
EL PAPEL DE LA MEB EN LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE. UNA MIRADA DESDE LOS VALORES Y ACTITUDES PROFESIONALES DE ALUMNOS¹

*Enrique Farfán Mejía**

“Ser uno con el mundo”

ANTECEDENTES: LAS UNIDADES SEAD UPN Y LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE

Cuando el 25 de agosto de 1978 surgió la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se inició uno de los proyectos educativos más importantes del México moderno a favor de la formación del docente. Con amplios recursos económicos y académicos se inauguraron las instalaciones en el Ajusco, en el Distrito Federal. Este centro nacional de estudios universitarios para los docentes normalistas se constituyó como un referente normativo a escala nacional, lo cual se expresó, entre otras formas, a través de la potestad para la ela-

¹ Los alumnos de la MEB son profesores de educación básica en servicio.

* Doctor en Educación. Profesor-investigador de tiempo completo de la UPN.

boración de diseños curriculares en los niveles de licenciatura y posgrado. Mediante esta oferta educativa se esperó que el docente se profesionalizara, entendiendo esto, fundamentalmente, como alcanzar un título universitario (Kovacs, 1983).

En el año siguiente, 1979, surgieron a lo largo de todo el territorio nacional, las Unidades del Sistema de Educación a Distancia (SEAD) UPN, con la finalidad de acercar la oferta de cursos, licenciaturas y estudios de posgrado a los docentes. Si bien se procuró convocar de manera representativa a algunos académicos de las unidades SEAD para que colaboraran en la elaboración de los diseños curriculares, las Unidades SEAD cumplieron, como decíamos, la tarea de operar las propuestas curriculares surgidas centralmente en el Ajusco (García y Díaz, 2011). Esto, insistimos, no fue por algún tipo de exclusión, sino que atendió a la reglamentación operativa de la propia UPN.

A partir de 1992 las unidades SEAD fueron descentralizadas en sus funciones y cada entidad de la República generó una perspectiva específica de formación del docente. Así, en la actualidad hay unidades de la UPN en las que se ofrecen estudios de licenciatura, maestría y doctorado, mientras que en otras la oferta es sólo de licenciatura y maestría. Aun más, hay unidades en las cuales sólo se ofrecen estudios de licenciatura. Estas diferencias responden a condiciones muy diversas, entre las que están: políticas educativas locales, nivel de preparación de los profesores de cada unidad, dedicación y capacidad académica de los docentes, entre otros (García y Díaz, 2011).

Desde 2009, la profesionalización emergió en los diseños curriculares de los posgrados de la UPN. La profesionalización se entendió como la preparación para el ejercicio de la profesión docente, preparación que se extendió incluso a los estudios de especialidad, maestría y doctorado (Sánchez, 2008).

Como parte de los diseños curriculares de posgrado *profesionalizantes* generados por las unidades, está la Maestría en Educación Básica (MEB), la cual comenzó a impartirse en el citado año. La MEB se organizó en dos especializaciones: la primera, es en Educación

Básica y se cursa durante el primer año de la MEB. La segunda corresponde al segundo año de la MEB y se da en variadas opciones definidas por cada unidad. Algunas de esas opciones son Pedagogía de la diferencia y la Interculturalidad, Construcción de Habilidades de pensamiento, Gestión educativa y procesos organizacionales en educación básica y Educación cívica y formación para la ciudadanía, entre otras (UPN, 2008).

Un esfuerzo formativo del docente a nivel de posgrado, tan importante como el que ha venido desarrollando la Universidad Pedagógica Nacional, requiere estudios de seguimiento e investigaciones que den cuenta de los resultados obtenidos en términos de la profesionalización.

A lo largo de las décadas que lleva funcionando la UPN se han hecho diversas evaluaciones de la calidad educativa que ofrece a sus estudiantes; no obstante, esta tarea deja un panorama de claros oscuros. La gran mayoría de estos estudios se centra en los procesos educativos desarrollados en el Ajusco (Arce y Castañón, 1996; Jordá, 2000; Czarny, 2010; Rodríguez, 2009; López y Mota, Díaz-Cuder y Lozano, 2010).

Este esfuerzo se caracteriza por seguir criterios de elaboración cambiantes de acuerdo con los autores o las autoridades en funciones. Tal heterogeneidad refleja tanto la diversidad teórica-metodológica del campo de la evaluación docente como los debates acerca del papel que la evaluación debe tener en la definición de la profesión docente (Miranda, 2007). La tendencia mundial centra la evaluación en medidas de producto, como número de alumnos titulados, índices de eficiencia terminal, etc. (OCDE, 2011). Esta tendencia está representada en México a través de académicos e instituciones como el Centro de Estudios Educativos y el Ceneval, entre otros, como se advierte en la producción de mediciones que hacen centradas en estándares educativos (Centro de Estudios Educativos; Heurística Educativa, S. C.; Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa, 2013).

Si bien este enfoque es el que más promueven importantes organismos multinacionales como la OCDE (2011) y es recogido por

el gobierno mexicano (SEP, 2016), también hay miradas críticas desde las cuales se cuestiona la validez de este tipo de medidas para dar cuenta de la calidad de la formación obtenida, pues, entre otras razones, se critica que no evalúa propiamente la transformación del educando sino sólo la memorización de información (House, 1994). Desde otra mirada, se piensa evaluar la calidad de estos programas educativos considerando qué tanto promueven la profesionalización de la práctica docente (Stobart, 2010) y, sobre todo, qué tanto favorecen la profesionalización entendida como el desarrollo de valores, actitudes y habilidades docentes que aseguren un ejercicio de la enseñanza formador de ciudadanos y, en general, de hombres de bien (Hortal, 2002; Perrenoud, 2008). Empíricamente, este tipo de estudios pone el acento en rescatar la dimensión curricular formativa, por tanto, del análisis del plan de estudios es donde obtiene sus categorías analíticas en términos de los valores, actitudes y cambios en la vida cotidiana que espera alcancen los alumnos (Cámara, 2004).

Desde esta última perspectiva surgen indicadores que buscan dar cuenta de esta profesionalización, uno de ellos, como se indicó, son los valores profesionales; (Hirsch, 2006; López, 2009). Los valores ilustran acerca de la perspectiva filosófica que el profesional asume al desarrollar su tarea (Hortal, 2002). Cuestiones tan profundas como la definición de lo que se quiere enseñar y el porqué se quiere hacer son analizados en estos estudios. Por lo tanto, si hay una reconstitución de la propia práctica docente, ésta se hará evidente en los valores profesionales que los docentes busquen o, aun mejor, practiquen. Por esta razón, la investigación en este campo se centra en referentes empíricos como las prácticas de la vida cotidiana, las actitudes y los valores en sí (López y Farfán, 2015).

Estos valores definen la profesión, en tanto marcan aspiraciones o fines a alcanzar que permiten dar cuenta de la efectividad o no de los programas profesionalizantes de los docentes en servicio: “representan algún modelo o prototipo de profesión que se pretenden alcanzar y por ello dotan de significado al ejercicio profesional” (Ibarra, 2007, p. 45).

LOS VALORES DOCENTES Y LA PROFESIONALIZACIÓN EN POSGRADO

El estudio de los valores profesionales tiene un profundo desarrollo en México. Desde 1995 se han analizado los valores profesionales de alumnos de muy variados programas de posgrado (López y Solís, 2011). Este tipo de investigaciones han logrado evaluar el impacto que tiene la escolarización en la construcción de las profesiones (Durán, 2001). Estas investigaciones han estudiado los valores profesionales en los alumnos de posgrado, preferentemente de universidades como la UNAM y la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) (Hirsch, 2006).

A pesar del desarrollo que marca el campo en nuestro país, son pocos los estudios realizados en la Universidad Pedagógica Nacional acerca del programa de Maestría en Educación Básica. En el apartado anterior argumentamos acerca de la importancia de extender al posgrado los estudios respecto de la profesionalización docente, crece aún más el interés en desplegar estudios sobre valores profesionales en la MEB, en tanto ofrece especialidades vinculadas directamente con el campo de los valores, como es la especialización en formación ciudadana. El desafío que actualmente vive la profesión docente en México (Alaníz, y Farfán, 2016), la cual se ve cuestionada en su eficiencia e incluso en su formación inicial y permanente (INEE, 2015), pone en el centro de la reflexión y el estudio de los valores profesionales el impacto que puede tener la actualización del docente. Sobre todo porque hay posiciones desde las cuales se aboga por centrar la formación permanente en cursos cortos específicos sobre los resultados de evaluaciones a gran escala del docente, mientras que otras abogan porque esta formación se de a través de programas de posgrado en los que el docente no sólo atienda la mejora de aspectos didácticos de su práctica, sino que se involucre en un proceso profundo de reflexión y transformación de su ejercicio profesional el cual definirá, sin duda, la posibilidad de una formación para la vida.

Considerando lo anterior, se realizó un estudio empírico sobre la profesionalización docente de los alumnos de la MEB, quienes cursan la Maestría en la Unidad 096 DF Norte, nuestra expectativa fue que este proceso formativo se reflejaría en aspectos concretos como su vida cotidiana, actitudes y valores profesionales. Como dijimos, nos ubicamos en una perspectiva de la docencia donde la evaluación que se haga requiere conocer si hay una transformación del docente y no a través de mediciones centradas en la la memorización de información (Farfán, 2010).

Objetivo

Conocer el papel de la MEB, en la profesionalización del docente-alumno de educación básica a partir del estudio de algunas características de sus valores profesionales, actitudes y vida cotidiana.

Metodología

La ruta metodológica siguió la perspectiva de investigación de corte mixto cualitativo y cuantitativo (Flick, 2012). El estudio consistió en la aplicación de una encuesta, cuyos datos se obtuvieron mediante un cuestionario cerrado. Los resultados de esta aplicación fueron considerados como un texto acerca de los valores profesionales, lo cual fue analizado mediante un procedimiento de entramado teórico-empírico junto con los referentes de la percepción de los alumnos de las clases en el aula.

Participantes

El estudio se realizó con nueve alumnos de la MEB, que en ese momento eran 100% de la generación de la especialidad de Educa-

ción cívica y formación para la ciudadanía, de de la Unidad 096 DF Norte. Los alumnos se caracterizan por ser docentes de educación básica en activo.

Método

Se aplicó una encuesta usando el cuestionario elaborado por Chávez (2005) para estudiar actitudes y valores profesionales de los alumnos en la UANL. Este cuestionario se validó a las condiciones socioeconómicas de los alumnos de la Ciudad de México.

Descripción del instrumento

El instrumento consistió en un cuestionario que se adaptó del que usó Chávez (2005) para identificar los valores profesionales y las actitudes del alumno universitario. El instrumento fue adaptado a las variantes lingüísticas y culturales del Distrito Federal. Los valores profesionales que se indagaron se obtuvieron de la revisión del plan de estudios de la MEB a través del procedimiento propuesto por Cámara (2004) para identificar valores en documentos escritos. Los valores resultantes fueron: “trabajo armónico”, “solidaridad con los compañeros”, “búsqueda de la verdad”, “autonomía intelectual”, “crítica constructiva” y “confianza en la profesión”. Se aplicaron sólo los ítems del cuestionario de Chavez relacionados con estos valores. En lo que respecta a la vida cotidiana, el instrumento explora una práctica trascendental en la formación académica: la lectura. Hay un claro consenso en que la formación profesional requiere el dominio de saberes específicos, muchos de ellos condensados en los libros. Por lo tanto, leer de manera habitual es un claro indicador de que se está viviendo la profesión como una forma de vida (Hortal, 2002). El instrumento mide, además, otras actividades cotidianas: “practicar deporte”, “tiempo con amigos”, “tiempo con la familia”,

“asistir a oficios religiosos” y “participación social”. Con esto explora de manera amplia la vida del alumno. Una persona con un desarrollo integral, como aspira a formar la educación en México, debe cuidar su salud así como tener una vida familiar y social rica y satisfactoria.

En relación con las actitudes, el instrumento se centra en la medición de la actitud ante la diversidad en diversas formas: sexual, económica y racial. También esta medición considera indicadores relevantes de la transformación que debe procurar la profesionalización docente. Se espera que a mayor educación haya mayor respeto a la diversidad.

RESULTADOS

Se presentan primero los resultados relacionados con las prácticas de vida cotidiana, enseguida las actitudes y por último, los resultados sobre los valores profesionales.

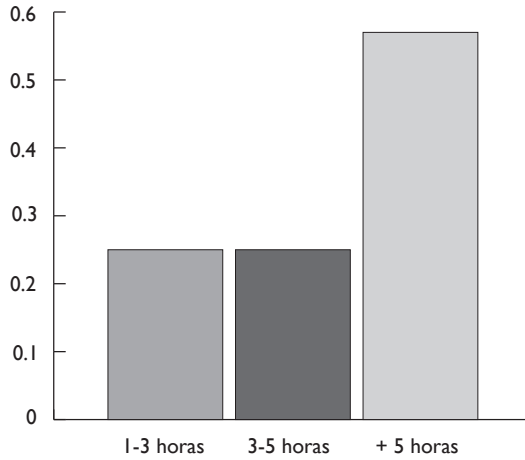
a) Vida cotidiana

En este rubro se revisó su dedicación a la lectura de estudio, la lectura de esparcimiento, la práctica de algún deporte, estar con amigos, asistir a oficios religiosos, estar con la familia y ayudar en programas de asistencia social.

Se obtuvo que 22% de los alumnos dedican entre una y tres horas semanales a la *lectura de estudio*; 22% de los alumnos dedican entre tres y cinco horas semanales y el 55% de los alumnos dedican más de cinco horas semanales a la lectura de estudio (ver gráfica 1).

Gráfica 1

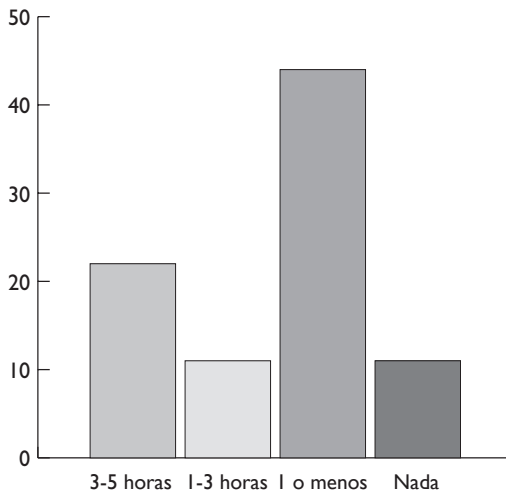
Lectura de estudio



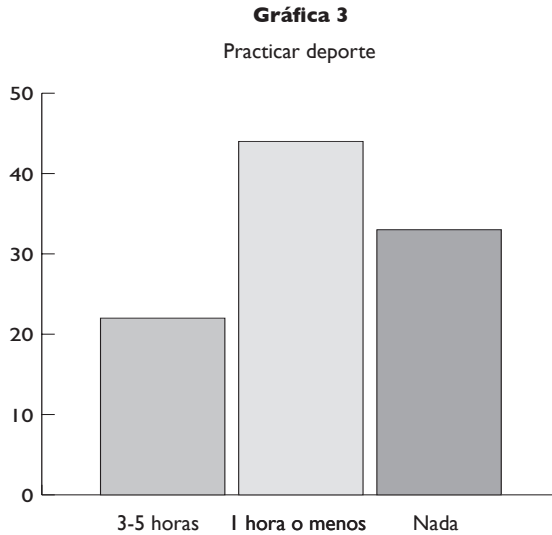
Leen por esparcimiento 22% entre tres a cinco horas a la semana. 11% lee entre una a tres horas a la semana, 44% lee sólo una hora a la semana o menos y 11% no dedica tiempo a leer por esparcimiento (ver gráfica 2).

Gráfica 2

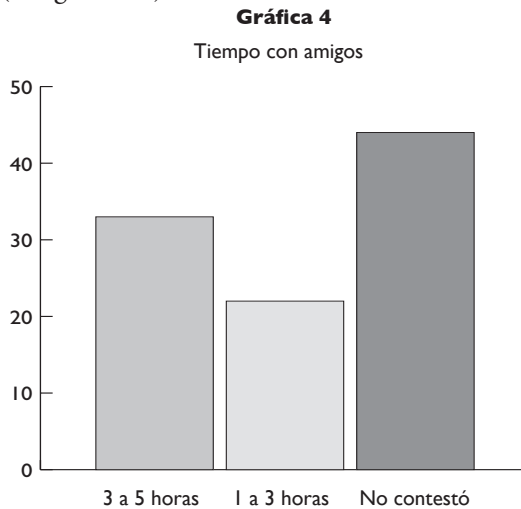
Lectura por esparcimiento



De los alumnos 22% dedica entre tres a cinco horas semanales a *practicar algún deporte*; 44% le dedica una o hora o menos a la semana. 33% de los alumnos no practica deporte alguno (ver gráfica 3).



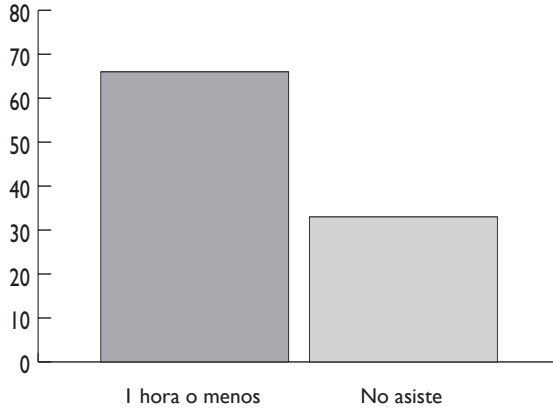
33% del alumnado pasa entre tres a cinco horas semanales *con amigos* (incluyendo a la pareja). 22% entre una a tres horas y 44% no contestó (ver gráfica 4).



66% de los alumnos dedica una hora o menos a la semana en *asistir a oficios religiosos*, mientras que 33% restante no asiste a ningún oficio religioso (ver gráfica 5).

Gráfica 5

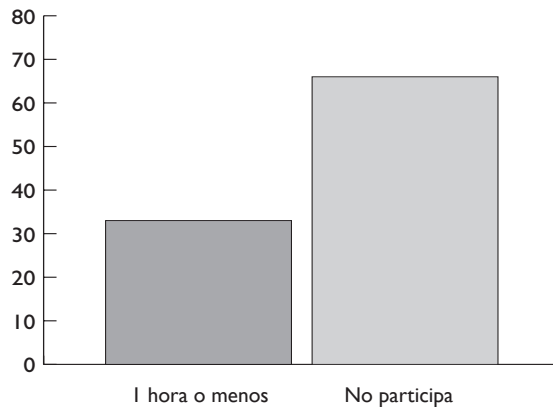
Asistir a oficios religiosos



“No participa” en programas de asistencia social 66% y sólo 33% dedica “una hora o menos a la semana” a esta actividad (ver gráfica 6).

Gráfica 6

Participación social



66% de los alumnos pasa “hasta cinco horas o más a la semana” *con su familia* mientras que el restante 33% dedica a esta actividad de “tres a cinco horas semanales” (ver gráfica 7).

Gráfica 7

Tiempo de familia



A partir de los datos más frecuentes se perfila un alumno de maestría que en su vida cotidiana lee textos escolares, es sedentario, relativamente con pocos amigos, practica poco su religión, se ausenta de ayudar en obras sociales y se dedica sobre todo a su familia.

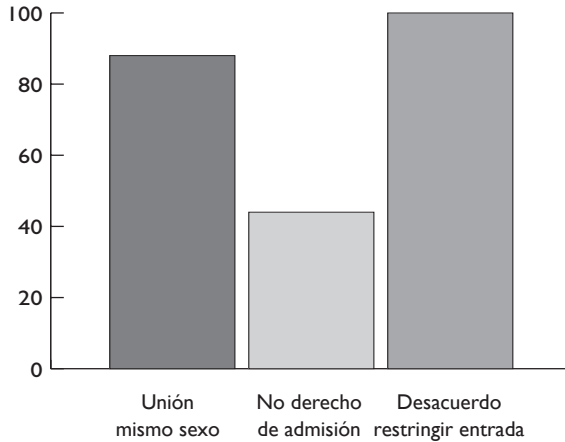
b) Actitudes

En el estudio se exploraron las actitudes de los alumnos hacia la diversidad sexual, racial y económica.

Respecto a *uniones matrimoniales del mismo sexo* 88% del alumnado está “de acuerdo”. Acerca de que *no debe haber derecho de admisión en centros de diversión* 44% está “de acuerdo”. En cuanto a que se restrinja la *entrada de personas indígenas o pobres a zonas comerciales ricas* 100% está “en desacuerdo” (ver gráfica 8).

Gráfica 8

Actitudes



Conforme a estas respuestas estamos encontrando una comunidad estudiantil liberal: aceptan parejas del mismo sexo, la inclusión racial y económica, así como la diversidad sexual del propio gremio docente.

c) Valores intelectuales

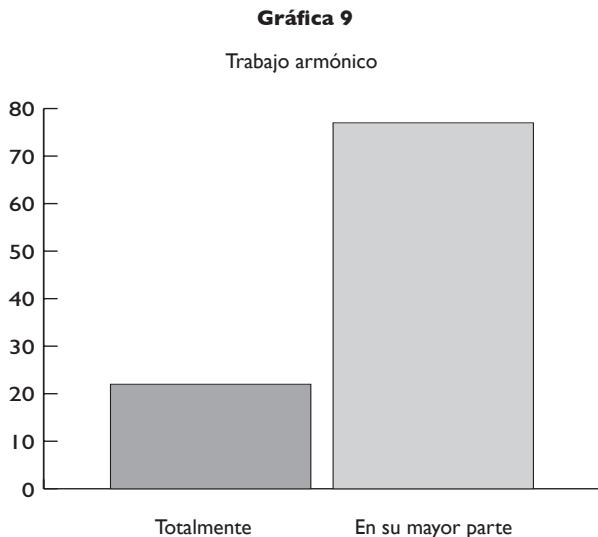
Este apartado distinguió entre la percepción que tienen los alumnos acerca de los valores intelectuales del plan de estudios y su percepción sobre los valores intelectuales que promueven los docentes efectivamente en el aula durante sus actividades académicas.

Valores intelectuales del plan de estudios

Se consideraron los valores de “trabajo armónico”, “solidaridad con los compañeros”, “búsqueda de la verdad”, “autonomía intelectual”, “crítica constructiva” y “confianza en la profesión”.

El trabajo armónico se refiere a una forma de realizar el trabajo en condiciones de bienestar y alegría. El alumnado percibe que el “trabajo armónico” es un valor promovido por el plan de estudios,

pues 22% considera que se favorece “totalmente” y 77% “en su mayor parte” (ver gráfica 9).



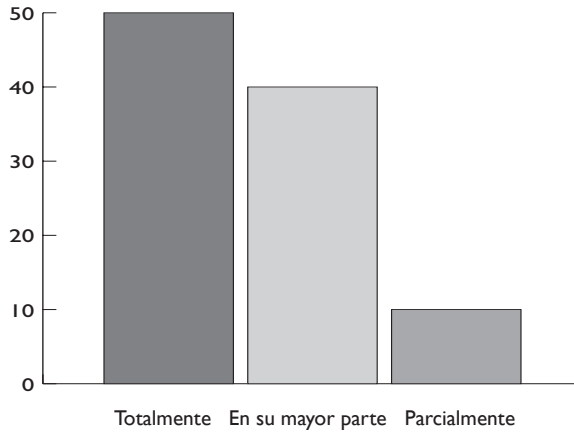
“La solidaridad es la ternura entre los pueblos”, reza el dicho asturiano. Entre los valores favorables a una vida ciudadana este valor se destaca en tanto que el sujeto pone en su horizonte existencial al otro en sus necesidades y carencias. En los tiempos actuales, la solidaridad sufre el poderoso embate del individualismo.

Las definiciones de solidaridad que nos ofrecen Razeto (1993) y De Felipe y Rodríguez (1995) fortalecen esta perspectiva. Razeto considera que la solidaridad supone la disposición a prestar ayuda al necesitado: “hace referencia a la ayuda mutua para enfrentar problemas compartidos, a la benevolencia o generosidad para con los pobres y necesitados de ayuda, a la participación en comunidades integradas por vínculos de amistad y reciprocidad” (1993, p. 3).

Por su parte, De Felipe y Rodríguez (1995) destacan el sentido fraterno, empático y de disposición a la colaboración que entraña el valor de la solidaridad. La “solidaridad con los compañeros” se promueve “totalmente” para 50% del alumnado, 40% de los alumnos juzga que “en su mayor parte”, y 10%, “parcialmente” (ver gráfica 10).

Gráfica 10

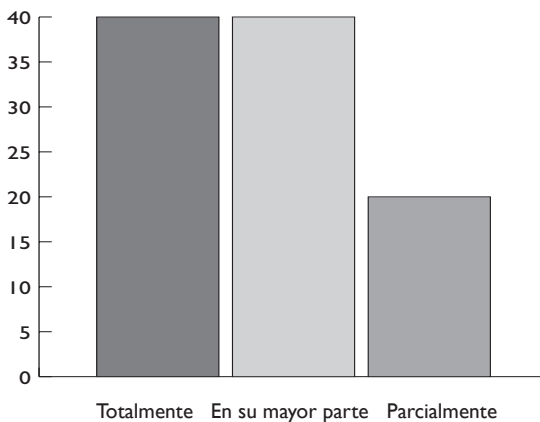
Solidaridad



La *búsqueda de la verdad* es un valor que define a la universidad como proyecto de la modernidad. La consolidación de las primeras universidades se dio alrededor de esta búsqueda de la verdad por oposición al principio de fe que caracterizaba al pensamiento medieval. “Búsqueda de la verdad” es un valor promovido “totalmente” por el plan de estudios de acuerdo con 40% del alumnado, también 40% del alumnado juzga que “en su mayor parte” y 20% considera que “parcialmente” (ver gráfica 11).

Gráfica 11

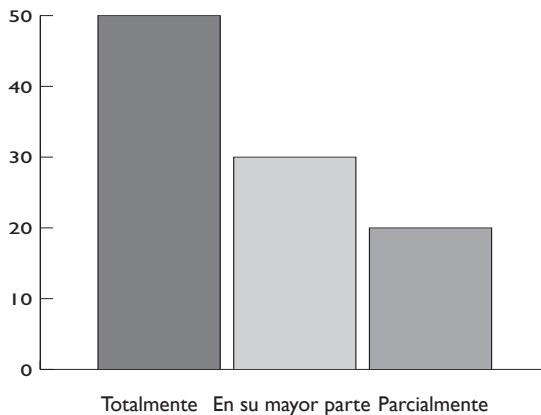
Búsqueda de la verdad



La *autonomía intelectual* es otro valor intelectual universitario que establece la libertad e independencia de pensamiento ante otros. La autonomía intelectual forma parte, además, de los valores que identifican una profesión (Hortal, 2002). La relación profesional debe lograr una relación tal entre el cliente o solicitante del servicio y el profesionalista, en la que al final el cliente no requiera más los servicios del profesionalista. Es decir, el profesionalista debe llegar a ser prescindible y de ninguna manera establecer con el cliente una relación permanente de dependencia, a menos que la necesidad del servicio se siga presentando. 50% de los alumnos aprecia que el valor de “Autonomía intelectual” es promovido “totalmente”; 30% de los alumnos considera que “en su mayor parte” se promueve, y 20% opina que “parcialmente” (ver gráfica 12).

Gráfica 12

Autonomía intelectual

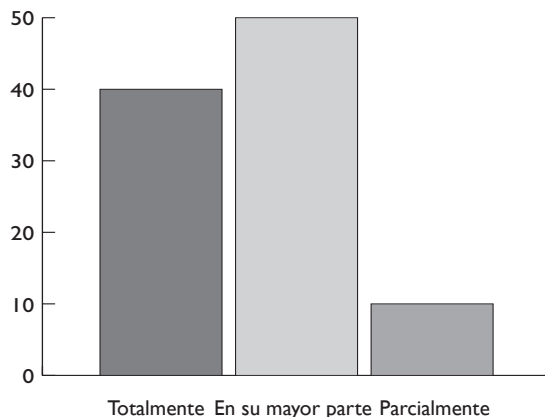


La *crítica constructiva* es un valor intelectual que distingue y promueve el señalamiento positivo, enriquecedor y honesto sobre los planteamientos personales, los de otros estudiantes y de los docentes. La crítica constructiva es obligada si se quiere construir una sociedad democrática. Sólo el examen justo y acucioso de las ideas propias y extrañas nos conduce a la verdad. Una formación profesional sin crítica constructiva deviene en un ambiente autoritario o autocomplaciente.

La “crítica constructiva” es promovida “totalmente” por el plan de estudios de acuerdo con 40% de los alumnos, 50% del alumnado considera que “en su mayor parte” y 10% juzga que “parcialmente”.

Gráfica 13

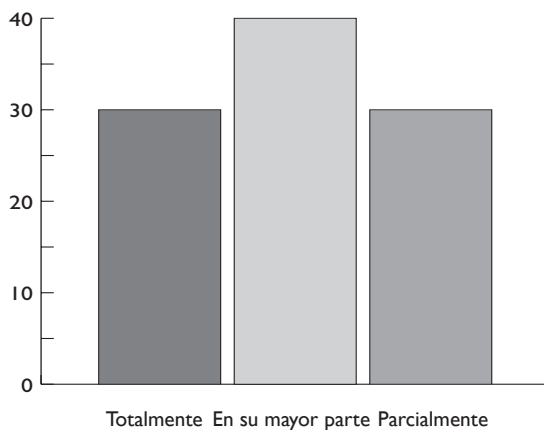
Crítica constructiva



La *confianza en la profesión* nos remite a la definición de Hortal (2002) acerca de la existencia de componentes éticos profundos, cimientos verdaderos de la profesión: la autonomía, la beneficencia y la justicia. Estos tres rasgos éticos de la profesión traslucen a su vez que el profesionista, como tal, ejerce su tarea desde una posición rotunda de confianza en la profesión. Esta confianza se cimienta, a su vez, en los tres rasgos éticos ya señalados. Es decir, la profesión da alguna clase de bien a la sociedad, promueve una vida justa para todos y genera relaciones autónomas con sus clientes. El valor de la “confianza en la profesión” es promovido “totalmente” de acuerdo con la percepción de 30% del alumnado, 40% de los alumnos considera que “en su mayor parte” y 30%, “parcialmente” (ver gráfica 14).

Gráfica 14

Confianza en la profesión



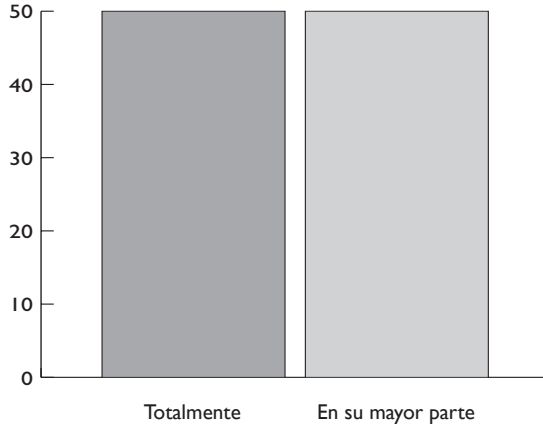
d) Valores intelectuales que promueven los docentes de la MEB en el aula

Respecto a los valores intelectuales que promueven los docentes de la MEB en el aula en sus actividades académicas, los valores estudiados fueron “honestidad”, “respeto a la profesión”, “crítica”, “justicia”, “tolerancia” y “responsabilidad”.

El valor de la “honestidad” es promovido por los docentes “totalmente”, de acuerdo con 50% del alumnado; igual porcentaje (50%) juzga que se promueve “en su mayor parte” (ver gráfica 15).

Gráfica 15

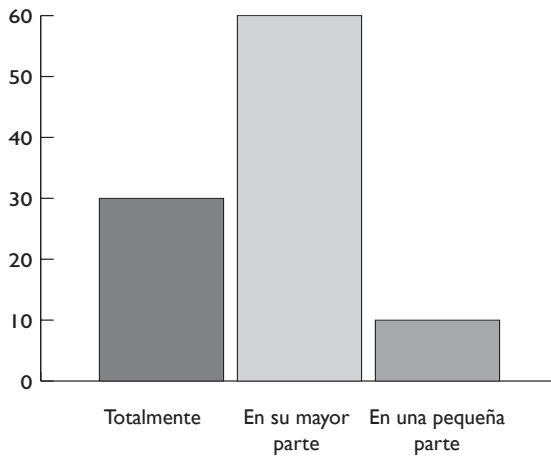
Honestidad



El valor *respeto a la profesión* se promueve “totalmente” para 30% de los alumnos, “en su mayor parte” para 60% y “en una pequeña parte” para 10% (ver gráfica 16).

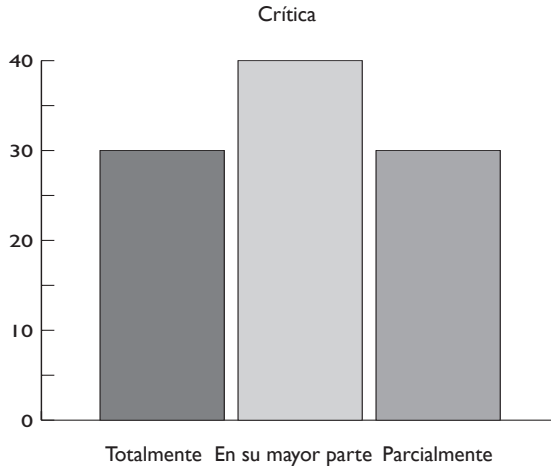
Gráfica 16

Respeto a la profesión



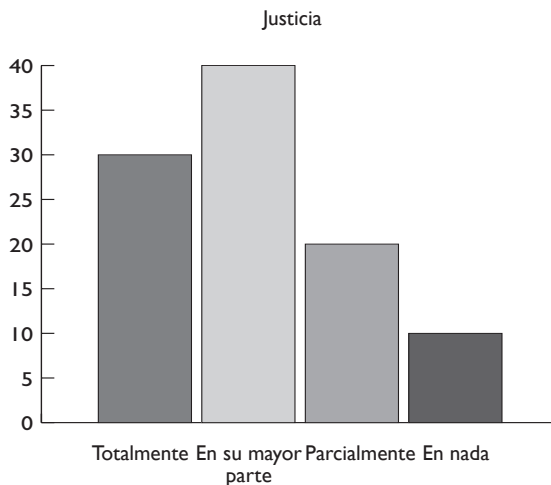
El valor *crítica* se promueve en las aulas “totalmente” de acuerdo con 30% del alumnado; 40% percibe que se promueve “en su mayor parte” y 30% considera que se promueve “parcialmente” (ver gráfica 17).

Gráfica 17



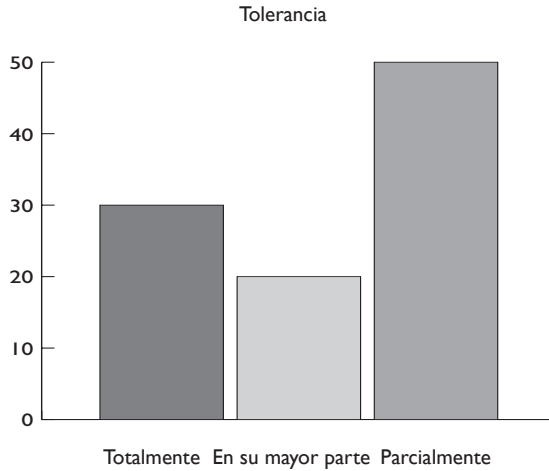
El valor *justicia* se promueve “totalmente” para 30% de los alumnos; 40% del alumnado juzga que se promueve “en su mayor parte”, 20% considera que se promueve “parcialmente” y 10% de los alumnos percibe que “en nada”.

Gráfica 18



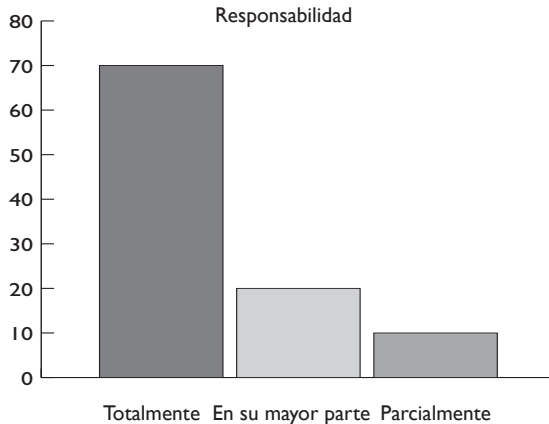
El valor de la *tolerancia* se promueve “totalmente” según 30% de los alumnos, 20% considera que se promueve “en su mayor parte”, y 50% percibe que “parcialmente” (ver gráfica 19).

Gráfica 19



El valor de la *responsabilidad* es promovido “totalmente” en las aulas de acuerdo con la percepción de 70% de los alumnos. 20% de ellos percibe esta promoción “en su mayor parte” y 10% juzga que “parcialmente” (ver gráfica 20).

Gráfica 20



A partir de los datos más frecuentes se perfila un alumno de maestría que percibe que el plan de estudios de la MEB promueve en su mayor parte el “trabajo armónico”, totalmente la “solidaridad con los compañeros”, la “búsqueda de la verdad”, la “autonomía intelectual”, “la crítica constructiva” y la “confianza en la profesión”. Esto da un balance muy positivo del plan de estudios a los ojos de los estudiantes.

En cuanto a su percepción de los valores que los docentes de la MEB promueven en el aula, los datos con más alta frecuencia nos indican que esto se da en su mayor parte respecto a “respeto a la profesión”, “crítica” y “justicia”. Destaca la consideración de que el valor “tolerancia” se promueve parcialmente y que el valor “responsabilidad” se promueve totalmente.

Este es el clima valoral en que, de acuerdo con los alumnos, transcurre su profesionalización en la MEB.

DISCUSIÓN

La formación en posgrado giró los últimos años hacia la “profesionalización”, esperando que el ejercicio docente de los estudiantes de estas maestrías y doctorados se vea impactado favorablemente por estudiar la maestría. Esta línea curricular impulsada por la SEP (2016) se aprecia notablemente en el diseño curricular de la MEB y en los resultados que este estudio encontró. Por lo tanto, reflexionar sobre la pertinencia de la MEB en el contexto de los posgrados profesionalizantes es otra de las posibilidades que arrojan los datos del estudio. Consideramos que poner el acento en el impacto que tiene estudiar la MEB en los valores profesionales de los alumnos permite llevar esta reflexión hacia un replanteamiento de lo que es la profesión docente más allá de las visiones técnicas donde se pasa por alto la ética. Si el ejercicio docente tiene un componente valoral tan importante (Ibarra, 2007), vale la pena desarrollar este tipo de estudios y preguntarse si la MEB está colocando en el lugar adecuado los valores como elemento formativo. En esa línea del pensamiento

consideramos que, de acuerdo con los resultados obtenidos, el fortalecimiento de los valores profesionales son una tarea pendiente para la profesionalización de los docentes de nuestro país. Podemos llegar a esta conclusión por los datos obtenidos en esta investigación, donde se advierte una dinámica que perfila valoralmente a los alumnos de la MEB.

Es interesante advertir que, a los ojos de los alumnos, la propuesta valoral del plan de estudios de la MEB es positiva, quizá no tanto lo que sucede en el aula. Al respecto es importante destacar que el valor de “respeto a la profesión” que promueven los catedráticos al dar clase es el que mayor atención requeriría: casi la tercera parte percibe que sólo se promueve en una “pequeña parte”. Esta preocupación se comparte con el “valor de la crítica”, que también recibe una calificación baja, pues este 30% del alumnado percibe que se promueve “parcialmente”. Ya hemos señalado el desafío que vive la formación profesional docente cuando no es valorada por quienes están a su cargo por diversos factores: sea porque no se tiene formación pedagógica o porque no se tiene mucho contacto con la práctica docente del profesor alumno de las Unidades SEAD UPN (López y Farfán, 2015; Alaníz y Farfán, 2016).

Sin embargo, dado el tipo de investigación realizada en este estudio *-ex post facto-*, es necesario estudiar si los valores, actitudes y prácticas de la vida cotidiana de los alumnos realmente se vieron alterados por estudiar la maestría o si nos encontramos ante situaciones ya presentes desde antes de estudiar en el posgrado. Se requieren estudios posteriores que comparen a estudiantes de la MEB con personas o profesores de educación básica que no están cursando un posgrado. Otro estudio que se puede realizar se desprendería de usar un diseño de investigación alternativo donde, en lugar de hacer estudios transversales, se hagan estudios longitudinales desde el inicio de la maestría hasta el egreso de los alumnos. Al respecto, estamos en este momento procesando los datos de un estudio longitudinal con una generación de la MEB, centrados en el impacto que tuvo la maestría en las habilidades creativas.

En estudios previos encontramos que cursar la licenciatura universitaria no marcó una diferencia entre la vida cotidiana de jóvenes que estudian y jóvenes que no cursan la universidad (Farfán, y Saucedo, 2010). Los resultados de este estudio exploratorio apuntan en esa dirección. Consideramos que detectar esta situación fortalece la necesidad de mantener los estudios de posgrado como parte de la oferta de desarrollo profesional del profesor mexicano. Estudiar en la universidad puede favorecer cambios en la vida de las personas, en tanto que significa una experiencia de profunda inmersión en una cultura del conocimiento (Carrizales, 1999), a diferencia de los cursos cortos o puntuales que cumplen otros propósitos, también importantes pero diferentes. En los cursos cortos que se ofrecen al docente, por lo general se busca atender una demanda puntual de dominio teórico metodológico para operar el programa de enseñanza.

La persistencia del dato en el sentido de que no se aprecia una diferencia en los valores de los alumnos de licenciatura y posgrado, comparándolos con personas sin estos estudios, tiene otra interpretación. Puede ser que haya un disturbio teórico metodológico que impida distinguir el efecto de los estudios universitarios en los valores. Pero, ¿cómo podría ser esto si, por definición, los valores profesionales surgen de los estudios universitarios?, quizá lo que está pasando es que identificamos que el peso de la formación universitaria en la constitución de una profesionalización docente para el desarrollo de valores profesionales es débil y la práctica profesional y otros mecanismos laborales del gremio son más importantes para alcanzar estos valores (Schön, 1992). En estudios previos hemos revisado la literatura del campo y señalamos que este tipo de estudios con egresados son materia pendiente (López y Farfán, 2009).

Si esta última interpretación fuera la correcta, los estudios sobre valores profesionales tendrían que realizarse preferentemente en los lugares donde se da el ejercicio profesional y no en las escuelas. Aquí puede estar un problema de sesgo contextual en los estudios sobre valores profesionales.

Ser uno con el mundo

¿Cómo mejorar la profesionalización de los alumnos de la MEB, ante todo en términos éticos? Una de los argumentos críticos sobre los estudios acerca de los valores profesionales es que están sobrediagnosticados y lo que se requiere es intervenciones o estudios propositivos que puedan ayudar a resolver los problemas advertidos (Barba, 2010). Algunas de las voces más lúcidas de nuestros tiempos señalan que el gran problema actual es el aislamiento individualista, lo cual deviene en una crisis valoral de profundas consecuencias que todos vivimos (Bauman, 2005). Otras universidades han resuelto este problema al acercar las actividades escolares a la comunidad (Fuentes y Pinzón, 2013; Matos, 2010)). Quizás el primer desafío es reconocer al otro que está ahí en la relación didáctica. El docente formador de docentes requiere esa sensibilidad que le permita aportar el mayor beneficio que pueda al trayecto formativo del alumno docente. Romper el aislamiento y aprender a ver al alumno con sus características y posibilidades. Sin dudas el reto de profesionalizar supone que el formador cumple con ese criterio de ser un profesional, y aunque pareciera algo obvio, hay que revisar si ese requisito se cumple (Casas, 2004).

Por otra parte, parece ser que vincularse con la comunidad, abrirse al mundo puede ser otro de los caminos para fortalecer los valores profesionales y transformar la docencia y la vida privada de los estudiantes de la MEB. La plataforma curricular necesaria para crecer en valores profesionales está dada en la MEB. En las aulas los alumnos perciben que se fomenta una gran responsabilidad profesional, este es el valor fundamental para la construcción de un docente ético (Hortal, 2002). Ahora, quizá, sólo falta la conciencia de la importancia de una formación profesional de alto nivel ético, tal como todos deseamos para el bienestar de las nuevas generaciones de nuestro país.

A la luz de esos resultados se abre la posibilidad de reflexionar sobre la pertinencia de optar institucionalmente por posgrados

profesionalizantes. Quizá se demanda reflexionar en qué consiste la profesionalización. Se requiere un replanteamiento de lo que es la profesión docente más allá de las visiones técnicas en las que se pasa por alto la ética (López, 2009). Si el ejercicio docente tiene un componente valoral tan importante (Ibarra, 2007), valdría la pena asegurarse que la MEB está colocando en el lugar adecuado los valores como elemento formativo y, sobre todo, cumple con el ideal de la Universidad Pedagógica Nacional: “educar para transformar”..

REFERENCIAS

- Alaníz, C. y Farfán, E. (2016). *Mujeres en el ombligo del mundo*. México: UPN
- Arce, M. y Castañón M. (1996). *Más allá de la universidad ¿una vida errante? Seguimiento de egresados de la Licenciatura en Sociología de la Educación, Plan 79, de la Universidad Pedagógica Nacional*. México: UPN.
- Barba, J. (2010). Cambio en educación: un mensaje de la sociedad al sistema político mexicano. *Caja Negra, Revista de Ciencias Políticas y Humanidades*, BUAP, 7, pp. 114-128.
- Bauman, Z. (2005). *Ética posmoderna. I Responsabilidad moral, reglas éticas*. México: Siglo XXI.
- Cámara, E. (2004). *Los valores en los programas de estudio de magisterio de la Universidad de Jaén*. España: Universidad de Jaén.
- Carrizales, C. (1999). El sentido de la universidad contemporánea. *Revista de la Educación Superior*, 4 (112) p. 111-126. México: ANUIES.
- Casas, M. (2004). *La profesionalización del asesor UPN*. Tesis doctoral. UAM Xochimilco.
- Centro de Estudios Educativos; Heurística Educativa, S. C.; Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa (SIEME) (2013). Estándares para la educación básica. Experiencia de mejora continua en escuelas mexicanas del nivel básico, con base en estándares curriculares de desempeño docente y gestión escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLIII. 23-72.
- Czarny, G. (2010). Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México: Relatos de experiencias en Educación Superior. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* (7), pp. 39-59.
- Chávez, G. (2005). Identidad y valores profesionales en estudiantes de historia. Educación, valores y desarrollo moral. *Revista Reencuentro*, 1, pp. 169-198. México: UAM Xochimilco.

- Durán, E. (2001). Creencias de los egresados de posgrado sobre su práctica docente. En A. Hirsch. *Educación y valores. Tomo I. Educación básica y media superior. Valores y profesión docente. Educación-Familia-Escuela*. México: Gernika.
- De Felipe, A. y Rodríguez, L. (1995). *Guía de la Solidaridad*. Madrid: Temas de Hoy.
- Farfán, E. (2010) Los riesgos de las evaluaciones a gran escala, *Educación 2001*, 180, mayo, pp. 32-35
- Farfán, E. y Saucedo, I. (2010). Valores ciudadanos en la formación de pedagogos en la UNAM. En E. Farfán (coord.). *Políticas y prácticas en el campo educativo: perspectivas actuales*. 201 pp. Hermosillo, Son.: ISAP-TESCA.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata: España.
- Fuentes, A. y Pinzón, B. (2013). Enlace comunitario de la unidad UPN 17-A Morelos, sede Ayala y las escuelas de educación básica del pueblo de Moyotepec. Consultado el 27 de julio de 2016 en <http://200.23.113.50:8080/upn/handle/11195/397>
- García, J. y Díaz, P. (2011). Hibridación, autopoiesis y docencia universitaria en la UPN de Zamora, Michoacán. *Memorias del XI Congreso del Comie*. México.
- Hirsch, A. (2006). Construcción de un estado de conocimiento sobre valores profesionales en México. *REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Ensenada, Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. España: Desclée de Brouwer.
- House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Morata: España
- Ibarra, G. (2007). Ética y valores profesionales. *Reencuentro*, 49, agosto, pp. 43-50, México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- INEE (2015). *Los docentes en México*. Informe 2015, México: INEE.
- Jordá, J. (2000). *Proceso de formación docente y propuesta pedagógica en la LEP y LEPMI ' 90*. México: UPN.
- Kovacs, K (1983). La planeación educativa en México: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). *Estudios sociológicos 1* (2) mayo-agosto, pp. 263-291.
- López, R. y Solís, M. (2011). *Ética profesional del profesorado*. México: UAS.
- López, R. (coord.) (2009). *Huellas de la profesionalidad. Ética profesional en la formación universitaria*. México: UAS-Plaza y Valdés.
- López, R. y Solís, M. (2011). *Ética profesional del profesorado*. México: UAS.
- López, R. y Farfán, E. (2009). Los valores profesionales en México. En *X Congreso Nacional Educativo. Área 6: educación y valores. Libro de ponencias*. México: Comie.
- López, R. y Farfán, E. (2015). *Sísifo en la educación preescolar. Valores profesionales en la formación de educadoras*. México: UAS-Ediciones Del Lirio.
- López y Mota, A., Díaz-Couder, E. y Lozano, A. (coords.) (2010). *La investigación en el posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional*. México: UPN.
- Matos, J. (2010). Aplicación de un programa de juegos cooperativos para la formación de valores, en alumnos del segundo semestre de la Facultad de Ciencias

- de la Salud de la Universidad Autónoma del Carmen. Tesis de Maestría en Pedagogía y Práctica Docente, UPN-42, consultada el 29 de julio de 2016 en <http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/tesis/handle/123456789/9603>
- Miranda, Ch. (2007). Educación superior, mecanismos de aseguramiento de la calidad y formación docente. *Estudios pedagógicos*, 33(1), (Valdivia), pp. 95-108. (<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000100006>)
- OCDE (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*. OCDE Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es>
- Perrenou, P. (2008). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Razeto, L. (1993). *Los caminos de la economía de solidaridad*. Santiago de Chile: Vivarium.
- Rodríguez, T. (2009). *La impronta de una formación universitaria en la profesión magisterial*. México: UPN.
- Sánchez, J. (2008). Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de posgrado profesionalizantes y orientados a la investigación: implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de posgrado. *Ciencia y sociedad*, XXXIII (3), julio-septiembre, pp. 327-341. República Dominicana: Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SEP (2016). *El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. SEP: México.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. España: Morata.
- UPN (2008). *Unidades UPN-DF, Maestría en Educación Básica, Documento Base*. México: UPN.