, finalmente, termina promoviendo la aparición del estrés y por consecuencia la frustración en la tarea docente (Ídem).

Es necesario recalcar que la evolución negativa del contexto no afecta por igual a todos los docentes, otros han reducido su eficacia o han renunciado a una enseñanza de calidad, pero aún se mantienen en la profesión con distintos niveles de inhibición (Esteve, 1994).

De acuerdo con el autor anterior, existen dos tipos de factores referentes al contexto en donde se gesta el malestar docente; los primeros son llamados de primer orden, referidos a las cuestiones físico-psicológicas manifestadas por el estrés profesional, los segundos conocidos como de segundo orden los cuales destacan las condiciones ambientales netamente contextuales dentro del aula.

2.5 Principales causas que generan malestar en el docente universitario dentro del contexto áulico

Bergalli (2002), elabora la siguiente tabla clasifica a los factores generales que provocan malestar en los docentes; desde una primera perspectiva social dentro del campo de la educación y desde una segunda orientación referente al clima de clase generado dentro del escenario educativo:

Factores contextuales que generan malestar en el docente universitario	
<u>Concepciones Sociales de la Educación</u>	<u>Contextuales referentes al Clima de Clase</u>
Estrés profesional manifestado antes, durante y después del Proceso Enseñanza – Aprendizaje.	
Aumento de las exigencias sobre el docente.	Deficientes condiciones de trabajo.
Inhibición educativa de otros agentes de socialización.	Cambios en las relaciones interpersonales: docente – alumno.
Desarrollo de fuentes de información alternativas a la escuela.	Fragmentación del trabajo docente.
Ruptura del consenso social sobre la educación.	Implementación de nuevas tecnologías en el aula.

Aumento de las contradicciones en el ejercicio de la docencia.	Asesoramiento y acompañamiento tutorial.
Cambio de expectativas respecto al sistema educativo.	Cambios en los contenidos curriculares.
Modificación del apoyo de la sociedad al sistema educativo.	Aplicación de nuevas estrategias metodológicas de investigación y de trabajo.
Descenso en la valoración social del docente.	Escasez de recursos materiales.

Con fundamento en el cuadro anterior, podemos deducir que la actual crisis de identidad que vive el docente se debe a los constantes cambios que experimenta en su quehacer educativo, surgiendo un sin número de factores y causas que tienen su origen en el estrés profesional; ya que esta principal causa refrena la labor y acrecienta⁴³ el malestar, acompañado de los factores ambientales de segundo orden. A continuación se describen los principales factores contextuales:

2.5.1 El estrés profesional

El docente moderno, hoy en día, se encuentra constantemente sometido a tensiones que entrañan un desequilibrio biológico, contra el cual su organismo reacciona. De acuerdo con (Rodríguez, *et al.* 2007), en biología, se llama estrés a la reacción del organismo a cualquier modificación o cambio, ya sea de tipo placentero o desagradable, que el organismo intenta inhibir.

⁴³ Hacer más grande, fuerte, intenso o aumentar.

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española (2001), el estrés significa tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicosomáticas o trastornos psicológicos a veces graves: ansiedad, agitación, irritación, inquietud, zozobra del ánimo, angustia que suele acompañar a muchas enfermedades, en particular a ciertas neurosis, y que no permite sosiego a los enfermos.

La reacción del estrés tiende a restablecer el equilibrio del sujeto en relación con su entorno; el estrés no es solo equivalente a tensión nerviosa, ni resultado de una lesión, tanto lo agradable como lo desagradable aceleran la intensidad de nuestra vida y provocan el aumento de esta causa.

Con fundamento en el autor anterior, existen dos manifestaciones del estrés; la primera referida al aspecto biológico y a la energía de adaptación del hombre y la segunda orientada al aspecto social.

Actualmente entendemos que el estrés es un problema tanto de tiempos de paz como de guerra; que se manifiesta en el puesto de trabajo, en el hogar, la escuela y en cualquier lugar en el que el hombre se relacione con otros. Debido a esto, el estrés, se ha convertido en un tópico de moda dentro de las ciencias sociales y dentro de las ciencias biológicas.

De acuerdo con Manassero, *et al.* (2003),_el concepto de estrés asociado al trabajo productivo dentro del aula, ocupa un lugar importante en la cultura de la sociedad educativa actual, de modo que se podría afirmar que no existe proceso de enseñanza sin estrés.

De acuerdo con en el autor anterior, desde un punto de vista más preciso, el estrés profesional, es simplemente, una reacción biológica común y adaptativa de los docentes, que produce en el organismo una activación inadecuada, movilizand o todos sus recursos, para responder con eficacia y prontitud a los

estímulos peligrosos o amenazadores del ambiente; desgraciadamente, esta cara nociva del estrés resulta incontrolable y excesiva para la eficacia de la labor docente.

Dicho de otro modo los docentes en condiciones laborales con exceso de carga presentan simultáneamente ciclos de estrés que finalizan en estados de agotamiento.

Citando a Duran (2006), es preciso mencionar que aunque se han realizado numerosos intentos de investigar las verdaderas causas y síntomas del estrés entre los docentes, a menudo los resultados no han sido muy coherentes; un problema básico es la variedad de formas en que las personas han enfocado el fenómeno del estrés en los docentes, y también el hecho de que muy a menudo los mismos son renuentes a admitir hasta qué punto experimentan estrés, por miedo a que se considere una debilidad; sin embargo, durante los últimos años se han producido muchos cambios que han dado como resultado docentes desilusionados que expresan sus preocupaciones, y que sacan a la luz este problema.

De acuerdo con Martínez, *et al.* (2004), El papel del idealismo, en el desarrollo de los procesos de estrés en la enseñanza y la falta de afrontamiento de los mismos, sostiene la tesis de que el docente es un prototipo de virtudes y ejemplo para los alumnos, y al mismo tiempo un pozo de sabiduría que lo sabe todo y que hace aprender mucho a sus alumnos. Sin embargo este idealismo es desafiado por la realidad de la enseñanza, donde emergen especialmente algunos factores ambientales, tales como: la jerarquía de la escuela, la asignación de recursos materiales, las prioridades reales, los grupos de alumnos que ejercen presión en el claustro, la remuneración económica, las tradiciones de la escuela, entre otras menos significativas, que finalmente desertifican este supuesto ideal.

Retomando al autor anterior, el estrés en la enseñanza podría ser un resultado de la interacción patológica entre ambas caras opuestas de la profesión: cuando se

ignora el carácter conflictivo, aferrándose a un estereotipo excesivamente tradicional, que no resulta operante en la práctica cotidiana; o el riesgo de caer en situaciones problemáticas; este último planteamiento es especialmente aplicable a muchos docentes en sus años iniciales, que pueden comenzar el ejercicio de su profesión desde una visión excesivamente idealizada, y sin los recursos suficientes para afrontar las dificultades que les plantea una realidad diaria conflictiva y alejada de todo lo deleitoso.

No es necesario justificar con mayor profundidad la repercusión directa y perjudicial que esta falta de apoyo y reconocimiento envuelve a la profesión, puesto que el estrés en la enseñanza se muestra de manera normal como acontecimiento dentro del aula; sin embargo en la actualidad es una gran causa que origina malestar en los docentes (Ídem).

El malestar docente como consecuencia del estrés se expresa en el sufrimiento que se siente todos los días, sin embargo no es reconocido por sí mismo, para verlo, tiene que estallar en locura, en un cáncer o en un accidente (Martínez, *et al.* 2004).

Citando a Fueguel y Montoliu (2005), el estrés es causa de diversos factores externos, esta causa se manifiesta en cuestiones ambientales, características personales de los alumnos, apoyo social, entre otros; sin embargo los factores internos del estrés, tales como la baja autoestima, el sentimiento de culpabilidad, el complejo de inferioridad, la introversión, las expectativas elevadas, la auto-exigencia, responden al malestar docente de manera elevada, quebrantando la personalidad del docente.

Con fondo en lo descrito en el párrafo anterior, a continuación se enmarcan los posibles medios que originan el malestar docente, así como sus significaciones y alcances dentro del contexto áulico.

2.5.2 La sociedad y la familia

De acuerdo con Esteve (1994), por su parte la sociedad y la familia actual ha desarrollado procesos vertiginosos, nada equitativos en todos los sectores, olvidando en cuanto al sector educativo y principalmente dentro de la función docente el de las relaciones humanas, originando un desequilibrio y malestar en la docencia.

Por otra parte, la escasez de apoyo moral también hace que el docente tenga menos estrategias para resolver los conflictos, esto provoca un efecto negativo en su salud tanto a nivel físico como psicológico (Ídem).

En el momento actual los docentes se encuentran con una nueva fuente de malestar, al intentar definir los roles de la familia y de la sociedad redefiniendo qué deben hacer, que valores van a enseñar, que costumbres y tradiciones van a defender; etc.; ya que en la actualidad se ha perdido el anterior consenso, al que ha sucedido un proceso de socialización conflictivo y fuertemente divergente para todos y principalmente para ellos mismo como agentes representantes del sistema de enseñanza y crianza (Ídem).

Con base en el anterior autor, se exige al docente que sea un compañero y amigo de los alumnos, o al menos que se ofrezca como un apoyo, como una ayuda para su desarrollo personal, pero al mismo tiempo se le exige que se haga una selección al final del curso, en la que abandona el papel de ayuda, para adoptar un papel de juez que es contradictorio al anterior; se le pide al docente que se ocupe del desarrollo individual de cada alumno, permitiendo el nacimiento y la evolución de su propia autonomía; pero al mismo tiempo se le pide que produzca una integración social, en la que cada individuo se acomode a las reglas del grupo; otras veces se plantea al docente que atienda, prioritariamente, las necesidades individuales de los alumnos y otras se le impone una política

educativa en la que las necesidades sociales le mueven a él y a sus alumnos como peones, al servicio de las exigencias políticas o económicas del momento.

Muchas veces el docente vive una profunda ruptura con la sociedad o con la institución educativa en la que trabaja; en tanto que, personalmente, puede discrepar de la forma en que funciona o de los valores que promueve; pero al mismo tiempo, el docente aparece a los ojos de sus alumnos como un representante de la sociedad y de la institución (Ídem).

Sin embargo, la sociedad actual avanza con tal rapidez y promueve cambios con tanta premura que hace que los docentes tengan que aceptar nuevos retos constantemente y muchas veces sin terminar de asimilar los anteriores (Fueguel y Montoliu, 2005).

Inevitablemente el shock del futuro que han de presenciar los docentes, habla de los desastrosos ciclos de malestar y de las desorientaciones que provocan en ellos al obligarlos a cambiar de contexto, excesivamente en un lapso de tiempo demasiado breve (ídem).

2.5.3 El sistema educativo

De acuerdo con Esteve (1994), el elemento que contribuye al malestar docente mediante la modificación del rol; es el problema continuó del avance del saber, puesto que no solo se trata de que el sujeto necesite poner al día lo que enseña (para no reproducirse unos contenidos desfasados que podrían exponerle en ridículo), sino que, mucho más allá, el dominio de cualquier materia se hace extraordinariamente difícil, hasta el punto de afectar a la seguridad en sí mismo.

Ahora muchos docentes van a tener que renunciar a contenidos que habían venido explicando durante años y tendrán que incorporar otros de los que ni siquiera se hablaba cuando ellos comenzaron a ser docentes.

Ambos factores aislados, apenas si tienen significación, pero cuando se acumulan influyen fundamentalmente sobre la imagen que el docente tiene de sí mismo y de su trabajo profesional, planteando una crisis de identidad que puede llegar incluso a la auto-depreciación del mismo (Esteve, 1994).

Haciendo hincapié en las causas; el sistema educativo es otro principio que origina malestar en los docentes, ya que tiene por objetivo hacer de este actor educativo, el único responsable de la efectiva aplicación de los métodos de enseñanza y aprendizaje, sin embargo esto resulta imposible, puesto que cada tipo de alumno es único y elige el modo en que desea aprender y resolver cada tipo de situación que se le presente.

Para Fierro (2006), el propio sistema educativo tiene las vías para eliminar al trabajador de la docencia, ya sea a través de la pérdida de un curso o bien con una serie de informes desfavorables en la carrera docente.

Lamentablemente el sistema no entiende esto y obliga al docente a que todos aprendan y resuelvan las mismas situaciones por igual y en el mismo tiempo; este fenómeno se observa con mayor frecuencia dentro de los sectores privados, sin duda se convierte esta situación en una especie agobiante de malestar docente (Durán, 2006).

De acuerdo con Esteve (1994), no tiene sentido que el sistema continúe el absurdo de mantener en una enseñanza masificada, los objetivos de un sistema diseñado para una enseñanza de élite, es injusto que se culpe a los docentes de los fracasos de un sistema escolar masificado, apresuradamente maquillado, para hacer frente a la avalancha de la crisis social, económica e intelectual de la

sociedad; sobre todo cuando nadie se atreve a redefinir funciones porque puede resultar impopular.

En estas circunstancias la enseñanza de calidad actualmente existente, se da fundamentalmente a través del producto del voluntarismo de un docente que, frente a la tentación del abandono del sistema, derrocha energías y entusiasmo, supliendo con su actividad la falta de medios existentes; sin darse cuenta que ese esfuerzo finalmente derivará en malestar durante su práctica educativa.

Para Esteve (1999), por primera vez en la historia, se exige a los docentes y al sistema de enseñanza que preparen a los alumnos, no para la sociedad presente, sino para aquella en la que vivirán su edad adulta, y que será sin lugar a duda, muy distinta a la actual, esto definitivamente a cualquiera preocupa y estresa constantemente,

Sin embargo los sistemas de enseñanza han multiplicado las exigencias contradictoriamente hacia el docente como respuesta a los cambios sociales; desconcertándolos y estresándolos todavía aún más, sin llegar a reconocer una estructura educativa adecuada a las nuevas demandas sociales; lo que sin lugar a duda culminara generando ciclos de malestar (Ídem).

En efecto, las respuestas que exige la educación en la sociedad contemporánea, supone para el docente un profundo reto personal, pues en el ámbito de su capacidad de tradición personal, y el de conocimientos acumulados, le exige al docente conseguir una educación de calidad con vistas en las nuevas mejoras educativas.

2.5.4 Las instituciones educativas

Las Instituciones Educativas son otra causal que genera malestar debido a los problemas de conservación de los edificios, penuria de mobiliario, falta de calefacción, insuficiencia de aulas, etc.

Por otra parte tienen el cargo de seleccionar mediante un examen equivocado de conocimientos y no de aptitudes a las personas que formarán parte de sus aulas; de lo contrario, es indispensable aceptar a todos los que realmente sientan el ímpetu de estudiar, independientemente del contexto de donde provengan, pues la selectividad quedaría abolida y los futuros alumnos ingresarían con el deseo de aprender y el querer ser parte del compromiso del docente, lo que disolvería por completo el malestar y lo que transformaría al alumno en un estudiante de calidad (Esteve, 1999).

Es preciso que las instituciones tengan claro el vínculo que representa el trabajo social enfocado a empresas acorde al perfil de egreso del alumno, pues esta selectividad estaría enfocada en el único valor profesional de los estudios universitarios, pues tendrían que redefinir su modelo educativo, considerando la realidad actual en la que se vive.

Continuando con Esteve (1999), es necesario redefinir el papel de las instituciones educativas de educación superior, como centros de formación de especialistas de alto nivel; esto sin lugar a duda, haría coherente la escena y por tanto reduciría las fuentes de malestar, pues brindaría capacitación especializada a los cuerpos docentes en tiempo y forma oportuna; por ende todos los títulos tendrían, como hace veinte años, casi asegurado un empleo.

De la misma manera, las características internas de las instituciones educativas, tales como los problemas de horario, las normas internas, la poca flexibilidad, las exigencias de prescripciones marcadas por la inspección, la necesidad de reservar

tiempo para reuniones, claustros, evaluaciones, visitas de padres y otras actividades de la institución educativa, limitan en muchas ocasiones una actuación de calidad; por lo tanto el docente se enfrasca en un mundo donde no encuentra salida y ese estrés se concentra en altos grados de malestar.

De acuerdo con Fierro (2006), el docente de hoy se encuentra fuertemente condicionado por su situación laboral, vive y convive en una tensión interna y externa. Los altos mecanismos burocráticos lo convierten en un autómatas que llena papeles e integra comisiones generándose así un movimiento que lo aliena y lo vuelve ajeno a sí mismo y a sus producciones; de esta manera puede pensarse de alguna manera que la noción de trabajo remite más a obligaciones y deberes que a derechos.

De acuerdo con Fueguel y Montoliu (2005), las instituciones educativas, acompañadas por factores ambientales tales como, los ruidos, el teléfono, el tráfico, los roces entre pares académicos, los reproches de los alumnos, las críticas, las actividades de gestión, difusión, entre otras, pueden provocar profundos estados de malestar en los docentes.

Por su parte, Martínez, *et al.* (2002), reconocen la multiplicidad de tareas que exigen las instituciones educativas cumplir al docente en un espacio demasiado limitado; las actividades extracurriculares se tornan muy problemáticas al disponer de un lugar y tiempo institucional mayor para llevarlas a cabo; sin embargo las propias condiciones de disposición de los docentes, no siempre pueden garantizar su presencia mayoritaria al encuentro; esto evidentemente fortalece el estrés y como consecuencia deviene el cansancio, la fatiga y el agotamiento.

Dicho de otro modo los docentes en condiciones laborales con exceso de carga presentan simultáneamente ciclos de estrés que finalizan en estados de agotamiento.

Retomando a Fueguel y Montoliu (2005), ser docente y no poseer determinados objetivos y condiciones propias para satisfacer la demanda, el no estar preparado para saber tomar la decisión más oportuna; implica excederse en las funciones naturales del cuerpo; generando un ciclo de malestar degenerativo sin salida.

De acuerdo con los anteriores autores, las labores docentes que se realizan día con día en las instituciones educativas, le obligan a abordar múltiples facetas a lo largo de la jornada asumiendo responsabilidades y desempeñando diferentes roles; la presión permanente, las prisas, el riguroso control de la agenda con el propósito de poder aumentar el número de actividades en breve espacio de tiempo y demostrar que son muy eficaces, provoca con demasiada frecuencia estado de malestar.

Dicha causa desemboca en intranquilidad y angustia; por otra parte el aumento del horario laboral va en acrecentamiento⁴⁴ de las horas de descanso, esto a lo largo de los días se acumula y la salud se resiente; el ritmo de vida acelerado, la competitividad, provoca estados de estrés prolongados que al ser frecuentes desencadenan en malestar (Fueguel y Montoliu 2005).

Travers y Cooper (1997), mencionan al respecto que los docentes, hoy en día, debido al trabajo que hacen en casa, la falta de vías promocionales, las condiciones laborales insatisfactorias, la mala relación con colegas, padres de familia, administradores y muchos otros problemas más, padecen malestar.

Principalmente ese malestar difuso va a concretarse en irritación, intranquilidad, desgaste, ausentismo, entre otras enfermedades más o menos fingidas que obligan al mismo a abandonar momentáneamente la docencia, y por último, en casos muy extremos degeneran en enfermedades reales, tales como estrés, depresiones o neurosis reactivas.

⁴⁴ Aumento de la cantidad, intensidad, tamaño o valor de algo.

Retomando a Travers y Cooper (1997), la presión y el excesivo control de la carrera, acompañado por lo general de la preparación y el desarrollo de la naturaleza del trabajo dentro del entorno laboral físico, constituyen una amenaza para su autoestima y bienestar, ocasionando finalmente el malestar.

De acuerdo con los autores anteriores, la necesidad de trabajar durante muchas horas para las instituciones educativas, constituye una fuente pesada de estrés, sin embargo aunque muchas personas fuera de la profesión creen que los docentes tiene un horario laboral muy amplio, en realidad muchos de ellos, en especial los que desempeñan funciones de gestión más adecuadas a su antigüedad, trabajan más horas de las que esperaban hacerlo, muchos de ellos se quejan de que necesitan demasiadas horas de trabajo en casa, no solo evaluando el trabajo de los alumnos, sino también preparando y evaluando su propio trabajo, esto ha sido uno de los principales problemas que genera el malestar en los docentes.

2.5.5 Los recursos institucionales dentro del aula

Desafortunadamente en su gran mayoría los docentes de la actualidad no poseen un espacio para trabajar y no cuentan con los medios mínimos para poder desarrollarse y producir.

Es por esto que el ambiente en el que se trabaja es incómodo, debido a que está expuesto a ruidos, cambios de temperatura, medios tecnológicos inadecuados y finalmente se encuentra presionado por exigencias y normativas ministeriales que nunca contemplan sus derechos y sus tiempos personales, ya que influyen directamente en el compromiso asumido por ellos; lo que vuelve la situación aún más compleja y heterogénea, ya que dependen de las condiciones personales que cada director tenga para dirigir y gestionar su centro de manera eficiente; lo que lógicamente frustra su deseo por innovar el espacio educativo, generando

limitaciones al momento de abordar el proceso de enseñanza (Fueguel y Montoliu, 2005)

Esteve (1999), menciona, que los recursos deficientes originan en los docentes grandes fuentes de malestar, pues al momento de la práctica educativa, carecen de los medios materiales y de las condiciones de trabajo necesarias para una auténtica mejora de su actuación cotidiana en la enseñanza.

En efecto, los docentes que enfrentan con ilusión una renovación pedagógica de su actuación en las aulas, se encuentran, frecuentemente, limitados por la falta de material didáctico necesario y por la carencia de recursos para adquirirlos, dejando estragos de malestar en su condición física.

Quinteros (2007), menciona que un clima institucional con suficientes recursos materiales y tecnológicos dentro del aula, da mayor equilibrio entre los docentes y la dirección; la intención de solucionar los problemas locativos, la vasta de insumos para la realización de la tarea docente, la participación de los docentes en la toma de decisiones que afectan al centro y a ellos mismos, generan un equilibrio en la distribución del poder interno; esto evidentemente favorece las condiciones para la disminución de las inasistencias, especialmente en las de causa médica, ya que se disminuye el estrés profesional y por ende el malestar docente.

Sánchez (1999), define a los recursos materiales y/o tecnológicos como una herramienta relacional que permite mediar el proceso de enseñanza – aprendizaje entre el docente y el entorno estimado.

De acuerdo con Gavilán (1999), los recursos materiales son un mecanismo normal de reacción que ayuda a los alumnos a erradicar perturbaciones del medio ambiente; es un dispositivo de defensa que auxilia al docente a disminuir peligros, utilizando las nuevas tecnologías a su favor para la impartición de la enseñanza.

Según Sandoval (1999), señala que el docente tiene una sobrecarga de trabajo; debido al fuerte compromiso burocrático de actividades extraacadémicas que lo sobrepasan, y qué en estas condiciones se oferta la actualización, por esto, es imprescindible recurrir nuevamente a la buena disposición de las nuevas tecnologías y de los recursos escolares para apaciguar la carga académica de una manera innovadora.

Por su parte Shirom (1989), plantea que los escasos recursos materiales y tecnológicos del docente, se convierten en una acción negativa que origina estrés profesional, que vacía gradualmente los recursos energéticos del individuo en ejercicio.

Citando a Crabay (2001), sabemos que los recursos materiales y tecnológicos con los que cuenta el centro educativo juegan un papel relevante en las producciones y en las condiciones de la creatividad del docente.

A partir de estos supuestos puede pensarse cuáles son las condiciones laborales que necesita un docente para desarrollarse; básicamente necesita un lugar para trabajar libre de ruidos, un ambiente cómodo con medios y tecnología actualizada, acceso a una biblioteca personal en un clima estable y sin tensiones; esto con el objetivo de erradicar el malestar originado por esta carencia.

Con fundamento en el mismo autor, las nuevas tecnologías y la adaptación de recursos materiales al contexto actual, suponen un profundo y exigente reto personal para los docentes que se plantean responder a las nuevas expectativas que sobre ellos se proyectan; cualquier actitud de él, puede ser constatada y habrá grupos y fuerzas sociales dispuestos a apoyar la contestación al docente; esto lo deja solo e indefenso ante la falta de apoyo moral, causando definitivamente grandes estados de malestar.

Lamentablemente el presupuesto que obtienen las instituciones de educación superior es mal administrado puesto que la matrícula estudiantil es demasiado grande y los recursos se recienten al instante de ejecutar la práctica educativa,

esto definitivamente ocasiona malestar en los docentes; pues son ellos, quienes tienen que financiar o compartir los medios necesarios para resolver la práctica educativa.

Descontento con las condiciones en que trabaja, con quienes trabaja, e incluso, a veces, consigo mismo, los recursos, como causa que origina malestar docente se han constituido en una realidad constada y expuesta desde diversas perspectivas, por diferentes autores y trabajos de investigación que buscan dar respuesta y disolución a esta problemática.

2.5.6 Los alumnos

De acuerdo con Esteve (1994), los alumnos, generan en gran medida, que los docentes se sienten amenazados o no por las exigencias particulares a las que se enfrentan.

Para el mismo autor, el docente de hoy se siente fuertemente condicionado en su hacer; debe actualizarse, debe categorizarse, debe acceder a centros de información, debe investigar, publicar y revalidar todos los días su situación frente a un alumnado que exige.

De esta manera, lamentablemente su título se muestra obsoleto; debe acceder a posgrados o doctorados, con una fuerte búsqueda de la excelencia; todo ello a riesgo de perjudicar su salud mental y de desprofesionalizarse, con el único objetivo de mantener a una sociedad aparentemente equilibrada.

Finalmente Esteve (1999), menciona que los alumnos tienden a salir del apuro exigiendo a los responsables de la enseñanza responder a los cambios que suceden en el escenario educativo, olvidándose de que ellos contribuyen al éxito de la práctica educativa en un cincuenta por ciento.

Retomando los tres párrafos anteriores, se puede inferir que la contribución que hacen los alumnos para complicar cada vez más el método de enseñanza, explicaría por qué los niveles de malestar pueden variar de un docente a otro.

Travers y Cooper (1997), mencionan que el problema de tener dentro de una misma clase a alumnos con una amplia gama de capacidades diferentes, requiere y exige al docente una mayor planificación de las clases y una evaluación, más detallada y larga; ya que la sobrecarga laboral también está muy relacionada con las presiones derivadas del tiempo, no solo en términos de la cantidad de trabajo que deben realizar los docentes cada día, sino también de la cantidad que deben llevarse a sus casas, interfiriendo con sus vidas privadas.

Por otra parte, explican que los mecanismos de defensa de los alumnos son incapaces de controlar, ya que de acuerdo a las condiciones, el elemento estresante, eleva el grado de malestar de acuerdo al nivel en que el docente valora la amenaza (ídem).

Con base en lo previo, es posible establecer una distinción entre el exceso de los alumnos y el defecto del trabajo docente, con el objetivo de identificar en qué nivel se centra el malestar.

Hoy en día, la respuesta de los alumnos ante el docente se considera multidimensional incluyendo diversos síntomas en las esferas física, cognitiva, subjetiva y conductual. En concordancia con Calvete y Villa (1997), desde este punto de vista, la reacción de malestar puede producir agotamiento físico al final de la jornada, dificultad al levantarse por la mañana, tensión y dolores de cabeza.

Finalmente desde un punto de vista subjetivo, el docente puede experimentar diversos niveles de estrés asociados a estados físicos y emocionales de depresión; derivados de las conductas diversas de los alumnos.

Para Lara (2007), en nuestra sociedad actual las condiciones particulares de los alumnos, provocan algunas alteraciones a la salud física y mental del docente, tales como desgaste, tensión, preocupación, irritación, etc.), a esto hay que sumarle las condiciones históricas que cada uno ha vivido, así como su contexto personal actual, el resultado no es de extrañar, no dejara de sorprender, pues evidentemente, se ha entrado en un ciclo de malestar docente.

Al respecto Esteve (1999), menciona que si los alumnos asistieran realmente con el deseo de aprender, los docentes se dedicarían a conseguir el mayor nivel de cultura posible y no en tener que callar a muchos de ellos por el desorden que generan en las aulas.

Sin más premuras, los docentes se dedicarían a preparar una élite cualificada y a desempeñar el papel de selectores sociales objetivos, con el fin de garantizar que los alumnos obtengan un puesto de trabajo de igual manera cualificado (Ídem).

Para Barnés (2014), el sistema educativo elitista, ha dado pie a que el alumno crea que siempre tiene la razón, debido a que existe cierto consenso entre la institución al señalar que el alumno ha pasado de ser un estudiante a convertirse en un cliente, algo en consonancia con la tendencia privatizadora del sistema universitario. Esto obliga a que el docente redefina sus tareas y a que se vea obligado a reinterpretar su labor, lo que da lugar a ciclos de malestar cada vez más viciados.

Retomando al autor anterior, en la actualidad no se entiende que los conocimientos y su modo de adquisición es un proceso mutuo entre docentes y alumnos; sin embargo debido a que todo se ha mercantilizado, lo único que parece sustentar la relación entre ellos es el precio de la matrícula.

Es menester mencionar que uno de los factores novedosos y estresantes es que el docente se tiene que poner al servicio del alumno, algo que antes no se entendía así; sino que se ponía énfasis en la docencia (Ídem).

En definitiva el alumno ha evolucionado negativamente a ser alguien que tiene derechos, que puede exigir, que puede pensar y reclamar sin sentido alguno algo a priori; pero de lo que sin embargo, el docente, no parece verse beneficiado; precisamente por la falta de conciencia de los administrativos, lo que evidentemente pone a flor de piel, grandes cantidades de malestar.

Evidentemente estas condiciones parecen promover contradictoriamente, un sujeto sumiso y pasivo, altamente estresado, violentado y maltratado, con incapacidad para visualizar objetivamente sus condiciones laborales y consecuentemente defender sus derechos; evidentemente los alumnos lesionan las condiciones de satisfacción necesarias para producir y alteran el derecho a trabajar en condiciones laborales aceptables, de éste modo pareciera que el abanico de posibilidades se entreteje desde simples malestares a casos más graves que violentan y martirizan la personalidad del docente, la enloquecen y la matan.

2.5.7 La remuneración económica

Para Esteve (1994), el concepto de remuneración económica, aparece frecuentemente asociado a la causa primordial que genera malestar en los docentes, constituyéndose en uno de los tópicos que mayor actividad investigadora ha suscitado en los últimos años, ocupando importantes lugares en las principales revistas de investigación educativa.

De acuerdo con Crabay (2002), la remuneración económica como causa de malestar en los docentes, corresponde a un enfoque interactivo y marca la relevancia del estilo en que los docentes perciben las situaciones conflictivas que les toca enfrentar, así como también la modalidad de reacción frente a ellas, ya

que dependiendo de su percepción, esto marcará la pauta de concentración al momento de abordar las problemáticas dentro del aula.

La remuneración económica tiene una principal dimensión social dentro de la vida del docente, ya que designa lo que acontece en su entorno frente a determinadas situaciones, reaccionando de manera eficiente por medio de un estímulo, que por lo general es de carácter positivo (Esteve, 1994).

De acuerdo con Fuegoel y Montoliu (2005), las consecuencias de una mala remuneración económica de su actividad como docente, pueden provocar en ellos los siguientes problemas:

- a) **Físicos:** Problemas cardiovasculares, úlceras de estómago, gastritis, cefaleas, migrañas y dolores de cuerpo.
- b) **Psicológicos:** Agotamiento crónico, poca autoestima, ansiedad, irritación y depresión.
- c) **Comportamiento:** Falta de motivación, de atención, disminuye el rendimiento y mayor ausentismo laboral.

Estas tres acepciones coinciden en el hecho en que todas conciben a la remuneración económica como origen primordial que genera malestar en los docentes; mas es preciso mencionar que las respuestas frente al estrés también pueden manifestarse en el nivel físico, en el nivel psicológico o en el nivel conductual, generando de igual forma una de las principales causas del malestar.

Para Pines y Arosón (1988), la mala remuneración económica, consiste en una combinación de fatiga mental, física y emocional acompañada de sentimientos de impotencia que repercute en un bajo interés por la labor docente, así como por la vida en general, padeciendo una baja autoestima, que puede convertirse en una crisis de desempleo.

Cox y Heames (2000), afirman que la remuneración económica de los docentes, se debe relacionar de acuerdo con los profundos cambios sociales, políticos y educativos que han transformado el contenido y el sentido mismo del docente; sin embargo la sobrecarga de trabajo y el muy poco salario que perciben, terminan generando un ciclo de malestar en la conducta de este agentes indispensable dentro y fuera del aula.

De acuerdo con León *et al.* (2008), Muy frecuentemente el papel del docente no se ve recompensado ni por el centro educativo, ni por instancias superiores, esto definitivamente provoca un estado de estrés emocional, hasta el punto de sentirse totalmente cansado y desmotivado, ya que el docente no recibe ningún incentivo económico para enfrentarse a la problemática actual que presenta, lo que evidentemente origina ciclos de malestar, cada vez más agudos.

Retomando a Travers y Cooper (1997), manifiestan que el resultado final del mal salario que perciben los docentes, es que muchas mujeres y hombres con talento, que tienen altas expectativas de progreso, acaban desmoralizados y desilusionados; algunos abandonan la profesión, otros permanecen en ella pero les asaltan multitud de manifestaciones físicas, emocionales y de comportamiento que están íntimamente relacionadas con el malestar.

Por último, se ha modificado el estatus social del docente con el nivel de ingresos del mismo; las ideas de saber, abnegación y vocación han caído en picada en la valoración social, pues no se le reconoce su labor intrínseca (Fueguel y Montoliu, 2005).

De acuerdo con Fueguel y Montoliu (2005), existen diversos factores que generan malestar en los docentes y abordar todos los existentes resulta difícil, porque muchos de los agentes motores del malestar no se corresponden con las funciones que desempeñan los docentes, sino que son decisiones que toman los organismos superiores de enseñanza de cada país y a los cuales han de

adaptarse los docentes; o en su caso más complejo, se refieren a cuestiones muy personales relacionadas con los sentimientos y las emociones de los mismos.

Para los mismos autores, algunos de los factores generales contextuales menos significativos que afectan el prestigio y la autonomía de los docentes son los siguientes:

- a) Profesionalización de la docencia.
- b) Desarrollo de otra modalidad de lenguaje.
- c) Estudios de posgrado.
- d) Juntas de academia.
- e) Alto número de miembros en la profesión.
- f) Conflictos entre pares académicos.
- g) Feminización de la docencia.
- h) Escaso apoyo institucional.
- i) Antecedentes escolares deficientes.
- j) Agotamiento físico y emocional.
- k) Periodo vacacional.
- l) Aguinaldo y vales de despensa.

Evidentemente la acción de este grupo de factores anteriores es indirecta, puesto que no están involucrados directamente con los factores contextuales dentro del clima áulico; debido a que estos agentes, afectan principalmente la imagen idónea del docente, al promover una disminución de la motivación mediante pequeños síntomas en torno al malestar durante el desarrollo curricular del docente.

2.6 Estrategias de apoyo para combatir las causas que generan malestar docente dentro del contexto áulico

De acuerdo con Manassero, *et al.* (2003), las consecuencias negativas del malestar son influidas por una serie de variables que modulan su intensidad y su patrón, agrupables en tres categorías:

- a) **Fisiológicas:** podría tener dos vías preferentes: 1) el malestar precipita o agrava los padecimientos de personas ya enfermas o predispuestas a la enfermedad, 2) la activación psico-fisiológica continua producida por los agentes estresores que conducen a un abuso orgánico que degenera en enfermedad o alteraciones.
- b) **Psicológicos:** la preocupación, el recuerdo, la anticipación de experiencias, producen distorsiones cognitivas, afectivas y perceptivas (una de las más frecuentes es la amplificación somática, que consiste en el aumento subjetivo de las molestias, en situaciones de malestar).
- c) **Contextuales:** la experiencia del malestar desarrolla o incrementa conductas directamente nocivas para la salud, los estilos de aprendizaje, las estrategias de afrontamiento, el espacio y las vías de influencia por las cuales se interactúa.

De acuerdo con Esteve (1999), una vez estudiada la presencia del malestar docente y los mecanismos que lo producen, es necesario describir algunas soluciones y estrategias coherentes para evitar el aumento de las repercusiones negativas del ejercicio de la docencia en los últimos años.

Retomando al autor anterior se distinguen dos planteamientos diferentes en la presentación del malestar docente; en primer lugar, es preciso hacer un tratamiento preventivo, que, partiendo de las deficiencias y lagunas constadas en el periodo de formación inicial de los futuros docentes, rectifiquen enfoques e incorporen nuevos modelos de formación, que eviten en la medida de lo posible,

las consecuencias negativas detectadas, que se han venido citando a lo largo de esta investigación.

En segundo término, es conveniente articular estructuras de ayuda para los docentes en ejercicio, para estos que aún no han logrado una vía de actuación práctica, lo suficientemente coherente como para evitar ciclos de malestar y contradicciones es su estilo docente; para estos, es preciso reconocer su falta de recursos para dominar las situaciones de enseñanza, el aula y el contexto social.

Reforzando el párrafo anterior es preciso que el docente antes de ingresar al mundo laboral de las clases, reconozca los estilos de enseñanza que es capaz de utilizar en clase y las reacciones posibles de los alumnos, al mismo tiempo el conocimiento y la aceptación de las propias limitaciones ha de ir acompañado de la experiencia real de que es posible mejorar los estilos de enseñanza que un docente adopte, incorporando nuevos recursos o reorientando los ya existentes, para evitar distorsiones en el clima de clase o en las reacciones con los alumnos.

En este sentido, Esteve (1999), reafirma que es indispensable conocerse a sí mismo para el autocontrol del malestar y del buen dominio de la clase, ya que el docente está fuertemente implicado con las personalidades de sus alumnos; necesita tener una clara comprensión de sí mismo, sus necesidades, sus ansiedades y su estilo personal de expresarse y relacionarse con otros.

Considerando el punto anterior, Esteve (1994), caracteriza la autorrealización del docente utilizando los siguientes indicadores en la actuación de la clase:

- a) Confianza en que eligieron un trabajo adecuado.
- b) Familiaridad con el contenido de las materias.
- c) Captación de la estructura dinámica de la mayor parte de los grupos.
- d) Comprensión de que los grupos deben ser tratados de diferente forma.
- e) Capacidad para apreciar las reacciones de los alumnos.

Para el mismo autor, en el nivel del contexto social de la enseñanza los principales indicadores son:

- a) El sentimiento de ser aceptado por los colegas.
- b) El sentimiento de ser aceptado por los alumnos en su papel de docente.
- c) El sentimiento de ser encarnado en la escuela como parte de la estructura social.

Finalmente la comunicación, aparece al mismo tiempo como el camino y el obstáculo en el proceso que conduce a la autorrealización en la enseñanza, es preciso compartir sus problemas para no acumularlos, expresando sus dificultades y limitaciones para intercambiar experiencias, ideas y consejos con sus colegas y con los demás agentes de la comunidad escolar.

Por todo ello, la formación permanente de los docentes, debe suponer la constante disponibilidad de una red de comunicación, que no debe reducirse al ámbito de los contenidos académicos, si no, incluir también los problemas metodológicos, organizativos, personales y sociales que continuamente se entremezclan con las situaciones de enseñanza.

No hay que olvidar, con bases en el autor citado con anterioridad que la innovación educativa va siempre unida a la presencia de equipos de trabajo, a docentes que aunque trabajen individualmente, ponen en común con otros colegas sus éxitos y sus dificultades adaptando y mejorando continuamente en esta comunicación, métodos, objetivos y contenidos; el tomar contacto con docentes que tienen una gran fuerza para modificar la práctica de la enseñanza, mediante las renovaciones pedagógicas, ayudan a producir materiales escolares exitosos para el docente y el alumno, reduciendo considerablemente la carga de malestar.

Por su parte Cox y Heames (2000), proponen a los docentes las siguientes estrategias para enfrentar el malestar docente producido dentro del contexto áulico:

- a) Fomentar el aprendizaje reflexivo y hacer que los alumnos se pregunten que han aprendido al respecto, y que tan significativo es el contenido.
- b) Usar siempre que se pueda pactos de aprendizaje.
- c) Dar a los alumnos la oportunidad real de elegir entre varias posibilidades relativas a la secuenciación, el ritmo y el desarrollo de los contenidos, así como la evaluación de sus aprendizajes.
- d) Apoyar la asunción por parte de los alumnos.
- e) Utilizar proyectos para el análisis de situaciones reales, la construcción de hipótesis y las técnicas experimentales como formas de trabajo.
- f) Alentar en la medida de lo posible la interacción como método para profundizar el conocimiento.

Los autores Fuegoel y Montoliu (2005), plantean la siguiente propuesta para enfrentar el malestar docente en general:

- a) **Apoyo Emocional:** Relacionado con la estima, el efecto, la confianza y el estrés.
- b) **Apoyo Evolutivo:** Afirmación y comparación social.
- c) **Apoyo Informativo:** La información, los consejos y las orientaciones o sugerencias que se reciben en el círculo familiar y laboral.
- d) **Apoyo Instrumental:** está relacionado con el área económica, el trabajo y la disponibilidad de tiempo libre.

La ayuda recibida mediante cualquiera de estos apoyos será beneficiosa a la hora de resolver cualquier problemática que pudiese generar malestar en los docentes.

En cuanto a la impartición de los contenidos, que el docente debe seguir los siguientes pasos para no caer en ciclos de malestar. Cox y Heames, (Óp. Cit).

- a) Seleccionar las ideas del libro que tengan relación con las necesidades inmediatas del grupo.
- b) Asimilar las sugerencias de clase por parte de los alumnos.
- c) Reflexionar sobre su valor dentro del contexto donde desempeña su labor docente.
- d) Planificar el modo de incorporar las ideas con la experiencia de aprendizaje de los alumnos.
- e) Elaborar un plan de trabajo para cada sesión de clases.
- f) Solicitar a los alumnos que evalúen la sesión.
- g) Reflexionar sobre la sesión en su conjunto: describir tal y como ocurrió, identificar los hechos clave, registrar sus sensaciones en cada momento, examinar sus reacciones frente a los procesos y actividades de la sesión.
- h) Evaluar la experiencia globalmente, sin olvidar los puntos de vista expresados en clase, así como los propios, realizando una estimación razonada del valor que la sesión ha tenido.

Cuando se trata de fijar un calendario de estudios se recomienda a los docentes. Cox y Heames, (Óp. Cit).

- a) Que los objetivos académicos tengan sentido para los alumnos.
- b) Compartir la visión sobre la experiencia de aprendizaje.
- c) Explicar con detalle cómo se administrará el tiempo de contacto con el docente.
- d) Describir las expectativas acerca de la autonomía de estudio de los alumnos.
- e) Clarificar la preparación que se quiere para cada clase, como lecturas previas, trabajos, investigaciones, etc.

Por otra parte cuando los alumnos no captan la dirección y el sentido de la clase, es esencial generar un clima positivo para el beneficio del mismo docente; al respecto los autores que estamos citando recomiendan. Cox y Heames, (Óp. Cit).

- a) El docente debe propiciar la participación de acuerdo a las capacidades de cada alumno y compartir la información que tengan al respecto.
- b) Trabajar con espíritu de cooperación y estar dispuesto a aceptar responsabilidades dentro del grupo.
- c) Ser capaz de resolver problemas.
- d) Aumentar la motivación siendo franco y sin estrategias ocultas.
- e) Tener claro en que consiste su papel y sentirse cómodo en él.
- f) Estar consciente de sus necesidades y de los demás integrantes.

De igual forma es necesario que el docente establezca pactos de aprendizaje para promover la eficacia del trabajo y a la vez erradicar cualquier conflicto que le pudiera generar estrés y por consecuencia malestar. Cox y Heames, (Óp. Cit).

- a) Resolver conflictos individuales y colectivos.
- b) Satisfacer las necesidades de información y de apoyo del grupo.
- c) Ayudar a negociar las contribuciones individuales.
- d) Establecer los roles de cada cual.

Se recomienda a los docentes agrupar a los alumnos para las tutorías académicas, con el objetivo de economizar tiempos y evitar generar malestar, para esto, es de vital importancia. Cox y Heames, (Óp. Cit).

- a) La información y el apoyo que proporciona a los alumnos con el mismo problema resulta consistente.
- b) La revisión se da precisa y se recurre al apoyo de material de apoyo especiales para el grupo en general.

- c) Orienta a los alumnos para que ellos aprendan a resolver sus propios problemas y a comprometerse con sus responsabilidades.
- d) En el caso necesario de tutoría personalizada, se puede agendar en un tiempo extra, que convenga a los participantes, o en su defecto realizarla vía telefónica o internet.

Se pueden establecer grupos de autoayuda para cumplir un importante propósito docente y humano, de esta manera se reducen las posibles causas de malestar y por consecuente los estudiantes evolucionan espontáneamente para cubrir alguna necesidad o interés especial, tales asociaciones pueden. Cox y Heames, (Óp. Cit).

- a) Fragar un espíritu gremial.
- b) Tener funciones muy prácticas orientadas al desempeño de tareas relacionadas con los aspectos académicos del curso.
- c) Intercambiar textos de modo que sus fuentes de información sean más amplias que si trabajan individualmente.
- d) Ayudar a comprender conceptos complicados, a través del intercambio de ideas, información y de realizar actividades para la consolidación y revisión de sus conocimientos.

En general se recomienda a los docentes seguir los siguientes pasos para lograr la eficacia en el aula y por consecuente reducir la carga de malestar docente. Cox y Heames. (Óp. Cit).

- a) Explicar con claridad el programa de estudios y asegurarse de que es aceptado en la clase.
- b) Revisar las normas básicas para garantizar que todos los miembros del grupo, incluyéndose el, se comprometan con ellas.
- c) Comprobar que los alumnos entienden los procesos de enseñanza y aprendizaje que se van a usar, así como lo que se espera de ellos y que asuman sus responsabilidades al respecto.

- d) Seleccionar las tareas y los métodos adecuados para cada sesión de clase.
- e) Conservar la calma y la lucidez cuando ocurre algo imprevisto.
- f) Lograr un equilibrio en el aprendizaje, combinando lo ameno y lo serio.
- g) Crear un espacio para el pensamiento y la reflexión.
- h) Servir de modelo a los alumnos mediante el uso de conductas apropiadas al dirigir la clase y el aprendizaje.
- i) Tener confianza en su propia capacidad para enseñar los contenidos de la asignatura.
- j) Ser creativo al agrupar la clase para realizar alguna actividad, teniendo en cuenta su claridad y no la cantidad.

Para reducir el estrés durante las clases, se sugiere organizar el contexto en el que se va a trabajar. Cox y Heames, (Óp. Cit).

- a) Esté adecuado a la naturaleza de la sesión.
- b) Tenga una temperatura agradable y buena ventilación.
- c) Constituya un escenario propicio para la metodología y la tarea en cuestión (disposición de los asientos y mobiliario).
- d) Llegar a todos los miembros de grupo, del modo que se reduzcan los obstáculos en la comunicación.

Para ayudar a sus compañeros docentes a reducir los principios de malestar, se sugiere sacar el máximo partido a todos los puntos de vista que reciben; para esto es indispensable que en las reuniones o asambleas dialoguen los siguientes puntos de vista. Cox y Heames, (Óp. Cit).

- a) Escuchar con atención y respeto lo que los demás dicen.
- b) Considerar toda la información que se les proporciona, no es sensato descartar aquello que no coincida con sus expectativas o que no les agrade escuchar.

- c) Evitar estar a la defensiva, de este modo se inhibe la emisión de información relevante, es necesario escuchar todo el discurso que se ofrece antes de responder.
- d) Cuando algo no se entiende, es conveniente pedir aclaraciones, los malentendidos entorpecen el proceso enseñanza – aprendizaje.
- e) Reflexionar primero y decir después, es preciso tomarse un tiempo para considerar las opiniones que se han escuchado.
- f) Si fuera necesario, puede contrastar el punto de vista recibido o recurrir a una fuente de información diferente.
- g) Valorar el costo de las consecuencias que tendría no subsanar los puntos que se han detectado.
- h) Decidir qué estrategia se va a adoptar y buscar ayuda precisa.

Por último los autores sugieren en todo momento la relajación como uno de los mejores antídotos contra el malestar; aquellos docentes que padezcan ataques de pánico u otras formas de expresión pueden aprender a dominarse mediante la relajación y el control de la respiración; se recomienda antes de cada sesión de clase comenzar con un ejercicio de relajación o aeróbico; intercalarlo a modo de descanso en algún momento de la clase, sobre todo si se trata de la última clase o de la primera; simplemente es indispensable para atender un examen o al regresar a casa al finalizar la jornada laboral, que en muchas ocasiones se torna estresante.

2.7 Aproximación al bienestar del docente universitario

El Sahili (2013), afirma que para que el docente logre mejorar dentro del aula y ayudar en el desarrollo de sus alumnos, requiere realizar acciones dedicadas a conservar y promover su propia salud física y mental; y para ello es necesario que sepa que elementos o situaciones indican que la tiene y que factores contribuyen a generarla o mantenerla.

Entre los indicadores más examinados destacan los siguientes:

- a) La frecuencia para hacer el bien.
- b) El hacer frente a la vida.
- c) Obtener el sentido de la existencia.
- d) Vivir la vida con entusiasmo.
- e) Estar sereno.
- f) La capacidad de perdonar.
- g) No depender de nadie para poder funcionar psicológicamente.
- h) La superación de los obstáculos diarios y que estos no afecten a los pensamientos y/o sentimientos.

Con base a estos indicadores, el mismo autor postula catorce aspectos básicos que conllevan a lograr el bienestar del docente hoy en día:

1. **Lograr el bienestar afectivo:** enmarca la experiencia de vivir el placer y por otro la de encontrarse activo; esta combinación menciona la forma en que el ser humano se traslada de un círculo a otro, entre los cambios graduales: placer-desagrado y actividad-pasividad; es decir los docentes que abordan sus clases relajados y con entusiasmo la mayor parte del tiempo experimentan mayor bienestar afectivo, que los que prefieren permanecer en estado de agitación y tristeza, estancándose en los síntomas.
2. **Mantener la competitividad:** la salud física y mental se refleja en la capacidad de hacer frente a la competencia, logrando tener buenas

relaciones personales, sintiéndose capaces de vencer los obstáculos y tener trabajos remunerativos; la competitividad constituye la capacidad de adaptarse al entorno y resistirlo física, mental y social, mediante la autoeficacia y la autoestima.

3. **Autonomía:** está constituida por la capacidad del docente para tener opiniones y habilidad de acción, así como ser apto para hacer frente a los factores externos. Una persona sana tiende a buscar decisiones independientes en su área de dominio, afianzando sentimientos claves en la salud, como el saber que lo que hace tiene un sentido.
4. **Aspiraciones:** el docente sano está interesado en mejorar, para lo cual se propone objetivos reales y lucha por alcanzarlos, es decir sus metas son medibles (las puede cuantificar), realizables (ve que tiene los recursos para su ejecución) y localizadas en un época. Esto se manifiesta en su capacidad de proyectar y programar, así como de visualizar los medios que deberá de utilizar y las consecuencias que obtendrá.
5. **Funcionamiento integrado:** este componente es complejo y sutil, el funcionamiento integrado se refiere al docente como un todo, psicológicamente sano, muestra equilibrio, armonía y relación interna; físicamente es la persona capaz de amar y trabajar, se ha definido que un docente sano es alguien que puede equilibrar la importancia de las dos áreas.
6. **Oportunidad para el control:** practicar el control será clave para la salud emocional del docente, así como promover el uso del mismo por parte de la administración escolar, actuando con base en la toma de decisiones, así como también predecir las consecuencias de su funcionamiento en la medida que haya reglas claras en la escuela.

7. **Oportunidad para el uso de habilidades:** el docente debe conocer y aprovechar su talento para lograr la utilización de las virtudes que ya se tiene, así como el desarrollo de las mismas, por eso es importante que se elijan las materias del área de dominio, o aquellas que son susceptibles de crecimiento profesional y que le pueden permitir el uso de cualidades con que ya cuenta.
8. **Metas generadas externamente:** es importante que la administración escolar promueva metas de crecimiento basadas en la acción de los docentes, con la posibilidad de avanzar hacia nuevas categorías laborales a través de estudios o méritos, desde donde el docente pueda aspirar a ingresos económicos mayores.
9. **Variación ambiental:** un elemento fundamental para el logro de la salud mental lo constituye evitar el estrés por monotonía, para la cual la administración escolar deberá procurar variación en la asignación de grupos, así como una política educativa basada en la creatividad, como eventos, semanas culturales, simposios, etc., aunada al uso de su propia capacidad innovadora, contribuirá a la propia mejora y salud del mismo.
10. **Claridad ambiental:** se refiere a que el docente reciba retroalimentación de su conducta y quede claro su rol, en este sentido la administración escolar deberá proporcionarle de forma transparente el reflejo de su comportamiento en la escuela.
11. **Disponibilidad de dinero:** se relaciona con la cantidad del salario, pero también con la seguridad de que el docente se conservará íntegro y pagado en tiempo y forma apropiados.
12. **Seguridad física:** describe la prevención de riesgos y accidentes de trabajo; la generación de un ambiente en donde se colabore para lograr un clima

agradable y de seguridad que proteja al docente contra los daños físicos, vigilando a los alumnos.

13. Oportunidades para el contacto interpersonal: la administración deberá garantizarle al docente la posibilidad de interacción con otros docentes, para lo cual se hace necesario un salón de docentes, en donde se recomienda que los docentes socialicen y compartan sus penas y alegrías.

14. Posición social valorada: este último aspecto se desprende del valor atribuido a las actividades inherentes al rol, entonces el docente deberá consolidarse valioso y la administración escolar deberá pugnar por reconocer su labor, a través de actos cotidianos, por ejemplo: su trayectoria, sus logros, promoviendo mejor preparación y nuevas metas de estudio.

De acuerdo con El Sahili (2013), definitivamente el docente que comienza a integrar estos aspectos en su práctica educativa y en su vida cotidiana, deberá ser capaz de dirigir su energía para preparar, aplicar y corregir clases, trabajos, juntas, exámenes de varios grupos; pero sabrá descansar y reposar el fin de semana alternando sus actividades armónicamente con su familia.

De acuerdo con Trabal y Canelles (2008), la acción educativa no es más que la voluntad y la acción de hacerse cargo del otro, querer cuidarlo; por lo tanto el lugar de partida, es el docente, quien tiene a su cargo el cuidado de las alumnas y los alumnos; sería deseable que en los tiempos que corren, cuando se hable frecuentemente de currículo, competencias, capacidades y rendimiento en educación, lo importante de verdad es el centro de la acción pedagógica, el docente y el alumno, rodeados de un contexto de bienestar, libre de malestar; sin duda alguna, el discurso educativo tendrá afortunadamente, los caminos trazados.

Finalmente la educación, es una relación ética, es decir, una relación entre personas singulares en situaciones singulares; la calidad de esta relación determinara la calidad del acto educativo (Ídem).

Con soporte en los autores anteriores, la calidad del acto educativo, depende de la responsabilidad de un adulto, en este caso, el docente; es quien tiene que ejecutar tres aspectos fundamentales durante la práctica pedagógica; en primera instancia debe ser capaz de conocer y dominar las propias emociones; como segundo aspecto la transmisión de valores que configura las relaciones entre docentes y alumnos, pues se refiere a las elecciones personales que dan sentido y sustentan las acciones que se toman en el acto pedagógico, didáctico y profesional, lo cual requiere de una profunda reflexión y sinceridad personal del docente; el tercero se refiere al uso de habilidades comunicativas, aspecto fundamental para establecer relaciones educativas con significado, es decir, ser capaz de comunicar y expresar lo que se piensa y se siente a los alumnos, en pocas palabras mostrarse disponibles en todo momento.

Debido a esto, se considera, que para estar al cuidado de las alumnas y de los alumnos, es necesario que el docente se cuide así mismo, antes y durante la práctica educativa; siendo conscientes de que las condiciones tanto físicas como relacionales de los puestos de trabajo, son determinantes del bienestar docente, que en opinión de los autores, dependen del docente y no tanto de las circunstancias de cada centro educativo (Trabal y Canelles, 2008).

Retomando a los autores anteriores, se reafirma que el docente debe ser alguien con un profundo conocimiento de los procesos de aprendizaje y de construcción del conocimiento, alguien con conocimiento e interés por el mundo cultural en sus diferentes manifestaciones (científica, artística, histórica, literaria, etc.); por tanto alguien que cuida de su permanente formación y actualización científica y cultural.

El docente sensiblemente ético, puede entender y testimoniar que el ámbito social y el compromiso crean vínculos que dan sentido y consistencia a la presencia fructífera del proceso enseñanza – aprendizaje. Por su parte, la profundidad del lenguaje estético, habla de la importancia de las relaciones con el entorno y de la comprensión del mundo; definitivamente las formas conforman la presencia de la belleza en el aula, presidiendo la efectividad del acto educativo (Ídem).

De acuerdo con Trabal y Canelles (2008), cuidar el propio cuerpo parece ser la primera de las estaciones para estar bien consigo mismo, dicho de otro modo es básico cuidar aspectos tan sensibles en el mundo de la escuela como las posturas corporales para prevenir dolores de espalda; de igual manera tener buenos hábitos vocales, evita problemas de emisión de voz; logrando un cierto equilibrio en todos los aspectos anteriores para estar bien, y poder ir encaminándose, a un posible bienestar docente.

Curiosamente todos estos ámbitos no son innatos, lo que significa que se trabajan aprendiendo técnicas y estrategias para su mejora y desarrollo; en este sentido, se tienen que pensar acciones formativas en las escuelas que se orienten al trabajo de dichos aspectos.

Con apoyo en El Sahili (2013), es necesario concluir que el docente perfectamente equilibrado, que no muestra alteraciones en ninguno de los ámbitos o que no atraviesa a veces periodos de malestar en cualquiera de los aspectos anteriores; evidentemente no se está hablando de una persona, sino más bien de un superhéroe, con lo cual se dejaría de hablar de relación educativa; sin embargo precisamente porque los docentes no son superhéroes, deben cuidarse a sí mismos prestando atención en todos los aspectos importantes descritos anteriormente y en otros que probablemente se han omitido.

En definitiva, se cree que la salud física y mental es un estado de bienestar físico, emocional, y psicológico en donde desaparece la enfermedad aunada al estrés y ese malestar difuso comienza a disiparse; evidentemente el bienestar físico y mental capacita al docente para enfrentar las demandas de la sociedad con entusiasmo y alegría; para esto es necesario cuidarse como docente para así poder ser mejor, sería fácil imaginar el bienestar docente como un estado de confort o un estado de comodidad; por el contrario es un estadio que se tiene que asumir y construir poco a poco con el trabajo dentro del aula día con día, de esta manera se estaría preparando para entrar en un proceso de Bienestar Docente (Ídem).

Se puede concluir que efectivamente el malestar docente, hoy en día, juega un interesante rol dentro del aspecto físico y psicológico del objeto de estudio.

Llama la atención de manera significativa para este trabajo, los conceptos, definiciones y repercusiones en torno al estrés laboral y su efecto sobre el individuo; ya que las diferentes concepciones coinciden en un punto estratégico de la ineficacia docente.

En cuanto a los síntomas físicos y psicológicos, la literatura refiere a las mismas consecuencias laborales como los factores contextuales que destruyen y denigran la labor docente.

Sin embargo es preciso mencionar que las características particulares de los responsables de la educación, así como las sobre-exigencias administrativas, acarrearán serias complicaciones a la salud y el desarrollo de la personalidad mismo.

Por ende es necesario destacar que cuando se habla de malestar docente, se habla de un factor-origen que lo origina, lo reproduce y por último lo mantiene en un estado agobiante y cíclico, que nubla al sujeto de cualquier posible escapatoria.

Finalmente mediante el uso correcto de estrategias de prevención y de autocontrol durante el proceso enseñanza – aprendizaje, surge a la luz de todos los agentes que hacen posible la educación, la contraparte al malestar docente; me refiero al bienestar docente; último tema de este capítulo, el cual relata de manera objetiva y clara el trabajo colaborativo de todos los inmersos en el ámbito, desarrollando en conjunto el contexto idóneo de la práctica docente.

A lo largo de este tercer capítulo se describen los primeros indicios en torno al malestar docente en el nivel superior, así como su conceptualización por efectos de esta problemática, aunada al ciclo degenerativo que conduce a la ineficacia del docente de hoy en día.

Se analizaron las causas contextuales de primer y segundo orden que generan malestar, como producto de la complejidad del rol actual del docente y los factores contextuales más representativos durante el proceso educativo.

Se estableció que dicho rol se encuentra en constante transformación y enfrentamiento, debido a sus propias intenciones por mejorar la docencia; aunado a las demandas institucionales, sociales, escolares, familiares, culturales, del alumno, de los pares académicos, de los recursos y de las percepciones económicas alcanzadas por los docentes.

Por último es de suma importancia incluir un apartado específico que hable sobre las estrategias de apoyo que permitan erradicar y equilibrar la relación de las causas contextuales que permean y generan el malestar dentro del aula.

Finalmente la práctica educativa de la enseñanza en conjunto con el aprendizaje, orientan al docente a llevar a cabo un proceso pedagógico centrado de manera equitativa, utilizando las metodologías y técnicas específicas para cada paso dentro del aula; esto, sin duda, estará encaminándolo, hacia un proceso de bienestar docente.

Capítulo 3. El estado del conocimiento en torno al malestar docente

**El Docente es el agente principal de la educación,
es el eje en que descansa la actividad práctica de todo el aparato escolar...
es el mediador de todo el proceso, aunque la burocracia y ciertos autores
lo quieren concebir como un mejor ejecutor.**

Carlos Ornelas

El Sistema Educativo Mexicano

Se enmarca el estado del arte conformado por un número total de trece trabajos en torno a la problemática del malestar docente, se presentan mediante la estructuración de en un cuadro identificador que incluye tesis, investigaciones, reportes de trabajo, proyectos de investigación, ponencias y congresos; el cual se organiza en dos grandes bloques.

El primer bloque habla sobre la conceptualización en torno al malestar, cuenta con un total de cinco documentos, tres de investigación, un reporte de trabajo y una tesis de doctorado. La fecha de creación de los mismos corresponde a partir del año 2001 (un documento), 2012 (un documento), y 2014 (3 documentos); de las cuales dos pertenecen al contexto nacional y las otras tres restantes pertenecientes al contexto internacional.

El segundo bloque, se denomina, causas que generan malestar docente en el contexto áulico, en el cual se encuentran seis investigaciones, un proyecto de investigación y una tesis correspondiente al grado de maestría. Los documentos datan del año 2002 (dos documentos), 2005 (un documento), 2006 (dos documentos), 2012 (dos documentos) y 2013 (un documento); de los cuales cuatro son investigaciones desarrolladas en el contexto nacional y las otras cuatro en el contexto internacional.

Por último, en la siguiente tabla, se presenta la siguiente información de cada investigación: tipo de documento, nombre de la investigación, nombre del autor(es), año de publicación, nivel educativo, institución y lugar; con el objetivo de describir los aspectos más relevantes de cada una de ellas:

Clasificación del estado del conocimiento en torno al malestar docente

<u>Nombre del bloque</u>	<u>Tipo de documento</u>	<u>Título</u>	<u>Autor</u>	<u>Año</u>	<u>Nivel educativo de la investigación</u>	<u>Institución educativa</u>	<u>Lugar</u>
3.1 Investigaciones en torno a la conceptualización del malestar docente	Investigación (Congreso nacional de estudios del trabajo)	Salud mental y educación superior: Malestar docente	Marta Isabel Crabay, Adriana Benedetti, Paola C.Paoloni, Sandra Senn y Pablo Wehbe	2001	Nivel superior – licenciatura	Universidad de Buenos Aires	Argentina
	Tesis para obtener el grado de doctorado	Nuevos sentidos del trabajo docente: Un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de las/los docentes en el Chile neoliberal	Rodrigo Cornejo Chávez	2012	Posgrado - doctorado	Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Postgrado, Programa de Doctorado en Psicología	Chile

	Investigación (Congreso del COMIE)	El malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas	Roberto Baltazar Montes	2014	Nivel superior - licenciatura	INEA y Organismos no Gubernamentales (ONG).	México
	Investigación	El malestar docente: Un fenómeno de relevancia internacional	Carmelo De La Torre Ramírez	2014	Posgrado - doctorado	Universidad de Málaga	España
	Investigación (Reporte de trabajo)	El malestar docente	Patricia Huerta Alcántara, Norma Reyes Hernández y Mónica A. Tufiño Tufiño	2014	Nivel superior - licenciatura	Universidad Nacional Autónoma de México – Facultad de Psicología	México
3.2 Causas que generan malestar docente en el contexto áulico	Investigación	Factores de insatisfacción laboral en los docentes de enseñanza general básica	Luigi María Livio Grasso	2002	Nivel básico - primaria	Docentes de nivel básico de la provincia de Córdoba	Argentina

	Investigación	¿Influyen los obstáculos laborales en el malestar docente?	Mónica García y Susana Llorens	2002	Nivel superior	Universidad Jaume I	España
	Investigación	Necesidades formativas para afrontar la profesión docente. Percepciones del alumnado	Hilda Mar Camacho González y Máximo Padrón Hernández	2005	Nivel superior – Futuros docentes	Universidad de La Laguna	España
	Investigación (Proyecto de investigación)	Condiciones de trabajo y malestar docente en la educación secundaria pública	Acacia Toriz Pérez	2006	Nivel básico - secundaria	Congreso Nacional de Investigación Educativa	México
	Tesis para obtener el grado de maestría	El Malestar docente sus causas y consecuencias, en el colegio de ciencias sociales y humanidades plantel sur	Lorena Duran Ríos	2006	Posgrado - maestría	Universidad Nacional Autónoma de México - Facultad de Estudios Superiores Aragón	México

	Investigación (Congreso nacional de investigación educativa)	Las emociones en los docentes universitarios: Un estudio desde el malestar docente	Araceli Cuadras Urtzuastegui y Ambrocio Mojardín Heráldez	2012	Nivel superior	Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS).	México
	Investigación	Socialización profesional en el contexto del nuevo milenio acerca de la tramitación del malestar docente en los trayectos de práctica pre-profesional	Valeria Bedacarratx	2012	Nivel superior - licenciatura	Universidad Nacional de Río Negro, sede Andina	Argentina
	Investigación (Congreso internacional para la investigación y el desarrollo educativo)	Malestar docente: Análisis de la situación laboral de los docentes de educación básica	Soledad Guzmán Guzmán	2013	Posgrado - doctorado	Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México	México

3.1 Investigaciones en torno a la conceptualización del malestar docente

Se presenta el primer bloque con un total de seis documentos: cuatro investigaciones históricas, un reporte de trabajo y una tesis doctoral; la fecha de creación de los mismos corresponden a partir del año 2001 (un documento), 2012 (un documento) y 2014 (tres documentos); las primeras dos se desarrollan en Argentina y Chile, la tercera en México, la cuarta en España y la quinta nuevamente en México.

La primera investigación de este apartado se titula: “Salud mental y educación superior: Malestar docente”; es de corte general, puesto que trata de un congreso nacional de estudios de trabajo, mesas redondas y reseñas de talleres que enmarcan la condición general del docente. La investigación la lleva a cabo Marta Isabel Crabay, acompañada de cuatro integrantes más, Adriana Benedetti, Paola C. Paoloni, Sandra Senn y Pablo Wehbe, la Sede del evento es la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, los días 1, 2, 3 y 4 de Agosto del año 2001, organizada por la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios de Trabajo (ASET).

La problemática central es el malestar docente, puesto que desarrolla recientes investigaciones realizadas en el ámbito de la Universidad Nacional de Río, donde se compara la realidad de investigación y las posibilidades de otros países que revela con claridad que sus actores: los docentes universitarios poseen un trabajo que supone por un lado prestigio y reconocimiento social y por el otro un nivel de remuneraciones acorde a las responsabilidades, que confirman en gran parte la hipótesis de que las condiciones laborales afectan la tarea docente.

El objetivo es analizar cuáles son las percepciones subjetivas y personales del quehacer docente en su cotidianeidad.

Algunos referentes teóricos que retoma la investigación es Esteve, (1994), Díaz Barriga A. (1995), Travers, Ch. y Cooper, C. (1997) autores que hablan sobre el malestar docente desde diversas perspectivas físicas, psicológicas y sociales.

El tipo de estudio es cualitativo – explicativo, se aplican instrumentos: entrevistas a docentes de la Universidad Nacional de Río Argentina y se exponen los resultados a través de una tabulación de manera descriptiva en cuadros.

Los resultados de la investigación muestran una tendencia fuertemente marcada en relación a la sumisión y a la pasividad del docente, en donde este no puede reaccionar, se enferma físicamente o mentalmente: “no objetiva sus condiciones laborales; y en el mejor de los casos, visualiza su lugar y su situación, pero no puede agruparse y solidarizarse, mucho menos podrá hacerlo, si se siente en un contexto de competencia y rivalidad, en donde el otro, configura posibles amenazas al lugar y a la productividad”

Como conclusiones se demuestra que el maltrato psicológico puede visualizar claramente a los docentes soportando una carga psíquica importante, en donde queda demostrado que muchos de ellos se auto-medican, ya que padecen enfermedades de distinta índole, sacando carpetas médicas indiscriminadamente, con un alto porcentaje de padecimientos psicosociales.

La segunda investigación que se presenta es una tesis titulada: “Nuevos sentidos del trabajo docente: Un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de las/los docentes en el Chile neoliberal”; es para obtener el grado de doctorado en psicología, la investigación la lleva a cabo Rodrigo Cornejo Chávez, dentro de la Facultad de Ciencias Sociales, en el programa de posgrado de la universidad de Chile en el año 2012; el propósito de esta tesis es realizar un análisis psicosocial del trabajo docente en Chile; para ello se plantearon dos objetivos generales, por un lado analizar el bienestar/malestar laboral de docentes de enseñanza media superior de Santiago a través de la asociación e influencia de las condiciones materiales y psicosociales del trabajo; y por otro lado, comprender aspectos relativos a la subjetividad del docente a través de los discursos relativos a los sentidos del trabajo y a la política de la docencia.

El problema de investigación que se plantea está situado por varios antecedentes concretos, por un lado, los profundos cambios que ha experimentado el trabajo docente durante las últimas décadas de la mano de las transformaciones socioculturales del capitalismo financiero y de las nuevas demandas y tensiones sociales en la escuela.

Algunos autores importantes que destacan en esta tesis son (Mejía, 2008; Dussel, 2006; Martínez Bonafé, 2004; Núñez, 2003; Hargreaves, 1997).

La complejidad del problema y los objetivos de investigación planteados, así como el estado concreto del conocimiento desarrollado sobre el mismo, dieron pie al método de investigación mixto, en dos etapas sucesivas: distributiva-cuantitativa y estructural-cualitativa (Ibáñez, 1986).

Se trata de una estrategia de investigación problemática, en la introducción de este texto, la posibilidad de éxito en esta tarea, se juega en una problematización compleja y situada históricamente en aquello que se quiere conocer.

Este estudio es de carácter mixto, multivariado y transversal, ya que el nivel de conocimiento que se desea alcanzar es de tipo correlacional⁴⁵; debido a que se busca medir el grado de relación existente entre dos o más variables. El estudio busca ser representativo. La población, objetivo del estudio, corresponde a docentes que imparten clases a alumnos de educación media superior de colegios municipales y particulares de las 32 comunidades de la Provincia de Santiago de la región metropolitana.

El instrumento diseñado, se trata de un cuestionario estructurado con preguntas cerradas que se construyó especialmente para este estudio, utilizando diversas sub-escalas de instrumentos de reconocida validez y confiabilidad para medir las variables y conceptos de estudio. El cuestionario creado fue aplicado previamente

⁴⁵ Poner en relación mutua o recíproca dos o más cosas.

en una prueba piloto para evaluar su comprensión, consistencia y fiabilidad. Dicho instrumento se compone de cinco grupos de variables.

VARIABLES REFERIDAS A LA IDENTIFICACIÓN DEL DOCENTE, AL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL; ASOCIADAS AL BIENESTAR/MALESTAR DOCENTE, ASOCIADAS A LAS CONDICIONES MATERIALES DE TRABAJO, ASOCIADAS A LAS CONDICIONES PSICOSOCIALES DE TRABAJO; Y ASOCIADAS A LAS ESTRATEGIAS INDIVIDUALES DE AFRONTAMIENTO A LAS FUENTES DE ESTRÉS.

Los resultados obtenidos al analizar panorámicamente las relaciones entre el Bienestar y Salud de los docentes de enseñanza media superior de Santiago y las condiciones materiales y psicosociales de trabajo, se puede afirmar que el bienestar docente se encuentra fuertemente relacionado con la posibilidad de construir un sentido no instrumental sobre el trabajo, lo que algunos autores han denominado propósito moral o responsabilidad moral (Fullan, 1993; Marchesi, 2007).

Respecto a las conclusiones el primer objetivo específico, concluye que el fenómeno de malestar más riesgoso para los docentes es el agotamiento emocional. Respecto al segundo objetivo específico, se concluye que los docentes dan cuenta de condiciones materiales de trabajo deficientes en cuanto a precariedad laboral. En cuanto a las causas del malestar se encuentran: sobrecarga horaria, sobre exigencia ergonómica⁴⁶ y la carencia de materiales pedagógicos adecuados.

Esta tercera investigación se desarrolla a cargo de Roberto Baltazar Montes en el año de 2014, se titula: “El malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas”; dentro del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos en México y fue presentada en el congreso que organiza el Consejo Mexicano de Investigación Educativa; el objetivo principal de la investigación fue recuperar y

⁴⁶ Es la disciplina científica relacionada con la comprensión de las interacciones entre los seres humanos y los elementos de un sistema.

analizar dos experiencias grupales de reflexión sobre el malestar docente, en las educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas, en el marco del Programa de Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos (PROIDEA) de la Academia de Educación de Adultos de la Universidad Politécnica Nacional del Ajusco (UPN-Ajusco).

El contexto permitió construir grupos de aprendizaje mediante un ambiente de confianza y libertad para hablar sobre sus prácticas educativas, en donde los hallazgos más importantes muestran una serie de reclamos, lamentaciones, protestas, pesares, incomodidades, quejas, disgustos, etc., relacionados con las condiciones precarias en las que se realizan la labor educativa.

De acuerdo con Esteve (1995), el estudio del malestar docente no es un ejercicio de autocomplacencia sobre los males de la enseñanza, ya que tiene tres funciones básicas:

1. Ayudar a los docentes a eliminar el desconcierto.
2. Servir como una llamada de atención a la sociedad, padres, medios de comunicación y, sobretudo, a las administraciones educativas, para que comprendan las nuevas dificultades a las que se enfrentan los docentes.
3. Diseñar unas pautas de intervención que superen el terreno de las sugerencias, sustituyéndolas por un plan de acción coherente, fundamentado en el análisis propuesto, y capaz de mejorar las condiciones en que los docentes desarrollan su trabajo.

Como método de trabajo se desarrolló un taller de reflexión sobre el malestar docente, que formó parte del Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA), cuyos destinatarios fueron las y los técnicos docentes que laboraban en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos

(INEA); por otra parte se desarrolló el seminario-taller malestar docente, que forma parte del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación de Adultos que imparte la UPN-Ajusco, en el que participaron alumnos de la primera y segunda generación de la Licenciatura, así como los alumnos del Diplomado Psicosociología de los sujetos en educación de adultos, quienes constituyeron un mismo grupo de aprendizaje; el tipo de investigación fue un estudio de caso, predominantemente cualitativo, de carácter exploratorio.

Los resultados obtenidos en ambos programas de formación, mostraron que las y los participantes se enfrentaban a diversas situaciones, algunas de las cuales formaban parte de las escenas temidas de los educadores en general, por ejemplo: el “temor a no saber qué hacer” cuando se está frente a grupo y no se cuenta con los materiales o la información necesaria, lo cual conduce una inhibición o parálisis debido al monto de ansiedad y confusión; por otra parte el “temor a perder el control del grupo” con alumnos indisciplinados, y que el grupo “se les vaya de las manos”, con lo que se pone en entredicho la propia imagen como docente, ante los demás y frente a sí mismo, quedando a los ojos de los otros como “un mal docente” que ni siquiera puede controlar a un grupo.

Como conclusiones se obtiene que las experiencias formativas de los talleres favorecieran en las y los participantes la reflexión sobre su propio malestar docente y, de esta manera, contribuyeron a pensar en distintas posibilidades de cómo disminuir sus efectos. Además, pudieron verse a sí mismos de una forma distinta, repensarse y resituarse de una manera diferente ante su trabajo y su propia vida; reconociendo la trascendencia de escuchar a su cuerpo y cuidar su salud; se dieron cuenta de la importancia de establecer redes sociales de apoyo con otros docentes y construir espacios de reflexión colectiva.

La cuarta investigación desarrollada por Carmelo de la Torre en el año 2014, se titula: “El malestar docente: Un fenómeno de relevancia internacional dentro del

área de posgrados – doctorado de la Universidad de Málaga, España”; plantea una visión actualizada de la temática del malestar docente, para tal fin se tomaron como referencia algunos de los trabajos de Brown y Ralph, 1994; Byrne, 1994; Chen y Miller, 1997; Van Horn, Schaufeli y Enzmann, 1999; Ahart, 2004; Weng, 2005; que, aunque desde ópticas diferentes, han supuesto una contribución significativa a la cuestión que se plantea, se ha juzgado interesante hacer un recorrido por algunos de los aspectos que en la literatura se vienen considerando más relevantes a la hora de acometer el estudio del malestar docente, tales como: incidencia del problema, factores de riesgo, sintomatología y una aproximación a los posibles abordajes terapéuticos.

Se plantea como problemática central al malestar docente como una amplia repercusión debido a varias razones: afecta a la mayoría de los países europeos, el número de afectados es considerable y origina un perjuicio en la calidad del servicio educativo ofertado, produciendo consecuencias individuales y organizacionales importantes.

Como objetivo principal se plantea identificar las dificultades propias del proceso enseñanza-aprendizaje: dificultades en la práctica de la enseñanza individualizada, programaciones, temporalización de las actividades, evaluación de los alumnos, despertar y mantener el interés de los alumnos, conocimiento de la materia a enseñar y metodología correspondiente, en general problemas derivados de la interacción docente-alumno.

El contexto donde se desarrolla la actividad de investigación es con docentes de distintos centros educativos de nivel básico en España, participaron profesionales de 14 centros educativos, 25 docentes pertenecían a centros educativos públicos y otros 25 a centros privados acordados, el rango de edad de los participantes iba desde los 24 a los 64 años y el tiempo de experiencia docente oscilaba entre 0.5 y 41 años; todos los docentes fueron evaluados al término del primer trimestre, de manera voluntaria y en el marco de un programa de formación ofertado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en el cual el método se

empleó a través de un sistema codificado para ofrecer garantía de anonimato y confidencialidad a todos los participantes, obteniendo datos cualitativos y cuantitativos con base a la definición de las siguientes variables: estrés, depresión, estado de ansiedad, burnout, edad cronológica y experiencia docente.

Los resultados en función de los niveles de estrés laboral, “burnout”, estado de ansiedad y depresión de una muestra de 50 docentes (21 varones y 29 mujeres) de Málaga; se encontró que un 12% de ellos presentaba estrés profesional (escala de agotamiento general de Friedman; Friedman y Lotan, 1985), el 16% obtenía unas puntuaciones en estado de ansiedad (STAI-E; Spielberger *et al.*, 1970) y por último, el 14% de los evaluados alcanzaba algún grado de depresión. De éstos, el 10% presentaba un nivel de depresión leve y el 4% restante obtuvo unas puntuaciones que se correspondían con un grado de depresión moderada. Ningún docente alcanzó el nivel de depresión severa. El índice aplicado para medir la depresión fue el del Centro para la Terapia Cognitiva (BDI; Beck *et al.*, 1961, adapt. Conde *et al.*, 1976.).

Como conclusiones el dato que con más facilidad emerge es el del malestar docente, originado por el estrés; que alude a la idea de que se está ante un fenómeno de gran trascendencia individual y social, generalizado en muchos países y en todos los niveles de la enseñanza; y que el número de profesionales afectados es lo suficientemente importante como para que se siga investigando sobre la génesis, dinámica y abordaje del problema, ya que no se debe olvidar que los docentes son los primeros perjudicados, pero no los únicos, pues a través de ellos se ven afectados un gran número de alumnos, el clima laboral del centro de enseñanza y, con bastante frecuencia, la esfera familiar del docente. En definitiva, lo que está en juego es algo más que la calidad de la enseñanza.

El quinto es un reporte de investigación titulado: “El malestar docente”; fue elaborado en el año 2014 por Patricia Huerta Alcántara, Norma Reyes Hernández

y Mónica A. Tufiño Tufiño alumnas de la Facultad de Psicología Pedagógica de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con el objetivo de explorar el malestar que presentan los docentes en ejercicio.

La problemática fundamental es el malestar que acontece a la plantilla docente de la Facultad en Psicología de la UNAM; como referente teórico para el diseño y la aplicación de los instrumentos se tomó a Frida Díaz Barriga, se aplicó un cuestionario-entrevista por cada uno de los docentes; dicho instrumento destaca preguntas generales que permiten ubicar en primera forma la situación actual y contextual que vive el objeto de estudio, para posteriormente derivar en sus factores de segundo orden que se generan durante el proceso. En cuanto a las preguntas más específicas, se destacan aspectos relevantes a las reformas educativas, la aplicación de las nuevas tecnologías, los recursos materiales y tecnológicos, el salario, las relaciones interpersonales y la vocación.

Como resultados generales se concluye que los docentes presentan cierta molestia, debido a que están inmersos en algunas circunstancias que interfieren en su desempeño como docentes; en los reportes de las entrevistas individuales existen factores en común que generan malestar entre los docentes de nivel superior.

Con cimienta en las investigaciones presentadas con anterioridad, se presenta este tema, exaltando la relevancia y la trascendencia de desarrollar esta problemática en el contexto actual, debido a la profunda labor que desarrollan los docentes actualmente en el nivel superior; puesto que son ellos los pilares actuales, en donde descansa la complejidad del proceso educativo.

En este primer capítulo se definió el tópico malestar docente así como su implicación en el proceso enseñanza-aprendizaje, se comienza a orientar la problemática de acuerdo con las causas principales que originan malestar en el docente; permite guiar al principiante acerca de la connotación objetiva y subjetiva del problema en estudio, para dejar claro el antecedente histórico, la pluralidad del problema y establecer posibles soluciones en un futuro próximo.

Con precisión en cada una de las investigaciones presentadas anteriormente; el recorrido histórico sobre la problemática del malestar entre los países que conforman la información de este bloque, destacan la urgencia de hondar profundamente en la situación real de cada contexto educativo y realizar mejoras para erradicar esta problemática actual; de este modo dichas investigaciones, vistas desde una perspectiva psicosocial; se puede concluir, para efectos operativos del estado del arte, que el estrés, es una de las principales causas que genera gran cantidad de malestar docente, subrayan la dimensión físico-psicológica del estrés como forma de respuesta a algo totalmente negativo; pues finalmente todo sujeto hace constantes esfuerzos cognitivos y conductuales para manejar adecuadamente las situaciones complejas o difíciles que se le presentan; sin embargo no todo el estrés tiene consecuencias negativas; en todo caso, éstas se producen cuando la situación desborda la capacidad de control del sujeto.

A continuación se detallan los factores de segundo orden que influyen directamente sobre el proceso enseñanza – aprendizaje dentro del clima áulico.

3.2 Causas que generan malestar docente en el contexto áulico

El segundo bloque, se encuentra conformado por ocho documentos: seis investigaciones de carácter explicativo, un proyecto de investigación y una tesis profesional correspondiente al grado de maestría; los documentos datan del año 2002 (dos documentos), 2005 (un documento), 2006 (dos documentos), 2012 (dos documentos) y 2013 (un documento); de los cuales el primero es desarrollado en Argentina, el segundo y el tercero en España, el cuarto, quinto y sexto en México, el séptimo nuevamente en Argentina y el octavo de igual manera en México.

Esta primera investigación titulada: “Factores de insatisfacción laboral en los docentes de enseñanza general básica”; fue desarrollada por Luigi María Livio Grass, en el año 2002 con docentes de nivel básico – primaria de la provincia de Córdoba en Argentina; y tiene como problemática principal la insatisfacción laboral de los docentes y la disconformidad con su profesión en la actualidad.

Como objetivo fundamental se trata específicamente de relevar los factores de primer y segundo orden que están relacionados con cuestiones físicas y sentimientos de desconcierto e insatisfacción entre los docentes, con el desarrollo de esquemas de estrés, inhibición y rutina de la tarea cotidiana.

El contexto donde se desarrolla la investigación, es el colectivo de docentes de Enseñanza General Básica (EGB) enseñanza común únicamente, de género femenino, se trata de docentes que desarrollan su labor en ámbitos urbanos.

De acuerdo con Esteve (1995), la reacción de los docentes ante las fuentes de estrés presentes en la enseñanza son muy diferentes y se pueden generar a partir de las peticiones de traslado; mediante el deseo manifiesto de abandonar la docencia; inclinándose por el ausentismo laboral, derivado del agotamiento físico y psicológico causado por las fuertes cargas de tensión o por medio de la

depreciación del yo y la auto-culpa; mediante cierto tipo de depresiones destrozado por neurosis reactivas o por un estado permanente de ansiedad.

La metodología empleada permitió que se recolectaron los datos en dos etapas. La primera tuvo por objeto realizar un primer revelamiento de cuestiones significativas para los docentes identificando las fuentes de malestar y tensión de la vida cotidiana en la escuela, con fines de contar con información para diseñar un cuestionario a ser utilizado en la segunda etapa; esta se llevó a cabo por medio de entrevistas no estructuradas a una muestra de diez docentes pertenecientes a la población definida, la cual permitió recoger la información de base para realizar los análisis sistemáticos y consistió en una encuesta por medio de un cuestionario de respuestas predeterminadas.

Para evaluar las variables dependientes, los cuestionarios empleados en este estudio incluyen a menudo preguntas directas sobre: satisfacción o insatisfacción con el trabajo, deseos de cambiar de escuela, deseos de abandonar la docencia (o encontrar otro trabajo) y sintomatología psicósomática⁴⁷ usual en cuadros de estrés.

Con respecto a los resultados obtenidos los factores y fuentes de malestar contemplados en el trabajo, presentan estimaciones vinculadas a:

- a) Su prevalencia en la población objetivo considerado en general.
- b) Su relación con características personales de las docentes e institucionales de su trabajo. Un 88.2% de las docentes piensa que están sobre-exigidas y un 3.2% duda pero no piensa lo contrario. Sólo un 8.6% cree que lo que se les demanda es solamente lo justo.

Se concluye, como base para el análisis, la siguiente clasificación en la que se distinguen tres tipos factores:

⁴⁷ Cuadro de alteraciones entre las interrelaciones de la mente y el cuerpo o relacionado con ellas.

1. **De primer orden:** Se incluye aquí los estados físicos y psicológicos personales del estrés del docente.
2. **De segundo orden de influencia directa:** Estos factores constituyen, en una medida importante, demandas al docente, exigencias y expectativas de rol y son: el aumento de exigencias, el aumento de contradicciones en el ejercicio, los cambios en los contenidos curriculares, los cambios de expectativas respecto al sistema educativo y las modificaciones del apoyo de la sociedad al sistema educativo.
3. **De segundo orden de influencia indirecta:** Estos factores constituyen básicamente valoraciones del sistema educativo y son la ruptura del consenso social sobre la educación, la inhibición educativa de otros agentes de socialización y el descenso de la valoración de la docencia.

Esta segunda investigación se titula: “¿Influyen los obstáculos laborales en el malestar docente?”; realizada en el año 2002 por Mónica García en colaboración con Susana Llorens para la Universidad de Jaume de Castellón de la Plana, España, plantea como problemática central la profesión docente como una de las profesiones con más riesgo al sufrir las consecuencias del malestar, tales como el ausentismo, problemas de depresión, ansiedad y bajos salarios, durante la actividad educativa.

El objetivo del estudio es conocer el tipo de obstáculos que los docentes encuentran en su lugar de trabajo.

La muestra está compuesta por 483 docentes pertenecientes a 34 centros de enseñanza universitaria de la provincia de Castellón y Valencia (85% públicos y

15% concertados/privados). De ellos, 272 son mujeres (56,3%) y 211 hombres (43,5%). La edad oscila entre 23 y 60 años, con una media de 40 años.

El instrumento utilizado fue un cuestionario anónimo, que se entregaba en un sobre cerrado a cada miembro del equipo de investigación y este una vez resuelto fue enviado por correo a la Universidad de Castellón.

Los instrumentos de evaluación están recogidos en la batería de cuestionarios Recursos, Emociones y Demandas relacionadas con el trabajo, (REDES), desarrollados por el equipo de Prevención Psicosocial que evaluaba los obstáculos que los docentes perciben en su lugar de trabajo, síntomas de estrés, síntomas de ansiedad y síntomas de depresión.

En primer lugar, se realizó un análisis factorial de los tipos de obstáculos que los docentes percibían en su lugar de trabajo, posteriormente, se realizaron análisis descriptivos y se analizaron las consistencias internas de las variables consideradas en el estudio. Para comprobar el modelo teórico hipotético; se utilizaron modelos de ecuaciones estructurales, (Arbuckle, 1997).

Los resultados fueron analizados en el programa estadístico SPSS, estos indican la existencia de dos tipos de factores; los obstáculos técnicos y los obstáculos sociales. De este modo, los obstáculos sociales estarían formados por tres ítems que son: indisciplina de los alumnos, desinterés y falta de motivación de los alumnos y actitudes negativas de los padres. Por su parte los obstáculos técnicos también están compuestos por tres ítems: problemas en los recursos tecnológicos del centro, problemas en el material didáctico y fallos o averías en las infraestructuras o instalaciones.

De forma general, se concluye que cuantos más obstáculos tengan los docentes en su lugar de trabajo, mayores síntomas de estrés, ansiedad y depresión muestran. Esta situación prolongada en el tiempo puede desembocar en

consecuencias negativas para la persona (malestar docente) y para la institución (bajas laborales, ausentismo laboral y mala calidad de la enseñanza).

Esta tercera investigación titulada: “Necesidades formativas para afrontar la profesión docente - Percepciones del alumnado”; es desarrollada por Hilda Mar Camacho González y Máximo Padrón Hernández, para la Universidad de la Laguna, España en el año 2005; la problemática central en este sentido es la formación inicial de los docentes, lo cual resulta difícil de abordar por depender de la política estatal y de la autonomía de las Universidades para la elaboración de los planes de estudio, pero sin embargo es en ella donde residen muchas de las claves de los actuales problemas de desmoralización, de imagen social y de identidad profesional de los docentes.

El objetivo de esta investigación es conocer las carencias y demandas de los futuros docentes en su formación, con vistas a prepararles para afrontar la realidad de la enseñanza y mejorar su bienestar profesional.

La muestra está compuesta por 192 futuros docentes y distribuida de la siguiente manera atendiendo a las distintas variables: titulación, especialidad y sexo.

El instrumento utilizado es un cuestionario Auto-evaluativo del Malestar Docente, (CAMD) – alumnado. Se estructura en 42 ítems que responden a la afirmación: “En mi formación inicial como docente se me ha preparado para...”, en una escala: (1) Muy deficiente (2) Deficiente (3) Aceptable (4) Notable (5) Excelente. El cuestionario se pasó a los alumnos de tercer curso de las diferentes titulaciones de docencia.

Se utilizó un tipo de diseño correlacionar descriptivo. Para el tratamiento estadístico de los datos se realizaron los siguientes estudios: análisis de la fiabilidad, análisis de frecuencias, análisis factorial, diferencia de medias y análisis de varianza.

Los resultados y conclusiones obtenidas muestran que para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, es necesario actuar con flexibilidad y rigurosidad apoyando las acciones en una fundamentación válida (Imbernón, 1994).

Es necesario por otra parte ser capaces de identificar y construir su propio estilo de enseñanza dejando atrás modelos de “buen y mal docente” (García, 1987).

Por último como conclusiones es prioridad de los docentes, ser capaces de dominar todo un conjunto de técnicas y estrategias, tales como las habilidades sociales y relacionales: comunicabilidad, expresión, entre otras, centradas en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje y en el manejo de destrezas didácticas, habilidades cognitivas e instruccionales, en la línea de aprender a pensar y descubrir el conocimiento (Hernández, P. y Santana, L. 1988; García L., 1998), así como las habilidades intrapersonales tales como el autocontrol, auto-concepto, entre otras, con el objeto de dotar de la competencia profesional necesaria para resolver problemas que se derivan de la práctica docente y así promover un buen clima relacional tanto en el aula como en el centro (Hernández, P. y Santana, L. 1988).

El cuarto trabajo es un proyecto de investigación titulado: “Condiciones de trabajo y malestar docente en la educación secundaria pública”; fue elaborado por Acacia Toriz Pérez, profesora Investigadora del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, en el año 2006 en el nivel básico – secundaria y fue presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, el objetivo principal de esta investigación, se centra en saber acerca del malestar de los docentes vinculado al deterioro de sus condiciones de trabajo, en el nivel de educación secundaria pública, del Distrito Federal.

La problemática central se basa en las tres siguientes interrogantes:

- a) ¿Qué malestares existen en los docentes de secundaria vinculados al ámbito escolar?
- b) ¿Cómo se manifiesta el malestar en los docentes de secundaria?
- c) ¿Qué cambios en las condiciones de trabajo de los docentes en las últimas décadas, generan malestar en ellas/os?

Se realizaron 15 entrevistas a 15 académicos con más de veinte años de antigüedad como docentes de secundaria; 11 de sexo femenino y dos docentes de género masculino con diez años de antigüedad. Todos pertenecientes a la educación secundaria pública en el Distrito Federal. En cuanto a su procedencia de formación profesional: normalistas (8 docentes), universitarios (6 docentes), y técnica superior (1 docente).

El método seguido fue la etno-sociología, de acuerdo con Bertoux (2005), es un tipo de metodología cualitativa, porque se considera que el malestar docente puede ser comprendido, a partir de la información detallada y profunda, de lo que subjetivamente elaboran los docentes, acerca de su malestar vinculado al deterioro de sus condiciones de trabajo. De acuerdo con la etno-sociología, se investigó inicialmente los casos particulares, el testimonio de cada docente y con esta base, sumado a la luz de los conceptos teóricos que se definieron, se hicieron las interpretaciones correspondientes, para llegar finalmente a establecer generalizaciones del malestar docente en su contexto áulico.

La técnica para la obtención de la información fue la entrevista a profundidad, mediante relatos de vida.

Los resultados de los docentes arrojan, que existen diversas formas de malestar en ellas y ellos, vinculado al desempeño de su trabajo en condiciones de trabajo perjudiciales; asimismo, las fuentes de este estado de falta de bienestar se identificaron en los procesos de interacción social que realizan cotidianamente los docentes, con los personajes con quienes trabajan: alumnos, padres de familia, autoridades educativas, entre otras.

Se concluye asimismo, que el cambio en las formas de educar a los jóvenes por parte de las familias (Ariza, 2004), originó comportamientos diferentes caracterizados por un mayor dinamismo en los alumnos, a lo que se agregan otros problemas de alcoholismo y drogadicción en algunos jóvenes, en que ya no es tarea fácil propiciar el orden de la clase para lograr la enseñanza, esto también constituye una raíz importante de malestar docente.

El quinto trabajo es una tesis titulada: “El malestar docente sus causas y consecuencias, en el Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades Plantel Sur”; presentada por Lorena Duran Ríos para obtener el grado de maestría presentada en el año de 2006, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) dentro de la Facultad de Estudios Superiores de Aragón tiene como problemática principal tomar cuenta de las opiniones de los docentes que viven la docencia día con día.

El objetivo principal es reconocer los factores contextuales que afectan la relación docente – alumno a través de la carga de actividades, recursos materiales, remuneración económica y currículum.

La muestra fue la plantilla docente del Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades, Plantel Sur de la UNAM, bachillerato, en el cual se identifica una gran fuente de malestar proveniente de los docentes en turno, así mismo permite conocer las causas que generan malestar y sus repercusiones dentro del contexto áulico.

El aspecto metodológico empleado, fue un cuestionario a 130 docentes del Colegio, para lo cual se invalidaron 30 de ellos debido a que no se contestaron de la forma adecuada, por lo que la muestra quedó de 100 docentes de diferentes áreas; se analizaron los resultados y se sugiere para prevenir los efectos nocivos generados por el malestar, mejorar las condiciones en donde se ejerce la tarea educativa.

El enfoque utilizado en la investigación es de corte cualitativo ya que recurre a la recolección de datos sin medición numérica para afinar o descubrir preguntas de

investigación; reconstruye la realidad tal y como la observan sus actores dentro de un sistema social definido, en este caso los docentes utilizan para textos, como son los gráficos con la finalidad de ampliar la información obtenida en la encuesta aplicada al objeto de estudio.

El carácter de la investigación es descriptivo ya que incluye descripciones, interpretaciones y análisis del tema, pues tiene como propósito detallar las situaciones en donde se manifiesta el fenómeno del malestar docente.

Los resultados y/o conclusiones presentadas permitieron identificar que los proyectos educativos nacionales a través de los años responden a intereses políticos y a determinados grupos sociales; el Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades, responde más a una lógica política que académica pues el objetivo de dicho centro es proporcionar educación a gran cantidad de alumnos que demandaban este nivel educativo – bachillerato, esto sin duda está relacionado con la educación de masas.

Para finalizar, de acuerdo con Álvarez (2004), la profesión docente se ha convertido en los últimos años en una profesión de riesgo, debido a un conjunto de causas psicológicas y de factores sociales que hacen que los docentes sufran a diario unos niveles de estrés que no pueden afrontar, produciendo unas consecuencias negativas para su salud física y mental, afectando por ende la enseñanza y conformando lo que se llama malestar en el docente.

La sexta investigación titulada: “Las emociones en los docentes universitarios: Un estudio desde el malestar docente”; presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa en el año 2012, escrita por Araceli Cuadras Urtuzuastegui y Ambrocio Mojardín Heráldez, investigadores de la Universidad de Sinaloa, relatan la problemática central de las emociones en los docentes universitarios, mediante un estudio desde el malestar docente.

Es una investigación cualitativa, y tiene por método el fenomenológico, el cual integra una exploración trídica: la entrevista abierta, el reconocimiento personal de emociones mediante plantilla de expresiones faciales, la técnica de auto informe y la lista de adjetivos.

El objetivo de la investigación es identificar las emociones en el malestar docente, dando cuenta de un breve marco teórico conceptual donde se inscribe el problema de investigación.

La metodología utilizada parte del estudio de las emociones de los docentes. Por lo tanto, conceptualmente en este trabajo las emociones son consideradas como multidimensionales, existen como fenómenos subjetivos, biológicos, propositivos y sociales (Reeve, 2003) y, espirituales (Frankl, 2001). En este sentido, los componentes de la emoción germinan en las condiciones abonadas de malestar de los docentes universitarios.

El análisis que se retoma para explicar lo que los docentes sienten en situaciones de malestar es la clasificación hecha por Blase (1982), sobre los factores de primer orden y de segundo orden. Los primeros, hacen referencia al estrés que incide directamente sobre la acción del docente en su clase y por otra parte los factores de segundo orden, describen las condiciones ambientales, al contexto social y cultural, en el que se ejerce la docencia.

Los factores dan cuenta del trabajo académico en el aula, haciendo un análisis en torno a las condiciones físicas del lugar de trabajo, la política, la imagen pública, el reconocimiento de la labor del docente y el individualismo.

La investigación se realizó a través del método fenomenológico, el cual integró tres tipos de exploración para conocer las emociones que los docentes universitarios sienten en situación de malestar. Los tipos de exploración son: la entrevista abierta; la plantilla de expresiones faciales, para reconocer el personal y el tipo de emociones; y la lista de adjetivos para identificar emociones personales.

Como resultados se muestra que los factores de ambos tipos, generan desde la perspectiva investigativa, tensiones asociadas a emociones y estados cíclicos negativos de estrés, por otra parte el malestar emocional en los docentes universitarios, muestra los hallazgos en relación a la identificación de cinco emociones negativas recurrentes encontradas en los docentes estudiados: el coraje, la frustración, la angustia, la tristeza y la molestia.

Se concluye que las emociones en la vida de los docentes universitarios son un componente inherente a su naturaleza como personas, puesto que lo acompaña en todos los ámbitos de su ejercicio profesional; por otra parte el incursionar en el malestar docente como núcleo problemático proporcionó elementos de análisis, que crearon una percepción distinta del malestar. Pues si bien es cierto el malestar docente describe y denuncia una serie de factores emocionales negativos que afectan la personalidad del docente. Esta afirmación tiene su sustento en los hallazgos encontrados, cuando el docente expresa su malestar ante circunstancias laborales, políticas, académicas, y sociales; denunciando esas condiciones guiado por una lógica racional, tomando conciencia de tales circunstancias. Sin embargo, este malestar no se queda en la denuncia, sino más bien se encuentra instalado en el sentir emocional. Lo anterior permitió ubicar al malestar docente como un malestar emocional.

En la séptima investigación desarrollada por Valeria Bedacarratx en el año 2012 en la Universidad de Río Negro, Argentina, titulada: “Socialización profesional en el contexto del nuevo milenio acerca de la tramitación del malestar docente en los trayectos de práctica pre profesional”; tiene como objetivo principal reportar avances y resultados de investigación de dos proyectos realizados en fases sucesivas uno en Argentina y el otro en México, ambos comparten la intencionalidad de esclarecer los procesos subjetivos que se ponen en juego en las primeras experiencias docentes de aspirantes de docencia y su relación con la

trama socio-profesional en que los mismos se despliegan. En una primera parte el trabajo presenta una contextualización relativa tanto a las características del proceso de indagación, como al encuadre teórico-conceptual en el que se enmarcó la investigación. Luego de esta doble contextualización, se sintetizan algunas de las hipótesis interpretativas que pretenden aportar la comprensión de algunos de los procesos puestos en juego mediante la configuración subjetiva de los futuros nuevos docentes durante los trayectos de socialización profesional.

El trabajo de campo se realizó con aspirantes y docentes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros de la Ciudad de México, que participan en la Licenciatura en Educación Primaria (seleccionada por ser una de las más antiguas del país y por la amplia matrícula a la que atiende).

Las herramientas metodológicas utilizadas fueron:

- a) Entrevistas en profundidad a los docentes involucrados en los trayectos de prácticas pre-profesionales.
- b) Registros de observaciones de las clases en la institución formadora.
- c) Grupos de reflexión con modalidad operativa con aspirantes practicantes.
- d) Registros de observación de clases de ciertos aspirantes (que ya habían participado en alguno de los grupos de reflexión).
- e) Entrevistas a los practicantes observados.

En el marco de esta propuesta metodológica, el trabajo con los grupos de reflexión se constituyó en el eje central de producción de material empírico, articulador de los datos producidos a partir de las demás herramientas. Además promovió un proceso reflexivo en torno a las problemáticas del periodo de prácticas pre-profesionales y de la formación en general, propiciando la emergencia de los significados atribuidos a la labor docente (Bauleo, 1977; Fernández, 1989; Baz y Perrés, 1997; Kaës, 1997; Baz, 1998).

Como resultados es importante señalar que, en el relato de estas múltiples demandas, miradas y críticas, provenientes del contexto social e institucional mediante una expectativa interna, un significante recurrente que aparece asociado al trabajo del docente es el “pararse al frente”. En este marco, ese significante quizás aluda a las múltiples miradas ante las que el novato se siente expuesto.

Se concluye mediante las producciones discursivas de los grupos de aspirantes a la docencia, que una de las dificultades reconocidas en la labor, es la estructuración en torno a la recurrente y equivocada idea “del docente depende todo”, para configurar que es su compromiso y competencia profesional la que finalmente definirá tanto las características del proceso formativo y sus resultados, así como las maneras de sortear los obstáculos que se le vayan presentando. Con este emergente recurrente, los aspirantes resaltan el peso de las dificultades que enumeran, planteando que es posible superarlas, a partir de un razonamiento basado en la noción de “querer es poder”.

En la octava investigación desarrollada en el año 2013 por Soledad Guzmán Guzmán, dentro del Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México, titulada: “Malestar docente: Análisis de la situación laboral de los docentes de educación básica”; tiene como principal misión analizar el desarrollo del docente de educación básica dentro del aula a través del estado sometido de demandas tan intensas, complejas y en ocasiones contradictorias por parte de las autoridades educativas, sociedad, directivos, padres de familia y alumnos. Aunado a ello, las condiciones de trabajo como excesivo número de alumnos, inadecuadas instalaciones, alumnos problemáticos, ambientes adversos entre pares académicos, mal salario, numerosos cambios políticos y sociales originan en él, un estado alto de malestar.

El trabajo de investigación se presenta como parte de los trabajos expuestos en el Congreso Internacional para la Investigación y el Desarrollo Educativo que se

presentó en México, el objetivo central es identificar el malestar docente como un fenómeno que afecta a buena parte de los docentes y que se origina en respuesta a una serie de factores contextuales o acontecimientos negativos que giran en torno al marco educativo. Como problemática alterna se analizan las consecuencias que afectan el bienestar físico y psíquico del docente causadas por el malestar.

Para dar cuenta del objetivo central de la investigación se realizó un estudio mixto que hace uso del método descriptivo y analítico de varios países para detallar la problemática, Según de la Torre (2003), en algunos países europeos el malestar docente presenta una amplia repercusión en la calidad del servicio educativo ofertado, desde los años setenta.

En el Reino Unido el costo anual que el estrés docente supone para el ministerio de educación es de 360 millones de dólares, en España el 13% de docentes presenta trastornos psicosomáticos y el 50% alcanza la depresión leve, en Francia el 35% de los docentes sufre depresiones reactivas y neurosis de ansiedad. Las sociedades orientales no constituyen la excepción: en China, el 15.38% manifiesta depresión y un 5.19% ansiedad. En Estados Unidos entre el 27% y el 45% presentan fuerte tensión emocional. En Nueva Zelanda se han realizado estudios con docentes universitarios y el 27% está insatisfecho con las condiciones de trabajo. En México se sitúan cifras de afectados por el malestar docente en un 25% de los docentes. Por ende es factible hacerse una idea de la magnitud del problema al multiplicar el número de docentes afectados por la cifra que integra un grupo de 50 alumnos.

Como conclusiones se obtiene que en el contexto pedagógico, se diferencian cinco grupos de variables:

1. **Dificultades propias de enseñanza-aprendizaje:** dificultades en la práctica de la enseñanza individualizada, programaciones, temporalización

de las actividades, evaluación, despertar y mantener el interés de los alumnos, conocimiento de la materia a enseñar y metodología correspondiente.

2. **Problemas derivados de la interacción docente-alumno:** incumplimiento de las normas, actitudes negativas hacia el aprendizaje, adaptación a las características individuales de los alumnos y la rutina de clase.
3. **Efectos que emanan de la implicación del docente en su actividad:** las evaluaciones que sufre el docente por los restantes miembros de la comunidad educativa, la escasa consideración social de la profesión, el engaño de los alumnos, la autoevaluación del docente y la aceptación de las ideas del otro.
4. **Consecuencias de la percepción inadecuada del docente para lograr sus objetivos:** se refiere a la capacidad del docente para conservar el equilibrio personal con sus alumnos.
5. **Problemas que emanan debido a la ansiedad de la expectativa:** se refiere a la falta de tiempo para preparar y aplicar las clases de forma satisfactoria, mantener una comunicación fluida con los alumnos y descansar del trabajo diario.

En este segundo bloque se observa que existen diversas situaciones que explican las causas que generan malestar en los docentes en distintos niveles educativos.

Se hace presencia el desarrollo de instrumentos que permiten ubicar la problemática en un nivel físico-psicológico que tiene una amplia gama de implicaciones y consecuencias, que a su vez permiten la aplicación de variables de estudio para analizar más a fondo el desarrollo del malestar en su etapa previa, inicial y en desarrollo.

Destaca la posibilidad de desarrollar mediante diversos ejemplos de metodologías tanto de corte cualitativo, cuantitativo y mixto, la necesidad de generar un instrumento de medición acorde a las causas contextuales del proceso educativo; para lo cual se retoman ciertas experiencias para comenzar a plantear el instrumento pertinente para el desarrollo y comprobación de esta investigación.

Finalmente el recorrido específico del estado del arte permite conocer las investigaciones más cercanas al objeto de estudio en esta tesis, muestran claramente la importante necesidad de conocer, reconocer y tomar en cuenta el contexto del docente como una realidad importante dentro del Proceso Enseñanza – Aprendizaje; así mismo involucra a todos aquellos que hacen posible la educación, a compartir y valorar las necesidades físicas, psicológicas y áulicas que envuelven la personalidad del docente, sujeto que se encuentra vulnerable frente al grupo de alumnos; puesto que se ha minimizado actualmente su valor como persona y como profesional de la educación, debido a la carencia de valores, actitudes, estrategias, y remuneración económica; por parte de las autoridades educativas y de los padres de familia.

Capítulo 4. Marco metodológico

El método de investigación científica no es sino la expresión necesaria de la modalidad de trabajo de la mente humana.

Thomas Henry Huxley

Biólogo Británico

4.1 Descripción del procedimiento de investigación

La docencia se caracteriza por pertenecer a las profesiones consideradas altamente estresantes y que trae como causas efectos contrarios e implicaciones sobre sus conductas y actitudes, las cuales influyen significativamente en la calidad de la enseñanza (Duran, 2006).

Desafortunadamente las exigencias a las que se enfrentan los docentes en los últimos años, han ido cambiando precipitadamente, convirtiendo a este agente, en un todólogo de la educación, que se exige constantemente estar a la vanguardia, a la expectativa de las nuevas reformas y procesos pedagógicos del aula, dotarse de recursos tecnológicos, desarrollar materiales útiles para su praxis, mediar todo el proceso enseñanza – aprendizaje, promover la generación de nuevos conocimientos y competencias; tales como el análisis, la crítica, el énfasis, el trabajo cooperativo, la investigación, el desarrollo personal y moral del ser humano y sobre todo preparar al alumno para el futuro.

Citando a Cox y Heames (2000), evidentemente hoy en día, los docentes tienen un papel multidimensional, que incluye las funciones de evaluador, tutor, consejero, profesor, investigador, administrador, asesor, enseñante, erudito, amigo y docente.

Sin embargo, la sociedad actual está colmada de obligaciones y deberes; por resultado las labores docentes que se realizan día con día le obligan a abordar y adoptar múltiples facetas a lo largo de la jornada asumiendo responsabilidades y desempeñando diferentes roles, que anteriormente no le competían; la presión permanente del centro educativo, las prisas, el riguroso control de la agenda con el propósito de aumentar el número de actividades en breve espacio de tiempo y demostrar que son muy eficaces, provoca con demasiada frecuencia estados de malestar; lamentablemente el aumento del horario laboral va en detrimento de las horas de descanso y de la remuneración económica; esto a lo largo de los días se acumula y la salud se resiente; por consecuencia, el ritmo de vida acelerado, la

competitividad académica, las juntas de academia, provocan estados de estrés y ansiedad que al ser frecuentes desencadenan en malestar.

Una vez descritos los principales componentes que enmarcan el actual perfil docente del siglo XXI, se procede a describir el lugar que ocupa en la realidad este profesional de la educación.

Para Fueguel y Montoliu (2005), sin lugar a duda el rol docente actual se encuentra en un espacio deteriorado; la personalidad del docente dejó de ser preservada debido a la labor tan grande que tiene que desarrollar directamente en el aula y con la institución, pues esta nueva ola de saberes, implican a este individuo, ser un buen programador y ejecutor de estrategias didácticas y prácticas para la resolución de problemáticas actuales dentro de un sistema evidentemente corrompido, globalizado y en crisis de identidad educativa.

Aunado a estos procesos educativos, se observa una crisis de identidad generada por medio de un factor-causa de suma importancia y ahora parte de la cotidianeidad de la labor docente, quiero referirme al estrés, constituido por una clara dimensión biológica que designa lo que acontece en el organismo frente a determinadas situaciones, reaccionando a través de un estímulo.

De acuerdo con Esteve (1999), algunos docentes, viven la docencia desde una postura de contradicción, saben que los antiguos modelos no son válidos y que posiblemente los nuevos también no lo sean, pero aun así continúan utilizándolos; quizá porque no saben cómo sustituirlos o como emplearlos a favor del alumnado; sin embargo, este último grupo, acaba afectándose personalmente a el mismo, como consecuencia de ejecutar todos los saberes de manera insuficiente, lógicamente debido a la gran diversidad de enfoques y por otra parte a la evolución negativa del contexto, que en consecuencia aparece el malestar docente, acabando a estos, en distintos grados.

Es de vital importancia hablar del malestar docente dentro del contexto áulico en la plantilla docente que conforma la Licenciatura en Ciencias de la Educación, perteneciente al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad

Autónoma del Estado de Hidalgo, pues sin lugar a duda, este fenómeno surge como la sensación que experimenta un profesional de la educación, en un momento determinado de su vida laboral; en donde se auto percibe falta de los recursos personales necesarios para afrontar el ejercicio de la profesión de manera adecuada a los requerimientos del contexto. Por ello, se llega a la siguiente formulación del problema en forma de interrogación.

4.1.1 Planteamiento del problema

¿Cuáles son los diferentes aspectos significativos que generan malestar en los docentes de tiempo completo y por asignatura dentro del programa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación?

4.1.2 Objetivo general

Analizar los diferentes aspectos significativos que generan malestar en los docentes de tiempo completo y por asignatura dentro del programa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

4.1.3 Objetivos específicos

- Establecer qué se entiende por malestar docente dentro del programa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.
- Definir las principales causas que generan malestar docente dentro del programa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

4.1.4 Supuestos de investigación

- La pérdida del sentido del trabajo docente se relaciona con el grado de malestar que experimentan los docentes.
- El malestar docente está relacionado con el estrés laboral y la remuneración docente.

4.1.5 Preguntas de investigación

- ¿Qué se entiende por malestar docente dentro del programa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación?
- ¿Cuáles son las principales causas que genera malestar docente dentro del programa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación?

4.1.6 Descripción de las personas encuestadas

El presente trabajo de investigación, tuvo lugar en la ciudad de Pachuca de Soto Hidalgo, México, con la siguiente descripción geográfica; la ciudad y el municipio están ubicados a 96 km al norte de la ciudad de México, con una altitud de 2.400 m. a 2.800 m. sobre el nivel del mar; cuenta con una superficie total de 195,30 km², lo que representa el 0.93 % del total de la superficie del Estado de Hidalgo.

Una vez descrita la ciudad que dio lugar a la investigación, se prosigue a la descripción del contexto específico en donde se gesta la investigación, nos referimos a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades y a la Licenciatura en Ciencias de la Educación:

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, es una institución pública de educación medio superior, superior y posgrados; cuenta con aproximadamente de 30, 000 a 40, 000 alumnos por ciclo escolar académico.

La UAEH se ubica como una de las instituciones de educación superior con mayor demanda en el Estado de Hidalgo.

Se fundó el 3 de marzo de 1869 con el nombre de Instituto Literario y Escuela de Artes y Oficios; para el 24 de febrero de 1961, se crea la UAEH, de manera oficial el 3 de marzo de 1961 se da el nombramiento.

El Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, se encuentra ubicado en el kilómetro 4.5, la carretera Pachuca / Actopan, Colonia San Cayetano, C.P. 42084.

El ICSHu y CEDICSo⁴⁸ XXI cuentan con espacios físicos que integran: bibliotecas, aulas, auditorios, sala de usos múltiples, áreas administrativas, cubículos para investigadores y áreas verdes; en donde se desarrollan actividades de docencia, investigación, extensión y vinculación en los diez programas de licenciatura que se ofertan actualmente; en sus distintas modalidades: licenciatura, especialidad, maestría y doctorado.

La creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, responde a problemas que a la fecha otros programas académicos en educación no han centrado su atención. Tiene el objetivo de atender otros campos que permitan a los egresados del programa académico incursionar en el inmenso archipiélago de lo que actualmente es la educación; esto es, propiciar el cambio en el concepto actual del Licenciado en Educación, por uno diferente y más amplio, donde la correspondencia con otras disciplinas enriquece lo educativo y permite al egresado descubrir todas las interrelaciones de la educación con lo social; por lo tanto, es muy importante para los egresados porque amplía sus futuras oportunidades laborales.

Ahora bien es de vital importancia hacer la descripción general de los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, actores involucrados en el análisis de esta investigación. Se elige a esta muestra debido a que el perfil del docente se correlaciona profundamente con la estructura de esta investigación.

⁴⁸ Centro de Estudios para el Desarrollo y la Investigación de las Ciencias Sociales.

La planta académica de la Licenciatura en Ciencias de la Educación está integrada por docentes de tiempo completo y por asignatura con formación afín al campo de las ciencias de la educación, una parte considerable de ellos cuentan con grado de maestría y doctorado; además que imparten docencia en un máximo de dos programas educativos.

4.1.7 La metodología mixta como paradigma de investigación

Se presenta el soporte metodológico de la investigación, con la finalidad de describir los aspectos que dan fundamento y sustento a la misma, iniciando con el tipo de metodología que se empleó:

De acuerdo con Hernández (1988), existen dos paradigmas que son el cuantitativo y el cualitativo que al utilizarse ambos en alguna investigación generan un modelo mixto. El primero se refiere a la utilización de una estrategia metodológica en la que lo fundamental además de los datos numéricos, es que se realiza la investigación en el esquema hipotético deductivo o popperiano y en el segundo se fundamenta en el objetivo central de comprender un fenómeno o problema social, mediante el empleo de la observación y la descripción de sus cualidades.

Este modelo mixto representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cuantitativo y cualitativo.

Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o al menos, en la mayoría de sus etapas; pues requiere del manejo completo de los dos enfoques y una mentalidad abierta, en donde agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla cada una las ventajas de estos dos paradigmas.

También es una investigación mixta porque se han utilizado instrumentos de carácter cuantitativo específicos para evaluar las actitudes del objeto de estudio, en los que permiten inferir los estilos o modos de adaptación y percepción a partir de las respuestas que los sujetos dan en relación al tema de esta tesis, Así mismo

tiene una aproximación cualitativa, por la descripción del marco teórico, a través de la interpretación, manejo de los datos y vinculación de la hipótesis en el análisis de los resultados.

4.1.8 Enfoque de investigación (modelo de enfoque dominante)

Con soporte en Hernández (1988), el modelo de enfoque dominante se desprende de la metodología puramente mixta; y se lleva a cabo, bajo la perspectiva de alguno de los dos enfoques, en el cual uno prevalece mayoritariamente durante la investigación; mientras que el estudio conserva componentes del otro enfoque.

En este enfoque de dos etapas, se aplica primero un paradigma y luego el otro, de manera independiente, en donde se incluye un componente del segundo paradigma y un componente del primer paradigma.

4.1.9 Tipo de estudio (método descriptivo)

Es una investigación de diseño descriptivo, retomando a Huacho (2011), este tipo de estudio, busca describir las características del objeto de investigación con la finalidad cognoscitiva de indagar más sobre el objeto de estudio; mediante el análisis univariado, en el cual las características o propiedades de las personas o cosas han de medirse una a una, para estimar parámetros estadísticos en la población de estudio a partir de una muestra.

Dicho método descriptivo se utiliza para recoger, organizar, resumir, presentar, analizar y generalizar los resultados obtenidos del instrumento, ya que muestra la situación real estudiada presente en los individuos que pertenecen al grupo en estudio.

De acuerdo al periodo en que se capta la información se considera prospectiva, ya que toda la información se recogerá en el mismo periodo en que se realice la

investigación y para los fines específicos de la misma que es la interpretación de resultados.

Este método implica la recopilación y presentación sistemática de datos para dar una idea clara de una determinada situación.

Las ventajas que tiene este estudio es que la metodología es fácil, de corto tiempo y económica.

Finalmente el propósito del investigador en este estudio es describir situaciones y eventos; es decir, cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de estudio (Zorrilla, 1986).

4.1.10 Batería de auto-aplicación enfocada a los docentes

Los instrumentos que se utilizaron para la obtención de resultados, fue una batería de auto-aplicación conformada por un primer instrumento conocido como guía de datos generales del docente, el cual permite ubicar al sujeto, la preparación profesional del mismo y el contexto actual en el cual se desarrolla. El segundo instrumento es una escala de Likert, la cual se conforma de ítems específicos para la obtención de resultados precisos (Pineda, 2004).

4.1.10.1 Guía de datos generales del docente universitario

Es un instrumento tipo encuesta social, que permite integrar datos específicos, elaborados de acuerdo al objetivo de la investigación, para conocer a profundidad al objeto de estudio (Pineda, 2004).

El objetivo específico de aplicar este instrumento fue obtener información general sobre el docente, tales como: edad, sexo, profesión, nivel máximo de estudios, área laboral, antigüedad dentro de la UAEH, carga de trabajo, horario de labores académicas, asignaturas impartidas, número de alumnos y grupos a su cargo y trabajos paralelos.

4.1.10.2 Escala Likert para valorar el nivel de malestar docente universitario

En la mayoría de las investigaciones, cuando se evalúan actitudes y opiniones, se suele utilizar la escala de Likert. Esta escala se difundió ampliamente por su rapidez y sencillez de aplicación, desde su desarrollo en 1932. Su aplicación ha tenido un crecimiento exponencial a lo largo de los años y en la actualidad, luego de 77 años, continúa siendo la escala preferida de casi todos los investigadores.

La escala de Likert es de nivel ordinal y se caracteriza por ubicar una serie de frases seleccionadas en una escala con grados de acuerdo/desacuerdo. Estas frases, a las que es sometido el entrevistado, están organizadas en ítems y tienen un mismo esquema de reacción, permitiendo que el entrevistado aprenda rápidamente el sistema de respuestas.

4.1.10.3 El análisis de la guía de datos generales del docente universitario

La guía de datos generales, presenta la información general de los 33 docentes, muestra representativa del estudio; esto con el objetivo de conocer detalladamente los sujetos con los cuales se estuvo trabajando durante el desarrollo de este proyecto de Tesis.

Dicha información confidencial permite ubicar el nivel físico, psicológico, social, cultural, económico y vocacional de los docentes al momento de inmiscuirse dentro del proceso educativo, para de esta manera, identificar de acuerdo a los índices de edad, sexo, estado civil y profesión en qué casos es más notorio la presencia del malestar.

El análisis obtenido de la guía de datos generales del docente universitario reporta que la muestra en estudio se encuentra integrada por 19 miembros del género femenino y 14 correspondientes al género masculino; 20 de ellos son casados y 13 solteros; la edad promedio oscila entre los 30 y 40 años; con base en este

análisis y de acuerdo a las respuestas proporcionadas en la escala Likert se observa que es esta edad en la cual, el malestar hace mayor presencia, debido a que en las edades de 25 a 30 la inexperiencia suele presentar los primeros síntomas del malestar, a partir de los 30 hasta los 40 el fenómeno se concreta y posterior a esta edad, dependiendo el desarrollo personal del docente puede acrecentarse el problema y/o disolverse de acuerdo a la preparación y a la experiencia adquirida por el sujeto; en cuanto al género se tiene un porcentaje femenino del 58%, equivalente a 19 docentes y un porcentaje masculino del 42% equivalente a 14 docentes, por lo que esto influyo al momento de las respuestas por parte del género femenino al obtener una explicación más detallada de las condiciones del malestar; con base al estado civil el porcentaje de docentes casados es mayor con el 61% equivalente a 20 docentes respecto a los solteros con el 39% equivalente a 13 docentes, lo que sin duda deja ver que en la mayoría es más notable el fenómeno del malestar debido a las condiciones de mayor compromiso y responsabilidad.

En cuanto al desarrollo profesional, 23 de ellos correspondientes a la mayor parte de la muestra, cuentan con una formación académica afín al ámbito de las ciencias de la educación; los 10 restantes son docentes desarrolladas en otros ámbitos tales como derecho, ingeniería, administración, lengua inglesa, informática, entre otras; por lo anterior el análisis reporta que son ellos quienes son más susceptibles a padecer algunas de las causas en torno al malestar; como por ejemplo: considerar a la docencia como un riesgo para la salud (aspecto psicológico), percibir la labor como un trabajo demasiado agotador (aspecto físico), identificar que el trabajo desarrollado no aporta mucho al alumno para su aprendizaje, sentirse constantemente cansado, percibir las cuestiones laborales de otros colegas de manera negativa, ver los cambios de horarios y currículas como un factor que detiene y desmotiva su manera de dirigir el proceso de enseñanza. Esto evidentemente sucede por la falta de pedagogía y didáctica para abordar la clase de manera eficiente.

El grado máximo de estudios pertenece a un docente con estancia post-doctoral; una parte considerable de los docentes con perfil afín al campo de la educación, se encuentra equilibrado entre el doctorado, con un total de 11 docentes y la maestría con un total de 10; el restante, 5 de ellos tienen especialidad; los últimos 6 solo cuenta con el grado de licenciatura; un dato importante y característico en torno a la profesionalización docente es que 23 ellos están adscritos al área académica de las ciencias de la educación en sus distintas clasificaciones: licenciatura, especialidad, maestría y doctorado.

Se encuentran distribuidos en dos clasificaciones generales con base al tipo de contrato celebrado con la UAEH; 17 de ellos son docentes de tiempo completo, dentro de los cuales se clasifican en empleados de confianza, contrato sindicalizado y contrato definitivo; por otra parte los 16 restantes pertenecen al segundo tipo de contrato, el cual se refiere a docentes por asignatura; esto nos dice que la muestra se encuentra equilibrada; lo cual podría ser un factor determinante para el desarrollo de su eficacia en el aula.

En cuanto a la remuneración económica percibida por estos dos grandes grupos; la antigüedad laboral dentro de la UAEH va de los 10 a los 15 años de servicio en su mayoría, la minoría esta equilibrada entre los que rebasan los 15 años de servicio y los que no sobrepasan siquiera los diez años laborando.

Por otra parte 18 de los docentes cuentan con distinciones académicas recibidas a lo largo de su vida profesional, dentro de la UAEH 5 de ellos son Perfil Promep, que se refiere al reconocimiento a profesores de tiempo completo con perfil deseable que posee un nivel de habilitación superior al de los programas educativos que imparte y preferentemente el doctorado, y que además realiza de forma equilibrada actividades de docencia, generación o aplicación innovadora del conocimiento, tutorías y gestión académica; mientras los 13 docentes restantes cuentan con distinciones académicas institucionales y curriculares a lo largo de su desarrollo profesional académico, la minoría se resume a docentes sin ningún tipo de distinción.

El horario laboral general de los docentes de tiempo completo comprende de las 9 am hasta las 16 pm, salvo algunos casos especiales suele existir una pequeña variación; sin embargo para los docentes por asignatura su horario es mixto; ambos datos dependiendo de la perspectiva de la persona podrían presentar un factor causa del malestar; de la misma manera es preciso mencionar que la gran parte de ellos dedican de 10 a 15 horas enfocadas a la docencia, esto incluye actividades dentro y fuera del aula. Principalmente todos los docentes realizan funciones dedicadas al trabajo en clase; además de actividades vinculadas a la investigación, tutoría y gestión, de acuerdo con las áreas académicas adscritas; todos sin excepción imparten clases en el nivel de Licenciatura de dos a tres grupos por semana.

Por último la mayor parte de la muestra no cuenta con ningún otro empleo paralelo a este, más que las actividades extra-sindicales de la UAEH; un porcentaje mínimo regulariza alumnos a través de asesorías particulares o atiende negocios personales. Con fundamento en el presente análisis, se puede concluir que la muestra en su mayoría son docentes con preparación profesional, vocacional y perfil apto para el desarrollo dentro del ámbito de las ciencias de la educación; sin embargo existen diversos factores que desequilibran su condición y propician el desarrollo del malestar docente.

4.1.10.4 El análisis en la escala Likert para valorar el nivel de malestar docente universitario

La escala de Likert se utiliza comúnmente en la investigación por encuesta. A menudo se utiliza para medir las actitudes de los encuestados preguntándoles en qué medida están de acuerdo o en desacuerdo con una pregunta en particular o una declaración. La escala típica comúnmente utilizada es: "totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo".

La principal ventaja que tiene es que todos los sujetos coinciden y comparten el orden de las expresiones. Esto se debe a que el mismo Likert (psicólogo creador de esta escala) procuró dotar a los grados de la escala con una relación de muy fácil comprensión para el entrevistado, esto permite adquirir las habilidades necesarias para evaluar las propuestas de la investigación.

Los datos de una encuesta utilizando la escala de Likert pueden parecer fácil de analizar, pero hay cuestiones importantes a considerar por un analista de datos:

- a) Obtener los datos de lista para el análisis: se realiza mediante la codificación de las respuestas. Por ejemplo, se tiene una encuesta que pregunta a los encuestados si están de acuerdo o en desacuerdo con el desarrollo de "X" tema; Cada ítem es una pregunta de la encuesta, y la escala utiliza las siguientes respuestas: totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo. En este ejemplo, se codifican las respuestas de la siguiente manera: totalmente en desacuerdo = 1, en desacuerdo = 2, ni de acuerdo ni en desacuerdo = 3 de acuerdo = 4, totalmente de acuerdo = 5.
- b) Se debe diferenciar entre los datos ordinales y de intervalo: los dos tipos requieren diferentes enfoques analíticos. Si los datos son ordinales, se puede decir que una puntuación es más alta que otra. No se puede decir

cuánto más alto, como se puede con los datos de intervalo, lo que le dirá la distancia entre dos puntos. Aquí se encuentra la trampa en la escala de Likert, puesto que muchos investigadores la tratarán como una escala de intervalo; esto supone que las diferencias entre cada respuesta son iguales en la distancia. Definitivamente la escala de Likert no dice eso, en ejemplo, sólo dice que las personas con mayor número de respuestas están más de acuerdo con los ítems que aquellos con el menor número de respuestas.

- c) Comenzar a analizar los datos de la escala de Likert con estadística descriptiva: se debe resistir el impulso de tomar las respuestas numéricas y calcular una media. Agregar una respuesta "totalmente de acuerdo" (5) a dos de las respuestas "en desacuerdo" (2), daría una media de 4, pero ¿cuál es el significado de este número? Con datos de la escala de Likert, la mejor medida a utilizar es el modo o la respuesta más frecuente. Esto hace que los resultados de la encuesta sean mucho más fácil de interpretar para el análisis. También puede visualizar la distribución de las respuestas (porcentajes que están de acuerdo, en desacuerdo, etc.) en un gráfico con una barra para cada categoría de respuesta.
- d) Proceder al lado de las técnicas de inferencia que ponen a prueba las hipótesis planteadas en la investigación. Hay muchos métodos disponibles, y el mejor depende de la naturaleza del estudio y las preguntas que están tratando de responder. Un método popular es el de analizar las respuestas usando técnicas de triangulación de resultados, hipótesis y marco teórico.
- e) Simplificar datos de la encuesta: mediante la combinación de las cuatro categorías de respuesta (por ejemplo, totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo) en dos categorías nominales, tales como acuerdo / desacuerdo, (aceptar o rechazar).

Para la elaboración de los ítems de la Escala de Likert en torno al malestar docente se retomaron como fundamento cuatro instrumentos de estudio:

1. **Maslach burnout inventory (Maslach & Jackson, 1986):** Está compuesto por 22 ítems en forma de afirmaciones referidas a actitudes, emociones y sentimientos personales del profesional en su trabajo y hacia las personas que tiene que atender, en un rango de respuesta tipo Likert de 7 alternativas.

2. **Se utilizó la adaptación al español del cuestionario en su versión para docentes (MBI-ES) efectuada por Gil-Monte y Peiró (1997):** Esta escala tiene una alta consistencia interna y una fiabilidad cercana al 90%, está constituido por 22 ítems en forma de afirmaciones, sobre los sentimientos y actitudes del profesional en su trabajo y hacia los pacientes y su función es medir el desgaste profesional, se realiza de 10 a 15 minutos y mide los 3 aspectos del síndrome: cansancio emocional, despersonalización, realización personal.

3. **Escala multidimensional de percepción de apoyo social (Zimet, Dahlem, Zimet, & Farley, 1988):** Este instrumento se compone de un total de 12 ítems, correspondientes a 3 escalas referentes al apoyo percibido por parte de la familia, amigos y otras personas significativas, donde el modo de respuesta es a través de una escala tipo Likert de 7 puntos.

4. **Un cuestionario de satisfacción laboral S20-23 (Meliá & Peiró, 1989):** Está constituido por 23 ítems que considera, la información objetiva del trabajo y aquellos elementos subjetivos asociados a diferentes aspectos del trabajo, su forma de respuesta es a través de una escala tipo Likert de 7 puntos. Se compone de dos partes, la primera de ellas es de tipo descriptiva y considera información objetiva del trabajo, mientras que la segunda, evalúa aquellos elementos subjetivos asociados a las percepciones que los que responden tienen respecto a diferentes aspectos de su trabajo.

Tal y como lo refieren los instrumentos citados con anterioridad, presentamos una similar variación de ítems de estas escalas adaptadas al instrumento Likert, para poder valorar la o las causas que generan el tópico del malestar docente dentro de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

De esta manera los ítems de los instrumentos presentados se fundamentan del marco teórico del capítulo dos, referente al malestar y a los factores y causas contextuales dentro del aula para la recolección de datos.

Capítulo 5. Resultados

Las raíces de la educación son amargas, pero la fruta es dulce.

Aristóteles

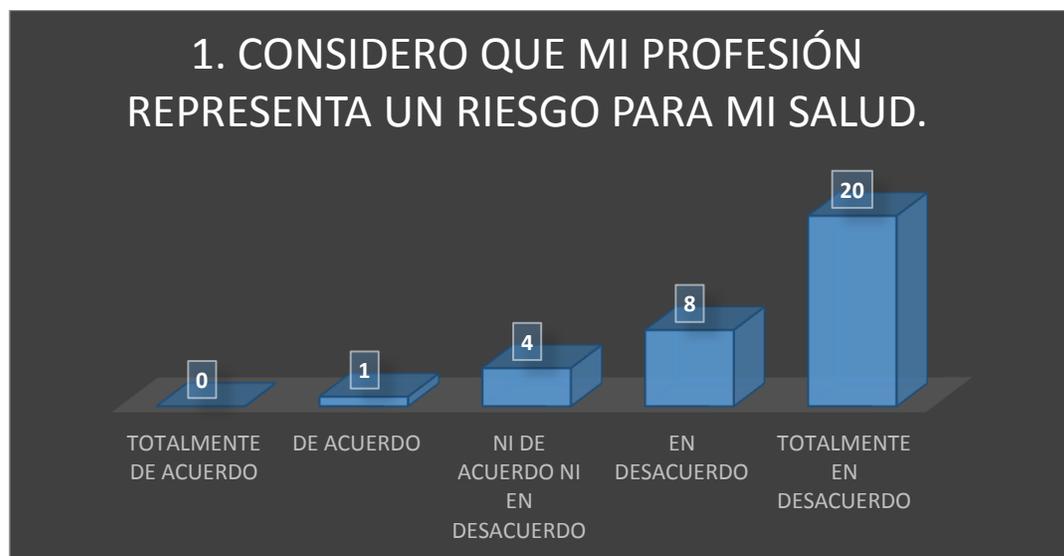
Filósofo, Lógico y Científico de la Antigua Grecia

La presentación de los resultados de esta investigación se muestra en dos apartados generales que son:

- a) Descripción y gráficas de los resultados de la escala Likert para valorare el nivel de malestar docente universitario.
- b) Triangulación de resultados, hipótesis y marco teórico.

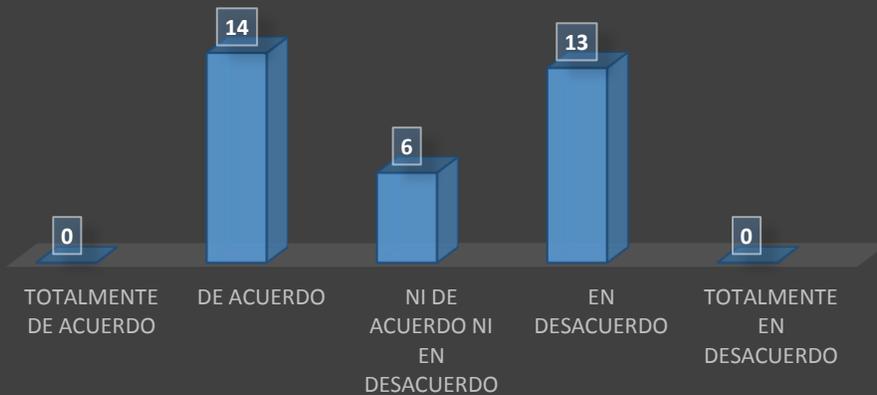
Así mismo se detallan los resultados encontrados correspondientes a los cuatro aspectos significativos dentro del contexto áulico que generan malestar en los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

5.1 Descripción y gráficas de los resultados de la escala Likert para valorar el nivel de malestar docente universitario



De los 33 docentes encuestados que representa el 100% de la muestra en estudio, se obtiene que 20 de ellos equivalente al 61%, opinan que su profesión no representa un riesgo para su salud; 8 docentes equivalente al 24% también están en acuerdo con el mismo planteamiento; mientras que 1 encuestado equivalente al 1.3% está de acuerdo con este ítem; sin embargo 4 de ellos, equivalente al 12% no están de acuerdo ni en desacuerdo, lo que podría deducirse como un estado neutral en el cual existe una incertidumbre en cuanto a la visión de su actual profesión y posiblemente un indicio en torno al malestar.

2. DEBIDO A MI TRABAJO ME SIENTO FÍSICAMENTE ESTRESADO.



De los 33 docentes encuestados que representa el 100% de la muestra en estudio, 14 de ellos equivalente al 43%, consideran que su trabajo ocasiona que se sientan físicamente estresados, mientras que 13 de ellos equivalente al 39% opinan lo contrario; sin embargo 6 de ellos, equivalente al 18% no están de acuerdo ni en desacuerdo, lo que denota claramente la existencia del estrés como una de las causas que originan malestar.

3. DEBIDO A MI TRABAJO ME SIENTO EMOCIONALMENTE ESTRESADO.



13 docentes de los 33 encuestados que representa el 100% de la muestra en estudio, afirman que debido a su trabajo no se sienten emocionalmente estresados; 2 docentes equivalente al 6% también están de acuerdo con el mismo planteamiento; mientras que 10 equivalente al 30% si consideran que les está afectando esta situación; sin embargo 8 de ellos, equivalente al 24% no están de acuerdo ni en desacuerdo, lo que denota claramente la existencia de un pequeño indicio de estrés emocional como posible causa del malestar en esa pequeña parte de la muestra.



De los 33 docentes encuestados que representa el 100% de la muestra en estudio, 18 de ellos que equivale al 55% no consideran que la docencia se torne un trabajo agotador; 6 docentes equivalente al 18% también están en desacuerdo con el mismo planteamiento; mientras que 4 de ellos equivalente al 12% opinan que si lo es, 2 docentes equivalente al 6% también están de acuerdo con esta opinión; sin embargo 3 de ellos, equivalente al 9% no están de acuerdo ni en desacuerdo, lo que denota cierto cansancio durante la actividad docente en una pequeña minoría y por lo tanto un indicio del malestar.

5. PERCIBO QUE MI TRABAJO NO INFLUYE POSITIVAMENTE EN LOS RESULTADOS DE MIS ALUMNOS.



De acuerdo al gráfico, 22 docentes equivalente al 67%, de los 33 encuestados que representa el 100% de la muestra en estudio, consideran que su trabajo si influye positivamente en los resultados de sus alumnos, 6 docentes equivalente al 18% también están de acuerdo con el mismo planteamiento; mientras que 4 de ellos equivalente al 12% opinan que su trabajo como docentes no influye de manera positiva en los resultados de sus alumnos; en conjunto 1 docente equivalente al 3% no está de acuerdo ni en desacuerdo, lo que muestra una pequeña inconformidad con respecto a la labor que se está haciendo dentro del aula, para el correcto aprendizaje de los alumnos y por lo tanto un pequeño indicio del malestar.

6. TRATO A MIS ALUMNOS COMO SI FUERAN OBJETOS.

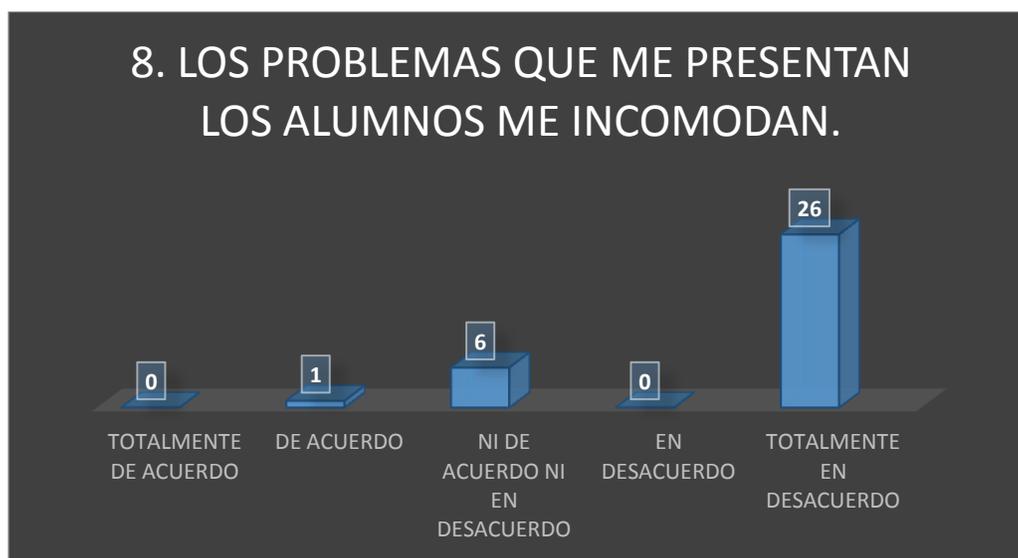


31 docentes que representa el 94% de la muestra encuestada afirman que no tratan a sus alumnos como si fueran objetos, 2 de ellos equivalente al 6% también están en desacuerdo con el planteamiento; en resumen los 33 docentes equivalente al 100% del total de encuestados rechazan la afirmación del ítem.

7. TRABAJAR CON ALUMNOS TODOS LOS DÍAS ME ESTRESA.



Con cimiento en la gráfica anterior 23 docentes equivalente al 70% de los 33 encuestados que representan el 100% de la muestra en estudio, no están de acuerdo ni en desacuerdo en torno a los alumnos como factores estresantes dentro del aula, el hecho de neutralizar su respuesta demuestra claramente que los alumnos son una posible causa del malestar; aunado a esta respuesta, 2 de ellos equivalente al 6% confirman esta afirmación; mientras que 8 de ellos correspondiente al 24% manifiestan su desacuerdo.



26 docentes equivalente al 79% de los 33 encuestados que representan el 100% de la muestra total en estudio, testifican que los problemas que le presentan sus alumnos no les incomoda; para esto 1 de ellos equivalente al 3% siente cierta incomodidad por los problemas de los alumnos; mientras que 6 de ellos equivalente al 18% no están de acuerdo ni en desacuerdo, lo que demuestra que tanto el docente que está de acuerdo como aquellos que equilibraron su respuesta existe un pequeño síntoma del malestar, referente a las situaciones manifestadas por los alumnos.



De los 33 docentes que representa el 100% de la muestra en estudio, 20 de ellos equivalente al 63% consideran que no se sienten agobiados por su trabajo; 6 de ellos equivalente al 19% también están de acuerdo con el mismo planteamiento; mientras que 4 equivalente al 12% manifiestan que si presentan cierto tipo de cansancio; 2 de ellos equivalente al 6% no están de acuerdo ni en desacuerdo, lo que muestra claramente la existencia de un pequeño indicio de malestar al momento de la práctica educativa.



16 docentes equivalente al 49% de los 33 encuestados que representa el 100% de la muestra total en estudio, se sienten estresados al final de la jornada laboral; lo que apunta a una causa del malestar; mientras que 15 de ellos equivalente al 45% en contraparte mencionan que se encuentran en estado normal después de sus actividades laborales; sin embargo 2 de ellos correspondientes al 6% no están de acuerdo ni en desacuerdo, lo que le da aún más peso a la situación del estrés generado al finalizar la jornada laboral.



Para este ítem 27 docentes equivalente al 82% de los 33 encuestados que representan el 100% de la muestra total en estudio, puntualizan que su comportamiento no ha sido alterado durante el tiempo que llevan impartiendo clases frente a grupo; 4 docentes equivalente al 12% también están de acuerdo con el mismo planteamiento; sin embargo 2 de ellos, equivalente al 6% no están de acuerdo ni en desacuerdo, lo que muestra que ellos si han tenido un cambio en su comportamiento ya sea positivo o negativo desde que se dedican a la docencia.

12. ME PREOCUPA QUE ESTE TRABAJO ME ESTÁ AFECTANDO EMOCIONALMENTE.



23 docentes equivalente al 70% de los 33 encuestados que representan el 100% total de la muestra en estudio, mencionan que el trabajo como docente no les afecta su parte emocional, 5 docentes equivalente al 15% también están de acuerdo con el mismo planteamiento; sin embargo 1 docente que equivale al 3% menciona que si se ve afectando en su estado emocional; mientras que 4 de ellos, equivalente al 12% no están de acuerdo ni en desacuerdo, lo que muestra una incertidumbre en ellos con respecto al aspecto emocional que deben emplear como encargados de la enseñanza durante la practica educativa.

13. DESDE QUE SOY DOCENTE ME ENCUENTRO SIN MUCHA VITALIDAD.



Con base en las respuestas proporcionadas por 22 docentes equivalente al 67% de los 33 encuestados que representa el 100% de la muestra total en estudio, mencionan que desde que son docentes no han sufrido cambios en su vitalidad; 2 de ellos equivalente al 6% consideran que si han notado cambios; mientras tanto 9 de ellos equivalente al 27% no están de acuerdo ni en desacuerdo lo que deja ver claramente que existe una pequeña cantidad de docentes que día a día ven descender su vitalidad física ante esta ardua labor, lo que podría considerarse como un indico del malestar.



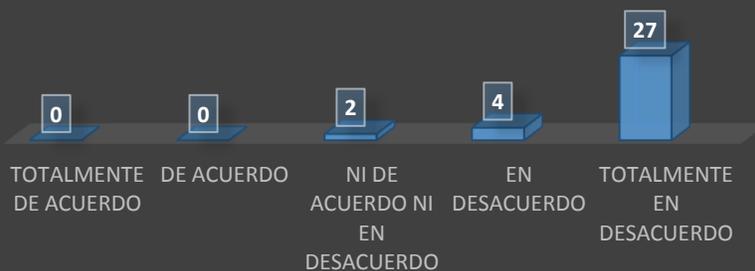
Con soporte en los 33 docentes encuestados que representa el 100% de la muestra en estudio, 24 de ellos equivalente al 73% no se sienten frustrados por su trabajo actual, 7 docentes equivalente al 21% también están de acuerdo con el mismo planteamiento; mientras que 2 de ellos equivalente al 6% no están de acuerdo ni en desacuerdo, lo que muestra que se encuentran en una posición en la cual comienzan a equilibrar su situación actual como responsables de la enseñanza.

15. NO PUEDO ENTENDER CON FACILIDAD LO QUE PREGUNTAN MIS ALUMNOS.



25 docentes equivalente al 76% de los 33 encuestados que representa el 100% de la muestra en estudio, entienden con facilidad lo que preguntan en clase sus alumnos, 7 de ellos equivalente al 21% refuerzan este planteamiento; mientras que 1 sola persona equivalente al 3% no lo considera así.

16. NO ME IMPORTA LO QUE LES OCURRA A ALGUNOS DE LOS ALUMNOS A LOS QUE TENGO QUE ENSEÑAR.



En definitiva 27 docentes equivalente al 82% de los 33 encuestados que representa el 100% de la muestra en estudio, aclaran de manera general, que si les importa lo que les sucede a sus alumnos durante el proceso de enseñanza; 4 de ellos equivalente al 12% también están de acuerdo con el mismo planteamiento; mientras que 2 docentes equivalente al 6% no están de acuerdo ni en desacuerdo, lo que denota la existencia de un pequeño desinterés por las vivencias personales de los alumnos.



20 docentes correspondiente al 61% de los 33 encuestados que representa el 100% de la muestra en estudio, no están de acuerdo ni en desacuerdo, lo que demuestra que en diversas ocasiones si existe estrés al momento de trabajar con los alumnos; 3 encuestados equivalente al 9% confirman que trabajar con alumnos les produce estrés; mientras que 5 docentes equivalente al 15% están en total desacuerdo con esta aseveración; otros 5 de ellos equivalente a otro 15% de igual manera manifiestan su desacuerdo; sin embargo esto nos da un indicio del estrés como causa del malestar.

18. NO TENGO FACILIDAD PARA CREAR UNA ATMOSFERA RELAJADA CON MIS ALUMNOS.



De los 33 docentes encuestados que representa el 100% de la muestra en estudio, 27 equivalente al 82% mencionan que tienen facilidad para crear una atmósfera relajada con sus alumnos en clase, 4 de ellos equivalente al 12% también están de acuerdo con el mismo planteamiento; mientras que 2 docentes equivalente al 6% no están de acuerdo ni en desacuerdo, lo que denota cierta rigidez al momento del diálogo con los alumnos.

19. ME ENCUENTRO MOLESTO DESPUÉS DE TRABAJAR CON MIS ALUMNOS.



24 docentes equivalente al 73% de los 33 encuestados que representa el 100% de la muestra en estudio, marcan que no sufren estados de malestar después de trabajar con sus alumnos, 8 docentes equivalente al 24% también están de acuerdo con el mismo planteamiento; mientras que 1 equivalente al 3% no está de acuerdo ni en desacuerdo, ya que considera que si le está afectando en un grado mínimo esta situación al neutralizar su respuesta.



De los 33 docentes encuestados que representa el 100% de la totalidad de la muestra en estudio, 24 de ellos equivalente al 75% consideran que han realizado durante su trayectoria laboral cosas que valen la pena en el proceso educativo, 6 docentes equivalente al 19% también están de acuerdo con el planteamiento; mientras que 2 equivalente al 6% no están de acuerdo ni en desacuerdo, puesto que sienten que sus experiencias frente a grupo han sido de normal avance.

21. EN EL TRABAJO SIENTO QUE ESTOY AL LÍMITE DE MIS POSIBILIDADES.



24 docentes equivalente al 73% de los 33 encuestados que representa el 100% de la muestra en estudio, puntualizan que durante el trabajo no se sienten al límite de sus posibilidades laborales, 5 de ellos equivalente al 15% también están de acuerdo con el mismo planteamiento; mientras que 4 de ellos equivalente al 12% no están de acuerdo ni en desacuerdo, lo que indica en algunas ocasiones que estos, se sientan al límite de su labor debido a las condiciones espontáneas que se presentan en clase.

22. SIENTO QUE NO SE TRATAR DE FORMA ADECUADA LOS PROBLEMAS EMOCIONALES EN EL TRABAJO.



De acuerdo al gráfico anterior, 22 docentes equivalente al 67% de los 33 encuestados que representa el 100% de la muestra en estudio, afirman que saben tratar de forma adecuada los problemas emocionales en el trabajo; 5 docentes equivalente al 15% también están de acuerdo con la misma idea; mientras tanto 1 persona opina lo contrario; sin embargo 5 docentes equivalente a otro 15% equilibran su respuesta lo que demuestra de cierta manera que dada la complejidad y la espontaneidad de las situaciones laborales es difícil lograr el equilibrio emocional dentro del contexto; sin embargo se saca adelante el trabajo.



26 docentes equivalente al 79% de los 33 encuestados que representa el 100% de la muestra en estudio, aclaran que sus alumnos en general no los culpan de sus problemas; sin embargo 5 de ellos equivalente al 15% opinan lo contrario; mientras que dos de ellos equivalente al 6% no están de acuerdo ni en desacuerdo, debido a que en algunas ocasiones sienten que su influencia en la vida de los alumnos permea en su desenvolvimiento, mas no en sus situaciones problemáticas.

24. NO ME SIENTO CAPAZ DE DAR MALAS NOTICIAS, RESOLVER DISPUTAS Y PROBLEMAS DE DISCIPLINA EN EL AULA.

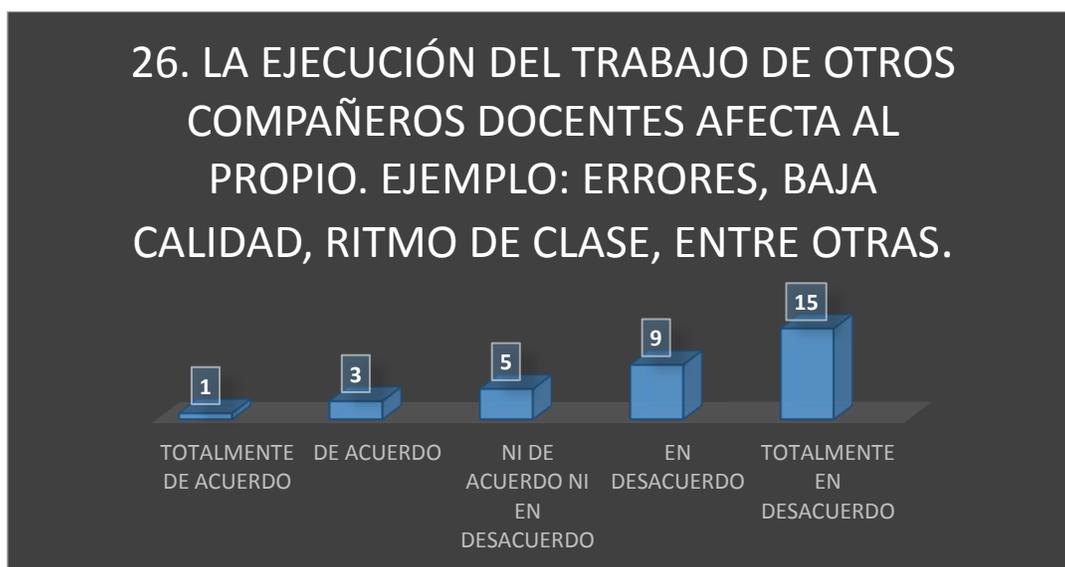


25 docentes equivalente al 76% de los 33 encuestados que representa el 100% de la muestra total en estudio, afirman que se sienten preparados para dar malas noticias, resolver problemas y cuestiones de indisciplina con sus alumnos dentro del aula; 8 de ellos equivalente al 24% restante soportan esta aseveración; lo que muestra claramente que no existe ningún tipo de violencia dentro del contexto áulico.

25. ME ESTRESAN LAS REUNIONES DE ACADEMIAS.

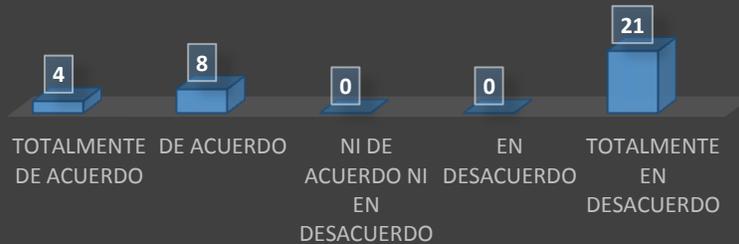


17 docentes equivalente al 52% de 33 encuestados que representa el 100% de la muestra total en estudio, no están de acuerdo ni en desacuerdo, lo que indica que existe cierto estrés generado antes, durante y después de las reuniones académicas a las que se tiene la obligación de cooperar y asistir; 7 de ellos equivalente al 21% están de acuerdo en que las reuniones de academia les genera estrés; mientras que 9 docentes equivalente al 27% expresan lo contrario; sin embargo esta situación muestra al estrés como una causa del malestar.



De los 33 encuestados que representa el 100% de la muestra en estudio, 15 docentes equivalente al 46% aclaran que no les afecta la ejecución del trabajo de otros colegas en su práctica educativa, mientras que 9 de ellos equivalente al 27% también están de acuerdo con esta afirmación; mientras que 3 de ellos equivalente al 9% opinan todo lo contrario, sumándose 1 docente equivalente al 3% en total desacuerdo; sin embargo 5 encuestados equivalente al 15% no están de acuerdo ni en desacuerdo, lo que muestra que dependiendo las situaciones en algunas ocasiones puede o no molestarles el trabajo de sus pares académicos, lo que se puede considerar un indicio del malestar.

27. ME ENCUENTRO CANSADO CUANDO ME LEVANTO POR LAS MAÑANAS Y TENGO QUE ENFRENTARME A OTRO DÍA DE TRABAJO.

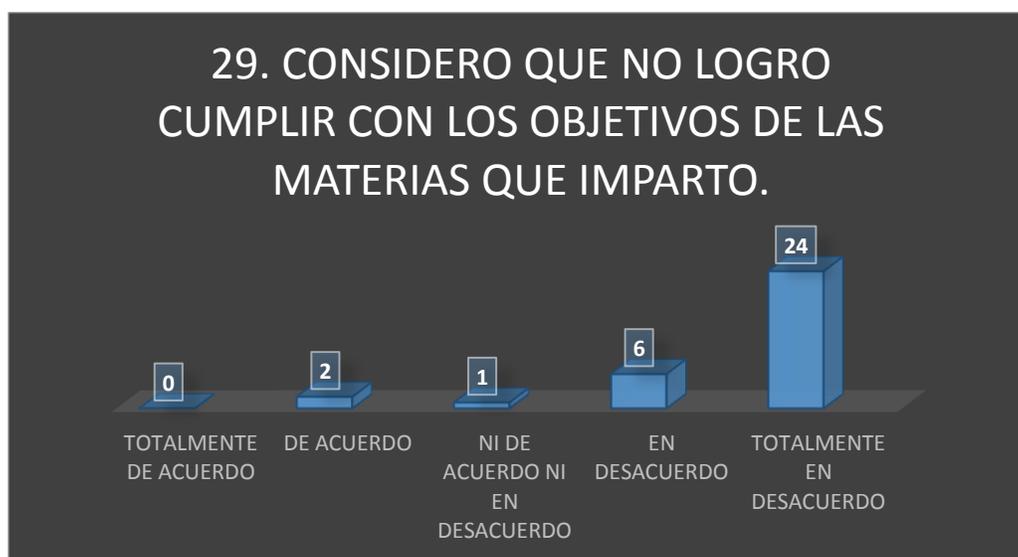


21 docentes equivalente al 64% de los 33 encuestados que representa el 100% de la muestra en estudio, afirman que no se sienten cansados cuando se levantan por las mañanas para laborar; mientras que 8 de ellos equivalente al 24% aseveran que si es agotador; 4 encuestados equivalente al 12% también están totalmente de acuerdo con esta situación, lo que muestra un indicio de malestar ya que el trabajo se comienza a tornarse pesado.

28. LAS ACTITUDES Y CONDUCTAS NEGATIVAS DE MIS ALUMNOS HACIA EL TRABAJO DOCENTE ME INCOMODA.



De 32 docentes encuestados que representa el 100% de la muestra en estudio, 12 de ellos equivalente al 37% aclaran que las actitudes y conductas negativas de sus alumnos les incomodan para el desarrollo de su trabajo, 2 docentes equivalente al 6% apoyan esta misma idea; 9 encuestados equivalente al 27% no están de acuerdo ni en desacuerdo, debido a que si consideran que en ocasiones las actitudes de los alumnos generan incomodidad; mientras que 7 de ellos equivalente al 21% manifiestan lo contrario; acompañados de 3 docentes equivalente al 9% que de plano descartan este ítem como una verdad; lo que nos lleva a deducir que los alumnos son una causa del malestar en el docente.



24 docentes equivalente al 73% de los 33 encuestados que representa el 100% de la muestra en estudio, consideran que si cumplen con los objetivos de las materias que imparten, 6 de ellos equivalente al 18% apoyan esta aseveración; por el contrario 2 de ellos equivalente al 6% opinan que no se cumplen; mientras que 1 docente equivalente al 3% no está de acuerdo ni en desacuerdo, debido a que la falta de planeación y organización conlleva a no cumplir de manera eficiente con los programas curriculares.

30. CONSIDERO QUE LAS JUNTAS ACADÉMICAS NO SIRVEN PARA NADA.



Con base en el gráfico anterior 19 docentes equivalente al 58% de los 33 encuestados que representa el 100% total de la muestra en estudio, consideran que las juntas académicas si funcionan; 10 de ellos equivalente al 30% respaldan esta afirmación; mientras que 3 docentes equivalente al 9% no están de acuerdo ni en desacuerdo, debido a que en ocasiones consideran que no se logra llegar a ningún acuerdo; mientras que 1 persona afirma tajantemente que no funcionan para nada.

31. CONSIDERO QUE EL TIEMPO DE CLASE NO ES SUFICIENTE PARA ABORDAR EL TRABAJO DE UNA MANERA SATISFACTORIA.



Con cimiento en la opinión de los 33 docentes encuestados que representa el 100% de la muestra total en estudio, 18 de ellos equivalente al 55% consideran que el tiempo de clase es suficiente para abordar el trabajo de manera satisfactoria; 7 de ellos equivalente al 21% apoyan esta afirmación; mientras que 2 docentes equivalentes al 6% manifiestan lo contrario, en conjunto con 1 docente equivalente al 3%; mientras que 5 docentes equivalente al 15% no están de acuerdo ni en desacuerdo, debido a la carga del programa educativo y a los tiempos destinados para su ejecución que en ocasiones se torna insuficiente para abordar los temas de manera completa y hay que apresurar los tiempos para cumplir con los requerimientos.

32. ME ESTRESA MI CONDUCTA PERSONAL COMO DOCENTE.



26 docentes equivalente al 79% de los 33 encuestados que representan el 100% total de la muestra en estudio, afirman que no les estresa su conducta personal durante la clase; 7 de ellos equivalente al 21% corroboran esta afirmación.

33. CONSIDERO QUE EL CONTEXTO ÁULICO ES IMPROPIO PARA REALIZAR EFICIENTEMENTE LA PRÁCTICA EDUCATIVA.



18 docentes equivalente al 55% de los 33 encuestados que representa el 100% de la muestra total en estudio, consideran que el contexto áulico es propio para realizar de manera eficiente la practica educativa; 5 personas equivalente al 15% debaten la postura afirmando lo contrario; mientras que 10 de ellos equivalente al 30% no están de acuerdo ni en desacuerdo, debido a que en múltiples ocasiones debido a la carencia de medios electrónicos es una limitante para la realización de la práctica educativa de manera exitosa; lo que muestra a los recursos institucionales como un indicio de una posible causa del malestar.



25 docentes equivalente al 76% de los 33 encuestados referentes al 100% de la muestra total en estudio, no se sienten desequilibrados físicamente durante su trabajo; 7 de ellos equivalente al 21% confirman esta aseveración; sin embargo solo 1 docente equivalente al 3% no está de acuerdo ni en desacuerdo, ya que en esporádicas ocasiones se siente presionado y desequilibrado en su hacer.

35. DEBIDO A MI TRABAJO ME SIENTO EMOCIONALMENTE DESEQUILIBRADO.

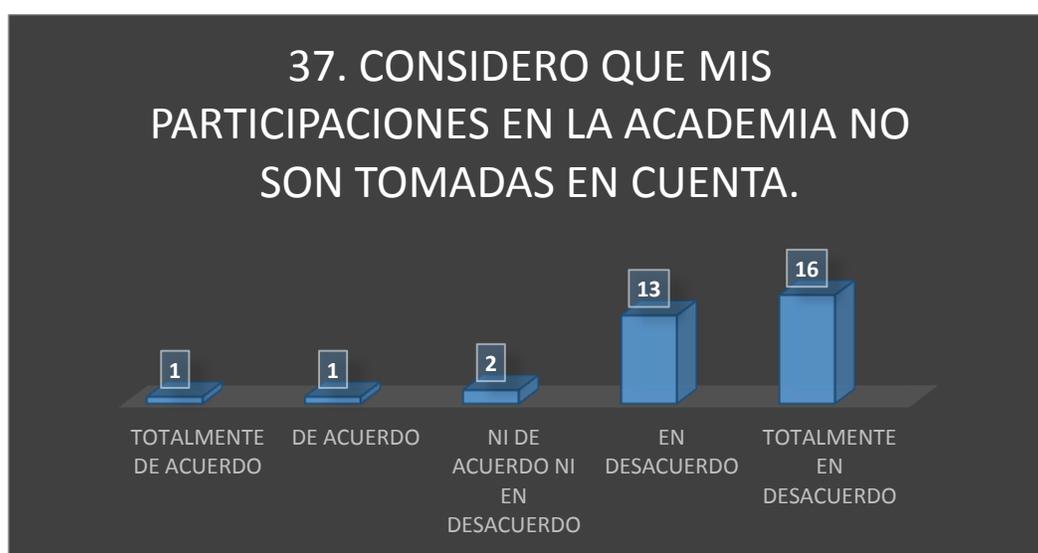


24 docentes equivalente al 73% de los 33 encuestados que representa el 100% de la muestra total en estudio, no se sienten emocionalmente desequilibrados durante su trabajo; el resto, 9 docentes equivalente al 27% corroboran también esta afirmación.

36. CONSIDERO QUE MIS PARTICIPACIONES EN LAS DECISIONES DEL CENTRO EDUCATIVO NO SON TOMADAS EN CUENTA.



15 docentes equivalente al 46% de los 33 encuestados que representa el 100% de la muestra en estudio, consideran que sus participaciones en las decisiones del centro educativo son tomadas en cuenta; 9 de ellos equivalente al 27% están de acuerdo con esta afirmación; mientras que 4 docentes equivalente al 12% afirman lo contrario, respecto al mismo punto 1 docente equivalente al 3% está totalmente de acuerdo; sin embargo nuevamente 4 docentes equivalente al 12% no están de acuerdo ni en desacuerdo debido a que no siempre todas las propuestas pueden ser implementadas.



16 docentes equivalente al 49% de los 33 encuestados que representa el 100% de la muestra en estudio, consideran que sus participaciones en las juntas de academia son tomadas en cuenta; 13 de ellos equivalente al 39% apoyan esta idea; mientras que 1 de ellos equivalente al 3% opina lo contrario, en unión con la opinión de otro docente equivalente a otro 3% que esta totalmente de acuerdo con esa postura; sin embargo 2 docentes equivalente al 6% no están de acuerdo ni en desacuerdo, ya que la toma de ideas en un proceso gradual y complejo; que tiene que ser validado por una autoridad superior.

38. CONSIDERO QUE LOS ALUMNOS NO PERMITEN QUE SE IMPARTA LA CLASE CORRECTAMENTE.



Con base en los 33 docentes encuestados que representa el 100% total de la muestra en estudio, 22 de ellos equivalente al 67% afirman que los alumnos si propician el desarrollo efectivo de la clase; mientras que 1 equivalente al 3% opina lo contrario; sin embargo es preciso mencionar que 10 de ellos equivalente al 30% no están de acuerdo ni en desacuerdo, debido a que se presenta un indicio de malestar generado por las exigencias de los alumnos durante la clase.

39. CONSIDERO QUE LOS RECURSOS ECONÓMICOS SON INSUFICIENTES PARA EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS EN LAS ACADEMIAS



13 docentes equivalente al 40% de los 33 encuestados que representa el 100% de la muestra actual en estudio, consideran que los recursos económicos son insuficientes para el logro de los objetivos de las academias; 6 de ellos equivalente al 18% confirma esta afirmación; mientras que 10 de ellos equivalente al 30% opinan lo contrario; sin embargo 4 docentes equivalente al 12% no están de acuerdo ni en desacuerdo debido a que la falta de incentivos y recursos económicos detienen el proceso fluido en las academias; lo que muestra a los recursos institucionales como una causa del malestar.



8 encuestados equivalente al 23% de los 33 docentes encuestados que representa el 100% de la muestra en estudio, consideran que los recursos materiales y tecnológicos son insuficientes para el logro de una práctica educativa exitosa, 6 de ellos equivalente al 18% apoyan esta afirmación; mientras que otros 8 docentes equivalente al 23% están en desacuerdo con esta afirmación, respaldados por otros 5 equivalente al 15% que opinan lo mismo; mientras que 7 de ellos no están de acuerdo ni en desacuerdo debido a que en algunas ocasiones los materiales y recursos tecnológicos están fuera del alcance; sin embargo este gráfico muestra a los recursos institucionales como una de las causas del malestar.

41. CONSIDERO QUE MI TRABAJO NO ES BIEN REMUNERADO ECONÓMICAMENTE.



De acuerdo al gráfico y a las respuestas proporcionadas por los 33 docentes que representan el 100% de la muestra total en estudio, 11 de ellos confirman que su trabajo es bien remunerado económicamente; sin embargo 10 de ellos equivalente al 30% opinan todo lo contrario; aunado a este dato 7 docentes equivalente al 21% refuerzan esta última opinión; mientras que 5 encuestados equivalente al 15% no están de acuerdo ni en desacuerdo, ya que debido a la complejidad de la tarea docente y las horas de dedicación, el factor económico debería de ser más alto; esto nos lleva a deducir que la remuneración económica es una causa del malestar.

42. AL FINAL DE LA JORNADA ME SIENTO INSATISFECHO.

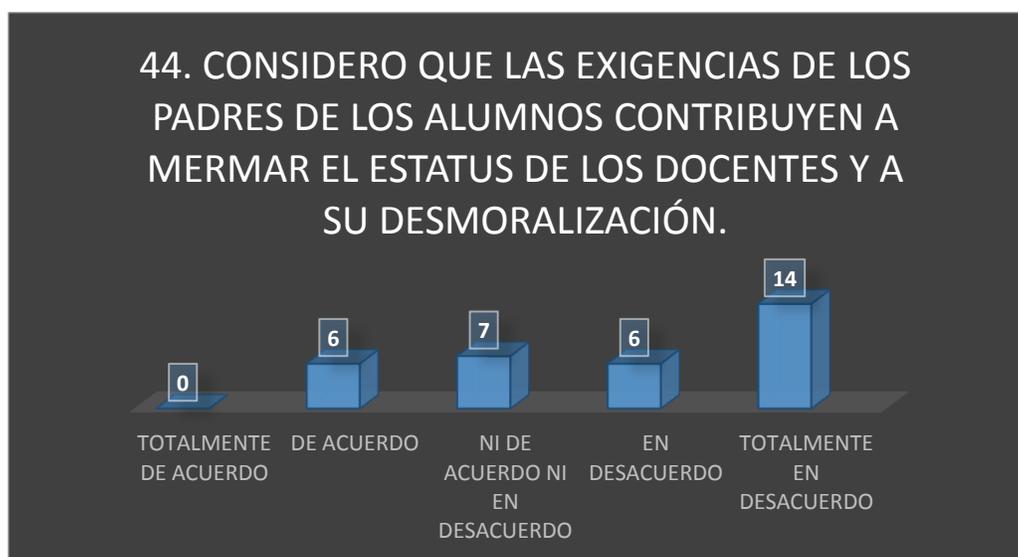


Con base a las 33 respuestas equivalentes al 100% de los docentes encuestados, 20 de ellos equivalente al 61% se sienten satisfechos al final de la jornada; mientras que 6 equivalente al 18% comentan al respecto lo contrario; sin embargo 7 de ellos equivalente al 21% no están de acuerdo ni en desacuerdo debido a que en muchas ocasiones sienten que les falta cumplir con las metas propuestas al inicio de la jornada laboral por cuestiones de tiempo.

43. CONSIDERO QUE EN MÉXICO EL TRABAJO DOCENTE NO ESTÁ BIEN REMUNERADO ECONÓMICAMENTE.



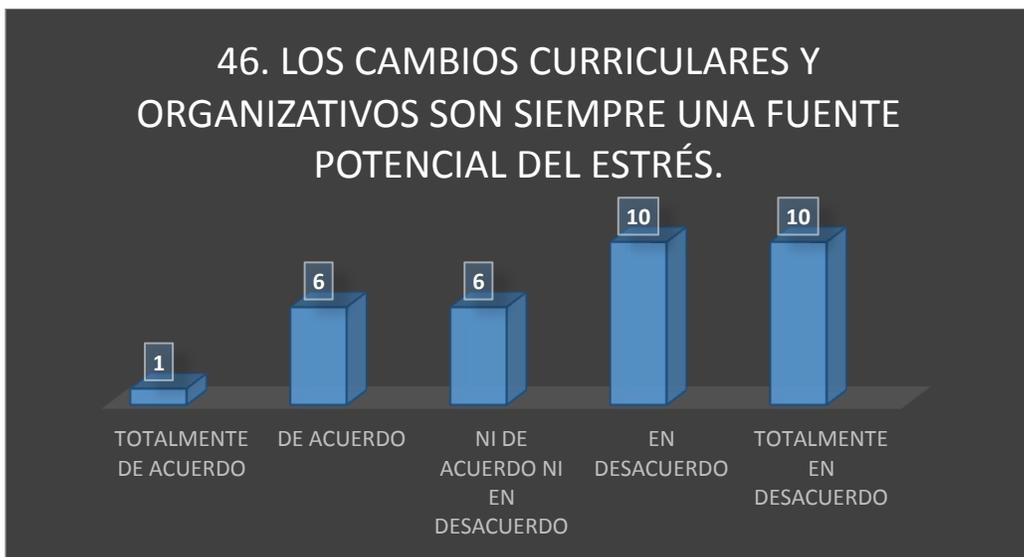
12 docentes equivalente al 36% de los 33 encuestados que representa el 100% de la muestra en estudio, están totalmente de acuerdo que en México el trabajo docente no está bien remunerado; otros 12 docentes equivalente al 36% están de acuerdo con esta idea lo que origina que la remuneración económica sea una causa del malestar; 6 de ellos equivalente al 19% declaran lo contrario; sin embargo 3 equivalente al 9% no están de acuerdo ni en desacuerdo, sin embargo manifiestan la idea de que la falta de valoración a la práctica docente en México ha originado sueldos demasiado bajos en comparación con el trabajo que se realiza día con día.



14 docentes de los 33 encuestados que representa el 100% total de la muestra en estudio, afirman que las exigencias de los padres de familia no contribuyen a disminuir el estatus actual de los docentes en la sociedad; mientras que 6 de ellos equivalente al 18% apoyan esta idea; sin embargo otros 6 de ellos equivalente a otro 18% opinan lo contrario; de este modo 7 docentes equivalente al 21% no están de acuerdo ni en desacuerdo, debido a que en múltiples ocasiones los padres de familia suelen descansar su responsabilidad sobre ellos, lo que podría ser un indicio en torno al malestar.



Con base en el gráfico 13 docentes equivalente al 40% de los 33 encuestados que representan el 100% de la muestra en estudio, consideran que los conflictos con otros docentes no se convierten en estrés; 5 de ellos equivalente al 15% están de acuerdo con esta opinión; mientras que 8 de ellos equivalente al 24% opinan lo contrario; 2 docentes equivalente al 6% creen que los conflictos si afectan; sin embargo 5 de los docentes restantes equivalente al 15% no están de acuerdo ni en desacuerdo ya que creen que los conflictos entre pares académicos pueden ser una fuente de estrés y malestar.



De los 33 docentes encuestados que representa el 100% de la muestra total en estudio, 10 de ellos equivalente al 30% afirman que los cambios curriculares no son una fuente de estrés potencial; otros 10 docentes equivalente al 30% apoyan esta afirmación; al respecto 6 personas equivalente al 18% expresan lo contrario, apoyadas por otro docente que representa el 4%; sin embargo 6 de ellos equivalente a otro 18% no están de acuerdo ni en desacuerdo ya que consideran que al momento de implementar los cambios curriculares si se generan fuentes de estrés en niveles muy sutiles.



22 docentes equivalente al 67% de los 33 encuestados que representa el 100% de la muestra total, puntualizan que no se irritan fácilmente durante la actividad áulica; 7 de ellos que equivale al 21% apoyan este criterio; mientras que 1 docente equivalente al 3% debate esta postura; sin embargo 3 docente equivalente al 9% no están de acuerdo ni en desacuerdo, ya que consideran que en ocasiones es difícil mantener un estado anímico neutral fijo durante la actividad áulica.

48. ME DESAGRADA LA CONDUCTA PERSONAL DE MIS COMPAÑEROS DOCENTES.



De acuerdo a los resultados obtenidos 17 docentes equivalente al 52% de 33 encuestados que representa el 100% de la muestra, no les desagrada la conducta personal de sus colegas; 9 de ellos equivalente al 27% consideran lo mismo; mientras tanto 2 docentes equivalente al 6% les desagrada la conducta de sus pares académicos; debido a esto 5 docentes equivalente al 15% no están de acuerdo ni en desacuerdo ya que en ocasiones les suele incomodar los actos de los colegas, generando que no disfruten plenamente su practica educativa.

49. CONSIDERO QUE SOY EXAGERADO A LA HORA DE AUTOEVALUAR MI DESEMPEÑO.



Con apoyo del gráfico, 16 docentes equivalente al 49% de los 33 encuestados que representa el 100% de la muestra, consideran que no son exagerados a la hora de autoevaluar su desempeño, 10 de ellos equivalente a un 30% corroboran este dato; por su parte 3 de ellos equivalente al 9% expresaron lo contrario; apoyados de 1 docente equivalente a un 3% que está totalmente de acuerdo con la opinión; sin embargo 3 de ellos equivalente a otro 9% no están de acuerdo ni en desacuerdo debido a que en ocasiones tienden a sugestionarse un poco al momento de la auto-evaluación.



De los 33 docentes encuestados que representa el 100% de la muestra en estudio, 21 de ellos equivalente al 64% afirman que no sienten desinterés, ni desmotivación hacia el ámbito escolar; 10 de ellos equivalente a un 30% comparten esa misma afirmación; sin embargo 2 docentes equivalente a un 6% no están de acuerdo ni en desacuerdo debido a que al finalizar el curso, es normal sentir cierto desinterés debido a la carga presentada a lo largo del semestre.

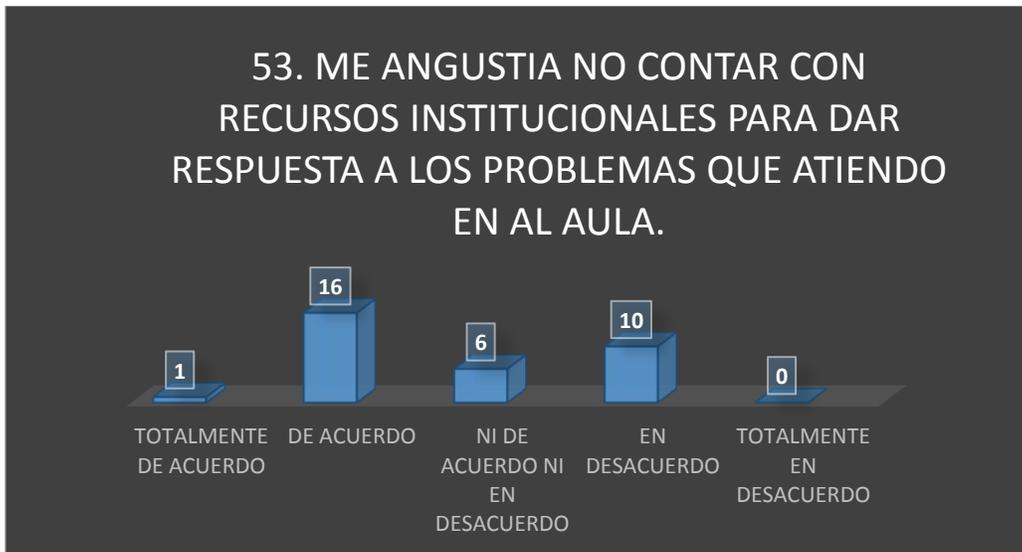
51. ME SIENTO OBLIGADO INSTITUCIONALMENTE A REALIZAR TAREAS QUE CONSIDERO INCORRECTAS.



19 docentes equivalente al 58% de los 33 encuestados que representa el 100% de la muestra en estudio, declaran que no se sienten obligados a realizar tareas institucionales que consideren incorrectas; 9 de ellos equivalente a un 27% comparten la misma idea; por su parte 2 docentes equivalente a un 6% opinan lo contrario al respecto, apoyados de 1 docente equivalente a un 3% que está totalmente de acuerdo con la misma opinión; sin embargo 2 de ellos equivalente a otro 6% no están de acuerdo ni en desacuerdo, sin embargo sienten el compromiso de involucrarse en las cuestiones extra-institucionales que se presentan.



De los 33 docentes encuestados equivalente al 100% de la muestra, 10 de ellos equivalente al 30% manifiestan que no les desagrada su horario laboral; en contra parte 9 de ellos equivalente a un 27% expresan que si les desagrada; sin embargo 14 docentes equivalente a un 43% no están de acuerdo ni en desacuerdo, lo que indica que si en sus manos estuviera la posibilidad de reestructurar los horarios de una manera más acorde a sus situaciones personales, no sufrirían ciertos indicios del malestar, al momento de trasladarse de una centro educativo a otro.



De acuerdo con el gráfico, 16 docentes equivalente al 49% de los 33 encuestados que representa el 100% de la muestra, no cuentan con los recursos institucionales necesarios para dar respuesta a los problemas dentro del aula; 1 de ellos equivalente a un 3% complementa esta afirmación; mientras que 10 docentes equivalente a un 30% expresan lo contrario; sin embargo 6 de ellos equivalente al 18% no están de acuerdo ni en desacuerdo, ya que consideran que no son una limitante pero que si influye su implementación para ilustrar más claramente el contenido de las clases, lo que termina generando que los recursos institucionales sean una causa del malestar.



De los 33 docentes encuestados que representa el 100% de la muestra, 22 de ellos equivalente al 67% respondieron que han obtenido cosas significativas con el desarrollo de su trabajo profesional; 8 docentes equivalente a un 24% están de acuerdo con la opinión; mientras que una minoría de 3 equivalente a un 9% no están de acuerdo ni en desacuerdo, ya que consideran que no han obtenido ni pocas ni muchas cosas significativas a lo largo de su trayectoria.

55. ME SIENTO CANSADO DE LOS CAMBIOS PERMANENTES EN LAS DECISIONES PARA EL ÁREA EN LA QUE TRABAJO.



17 docentes equivalente al 52% de los 33 encuestados que representan el 100% de la muestra, afirman que no se sienten cansados de los cambios permanentes en las decisiones para el área de trabajo; mientras que 11 de ellos equivalente a un 39% expresan lo contrario; debido a esto 5 docentes equivalente a un 15% no están de acuerdo ni en desacuerdo, al respecto, manifiestan síntomas de cansancio, lo que denota cierto indicio de malestar en sus primeras etapas.

56. ME SIENTO CON GANAS DE CAMBIAR LAS CONDICIONES DE TRABAJO QUE TENGO EN LA ACTUALIDAD.



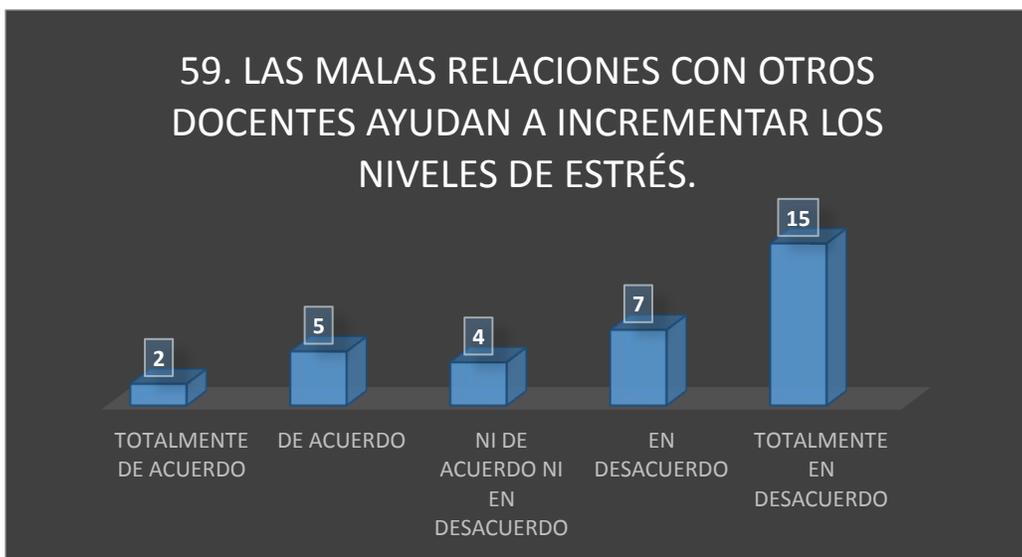
De acuerdo al gráfico 9 docentes equivalente al 28% de los 33 encuestados que representa el 100% de la muestra, se sienten con ganas de cambiar las condiciones de trabajo que tienen a la actualidad, 5 de ellos equivalente a un 15% comparten la misma idea; sin embargo 7 docentes equivalente a un 21% expresan lo contrario, acompañados de 6 de ellos equivalente a un 18%; mientras que 6 docentes equivalente a otro 18% no están de acuerdo ni en desacuerdo ya que sienten el impulso de promover el cambio, sin embargo, en la mayoría de las ocasiones no logran concretarlo, lo que genera que los recursos institucionales sea una de las causas que origina malestar.



De acuerdo al gráfico 18 docentes equivalente a 55% de los 33 encuestados que representan el 100% de la muestra, consideran que en su trabajo si los apoyan a la resolución de sus problemas personales; 6 de ellos equivalente a un 18% apoyan esta afirmación; mientras que 4 docentes equivalente a un 12% manifiestan lo contrario; acompañados de 2 de ellos equivalente a un 6%; sin embargo 3 docentes equivalente a un 9% no están de acuerdo ni en desacuerdo ya que no han tenido la necesidad de solicitar un permiso.



24 docentes equivalente al 73% de los 33 encuestados que representan el 100% de la muestra, afirman que si los aprecian sus colegas; 5 de ellos equivalente a un 15% corroboran esta afirmación; mientras que 1 docente equivalente a un 3% está en desacuerdo; por lo tanto 3 docentes equivalente a un 9% no están de acuerdo ni en desacuerdo, ya que no mantiene mucha comunicación con sus pares académicos.



De los 33 docentes encuestados que representan el 100% de la muestra, 15 de ellos equivalente al 46% consideran que las malas relaciones entre docentes no incrementan los niveles de estrés; 7 de ellos equivalente a un 21% apoyan esta afirmación; sin embargo 5 docentes equivalente a un 15% expresan lo contrario; apoyados de 2 de ellos equivalente a un 6% que están totalmente de acuerdo con esta afirmación; mientras que 4 docentes equivalente a un 12% no están de acuerdo ni en desacuerdo, debido a que si existe un nivel de estrés al momento de una mala relación entre pares, sin embargo por cuestiones éticas y administrativas no se entra en conflicto, por lo que genera un indicio de malestar.



De acuerdo al análisis de resultados 17 docentes equivalente al 52% de los 33 encuestados que representa el 100% de la muestra, afirman que su jefe sí reconoce el esfuerzo que realizan como responsables del proceso de enseñanza; 6 de ellos equivalente a un 18% están de acuerdo con esta afirmación; mientras que otros 6 docentes equivalente a un 18% manifestaron lo contrario; sin embargo 4 de ellos equivalente a un 12% no están de acuerdo ni en desacuerdo, debido a que consideran que después de un tiempo considerable de servicio, el reconocimiento de la labor es de vital importancia para que no disminuya el rendimiento académico; este último ítem deja una pequeño indicio en torno al malestar.

5.2 Triangulación de resultados, hipótesis y marco teórico

A continuación se presenta la triangulación y el análisis de los aspectos más significativos que generan malestar docente dentro del contexto áulico en la Licenciatura en Ciencias de la Educación; esto con el objetivo de dar sustento al proyecto de tesis mediante una comparación marco teórico, hipótesis y resultados entre las cuatro causas (estrés, alumnos, recursos institucionales y remuneración económica) que surgieron a raíz de la aplicación del instrumento escala Likert para valorar el nivel de malestar docente.

- Estrés

Tal y como se menciona en el supuesto de hipótesis, el malestar docente está relacionado con el estrés laboral. Esta principal causa es la más apegada al análisis de este estudio debido a que actualmente este factor predomina en todos los ámbitos labores, sintiendo mayor peso en los campos referentes a las ciencias sociales y humanidades.

De acuerdo al gráfico número 2, el 43% de los encuestados consideran que la docencia ocasiona que físicamente se sientan estresados; con fundamento en Rodríguez, *et al.* (2007), el docente de hoy, se encuentra constantemente sometido a presiones y tensiones que involucran un desequilibrio biológico en el actor principal del proceso de enseñanza; evidentemente el estrés es la reacción causal, madre de los diversos factores contextuales que propician el desarrollo del malestar docente.

De igual forma conforme al gráfico número 10, el 49% de los docentes se sienten estresados al final de la jornada laboral; ya que como lo refiere Esteve (1994), el fenómeno del estrés juega un doble rol dentro del contexto áulico, representado desde una perspectiva primaria como un factor de primer orden, causa cíclica del malestar y desde una perspectiva secundaria como factor de segundo orden, ya que se manifiesta a través del desarrollo de la carencia constante de recursos o

aspectos estresores, acompañando en todo momento al sujeto hacia la adquisición del malestar ya sea por un medio directo o indirecto.

Para terminar con esta primer causa, es preciso mencionar que aunque es una minoría la que expreso su punto de vista referente al estrés como origen del malestar en el docente; se rescatan los siguientes datos; el gráfico 3, muestra claramente la existencia de un pequeño indicio de estrés emocional después de la practica educativa; por su parte el gráfico 17, menciona que existe estrés al momento de trabajar con los alumnos dentro del aula; el gráfico 25, indica que existe cierto estrés generado antes, durante y después de las reuniones académicas; mientras que el gráfico 45, afirma que los conflictos entre pares académicos pueden ser una fuente de estrés y malestar; para el gráfico 46, considera que al momento de implementar los cambios curriculares se generan fuentes de estrés en niveles muy sutiles; por último el gráfico 59, afirma que existe un nivel de estrés al momento de una mala relación entre pares; definitivamente se concluye que el estrés es la principal fuente de malestar, ya sea de forma directa o a través de otros factores de manera indirecta que recurren en un ciclo degenerativo de vuelta al origen, tal y como lo menciona Fierro en 1997 en su curso degenerativo de la eficacia docente.

Afirmativamente el malestar docente está relacionado con los diferentes aspectos significativos, tales como el estrés laboral, los alumnos, los recursos institucionales y la remuneración docente.

- Alumnos

Tal y como se menciona en el supuesto de hipótesis, la pérdida del sentido del trabajo se relaciona con el grado de malestar que experimentan los docentes, con sostén en el gráfico 5, el 67% de los encuestados consideran que su trabajo si influye positivamente en los resultados de sus alumnos lo que muestra claramente una pequeña inconformidad con respecto a la labor que se está haciendo dentro del aula, para el correcto aprendizaje de los alumnos; con base en Crabray (2001)

es responsabilidad del docente de hoy, acceder a centros de formación, investigar, publicar, debatir, orientar y revalidar todos los días su situación frente a un alumnado que exige. Esto evidentemente debería ser parte de la naturalidad del perfil profesional del docente en la actualidad.

De la misma manera con base en el gráfico 28, el 37% de los docentes aclaran que las actitudes y conductas negativas de sus alumnos les incomodan para el desarrollo de su trabajo; de esta forma, de acuerdo con Esteve (1994), este factor causa del malestar genera en gran medida, que los docentes experimenten cierto sentido de hastío producto de las exigencias particulares que demandan ante ellos; en resumen, se refiere a los procesos de tutoría, actualización, comunicación, innovación e interacción para ofrecer al alumnado nuevos conocimientos y herramientas de estudio acordes a los problemas del contexto real.

Posteriormente los siguientes gráficos aportan pequeños indicios en torno a los alumnos como causa del malestar; al respecto el gráfico 7, especifica que son los alumnos los factores estresantes dentro del aula; el gráfico 8, demuestra que existe un pequeño síntoma del malestar referente a las situaciones generales manifestadas por los alumnos dentro del contexto áulico; para el gráfico 17, los encuestados mencionan que en ocasiones es complicado crear una atmósfera relajada con sus alumnos en clase, lo que genera cierta rigidez al momento del diálogo con los alumnos; por último el gráfico 38, afirma que los alumnos dificultan el desarrollo efectivo de la clase debido a las exigencias exteriorizadas.

Con base en los indicadores anteriores en torno a la profesionalización del responsable del proceso de enseñanza, es posible establecer una distinción entre las exigencias de un alumnado ambicioso, en el sentido más positivo de la palabra y el defecto del trabajo docente, con el objetivo de identificar en qué nivel se concentra el malestar y como trabajar sobre estas situaciones de actualización.

- Recursos institucionales

Retomando a Esteve (1999), otra causa que genera malestar, son los recursos insuficientes que se encuentran dentro del centro educativo; puesto que originan en las y los docentes al momento de la práctica educativa, una especie de crisis debido a la carencia de los medios materiales y de las condiciones de trabajo necesarias para una auténtica mejora de su actuación cotidiana en la enseñanza.

Con fundamento en el supuesto de hipótesis referido a la pérdida del sentido del trabajo docente en relación con el grado de malestar, de acuerdo con el gráfico 39, el 40% de los encuestados considera que los recursos económicos institucionales son insuficientes para el logro de los objetivos y del proceso fluido en las academias; de la misma manera el gráfico 40, menciona que el 23% de los docentes consideran que los recursos materiales y tecnológicos son insuficientes para el logro de una práctica educativa exitosa; estos dos gráficos evidentemente van de la mano debido a que en primera instancia, el desarrollo de la licenciatura depende de los acuerdos comunes dictaminados durante las juntas de academia.

De acuerdo con Quinteros (2007), menciona que un clima institucional con suficientes recursos materiales y tecnológicos dentro del aula, da mayor equilibrio entre los docentes, la dirección y los alumnos; aunado a este punto la información que presenta el gráfico 53, destaca la importancia en torno a los recursos institucionales como causa del malestar; debido a que el 49% de los encuestados no cuentan con el abastecimiento tecnológico necesario para ilustrar detalladamente el contenido del programa, con el objetivo de poder hacer uso de las tics, aplicadas al tema que se está abordando en clase.

Igualmente el gráfico 56, expresa que el 28% de los docentes encuestados se sienten con ganas de cambiar las condiciones de trabajo que tienen en la actualidad, sin embargo, en la mayoría de las ocasiones no logran concretarlo, lo que genera una fuente de malestar. Continuando con la misma interpretación, esta causa permite apreciar la falta de elementos indispensables para abordar una buena clase, empero esta responsabilidad radica en el abastecimiento del centro

escolar por medio de sus representantes legales; los siguientes autores sustentan esta afirmación; para Fueguel y Montoliu (2005), la intención de solucionar los problemas dentro del aula, reside en la cantidad de insumos que se tienen para la realización de la tarea docente; por su parte la participación de los docentes en la toma de decisiones que afectan al centro y a ellos mismos generan un equilibrio en la distribución del poder interno; esto evidentemente favorece las condiciones de creatividad para la obtención de resultados favorables.

Por último el gráfico 33, destaca en menor grado la carencia de medios electrónicos como una limitante para la realización de la práctica educativa de manera exitosa; de acuerdo con el supuesto, los recursos económicos como causa de malestar en los docentes, corresponde a un enfoque interactivo en donde se marca la relevancia del estilo en que los docentes perciben las situaciones conflictivas que les toca enfrentar al momento de la actividad; así como también la modalidad de reacción frente a ella; ya que dependiendo de su percepción, esto marcará la pauta de concentración al momento de abordar las problemáticas dentro de la reunión de academias (Crabay, 2002).

- Remuneración económica

Para Cox y Heames (2000), el factor económico en la actualidad ha tomado mucho peso a la hora de actuar dentro del contexto áulico, puesto que un docente con salario bajo combina la fatiga mental, física y emocional acompañada de sentimientos de impotencia que repercute en un bajo interés por la labor, así como por la vida en general, padeciendo una baja autoestima, que puede convertirse en una crisis de desempleo.

Con fundamento en el supuesto de hipótesis relacionado con la remuneración docente como causa del malestar y de acuerdo con el gráfico 41, el 30% de los docentes mencionan que debido a la complejidad de la tarea y las horas de dedicación, el factor económico debería de ser más alto.

Al respecto Cox y Heames (2000), afirman que la remuneración económica de los docentes, se debe relacionar de acuerdo con los profundos cambios sociales, políticos y educativos que han transformado el contenido y el sentido mismo de la enseñanza; para que este nunca pierda el interés por renovar cotidianamente su práctica educativa.

Es por esto que la remuneración económica tiene una principal dimensión social dentro de la vida del docente, ya que designa lo que acontece en su entorno frente a determinadas situaciones, reaccionando de manera eficiente por medio de un estímulo, que por lo general es de carácter positivo; sin embargo, si este estímulo es de carácter negativo, el docente tiende al malestar, derivado de la depreciación de su labor actual (Esteve, 1994).

De esta manera es preciso mencionar los resultados que arroja el gráfico 43, el cual dice que el 36% de los encuestados están totalmente de acuerdo que en México el trabajo docente no está bien remunerado en comparación con la labor que se realiza día con día. Por esto, es claro y preciso afirmar que en nuestro país la labor del docente se ha desvalorizado a niveles alarmantes, puesto que como alumnos y administradores del sistema educativo, hemos depositado la carga total y la batuta de los procesos vertiginosos de enseñanza a este sujeto, sin detenernos a pensar en su vida privada; mas esto no es lo peor del caso; ya que se pierde de vista, que este actor, es también un ser activo, que tiene las mismas necesidades que todos y que en cuestión de economía, no se ve bien retribuido por los encargados de administrar la educación actual en México.

Del mismo modo, las horas van en detrimento⁴⁹ del descanso y del salario y esto sin duda a la larga se resiente y paraliza al actor, generando lo que se conoce como malestar en el docente.

⁴⁹ Daño moral o material en contra de los intereses de alguien.

Se cierra este análisis de descripción en torno a los aspectos significativos que juegan como causas del malestar docente, dentro de la plantilla de académicos de tiempo completo y por asignatura incorporados a la Licenciatura en Ciencias de la Educación; es notorio de acuerdo al análisis anterior como estos cuatro se relacionan entre sí, dando mayor peso al origen del estrés.

De estos factores se desprenden otros de segundo orden para efectos de este estudio, que aunque son poco significativos cuantitativamente hablando, cualitativamente pueden expresar mayor impacto al momento de analizar el rol docente.

El gráfico 1, correspondiente al 12% de los docentes, opinan que su profesión representa un riesgo para su salud; lo que podría deducirse como un estado neutral en el cual existe una incertidumbre en cuanto a la visión de su actual profesión y posiblemente un indicio en torno al malestar.

Para el gráfico 4, correspondiente al 12% de los encuestados, consideran que la docencia es un trabajo agotador, lo que origina cierto cansancio durante la actividad docente en una pequeña minoría y por lo tanto un indicio del malestar.

Además el gráfico 9, correspondiente al 12% de la muestra, consideran que se sienten agobiados por su trabajo; lo que deja ver claramente la existencia de un pequeño indicio de malestar al momento de la práctica educativa.

Mientras que para el gráfico 13, correspondiente al 27% de los docentes, mencionan que desde que están en la labor han sufrido cambios en su vitalidad; lo que deja ver claramente que existe una pequeña cantidad de docentes que día a día ven descender su energía física ante esta tarea, lo que podría considerarse como un indicio del malestar.

De acuerdo con el gráfico 26, correspondiente al 15% de los encuestados, afirman que les afecta la ejecución del trabajo de otros colegas en su práctica educativa; lo que muestra que dependiendo las situaciones en algunas ocasiones puede o no molestarles el trabajo de sus pares académicos, lo que se puede considerar un indicio del malestar.

Con respecto al gráfico 27, correspondiente al 24% de la muestra, afirman que se sienten cansados cuando se levantan por las mañanas para laborar; lo que manifiesta un indicio de malestar ya que el trabajo comienza a tornarse pesado.

Con fundamento en el gráfico 44, correspondiente al 21% de los docentes, afirman que las exigencias de los padres de familia contribuyen a disminuir el estatus actual de los responsables de la enseñanza en la sociedad; debido a que en múltiples ocasiones los padres de familia suelen descansar su responsabilidad sobre ellos, lo que podría ser un indicio en torno al malestar.

Con relación al gráfico 52, correspondiente al 43% de los encuestados, manifiestan que les desagrada su horario laboral; lo que indica que si en sus manos estuviera la posibilidad de reestructurar los horarios de una manera más acorde a sus situaciones personales, no sufrirían ciertos indicios del malestar, al momento de trasladarse de un centro educativo a otro.

Por otra parte el gráfico 55, correspondiente a un 39% de la muestra, afirman que se sienten cansados de los cambios permanentes en las decisiones para el área de trabajo; por lo que manifiestan síntomas de cansancio, lo que denota cierto indicio de malestar en sus primeras etapas.

Por último el gráfico 60, correspondiente al 18% de los docentes, afirman que su jefe no reconoce el esfuerzo que realizan como responsables del proceso de enseñanza; al respecto expresan que es necesario que después de un tiempo considerable de servicio, el reconocimiento de la labor es de vital importancia para

que no disminuya el rendimiento académico; este último ítem deja un pequeño indicio en torno al malestar.

Estos 10 ítems que generan malestar en los docentes de la licenciatura debido a las constantes demandas y críticas constructivas que solicita el centro educativo durante la actividad escolar, los coloca en una posición difícil y ardua para la ejecución de saberes.

De acuerdo con Esteve (1994), el docente de hoy se encuentra fuertemente condicionado en su hacer, debe actualizarse, categorizarse, acceder a centros de información, investigar, publicar y revalidar contenidos todos los días frente a una sociedad que exige.

Es por esto que el ambiente en el que se trabaja es incómodo, debido a que la falta de medios suficientes presionan al docente a transformar su clase, o tener que buscar como reemplazar esa carencia o esos roces sin dejar de presentar los contenidos previstos para la clase, lo que genera en definitiva limitaciones al momento de abordar el proceso de enseñanza (Fueguel y Montoliu, 2005).

Por último estos factores que desequilibran física y emocionalmente al docente, hacen su presencia dentro del escenario educativo, haciendo que el principal actor pierda la atención y los contenidos que ofrece frente a grupo bajando la calidad, debido a la falta de motivación extrínseca por parte de la institución..

De acuerdo con Crabay (2002), los cambios permanentes en el proceso de enseñanza, corresponde a un enfoque interactivo de mayor actividad investigadora en los últimos años, ocupando lugares importantes en revistas de investigación educativa; ya que marca la relevancia del estilo en que los docentes perciben las situaciones conflictivas que les toca enfrentar, así como también la modalidad de reacción frente a ellas; esto marcará la pauta de concentración al momento de resolver las problemáticas dentro del contexto áulico.

Discusión

La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo.

Nelson Mandela

Político, Filántropo, Abogado y Activista contra el Apartheid

1918 - 2013

- **Conclusiones**

De manera general se puede concluir que se cumplió con el propósito de esta investigación; el cual fue identificar y describir los aspectos más significativos que generan malestar en el docente dentro del contexto áulico en la Licenciatura en Ciencias de la Educación pertenecientes al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.

Para el desarrollo de las conclusiones, es conveniente puntualizar los siguientes aspectos, previos a la presentación del malestar:

Las universidades son unas de las empresas culturales de mayor trascendencia en la historia de la humanidad hasta nuestros días; conservan una indiscutible vigencia y son pieza clave para el progreso de todas las naciones.

Debido a esto, la educación en general y principalmente la educación superior tienen como meta principal el desarrollo de las naciones a través de la promoción y gestión de la investigación científica y tecnológica con el objetivo primordial de difundir y fortalecer la cultura.

Por ello, es fundamental hacer una reflexión en torno a la importancia del rol docente en la actualidad, como uno de los actores insustituibles e indispensables dentro de la educación escolarizada presencial y no presencial; sin embargo la falta de recursos económicos y materiales en su acción limitan de cierta forma este proceso autodidáctico.

Conceptualizar el término de práctica docente en nuestros días, no es sencillo, ya que en él, se encuentran inmersas múltiples contradicciones generadas por medio del constante flujo y movimiento entre políticas educativas y quehaceres delegadas por las instituciones de educación a los representantes de la

enseñanza, si a esto le sumamos el contexto familiar que vive cada alumno, la situación se torna aún más compleja.

Evidentemente la práctica docente exige un contacto directo con situaciones, eventos y/o personas para hacer objetivo el proceso de enseñanza, en el cual se han de compartir significados, experiencias, sentimientos, emociones, percepciones y acciones de todos aquellos implicados en el proceso: alumnos, padres de familia, docentes, directivos; además de asuntos culturales, políticos, institucionales, laborales, administrativos, normativos, entre otros.

De ahí que la principal función del docente es posibilitar y organizar las experiencias de aprendizaje, para que los alumnos cuenten con el entorno y el apoyo adecuado para hacer contribuciones valiosas, partiendo de sus conocimientos previos, de las ideas de sus compañeros y de las reflexiones de sus mismos docentes.

Finalmente, esta investigación seleccionó a docentes que imparten clases a nivel licenciatura de la UAEH dentro del área en Ciencias de la Educación; por ser la carrera de mayor concentración de profesionales dedicados a la actividad educativa – investigativa - docente en la región de Pachuca Hidalgo.

De ahí que la tesis que se presenta hace referencia a la situación que el profesional vive en relación con la construcción, mantenimiento y/o destrucción del sentido del trabajo docente; es por esto que se exploró únicamente el rol docente y no en otros ámbitos de acción.

En este momento, los docentes tienen un rol multidimensional, que adentra múltiples capacidades por desarrollar dentro del proceso educativo; desarrollando características de enseñante, programador, diseñador de programas de estudio, ejecutor de saberes, evaluador, pedagogo, estrategia, investigador, administrador, asesor, tutor, consejero y erudito.

De ahí que la principal función del docente es posibilitar y organizar las experiencias posteriores de aprendizaje, para que los alumnos cuenten con el entorno y el apoyo adecuado para hacer contribuciones valiosas, partiendo de sus conocimientos previos, de las ideas de sus compañeros, y de las reflexiones que hagan del proceso educativo.

Definitivamente se concluye que el malestar en las y los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, es el resultado de las cuatro causas más significativas dentro del contexto áulico: estrés, alumnos, recursos institucionales y remuneración económica; expectativas no realizadas del docente; que en conjunto con las malas experiencias se encargan de frustrarlo, corromperlo y destrozarlo.

Sin embargo el desarrollo de este proyecto permitió conocer de manera descriptiva y precisa cuales son las posibles causas menos significativas para que los futuros docentes que lean este trabajo puedan equilibrar su práctica educativa y orientarla hacia el bienestar de sí mismos.

Es por esto que la importancia de este estudio del malestar, radica en el análisis de las causas que lo generan, aunadas al estrés profesional.

- **Recomendaciones**

Dentro de un proyecto tan ambicioso como lo fue éste, siempre se desea que haya una mejora continua del mismo; por lo tanto se recomienda a futuros estudiantes que tengan interés en esta tesis, la complementación de la investigación aunada a las causas y consecuencias del malestar docente en el proceso educativo, para hacer comparaciones arrojadas por estas.

Otra recomendación sería incluir más docentes a nivel institucional, para que se arrojen datos más descriptivos y precisos en torno a la metodología mixta que puedan servir de mayor sustento para establecer una definición universalmente aceptada en el contexto de la UAEH para el tópico “malestar docente”.

Lo anterior estructurado a base de un instrumento – entrevista abierta, que pueda profundizar más sobre la realidad de la población en estudio.

Se puede afirmar que los cuatro elementos causas del malestar, anteriormente descritos se encuentran desequilibrando la función y el perfil profesional del docente del siglo XXI; por último sería recomendable analizar y reflexionar en torno a la lucha incansable que se vive día con día desde el interior del aula; lo que finalmente conduce a afirmar que la sociedad, la familia, el sistema educativo, los representantes legales de la escuela y los docentes requieren redefinir los valores en que se basa la práctica educativa, los objetivos por los que trabajan y el tipo de hombre que quieren formar, esto sin lugar a dudas reducirá las fuentes de estrés y por lo tanto las causas del malestar.

Referencias Bibliográficas

- Aguerro, I. (2002). Los Desafíos de la Política Educativa Relativos a las Reformas de la Formación Docente. En: *Maestros en América Latina (ed.)*, Conferencia El desempeño de Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades. (pp. 5-45). Brasilia, Brasil: Papers Editores.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (2006). *Consolidación y Avance de la Educación Superior en México 2006* México, D.F., Temas Cruciales para la Agenda de la ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (2012). *Informe Estadístico de Educación Superior en México 2012 – 2013*. México, D.F., Programa de Apoyo a la Formación Profesional de la ANUIES.
- Baltazar, R. (2014). El Malestar Docente en las y los Educadores de Personas Jóvenes y Adultas. Congreso Mexicano de Investigación Educativa (pp. 1 – 17). Distrito Federal, México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.
- Barnés, H. (2014). Los 8 males del Profesor Universitario. En *Estrés y Salud Mental en el Trabajo*. Consultado el 5 de noviembre de 2014. Disponible en <http://reevo.org/externo/los-8-males-del-profesor-universitario-2/>
- Bedacarratx, V. (2012). Socialización Profesional en el Contexto del Nuevo Milenio Acerca de la Tramitación del Malestar Docente en los Trayectos de Práctica Pre-Profesional. (pp. 903-926). Río Negro, Argentina: Universidad Nacional de Río Negro, Sede Andina.

- Bergalli, M. (2002). *El Malestar Docente*. Tesis de licenciatura, Facultad de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Abierta Interamericana de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Blase, J. (1982). *A Social-Psychological Grounded Theory of Teacher Stress and Burnout*. New York: The Free Press.
- Calvete, E. y Villa, A. (1997). *Programa "Deusto 14-16" Evaluación e Intervención en el Estrés Docente*. España: Ediciones Mensajero.
- Camacho H. M. y Padrón M. (2005). Necesidades formativas para afrontar la profesión docente - Percepciones del alumnado. En: *Universidad de la Laguna*. Consultado el 9 de noviembre de 2013. Disponible en: <http://www.aufop.com/aufop/home/>.
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, (2010). *Principales Funciones del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. 2010*. México, D.F., Informe para la Acreditación de la Educación Superior del COPAES.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2014). "Artículos referentes a la Educación" México. Consultado el 8 de octubre de 2014. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf
- Cornejo, R. (2012). *Nuevos Sentidos del Trabajo Docente: Un Análisis Psicosocial del Bienestar/Malestar, Las Condiciones de Trabajo y Las Subjetividades de Los/As Docentes en el Chile Neoliberal*. Tesis de doctorado, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

- Cox, S. y Heames, R. (2000). *Como Enfrentar el Malestar Docente – Estrategias e Ideas Practicas para los Tutores y sus Alumnos*. México: Octaedro.
- Crabay, M. I. (2001). Salud Mental y Educación Superior: Malestar Docente. En: Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ed.), 5to. Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. (pp. 20-150). Córdoba, Argentina: Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.
- Cuadras, A. y Mojardín A. (2012). Las Emociones en los Profesores Universitarios: Un Estudio desde el Malestar Docente. (pp. 1-9). Sinaloa, México: XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Diccionario de la Real Academia Española (2001). “Concepto Malestar” En *Diccionario de la Lengua Española* Consultado el 10 de octubre de 2014. Disponible en: <http://www.rae.es/search/node/malestar%20type%3Aacademico>
- De la Torre, C. (2014). El Malestar Docente: Un Fenómeno de Relevancia Internacional. En: *Universidad de Málaga*. Consultado el 26 de noviembre de 2014. Disponible en https://www.google.com.mx/?gfe_rd=cr&ei=VHf8U9_UMMGR8Qfcv4CwCA&gws_rd=ssl#q=que+es+el+malestar+docente&spell=1.
- Duran, L. (2006). *El Malestar Docente sus Causas y Consecuencias en el Colegio de Ciencias Sociales Humanidades Plantel Sur*. Tesis de Maestría, Facultad de Estudios Superiores de Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México, D.F., México.
- El Sahili, L. F. (2013). *Docencia: Riegos y Desafíos*. México: Editorial Trillas.

- Ermida, O. (2000). Curso Introductorio sobre las Relaciones Laborales. En: Universidad Católica de Uruguay (ed.), *Sindicatos en Libertad Sindical*. (pp. 30-60). Montevideo, Uruguay: Fundación de Cultura Universitaria.
- Escalona, E. (2009). La docencia en escuelas: una tarea compleja y de múltiples condiciones peligrosas. En: *Comunidad y Salud*, 7, pp. 1-24.
- Esteve, J. M. (1984). *Profesores en Conflicto*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Esteve, J. M. (1994). *El Malestar Docente*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Esteve, J. M. (1999). *Attitudes des Enseignants devan le Changement Social en Etre Enseignant*. París: Ankama.
- Fierro, A. (1988). *El Modelo de Ciclos de Acción*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Fierro, A. (1993). El Ciclo del Malestar Docente. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 2, pp. 1-10.
- Fierro, C. (2006). *Transformando la Práctica Docente*. México: Paidós.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1999). *Las Instituciones Educativas: Cara y Ceca - Elementos para su Gestión*. Argentina: Editorial: Troquel S.A.
- Fueguel, C. y Montoliu, R. (2005). *El Malestar Docente – Propuestas Creativas para Reducir el Estrés del Profesorado*. Barcelona: Octaedro S.L.
- Fullan, M. (1993). *Why Teachers Must Become Change Agents*. London: Falmer Press.
- García, M. y Llorens, S. (2002). ¿Influyen los obstáculos laborales en el malestar docente? (pp. 1-10). Castellón de la Plana, España: Universidad de Jaume de Castellón.

- Gatchel, R. y Boutier, J. (2007). *The Biopsychosocial Approach to Chronic Pain*. New York: The Free Press.
- Gavilán, G. (1999). La Desvalorización del Rol Docente. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, pp. 211–227.
- Guzmán, S. (2013). Malestar Docente: Análisis de la Situación Laboral de los Docentes de Educación Básica. (pp. 1-10). Distrito Federal, México: Congreso Internacional para la Investigación y el Desarrollo Educativo.
- Huerta, P.; Reyes, N; y Tufiño, M. A. (2014). El Malestar Docente, Universidad Nacional Autónoma de México (pp. 1-26). Distrito Federal, México: Facultad de Psicología.
- Jiménez, A. E.; Jara, M. J; y Miranda E. R. (2012). Estrés Laboral, Apoyo Social y Satisfacción Laboral de los Docentes. (pp. 1-16). Rengo, Chile: Universidad de Talca – Facultad de Psicología.
- Jiménez, M. (2011). Estilos de Aprendizaje y Prácticas de Enseñanza en la Universidad. Un Binomio que Sustenta la Calidad Educativa. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. Consultado el 1 de Octubre de 2014. Disponible en: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/82>.
- Jiménez, Y. (2010). *Campo de la Educación Superior y Regulación del Trabajo Académico en México: La Participación de los Académicos en la Construcción Social del Orden Político-Laboral Universitario*. Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- Lara, A. (2007). *El Mal-Estar Docente – Una Escucha Psicoanalítica a la Salud Mental de los Maestros en México*. México.
- León, S.G.; Matsui, O.J.; Aranda, C; et al. (2008). Factores Psicosociales en Docentes de Educación Básica del Estado de Jalisco. En: *Estrés y Salud Mental en el Trabajo* (ed.), Segundo Foro de las Américas en Investigación sobre Factores Psicosociales (pp. 1-10). Jalisco, México: Concepción y Perspectiva de un fenómeno Global.
- Ley para la Coordinación de la Educación Superior (1978). México. Consultado el 8 de octubre de 2014. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/182.pdf>
- Ley para la Coordinación y la Asignación de Recursos Federales (2014). México. Consultado el 8 de octubre de 2014. Disponible en: http://cram.iberomexico.com/2014/wp-content/uploads/2014/10/06Proyecto_LCFE-ES.pdf
- Livio, L. M. (2002). Factores de Insatisfacción Laboral en los Docentes de Enseñanza General Básica (pp. 1-56). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Manassero, M. A.; Vázquez, A.; Ferrer, V. A; et al. (2003). *Estrés y Burnout en la Enseñanza*. Palma: Ediciones UIB.
- Martínez, D.; Nemiña G.; Vázquez, M. J; et al. (2004). *Identidades Culturales y Relaciones de Poder en las Prácticas Educativas – Construcción de Subjetividad y Malestar Docente*. Buenos Aires - México: Ediciones Noveduc.
- Martínez, I.; Korinfeld, D; y Daniel, H. (2002). *Crónicas del Malestar Docente*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

- Molina, F. (2010). *La Interculturalidad y el Papel del Profesorado en las Reformas Educativas*. México: Ra Ximhai.
- Mota, F.; Mollinedo, L.; Ordóñez, A; *et al.* (2014). Antecedentes en el estudio del Estrés Docente. (pp. 1-7). Tabasco, México: Universidad de Guadalajara – Campus Tabasco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento 2005*. París, Francia., Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2011). *Compendio Mundial de la Educación 2010*. París, Francia., Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Ortega, L. (2008). El Malestar Docente. En: *Salud y Enfermedad de los Docentes*, 13, pp. 1-9.
- Pineda, G. (2004). *Relación entre el Sentido del Trabajo Docente y Situaciones que lo Construyen, Mantienen y/o Destruyen en Profesores de Nivel Licenciatura de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. Tesis de Maestría, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Hidalgo; México.
- Pines, A. y Aronson, E. (1988). *Carrer Burnout: Causes and Cures*. New York: The Free Press.
- Portocarrero, G. (2006). ¿Por qué los estudiantes no hacen sus tesis? Consultado el 23 de Abril de 2016. Disponible en: <http://www.pucp.edu.pe/estudios/departamentos/sociales/cuadernos,htm>

- Quinteros, C. (2007). El Ausentismo Docente en Enseñanza Secundaria. En: Universidad de la República de Uruguay (ed.), Curso Introdutorio Carrera Relaciones Laborales. (pp. 1-12). Montevideo, Uruguay: Congreso Nacional de Educación.
- Rangel. A. (1983). *La Autonomía Universitaria en las Universidades Públicas Mexicanas: Las Vicisitudes de un Concepto y una Práctica Institucional*. México: Editorial Porrúa.
- Robles, M. (1979). *Educación y Sociedad en la Historia de México*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Rodríguez, L.; Oramas, A; y Rodríguez, E. (2007). Estrés en Docentes de Educación Básica: Estudio de Caso en Guanajuato, México. (pp. 1-20). Guanajuato, México: Salud de los Trabajadores.
- Rodríguez, R. (1998). *La Integración Latinoamericana y las Universidades*. Ciudad Universitaria, México: Colección UDUAL.
- Rodríguez, R.; González, V.M.; y Martínez F. (2006). *Consolidación y Avance de la Educación Superior en México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Ruíz, L. (2006). Credencialismo y Procesos de Formación - Factores Generadores del Estrés de los Docentes. En *Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.* Disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178852530.pdf>.
- Sánchez, A. (1999). Influencias del Estrés, Afrontamiento y Apoyo Social en la Salud. En: *Revista Investigación en Salud*, 2, pág. 65

- Sandoval, E. (1999). La Formación de Maestros en México: Un Debate Necesario. En: Foro Nacional La Educación Básica ante el Nuevo Milenio (ed.), D.F., México: Universidad Pedagógica Nacional y Honorable Congreso de La Unión.
- Secretaría de Educación Pública, (2000). *Evaluación de Educación para Todos 2000*. México, D.F., Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública de la SEP.
- Secretaría de Educación Pública, (2003). *Informe Nacional sobre la Educación Superior en México 2003*. México, D.F., Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública de la SEP.
- Secretaría de Educación Pública, (2005). *Informe sobre la Educación Superior en México 2005*. México, D.F., Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública de la SEP.
- Semo, E. (1989). *México, un Pueblo en la Historia*. México: Editorial Alianza.
- Shirom, A. (1989). *Burnout in Work Organization*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Solana, F. (2009) Avances y Retos de la Universidad Pública en México. En: G. Álvarez (comp.), *El Sistema Educativo Nacional de México* (pp.57-80). Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Tentí, E, (2007). Algunas Dimensiones de la Profesionalización de los Docentes. En: Revista Prelac, 8, pp. 85-103.

- Toriz, A. (2006). Condiciones de Trabajo y Malestar Docente en la Educación Secundaria Pública. (pp. 1-11). Distrito Federal, México: X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Trabal, A. y Canelles, J. (2008). *El Bienestar del Docente*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Travers, Ch. y Cooper, C. (1997). *El Estrés de los Profesores*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, (2014). "Organización de la UAEH" En *UAEH* Consultado el 8 de octubre de 2014. Disponible en: <http://www.uaeh.edu.mx/>.
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, (2014). "Composición del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades" En *UAEH* Consultado el 8 de octubre de 2014. Disponible en: <http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/>
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, (2014). "Licenciatura en Ciencias de la Educación" En *UAEH* Consultado el 8 de octubre de 2014. Disponible en: http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/licenciaturas/lic_educacion.html
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, (2014). "Planta Académica del área en Ciencias de la Educación" En *UAEH* Consultado el 8 de octubre de 2014. Disponible en: <http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/investigacion/aace/plantaacademica.html>

- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, (2014). “Evaluación Docente Institucional 2014” En *UAEH* Consultado el 8 de octubre de 2014. Disponible en: http://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/dir_generales/evaluacion/pdf/reporte_de_eval_doc_ambos_2014.pdf
- *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, (2014 - 2016). Contrato Colectivo de Trabajo Sindicato de Personal Académico SPAUAEH. Manuscrito no Publicado. Disponible en: http://www.uaeh.edu.mx/spauaeh/contrato_colectivo_de_trabajo_academico.pdf*
- Vega, L. (1999). *El Docente del Siglo XXI – Formación y Retos Pedagógicos. Salamanca, España: Editorial Alianza.*
- Weber, M. (2009). *La Objetividad del Conocimiento en la Ciencia Social y en la Política Social.* España: Editorial Alianza.
- Zavala, J. (2008). Conceptos, Teorías Causas y Efectos así como maneras de Afrontar el Estrés en los Docentes. En: *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.* Consultado el 8 de noviembre de 2013. Disponible en: http://www.oest.oas.org/iten/documentos/Investigacion/articulos/condiciones_trabajo_salud_docente.pdf

ANEXOS

Anexo 1. Guía de datos generales del docente



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Objetivo: Obtener información general de la situación actual del docente de la UAEH, para identificar las condiciones laborales que lo rodean.

Instrucciones: Escriba sobre la línea punteada, los datos generales que a continuación se le solicitan.

SEXO: _____ EDAD: _____ ESTADO CIVIL: _____

PROFESIÓN: _____

GRADO MÁXIMO DE ESTUDIOS: _____

CENTRO DE ADSCRIPCIÓN LABORAL: _____

TIPO DE CONTRATACIÓN EN LA UAEH: _____

ANTIGÜEDAD LABORAL EN LA UAEH: _____

DISTINCIONES ACADÉMICAS RECIBIDAS: _____

HORARIO DE LABORES: _____

TIEMPO PROMEDIO A LA SEMANA DEDICADO A LA ACTIVIDAD DOCENTE: _____

CARGO ACADÉMICO Y/O ACTIVIDADES QUE DESEMPEÑA: _____

ASIGNATURAS QUE IMPARTE: _____

NUMERO DE GRUPOS A LOS QUE IMPARTE CLASE: _____

OTRO EMPLEO PARALELO A ESTE: _____

Anexo 2. Escala Likert para valorar el nivel de malestar docente universitario



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
 INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
 ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Objetivo: Identificar el malestar docente que se presenta dentro del contexto áulico.

Instrucciones: Considere las situaciones siguientes y gradúe con qué frecuencia las experimenta según la escala indicada abajo, y marque con una “X” el recuadro en la escala que está más cerca de como usted generalmente se siente.

TOTALMENTE DE ACUERDO	5
DE ACUERDO	4
NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	3
EN DESACUERDO	2
TOTALMENTE EN DESACUERDO	1

ÍTEMS	5	4	3	2	1
1. Considero que mi profesión representa un riesgo para mi salud.					
2. Debido a mi trabajo me siento físicamente estresado.					
3. Debido a mi trabajo me siento emocionalmente estresado.					
4. Siento que estoy haciendo un trabajo agotador.					
5. Percibo que mi trabajo no influye positivamente en los resultados de mis alumnos.					
6. Trato a mis alumnos como si fueran objetos.					
7. Trabajar con alumnos todos los días me estresa.					
8. Los problemas que me presentan los alumnos me incomodan.					

9. Me siento agobiado por el trabajo.					
10. Al final de la jornada me siento estresado.					
11. Tengo un comportamiento más insensible con la gente desde que hago este trabajo.					
12. Me preocupa que este trabajo me está afectando emocionalmente.					
13. Desde que soy docente me encuentro sin mucha vitalidad.					
14. Me siento frustrado por mi trabajo.					
15. No puedo entender con facilidad lo que preguntan mis alumnos.					
16. No me importa lo que les ocurra a algunos de los alumnos a los que tengo que enseñar.					
17. Trabajar en contacto directo con los alumnos me produce estrés.					
18. No tengo facilidad para crear una atmosfera relajada con mis alumnos.					
19. Me encuentro molesto después de trabajar con mis alumnos.					
20. He realizado muchas cosas que no valen la pena en este trabajo.					
21. En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades.					
22. Siento que no se tratar de forma adecuada los problemas emocionales en el trabajo.					
23. Siento que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas.					
24. No me siento capaz de dar malas noticias, resolver disputas y problemas de disciplina en el aula.					
25. Me estresan las reuniones de academias.					
26. La ejecución del trabajo de otros compañeros docentes afecta al propio. Ejemplo: errores, baja calidad, ritmo de clase, entre otros.					
27. Me encuentro cansado cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo.					
28. Las actitudes y conductas negativas de mis alumnos hacia el trabajo docente me incomoda.					
29. Considero que no logro cumplir con los objetivos de las materias que imparto.					
30. Considero que las juntas académicas no sirven para nada.					
31. Considero que el tiempo de clase no es suficiente para abordar el trabajo					

de una manera satisfactoria.					
32. Me estresa mi conducta personal como docente.					
33. Considero que el contexto áulico es impropio para realizar eficientemente la práctica educativa.					
34. Debido a mi trabajo me siento físicamente desequilibrado.					
35. Debido a mi trabajo me siento emocionalmente desequilibrado.					
36. Considero que mis participaciones en las decisiones del centro educativo no son tomadas en cuenta.					
37. Considero que mis participaciones en la academia no son tomadas en cuenta.					
38. Considero que los alumnos no permiten que se imparta la clase correctamente.					
39. Considero que los recursos económicos son insuficientes para el logro de los objetivos en las academias					
40. Considero que los recursos materiales y tecnológicos son insuficientes para lograr una práctica educativa exitosa.					
41. Considero que mi trabajo no es bien remunerado económicamente.					
42. Al final de la jornada me siento insatisfecho.					
43. Considero que en México el trabajo docente no está bien remunerado económicamente.					
44. Considero que las exigencias de los padres de los alumnos contribuyen a mermar el estatus de los docentes y a su desmoralización.					
45. Los conflictos con otros docentes pueden convertirse en estrés.					
46. Los cambios curriculares y organizativos son siempre una fuente potencial del estrés.					
47. Considero que me irrito fácilmente durante la actividad áulica.					
48. Me desagrada la conducta personal de mis compañeros docentes.					
49. Considero que soy exagerado a la hora de autoevaluar mi desempeño.					
50. Considero que siento desinterés y desmotivación hacia todo lo escolar.					
51. Me siento obligado institucionalmente a realizar tareas que considero incorrectas.					
52. Me desagrada mi horario de trabajo.					

53. Me angustia no contar con recursos institucionales para dar respuesta a los problemas que atiendo en al aula.					
54. He conseguido muy pocas cosas útiles con mi trabajo profesional.					
55. Me siento cansado de los cambios permanentes en las decisiones para el área en la que trabajo.					
56. Me siento con ganas de cambiar las condiciones de trabajo que tengo en la actualidad.					
57. En mi trabajo no me apoyan cuando tengo problemas personales.					
58. Considero que no me aprecian mis compañeros docentes.					
59. Las malas relaciones con otros docentes ayudan a incrementar los niveles de estrés.					
60. Mi jefe no reconoce mi esfuerzo como docente.					

Agradezco su colaboración y su valioso tiempo al contestar la encuesta anterior.

Aclaraciones, dudas e informe de resultados, escriba un e-mail al correo: alanismael_180392@hotmail.com

¡GRACIAS POR SU APOYO!