

Autopercepciones de las competencias docentes en profesores universitarios

Autoperceptions of the teaching competences in university professors

Lilia González Velázquez¹
Armando Adolfo Altamira Rodríguez¹
Elsa Velasco Espinosa¹
Ma. del Rosario González Velázquez¹
Honorata López Morales¹
Néstor García Chong²

RESUMEN

La evaluación de la actividad de los docentes que realiza la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) ha consistido básicamente en una encuesta de opinión aplicada a los alumnos cuya utilidad ha sido contar con la puntuación exigida para el programa de estímulos académicos de los profesores. Debido a la necesidad de ampliar nuestro conocimiento institucional del desarrollo y la calidad del trabajo docente, nos propusimos realizar un primer acercamiento a las autopercepciones de los profesores universitarios sobre su propio trabajo, en seis dimensiones: conocimientos sobre la materia, conocimiento pedagógico, actitudes y valores, creencias, malestar docente, y políticas y organización institucional; con este fin se aplicó un cuestionario con 85 ítems con afirmaciones prototípicas que debían ser respondidas con una escala tipo Licker que aplicado a 225 de 1,567 docentes de diecisiete programas de licenciatura; si bien es un estudio exploratorio, los datos indican que los profesores de la UNACH se autoperceben como buenos docentes, gustan de su trabajo y no desean dejar de ejercerlo; consideran que los alumnos no responden en la misma proporción a su esfuerzo y que su trabajo es poco reconocido por la institución.

Palabras clave: autopercepciones, competencias, profesores universitarios, evaluación docente.

ABSTRACT

The purpose of this study was to find out what the perceptions of the professors who work in this university are, regarding their own interests and expectations. In order to find this information, a closed questionnaire was designed; it included 85 items and was given to 226 professors who teach in twelve of the bachelor degree programs this institution has. A final data base of 19,210 answers was used for the statistical reports. The questionnaire was divided into the following categories: knowledge of the subject area, pedagogical knowledge, beliefs, attitudes and values, complaints about the staff, burn-out syndrome, internal politics and organization of the university. Also, additional data was collected regarding personal identification regarding the degree area where they work, type of work contract, years of work, age, gender, and professional background. These professors reported that they consider themselves efficient, they like their job and wish to continue doing it. However, they consider that the students do not respond accordingly to their efforts and that their work is little appreciated by the institution. Regarding the teacher's evaluation questionnaire used by the University, all of the professors considered it inapplicable.

Key words: self-perception, competence, university professors, teacher appraisal.

INTRODUCCIÓN

Actualmente las universidades mexicanas enfrentan procesos de evaluación de sus funciones sustantivas y adjetivas que les permitan asegurar la calidad en la formación integral del estudiante, de la investigación científica y tecnológica y de su vinculación para contribuir al desarrollo social sustentable. La docencia es, sin duda, la función que más ocupa y preocupa a la Universidad; los nuevos escenarios del siglo XXI caracterizados por la complejidad, el valor de lo intangible como son el

conocimiento y el potencial humano, además de los acelerados cambios en la tecnología, impactan en la educación y exigen un cambio de paradigma centrado más en la enseñanza que en el aprendizaje (Rué, 2007), lo que implica necesariamente que el profesor asuma un nuevo rol, pertinente a los nuevos retos. Sin embargo, es necesario conocer más a fondo quiénes son los profesores, cómo perciben su trabajo y qué evaluación hacen del mismo; aspectos importantes cuando se desea realizar cambios institucionales de amplio espectro, como es el caso de la Universidad Autónoma

¹ Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma de Chiapas, Calle Canarios s/n, Colonia Buenos Aires, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. C.P. 29050.
E. mail: lilglz@gmail.com

² Facultad de Medicina Humana, Universidad Autónoma de Chiapas, 10a. Sur y Calle Central s/n, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. C.P. 29000.

de Chiapas (UNACH) que en su Proyecto Académico 2006-2010 (UNACH, 2007), establece un nuevo modelo educativo centrado en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias.

Hoy, las presiones sobre las universidades son cada vez mayores: programas educativos de calidad, con pertinencia y equidad (CIEES, 2006), cuerpos académicos consolidados, más profesores con perfil PROMEP y SNI, además del incremento sustancial de su matrícula y cobertura geográfica sólo por mencionar algunos (SEP, 2007, UNACH, 2006). La capacidad de la Universidad para dar respuesta positiva a estas demandas tiene que ver, indiscutiblemente, con sus docentes; ellos son la clave para impulsar los procesos de innovación que contribuyan al desarrollo del potencial de los estudiantes para aprender a aprender y autogestionar su propia formación. Esta tarea no es fácil debido a la naturaleza compleja y multicausal de los procesos educativos, por ello es necesario tener un conocimiento profundo de los saberes y prácticas de los profesores.

La evaluación de la actividad pedagógica y disciplinaria de los profesores en las instituciones de educación superior (IES) en nuestro país, con sus excepciones, se ha limitado al programa de estímulos al desempeño docente, conocido como "carrera docente" (Rueda, 2001), al cumplimiento de los indicadores de los CIEES (Aboites, 2003) y al llenado del currículo vitae en línea para la obtención del Perfil PROMEP. Estos indicadores, si bien son necesarios, resultan insuficientes para explicar por qué los niveles de aprovechamiento académico, eficiencia terminal y desarrollo de habilidades para lograr aprendizajes complejos en los estudiantes son bajos. Por supuesto, no se trata de culpabilizar a los profesores, sino reconocer la necesidad de contar con modelos explicativos amplios que faciliten el diseño e instrumentación de programas institucionales pertinentes y apreciados por los docentes que retroalimenten su quehacer y mejoren las prácticas educativas en la institución.

En la educación superior, el interés de los investigadores sobre el tema ha ido abriendo una variedad de aspectos vinculados con procesos de evaluación de la práctica docente: las concepciones sobre el aprendizaje, enseñanza y ciencia (Moreno, Sastre y Magali, 1998; Pozo, 1996; Rodríguez, 1999), el pensamiento del profesor y sus saberes, las teorías implícitas y creencias de autoeficacia (Álvarez, 1992; Cerdán y Grañeras, 1998; Marcelo, 1987; Porlán y Rivero, 1998; Tardiff, 2004; Villar, 1988), la formación y competen-

cias del docente universitario (Chehaybar, 1999; Gros y Romaná, 2004; Law y Ozga, 2004; Rueda y Díaz Barriga, 2004; Wittrok, 1990; Zabalza, 2003), malestar docente (Caramés, 2003; Cox y Heames, 2000), la evaluación del desempeño docente (ANUIES, 2004), entre otras.

En general, cuando se evalúa la actividad del profesor universitario se consideran dos aspectos fundamentales: su formación disciplinaria y su formación pedagógica o psicopedagógica; ambas complementarias y en interacción constante, lo que determina el estilo de enseñanza y la toma de decisiones en el aula así como su identificación con la institución. Como lo señala Rué (2007) estamos viviendo tiempos de transición hacia el cambio en las universidades, pero la forma en que los diferentes actores viven estos procesos pueden ser muy divergentes e incluso contradictorios. En el caso de los docentes universitarios es interesante conocer cuestiones como las siguientes: ¿Qué opinan de sus competencias docentes? ¿Cómo perciben su actividad en la institución? ¿Cómo valoran sus conocimientos en la disciplina? ¿Cuál es su satisfacción personal en el ejercicio profesional de la docencia? El estudio de las autopercepciones de los docentes desde teorías y enfoques como las representaciones sociales, las creencias de autoeficacia, las teorías implícitas, el pensamiento del profesor (Abric, 1994; Moscovici, 1986; Pajares & Graham, 1999; Prieto, 2005; Rodrigo, 1993; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Shön, 1998; Shavelson y Stem, 1983; Villar, 1998; Wittrock, 1990), es relevante porque nos ayuda a explicar por qué muchas veces este sector es reactivo al cambio; también nos permite explorar en qué basa su toma de decisiones pedagógicas y las actitudes que asume en el aula, con su colectivo y con la institución misma. Al respecto, Marcelo (1997) señala que estos pensamientos se refieren "al cuerpo de convicciones y significados, conscientes o inconscientes, que surgen a partir de la experiencia, es íntimo, social y tradicional y se expresa en acciones personales"; su utilidad es práctica ya que le permite al profesor guiar y organizar su comportamiento y tomar las decisiones que considere pertinentes.

Hemos dicho que la calidad de la educación superior está ligada a la formación de sus profesores. Si bien es aceptado por la mayoría de los profesores el hecho de que el modelo de educación que aún persiste es el tradicional, esto es, centrado en la enseñanza que fomenta el enciclopedismo, la memorización y la dependencia del

alumno en el maestro, también se puede afirmar que, al menos en discurso, se está reconociendo que se vive tiempos de cambios profundos y que el viejo paradigma debe ser desplazado a la brevedad por otro centrado en el aprendizaje. Pero los cambios difícilmente se logran por decreto (Marchesi y Solé, 1999); exigen estrategias y acciones que permitan la socialización y apropiación del nuevo paradigma educativo, ¿qué tan receptivos y dispuestos están los docentes para transitar por estos caminos? La aproximación de respuesta nos lleva a la interpelación con el propio docente para que sea él, en primera instancia, quien evalúe, desde su experiencia personal y profesional, cómo influyen en su calidad como educador aspectos como: formación disciplinaria y pedagógica, creencias epistemológicas, su salud mental, sus valores y actitudes, y la identificación que hace de su compromiso institucional en un contexto sociocultural históricamente determinado.

La evaluación es un componente inherente a toda actividad profesional siendo su principal fin la mejora continua. Sin embargo hasta hace poco más de diez años, las universidades, a partir del establecimiento de políticas públicas hacia la calidad, entraron en ejercicios de autoevaluación de sus programas educativos y de gestión que poco a poco han ido construyendo los cimientos para una cultura de la evaluación. Este avance no ha sido homogéneo en todos los rubros de la vida universitaria, siendo la evaluación de los docentes uno de los terrenos más complejos y difíciles de abordar por las implicaciones laborales, políticas e incluso académicas que se mueven en el sector.

En el caso de la UNACH, considerada como la IES pública con mayor presencia en Chiapas al contar con nueve campus, en ocho de las nueve regiones socioeconómicas del estado en los que atiende a una matrícula aproximada de 18,170 alumnos distribuidos en 46 programas educativos (UNACH, 2008), existen pocos registros de las acciones institucionales emprendidas en sus primeros 10 años de existencia (1975) para evaluar a sus docentes. En 1994 se diseñó un cuestionario con preguntas cerradas aplicado a los alumnos para evaluar a sus profesores, mismo que hasta la fecha sigue siendo utilizado con algunas mejoras. Desde entonces, la información obtenida por este instrumento ha tenido como única utilidad evaluar a los profesores de tiempo completo para el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente; una vez terminado el proceso, esta

información queda en el olvido, sin derivarse en acciones que promuevan programas de formación y seguimiento que satisfagan las exigencias del nuevo modelo educativo de la Universidad. Los profesores han expresado que la opinión de los alumnos es sesgada y que debiera tomarse en cuenta su punto de vista respecto a la forma en cómo se debe evaluar su práctica docente. Efectivamente, la carencia de datos desde esta fuente de información bien podría ser una de las causas por las que los muchos docentes reproducen el modelo tradicional de educación, de que los programas institucionales de formación docente no hayan tenido el impacto significativo en la mejora de las prácticas educativas y en el desarrollo integral del estudiante. Por ello, se justifica conocer, entre otras estrategias, las autopercepciones de los profesores que albergan conocimientos, creencias, actitudes y valores, constituyéndose su *ethos* profesional.

El objetivo de este trabajo fue indagar sobre las autopercepciones de los profesores de la UNACH sobre su ejercicio docente en función de seis dimensiones: conocimientos sobre la materia, conocimientos pedagógicos, malestar docente, actitudes y valores, creencias, políticas y organización institucional.

MATERIALES Y MÉTODOS

Tipo de estudio

El estudio es de tipo exploratorio, en el que a partir de la revisión bibliográfica y la experiencia de los participantes se diseñó y aplicó un instrumento que incorpora seis dimensiones que reflejan desde la perspectiva del equipo de investigación la actividad docente.

Instrumentos

Cuestionario sobre autopercepciones de los docentes universitarios. Es un cuestionario tipo autorreporte que tiene como propósito identificar las creencias de los profesores de nivel superior sobre sus competencias docentes. El instrumento está integrado por 82 ítems con frases afirmativas prototípicas que se responden con una escala tipo Lickert de cinco valores que van del totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo. Las frases exploran seis dimensiones: conocimiento sobre la materia, conocimiento pedagógico, malestar docente, actitudes y valores, creencias y políticas

y organización institucional. A continuación se describen:

Conocimientos sobre la materia. Esta categoría se refiere a los conocimientos disciplinares del docente. Implica la actualización constante en su campo profesional; el dominio de los fundamentos teóricos y el afán de mantenerse al día en los avances del mismo. También implica su interés en colaborar con otros colegas en el intercambio de conocimientos y su aplicación práctica de la disciplina. Realiza continuamente la actualización del programa de las asignaturas que imparte y diseña actividades prácticas para su aplicación en el aula. La dimensión está integrada con doce ítems: Considero que domino los aspectos teóricos de la(s) materia(s) que imparto; establezco relaciones entre contenidos teóricos y actividades prácticas; con frecuencia cito referencias, demostraciones, técnicas y/o avances recientes de la materia; participo regularmente en procesos de formación y actualización disciplinaria; actualizo los contenidos de mi programa acorde a los avances de mi campo disciplinario; considero que mis criterios de evaluación son claros y pertinentes; poseo dominio de los aspectos prácticos de mi materia; en general, considero que respondo con rigor y precisión a lo que me consultan mis alumnos; tengo prestigio de "buen profesor" entre mis colegas y alumnos; participar como responsable en actividades del corte académico (asesoría técnica, talleres, ponente, etcétera) contribuye a mejorar mi práctica docente; pertenecer a un cuerpo académico mejora mi ejercicio docente.

Conocimientos pedagógicos. Esta categoría se refiere al conocimiento didáctico del profesor y el uso adecuado de recursos para promover el aprendizaje. Implica la capacidad de saber transmitir lo que se sabe a los alumnos tomado en cuenta cómo aprenden, sus dificultades y diferencias personales; la disponibilidad para brindar la tutoría necesaria a los alumnos que la requieren. Se refiere también a las posibilidades del docente de instrumentar didácticamente los contenidos para trasladarlos a situaciones reales que generen en los alumnos la motivación por aprender. Para la enseñanza de nuevos contenidos toma en cuenta los conocimientos previos y habilidades de los alumnos. Está integrada por diecisiete ítems: propicio que el alumno reconstruya el conocimiento, y lo exprese con sus propias palabras; procuro que exista conexión de las actividades de clase con otras materias del plan de estudios; estimulo a los estu-

diantes a pensar por sí mismos; las clases prácticas de la materia (laboratorios, talleres, estudios clínicos, seminarios, etcétera) complementan eficazmente a los contenidos teóricos de mi curso y se aplican a situaciones reales; diversifico los métodos y técnicas de enseñanza para estimular la actividad de los alumnos, su reflexión, expresión y creatividad; utilizo con regularidad diversos materiales y recursos didácticos en clases (video, retroproyector, diapositivas, láminas, cañón proyector); mantengo la atención de mis alumnos; al comienzo del curso, proporciono toda la información necesaria sobre el programa y el plan de trabajo; facilito la oportunidad de interacción y comunicación cognoscitiva alumno-alumno y alumno-grupo en la misma clase, sin interferir como profesor; autoevalúo constantemente mi práctica docente y tomo decisiones para mejorarla; durante la planeación de las clases tomo en cuenta la diversidad cultural del grupo con el que trabajo; comento los resultados de las evaluaciones, incluso individualmente con los alumnos que lo solicitan con el fin de retroalimentar su aprendizaje; cuando preparo la clase, tomo en cuenta el nivel de conocimientos y habilidades que posee el alumno; pongo énfasis especial en destacar y repasar los puntos principales de la clase; dispongo de tiempo para atención individualizada antes y después de la clase.

Malestar docente. Se refiere al estado de desgaste psicológico y emocional del profesor, relaciona las condiciones en las que ejerce la docencia y cómo éstas influyen en la motivación e identificación con la profesión de enseñar. También se conoce como síndrome de *burnout* que se refleja en un estado de ansiedad y malestar físico. Esta dimensión propone identificar cómo los problemas de la profesión docente se vinculan con el prestigio social, las relaciones interpersonales entre alumnos y maestros y cómo impactan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Está integrada con once ítems: Para mí la docencia es una actividad satisfactoria; considero la docencia como una actividad poco estimulante; ser docente es una actividad poco estimulante; con frecuencia siento que mi trabajo profesional no es suficientemente valorado en la universidad; cada vez, me es más difícil motivarme para dar clases; espero con ansia el momento de jubilarme de la docencia; considero que los cursos de actualización docente no tienen impacto en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje; el cuestionario que la UNACH aplica a los estudiantes para evaluar a los docentes, no refleja con objetividad la

calidad del desempeño docente; cada semestre que pasa me decepciono más de la mayoría de mis alumnos; la docencia no otorga prestigio social.

Actitudes y valores: Esta dimensión engloba por una parte la concepción y el ejercicio de los valores con los que el docente se siente identificado y por ello son su referente para juzgar acciones de estudiantes y colegas. Por otra parte, se consideran también las actitudes que el docente adopta en su práctica cotidiana y que llevan implícitas componentes cognitivos, afectivos y de acción. Se trata de una aproximación a los valores y las actitudes respecto a la responsabilidad de enseñar, cumplir laboralmente e interés genuino por los alumnos. Está integrada por trece ítems: Me preocupa mi formación docente; respondo con profesionalidad y responsabilidad a los compromisos de la institución; no me interesa establecer una relación personal y/o afectiva con mis alumnos; el que un profesor tenga un posgrado, no garantiza su interés por mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula; considero que los alumnos son la parte más importante del trabajo docente; para mí, el alumno es ante todo una persona; normalmente, mantengo una actitud receptiva y respetuosa a las preguntas, críticas y sugerencias de los alumnos; promuevo el aprendizaje colaborativo y comparto la toma de decisiones con mis alumnos; mantengo una relación de compañerismo, tolerancia y cooperación con los demás profesores; asisto puntual y regularmente a clases, y cuando por motivos personales se pierde alguna, la recupero; me preocupo por fomentar el espíritu crítico y reflexivo entre los alumnos; enseñó con entusiasmo mi materia; trato de despertar en mis alumnos el interés por la materia.

Creencias. Las creencias cumplen un papel importante en el concepto y organización del mundo. En ellas interviene un conjunto de factores personales y sociales que vienen a constituir las cualidades de la epistemología del hombre. Por su importancia en el proceso educativo se han constituido en objeto de estudio siendo una de las líneas de investigación abordada dentro del paradigma de pensamiento pedagógico y toma de decisiones del profesor. Las creencias influyen en las decisiones y acciones de los profesores dando forma, estructura y organización a su mundo profesional. El interés fundamental de esta dimensión es explicitar los supuestos del profesor sobre los distintos elementos del proceso de enseñan-

za-aprendizaje, como son los alumnos, la disciplina, el aprendizaje, la responsabilidad, etc. Está compuesta por diecisiete ítems: La inteligencia de los alumnos es lo que determina su rendimiento académico; la responsabilidad de aprender es de mis alumnos; los procesos de la elaboración de conocimiento son semejantes en todos los alumnos; no es responsabilidad del profesor universitario motivar a los alumnos; al estudiar siempre habrá alumnos más capaces que otros, por lo que el docente poco puede hacer al respecto; los exámenes son un buen indicador del aprendizaje logrado por los alumnos; para enseñar basta con dominar la materia; los libros nunca se equivocan; el profesor es realmente el protagonista de la clase; las críticas de mis alumnos a mi forma de dar clases son una falta de respeto; en mi curso, entre más información manejen los alumnos, mejor; las ideas previas de los alumnos son un obstáculo para que accedan al conocimiento científico; lo que los estudiantes quieren es aprobar, no les importa aprender; el profesor nace, no se hace; el conocimiento válido debe ser exacto, objetivo y sin ambigüedades; el profesor que aprueba a todos sus alumnos con altas calificaciones es considerado como "barco"; el conocimiento es individual, cada alumno procesa la información según sus capacidades.

Políticas y organización institucional. Esta dimensión propone conocer o aproximarse a la percepción que el docente tiene del trabajo en equipo con otros profesores, además de valorar su opinión sobre las condiciones laborales, administrativas y de organización que la institución establece para su cumplimiento por parte del docente. Está compuesta de once ítems: Para que el trabajo de los profesores mejore, es imprescindible el control de asistencia y puntualidad a clases, entrega y seguimiento de programas, calificaciones, etcétera; las disposiciones administrativas repercuten en mi desempeño docente; los conflictos entre los diferentes grupos de profesores al interior de la escuela afectan mi trabajo docente; el salario que recibo afecta las expectativas de mi trabajo docente; impartir materias diferentes cada semestre complica mi desempeño docente; compartir mi tiempo laboral con otras instituciones afecta mi rendimiento docente; los altos costos de la actualización pedagógica y disciplinaria me dificulta mantenerme al día; la organización académica de la facultad promueve la docencia de calidad; la falta de infraestructura física y de equipo afecta la calidad del trabajo docente: ser profesor de tiempo completo

me obliga a realizar actividades tan diversas que afectan mi rendimiento docente; ser docente de asignatura me mantiene en una situación laboral desventajosa que afecta mis expectativas de superación docente.

Participantes

En este estudio participaron 225 docentes de diecisiete programas de licenciatura de la Universidad Autónoma de Chiapas que laboran en los campus ubicados en las localidades de San Cristóbal de Las Casas, Tuxtla Gutiérrez, Villaflores, Huehuetán y Tapachula.

Procedimiento

La investigación se desarrolló en tres etapas. La primera fase consistió en la revisión amplia de la literatura de estudios sobre el tema, poniendo especial atención en la identificación de las dimensiones e instrumentos utilizados en este tema. En la segunda fase el propósito fue recabar opiniones de los profesores sobre diversos tópicos relacionados con su docencia, con este propósito se invitó a 10 profesores con diferentes años de servicio y tipo de contratación a participar en un grupo de debate que giró en torno a las 6 dimensiones señaladas a fin de tener una primera aproximación sobre los aspectos que ellos consideran se deben tomar en cuenta cuando se trata de evaluar las competencias docentes. A partir de los elementos brindados por los docentes el grupo de investigación procedió a identificar las frases prototípicas para después agruparlas resultando las 6 categorías señaladas. Se diseñó el cuestionario y se piloteó con algunos docentes para la corrección de redacción e interpretación. La tercera fase consistió en la aplicación del instrumento a 225 profesores, lo que significa que se encuestó 14.4% de los profesores universitarios. Para esta actividad se contó con el apoyo de los alumnos tesisistas de licenciatura y posgrado que participaron en el proyecto, quienes, en la mayoría de los casos, hicieron la aplicación de manera personalizada. Cabe aclarar que por ser una investigación exploratoria, algunas escuelas están sobre-representadas; nuestra intención fue lograr una aproximación de toda la universidad y después comparar facultades de diferentes campos disciplinarios, por ejemplo Ciencias Químicas y Humanidades; Veterinaria e Ingeniería Civil. Se in-

tegró la base de datos con un total de 225 cuestionarios aplicados cada uno con 85 ítems.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

I. Datos descriptivos de los docentes

Los 225 profesores encuestados corresponden a diversos campus y facultades universitarias, Ciencias Agrícolas, Humanidades, Ingeniería Civil, Medicina Veterinaria, Químicas, Medicina Humana, representan 71.1%. El restante 29% corresponde a las facultades de Lenguas-Tapachula, Ciencias Sociales, Contaduría-Tapachula, Humanidades-Tapachula, Administración-Tapachula, Derecho, Ciencias Agronómicas, Contaduría y Administración-Tuxtla, y Lenguas-Tuxtla.

Tipo de contratación y relación laboral

De los 225 profesores, siete equivalente a 3.1%, tienen una relación laboral temporal, 69 profesores que representan 30.7%, cubren interinatos; y 133 profesores que agrupan 59.1% son definitivos; 16 profesores que equivalen a 7.1%, no contestaron. Los datos nos indican que el mayor porcentaje de los profesores encuestados son profesores de carrera. En lo que refiere a la relación laboral por tipo de contratación, 7.5% (f=17) son profesores de asignatura, 39.1% (f=88) son de medio tiempo y 49.8% (f=112) son profesores de tiempo completo y de nuevo 7.1% no contestó (Cuadros 1 y 2).

Cuadro 1. Tipo de contratación

	Frecuencia	%
Temporal	7	3.1
Interino	69	30.7
Definitivo	133	59.1
No contestó	16	7.1
Total	225	100.0

Cuadro 2. Relación laboral

	Frecuencia	%
Asignatura	17	7.6
Medio tiempo	88	39.1
Tiempo completo	112	49.8
No contestó	8	3.6
Total	225	100.0

Categoría y nivel

La categoría laboral está ligada a la antigüedad y al nivel de formación, así de los 225 profesores encuestados, 75 son asociados (33.3%), 105 son titulares (46.67%), llamó la atención que 45 profesores (20%) no contestaron. El nivel refiere a las percepciones económicas que el docente alcanza dentro de la categoría, su diferencia se establece por el grado de estudio y/o la antigüedad, por ejemplo, asociado A significa menor ingreso que Asociado B y C, lo mismo aplica para Titular. Casi 30% de los docentes encuestados tienen el nivel más bajo, A; 22.7% son nivel B; 28.4% es nivel C, y casi 20% de los docentes no contestaron (Cuadros 3 y 4).

Grado máximo de estudios

El grado máximo de estudios es un indicador de la calidad del personal docente, a partir de 2006 el grado de maestro es requisito deseable para ser profesor universitario. En este estudio, de los 225 profesores consultados, 65 tienen el grado de licenciatura; grado de maestría son 134, 20 profesores tienen el grado de doctor. No contestaron seis (Cuadro 5).

Cuadro 3. Categoría laboral

	Frecuencia	%
Asociado	75	33.3
Titular	105	46.7
No contestó	45	20.0
Total	225	100.0

Cuadro 4. Niveles

	Frecuencia	%
A	66	29.3
B	51	22.7
C	64	28.4
No contestó	44	19.6
Total	225	100.0

Cuadro 5. Grado de estudios

Grado	Frecuencia	%
Licenciatura	65	28.9
Maestría	134	59.6
Doctorado	20	8.9
No contestó	6	2.7
Total	225	100.0

Antigüedad

La antigüedad es un indicador de continuidad y trayectoria institucional. Más de la mitad de los profesores encuestados tienen menos de diez años de antigüedad, y poco más de 16% más de 20 años. Para una visión más clara de esta categoría, se elaboraron rangos por décadas, de uno a nueve, diez a diecinueve y así sucesivamente, observamos que poco menos de la mitad de los profesores tiene menos de diez años de antigüedad, y que 20% tiene entre 20 y 29 años. Se observa claramente, el inicio del cambio generacional de los docentes de la UNACH, en menos de diez años, 20% de los profesores tendrán treinta o más años de antigüedad, lo que marca el inicio de las jubilaciones.

En el Cuadro 6 se muestra la antigüedad de los docentes participantes en este estudio.

Edad

La edad es un indicador que, unido a la antigüedad, nos da idea de la madurez del personal docente; así vemos que 10% tiene entre 25-29 años, el 29% tiene entre 30-39 años, mientras que 35% de 40 a 49 años y 23% tiene 50 o más años. Destaca la juventud de los docentes encuestados, 40% tiene 39 o menos años, mientras que 23% tiene 50 o más años, esto significa que en diez años, llegarán a los 65 años de edad, lo que inicia la edad de jubilación (Cuadro 7).

Cuadro 6. Antigüedad por décadas

Década	Frecuencia	%
1-10	106	47
11-19	56	25
20-29	46	20
No contestó	17	8
Total	225	100

Cuadro 7. Edad

Años	Frecuencia	%	% Acumulado
25-29	23	10	10
30-39	66	29	40
40-49	79	35	75
50-59	42	19	93
<60	9	4	97
No contestó	6	3	100
Total	225	100.0	

Sexo

El sexo demuestra una importante participación de las mujeres en el ejercicio docente, 138 profesores, que equivalen a 61.3% son del sexo masculino, mientras que 86, que equivalen al 38.2%, son del sexo femenino (Cuadro 8).

Cuerpo académico

La integración de Cuerpos Académicos es uno de los objetivos de PROMEP, así vemos que 69% de los profesores se encuentran incorporados a un cuerpo académico, mientras que 28% restante no pertenece a ningún cuerpo académico, lo anterior denota que las políticas nacionales para el impulso de los trabajos colegiados han impactado al interior de la UNACH.

Institución de egreso

Del total de los docentes, 43.1% (f=97) egresó de la propia UNACH, 8.9% (f=20) de la Universidad Nacional Autónoma de México, 8.4% (f=19) del Instituto Politécnico Nacional, 7.1% (f=16) de la Universidad Veracruzana, 28% restante (f=63) de diversas instituciones de educación superior y 3.1% (f=7) no contestó. El hecho de ser una universidad joven (1975) permitió la incorporación de profesores formados en otras IES, lo que ha enriquecido la vida académica de la universidad.

Si bien, este es un estudio exploratorio, y asumiendo el sesgo de la sobre-representación de profesores de carrera y de las escuelas ubicadas en Tuxtla, podríamos esbozar el siguiente perfil aproximado del profesor universitario: es un profesionalista que se dedica casi exclusivamente a la actividad docente, cuenta con estudios de posgrado y menos de la mitad egresó de la UNACH, con una edad cercana a los cuarenta años y una antigüedad de menos de diez años, una relación 1.5 hombre por mujer. Nos parece importante puntualizar que este primer acercamiento permitió evidenciar aspectos como el cambio generacional

docente a partir de 2010 y el incremento de la participación femenina en la actividad académica.

II. Resultados de las auto percepciones del docente por dimensiones

a) Dimensión: Conocimientos disciplinarios

En esta dimensión la gran mayoría de los profesores considera que están actualizados en cuanto a los contenidos que enseñan y que son reconocidos por sus colegas como buenos profesores. En general, los docentes se autoperciben como aptos en su conocimiento disciplinario (75% de acuerdo o totalmente de acuerdo). Como lo ha señalado Zabalza (2003), los conocimientos académicos del profesor universitario es quizás la característica que tradicionalmente ha sido más valorada para identificar a un profesor competente, lo que explica en parte los resultados, en su mayoría los profesores se autoevalúan alto: tienen la convicción del dominio de los conocimientos sobre la materia que imparten, se preocupan por su actualización constante en su campo profesional, diseñan actividades prácticas para su aplicación en el aula; dominan los fundamentos teóricos y se mantienen al día en los avances del mismo; manifiestan interés en colaborar con otros colegas en el intercambio de conocimientos y su aplicación práctica de la disciplina, consideran que responden con rigor y precisión a lo que le consultan sus alumnos.

b) Dimensión: Conocimientos pedagógicos

Esta categoría explora la auto percepción que el profesor tiene acerca de su conocimiento didáctico-pedagógico y del uso adecuado de recursos para promover el aprendizaje. Los datos muestran la misma tendencia anterior: en su gran mayoría, los profesores se autoperciben, pedagógicamente competentes.

Desde esta perspectiva, los profesores planifican sus clases a partir de considerar los conocimientos y habilidades de sus alumno; autoevalúan constantemente su práctica docente y tratan de mejorarla. Al cuestionarles sobre el impacto de los costos de los cursos y programas de actualización pedagógica y disciplinaria poco más de la mitad afirmó que no les afecta, mientras una tercera parte afirmó que los altos costos son un impedimento para actualizarse.

De igual forma, más de 90% de los docentes afirmó que proporcionan a sus alumnos toda la

Cuadro 8. Sexo

	Frecuencia	%
Masculino	138	61.3
Femenino	86	38.2
No contestó	1	0.4
	225	100.0

información necesaria sobre el programa y el plan de trabajo. Sólo una mínima parte, 1.3% no sólo no lo hace, sino que está en desacuerdo con ello. Respecto a la evaluación 86.2% los considera claros y pertinentes, e incluso afirma comentar individualmente los resultados con sus alumnos con fines de realimentar su aprendizaje.

El trabajo didáctico de la acción docente es sin duda importante, es el andamiaje que ayuda al alumno en la construcción de aprendizajes significativos, el uso regular de materiales y recursos didácticos (video, retroproyector, diapositivas, láminas, cañón, proyector), es indispensable, casi el 85% de los profesores afirmó utilizarlos cotidianamente.

De igual manera, al planteamiento referente a estimular a los estudiantes a pensar por sí mismos, se encontró que 0.8% consideró que no los estimula, mientras que 1.3% no sabe si lo hace o no y, finalmente, 97.8% afirma que sí estimula a sus estudiantes a pensar por sí mismos.

Casi 90% afirma asegurarse que todos los estudiantes comprendan los propósitos de la clase, manteniendo la atención sobre los alumnos, además de conectar el contenido de sus clases con otras materias y sobre todo, propician que el alumno reconstruya el conocimiento y lo exprese con sus propias palabras (96%).

Con relación a la pregunta si los docentes creen que diversifican los métodos y técnicas de enseñanza para estimular la actividad de los alumnos, su reflexión, expresión y creatividad, se encontró que 94.7% afirma hacerlo.

c) Dimensión: Creencias

Respecto a las creencias sobre el aprendizaje, 57.3% de los docentes piensan que el docente es el principal responsable de que se genere el aprendizaje. A la afirmación popular "el profesor nace, no se hace", 74.67% de los docentes están en desacuerdo en que ser "un buen docente" sea un don, sin embargo, el 12% sí lo cree.

Otra creencia muy popular es que para enseñar sólo basta dominar la materia; se encontró que el 88% de los entrevistados no está de acuerdo, así también ante la afirmación "el profesor realmente es el protagonista de la clase", los datos muestran que 84.9% no está de acuerdo. Hay una clara tendencia de los docentes a considerar que ellos no son lo más importante.

Sería interesante destacar algunos datos sobre las creencias que los profesores manifiestan con relación a los alumnos, para la mitad de és-

tos, "los alumnos quieren aprobar y no aprender", y lo más preocupante: si se les exige, los alumnos se quejan. Aun cuando asumen que la motivación está estrechamente relacionada con el aprendizaje, 94.4% de los docentes reconocen su responsabilidad como motivadores.

Respecto a las creencias sobre el conocimiento, se exploró una idea muy generalizada: "el conocimiento válido debe ser exacto, objetivo, sin ambigüedades", las opiniones se dividen, 57% está de acuerdo en que el conocimiento no debe admitir errores, pero 27.6% no acepta esta afirmación, en esta misma línea en la aseveración: "los libros nunca se equivocan", la mayoría de los docentes, 83.55% están en desacuerdo con la afirmación, pero 21% creen que así es.

d) Dimensión: Malestar docente

Como se explicó, nuestro interés en saber si el docente universitario presentaba el desgaste por su trabajo pedagógico, mejor conocido como malestar docente o *burn out*, tan denunciado en los docentes de educación básica, se procedió a presentar una serie de afirmaciones a los participantes con la hipótesis previa de que al igual que sus colegas de los niveles educativos previos, ellos también sufrían altos niveles de estrés y agotamiento en su labor pedagógica. Los resultados obtenidos no apoyan esta presunción.

La primera afirmación "para mí, la docencia es una actividad satisfactoria", muestra claramente que prácticamente la totalidad de docentes se sienten satisfechos de su actividad docente: a de acuerdo y totalmente de acuerdo equivalen al 98%, además de reconocerla como una actividad estimulante (91%), que no genera estrés y malestar físico (97%), ni espera la jubilación (97.8%). Lo que permite afirmar que para la mayoría de docentes, la docencia es una actividad satisfactoria y que el malestar docente no es problema.

Llama la atención, no obstante la autopercepción tan positiva, que sólo para 55.1% de los docentes su esfuerzo es compensado con el interés y rendimiento de los alumnos, mientras que 26.6% no percibe dicho interés, no obstante 85.8% manifiestan motivación para impartir sus clases, y 10.3% reconoce tener problemas de automotivación.

Considerando que la motivación está ligada a la empatía y relación humana que se mantiene con los alumnos, se incluyó el ítem "cada semestre que pasa me decepciono más de la mayoría de mis alumnos", 83.5% rechaza sentirse decep-

cionado de sus alumnos, lo que permite inferir su optimismo hacia ellos, y de nuevo, 10.2% manifiesta su desilusión.

Al observar la opinión sobre la motivación que la Universidad como institución genera en el docente, vemos una tendencia contraria: casi la mitad de los docentes sienten que la universidad no valora suficientemente su trabajo y 26.4% afirma que sí se les valora.

En resumen, podríamos afirmar que para la mayoría de docentes, alrededor del 90% en casi todos los ítems, el trabajo docente es una actividad satisfactoria y estimulante, y que los alumnos son fuente de ánimo y estímulo para el trabajo docente, luego entonces en la UNACH el malestar docente no es un problema, aunque debe investigarse la impresión de que para la mitad de los docentes su trabajo no es valorado por la Universidad, lo que en cierta forma difiere de otros niveles educativos como el básico (Caramés, 2003).

e) Dimensión: Políticas y organización institucional

Esta dimensión propone aproximarse a la percepción que los docentes tienen de las condiciones laborales, administrativas y organizativas de la Universidad y cómo influyen en las relaciones, si generan conflictos entre profesores y profesoras, si bien reconociendo de acuerdo a Bardiza (1997), Jares (1997) y Sañudo (2001) que el conflicto es inherente a la actividad universitaria, no debe afectar el clima organizacional. Se consideran desde los aspectos de infraestructura, recursos técnicos y financieros hasta laborales y demás.

Al analizar la percepción de los docentes, en cuanto a su relación laboral y el impacto en su actividad docente; pese a que la mayoría de las referencias mencionan que el exceso de cargas, controles y responsabilidades influyen negativamente en la actividad docente, nuestros resultados muestran que más de la mitad de los docentes entrevistados no les afecta ni compartir su jornada, ni cumplir las múltiples actividades que establece la Universidad.

En cuanto al *problema* que implica ser docente de asignatura, sólo una tercera parte lo consideró negativo, pero dado que la mayoría de los docentes encuestados fueron de tiempo completo suponemos que la pregunta careció de interés por lo que se abstuvieron de opinar.

Al observar la opinión de los docentes en cuanto a los mecanismos de control-supervisión que

implementa la Administración Central afirman que en su mayoría responden a la necesidad [o lógica] administrativa: como son el control de asistencias y puntualidad. Extrañamente casi 80%, calificaron de necesario el control de asistencias y que dichos controles no afectan su actividad docente.

Un problema derivado de disposiciones administrativas es el cambio de las asignaturas a impartir, así al cuestionar si es complicado impartir materias diferentes cada semestre, se observa que apenas 30% de los encuestados afirma que es complicado. Para los docentes de la UNACH los sistemas de control riguroso como las listas de asistencias son imprescindibles, y las disposiciones administrativas influyen pero no de manera determinante, lo mismo que los conflictos entre grupos. Destacó que para la mitad de los docentes, en la Universidad sí se está buscando la calidad, pero una tercera parte lo negó rotundamente.

Observar la opinión de los docentes en cuanto a los aspectos organizacionales, particularmente sobre los apoyos y recursos institucionales es una situación crónica en muchas universidades públicas, en nuestro caso no fue la excepción: cerca de 70% dice ser afectado; en cuanto si el salario afecta las expectativas del docente no hay claridad, de hecho fue dicotómico: un grupo que afecta y otro que no, cada grupo con poco más del cuarenta por ciento. En donde sí hubo coincidencia plena, fue en la opinión acerca del instrumento de evaluación que se aplica a alumnos como parte del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente; todos lo consideran inoperante.

f) Dimensión: Actitudes y valores

Esta dimensión pretende aproximarse a la concepción y ejercicio de los valores respecto de los cuales los docentes tienen un compromiso para juzgar las conductas o acciones tanto de los estudiantes como de otros profesores. Busca conocer las actitudes que el docente adopta en su ejercicio profesional a través de componentes implícitos en la relación cognición-afectos a partir de la interacción que él considera adecuada para relacionarse con sus alumnos, con su disciplina a enseñar y con sus colegas.

Entre 93.7% y 95.2% de los docentes se perciben como dinamizadores de conductas motivacionales, promueven la ruptura de la indiferencia, expresando de forma consistente este rasgo que lo define como un buen profesor lo cual se acompaña de la actitud afectiva expresada en la valoración

personal y social orientada hacia los alumnos. Estas respuestas encuentran su sentido en lo planteado por Marín (2005) sobre las nuevas demandas que la enseñanza universitaria les impone a los docentes, quienes han desarrollado nuevas habilidades, conocimientos y creencias formativas, que hasta cierto punto se han generado por los procesos de reflexión que el docente realiza.

En cuanto a la puntualidad, asistencia a clases, a las actitudes hacia la propia formación y al compromiso profesional que se tiene frente a la institución, entre 91% y 97% consideró que los alumnos son la parte más importante de su trabajo; el alumno es ante todo una persona que mantiene una actitud receptiva y respetuosa a las preguntas, críticas y sugerencias de los docentes; además de mantener una relación de compañerismo, tolerancia y cooperación con los demás, demostrando que el profesor se percibe como altamente empático, reconoce su dimensión humana y busca establecer una relación afectiva y personal con sus alumnos.

Los procesos de interacción que el profesor establece con el "otro" al que considera en su dimensión social y afectiva y con el cual establece una relación de respeto, tolerancia y cooperación. Los resultados nos indican que los docentes perciben al alumno y a los otros docentes en su dimensión humana, no expresan más que su propio autoconcepto profesional, que de acuerdo con Hernández (2000) es una auténtica teoría sobre sí mismo, que tiene por objeto organizar los datos, ganar autoestima y equilibrio vital, es nuevamente ser percibido como el buen profesor que no es ajeno a las necesidades del alumno, los profesores catalogados como buenos por los alumnos, tienen como características de su autoconcepto la identificación con el otro, la seguridad, el creerse digno de confianza.

CONCLUSIONES

En términos generales, los resultados de esta investigación confirman los hallazgos de otros estudios sobre las autopercepciones de los profesores universitarios. Resultan significativos los altos porcentajes en las dimensiones del instrumento referidas a conocimientos disciplinarios, conocimientos pedagógicos, creencias y actitudes y valores, independiente de edad, tipo de contratación, disciplina, género y antigüedad, éstos, hay gran homogeneidad en su identificación con un tipo de docente: la mayoría se evalúan como profesores competentes

tanto en conocimientos disciplinarios como pedagógicos; además de reconocerse como poseedores de actitudes y valores "correctos", responsables y con vocación educadora. Estas afirmaciones de los docentes se pueden interpretar desde diferentes ángulos: en primer lugar, la naturaleza misma de las creencias, al mantenerse en su mayoría implícitas y no son cuestionadas en el valor que le asigna quien las posee; en segundo lugar, la representación social de lo que es ser un "buen docente", construida sociohistóricamente y refrendada cotidianamente por el grupo de referencia, es una constante que se observa en los participantes del estudio. En tercer lugar, las actitudes y valores de respeto, afectividad y comprensión hacia sus alumnos que los docentes declaran tener, pueden entenderse como la identificación del ideal docente que se ha socializado, tal vez como resultado de los cursos de formación y de los planteamientos oficiales de los principios psicopedagógicos de los nuevos modelos educativos centrado en el estudiante, en el rol del docente como mediador y tutor, y en el respeto a la diversidad.

Un aspecto donde las percepciones de los docentes no son homogéneas es en lo que respecta a las políticas y organización institucional, hay insatisfacción por los bajos salarios que no corresponden a su esfuerzo y de la falta de infraestructura y de equipo que les afecta su trabajo.

Las autopercepciones de los docentes participantes que ahora conocemos tienen su valor en sí mismas, por lo que no deben ser desestimadas a pesar de su fuerte carga subjetiva. Sin embargo, este retrato que refleja un alto autoconcepto puede ser signo de una falta de autocritica, de un mecanismo de negación para enfrentar la necesidad de cambio, "todo está bien, no pasa nada". Por ello, es necesario que estas representaciones y creencias sean contrastadas con las percepciones de los otros actores educativos como son los alumnos, pares y autoridades académicas, ya que sólo así podremos tener una evaluación contextualizada y objetiva de competencias docentes y sus repercusiones en la formación integral de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Aboites, H. (2003). El lado oscuro de los CIEES: una crítica a los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior, *Redalyc*, Núm. 036, 30-46, <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34003604>, recuperado el 12 de junio de 2006.

- Abric, J.C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Filosofía y Cultura Contemporánea.
- Aciego de Mendoza, R., Martín Cabrera, E. y Domínguez Medina, R. (2003). Capacidades, valores y estrategias que el profesorado universitario declara estimular. Análisis según área de conocimiento, experiencia docente y género. *Anales de psicología*, Vol. 19, 133-143.
- ANUIES. (2004). *Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta del personal académico*. México, DF.: ANUIES.
- Álvarez, J.L. (1992). *Sagacidad perceptiva y teorías implícitas de personalidad de los profesores*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Arbesú, M., Canales A., Crispín, M., Cruz, I., Figueroa, A., y Gilio, M. (2004). Las políticas y los usos de la evaluación de la docencia en la educación superior: planteamiento y perspectivas. En M. Rueda, y F. Díaz-Barriga (Coords.). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: Plaza y Valdés.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organización escolares. En *Revista Iberoamericana de Educación: monográfico Micropolítica en la escuela*. No. 15 (Septiembre-diciembre), 13-52.
- Caramés Balo, R. (2003). Precarización y burnout del puesto de trabajo del Personal docente e investigador de la universidad. *Revista Praxis*, disponible en <http://www.revistapaxis.cl>, consultado el 28 de febrero de 2006.
- Cerdán, J. y Grañeras, M. (1998). *La investigación sobre el profesorado* (II). 1993-1997. Madrid: CIDE.
- Chehaybar, E. (1999). *Hacia el futuro de la formación docente*. México: UNAM-CESU y Plaza y Valdés Editores.
- Cox, S., y Heames, R. (2000). *Cómo enfrentar el malestar docente*. Barcelona: Octaedro.
- Escudero, E.T. (1999). Los estudiantes como evaluadores de la docencia y de los profesores: Nuestra experiencia. *Revista Interamericana de Formación del Profesorado*, 34, 69-98.
- Fernández, S.J. (1999). Evaluación de la docencia y aprendizaje profesional: Análisis de una experiencia universitaria. *Revista Interamericana de Formación del Profesorado*, 34, 87-98.
- Hernández F.A. (2000) El pensamiento tácito del docente y su autoconcepto profesional. Madrid: *Iberpsicología*. <http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi5-2/hernandez/hernandez.htm>, recuperado el 11 de febrero de 2005.
- Ibarra, L. (1999). *La educación universitaria y el buen maestro*. México: Gernika.
- Jares, X. (1997) El lugar del conflicto en la organización escolar. En *Revista Iberoamericana de Educación: monográfico Micropolítica en la escuela*. No. 15 (septiembre-diciembre) 53-73.
- García, B., Loredó, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, M., y Rueda, M. (2004). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En M. Rueda y F. Díaz-Barriga (Coords.). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: Plaza y Valdés.
- Gil Antón, Manuel (2000). Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes? En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1), Consultado el 14 de febrero de 2006, en [www:http://redie.ens.uabc.mx/vol2no1/contenido-gil.html](http://www.educacion.uabc.mx/vol2no1/contenido-gil.html)
- Gros, B. y Romaná, T. (2004). *Ser Profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro/ICE- UB.
- Lawn, M. y Ozga, J. (2004). *La nueva formación del docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. México: Pomares.
- Magaña, H. y Hernández, J. (2002). Aportes y problemas de la educación superior. En A. Aguilar, F. Carmona, M. Crestani, A. Mariño, G. Martínez, I. Palacios y F. Paz (Coords.): *El México de hoy. Sus problemas y qué hacer frente a ellos*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Marcelo, C. (1997). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marchesi, A., y Solé, I. (1999). *La Educación en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marín, D. V. (2005) Las creencias formativas de los docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de educación*. <http://www.rioei.org/deloslectores/667Marin.PDF>, recuperado el 24 de noviembre de 2007.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Oliveira, D.A. (2004). Cambios en la organización docente. Consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, Vol. 9, Núm. 20, 183-197.
- Pajares, F. & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124-139.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada Editorial.
- Pozo, J.I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Prieto, L. (2005). Las creencias de autoeficacia del profesorado universitario. <http://www.des.emory.edu/mfp/PrietoSintesis.pdf>, recuperado el 20 de enero de 2008
- Rodrigo, M.J. (1993). *Teorías implícitas*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez, M. (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Argentina: AIQUE.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Rueda, M. (2001). Evaluación académica vía los programas de compensación salarial. En M. Rueda y M. Landesmann (Coords.). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México: UNAM-CESU.
- Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (2004). *Evaluación de la Docencia*. México, DF.: Paidós.
- Sañudo, L. (2001). La transformación de la gestión educativa. Entre el conflicto y el poder. En *Educación: Revista de educación* No. 16. (enero-marzo). Disponible en internet <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/16/16indice.html>. Consultado el 19 de febrero de 2005.
- SEP (2007). *Programa Nacional de Educación 2006-2012: Plan Sectorial*. México.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, Number 3, 611-624.
- Shavelson, R.J. y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

- Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tejada, J. (Comp.). (1999). La evaluación: su conceptualización. En B. Jiménez (Ed.). *Evaluación de programas centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- UNACH. (1990). Anuario Estadístico 1989-1990. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: UNACH.
- UNACH. (1991). Proyecto Académico 1991-1994. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: UNACH.
- UNACH. (2006). *Proyecto Académico 2006-2010. Universidad para el Desarrollo*. Chiapas, México.
- UNACH. *Prontuario Estadístico*. Dirección General de Planeación. Mimeo: Tuxtla Gutiérrez.
- Villa, A. (2001). Evaluación de la función docente y desarrollo del profesorado. En C. Marcelo (Ed.). *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- Villar, L.M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Murcia: Editorial Marfil.
- Wittrok, M.C. (1990). *La investigación de la enseñanza*, tomos I-II. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.