

Educación Superior en Prospectiva

Zaira Navarrete Cazales
Jorge Eduardo Martínez Iñiguez
Jesús Adolfo Soto Curiel
Coordinadores



PLAZAY VALDES

P Y V

EDITORES

Educación Superior en Prospectiva



Sociedad Mexicana de Educación Comparada

Dra. Zaira Navarrete Cazales
Presidenta Ejecutiva

Dr. Carlos Ornelas
Vice-Presidente

Dra. Ileana Rojas Moreno
Secretaria General

Dr. Marco Aurelio Navarro Leal
Tesorero y Presidente Honorario

Dra. Angélica Buendía Espinosa
Dra. Elia Marúm Espinosa
Dr. Liberio Victorino Ramírez
Dr. Luis Iván Sánchez Rodríguez
Dra. María Teresa de Sierra Neves
Dra. Sylvie Didou Aupetit
Comisión de Publicaciones

Dr. César García García
Dra. Gloria Angélica Valenzuela Ojeda
Dra. Patricia Ducoing Watty
Dra. Sandra Gudiño Paredes
Comisión de Admisión y Permanencia

Dr. Alejandro Emanuelle Menéndez
Dra. Catalina Guadalupe Ortiz Macías
Dra. Irma Alicia González Anaya
Dr. Jorge Luis Mendoza Valladares
Comisión de Extensión y Difusión



Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Daniel Octavio Valdez Delgadillo
Rector

Dr. Édgar Ismael Alarcón Meza
Secretario General

Dra. Mónica Lacavex Berumen
Vicerrectora Campus Ensenada

Dra. Gisela Montero Alpírez
Vicerrectora Campus Mexicali

Mtra. Edith Montiel Ayala
Vicerrectora Campus Tijuana

Dr. Jesús Adolfo Soto Curiel
**Director de la Facultad de Ciencias
Humanas**

Educación Superior en Prospectiva

Zaira Navarrete Cazales
Jorge Eduardo Martínez Iñiguez
Jesús Adolfo Soto Curiel
(Coordinadores)



Primera edición: noviembre 2020

Esta obra fue sometida a un riguroso proceso de evaluación de doble ciego. La primera etapa consistió en dictaminar cada capítulo por académicos especialistas en el tema, la segunda etapa estribó en la evaluación de la obra conjunta dictaminada por dos investigadores miembros del Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT.

Educación Superior en Prospectiva /
Zaira Navarrete Cazales • Jorge Eduardo Martínez Iñiguez • Jesús Adolfo Soto Curiel
(Coordinadores)
Plaza y Valdés Editores; Universidad Autónoma de Baja California;
Sociedad Mexicana de Educación Comparada, 2020.
388 páginas 17 x 23 cm.

1. Educación superior en prospectiva, 2. Calidad, pertinencia e inclusión, 3. Formación, evaluación y gestión, 4. Desarrollo docente en la educación superior.

I. Navarrete Cazales, Zaira, coord. II. Martínez Iñiguez, Jorge Eduardo, coord.
III. Soto Curiel, Jesús Adolfo, coord.

- © Zaira Navarrete Cazales / Jorge Eduardo Martínez Iñiguez / Jesús Adolfo Soto Curiel
- © Sociedad Mexicana de Educación Comparada
- © Universidad Autónoma de Baja California
- © Plaza y Valdés, S.A. de C.V.

Derechos exclusivos de edición reservados para Plaza y Valdés, S.A. de C.V. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización escrita de los editores.

Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
Alfonso Herrera #130, int. 11,
Colonia San Rafael, 06470, Ciudad de México
Teléfono: 55 5097 20 70
coediciones@plazayvaldesmexico.com
página. www.pazayvaldes.com.mx

Calle Murcia 2. Col. de Los Ángeles
Pozuelo de Alarcón 28223, Madrid, España
Teléfono: 91 862 52 89
madrid@plazayvaldes.com
www.plazayvaldes.es

ISBN: 978607-8624-88-1

Impreso en México / Printed in Mexico

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

¿Qué implica hablar de prospectiva en la educación superior? <i>Zaira Navarrete Cazales, Jorge Eduardo Martínez Iñiguez,</i> <i>y Jesús Adolfo Soto Curiel</i>	11
--	----

I. EDUCACIÓN SUPERIOR EN PROSPECTIVA: CALIDAD, PERTINENCIA E INCLUSIÓN

Ejes estratégicos en materia de calidad educativa, inclusión y desarrollo científico ¿Hacia a dónde vamos? <i>María Yira Figueroa Olvera y Lorena Litai Ramos Luna</i>	17
Sistema de aseguramiento de la calidad ¿cultura del cumplimiento o fortalecimiento de la excelencia? <i>Esperanza del Pilar Infante Luna y Laura Catalina Ramírez Martínez</i>	33
La educación superior particular en México desde los referentes de calidad de los organismos evaluadores <i>Jorge Eduardo Martínez Iñiguez, Jesús Adolfo Soto Curiel</i> <i>y Joaquín Vázquez García</i>	45
La implementación del Sistema de Acreditación de Cursos Universitarios del Mercado Común del Sur (Mercosur) <i>Gabriella de Camargo Hizume</i>	57
Factores de permanencia en el primer año de ingreso de estudiantes universitarios <i>Elizabeth Bautista Flores, Javier Hernández Santiago</i> <i>y Oscar Arturo Sánchez Carlos</i>	71
Equidad educativa como marco de referencia para la educación superior exitosa <i>Luis Alfredo Padilla López, Brenda Imelda Boroel Cervantes</i> <i>y Javier Galarza Del Ángel</i>	83

La inclusión educativa en la educación superior: retos y estrategias <i>Hildelisa Limón Sánchez</i>	97
Panorama acerca de la oferta de educación superior en modalidades no presenciales en México <i>Ileana Rojas Moreno y Zaira Navarrete Cazales</i>	111
Educación en línea en el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica en México <i>María Guadalupe López Membrillo y Héctor Manuel Manzanilla Granados</i>	133
Educación en línea y mejora de la cobertura del nivel superior: desafíos del nuevo sexenio <i>Juan Carlos Castellanos Ramírez y Shamaly Alhelí Niño Carrasco</i>	151
Tendencias y tareas para la planeación de la educación superior frente al futuro más próximo <i>Marco Aurelio Navarro Leal</i>	165
II. FORMACIÓN, EVALUACIÓN, GESTIÓN Y DESARROLLO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
De las escuelas normales a los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM) en Francia <i>Patricia Ducoing Watty</i>	179
Estructura didáctica para la enseñanza de la investigación en educación desde su construcción histórica, epistémica y conceptual para el futuro <i>María del Rocío Ávila Santana</i>	207
La investigación científica: su enseñanza en alumnos universitarios de la UNAM <i>María del Rosario Hernández Coló</i>	221
El desarrollo de competencias investigativas en Educación Superior <i>Claudia Salinas Boldo y Pedro Antonio Be Ramírez</i>	237
Hacia un modelo mexicano de formación dual para la Educación Superior, sus particularidades <i>Evangelina Zepeda García</i>	249

Percepciones de los académicos de una sede regional de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla sobre sus funciones docentes <i>Abelardo Romero Fernández</i>	263
Evaluación autorreflexiva para el desarrollo docente e institucional: grupo de experiencia e inteligencia emocional <i>Sandra Carina Fulquez Castro, Luis Fernando García Hernández y Evangelina López Ramírez</i>	281
Validez, confiabilidad de una rúbrica para valorar la competencia oral de una lengua desde la socioformación <i>Ismaila Mounkoro, Sergio Raúl Herrera Meza</i>	295
Transformación de la práctica docente en el nivel de educación superior en la era digital <i>Alma Delia Torres Rivera y Rodrigo Florencio da Silva</i>	309
Áreas clave para evaluar la madurez de gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior <i>Guillermo César Vázquez González, Iván Ulianov Jiménez Macías y Luis Gibran Juárez Hernández</i>	325
Propuesta de análisis de directrices para la formación en ética profesional desde la gestión educativa <i>Carlos Ugalde León y Mariana Sosa Arias</i>	337
Las relaciones de las emociones y los estilos de enseñanza en docentes del CENACE <i>Elizabeth Flores Rodríguez y Esteban Miguel León Ochoa</i>	353
La neurodidáctica en la formación de competencias blandas en estudiantes universitarios y los retos del nuevo milenio <i>María Edith Gómez Gamero</i>	365
DICTAMINADORES DE ESTE LIBRO	381

Introducción

¿Qué implica hablar de prospectiva en la educación superior?

Zaira Navarrete Cazales¹
Jorge Eduardo Martínez Iñiguez²
Jesús Adolfo Soto Curiel³

Los cambios tan vertiginosos que presentan la ciencia, la tecnología, la economía y la sociedad en la que vivimos hacen necesario repensar el papel que juega la educación en general, y la educación superior en particular (García-Lastra, 2013; Treviño, 2015). Desde la década de 1970 organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), entre otros, han discutido y emitido a los países en el ámbito global diversas recomendaciones, con la finalidad de promover el cambio de sus políticas educativas y, así, mejorar la pertinencia y la calidad de su educación (Medina, 2011; Treviño, 2015).

En lo que concierne a la educación superior, como consecuencia de la atención a las recomendaciones emitidas por organismos internacionales, observamos que en el presente la esfera académica debate una gran variedad de temas relacionados con la ampliación de la cobertura en el nivel superior; la privatización y mercantilización de la educación; la formación fuera de las aulas; la internacionalización de las Instituciones de Educación Superior (IES); la evaluación, acreditación y rendición de cuentas por parte de las IES; la gestión y aplicación del conocimiento en la resolución de los problemas de contexto; la equidad e inclusión; las nuevas tecnologías y su aplicabilidad en la educación; la responsabilidad social universitaria; el desarrollo económico de las naciones, entre otros.

Si bien es cierto que en el presente encontramos un sinfín de información referente al tema de interés que queramos abordar, también es una realidad que, como señala Acosta (2014), pensar acerca del futuro de la educación superior genera cierta incertidumbre y hasta se vuelve arriesgado plantear escenarios posibles si no contamos con argumentos

1 Profesora-Investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. CE: znavarrete@filos.UNAM.mx.

2 Profesor-Investigador de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. CE: jorge.martinez43@uabc.edu.mx

3 Profesor-Investigador de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. CE: adolfo.soto@uabc.edu.mx.

necesarios para hacerlo. De igual forma, la misma autora menciona que hablar de prospectiva, es prever escenarios posibles, sean estos optimistas o pesimistas acerca del futuro.

Comprender la prospectiva de la educación superior en América Latina es una invitación a revisar la serie de reformas que se han venido implementando en la región desde el siglo XX, con la finalidad de responder a las necesidades sociales de la población. Por ello, en el presente podemos apreciar un aumento del número de IES (principalmente particulares), mayores índices de cobertura educativa, diversificación de las modalidades de aprendizaje, así como el surgimiento de mecanismos tendientes a evaluar, acreditar y regular el accionar en la educación superior (Rama, 2018; Villanueva, 2010).

Si bien a lo largo del siglo XX la educación superior ha enfrentado cambios sustanciales, en la actualidad es necesario que los gobiernos de la región de América Latina discutan y presten atención en la generación de políticas y acciones tendientes a promover el desarrollo sostenible de las naciones (Villanueva, 2010), en donde el conocimiento sea la base para generar los cambios curriculares que conlleven a una formación para la vida y que suscite las transformaciones que requiere la región y, así, solucionar los problemas más apremiantes como la discriminación, el desempleo, la desintegración familiar, la violencia, la sustentabilidad, entre otros (Tobón, Guzmán, Hernández, Cardona, 2015).

Lo anterior ha generado que los países de la región latinoamericana (en el ámbito global) abracen la agenda 2030, lo que viene (y seguirá) influyendo en la generación de políticas que garanticen una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas, misma que desarrolle en la población del nivel superior las competencias necesarias que les permita acceder a un salario digno y bien remunerado, eliminar la discriminación de género, promover el cuidado de las culturas, establecer acciones tendientes a cuidar el medio ambiente, ente otras (Naciones Unidas, 2018).

En lo referente a la realización de estudios en prospectiva en la educación superior en México, es necesario tomar en cuenta el análisis de la influencia que han tenido las recomendaciones emitidas por los organismos internacionales, así como el modelo económico neoliberal en el desarrollo de la educación del nivel superior en las últimas tres décadas. De igual forma, es necesario revisar las actuales políticas gubernamentales que el presidente de México, el licenciado Andrés Manuel López Obrador impulsa con la finalidad de garantizar la obligatoriedad y gratuidad de la educación superior y, así, hacer de la educación un derecho de todos los mexicanos (DOF, 2019; Gobierno de México, 2019).

Lo establecido en la actual modificación al artículo 3ero. constitucional, efectuada el 15 de mayo del 2019, y lo señalado en el *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*, denota que la actual política en materia educativa muestra indicios de ir en contra de la influencia neoliberal en el sector educativo; por el contrario, el proyecto de nación en materia de educación superior contempla de la creación de 100 universidades (universidades para el bienestar Benito Juárez García), el otorgamiento de becas escolares, y hasta hay pronunciamientos sobre la eliminación de los exámenes de ingreso a la educación superior pública (DOF, 2019; Gobierno de México, 2019).

Actualmente, el gobierno de México tiene como prioridad la atención de las personas en situación de vulnerabilidad y ubicadas en sectores sociales marginados (DOF, 2019; Gobierno de México, 2019); empero, el querer ampliar la cobertura en educación superior, también implica afrontar con urgencia, y desde una perspectiva integral, algunos retos pendientes que impiden brindar una educación de calidad en las IES mexicanas, los cuales

Fernández (2017) señala que son: 1) brindar cobertura con equidad; 2) contar con una oferta educativa pertinente; 3) mejorar el desempeño institucional a través del sistema de evaluación y acreditación de la calidad en México; 4) fortalecer las carreras académicas en las IES; 5) brindar un financiamiento justo y oportuno a las instituciones educativas; y 6) establecer un sistema de gobernanza acorde a las necesidades de las IES del país.

El no atender los retos mencionados, pudiera provocar que en la educación superior mexicana se obtengan los mismos resultados que en la educación básica, es decir, lograr la cobertura universal del servicio educativo, pero no con los resultados de calidad esperados ni equitativos en las diversas regiones del país (De Ibarrola, 2012; Gómez, 2017). Por ello, comprender cómo se ha venido conformando el sistema de educación superior mexicano, así como estudiar la actual política educativa y los retos que aún guarda la educación terciaria en México, permitirá imaginarnos una serie de escenarios posibles para la educación del nivel superior en México.

Por lo anterior, y con la finalidad de poseer los argumentos necesarios que coadyuven a trazar los escenarios posibles en la educación terciaria en México y en América Latina, se presenta el libro titulado *Educación superior en prospectiva*, el cual se encuentra organizado en dos secciones temáticas: I. Educación superior en prospectiva: calidad, pertinencia e inclusión; y II. Formación, evaluación y desarrollo docente en la educación superior.

En la primera sección, se presentan capítulos que abordan la importancia de trabajar para construir una educación superior con calidad, pertinente e inclusiva, por lo que se desarrollan temáticas que tratan acerca del direccionamiento de la investigación científica, la cultura institucional a través de los lineamientos estipulados por organismos internacionales y evaluadores de la calidad, los retos y las estrategias que posibiliten establecer una educación superior pertinente, con inclusión y equidad, la importancia de fortalecer la educación con el apoyo de las nuevas tecnologías, así como las nuevas tendencias de la planeación en la educación terciaria.

En la segunda sección, se desarrollan textos que hacen referencia a la formación, evaluación, gestión y desarrollo del profesorado de la educación terciaria, por lo que se presentan capítulos que abordan temáticas referentes al tránsito de las escuelas normales hacia la conformación de Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM), las implicaciones de contar con un modelo mexicano de formación dual en la educación superior, la didáctica de la investigación en los espacios universitarios, la percepción de los profesores sobre sus funciones docentes, la autorreflexión del quehacer docente, el desarrollo de instrumentos para evaluar la competencia oral de una segunda lengua, la transformación de la práctica docente en la era digital, la gestión del conocimiento en la educación superior, la formación de la ética profesional en la gestión de instituciones de educación superior, los estilos de enseñanza docente y la formación de competencias blandas en estudiantes universitarios.

Considerando lo anterior, deseamos que la obra titulada *Educación superior en prospectiva*, sea un referente para quienes desarrollan estudios teóricos, empíricos o analíticos, con la finalidad de establecer caminos viables en la educación superior del futuro en México y en la región de América Latina.

Finalmente, queremos destacar que cada uno de los 24 capítulos que conforman el libro, ha sido dictaminado por un estricto arbitraje de doble ciego por prestigiosos pares académicos (vid. infra, apartado “Dictaminadores de este libro”) que en su mayoría son

miembros del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt. En este sentido, externamos nuestro sincero agradecimiento a cada uno de los 44 dictaminadores por su valiosa participación en la evaluación de los trabajos que se presentan en esta obra. Los dictámenes probatorios se encuentran en los archivos de la Comisión de Publicaciones de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

Bibliografía

- Acosta, A. (2014). *El futuro de la educación superior en México*. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 5(13), 91-100.
- De Ibarrola, M. (2012). *Los grandes problemas del sistema educativo mexicano*. Perfiles Educativos, 34(especial), 16-28.
- DOF. (2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15%2F05%2F2019&print=true
- Fernández, E. (2017). *Una mirada a los desafíos de la educación superior en México*. Innovación Educativa, 17(74), 183-207.
- García-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia*, 62, 199-220. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v20n62/v20n62a8.pdf>
- Gobierno de México. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Ciudad de México: Gobierno de México.
- Gómez, M. E. (2017). *Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas*. Innovación Educativa, 17(74), 143-163.
- Medina, S. R. (2011). Los organismos internacionales y la evaluación como política educativa en México: elementos para un balance. En S. R. Medina, *Políticas y educación. La construcción de un destino* (pp. 17-38). México, D. F.: Ediciones Díaz de Santos/UNAM.
- Naciones Unidas (2018). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: Publicación de las Naciones Unidas.
- Rama, C. (2018). *La nueva reforma universitaria de la diversidad académica: de la diferenciación institucional y la regulación pública, a la diversidad académica*. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 9(13), 64-76.
- Tobón, S.; Guzmán, C. E.; Hernández, J. S., y Cardona, S. (2015). *Sociedad del conocimiento: estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja*. Paradigma, 36(2), 7-36.
- Treviño, E. (2015). *La educación superior y el advenimiento de la sociedad del conocimiento*. México: ANUIES/Biblioteca de la Educación Superior.
- Villanueva, E. (2010). *Perspectivas de la educación superior en América Latina: construyendo futuros*. Perfiles Educativos, 32(129), 86-101.

**I. EDUCACIÓN SUPERIOR EN PROSPECTIVA:
CALIDAD, PERTINENCIA E INCLUSIÓN**

Ejes estratégicos en materia de calidad educativa, inclusión y desarrollo científico ¿Hacia a dónde vamos?

María Yira Figueroa Olvera¹
Lorena Litai Ramos Luna²

Introducción

Las políticas de educación superior en América Latina han tenido una estrecha vinculación con las recomendaciones de algunos organismos internacionales a partir de situaciones puntuales, en las cuales se destacan acciones específicas que intentan darles solución a los problemas que se presentan. En el caso de México, gran parte de estas acciones, se relacionan también con un proceso de modernización educativa que destaca la importancia del capital humano en la sociedad de conocimiento y, en segunda instancia, ante la tendencia de bajo crecimiento económico, ha surgido una lógica imperante de austeridad en la aplicación de recursos y de eficiencia en la inserción de los educandos al mercado laboral, sobre todo, a partir de la década de los noventa.

El trabajo se estructura en cinco apartados. En el primero, se presenta la estrategia metodológica que originó el diseño del documento y la reflexión de este, tomando como punto de partida las estrategias propuestas en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018. En el segundo, se retoma el eje “Educación de calidad” y se muestran las acciones emprendidas en dos vertientes: la primera en referencia a la pertinencia de los planes y programas de estudio, y la segunda, con la incorporación de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza aprendizaje. En el tercer apartado, se desglosa la cuestión de la “inclusión y equidad en el Sistema Educativo”, especialmente, en el frente estratégico relativo a la ampliación de oportunidades de acceso; en el cuarto apartado, “Desarrollo científico y tecnológico como pilares para el progreso”, se presenta el objetivo 3.5, relativo a la importancia del desarrollo científico, tecnológico y la innovación (gobierno de la República, 2013).

El objetivo central de este trabajo es realizar un análisis referente a los resultados que se han presentado en el contexto de la educación superior en México, a partir de la aplicación de las políticas educativas en el sexenio 2013-2018, mediante los ejes de

1 Profesora adscrita a la Licenciatura en Administración del Departamento de Economía de la Universidad Autónoma Metropolitana- Unidad Iztapalapa, México, CE: my.edunam@gmail.com

2 Profesora adscrita a la Licenciatura en Administración del Departamento de Economía de la Universidad Autónoma Metropolitana- Unidad Iztapalapa, México, CE: lorena.litai@xanum.uam.mx

análisis que se han descrito. La contribución, por lo tanto, será profundizar en la discusión acerca de los retos que prevalecen en la administración 2019-2024, a fin de destacar las características del contexto actual de la educación superior y reflexionar sobre los retos que se plantean en el escenario futuro.

Estrategia metodológica

La estrategia metodológica en que se basa este capítulo parte de las aportaciones de los siguientes autores: Weimer y Aidan (2016), en relación a la importancia que establecen en la dimensión de la formulación y ejecución de las políticas públicas, la cual adquiere sentido a partir del análisis que se le otorga a los escenarios donde se aplican (policy context), así como en la importancia de quienes participan en el proceso; ya sea como tomadores de decisiones, o como actores. Para complementar esta idea, también se ha considerado a Dente y Subirats (2014), a partir de que, son las características y la manera en que se presentan las interacciones entre los distintos actores, bajo un contexto de políticas públicas específicas, las que pueden propiciar procesos de cambio efectivos.

Con base en las ideas anteriores, se formulan las siguientes interrogantes: ¿Qué lecciones pueden extraerse en materia de políticas educativas, a partir de los actores centrales implicados en el contexto? y ¿Qué perspectivas se presentan en la educación superior a partir de los retos actuales?

El presente capítulo emplea una metodología analítica y descriptiva a través de información documental, así como el análisis de indicadores a partir de estadísticas oficiales. El esquema consiste en identificar los factores determinantes que han tenido mayor importancia en el escenario actual. Los ejes estratégicos que se plantean para este análisis en el PND 2013-2018 (Gobierno de la República, 2013), parten del tercer eje: México con Educación de calidad, en el cual se establecieron cinco objetivos: 1. desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad; 2. garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo; 3. ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos; 4. promover el deporte de manera incluyente para fomentar una cultura de salud; y 5. hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación pilares para el progreso económico y social sostenible. Después del análisis de cada uno de ellos, se consideró pertinente recuperar solamente los dos primeros y el quinto, por ser pilares de las políticas emprendidas en los últimos años en materia de educación superior.

La investigación concluye con la presentación de los retos que prevalecen en la administración actual (2018-2024) y con información estadística, a fin de comparar los objetivos propuestos con los resultados actuales, de tal forma que sea posible reflexionar acerca de los escenarios futuros de la educación superior en México.

Resultados

“*Mover a México con educación de calidad*”, se planteó como la tercera de las cinco metas nacionales³ contenidas en el PND 2013-2018, de la que también se derivó la elaboración del capítulo tercero: *México con educación de calidad*. En la introducción de este se estableció que, para alcanzar los objetivos de dicho capítulo, era necesario impulsar en el país la calidad de la enseñanza y promover el desarrollo e inversión en ciencia, tecnología

³ Las cinco metas nacionales contenidas en el PND 2013-2018 son: 1) México en paz; 2) México incluyente; 3) México con educación de calidad; 4) México próspero y 5) México con responsabilidad global.

e innovación (Gobierno de la República, 2013:9). De igual manera, se consideró necesario fomentar la capacidad innovadora de los jóvenes; tanto para crear nuevas fuentes de trabajo, como para enfrentar los retos que implica el cambio tecnológico y la globalización. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en términos de los ejes: educación de calidad, inclusión y equidad en el sistema educativo y desarrollo científico y tecnológico como pilares para el progreso.

1. Educación de calidad

Continuamente se ha buscado fortalecer la calidad del sistema educativo en México, empero, la calidad es un término con múltiples interpretaciones. Barba (2012) argumenta que este hecho se debe a las diversas acepciones que se construyen entorno a ella y a su aplicación en los procesos organizacionales, en los que comúnmente da respuesta a necesidades de efectividad, eficiencia, eficacia y cambio. En el ámbito de las Instituciones de Educación Superior (IES), siguiendo al autor, el concepto se ha adaptado para orientar las funciones universitarias y tiene diferentes concepciones entre las que se pueden mencionar: calidad por prestigio, la cual está en función de la reputación institucional y el reconocimiento nacional e internacional de las IES; calidad como aptitud, usada para señalar la valoración de los usuarios respecto del servicio recibido; y, calidad como valor, misma que mide la capacidad de desempeño individual e institucional y sirve para rendir cuentas.

En materia de políticas públicas en el ámbito de la educación, la calidad se ha vinculado a las recomendaciones de organismos internacionales, cuyo papel ha sido llegar a un consenso con los objetivos del Estado, a fin de darles seguimiento mediante mecanismos de aplicación específicos (UNESCO, 2017). Por ejemplo, entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, (Naciones Unidas, 2018), se dedica especial atención a este rubro, señalando que se debe: asegurar el acceso igualitario a la enseñanza universitaria; garantizar las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales para acceder al empleo y emprendimiento; eliminar las disparidades de género y promover el acceso igualitario en todos los niveles de enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables como personas con discapacidad y pueblos indígenas; y, aumentar considerablemente el número de becas disponibles, por enlistar algunos.

En relación al punto anterior, en el PND 2013-2018, se presentan estrategias similares con la finalidad de garantizar la calidad en el sistema educativo nacional, y se enfocaron hacia dos aristas que se encuentran intrincadas: la primera, hace referencia a la pertinencia de los planes y programas de estudio, en el sentido de que apoyen a los estudiantes a generar aprendizajes significativos y competencias que les sirvan para incorporarse al mercado laboral, mientras que la segunda, tiene relación con la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje (Gobierno de la República, 2013).

En materia de pertinencia, la formación en el nivel terciario de la educación ha mostrado una clara orientación al mercado laboral; la premisa se ha cimentado en los beneficios esperados de formar mano de obra, los que se traducen en crecimiento económico. Esta tendencia se manifiesta desde la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI* (UNESCO, 1999), en la que se deja en claro que la pertinencia de la educación debe evaluarse en función de lo que la sociedad espera de las instituciones, se recomienda estrechar la relación con el aparato productivo, brindar

una educación centrada en competencias y aptitudes, y revisar los planes de estudio para adaptarse a las prácticas profesionales, aunque se menciona que deben reforzarse las funciones de servicio a la sociedad tales como: “erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades” (UNESCO, 1999:30). Actualmente, para la ANUIES (2018), continúa siendo una prioridad la formación de competencias técnicas y profesionales para acceder al empleo y/o emprendimiento, dicha aseveración, como previamente se señaló, también forma parte de la Agenda 2030 de Naciones Unidas (2018).

El Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 (SEP, 2018) refuerza el discurso del Plan, cuya estrategia promovía el fortalecimiento de los planes y programas de estudio hacia la construcción de una cultura emprendedora y la educación para el trabajo, profundizando que las competencias son fundamentales para construir una nación próspera, socialmente incluyente y que permiten al país insertarse ventajosamente en la economía del conocimiento (Gobierno de la República, 2013). Las acciones devienen en: mejorar la diversidad de la oferta educativa, facilitar los modelos de cooperación con el sector empresarial, dar seguimiento a egresados y medir el alcance de la vinculación (SEP, 2018).

La importancia de las competencias entre los educandos sigue siendo un aspecto relevante en la actualidad. Para la OCDE (2018:15), una competencia se define como: “el conjunto de conocimiento, atributos y capacidades que pueden ser aprendidas y permiten a los individuos desempeñar exitosa y consistentemente una actividad o tarea y sobre la cual puede construirse una base de aprendizaje extendido”. La misma instancia puntualiza el hecho de que los graduados de las universidades con mayores habilidades tienen una mejor productividad, aumentando sus posibilidades de ser parte de un empleo formal relacionado con sus estudios y tener mejores ingresos. El mejorar las competencias del país, siguiendo a la OCDE (2018), requiere de una colaboración efectiva entre autoridades y los interesados.

Para fortalecer este aspecto, el Gobierno Federal dio seguimiento al Sistema Nacional de Competencias (SNC) a través del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (Conocer), el cual es una entidad paraestatal sectorizada con la Secretaría de Educación Pública (SEP) que sigue la recomendación anterior y permite conciliar a los actores interesados en la formación por competencias. Entre los objetivos de este programa se encuentran: desarrollar programas curriculares alineados a los requerimientos de los sectores productivo, social, educativo y de gobierno del país; generar el Registro Nacional de Estándares de Competencia (Renec); y, definir qué organizaciones deben llevar a cabo los procesos de evaluación y certificación de personas (Gobierno de la República, 2017).

En cuanto a la pertinencia, se reconoce que un hecho abordado desde el diagnóstico del PND 2013-2018 enmarca un desequilibrio entre la demanda de los jóvenes por ciertas carreras y las necesidades del sector productivo (Gobierno de la República, 2013). Mendoza (2018) distingue que el área de ciencias sociales y administrativas absorbe el 43% de la matrícula de licenciatura en 2017, seguido del campo de ingeniería, manufactura y construcción con 27%, el campo de salud con 11%, educación 6%, ciencias naturales, exactas y de la computación con 5%, artes y humanidades 4%, música, diseño, filosofía, historia, arqueología, letras, agronomía y veterinaria 2% y servicios de transporte y seguridad 2%. Por su parte, el Instituto Mexicano de la Competitividad (Imco) (2017), señaló que la educación técnica es una oportunidad para enfrentar la demanda de capital

humano altamente especializado. Esta información se basa en que de cada 10 puestos que se ofertan en el mercado de trabajo en México, 7 son en educación técnica (construcción, producción y explotación agrícola y ganadera y servicios de transporte), con un sueldo mayor en promedio que el de las carreras universitarias peor pagadas (orientación y asesoría educativa, filosofía y ética, criminología).

De la mano del curso de acción antes señalado, se preveía el desarrollo de programas educativos flexibles con egresos intermedios en carreras técnicas y vocacionales con lo que se apoyaría la estrategia de generar competencias en quienes no pudiesen continuar con sus estudios (Gobierno de la República, 2013). Ante este contexto, prevalecen cuatro alternativas: la educación profesional técnica, que tiene una duración de tres años en promedio y se imparte a alumnos que concluyeron la educación secundaria, de tal forma que se incorporen en actividades industriales y de servicios con carácter terminal; el profesional técnico bachiller, que tiene las mismas características de la anterior con la diferencia de que los estudiantes tienen la oportunidad de continuar con sus estudios superiores; el bachillerato tecnológico, que incluye los fundamentos del bachillerato general y una especialización técnica con un título que les posibilita incorporarse a una actividad productiva (SEP, 2018).

Por otra parte, según la OCDE (2018), el reconocimiento del aprendizaje fuera de las organizaciones formales de educación, ayuda a las empresas a identificar las habilidades de los trabajadores y vincularlas con sus ocupaciones. Conocer (2018), apoya esta moción y propone introducir certificaciones en competencias que forman parte de sus estándares destacan: trabajo en equipo, liderazgo, emprendimiento, resiliencia, competencias digitales, entre otras. Otra propuesta incluye la certificación y capacitación en línea sustentada en la capacidad tecnológica y el uso de simuladores empresariales. Como ejemplo de estas iniciativas se encuentra el Programa de Capacitación a Distancia para trabajadores (Procadist), el cual tiene la función de brindar capacitación y adiestramiento para incrementar la productividad, está dirigida a trabajadores, estudiantes y público en general (Procadist, 2018).

Ahora bien, la estrategia de promoción e incorporación de nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje, determina la preponderancia del desarrollo de espacios educativos a distancia, que promuevan el aprendizaje flexible y enrolen al estudiante en un proceso activo de aprendizaje. Un ejemplo de este tipo de espacios es la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM), la cual inició actividades en el ciclo escolar 2010-2011 con 41 mil estudiantes y cerró el ciclo 2017-2018 con una matrícula de 51 mil, concentrando un 8.8% de la matrícula total nacional de educación superior (ANUIES, 2018).

2. Inclusión y equidad en el Sistema Educativo

En cuestión de inclusión y equidad en el Sistema Educativo, los frentes estratégicos estipulados en el PND 2013-2018 son: 1. ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población; 2. ampliar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad; y, 3. crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada de los planteles (Gobierno de la República, 2013).

El primer y segundo frente remiten a la ampliación de la cobertura del programa de becas en educación media superior y superior, así como también aumentar los esfuerzos para mejorar la distribución de recursos para jóvenes de familias de bajos recursos o en riesgo de exclusión (Gobierno de la República, 2013). Los datos de la ANUIES (2018) describen que para 2016, existían 53.4 millones de personas en condición de pobreza, de las cuales 9.4 millones estaban en pobreza extrema, lo que representó 43.6% y 7.6% de la población del país. En comparativa con 2010, la pobreza disminuyó en alrededor de cuatro puntos porcentuales, lo que en términos absolutos es un total de 3.6 millones de personas, reportándose 32.9 millones de personas en situación de vulnerabilidad por carencias sociales y 8.6 millones vulnerables en ingresos.

En el periodo 2012-2018, se dio continuidad a los programas de becas, considerando que los bajos ingresos siguen siendo la principal causa de abandono de los estudios. Sin embargo, se redujo el número de becas otorgadas. Por ejemplo, en el nivel superior, se sustituyeron los apoyos del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (Pronabes), por las denominadas Becas de Manutención. En el ciclo escolar 2016-2017 las becas Pronabes fueron 528 mil 820 y para el ciclo 2017-2018, las Becas de Manutención, 388 mil 818; en términos reales estas cifras indican que los apoyos otorgados se redujeron en 73.5%. (SEP, 2018).

La cobertura es un indicador que se asocia al desarrollo humano, social y económico de un país, en el periodo 2012-2018, se propuso incrementar la cobertura en este rubro al menos en 40%, apoyándose en la ampliación de la oferta educativa en diferentes modalidades, incluyendo la mixta y la no escolarizada (Gobierno de la República, 2013). En el ciclo escolar 2006-2007, la matrícula fue de 25.2% (Mendoza, 2018), para el ciclo escolar 2017- 2018, alcanzó 38.4%, es decir, un incremento de 13.2 puntos porcentuales en 10 años (ANUIES, 2018); sin embargo, esta cifra es menor en 10 puntos porcentuales, respecto al promedio de cobertura en América Latina y el Caribe y, aunque se ha expandido de manera considerable, sigue siendo inequitativa para atender las necesidades educativas (ANUIES, 2018). De igual forma, la ANUIES (2018) señaló que la proporción de la población adulta de entre 25 y 63 años con estudios universitarios para 2015 oscilaba en 16%, mientras que el promedio era de 36% entre los países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), en el mismo año y sólo 1% de la población cuenta con estudios de maestría, frente al 12% de países miembros de la OCDE. Es necesario destacar que el número de espacios educativos se ha incrementado en todo el país, con oferta pública y privada, Mendoza (2018), documenta que en el periodo del ciclo escolar 2006-2017 a 2016-2017 el número de IES aumentó cerca de un millar “de 788 públicas se pasó a 1000; y de 1,363 particulares, se alcanzó la cifra de 2,140, y sin contar el número de unidades y planteles que operan en redes “multicampus” (Mendoza, 2018:19).

En el tema de la cobertura se refleja otro indicador de suma relevancia y es el de la población de entre 15 y 19 años que no estudia ni trabaja. La OCDE (2018) señaló que cerca del 22.2% de jóvenes en México en el rango de edad antes indicado, se encuentran en esta condición, lo cual está por encima del promedio de 14.6% de los países de la organización; el organismo destacó también que la situación ha representado un alto costo para la sociedad, porque es capital humano que no tiene movilidad y se encuentra en riesgo permanente de estar marginado en el mercado laboral y en la sociedad.

3. Desarrollo científico y tecnológico como pilares para el progreso

Otro de los pilares estratégicos ha sido el fortalecimiento de una economía del conocimiento y la innovación. El desarrollo científico y tecnológico, expresado en el quinto objetivo del capítulo tercero en materia de educación superior, del PND 2013-2018, se planteó como una estrategia central para construir los pilares del progreso nacional, a través de la innovación, para lo cual, se buscaba desarrollar una mayor infraestructura científica y tecnológica, así como ampliar la existente. En este sentido, se destacó que la innovación es un pilar para el desarrollo nacional y para propiciar la innovación, era necesario invertir en mayor medida en ciencia y tecnología (Gobierno de la República, 2013).

En relación al objetivo 3.5. “Hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación, pilares para el progreso económico y social sostenible”. Estrategia 3.5.1: “Contribuir a que la inversión nacional en investigación científica y desarrollo tecnológico crezca anualmente y alcance un nivel de 1% del PIB”. Se observó que el Gasto Programable destinado al Ramo 38, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, tuvo un incremento en el sexenio de Enrique Peña Nieto (EPN), respecto al sexenio de Felipe Calderón Hinojosa (FCH) (Conacyt, 2018).

Al hacer un comparativo para los periodos 2007-2012 y 2013-2018, los presupuestos fueron: 125,139 millones de pesos y 201,721 millones de pesos, respectivamente, lo que equivale a un crecimiento de 1.61% (Conacyt, 2018).

Tabla 1. Presupuesto de Egresos de la Federación. Ramo 38. Periodo 2007-2018

Años	Millones de Pesos	Variación (%)
2007	11,089	
2008	17,909	20,1
2009	22,539	25,9
2010	22,229	-1,4
2011	23,327	4,9
2012	28,046	20,2
2013	31,812	13,4
2014	37,410	17,6
2015	39,355	5,2
2016	37,960	-3,5
2017	28,258	-25,6
2018	26,926	-4,7

Fuente: elaboración propia con información de la SHCP (varios años). Presupuesto de Egresos de la Federación, ramo 38. Disponible en: <http://www.apartados.hacienda.gob.mx/presupuesto/temas/pef/>.

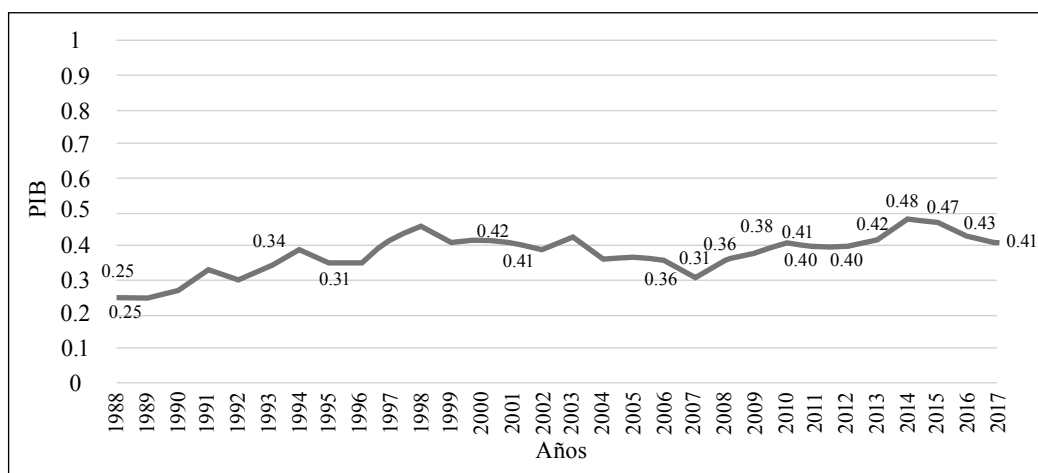
Como se muestra en la Tabla 1, si bien, en el sexenio de EPN el presupuesto de egresos en el ramo 38, medido en términos de ingresos fue mayor que el del sexenio de FCH, el crecimiento real de este rubro disminuyó a partir de 2015, presentando una mayor caída en 2017 y 2018.

De acuerdo con información de la Agencia Informativa del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt, 2017), el presupuesto de esta institución que encabeza la ciencia en México, ha sufrido las reducciones en los programas de Infraestructura, Fondos Sectoriales e Innovación; situación que en los hechos, contradice la estrategia central del objetivo cinco, en el PND 2013-2018, donde la innovación se centró como el principal pilar para el desarrollo de la ciencia y la tecnología en México (Gobierno de la República, 2013).

Conacyt destacó también que en 2018, se le asignaron más recursos de lo previsto originalmente en el Presupuesto de Egresos para ese año, que en total sumaron 31 mil 091 millones 273 mil pesos, sin embargo, el presupuesto para la institución tuvo una reducción de 3.7% en términos reales, respecto a lo asignado en 2017, debido a que la venta de servicios tecnológicos, la administración de proyectos, las inscripciones en el nivel de posgrado, cursos de educación continua, y asesorías en el extranjero, se afectaron como consecuencia del incremento de la tasa de inflación y las fluctuaciones del peso mexicano, respecto a otras divisas (Conacyt, 2018).

En relación con la inversión en el Gasto Federal en Ciencia y Tecnología (GFCT), en el cual se planteó un gasto sostenido de al menos 1% del PIB, como muestran las estadísticas oficiales, la cifra estimada no se alcanzó y tampoco fue sostenida. Asimismo, en el sexenio de EPN, la participación porcentual promedio anual del GFCT, fue de 0.44% del PIB; cifra mayor que la que se destinó en el sexenio de FCH, con 0,37% (Conacyt, 2016).

Gráfica 1. Gasto Federal en Ciencia y Tecnología/PIB 1988-2017



Fuente: elaboración propia con información de Conacyt. Informe General del Estado de la Ciencia en México. Para el año 2017, la información se obtuvo del INEGI, en el Banco de Información Económica, sección del gasto programable en ciencia y tecnología respecto al PIB.

Como se presenta en la gráfica 1, en un periodo de treinta años, las variaciones en la participación del Gasto Federal en Ciencia y Tecnología en México, respecto al PIB, tienen una vinculación estrecha con las condiciones del entorno internacional que repercuten

en el escenario económico de México. Esta situación se debe, en gran medida, a que los ingresos del sector público son el principal medio de financiamiento para esta actividad en el país. Otro aspecto relevante que se observa es que en el periodo 2000-2012, se presentó la inversión en ciencia y tecnología más baja en México, respecto a los últimos veinte años, teniendo un financiamiento promedio por debajo del 0.35% del PIB (Conacyt, 2018).

3.2 Formación de capital humano de alto nivel

En relación con la formación de capital humano de alto nivel, como se ha expuesto, la tendencia reciente es hacia un aumento de la población escolar. La matrícula de educación superior tuvo una cobertura de 29.2% en 2012, para el ciclo 2012-2013 y para el ciclo 2017-2018, fue de 38.4%, para el ciclo 2018 (SEP, 2018).

Otro aspecto interesante es que, aunque se ha incrementado la matrícula de educación superior, la deserción en este nivel educativo sigue siendo significativa, lo que repercute en el número de estudiantes que ingresan en el posgrado. Un avance que se presenta en México, es que existe un mayor número de doctores graduados, respecto a años anteriores, lo que puede propiciar más personas dedicadas a la creación de ciencia y tecnología, sin embargo, esta aseveración debe tomarse con cautela, pues depende en gran medida de que surja una dinámica virtuosa entre el conocimiento generado por las instituciones de educación superior, el sector privado y la sociedad, así como una adecuada dinámica de absorción de egresados en el mercado laboral. Pese a los avances, el número personas con grado de doctorado en México, sigue presentando una cifra baja en el país, si se compara con la población total. Por cada 1,000 personas de la PEA en México, existen sólo 100 investigadores y sólo hay 30 doctores graduados por cada millón de habitantes; es decir, poco más de 3,000 personas con grado de doctorado respecto al total de población nacional (Conacyt, 2017).

3.3. Impulsar la capacidad científica para fortalecer el desarrollo nacional

En el objetivo 3.5, se ha expuesto que el desarrollo de la ciencia y la tecnología, además de la innovación, debe ser responsabilidad de los mexicanos, haciendo alusión a que el sector privado debe involucrarse en mayor medida en la creación de investigación aplicada. Sin embargo, los resultados apuntan a que existe una desvinculación de los actores relacionados con la ciencia y la tecnología, sobre todo con el sector empresarial, mientras que la inversión realizada por el sector privado en materia de ciencia y tecnología es irrelevante comparada con otros países. Considerando como indicador el Gasto en Investigación y Desarrollo Experimental (GIDE), la participación del sector privado sigue siendo de baja participación en México. En 2012, el GIDE fue de 24.5%; disminuyó nuevamente en 2018, situándose en 22.8% (Presidencia de la República, 2018). Las instituciones de educación superior públicas y el sector público son las que financian en mayor medida este gasto con participaciones superiores al 60%, en el periodo 2012-2018 (Presidencia de la República, 2018).

Otro aspecto a considerar en el ámbito de infraestructura para el desarrollo de ciencia y tecnología en México, es su distribución desigual. Tomando como indicador el número de investigadores que son miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), se evidencia que la Ciudad de México es la que concentra el mayor número con 8,126

miembros en 2016, debido a que las instituciones de educación superior públicas que más generan investigación también se concentran en esta entidad, lo que contrasta con otras entidades como Guerrero, con tan sólo 119 investigadores (Conacyt, 2016).

Discusión

La calidad en materia de educación, como previamente se argumentó, tiene una multiplicidad de distinciones, la política educativa seguida en años recientes implica dar seguimiento a lineamientos generalizados entre las IES por disposición gubernamental y recomendaciones de organismos internacionales, los cuales no consideran las diferencias socioculturales, políticas, financieras, ni las especificidades locales y regionales de las universidades (Barba, 2012). Si bien, la UNESCO (1999) instaba a que para mejorar la calidad del sistema educativo se atendieran las particularidades de los contextos institucionales, nacionales y regionales para evitar la uniformidad, la ANUIES (2018) reconoce que aún no se logra un planteamiento conceptual integrador, que trascienda de la calidad como un fin y no como un medio para la mejora continua.

Al hablar de la pertinencia y la orientación de las IES al mercado laboral, desde el discurso antes desarrollado, se extrapola una visión funcionalista del trabajo universitario, en otras palabras, pone el conocimiento generado en las aulas al servicio del mercado de trabajo. Pese a que Naciones Unidas (2018), establecen como meta que la educación garantice conocimientos teóricos y prácticos necesarios para el desarrollo sostenible a través de derechos humanos, igualdad de género, ciudadanía mundial y valoración de la diversidad cultural entre otros, la formación por competencias orienta la finalidad de la educación al mercado y deja de lado los pilares sustantivos que forman la docencia, investigación y extensión. Esta tendencia se ha manejado en los programas de educación a distancia, tal es el caso de la UnADM y el ya señalado Procadist.

En cuanto a la inclusión y equidad en el sistema educativo, la ANUIES (2018) estima que en los próximos años, se incrementará la demanda de ingreso a la educación superior, producto de la obligatoriedad de la educación media superior, por lo que ampliar la cobertura resulta primordial. Mendoza (2018) señala que, si bien las políticas públicas han buscado avanzar hacia una política de mayor equidad en las oportunidades educativas en el país a través de la creación de IES públicas y particulares, resulta insuficiente, por ejemplo, en los estados con mayor rezago educativo como Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Michoacán y Quintana Roo.

En este entendido, el gobierno de Andrés Manuel López Obrador, ha denotado en el Proyecto Alternativo de Nación 2018-2024 (Morena, 2018), específicamente en el eje inclusión de jóvenes, dos medidas para garantizar que los jóvenes continúen sus estudios o se integren al mercado laboral. La iniciativa se desarrolla en el documento “Jóvenes construyendo el futuro” (López, 2018), misma que busca generar capital productivo para el país. La primera medida es educativa y, la segunda, es de capacitación para el trabajo. La educativa está dirigida a 300 mil jóvenes que han concluido el bachillerato y buscan realizar estudios universitarios. La encargada de su operación es la SEP y se otorgarán becas de 2 mil 400 pesos mensuales a jóvenes de escasos recursos. Para la ANUIES (2018), la prioridad señalada es que efectivamente se distribuyan los recursos entre los hogares situados en los cuatro primeros deciles de ingreso monetario, además de que el monto sea efectivo para permanecer y concluir sus estudios en condiciones de equidad. Como se apreció previamente, la tendencia muestra una baja en los recursos destinados para los apoyos en las Becas de Manutención.

La estrategia de capacitación, que tiene una población meta de 2.3 millones de jóvenes de entre 18 y 29 años y queda a cargo de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS), en la que se vinculará a jóvenes con centros de trabajo para recibir capacitación y tutoría, el monto del apoyo es de 3 mil 600 pesos mensuales hasta por un año. Las empresas, entidades públicas y organizaciones de la sociedad civil que se adhieran a la iniciativa, se harán acreedoras de un distintivo otorgado por la STPS acreditándolas como empresas con compromiso social, para aquellos que se vinculen al programa, en adición al apoyo mensual, reciben un certificado que acredita su experiencia (López, 2018).

Como se puede apreciar, esta última claramente sigue la recomendación de la OCDE (2018) y Naciones Unidas (2018) de formar competencias para incrementar la competitividad del país y reafirma el escenario de transformación reciente que dicta que cada vez más el conocimiento se obtiene fuera de las aulas de clases. El riesgo de la instauración de un modelo de aprendizaje por competencias como el de este programa y de las acciones que emprende el antes señalado Conocer, es la carencia de una fundamentación filosófica, sociológica y psico-didáctica del modelo de formación y de las implicaciones para las prácticas educativas intra escolares, la aplicación más común del anterior se reduce a conocimientos, habilidades, destrezas, valores o actitudes que excluyen la dimensión integral del desarrollo humano (Guzmán, 2017).

Aunado a lo anterior, la experiencia obtenida pudiera no alinearse a los valores y conciencia cívica que busca el Proyecto Alternativo de Nación. Una previsión más es que este curso de acción pudiese precarizar aún más las condiciones de empleabilidad de este sector, en el sentido de que las empresas se apoyen de mano de obra pagada por el gobierno y no abran plazas de nueva creación, ni garanticen que los becarios obtengan al final de la certificación un empleo bien remunerado. Esto se agrava si la tendencia de la formación por competencias aterriza sobre las funciones sustantivas de la universidad. Si bien, se reconoce que las IES son susceptibles a los cambios de su entorno y deben adaptarse, los pilares que las constituyen y que forman parte del quehacer universitario deben reforzarse para no trastocar su identidad como bien público. Tünnermann (2008) da luz a este dilema esgrimiendo que las universidades deben crear conocimiento y sí, dotar a los educandos de las competencias necesarias, pero sin perder su carácter como espacios de conciencia crítica y responsable ante las problemáticas mundiales “La universidad no puede renunciar a su misión de forjadora de una cultura de responsabilidad que va más allá de la simple función de formadora de capital intelectual del país” (Tünnermann, 2008:37).

Una medida más en la búsqueda de la universalización de la cobertura, consiste en la creación de 100 universidades (universidades para el bienestar Benito Juárez García) con el objetivo de ampliar la oferta de educación superior esperando garantizar la universalización de la misma, sobre todo en las zonas con un alto rezago. En este sentido, la acción debe asegurarse de que la oferta de programas académicos se encuentre alineada a los objetivos de desarrollo regional, de modo que los proyectos de investigación y acciones de extensión universitaria sean congruentes con las necesidades sociales, y no exclusivamente encaminados a la formación de mano de obra para el sector empresarial.

Asimismo, generan controversia las cifras que presenta la ANUIES (2018) acerca del desempleo, en las que 47.2% de la PEA desocupada, cuenta con educación media superior o superior y que la tercera parte de los desempleados tienen entre 15 y 24 años. Estas cifras refutan la hipótesis de que existe una correlación positiva entre el nivel de escolaridad y empleo, que constituye una de las premisas fundamentales de la teoría del capital humano (Didriksson, 2016). Si se busca ampliar la cobertura, se debe mejorar conjuntamente

la creación de empleos que superen la precariedad del mercado laboral y los bajos ingresos para fomentar que los futuros egresados mejoren sus condiciones de vida.

Por lo que se refiere al desarrollo de la ciencia, tecnología e innovación, expresados en el objetivo 3.5, es evidente que los grandes retos en esta materia prevalecen. Los resultados presentados en este trabajo muestran que, aunque la prioridad en la innovación y en la formación de personas de alto nivel fue la estrategia que se difundió en el PND 2013-2018, la realidad que muestran las cifras oficiales presentadas es que no es posible alcanzar la innovación, si no se atiende efectivamente un crecimiento progresivo y sostenido del presupuesto destinado al ramo 38, y dentro de éste, al Gasto Federal de Ciencia y Tecnología (Gobierno de la República, 2013).

Como se ha establecido en gran parte de los planes nacionales de desarrollo, la meta nacional ha sido destinar al menos 1% del PIB nacional, con base en la propuesta de la UNESCO (2017), el problema que se advierte es que además de que no se alcanza esta participación, en algunos casos lo que se logró destinar se distribuye de forma desigual, o bien, las reducciones presupuestarias dependen de variables macroeconómicas que inciden en las finanzas públicas, lo que afecta negativamente a rubros como investigación aplicada, creación de nuevas tecnologías, desarrollo sustentable e implementación de proyectos estratégicos procedentes de pequeñas y medianas empresas, con un alto impacto local y regional.

La alta concentración de científicos es otro problema de varios años atrás que sigue sin resolverse; es el caso del número de investigadores en el SNI por entidad federativa o por tipo de institución, así como el presupuesto entre instituciones de educación superior pública y su capacidad para impartir posgrados de calidad nacional o de alcance internacional. Sin embargo, tal vez lo más preocupante de la situación es que no existe la vinculación adecuada del personal altamente calificado con el sector productivo nacional, sino que existe un rezago en el mercado laboral de conocimientos; situación que conlleva a un círculo vicioso de dependencia estructural de México hacia otros países, en la generación de conocimiento y la adquisición de tecnología. Para ejemplificar lo anterior, basta con conocer las cifras que recientemente difundió la Agencia de Información de Conacyt (2017): la contribución de México en la producción global de conocimiento no alcanza 1% a nivel mundial; sólo 7.6% de las patentes en México son solicitadas por mexicanos; en contraste, Estados Unidos tiene una solicitud de 50% de sus patentes de sus nacionales. Otro dato relevante es que México ocupó en 2017, el lugar 72 de 145 países en el índice de la economía del conocimiento que publicó el Banco Mundial en ese mismo año.

En relación con el cuarto eje estratégico: “Educación ciencia y valores” (Morena, 2018: 383-404), no hay un apartado como tal que cite acciones concretas en materia de fomento de ciencia y tecnología en México. El proyecto educativo y cultural del nuevo gobierno establece la necesidad de ampliar la cobertura en todos los niveles educativos y la gratuidad que garantice el egreso de los estudiantes ante condiciones que impliquen una desventaja geográfica o situaciones de vulnerabilidad. En relación con la ciencia y la tecnología, se considera la necesidad de incrementar sustancialmente el presupuesto en la investigación científica, en particular, el que se destina a los centros públicos de educación superior.

Otro aspecto que se cita en el documento es la promoción, generación e intercambio de conocimientos a fin de preservar el patrimonio histórico y cultural, tangible e intangible. El desarrollo de la ciencia básica y aplicada es otro aspecto que se destaca; enfatizando

el uso y protección de recursos naturales estratégicos, teniendo como objetivos: la humanización del saber y la defensa de la soberanía; retomar la orientación de los fines y alcances de la educación, previos al modelo de modernización educativa; considerar a la educación como un fin, un derecho social, en contraposición a la lógica del mercado, donde los educandos se consideran consumidores de servicios y donde han surgido infinidad de universidades y escuelas privadas de dudosa calidad que absorben la matrícula que no pueden cubrir las instituciones públicas. Otro aspecto que menciona es rescatar la figura de las normales rurales, debido a que representan una salida a la pobreza de varios mexicanos y tienen una vinculación estrecha con el deterioro que también ha sufrido el agro mexicano (Morena, 2018).

En relación al aspecto de ciencia y tecnología, el documento no establece con detalle líneas de acción concretas, sin embargo, sí enfatiza la necesidad de cambiar las políticas de investigación científica que se han llevado en los últimos gobiernos. Al respecto, no queda claro ¿Qué se pretende cambiar en la política actual de Conacyt? En esta perspectiva, se pretende una transformación profunda de los alcances de esta institución, fundamentalmente en la política de estímulo a la investigación en el país, advirtiéndose que la finalidad primordial es asegurar que su presupuesto se utilice en beneficio de la formación y actualización de estudiantes, profesores e investigadores, así como en el fortalecimiento de los programas docentes, de investigación, extensión y difusión de las universidades públicas y privadas.

Conclusiones

Como se ha señalado en este trabajo, son diferentes los ejes estratégicos en los que se ha avanzado desde el último sexenio, sin embargo, cada uno de ellos se encuentra relacionado. Del eje educación de calidad se hizo la anotación de que son múltiples los puntos de vista acerca de su concepción y finalidad, lo que no permite tener un consenso que oriente la política educativa. Son los organismos internacionales como Naciones Unidas, UNESCO y, la OCDE, quienes emiten recomendaciones respecto a cómo superar los indicadores de calidad y en su mayoría, apuntan a que se debe fomentar la adquisición de competencias requeridas por el mercado laboral. Las estrategias formuladas desde el PND 2013-2018 se han orientado siguiendo este esquema y devienen en analizar la pertinencia de los planes y programas de estudio e incorporar nuevas tecnologías de información y comunicación en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En relación con la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo, se hizo un balance sobre la ampliación de oportunidades de acceso para los sectores sociales vulnerables y el incremento en la cobertura. En general, se manifestó que son múltiples los apoyos económicos existentes para la matrícula de educación superior, y que, pese a que la tendencia es que se muestra un decremento sustancial en estos durante el sexenio pasado, actualmente se emprende el programa “Jóvenes construyendo el futuro” (López, 2018), el que garantiza un apoyo de 2 mil 400 pesos mensuales para cerca de 300 mil jóvenes, la cuestión central es que se establezcan reglas de operación que garanticen que el recurso se encamine hacia quienes más lo necesitan. El indicador de cobertura actual (38.4%) es inferior a la meta propuesta en la administración pasada que fue de 40% y es menor en diez puntos porcentuales entre el promedio de los países de América y el Caribe; aunque ha incrementado, aún es necesario fortalecerlo para atender las necesidades educativas (ANUIES, 2018).

La estrategia del gobierno actual es emprender la construcción de 100 universidades en las zonas con mayor rezago como Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Michoacán y Quintana Roo. Sin embargo, en el documento se cuestiona el hecho de que la formación debe corresponder con mejores oportunidades en el mercado laboral que garanticen que los jóvenes formados no entren en las filas del desempleo, sino que significativamente mejoren su calidad de vida con oportunidades que rompan con la precariedad.

México ha avanzado también en los niveles de cobertura en educación superior y en la matrícula de grado de doctorado, prevalece como reto una mejor distribución de la cobertura y el desarrollo de infraestructura, que permita crear ciencia, puesto que la existente continúa concentrándose en pocas IES y en las entidades federativas que por tradición han realizado actividades económicas en el sector industrial.

Desde la aplicación del modelo de industrialización a través de la sustitución de importaciones (ISI), en el periodo 1940-1970 del siglo pasado, se ha destacado que una de las causas estructurales de la dependencia de los países de América Latina y el intercambio desigual en el comercio exterior de la región, ha sido consecuencia de no crear ciencia y tecnología. En este sentido, en la medida en que América Latina continúe dependiendo de la importación de bienes de capital, prevalecerá también el subdesarrollo. Con base en los datos presentados en este trabajo, las áreas que han tenido avances en materia de ciencia y tecnología son: biotecnología, medio ambiente, sector energético e ingeniería. Sin embargo, su distribución es altamente desigual entre entidades federativas, las que prácticamente no reciben financiamiento en la materia, se caracterizan por su precariedad en la generación de conocimiento, en el personal altamente calificado y en la presencia de Instituciones de Educación Superior. Al respecto, es necesaria una política pública que fomente proyectos para crear empresas sociales con una amplia vocación local en beneficio de su entorno inmediato y que se distribuyan los recursos de forma eficiente.

Quedan temas pendientes que no se tocan en los ejes estratégicos que guiaron el documento, entre los que se encuentran el financiamiento de la educación superior, las regulaciones al acceso y qué proyectos científicos, desarrollo tecnológico y de innovación son prioritarios en el presente gobierno, más que su mención, es importante definir con claridad cuáles son las líneas estratégicas y qué acciones concretas se realizarán para alcanzarlos, hasta ahora el actual presidente de México, en relación a la inversión en ciencia y tecnología e innovación, se ha expresado por garantizar que la aportación en el presupuesto aumente, que en el peor de los casos se mantenga, y que nunca esté por debajo de la inflación (Morena, 2018).

Bibliografía

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional. México: ANUIES.
- Barba, A. (2012). *La calidad en las Instituciones de Educación Superior en México: ¿De lo privado a lo público?* En A. Barba y O. Lobato (coord.) *Instituciones de educación superior, políticas públicas y organización*, (pp. 135-150). México: Porrúa.

- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (2018) *Sistema integrado de información sobre Investigación Científica y Tecnológica* (SIICYT). Disponible en: <http://www.siicyt.gob.mx/index.php/estadisticas/informe-general>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. *Agencia informativa. Los desafíos de la ciencia y tecnología mexicana* (Conacyt) (2017). Disponible en: <http://www.conacytprensa.mx/index.php/sociedad/politica-cientifica/16361-desafios-ciencia-tecnologia-mexicana>.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. *Informe General del Estado de la Ciencia en México* (Conacyt) (2016). Disponible en: <http://www.siicyt.gob.mx/index.php/transparencia/informes-Conacyt/informe-general-del-estado-de-la-ciencia-tecnologia-e-innovacion/informe-general-2016/3835-informe-general-2016/file>.
- Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (Conocer) (2018). *Encuentro del Sistema Nacional de Competencias 2018 Mesa de Educación Superior Relatoría Final*. Disponible en: https://conocer.gob.mx/contenido/Encuentro_Del_Sistema_Nacional_De_Competencias/Sitio/Mesas_Sectoriales/Relatoria_Mesa_Educacion_Superior.pdf
- Dente B. y Subirats J. (2014). *Decisiones públicas. Análisis y estudio de los procesos de decisión en políticas públicas*. Barcelona: Ariel, 2014.
- Didriksson, T.A. (2016). *Economía del conocimiento y universidad pública en América Latina*. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, (10), 21-34.
- Gobierno de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Disponible en: <http://pnd.gob.mx/>.
- Gobierno de la República (2017). *Sistema Nacional de Competencias*. Disponible en: https://conocer.gob.mx/acciones_programas/sistema-nacional-competencias/.
- Guzmán, M. F. (2017). *Problemática general de la educación por competencias*. Revista Iberoamericana de Educación, 74, 107-120.
- Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. (Imco) (2017). *Boletín de Prensa Comparativa Carreras 2017*. Disponible en: <https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2017/08/Compara-Carreras-2017.pdf>.
- López, O.A.M. (2018). *Jóvenes Construyendo el Futuro*. Disponible en: <https://lopezobra.org.mx/wp-content/uploads/2018/09/Manual.-JovenesConstruyendoElFuturo.pdf>.
- Mendoza R.J. (2018). *Subsistemas de Educación Superior*. Estadística básica 2006-2017. México: DGEI-UNAM.
- Morena (2018). *Educación, ciencia y valores. Proyecto Alternativo de Nación 2018-2024*. pp. 385-415. Disponible en: <http://morenabc.org/wp-content/uploads/2017/11/Plan-de-Nacion-de-Morena.pdf>.
- Naciones Unidas (2018). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: Publicación de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1999). *La educación superior en el siglo XXI, visión y acción: informe final*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). *Rendir cuentas en el ámbito de la educación: Cumplir nuestros compromisos*. Francia: UNESCO.

- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (2018). *OECD Skills Strategy Diagnostic Report*. México: OCDE.
- Presidencia de la República (2018). *Sexto Informe de Gobierno*. Disponible en: <https://www.gob.mx/ejn/articulos/sexto-informe-de-gobierno-173378?idiom=es>
- Programa de Capacitación a Distancia para trabajadores (Procadist) (2018). *Lineamientos de participación y operación*. Disponible en: <https://www.procadist.gob.mx/portal/files/LINEAMIENTOS-Procadist.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). *Sistema Educativo Nacional Principales Cifras 2017-2018*. México: SEP.
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) (Varios años). *Presupuesto de Egresos de la Federación*. Ramo 38. Disponible en: <http://www.apartados.hacienda.gob.mx/presupuesto/temas/pef/>
- Tünnermann, B.C. (2008). *La autonomía universitaria en el contexto actual*. *Universidades*, (36), 19-46.
- Weimer, D. y Aidan R. (2016). *Análisis de políticas: conceptos y práctica*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Sistema de aseguramiento de la calidad ¿cultura del cumplimiento o fortalecimiento de la excelencia?

Esperanza del Pilar Infante Luna¹
Laura Catalina Ramírez Martínez²

Introducción

En América, Latina desde la década de los 90 ha venido cobrando relevancia el concepto de aseguramiento de la calidad en la educación superior, en muchos casos originado en la vigilancia más que en el mejoramiento continuo (Gómez y Celis, 2009); es así como los países, de una u otra forma, han establecido estrategias que garantizan la implementación de un sistema que fortalezca la calidad.

Sin embargo, más allá de la existencia e implementación del sistema, los países y las instituciones deben evaluar objetivamente el sistema de aseguramiento de la calidad que se viene implementando, en el marco del aporte al crecimiento académico y humano de su comunidad universitaria; adicionalmente es necesario fortalecer la participación activa de los diferentes actores y grupos de interés, tanto internos como externos al proceso educativo; y la articulación del mismo a la toma de decisiones.

Desde esa perspectiva, se presenta un balance de los recientes cambios del sistema de aseguramiento de calidad en Colombia y de cómo la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (ubicada en Bogotá, Colombia), en el marco de su autonomía y desde la óptica de la vivencia de los procesos, propone un modelo sistémico a partir de la auto-evaluación permanente, como elemento fundamental para el mejoramiento continuo y el crecimiento de la comunidad, finalmente se identifican algunos de los retos, que en este contexto se deben asumir para asegurar la calidad en el cumplimiento de los objetivos misionales de la institución.

La calidad en Colombia

El concepto de calidad es un término que, a lo largo de los años, ha generado disertaciones y reflexiones asociadas a su definición, enfoque y elementos que se consideran determinantes cuando nos referimos a Calidad en la Educación Superior.

¹ Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia, CE: einfanteluna@udistrital.edu.co

² Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia, CE: lramirez@correo.udistrital.edu.co

En Colombia, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad promueve en las Instituciones de Educación Superior (IES) procesos de autoevaluación y mejoramiento continuo de sus funciones misionales, contribuyendo así al avance tanto de la comunidad como de sus resultados académicos, en este sentido, tiene como propósito garantizar que la oferta y el desarrollo de programas académicos se realicen en condiciones de calidad, y que las instituciones de educación superior rindan cuentas ante la sociedad y el Estado respecto al servicio que prestan.

Este enfoque, de manera tradicional, se ha materializado a través de dos procesos: Registro Calificado, regulado a través del Decreto 1330 del 2019 del Ministerio de Educación Nacional, y Acreditación de Alta Calidad, para el cual el Consejo Nacional de Educación Superior (en adelante Cesu), en el acuerdo 03 de 2014 establece los lineamientos para acreditar IES y en el acuerdo 04 de 2012, instaura el modelo para los programas de pregrado.

Si bien, estos procesos plantean una serie de elementos y características que deben cumplir las instituciones y los programas en el marco del aseguramiento de la calidad, en su esencia, pretenden reflejar dos momentos distintos de maduración de los programas. La principal diferencia radica en que el Registro Calificado, es un proceso obligatorio, que permite al Ministerio de Educación Nacional (MEN) verificar que los programas se ofertan y funcionan bajo unos parámetros denominados condiciones de calidad.³

Por su parte, la Acreditación de Alta Calidad, funcionó como un proceso voluntario hasta 2016, año en el que se estableció la obligatoriedad de la Acreditación para los programas de pregrado en educación (licenciaturas). En 2019 estos lineamientos fueron revaluados para dar de nuevo paso a la voluntariedad, sin embargo, es de anotar que en Colombia son cada vez más las instituciones de Educación Superior que solicitan ante el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) ser reconocidas de alta calidad; este proceso es visto como un mecanismo de evaluación externa, en la que pares académicos revisan a la luz de evidencias, elementos asociados con el currículum, la investigación, la internacionalización, la infraestructura, la planta docente, entre otros, para dar un juicio de calidad.

En este sentido, el modelo de Acreditación de Alta Calidad definido por el CNA⁴, se centra en aportar evidencias acerca de factores, considerados como grandes áreas del desarrollo del programa o de la institución, los cuales tienen asociados características, estas son vistas como dimensiones a través de las cuales se hace perceptible la calidad, y deben ser leídas en contexto, teniendo en cuenta la modalidad y el nivel de formación del programa. Cuando un programa o una institución solicita ser acreditado ante el CNA supone un cumplimiento previo de condiciones de calidad, que se han ido fortaleciendo a través de las renovaciones de registro calificado, gestando una tradición hacia un ideal de excelencia con resultados comprobables.

3 Las condiciones mínimas de calidad solicitadas en el registro calificado son: Denominación, justificación; contenidos curriculares; organización de las actividades académicas; investigación; relación con el sector externo; personal docente; medios educativos; infraestructura; mecanismos de selección y evaluación; estructura administrativa y académica; autoevaluación; programa de egresados; bienestar universitario y recursos financieros. Este proceso es el que otorga a los programas la licencia de funcionamiento.

4 El CNA, para acreditar los programas de alta calidad definió los siguientes 10 factores: Misión, Proyecto Institucional y proyecto curricular; estudiantes; profesores; procesos académicos, visibilidad nacional e internacional; investigación, innovación y creación artística y cultural; organización, administración y gestión; impacto de los egresados en el medio y recursos físicos y financieros. Modelo vigente hasta el 2018.

Con respecto al Sistema de Aseguramiento de la Calidad, al interior del país existen fuertes críticas, debido a que las diferencias entre los dos procesos antes mencionados no trascienden del método, los principios epistemológicos coexisten basando la calidad en indicadores indirectos y cuantitativos que no evalúan estándares asociados al proceso enseñanza-aprendizaje del estudiante, ni el impacto del egresado en el medio; adicionalmente por la duplicidad de las evidencias de los procesos (registro calificado y acreditación de alta calidad) y la temporalidad de la vigencia de los mismos se genera una burocratización para elaborar y presentar los informes ante los diferentes actores estatales reguladores (Gómez y Celis, 2009, p.88,102).

Ante estas limitantes, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del Decreto 1280 del 25 de julio de 2018, estableció una nueva reglamentación que regula el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, buscando una armonización entre las condiciones de calidad para obtener el registro calificado y los factores del modelo de acreditación de alta calidad establecidos en los Acuerdos emanados del Consejo Nacional de Educación Superior (Cesu).

Esta nueva reglamentación trajo consigo una evolución en sus referentes conceptuales acerca de la calidad y en los aspectos a evaluar, debido a que se otorga relevancia al resultado del aprendizaje de los estudiantes y la valoración del impacto de la formación ofrecida en términos del desempeño del egresado en el medio laboral y en los territorios; sin embargo en el medio académico esta normatividad tuvo muchas críticas asociadas principalmente al hecho de presentar exigencias iguales a todas las instituciones de educación superior sin tener en cuenta su contexto regional, distrital o nacional, desconociendo la naturaleza propia de la institución, así como su misión y visión.

Frente a estas problemáticas, el MEN, en un ejercicio participativo, de manera articulada con la comunidad académica reformuló la normatividad, tomando como línea base el trabajo previo que se realizó en la búsqueda de armonizar los modelos asociados al Registro Calificado y la Acreditación de Alta Calidad. Desde esta perspectiva, se derogó el Decreto 1280 y, en julio del 2019, entró en vigencia el decreto 1330, en el cual el MEN reconoce la diversidad de las instituciones en coherencia con su naturaleza jurídica, identidad, misión y tipología institucional.

En esta modificación, la conceptualización de la calidad pasó de ser un juicio sobre la distancia relativa entre el modo en que la institución o programa presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza, y ahora se centra en la valoración y síntesis de atributos articulados e independientes que permiten hacer valoraciones internas y externas a las instituciones, lo que posibilita promover su transformación, así como el desarrollo de sus funciones misionales.

De esta manera, el sistema de educación superior de Colombia, se enfrenta a nuevos retos que le permitan medir la calidad de la educación que cada una de ellas brinda, así como evaluar los resultados de los modelos y estrategias implementadas, ante la imperiosa necesidad de aumentar cobertura, brindar oportunidades de bienestar a la diversidad de estudiantes, crear nuevos programas académicos que den respuesta a las necesidades del contexto, cualificar a los docentes, gestionar recursos, garantizar la inserción laboral de los egresados (OCDE,2012).

En el sentido de las nuevas perspectivas planteadas por los entes reguladores y de control en Colombia, y con el fin de poder abordar los retos mencionados, es necesario que las instituciones, en el marco de la autonomía, revisen al interior las políticas de

aseguramiento de la calidad y se realicen las reformas necesarias a luz de las nuevas dinámicas cambiantes del sistema nacional. Partir de un diagnóstico de los resultados de las evaluaciones implementadas de los procesos llevados a cabo en el cumplimiento de las funciones misionales de las instituciones, es el punto de partida para reconocer el estado y mejoras alrededor del ser, del hacer y del deber ser institucional.

¿Cómo aborda la Universidad Distrital la autoevaluación?

Como se indicó anteriormente, en Colombia está claramente definido un sistema de aseguramiento de la calidad, en el que se reconoce que las universidades, en el marco de su autonomía, pueden establecer modelos y/o estrategias que consideren pertinentes con el fin de dar cumplimiento a los lineamientos gubernamentales; desde esta perspectiva consideramos que con todos los procesos que dan cuenta de la calidad de la educación deben ser abordados a partir de la autoevaluación.

Bajo este paradigma, partimos del hecho de que la autoevaluación, como eje central del mejoramiento continuo, puede ser abordada desde diferentes miradas. Sin embargo, para que cumpla con el objetivo de contribuir al crecimiento y desarrollo de una institución de educación superior debe ser realizada en contexto, identificando fortalezas y oportunidades de mejora a partir de las cuales se establezcan acciones concretas enmarcadas en la misión, visión, proyecto educativo y plan de desarrollo institucional.

De acuerdo con lo anterior y teniendo como referente nuestra misión y visión como la Universidad del Distrito Capital, se propuso un modelo de autoevaluación que articula aspectos de la gestión académica y administrativa que se consideran fundamentales para el crecimiento de la universidad en el marco de la calidad.

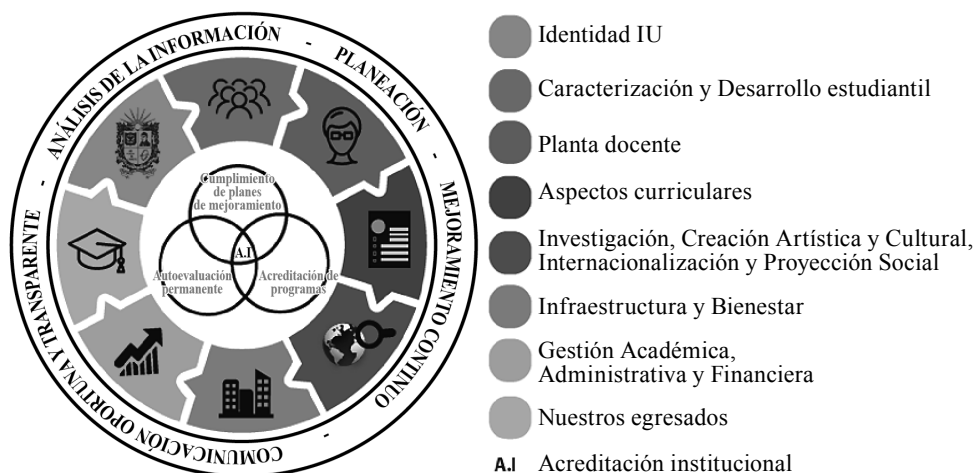
A partir de esta premisa, se identifican los aspectos relevantes del quehacer universitario en el marco de la calidad, los cuales, en algunos casos, se articulan, lo que permite su fortalecimiento; es así como se propone una sinergia entre la investigación, creación artística y cultural, la internacionalización y la proyección social, lo que conlleva al desarrollo de la investigación a partir del reconocimiento tanto del aporte a las necesidades del entorno como de la importancia de fortalecer los vínculos con otras comunidades académicas en los ámbitos local, nacional e internacional.

Por otra parte, el bienestar universitario encuentra en una adecuada infraestructura el apoyo para que las estrategias que desde allí se lideren contribuyan al desarrollo integral de la comunidad. Con relación a nuestros estudiantes, caracterizar el perfil de ingreso permitirá establecer estrategias de acompañamiento tanto a nivel académico como personal, las cuales deben ser evaluadas permanente con base en comportamiento y dificultades que estos tengan durante la vida universitaria. Finalmente, el desarrollo profesional de nuestros egresados permite evaluar el impacto de la universidad, tanto en la ciudad región como a nivel nacional e internacional, e identificar oportunidades de mejora de los programas y del quehacer universitario a través de la mirada crítica y objetiva tanto de egresados como de empleadores.

De acuerdo con esto, las ocho categorías definidas son: 1) identidad UD, 2) caracterización y desarrollo estudiantil, 3) planta docente, 4) aspectos curriculares, 5) investigación, creación artística y cultural, internacionalización y proyección social, 6) infraestructura y bienestar, 7) gestión académica, administrativa y financiera y, 8) nuestros egresados. Es importante precisar que, más que responder a requisitos establecidos por instituciones

evaluadoras nacionales o internacionales, estas categorías se constituyen en elementos fundamentales que deben ser evaluados de manera articulada, por toda la comunidad universitaria, con una mirada crítica y propositiva en pro del crecimiento académico y personal de estudiantes, docentes y administrativos, de acuerdo con esto, la identificación de los grupos de interés y la evaluación de su grado de satisfacción con relación a procesos académicos y administrativos cobra relevancia. En la figura 1 se presenta el modelo antes descrito.

Figura 1. Modelo Sistémico de Autoevaluación de la Universidad Distrital



Fuente: elaboración propia.

Es así como esta propuesta posibilita, luego de análisis objetivo de la información, la toma de decisiones basadas en evidencias y a partir de estas, el planteamiento de acciones conjuntas las cuales deben ser proyectadas de manera articulada en los planes de mejoramiento, lo que favorecerá el desarrollo de la universidad con los más altos estándares de calidad.

Finalmente, el resultado del proceso de autoevaluación, así como las acciones que deriven de este, deben ser socializadas de manera oportuna a la comunidad; desde esta perspectiva la autoevaluación permanente, el cumplimiento de los planes de mejoramiento y la acreditación de alta calidad de nuestros programas conlleva a un reconocimiento, nacional y/o internacional, de la calidad académica de la institución.

En este sentido, en el marco del aseguramiento interno de calidad, las características a destacar con relación al modelo son:

- su implementación permite dar respuesta a las exigencias los diferentes procesos adelantados ante organismos reguladores externos.
- se encuentra articulado con el Plan Estratégico de Desarrollo 2018 - 2030, a través del lineamiento 1: formar ciudadanos, profesionales, investigadores, creadores e innovadores,

íntegros con pensamiento crítico y cultura democrática, en contextos diferenciados inter y multiculturales para la transformación de la sociedad, y se materializa a través de la estrategia 2, en la cual los procesos de autoevaluación como un ejercicio permanente, se traducen en planes de mejoramiento continuo.

- de acuerdo con lo anterior, los planes, de mejoramiento resultado de los procesos de autoevaluación, tanto de programas como institucional, se han venido articulando con el Plan indicativo (establecido a 4 años), y anualmente con los planes de acción de las dependencias académico administrativas.
- se evidencia un incremento en la apropiación de la cultura de la calidad, debido a que el modelo fue diseñado de manera participativa y responde al contexto de la universidad.
- corresponde al horizonte de sentido universitario, planteado a través del Proyecto Universitario Institucional, en el cual la evaluación se asume como un proceso de retroalimentación para la autorregulación, dado el valor formativo que en contextos académicos y educativos que siempre tiene el hecho de realizar una valoración, ésta se escala en todos los niveles jerárquicos de la institución, y es asumida desde una mirada crítica que posibilita cambios (Proyecto Universitario Institucional, 2018).

Los elementos antes descritos permiten identificar que la universidad ha madurado en la apropiación de la cultura de la calidad, sin desconocer que uno de los aspectos que es necesario revisar es su articulación con los subsistemas establecidos desde el modelo de operación, con el de aseguramiento de la calidad, los cuales tienen un carácter de orden administrativo, desde la perspectiva del establecimiento de procesos y procedimientos que favorecen el desarrollo de las funciones misionales.

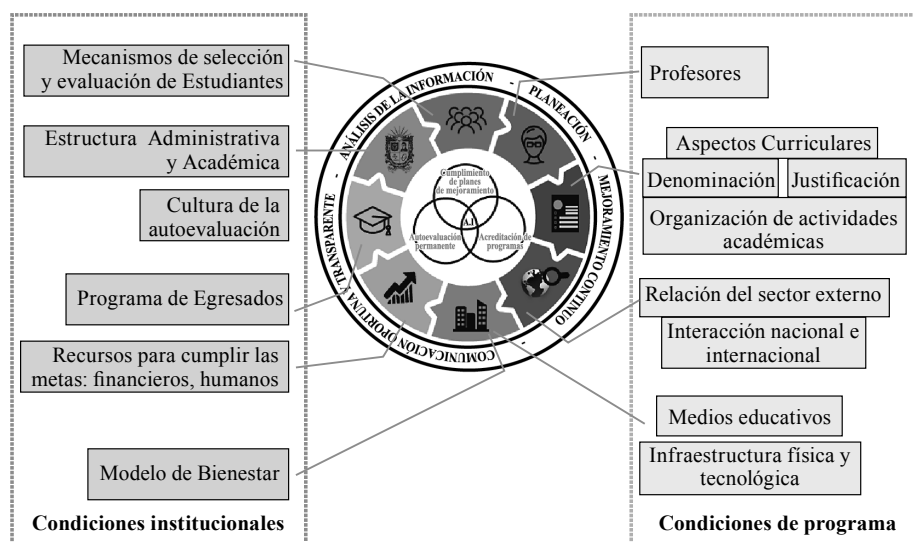
De acuerdo con la investigación realizada por el Ministerio de Educación Nacional en la que se caracterizaron tres modelos de aseguramiento interno de calidad, a partir de las experiencias de diferentes universidades colombianas, es posible afirmar que algunos de los elementos planteados anteriormente corresponden al segundo modelo desarrollado, el cual hace énfasis en el aseguramiento de la calidad académica, y se caracteriza por el hecho de que, a partir de la experiencia en procesos adelantados ante el CNA, se realizan estrategias que surgen de la discusión académica; lo que evidencia la apropiación de la cultura de la calidad y posibilita el crecimiento institucional; otro elemento presente es el hecho de que luego de implementar el modelo, se establecen estrategias de mejoramiento resultado de los procesos de autoevaluación (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Adicionalmente, de acuerdo con esta investigación, las características del modelo antes descritas, permiten calificarlo dentro de los modelos que se consideran “exitosos”, de acuerdo con lo que se espera de un sistema de aseguramiento de la calidad. Sin embargo, a manera de contraste, es de reconocer que la universidad evidencia la importancia de un desarrollo institucional en el que se articulen todos los órganos colegiados y estamentos, dada la corresponsabilidad de la comunidad en el mejoramiento de la calidad. Estos elementos se encuentran presentes en el modelo cuyo énfasis está en el desarrollo institucional articulado.

¿Cómo se articula la visión de la autoevaluación en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Colombia?

Como se indicó, el nuevo modelo planteado por el MEN para la presentación de un registro calificado, establece diez (10) condiciones institucionales, las cuales deberán estar acordes con la naturaleza, la misión, la visión y los planes institucionales; y seis (6) condiciones para los programas. Es importante resaltar que las condiciones de profesores e investigación son evaluadas tanto a nivel institucional como de programas. En la siguiente imagen se muestra el modelo Sistémico de Autoevaluación U Distrital y la articulación del mismo con las condiciones de calidad planteadas por el MEN.

Figura 2. Articulación de las condiciones de calidad establecidas por el MEN con el modelo de Autoevaluación de la Universidad Distrital



Fuente: elaboración propia.

Plan de mejoramiento

Como se mencionó en el apartado anterior, en Colombia, los programas y las instituciones demuestran ante el Ministerio de Educación Nacional que poseen las condiciones mínimas de calidad para el funcionamiento cada siete (7) años y, ante el Consejo Nacional de Acreditación que poseen altos estándares de calidad cada cuatro (4), seis (6) o diez (10) años; estos dos procesos se soportan en el ejercicio de la autoevaluación, el cual arroja un diagnóstico de los aspectos sobre los cuales existen fortalezas, pero a su vez sobre aquellos que requieren una intervención de mejora.

La autoevaluación requiere ser realizada con la perspectiva de todos los actores que influyen en el proceso educativo: estudiantes, docentes, funcionarios administrativos, directivos y egresados; esta visión holística de la reflexión que se está llevando a cabo acerca del cumplimiento de los propósitos misionales y de la formación de profesionales,

permitirá reconocer el sentir de la organización y generar apropiación de la cultura de la autoevaluación.

Bajo el modelo Sistémico de la Autoevaluación que desarrolla la universidad, la articulación entre el proceso periódico de auto reflexión y evaluación, con el establecimiento del plan de mejoramiento es indispensable para que en la institución se gesticione el cambio y la mejora en búsqueda de la calidad (Díaz, 2011: 14).

De esta manera, la mejora es entendida como la expresión de un cambio llevado a cabo mediante un proceso sistemático, planificado, continuo y participativo; en el cual la institución modifica en procesos académicos y administrativos aquello que no permite alcanzar las metas propuestas de manera eficiente y eficaz (Pareja y Martín, 2006: 174). Para sistematizar y planificar las oportunidades de mejora, es necesario contemplar y estructurar las siguientes tres fases: diseño, implementación y seguimiento.

Diseño: el objetivo de esta etapa consiste en formular las estrategias y acciones que se van a desarrollar para lograr el cambio deseado, articulándolas con el plan de desarrollo de la institución. Establecer relaciones sistémicas entre las diferentes oportunidades de mejora identificadas y proyectar macro proyectos, permitirá que los recursos y esfuerzos realizados en la implementación impacten de manera directa en varios aspectos y consecuentemente se genere una mejora en la calidad de la educación.

Para lograr el efecto deseado de lo propuesto en el plan de mejoramiento es fundamental establecer la línea base, los niveles de actuación y responsabilidad de los integrantes de la institución, proyectar metas con un plazo de ejecución e indicadores que permitan establecer el grado el cumplimiento de las mismas.

Implementación: es la puesta en marcha de cada una de las acciones y/o proyectos planteados para conseguir los objetivos deseados, previo a esto, es necesario que el plan de mejoramiento se socialice con los responsables y se cuenten con los recursos necesarios para la ejecución.

Seguimiento: Es el análisis periódico que se realiza al avance de cumplimiento de las metas propuestas en el plan de mejoramiento. La evaluación permitirá identificar los tipos de dificultades en la ejecución de las actividades y reformulación de las mismas de manera oportuna. Esta debe trascender de la lista de chequeo acerca de lo que se logró o no realizar. Para dar por cumplida una acción, se debe valorar que la acción haya logrado el efecto de mejora sobre la dificultad identificada, así como una valoración del impacto de la misma.

Discusión

De acuerdo con la misión de la universidad, el carácter público y el enfoque del Proyecto Educativo Institucional, desde lo epistemológico, la calidad al interior de la Universidad es entendida como el medio que permite mejorar la calidad de vida de los estudiantes y transformar los territorios con el aporte que puede hacer la academia desde el conocimiento disciplinar de las diferentes áreas de formación que integran la oferta académica de la universidad; sin embargo, la percepción de los integrantes de la institución acerca de la calidad hace referencia a una perspectiva de lo excepcional (Harvey y Green, 1993: 19). La burocratización del proceso y el modelo basado en indicadores cuantitativos, hacen que se tergiversen el verdadero fin de la calidad y se entienda ésta como un puro prestigio.

Ante esta dificultad, la implementación de la visión sistémica de la Autoevaluación, ha permitido empezar a generar cambios en los académicos de la universidad, ya que las

evidencias que soporta el modelo están basadas en una evaluación de la calidad desde una mirada académica, y las acciones de mejora se han enfocado desde macro proyectos que involucran diferentes niveles de actuación de los actores de la comunidad universitaria y propenden por elevar el desempeño del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Pese a esto y considerando como positivo la reciente expedición de la normativa del MEN que armoniza los procesos, la institución se ve abocada a afrontar los siguientes retos, que permitirán trabajar en beneficio del aseguramiento de la calidad.

- La calidad académica de los estudiantes debe ser evaluada a partir de contextos diferentes a los convencionales realizados en el aula, es necesario que desde un diálogo entre concepciones pedagógicas y curriculares, con las metodologías implementadas, las instituciones evidencien el cumplimiento de los perfiles propuestos, no solo desde el ámbito académico del área de estudio, si no contemplando el desarrollo humano, intelectual y competencias laborales desarrolladas por los alumnos, en coherencia con los interés y actitudes priorizadas por el estudiante desde la oportunidad de un currículum flexible. Esto es lo que Celis (2013) denominó evaluación de aprendizajes de los estudiantes integrado al sistema de aseguramiento de la calidad.

Lo expuesto, está relacionado con la evaluación de la calidad académica centrada en el estudiante y en el desempeño del mismo, en este sentido, es necesario abordar esta valoración integrando otras perspectivas y variables que influyen en el proceso de aprendizaje y formación de los estudiantes. Es así como existe un desafío en la necesidad de sistematizar la caracterización del nivel académico con el que ingresan los estudiantes a la institución, para posteriormente contrastarlo mediante un análisis de valor agregado con los resultados obtenidos en las pruebas de Estado aplicadas al culminar un proceso de formación profesional (OCDE,2012).

Esta estrategia de realizar un estudio de valor agregado para determinar el aporte académico dado por la Universidad en el proceso de formación al estudiante, permite no solamente evaluar la calidad con la que egresan los estudiantes, también permite analizar el desempeño en las diferentes competencias evaluadas por el Estado y las falencias institucionales, evaluar el proceso de admisión en la institución, posibilita la identificación de vacíos académicos con los cuales llegan los estudiantes de la formación secundaria y plantear la creación de estrategias de nivelación en los primeros momentos de la formación.

Actualmente, la universidad se encuentra recopilando la información de los resultados de la prueba Saber 11 que presentaron los estudiantes admitidos en los últimos doce años, para continuar con el análisis de valor agregado, apoyados en el examen de Saber Pro. Así, podrá realizar un análisis de la tendencia de estos resultados por cada programa académico y, después, identificar elementos de mejora comunes en cada una de las facultades para la puesta en marcha de acciones que permitan a los estudiantes y docentes alcanzar el óptimo estimado por la institución.

- La internacionalización es un gran reto que debe asumir la universidad, este debe trascender de la movilidad internacional que realizan algunos estudiantes y docentes, y gestarse desde una política de internacionalización integral que contemple la dimensión de internacionalización del currículum y doble titulación, el dominio de una segunda lengua,

movilidad nacional e internacional para docentes con estrategias de socialización que redunden y complementen el proceso de formación de la mayoría de estudiantes, incentivar la asociación con instituciones extranjeras para el desarrollo de articulados de la docencia, investigación y proyección social (OCDE,2012).

Adicionalmente, el Ministerio de Educación Nacional, propuso a las instituciones incorporar el currículum una dimensión internacional, que permita a los estudiantes y maestros desarrollar competencias interculturales; en este sentido la enseñanza de una lengua extranjera se convierte en un factor determinante para la implementación de las estrategias de internacionalización y para la formación integral de los estudiantes.

Partiendo de la caracterización de la población de estudiantes que recibe la Universidad, los cuales son jóvenes de escasos recursos, que provienen de colegios públicos, y las falencias académicas con las que estos llegan, esto supone un esfuerzo institucional para poner en marcha acciones que permitan a los estudiantes superar las limitaciones y deficiencias en las diferentes competencias en un segundo idioma.

- Generar estrategias que permitan visibilizar la proyección social que realiza la universidad a través del desarrollo de la labor docente e investigativa, como un elemento social de aporte a las necesidades de la región, ciudad y del país, en el cual pone la academia al servicio de la sociedad, en un proceso bidireccional de aprendizaje.
- Debido a que esta es la única Universidad Pública del Distrito Capital y que la focalización de la oferta de los programas académicos se centra en población de escasos recursos económicos de los sectores vulnerables de la ciudad, se debe establecer un programa transitorio al iniciar el proceso académico que permita a los estudiantes superar las deficiencias académicas con las que llegan en comprensión de lectura, razonamiento cuantitativo y manejo de segunda lengua para contrarrestar la deserción por razones académicas.

Este gran reto, que evidencia una falla estructural del sistema educativo en Colombia desde los niveles de primera infancia, educación primaria y básica secundaria, requiere que el ente regulador para acreditar un programa de alta calidad tenga en cuenta que las universidades son plurales y diversas, que el ámbito de influencia y el tipo de población a la cual prestan el servicio también poseen diferencias sociales, económicas y cognitivas, por lo tanto la calidad debe valorarse a partir del reconocimiento del contexto de las mismas y respetando la autonomía de las instituciones y formas de operar para asegurar la calidad, tal como lo menciona (Lemaitre *et al*, 2018: 102).; se espera que con la implementación de la nueva normativa del Ministerio de Educación Nacional, las universidades puedan ser evaluadas de acuerdo con lo que ellas declaran ser.

- Como en muchas instituciones del país, el seguimiento a egresados, se ha limitado a tener una base de datos con información básica de los graduados (Gómez y Celis, 2009, p.95), se requiere que la calidad también sea analizada a partir del impacto de la formación recibida en el desempeño laboral de los estudiantes, desde la mirada del egresado como del empleador. Esto permite tener insumos para evaluar la pertinencia del programa y de generar alertas acerca de posibles modificaciones curriculares que deban realizarse en los planes de

estudio, con referente a las tendencias, exigencias y necesidades del sector externo. Es por esto que en el modelo sistémico de la autoevaluación, la universidad consideró dar mayor relevancia al egresado, dado que es actor posee gran valor de retroalimentación del quehacer de la institución.

- El abordaje del seguimiento del plan de mejoramiento, con relación al cumplimiento e impacto de las actividades allí plasmadas, debe realizarse a partir de modelos conceptualizados epistemológicamente y con metodologías definidas, dado que este se realiza desde una visión operativa que se perfecciona con el ensayo y el error (Pareja y Torres, 2006: 174), (Ardila, 2011: 48).
- Si bien los procesos de Autoevaluación con fines de acreditación en alta calidad arrojan un sin número de información cuantitativa, se requiere que el estado de las variables evidenciadas ante el ente regulador, sean tenidas en cuenta por quienes toman las decisiones políticas y administrativas en la universidad. En el mismo sentido de la importancia de los sistemas de información para la toma de decisiones, y como lo mencionó Scharager, J., y Aravena, M.T. (2010), existe poco interés de los académicos para evaluar el impacto de los mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación, encontrando escasas evidencias y estudios que investiguen acerca de la calidad de los programas e instituciones.

Esta situación, explica los problemas de orden conceptual y metodológicos a los que se ven enfrentados en el momento de conducir estudios de este tipo, así como de plantear un sistema de aseguramiento de la calidad basado en referentes y experiencias, por esto se hace necesario que las instituciones en sus agendas investigativas motiven a sus integrantes a llevar a cabo análisis de las políticas, estrategias, acciones y evaluación de los sistemas de aseguramiento de la calidad

Conclusión

Asegurar la calidad de la educación superior se constituye en un desafío permanente para las IES, sin embargo, su resultado final dependerá de cómo se aborde; desde esa perspectiva identificamos a la autoevaluación como ejercicio permanente que convoca el trabajo mancomunado de la comunidad, una estrategia que permite asegurar la calidad al interior de las universidades. Sin embargo, para que tenga efecto en el mejoramiento continuo, el resultado de esta auto reflexión debe articularse de manera simbiótica con los planes de mejoramiento, es así como este escenario de la cultura de la autoevaluación debe trascender de la mirada de la gestión administrativa basado en procesos, a una concepción académica y participativa que permita el crecimiento y aprendizaje de todos los actores de la institución que gire en torno al desarrollo de los estudiantes.

Desde esa perspectiva, en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, la implementación del modelo Sistémico de Autoevaluación, presentado a lo largo de este documento, ha evidenciado que al ser diseñado a partir de un ejercicio participativo y responder a las necesidades de contexto, contribuye a fortalecer la cultura de la calidad y a establecer estrategias que resulten del proceso de autoevaluación, que realmente favorezcan el crecimiento tanto de la institución como de la comunidad, a través del desarrollo de sus funciones misionales.

Bibliografía

- Ardila, M. (2011). *Calidad de la educación superior en Colombia, ¿Problema de compromiso colectivo?* Educación y desarrollo social, 6(2),44-55.
- Celis, J. E. (2013). *El futuro del sistema de calidad de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia: recomendaciones para su fortalecimiento*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-338167_archivo_pdf.pdf.
- Consejo Nacional de Educación Superior. (2012). *Acuerdo 04 de 2012, por el cual se aprueban los lineamientos para acreditación de programas de pregrado*. Recuperado de: https://www.cna.gov.co/1741/articulos-186370_Acuerdo_04_2012.pdf.
- Consejo Nacional de Educación Superior. (2014). *Acuerdo 03 de 2014, por el cual se aprueban los lineamientos para acreditación institucional*. Recuperado de: http://cms.colombiaaprende.edu.co/static/cache/binaries/articulos-186370_acuerdo_03_2014.pdf?binary_rand=8535
- Díaz, M. M. (2004). *Evaluación institucional versus acreditación en la enseñanza superior*. Implicaciones para la mejora. Contextos Educativos, 6,13-20.
- Gómez, V.M., y Celis, J.E. (2009). *Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior consideraciones sobre la acreditación en Colombia*. Colombiana de Sociología, 32(2),87-109.
- Harvey, L., Y Green, D. (1993). *Defining Quality. Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Lemaitre, M.J., Aguilera, R., Dibbern,A., Hayte, C., Muga,A., y Téllez,J. (2018). *La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe. Calidad y aseguramiento de la Calidad*. Argentina: UNESCO.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Caracterización de tres modelos de aseguramiento de la calidad a partir de la experiencia de las IES en Colombia*. Bogotá, Colombia: SECAB-PUBLICACIONES. Recuperado de
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Decreto No 1280 del 2018. Por el cual se reglamenta el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. Recuperado de:<https://www.fodeseop.gov.co/index.php/noticias/854-decreto-1280-de-2018>
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Decreto No 1330 del 2019. Por el cual se sustituye el capítulo 2 y se suprime el capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-387348.html?_noredirect=1.
- OCDE y Banco Mundial. (2012). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación Superior: La Educación Superior en Colombia*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1787/9789264180710-es>.
- Pareja, J. A., y Torres. (2006). *Una clave para la calidad de la institución educativa: Los planes de mejora*. Educación y Educadores, 9(2),171-185.
- Proyecto Universitario Institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2018. Recuperado de: <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/11171/0b3bf491-87f5-4e5d-97f2-dc3c70a6fe0e>.
- Scharager, J., y Aravena, M.T. (2010). *Impacto de las políticas de la calidad en programas de educación superior*. Calidad en Educación.32, 16-42.

La educación superior particular en México desde los referentes de calidad de los organismos evaluadores

Jorge Eduardo Martínez Iñiguez¹
Jesús Adolfo Soto Curiel²
Joaquín Vázquez García³

Introducción

Desde la década de 1980, la educación superior particular en México se expandió a causa de factores relacionados con el aumento de la demanda poblacional para cursar un programa educativo de nivel superior, así como consecuencia de las constantes crisis económicas que ha enfrentado el gobierno mexicano (Buendía, 2009; Espinoza, 2019; Godínez, 2017). Este tipo de factores originaron el surgimiento de varias Instituciones de Educación Superior (IES) particulares que se han enfocado en brindar una oferta formativa en los diversos sectores la sociedad, así como cubrir la demanda educativa del nivel superior que las autoridades educativas han sido incapaces de atender.

Considerando la variedad de instituciones particulares existentes en México, Silas (2015) plantea una clasificación en la que hace referencia a tres tipos que son: 1) las de alto perfil, que atienden a las elites de la sociedad y cumplen con algunos criterios de calidad establecidos por un organismo evaluador o acreditador externo; 2) las de mediano perfil, que atienden a la población de las clase social media alta, pudiendo cumplir con algún criterio de calidad establecido por un organismo externo a la institución educativa; y 3) las de bajo perfil que se enfocan en atender a la demanda educativa que en la mayoría de los casos no encuentra lugar en alguna universidad pública, además de no cumplir con criterios de calidad de un organismo evaluador externo.

Si bien es cierto que la educación superior particular vino a cumplir la función de ofrecer un servicio considerado indispensable para la persona demandante, ante la incapacidad por parte del gobierno de brindar cobertura educativa del nivel superior a la sociedad (Altbach, citado por Espinoza, 2019; Andión, 2007), también es una realidad que algunas IES particulares, por la falta de una supervisión adecuada de parte de la autoridad educativa, suelen carecer de condiciones que les permitan llevar a cabo una

1 Universidad Autónoma de Baja California, México. CE: jorge.martinez43@uabc.edu.mx.

2 Universidad Autónoma de Baja California, México. CE: adolfo.soto@uabc.edu.mx

3 Universidad Autónoma de Baja California, México. CE: joaquin vazquez@uabc.edu.mx

formación de calidad en sus estudiantes, denotando que persiguen fines económico-comerciales que les posibilite subsistir (Andión, 2007; Godínez, 2017; Gómez y Jiménez, 2012).

Debido a lo expuesto, es recurrente encontrar que, por un lado, existen IES que ofrecen y operan programas educativos sin contar con su respectivo Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) que otorga la Secretaría de Educación Pública (SEP); y, por otra parte, este tipo de instituciones llegan a implementar programas educativos incongruentes que no responden a las exigencias del entorno académico, económico y social expuestas por la sociedad, entre otros problemas que llegan a enfrentar.

A pesar de que en México existe un complejo sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior que contempla la evaluación y acreditación de programas e instituciones educativas ante diversos organismos externos, la realidad es la que elegibilidad es opcional tanto para las instituciones públicas, como para las particulares (ANUIES, 2018; OCDE, 2019). En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) señala que el sector particular cuenta con las IES que cubren en menor medida los indicadores de calidad establecidos por un determinado organismo evaluador, imposibilitando el brindar a la sociedad un tipo de garantía de que sus prácticas educativas se realizan con calidad (OCDE 2019).

Por su parte, Águila (2005) sostiene que la calidad en un mundo globalizado debe de poseer características relacionadas con: 1) la operacionalidad que enmarca un modelo, guía o procedimiento; 2) que abarque las funciones sustantivas de la universidad; 3) que lleve implícito el concepto de apreciación o evaluación; y 4) que esté ligado a la pertinencia social. Por ello, es que el autor sostiene que para poseer calidad reconocida, es importante acreditarla ante un organismo evaluador externo.

En sentido contrario, Martínez, Tobón y Romero (2017) comentan que la obtención de reconocimientos ante organismos externos no necesariamente significa que las IES poseen calidad, ya que, según los autores, la evaluación y acreditación de la calidad se ha convertido en un trámite administrativo que hay que cumplir para rendir cuentas, obtener recursos públicos ante las autoridades correspondientes y legitimar ante la sociedad el quehacer educativo, dejando de lado la mejora del desempeño institucional de las universidades, así como la formación integral de sus estudiantes.

Tomando en cuenta lo expuesto, el propósito del escrito consiste en analizar algunas problemáticas que enfrentan las IES particulares en México, además de mostrar su panorama actual de calidad de acuerdo con los datos proporcionados por algunos organismos que contemplan la evaluación y acreditación de la calidad en programas e instituciones del sector particular. Para llevar a cabo el desarrollo del estudio, se establecieron las siguientes categorías de análisis: 1) IES particulares y la operación de programas educativos sin RVOE; 2) programas educativos que no responden a las exigencias y necesidades expuestas por la sociedad; y 3) panorama de calidad en la educación superior particular en México. Al finalizar, se presentan las conclusiones a las que se llegó con el estudio efectuado.

IES particulares y la operación de programas educativos sin RVOE

El RVOE es el acto de la autoridad educativa en virtud del cual se determina incorporar un plan y programas de estudio que un particular imparte, o pretende impartir, al sistema

educativo nacional (SEP, 2015). Sin este reconocimiento, los estudios cursados por un ciudadano no tienen validez oficial por parte de las autoridades educativas, por lo que no podrán obtener su respectivo título y cédula profesional, así como tampoco ejercer una carrera profesional (ANUIES, 2018; OCDE, 2019; SEP, 2015).

Autores como Andión (2007), Espinoza (2019) y Gómez y Jiménez (2012) señalan que la educación se ha convertido en un negocio rentable para los particulares, por lo que se han suscitado casos en que algunas instituciones educativas, sin conocimiento alguno en materia educativa, han llegado a ofertar programas educativos sin poseer los requisitos mínimos para operar, como es el caso del RVOE (Frontera, 2015; González, 2018; Reyes, 2012).

La anterior problemática, de acuerdo con Godínez (2017), se debe a raíz de que la Ley General de Educación no establece como obligatorio el que las IES particulares tengan que obtener el RVOE de sus programas educativos para operar, ya que basta con que la institución educativa informe dicha situación a su público de interés en su publicidad. En este sentido, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), organización mexicana que agrupa a las 191 universidades públicas y particulares más importantes del país, señala lo siguiente (ANUIES, 2018):

No se justifica la leyenda “RVOE en trámite”, como sucede con un amplio número de programas. Si no existe el reconocimiento oficial por la autoridad educativa sobre la calidad y la pertinencia del servicio educativo, no debiera permitirse su oferta, o en su caso, hacer del conocimiento de la sociedad y de los usuarios tal situación (p. 78).

Por su parte, Olmos (citado por Buendía, 2011) señala que el otorgamiento del RVOE se ha utilizado como un instrumento político tendiente a resolver el problema de la cobertura de las universidades públicas, sin considerar que un alto porcentaje de la oferta privada es fraudulenta dada su calidad (p.38). La condición o situación referida con antelación ha permeado en la existencia de IES particulares que operan con la mínima infraestructura académica y educativa, y que, contando con el RVOE ofertan programas educativos de licenciatura y posgrado con facilidades para que una persona termine sus estudios en un corto periodo de tiempo (Andión, 2007; Gómez y Jiménez, 2012).

Buscando la forma de evitar el problema en el que caen los ciudadanos que tienen el anhelo de estudiar una carrera profesional, es de suma importancia que el Estado, como eje rector de la educación, lleve a cabo una supervisión exhaustiva de la forma en que operan y desarrollan sus planes y programas educativos las IES particulares, situación que, al momento, ha sido deficiente por parte de las autoridades en materia educativa (ANUIES, 2018; Gómez y Jiménez, 2012; Espinoza, 2019), debido a que estas focalizan sus funciones en otorgar o negar el RVOE de los programas educativos (SEP, 2015), más que asesorar, inspeccionar y sancionar a las instituciones que ejercen prácticas de dudosa calidad.

Programas educativos que no responden a las exigencias y necesidades expuestas por la sociedad

De acuerdo con organismos internacionales como la OCDE, una formación pertinente y de calidad en educación superior es cuando ésta se ve reflejada en egresados que se adaptan de una mejor forma a las dinámicas de la economía en un mundo globalizado, satisfaciendo

las necesidades del mercado laboral, y por consiguiente, este tipo de personas reciben mejores salarios (OCDE, 2019); en el mismo orden, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), señala que, en la actualidad, las instituciones educativas viven un cambio radical sin precedentes, en donde el conocimiento adquiere un papel trascendental en la solución a diversos problemas que aquejan a la humanidad (UNESCO, 2005).

Desde enfoques educativos como la socioformación, una perspectiva con raíces latinoamericanas (Tobón, González, Nambo y Vázquez, 2015), señala que una formación de calidad en educación superior se presenta al momento de que ésta: 1) contribuye a la solución de las problemáticas de contexto; 2) forma de manera integral a sus estudiantes y demás actores de una comunidad educativa; 3) cuenta con la participación de toda la comunidad educativa en los procesos de gestión curricular; y 4) promueve la innovación y mejora continua del currículum (Martínez, 2017; Martínez, Tobón y López, 2019).

En contrariedad con lo anterior, a menudo es recurrente escuchar que algunas IES particulares cuentan con bajos niveles de calidad en cuanto a una formación que posibilite a sus egresados vincularle de manera exitosa en su campo laboral. En ese sentido, Gómez y Jiménez (2012) y Buendía (2014) señalan que un factor relacionado con esta problemática se atribuye a que algunas instituciones no ejercen de manera cotidiana prácticas de investigación que les permita conocer los problemas y retos relacionados con una determinada área de conocimiento.

Por otra parte, en una investigación realizada por Gregorutti (2016) en relación con la opinión de empleadores sobre los egresados de IES particulares consideradas de baja calidad llega a las siguientes conclusiones: 1) a voces de los propios empleadores, este tipo de instituciones carecen de conexión con lo que sucede en el mercado laboral; 2) las instituciones particulares no siguen rigurosos procesos de formación, lo que se refleja en egresados que no cuentan con los conocimientos mínimos para realizar sus actividades profesionales; y 3) los egresados de IES particulares consideradas de baja calidad pueden llegar a ser contratados por el sector laboral, pero no llegan a ser considerados para puestos de trabajo de gran relevancia o de cierto grado de responsabilidad.

Un planteamiento que se puede hacer al respecto, es que las autoridades educativas establezcan mecanismos de supervisión más rigurosos en la forma de operar de las instituciones particulares, en donde lo más importante no sea tanto el promover la búsqueda y obtención de un reconocimiento de calidad ante un organismo externo; por el contrario, primeramente es necesario impulsar en este tipo de instituciones la realización rigurosa y sistemática de ejercicios de evaluación interna y externa de su oferta educativa, con la finalidad de que cuando se analice y evidencie la necesidad de actualización y modificación curricular, esta responda a las necesidades socioeconómicas de su contexto (Serna y Castro, 2018).

Panorama de calidad en la educación superior particular en México

De acuerdo con las cifras estadísticas de la SEP (2018), de las 5,455 instituciones del nivel superior, 3,205 son de sostenimiento privado, mismas que albergan al 29.87% de la matrícula inscrita en el nivel superior; empero, de acuerdo con la OCDE, una situación que es de preocupación en las IES particulares es que, al ser los procesos de evaluación y acreditación de la calidad ante un organismo externo un ejercicio voluntario, se ha

desencadenado una falta de compromiso manifiesta para que las instituciones de dicho nivel educativo den cuenta de su calidad a la sociedad mexicana (OCDE, 2019).

Por su parte, la ANUIES señala que en México debe ser obligatorio el compromiso de las instituciones educativas del nivel superior por mejorar de manera continua su calidad, así como ofrecer a la población demandante del servicio educativo, una oferta formativa pertinente que facilite una formación a lo largo de la vida, con el fin de brindar las herramientas necesarias que posibiliten a las personas que estudian un programa educativo del nivel superior resolver los problemas de su entorno (ANUIES, 2018).

Cabe destacar que la ANUIES recalca la importancia de que las IES particulares se sometan a rigurosos procesos de evaluación que conlleven a la obtención de un reconocimiento de calidad ante un organismo externo; empero, para lograrlo, la asociación señala que esto debe de ser un proceso sistemático, en el que primeramente es necesario cumplir a cabalidad con los requerimientos estipulados por las autoridades educativas en la obtención del RVOE, y posteriormente, este tipo de instituciones deben incorporar paulatinamente la evaluación de su oferta educativa, la acreditación de su calidad y la rendición de cuentas de su quehacer educativo (ANUIES, 2018).

En lo concerniente al sistema de aseguramiento de la calidad existente en México, una IES particular puede dar cuenta de su quehacer educativo a la sociedad a través de: 1) la obtención de la acreditación institucional que otorga la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES); 2) la evaluación de los conocimientos esperados que se realiza a los egresados de las instituciones educativas a través del Examen General para el Egreso de Licenciatura (EGEL) que aplica el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval); 3) la evaluación y reconocimiento de la calidad de programas e instituciones educativas que realizan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES); 4) la acreditación de la calidad a programas educativos de licenciatura que efectúan los organismos acreditadores reconocidos por el Copaes; y 5) la evaluación que lleva a cabo el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) a programas educativos de posgrado, con la finalidad de incorporarlos al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). A continuación se describe el panorama de calidad por parte de las IES particulares en cada uno de los padrones de calidad de estos organismos.

FIMPES y la acreditación institucional

La Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, se conformó en 1982 y su propósito es establecer la mejora de la comunicación y colaboración entre las diversas instituciones educativas del país (FIMPES, 2015a), por lo que agrupa diversas IES privadas en México. Ante este organismo, la acreditación institucional es de carácter voluntario, misma que viene llevándose a cabo de manera ininterrumpida desde 1994, convirtiendo a la FIMPES en un referente de calidad entre instituciones particulares y autoridades educativas (FIMPES, 2015b); empero, del universo total de universidades particulares, solamente 112 cuentan con el reconocimiento de calidad que otorga la FIMPES (FIMPES, 2015a), representando 3.49% del total de IES privadas en México y 2.05% del total de instituciones educativas del nivel superior registradas en el país.

Si bien es cierto que la FIMPES a través de la acreditación institucional permite a las IES particulares brindar cuentas de su quehacer educativo a la sociedad, y más, si se considera que este tipo de instituciones mantiene al 29.87% de la matrícula de alumnos

inscrita en el nivel superior en México (SEP, 2018), la realidad es que, como señala Buendía (2014), el obtener dicho reconocimiento más que ser visto como una herramienta de mejora continua de la calidad, se convierte en una estrategia de posicionamiento en el segmento de mercado demandante.

Es importante señalar que para poder ser una institución reconocida por la FIMPES, además de cumplir los indicadores establecidos por dicho organismo, es necesario pagar una cuota correspondiente (FIMPES, 2013), resultando inviable para algunas IES particulares, ya que algunas de éstas lo que más necesitan para poder subsistir en su mercado es ofrecer, en la medida de lo posible, costos bajos de inscripción.

La participación de egresados de IES particulares en el EGEL-Ceneval

El Ceneval es una asociación civil que se constituyó en 1994, y su actividad principal es el diseño, validación y aplicación de instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias, así como el análisis y la difusión de los resultados que arrojan sus pruebas (Ceneval, s.f.a), por lo que, en la actualidad, éste organismo aplica diversos tipos de pruebas, tales como: los Exámenes Nacionales de Ingreso (Exani), Exámenes Generales para el Egreso de Licenciatura (EGEL), Acreditación de un Nivel Educativo, Exámenes Diagnóstico, Certificación y Evaluación de Competencias y los Exámenes UPN, entre otros (Ceneval, 2017a).

El EGEL, por ser un examen que está diseñado para determinar si un recién egresado de un programa educativo de licenciatura domina los conocimientos requeridos para el ejercicio laboral, sirvió como base para que en 2011 se constituyera el Padrón de Programas de Licenciatura de Alto Rendimiento Académico-EGEL, y así reconocer la labor formativa de las instituciones educativas del nivel superior (Ceneval, 2017a).

Para ser incorporado en dicho padrón, es necesario que un alto porcentaje de egresados de un programa educativo que aplique el EGEL obtenga como resultado el denominado testimonio de desempeño satisfactorio (TDS) o testimonio de desempeño sobresaliente (TDSS), pudiéndose clasificar los programas educativos en los siguientes niveles de rendimiento académico:

- Nivel IPLUS, ubica los programas educativos donde 80% o más de sus egresados obtienen algún testimonio de desempeño (TDS o TDSS) y 50% o más obtienen TDSS;
- Nivel 1, se otorga cuando 80% o más de los egresados de un programa educativo obtienen TDS o TDSS y,
- Nivel 2, cuando 60% o más, pero menos de 80% de los egresados de un programa educativo obtienen TDS o TDSS.

De acuerdo con informes del Padrón de Programas de Licenciatura de Alto Rendimiento Académico-EGEL del 2017, durante el periodo 2016-2017, 854 programas educativos de 57 IES fueron incorporados al padrón, de los cuales, 277 pertenecían a IES públicas y 577 a IES particulares (Ceneval, 2017b, s.f.b). Cabe destacar que los programas educativos de estas últimas instituciones representan 67.56% del número total del padrón, logrando resultados mayormente satisfactorios que los obtenidos por las instituciones públicas; empero, son pocas las instituciones particulares que participan en este tipo de pruebas que tienen como finalidad evaluar si un egresado de un programa educativo de licenciatura

posee los conocimientos y habilidades requeridos en el ejercicio de su profesión (Ceneval, 2017a).

El reconocimiento de buena calidad de programas educativos y funciones institucionales a través de los CIEES

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, son considerados los organismos que iniciaron la cultura de la evaluación externa en la educación superior en México, y desde su creación en 1991, han impulsado la evaluación diagnóstica de programas educativos y funciones institucionales de las IES (CIEES, 2018).

En el primer trimestre del 2019, los CIEES mantenían registro de un total de 1,259 programas educativos con reconocimiento de buena calidad, entre programas de técnico superior universitario, licenciaturas y posgrados. De esta cifra, 139 corresponden a programas educativos impartidos en IES particulares, siendo 3 de técnico superior universitario, 98 de licenciatura, 1 de especialidad, 29 de maestría y 7 de doctorado (CIEES, 2019). En cuanto a porcentajes se refiere, las IES particulares representan el 11.04% del total de programas educativos con reconocimiento de buena calidad registrados en el padrón de calidad de los CIEES.

El Copaes y la acreditación de programas educativos

El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, AC (Copaes), surge en el año 2000 bajo el amparo de los CIEES, pero en 2010, la Asamblea General del COPAES decide separarse orgánica y estructuralmente de dicho organismo (Copaes, 2019a). Actualmente, el Copaes es la única instancia facultada por la SEP para conferir reconocimiento a otros organismos que tienen o tengan como finalidad acreditar la calidad de los programas educativos de técnico superior universitario y de licenciatura, tanto en IES públicas, como particulares (Copaes, 2016).

A la fecha, el Copaes reconoce a 30 organismos acreditadores que, en México, efectúan la labor de evaluar, acreditar y reacreditar la calidad de los programas educativos que se ofertan en sus distintas modalidades (escolarizados, mixtos o a distancia) en las instituciones educativas del nivel superior (Copaes, 2019b).

En enero de 2019, el Copaes tenía registrados 3,400 programas educativos acreditados, de los cuales, 3,108 eran de licenciatura y 292 de técnico superior universitario (Copaes, 2019c). En lo que refiere al número de programas educativos acreditados por un organismo acreditador en IES particulares, el Copaes mantenía en su padrón el registro de un total de 841, de los cuales, 840 son de licenciatura y 1 de técnico superior universitario (Copaes, 2019), representando en su totalidad el 24.73% del padrón de programas educativos de calidad del Copaes.

Programas de posgrado en el PNPC del Conacyt

El Conacyt se crea en 1970, y es el organismo público en México encargado de implementar las políticas de investigación y posgrado a nivel nacional (Conacyt, 2019a). Con la finalidad de impulsar la oferta de programas educativos de calidad, en 1991, el Conacyt constituiría el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia en Ciencia y Tecnología (Godínez,

2017; Tinajero, 2005), evolucionando en 2007 a lo que se conoce en la actualidad como PNP (Conacyt, 2016; Godínez, 2017).

El Programa Nacional de Posgrados de Calidad, evalúa y reconoce la calidad de los programas de posgrado (especialidad, maestría y doctorado) en sus diversas modalidades (escolarizada, especialidades médicas, no escolarizada y posgrados con la industria), tipo de orientación (investigación y profesional), área de conocimiento (físico, matemáticas y ciencias de la tierra; biología y química; medicina y ciencias de la salud; humanidades y ciencias de la conducta; ciencias sociales; biotecnología y ciencias agropecuarias; e Ingenierías) y ubicando a los programas de posgrado una vez evaluados en sus niveles de consolidación que establece (reciente creación, en desarrollo, consolidado y en competencia internacional) (Conacyt, 2019b).

En cuanto a cifras se refiere, para el primer trimestre del 2019, el padrón del PNP mantenía un registro de 2,296 programas de posgrado, de los cuales, 124 correspondían a IES particulares entre especialidades, maestrías y doctorados, y ubicados en los distintos niveles de consolidación del PNP (Conacyt, 2019b) (ver tabla 1), representando el 5.40% de la oferta total registrada en dicho padrón.

Tabla 1. Número de programas de posgrado por nivel de consolidación

Nivel de consolidación	Especialidad	Maestría	Doctorado
Reciente creación	5	16	14
En desarrollo	20	25	14
Consolidados	7	13	4
Encompetencia internacional	1	3	2
Subtotal	33	57	34
Total		124	

Fuente: elaboración propia a partir de Conacyt (2019c).

Cabe destacar que la información obtenida en la base de datos del PNP del Conacyt se debe resaltar, ya que, de acuerdo con la ANUIES, desde principios del siglo XXI los programas educativos de posgrado que se ofertan en las IES particulares cuentan con mayor población estudiantil que los pertenecientes a la oferta educativa de las IES públicas, principalmente en el nivel de maestría, que concentra en los espacios de las instituciones particulares el 79% de la población estudiantil que cursa un programa de posgrado en ese nivel educativo (ANUIES, 2018).

Conclusiones

De acuerdo con lo analizado, se concluye que, en México el número de IES particulares se incrementó de manera considerable en los últimos años (Andión, 2007; Buendía, 2009; Espinoza, 2019; Godínez, 2017), brindando un servicio del que el Estado ha sido incapaz de ofrecer en su totalidad a la sociedad (Altbach, citado por Espinoza, 2019; Andión, 2007), sin embargo, se ha criticado la calidad de las prácticas educativas que ejercen la mayoría

de este tipo de instituciones y más cuando éstas no se encuentran dentro de un padrón de calidad de un organismo acreditador/evaluador externo, sin que ello realmente represente o garantice calidad del servicio educativo (Martínez, Tobón y Romero, 2017).

De acuerdo con las cifras de la SEP (2018), México tiene registro de 3,205 instituciones de sostenimiento particular, concentrando 29.87% de la matrícula total inscrita en el nivel superior. Sin embargo, lo que preocupa es que algunas instituciones de este tipo por la falta de una supervisión adecuada por parte de la autoridad educativa, enfrentan una serie de problemáticas relacionadas con la operación de planes y programas de estudio que no cuentan con su respectivo RVOE (Frontera, 2015; González, 2018; Reyes, 2012), así como el diseño y desarrollo de planes y programas educativos que no toman en cuenta los retos y necesidades socioeconómicas del contexto en que se imparten (Gómez y Jiménez, 2012).

Ante las problemáticas descritas, se sugieren las siguientes acciones con la finalidad de buscar elevar la calidad de los programas educativos e instituciones del nivel superior particulares:

- Considerando que la simple obtención del RVOE por parte de los programas educativos que se imparten en IES particulares no es una muestra fidedigna de una formación de calidad, es necesario que las autoridades educativas mexicanas impulsen ejercicios de evaluación curricular de los programas educativos que ofrecen este tipo de instituciones, con la finalidad actualizar y modificar de manera sistemática la oferta educativa que ofrecen. Posteriormente, como señala la ANUIES, las IES particulares deben ir transitando a incorporar en su cultura la evaluación y la rendición de cuentas de su quehacer educativo, siendo la acreditación de la calidad ante un organismo externo un mecanismo para lograrlo (ANUIES, 2018).
- El Estado debe ejercer mayor supervisión en la forma en que operan las IES particulares (ANUIES, 2018; Godínez, 2017; Gómez y Jiménez, 2012; Espinoza, 2019), y en caso de encontrar prácticas de dudosa procedencia, deben asesorar, sancionar o clausurar a la institución educativa, tomando en consideración el tipo de infracción cometida por la misma.
- Las IES particulares debe llevar a cabo procesos de innovación e investigación, lo que en cierta manera les permitirá conocer sus problemáticas de contexto más apremiantes y, así, tener elementos necesarios que les permita actualizar de manera sistemática su oferta educativa, además de permitir desarrollar las competencias requeridas por sus egresados ante los retos de su entorno socioeconómico (Buendía, 2014; Gómez y Jiménez, 2012).
- Por último, considerando que los trabajos de investigación en temas relacionados con la educación superior particular son poco abordados, es necesario seguir desarrollando nuevos estudios de tipo teórico y empírico que permitan comprender a fondo los retos y problemáticas que enfrentan las IES particulares en México, con la finalidad de establecer parámetros que encaminen a la búsqueda de una cultura de mejora continua de la calidad de sus programas educativos, así como a nivel institucional.

Bibliografía

- Águila, V. (2005). *El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional*. Revista Iberoamericana de Educación, 36(12), 1-7. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2886>
- Andión, M. (2007). *Sobre la calidad en la educación superior privada: una visión cualitativa*. Reencuentro, 50, 83-92.
- ANUIES. (2018). *Visión y acción 2030: propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional. México, D.F.: ANUIES.
- Buendía, A. (2009). *El estudio de la educación superior privada en México. un tema pendiente*. Reencuentro, 55, 58-63.
- Buendía, A. (2014). *La FIMPES y la mejora de la calidad de instituciones privadas. Cambio, prestigio y legitimidad. Tres estudios de caso (1994-2004)*. México: ANUIES.
- Buendía, M. A. (2011). *Análisis del diseño institucional y regulación del sector privado en México: un acercamiento a su dinámica*. Reencuentro, 60, 30-42.
- CENEVAL (2017a). *Origen y evolución del CENEVAL*. México. CENEVAL.
- CENEVAL (2017b). *Anuario 2017*. México. CENEVAL.
- CENEVAL (s.f.a). *Perfil institucional. ¿Qué hacemos?*. Recuperado de <http://www.ceneval.edu.mx/perfil-institucional>
- CENEVAL (s.f.b). *Padrón EGEL. Programas de Alto Rendimiento Académico*. Recuperado de http://padronegel.ceneval.edu.mx/portal_idap/principal.jsf
- CIEES (2018). *Proceso general para la evaluación de programas educativos de educación superior*. Ciudad de México. CIEES.
- CIEES (2019). *Padrón de Programas de Buena Calidad de los CIEES*. Recuperado de <https://ciees.edu.mx/padrones-de-buena-calidad/padron-de-programas-de-buena-calidad-de-los-ciees-ppbc/>
- Conacyt (2016). *El Programa Nacional de Posgrados de Calidad PNPc*. Conacyt. Recuperado de <http://www.uaslp.mx/InvestigacionyPosgrado/Documents/Posgrado/PRESENTACIÓN%20PNPC%2020160122.pdf>
- Conacyt (2019a). *¿Qué es el Conacyt*. Recuperado de <https://www.Conacyt.gob.mx/index.php/el-Conacyt>
- Conacyt (2019b). *Datos abiertos del PNPc. Programas acreditados por nivel de consolidación*. Conacyt. Recuperado de <http://svrtmp.main.Conacyt.mx/ConsultasPNPC/datos-abiertos-pnpc.php>
- Conacyt (2019c). *Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. Recuperado de <http://svrtmp.main.Conacyt.mx/ConsultasPNPC/padron-pnpc.php>
- COPAES (2016). *Marco general de referencia para los procesos de acreditación de programas académicos de tipo superior*. D.F.COPAES.
- COPAES (2019a). *Historia*. Recuperado de <https://www.copaes.org/historia.php>
- COPAES (2019b). *Organismos acreditadores*. Recuperado de https://www.copaes.org/organismos_acreditadores.php

- COPAES (2019c). *Padrón de programas acreditados a nivel nacional*. Recuperado de <http://www.copaes.org.mx/consulta.php>
- Espinoza, C. (2019). *Políticas educativas y la educación superior privada en México durante el periodo 1990-2016*. Diálogos sobre educación, 18(10), 1-22. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i18.457>
- FIMPES (2015a). *¿Qué es FIMPES?*. Recuperado de <http://www.fimpes.org.mx/index.php/home/que-es-fimpes>
- FIMPES (2015b). *Sistema de Acreditación a través del Desarrollo y Fortalecimiento Institucional. Versión III*. FIMPES. Recuperado de <http://www.fimpes.org.mx/index.php/acreditacion/sistema>
- Frontera. (2 de marzo de 2015). *Escuelas «patito» operan sin supervisión*. Frontera. Recuperado de <https://www.frontera.info/EdicionOnline/Notas/Noticias/02032015/947185-Escuelas-patito-operan-sin-supervision.html>
- Godínez, A. C. (2017). *“Abrir una universidad es tan fácil como abrir una tortillería”: la participación de las instituciones de educación superior particulares en la matrícula de posgrado en México*. Diálogos sobre educación, 14(8), 1-18. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i14.209>
- Gómez, J. M., y Jiménez, A. (2012). *Problemática de la educación superior privada en México*. Inventio, 8(15), 29-38. Recuperado de <http://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/364/534>
- González, É. (12 de abril de 2018). *‘La Universidad de Durango no ha cumplido con requisitos, por ello no le han entregado el reconocimiento oficial a algunas carreras’*. Vanguardia. Recuperado de <https://vanguardia.com.mx/articulo/la-uad-no-ha-cumplido-con-requisitos>
- Gregorutti, G. (2016). *Los egresados de universidades privadas de bajo perfil y la opinión de sus empleadores en el Siglo XXI*. Z. Navarrete y M. A. Navarro, Globalización, Internacionalización y Educación Comparada (pp. 344-362). México, D. F. Plaza y Valdés /Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Martínez, J. E. (2017). *Calidad del currículum en educación superior desde un enfoque socioformativo*. En M. d. Gallegos, E. Gallegos, G. Paz y D. G. Toledo, Redes académicas, Docencia e Investigación Educativa (pp. 23-31). Lima, Perú: REDEM.
- Martínez, J. E., Tobón, S. y López, E. (2019). *Currículum: un análisis desde un enfoque socioformativo*, IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 10(18), 43-63. Doi:10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.200
- Martínez, J. E.; Tobón, S., y Romero, A. (2017). *Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina*. Revista Innovación Educativa, 17(73), 79-96.
- OECD (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education*. Paris. OECD Publishing.
- Reyes, J. P. (9 de enero de 2012). *¡Tenga cuidado!... así luce una escuela patito*. Excelsior. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/2012/01/09/nacional/800199>

- SEP (2015). *Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE)*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/reconocimiento-de-validez-oficial-de-estudios-rvoe>
- SEP (2018). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2017-2018*. SEP. Recuperado de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2017_2018_bolsillo.pdf
- Serna, A. y Castro, A. (2018). *Metodología de los estudios de fundamentación para la creación, modificación y actualización de programas educativos de licenciatura*. Mexicali, Baja California. UABC.
- Silas, J. C. (2005). *Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana*. Perfiles Educativos, 27(109-110), 7-37.
- Tinajero, G. (2005). *Una década de acreditación de programas de posgrado: 1991-2001*. Revista de la Educación Superior, 34(133), 111-124.
- Tobón, S.; Nambo, J. S.; González, L., y Vázquez, J. M. (2015). *La socioformación: un estudio conceptual*. Paradigma, 36(1), 7-29.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París. Ediciones UNESCO.

La implementación del Sistema de Acreditación de Cursos Universitarios del Mercado Común del Sur (Mercosur)

Gabriella de Camargo Hizume¹

Introducción²

Este capítulo tiene el objetivo de discutir y reflexionar acerca de la implementación del Sistema de Acreditación de Cursos Universitarios del Mercosur (Sistema ARCU-SUR) en Argentina y en Brasil desde un aporte empírico. El abordaje del tema surgió a partir del análisis de los modelos de educación en las escalas nacionales y regional, buscando distinguir sus características y peculiaridades, envolviendo sus papeles, propósitos, resultados e interfaz. Se consideró, con base en Dale (2009), que: 1) modelos regionales y nacionales de educación no tienen relación jerárquica necesariamente; 2) modelos de educación no se difunden en diferentes escalas; 3) modelos regionales de educación no se constituyen como versiones amplificadas de modelos nacionales; y 4) modelos educacionales en diferentes escalas no se basan en concepciones idénticas sobre en qué consiste la educación, sus objetivos y propósitos.

Para elegir los Estados objeto del estudio, se consideró aquellos que están entre los Estados-miembros fundadores del Mercosur, que tienen mayor experiencia en el campo de la evaluación de las carreras de grado. Se procede al análisis de las normas regionales y de las nacionales para verificar sus convergencias y divergencias, además de las entrevistas realizadas con personas que participaron de la elaboración o implementación del Sistema ARCU-SUR en esos países por comprenderse que muchas de las complejidades de la implementación de políticas regionales a nivel nacional no están documentadas de manera efectiva. Para el análisis comparativo de las Agencias Nacionales de Acreditación fueron escogidas tres categorías: naturaleza, autonomía y competencia. Se espera, en particular, contribuir con la discusión de temas relacionados con los problemas prácticos de la implementación nacional de una política pública regional que provoque futuras discusiones en el campo teórico.

¹ Universidade de São Paulo (USP)/Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Brasil. E-mail: gabriellahizume@usp.br

² Este trabajo deriva de la disertación titulada “La implementación del Sistema de Acreditación Regional de Carreras de Grado del Mercosur: un estudio sobre las Agencias Nacionales de Acreditación de Argentina y del Brasil”, presentada en el Programa de Posgrado Interunidades en Integración de América Latina (PROLAM) de la Universidad de São Paulo en 2013.

1. La acreditación como política pública regional para la educación superior en el Mercosur

El Mercado Común del Sur (Mercosur) fue creado en 1991 por el Tratado de Asunción firmado por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Una de las principales preocupaciones de esos Estados con relación a la circulación de personas en el nuevo bloque era la circulación de trabajadores calificados, con títulos universitarios. En este mismo año fue instituida la Reunión de Ministros de Educación (RME) y, en 1992, el Sector Educativo del Mercosur (SEM) inició sus actividades (Hizume, 2013).

La indicación de la acreditación regional de la calidad de carreras de grado como política pública del Sector Educativo del Mercosur (SEM) para la Educación Superior y como política de Estado a ser seguida por los miembros del bloque ganó bulto con la aplicación del Mecanismo Experimental de Acreditación de carreras para el reconocimiento de títulos universitarios en los países del Mercosur, Bolivia y Chile. Mecanismo Experimental de Acreditación (MEXA) entre 2002 y 2006. A partir del MEXA, se iniciaron los trabajos para la elaboración de un sistema de acreditación regional de carácter permanente.

El Acuerdo sobre la Creación e Implementación de un Sistema de Acreditación de Carreras de Grado para el Reconocimiento de la Calidad Académica de las Respectivas Titulaciones del Mercosur y Estados Asociados, aprobado por la Decisión 17/08 del Consejo Mercado Común³, firmada en San Miguel de Tucumán, en 30 de junio de 2008, estableció, así, el Sistema ARCU-SUR.

El Sistema es presentado por el SEM como medio para impulsarse, en primer plano, la mejoría de la cualidad de las carreras de grado de la región, habiendo en vista niveles más profundos que favorezcan el desarrollo económico, social, político y cultural e, indirectamente, la circulación de personas y la cooperación internacional de las comunidades académico-profesionales, proporcionando programas de movilidad y la facilitación de los trámites para el reconocimiento de títulos y diplomas universitarios intrabloque (Mercosur, 2008a).

Las directrices que rigen el sistema están constituidas por once principios declarados en el acuerdo, definiendo en el primero el término acreditación de la siguiente manera:

La acreditación es el resultado del proceso de evaluación, mediante el cual se certifica la calidad académica de las carreras de grado, estableciendo que satisfacen el perfil del egresado y los criterios de calidad previamente aprobados a nivel regional para cada titulación (Mercosur, 2008a).

Aquí observamos la acreditación expresada como una certificación de la calidad académica de carreras de grado resultante de un proceso de carácter evaluativo. La gestión del sistema es objeto del segundo principio, restringida al ámbito del SEM, respetándose tanto la legislación de cada Estado como la autonomía de las instituciones universitarias, considerando para el proceso las carreras de grado que contienen reconocimiento oficial, que tengan egresos y, como expresado en el noveno principio, que participen voluntariamente.

3 Órgano ejecutivo máximo del Mercosur.

El tercer principio reafirma que cabe a la Reunión de Ministros de Educación (RME) elegir las titulaciones que pasarán por el Sistema, considerándose las profesiones que exijan título de grado para su ejercicio.

Para la acreditación de las carreras en sí, el cuarto, el sexto y el décimo principios establecen que: la garantía pública del nivel académico en la región es definida por criterios y perfiles tan o más exigentes que los aplicados en las instancias similares nacionales, elaborados por Comisiones Consultivas por titulación; que la coordinación del Sistema es hecha por la Red compuesta por las Agencias Nacionales de Acreditación (ANA⁴, órganos que ejecutan los procedimientos en el ámbito nacional, denominada RANA⁵; y, por fin, que el proceso de acreditación comprende un procedimiento de autoevaluación, uno de evaluación externa realizada por un Comité de Pares y la resolución de otorga de la acreditación de responsabilidad de la respectiva ANA.

Comisiones de Especialistas elaboraron las dimensiones, los criterios, indicadores y las fuentes de información que son directrices de los procesos de autoevaluación institucional, verificadas posteriormente en la visita del Comité de Pares, siendo cuatro las dimensiones seleccionadas ya en el Mexa: contexto institucional, proyecto académico, comunidad académica e infraestructura.

Los principios específicos del carácter permanente del sistema dicen respecto a la incorporación gradual de carreras de grado de acuerdo con los objetivos de la acreditación regional, a la continuidad del proceso de acreditación, con convocatorias periódicas y a la vigencia de la acreditación otorgada por seis años, respectivamente, quinto, octavo, séptimo y undécimo (Mercosur, 2008b).

Sobre la inversión, el acuerdo indica que corresponde al SEM arbitrar los recursos para el funcionamiento del Sistema ARCU-SUR relativamente a los procesos de acreditación regional y el relacionamiento con otros programas, cualesquiera que sean regionales o interregionales.

No obstante, informa AR1⁶ que los Estados se comprometieron a proporcionar de alguna forma, visto que no hay un fondo específico para financiar el proceso de acreditación, no habiendo uniformidad cuanto a la manera de hacerlo. Converge la información de BR1 en este sentido, de que cada Estado asumió los gastos de su participación, figurando como una inversión que se realiza en el proceso de integración.

Los procedimientos nacionales para la ejecución de las fases del proceso de acreditación regional son definidos por las ANA de cada Estado y con ellos mantiene relación de coordinación y concordancia. Partiendo de esta perspectiva, será analizada, en la secuencia,

4 Los atributos requeridos de una ANA previstos en el ítem 2 de la Parte II del Acuerdo son: a) Ser una institución de derecho público reconocida de conformidad con las disposiciones jurídicas y constitucionales en vigor en su país de origen; b) Ser conducida por un órgano colegiado; c) Ofrecer garantía de su autonomía e imparcialidad, estar constituida por miembros y personal idóneos y contar con procedimientos adecuados a las buenas prácticas internacionales.

5 La presidencia de la RANA acompaña a la del SEM y el régimen ejecutivo general adoptado por el Mercosur, es decir, rotativamente durante seis meses obedeciendo al orden alfabético del nombre de los Estados-miembros.

6 Los entrevistados(as) para la investigación no fueron identificados a respecto a las normas éticas para la investigación envolviendo seres humanos, constando en cláusula expresa en el Término de Consentimiento Libre y Esclarecido. Sus hablas pueden ser reconocidas por letras que representan el respectivo país, AR para Argentina y BR para Brasil, y por números.

la implementación del Sistema ARCU-SUR en Argentina y en Brasil con la aplicación del primer ciclo de acreditaciones.⁷

2. Contextos nacionales de implementación del proceso de acreditación regional

En la década de 1990, durante el periodo de concepción del proceso regional de acreditación para el Mercosur, los Estados-miembros del bloque pasaban por reformas relativas a la educación superior en el ámbito interno. Argentina ajustó su sistema a las recomendaciones del Banco Mundial y adoptó la Ley n. 24.521 de 1995, la Ley de Educación Superior, insertando la acreditación de carreras de grado como política pública, mientras que en Brasil, las propuestas priorizaban la evaluación fundada en el paradigma formativo/emancipatorio. No obstante, mientras en Argentina la interpretación de la Ley de Educación Superior fue amalgamando y ajustándose a consensos construidos con la comunidad académica, hasta los puntos cuestionados en la esfera judicial, resultando en el control de la expansión del sistema educativo, en Brasil, el desarrollo de las políticas educativas para las carreras de grado siguieron camino diametralmente opuesto, adaptándose a la expansión a las demandas del sector privado, lo que resultó en reorganizaciones constantes en la tentativa de volver el sistema más eficiente de acuerdo con las concepciones de cada gobierno y en el establecimiento del sistema actual solamente en 2004, es decir, casi una década en relación con Argentina.

La estabilidad del sistema argentino forjada en una agencia única, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau), como centro gravitacional de verificación de la calidad y aplicación de procedimientos evaluativos y la adopción de la acreditación obligatoria solamente para algunas carreras se contraponen a la dinámica instaurada en Brasil de compartir competencias de órganos y a la evaluación de carácter regulatorio, vinculada a actos de autorización. Esta situación interna es proyectada en el Sistema ARCU-SUR, ajustándose la Coneau al perfil y finalidades requeridos para una ANA, actuando desde la aplicación del Mexa, mientras que en Brasil solamente fue posible proceder a la acreditación de cursos a medida que reprodujo su sistema interno en el ámbito regional. Primero, había sido nombrada para ejercer las funciones de ANA en el Sistema ARCU-SUR la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES); todavía, imposibilitada a dar seguimiento a los procedimientos evaluativos en virtud de sus limitaciones internas, marcadamente en lo referente al pago de los pares extranjeros, era la única Agencia que no había otorgado ninguna acreditación regional hasta 2011. Para remediar tal situación, en diciembre de ese mismo año, el Instituto Nacional de Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP) y la Secretaría de Regulación y Supervisión de la Educación Superior (SERES) fueron nombrados para compartir la función de ANA con la CONAES y las primeras acreditaciones brasileñas fueron otorgadas solamente en 2013.

Se puede considerar que la dificultad brasileña relativa al pago de pares extranjeros se relaciona a la incoherencia de la postura internacional del país. Si, por un lado, el compartimento interno de competencias justifica la conformación de su ANA, por otro, al asumir la inversión del proceso internacional, diverge de la reglamentación interna en que

⁷ El primer ciclo fue aplicado para los cursos de agronomía, arquitectura, enfermería, ingeniería, medicina, odontología y veterinaria y participaron del Sistema ARCU-SUR Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia, Chile, Colombia y Venezuela.

son las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) que financian las evaluaciones *in loco*. De este modo, no se puede prever un patrón de actuación de Brasil en el Sistema regional. Insta constar que las inconstancias en la representación brasileña en las reuniones del SEM referentes a la creación de un sistema regional de acreditación, además de demostrar que el tema no se constituía como prioridad, posiblemente, contribuirán para la desalienación en relación al proceso regional.

Hay que observar que en Brasil no hay acto otorgado equivalente a la acreditación de carreras de grado; se tiene la autorización, reconocimiento y renovación de reconocimiento de cursos y/o “credenciamiento” y “recredenciamiento” de las IES como actos regulatorios derivados de los procesos de evaluación. Este punto de inflexión llevó a equívocos en función de la traducción del término “acreditación” en español como “credenciamiento” en portugués en documentos oficiales, necesitando de sentido técnico cuando utilizado, visto que la acción que más se asemeja a la acreditación se refiere al proceso de evaluación realizado por la Coordinación de Mejora de Personal del Nivel Superior (CAPES) que establece patrón de calidad para los cursos de posgrado en Brasil. Este hecho es constatado en documentos traducidos del español para el portugués como el Memorando de Entendimiento sobre la Implementación de un Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los países del Mercosur, Bolivia y Chile y el acuerdo aprobado por la Decisión 17/08 que crea el Sistema ARCU-SUR, además del Decreto Legislativo nacional 131/2011 referente al proceso de ratificación del referido Acuerdo y en las propias evaluaciones del Mexa que recomiendan el “credenciamiento” al revés de la acreditación de las carreras.

Aunque teleológicamente se trate de un proceso de acreditación, los órganos oficiales brasileños le dispensaban atribuciones de instituto diverso, el “credenciamiento”. Solamente a partir de 2011, el término acreditación pasa a ser empleado con significado que coincida con los propósitos de una emisión de certificación de calidad, notándose el empeño de varios órganos en distinguir “credenciamiento” de acreditación, se justifica, hasta incluso, por la utilización equivocada de ambos términos en función de su sentido literal y no técnico, como en el extracto abajo retirado del sitio del Ministerio de la Educación brasileño:

De forma clara y objetiva, acreditación significa “acreditar”, “credenciar”, “dar crédito”. Es decir, del punto de vista de un diccionario, una carrera acreditada es lo mismo que una carrera credenciada, pues ambas palabras significan que se da fé pública de que hay calidad en lo referido a la carrera. La decisión por adoptarse, a partir del Sistema ARCU-SUR el término “acreditación” se debe a factores. Uno de ellos es para dar uniformidad entre los países del Mercosur, ya que los de lengua española utilizan ese término. Otro factor, el más importante es que, en Brasil, el término “credenciamiento” se refiere a instituciones y no a cursos. Con la acreditación se trata de otorgar una declaración de calidad. Por tanto, el “credenciamiento” de un curso, como se realiza en Brasil, no es una acreditación, antes es un acto regulatorio, que solamente otorga legitimidad al curso, pero poco dice al respecto de su calidad (Brasil, MEC, s/d).

Igualmente, en el sitio del INEP (Brasil, INEP, s/d) se aclara que “el término acreditación se refiere a la acción de comprobar oficialmente que una institución o curso específico cumple los requisitos de calidad previamente definidos”, sumándose al hecho de que el término es adoptado en Brasil preferentemente a la certificación. Otro documento que

ratifica esta nueva posición brasileña que hace uso de la expresión acreditación es la Portería 1.734 del MEC, de 9 de diciembre de 2011, que incluye el INEP y la SERES como integrantes de la Rede de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA), además de la CONAES, en el Sistema ARCU-SUR.

Mas allá de las cuestiones de orden técnico, como expuesto, se entiende que el mayor impedimento en la implementación del Sistema ARCU-SUR en Brasil es de cuño político. Serán presentados argumentos en ese sentido, a seguir, con base en el análisis de la configuración de la Agencia Nacional de Acreditación brasileña y su actuación, adoptando como referencia la comparación con la Agencia argentina.

3. La actuación de las ANA de Argentina y de Brasil en el Sistema ARCU-SUR

En el Acta 02/06, referente a la Reunión Conjunta de Miembros de la Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior y de Agencias Nacionales de Evaluación y Acreditación o Equivalentes, realizada el 3 de noviembre de 2006, se registró la presencia de 4 representantes de la Coneau y 1 de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de la Educación, en la delegación argentina, y de 5 representantes de la Secretaría de Educación Superior (SESu), 3 profesoras de universidades públicas y 1 representante del Gabinete del Ministro de la Educación, en la delegación brasileña, señalando, en principio, la continuidad de los órganos que actuaron en el Mexa en la función de ANA. Sin embargo, en la primera reunión de la RANA de 2007, realizada en 21 de septiembre en Montevideo, la delegación brasileña fue compuesta por representantes de órganos diversos, 1 de la CONAES y 1 del INEP, conforme el Acta n° 01/07 y, posteriormente, con la Portaria⁸ n° 1.004, de 13 de agosto de 2008, el MEC nombra la CONAES como ANA. Informa BR3 que la invitación para la CONAES para participar de la RANA fue realizada al final de 2006, en la oportunidad de los trabajos de cierre del Mexa, sin saber indicar el motivo exacto de la decisión de alteración del órgano que representaría a Brasil. Para BR1, la CONAES asumió la función de ANA por pertinencia en relación al escenario interno, explicando que, en la época del Mexa, la SESu era la responsable por los procesos de evaluación y regulación de carreras de grado y de las IES, de cuño regulatorio. Con la Ley del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) de 2004 y la creación de la CONAES, fueron ampliadas las perspectivas de evaluación como proceso cuyo objetivo principal era el de impulsar la mejoría de la calidad. Para BR1, los propósitos evaluativos previstos en el SINAES convergían con la acreditación propuesta por el SEM, repasando a SESu, por pertinencia, la coordinación del proceso de acreditación regional a la CONAES, entendiéndose ser esta la instancia nacional que agregaba el perfil más próximo de una ANA. Complementa BR1 que, a partir del perfil definido por la RANA de la instancia nacional que puede integrar la Red, cada país designa el órgano nacional que actuará como ANA y, cuando no hay agencia constituida, designa la instancia nacional responsable por el proceso nacional similar.

La justificativa de BR1 coincide con el discurso oficial referente al el nombramiento de la CONAES como ANA, todavía, algunos aspectos deben ser considerados en este análisis, como el perfil exigido para una ANA y las actividades que debe ejercer. La CONAES, a pesar de presentar la mayoría de las características exigidas, no dispone de autonomía y estructura suficiente para desempeñar los actos de carácter ejecutorio que la

⁸ Instrumento normativo infralegal utilizado por la Administración Pública.

función de ANA demanda, observándose por el criterio de pertinencia que esas actividades son internamente ejercidas por el INEP y no por la CONAES. Aunque no sea unísono el entendimiento sobre las funciones de la CONAES, estas fueron entendidas por la doctrina como normativas o de asesoramiento técnico del Ministro, pero en ningún momento de ejecución de actos evaluativos. No obstante, en la miscelánea del sistema interno la alteración de órganos y el compartir de las competencias sea el único factor estable que se presenta, desde la creación del SINAES, la tarea de ejecución de actos evaluativos no fue siquiera planteada a la CONAES, consolidándose en esta función el INEP, que igualmente no reúne todos los atributos por no ser conducido por un órgano colegiado. En verdad, ningún órgano nacional se adecua exactamente a los requisitos de una ANA, a diferencia de la Coneau.

Hizume (2010) presenta otros factores que culminaron en el nombramiento de la CONAES como ANA advenidos de conjunturas políticas, prácticas y jurídicas. La perspectiva política se debe al inconformismo de algunos entusiastas de la evaluación de la enseñanza superior que reunirán esfuerzos para rescatar la CONAES del vaciamiento de su proyecto original promovido por la Ley del SINAES. Esa sería también una de las justificaciones para los convenios firmados entre la CONAES y otros países que restaran sin producir efectos concretos, porque la CONAES no tiene competencia legal y estructura ejecutiva capaz de abarcar ese tipo de actividad. Las cuestiones prácticas se refieren a la actuación de la SESu en otras esferas del SEM, verificándose que no tendría condiciones de, simultáneamente, asumir el proceso de acreditación regional y participar como miembro de la Comisión Regional Coordinadora del Área de Educación Superior (CRC-ES) del bloque. Por fin, la autora presenta como motivo para el nombramiento de la CONAES la recusa del INEP en asumir la tarea de ANA, por entender que sus estatutos no autorizaban su actuación en el campo internacional, considerándose el nombramiento de la CONAES como ANA una forma de reparación de su concepción original.

Se nota que el argumento utilizado para la recusa del INEP en relación a la no previsión de actuación en el área internacional en sus normativas internas también es válido para la CONAES, siguiendo su designación, por medio de Portaria, el *modus operandi* de los gestores del MEC de falta de respeto a la jerarquía de las leyes establecida constitucionalmente y la de Brasil en instituir relaciones jurídicas vía costumbre internacional en el Sector Educativo del Mercosur.

En todo caso, la expedición de resolución de acreditación por la CONAES no acarrearía efectos jurídicos de carácter constitutivo, generador de relaciones jurídicas, pues la naturaleza de la acreditación, como certificación de calidad, es meramente declaratoria, consistiendo únicamente en declaración pública de calidad de determinada carrera. Además, según Hizume (2010), se considera que las acreditaciones otorgadas por las ANA generan efectos limitados a la esfera del Mercosur y Estados Asociados, no siendo reconocidas en espacios extrabloque, figurando tan solo como un tipo de “ISO de las carreras de grado”.

Como en la Ley del SINAES, la Ley de Educación Superior argentina no prevé la actuación internacional de la Coneau, no obstante sus intensas actividades en esa área sean registradas desde hace tiempo. A ese respecto, comenta AR1 que desconoce si hay alguna norma específica que autorice la actuación internacional de la Coneau y que igualmente, no hay norma que la designe como órgano encargado de implementar la acreditación en el ámbito regional, interpretando que no hay la necesidad de reglamentación propia en consecuencia de la función ejercida por la Coneau ser exactamente la misma,

visto que las acreditaciones en el marco regional son realizadas a nivel nacional y en el máximo los capacita al nombramiento de pares nacionales para actuar en otros países, no realizando acreditaciones fuera del territorio argentino.

El desarrollo del proceso de acreditación regional argentino paralelamente a los procesos evaluativos nacionales generó, en un primer momento, reticencias sobre el cúmulo de tareas que la función de ANA conllevaría, mismo en relación a la más consolidada de las Agencias, la Coneau, aunque, teóricamente, tal sobrecarga pudiese comprometer la ejecución de los procedimientos del Sistema. Relativamente a la Coneau, relata AR1 que no fueron agregados funcionarios para actuar en el Mexa o en el Sistema ARCU-SUR, designándose los que ya hacían parte del órgano para estas tareas, sobrecargándose algunos en determinados momentos, pero no constituyendo el cúmulo de quehaceres impeditivo para que la Coneau cumpliera el cronograma ajustado. Observa AR1 que la única excepción relativa al cumplimiento de plazos respecto a la carrera de ingeniería durante el primer ciclo de acreditaciones, dada la decisión de aprovecharse el proceso de acreditación nacional para realizar conjuntamente el regional, evitándose, así, la duplicidad de procesos. Además, la fruición de presupuesto propio posibilitó el nombramiento formal al Ministerio de Educación de fondos para la financiación de las actividades regionales de acreditación, manteniendo la Coneau dotación reservada para las actividades del Sistema ARCU-SUR, conforme AR1.

Ya en el caso brasileño, la incapacidad de la CONAES para ejercer el puesto de ANA resultó en nota de la Comisión Regional Coordinadora de la Educación Superior (CRC-ES), la cual, reunida en la ciudad de Asunción de 6 a 9 de junio de 2011, registró en el Acta n° 02/2011 que “la CRC-ES reitera su preocupación sobre el estado de las acreditaciones en Brasil, ya que hasta la fecha no ha acreditado ninguna carrera en el sistema ARCU-SUR lo que afecta integralmente a dicho Sistema así como el desarrollo del Programa Marca⁹” (Mercosur, 2011). Podría infligir la inercia de la CONAES a su falta de autonomía y estructura para dar secuencia a los procedimientos evaluativos internos, derivada de su naturaleza institucional. En esta línea, se tiene que su autonomía es directamente afectada por la ausencia de dotación presupuestaria propia, dependiendo exclusivamente del presupuesto del Gabinete del Ministerio de la Educación para su mantenimiento. Uno de los puntos críticos de la actuación de la CONAES está directamente ligado a su imposibilidad de efectuar el pago de los costes de la visita de los pares extranjeros dada la falta de previsión normativa. El Decreto Nacional n° 7.114/2010 figuraba como una posible solución a la cuestión, al reformular el Auxilio de Evaluación Educacional (AAE), mas benefició solamente el INEP y la CAPES. Para AR1, el hecho es que Brasil alegaba que no podía pagar los pares extranjeros y no solucionó esa cuestión durante tres años, y esto no solamente afectó su credibilidad como impidió los programas de movilidad vinculados a las acreditaciones otorgadas. Se suma a la cuestión presupuestaria el cuadro personal de la CONAES ser formado, además de los trece miembros que la componen, por una secretaria ejecutiva y un funcionario de apoyo. Según Hizume (2010), el órgano tiene actuado con el auxilio de asesoría voluntaria de profesores designados en comisiones y por una asesora internacional.

Al justificar los motivos para el atraso en la implementación del Sistema en Brasil, BR2 apunta como principal causa las dificultades técnicas en función de la legislación interna, que imposibilitaba el transporte de evaluadores, el pago de los viajes diarios y honorarios. Relata que hasta 2011, el Ministerio de Planeamiento entendía que, para traer un extranjero

9 Programa de Movilidad Académica Regional del Mercosur.

para participar de evaluaciones, este debería estar en una misión presidencial. Solamente al final de aquel año, después de varios nombramientos jurídicos y de análisis técnicos, fue emitido parecer del Ministerio del Planeamiento para fines del Sistema ARCU-SUR.

En un segundo momento, las discusiones se centraron en el valor pagado de los pares, teniendo en cuenta que el valor de US\$ 1,000.00 (mil dólares) ajustado en la RANA es muy diferente al valor pagado para los evaluadores del SINAES. Relata BR2 que esas cuestiones estaban a cargo de la SESu, de la CONAES y de la Asesoría del Ministerio de la Educación hasta la inclusión del INEP al final de 2011 por la Portaria n° 1.734 del MEC. Cita BR2 que, posteriormente, el Ministro delegó a la CONAES, por Portaria, la competencia para hacer las articulaciones necesarias, correspondiéndole formular la arquitectura de los procesos de nombramiento, de instrumentos y de flujos del Sistema.

Para BR2, la decisión de que el INEP haría las evaluaciones llevó en cuenta la aproximación de su finalidad interna y las actividades que la autarquía desarrolla, considerándose su banco de evaluadores (BASis), con académicos habilitados para evaluaciones *in loco*. Aún dice que la adaptación y construcción de procedimientos a fin de capacitar los evaluadores del BASis para actuar en el Sistema ARCU-SUR fue realizado en diciembre de 2011 hasta mayo de 2012, iniciándose en este mes las primeras visitas de pares. Entiende BR2 que, a pesar del retraso para la realización de las evaluaciones, se debe llevar en consideración el salto cualitativo de las operaciones del proceso, haciéndose todo por sistema electrónico y facilitándose la información y las próximas evaluaciones, visto que se organizó el proceso regional en los moldes del e-MEC¹⁰, con metodología *online*, diferente de los otros países.

Solamente en marzo de 2013 Brasil otorgó las primeras acreditaciones para treinta y dos cursos como resultado de la inclusión del INEP (especialmente) y de la SERES como integrantes de la RANA, juntamente con la CONAES, por la Portaria n° 1.734, de 9 de diciembre de 2011, del Ministerio de Educación, que revocó en su artículo 1° la Portaria n° 1.004/2008. Vale observar que la competencia del INEP es definida en el artículo 2° como “órgano responsable, en Brasil, por la implementación del proceso de evaluación de carreras en el Sistema de Acreditación Regional de carreras de grado del Mercosur y Estados Asociados – Sistema ARCU-SUR” y la CONAES, en el artículo 3°, como “responsable por establecer los criterios que van a ser utilizados para el funcionamiento del Sistema ARCU-SUR en Brasil, de acuerdo con las definiciones de la RANA”, pero no se hace referencia de cuál sea la atribución de la SERES en el Sistema. Aunque, la Portaria no se enuncie el papel de la SERES, esa alteración perfila la acción de los órganos nacionales relativa al proceso de evaluación de carreras de grado con el sistema regional, ajustando, hasta incluso, las funciones de la CONAES relacionadas al uso compartido de funciones internas. Se registre que la otorga de las acreditaciones brasileñas fue retardada por el impase acerca de cual de los órganos firmaría el dictamen de acreditación, conforme BR1 y BR3, dado el silencio de la Portaria n° 1.734/2011. Si se respetase el paralelismo entre las esferas interna e internacional organizado por el nombramiento de la Portaria, a SERES debería firmar las resoluciones, teniendo en cuenta el Decreto n° 7.690/2012, en que son ampliadas las competencias de la SERES, y que previene en el inciso XII del artículo 26 su competencia para “articularse, en su área de actuación, con instituciones nacionales, extranjeras e internacionales, mediante acciones de cooperación institucional, técnica y financiera bilateral y multilateral” (Brasil, 2012), no obstante, las resoluciones concediendo las acreditaciones fueron firmadas por la CONAES. Mientras

¹⁰ El e-MEC puede ser definido como un sistema electrónico de acompañamiento de los procesos que regulan la educación superior en Brasil.

la CONAES asume ese importante papel en el Sistema regional, pinzándola del contexto interno de alteraciones en sus atribuciones, denotase el vaciamiento paulatino de sus competencias (Barreyro; Lagoria; Hizume, 2015), llegando Frauches (2012) a proponer su extinción, entendiendo no haber ningún perjuicio para la calidad de la Educación Superior, además de ser menos oneroso para las arcas públicas. Del análisis expuesto acerca de la naturaleza institucional, de la autonomía y competencia de los órganos que actúan como ANA de Argentina y de Brasil, se presume el cuadro siguiente:

Figura 1. Características de las Agencias Nacionales y/o organismos de acreditación

Estado	ANA	Naturaleza	Autonomía	Competencia
Argentina	Coneau	Ejecutiva	Órgano descentralizado del Ministerio de la Educación. Cuenta con presupuesto propio.	ANA
Brasil	CONAES	Normativa (para el ámbito en el Sistema ARCU-SUR)	Depende del Ministro de Estado de Educación. No cuenta con presupuesto propio.	Responsable por establecer los criterios que van a ser utilizados para el funcionamiento del Sistema ARCU-SUR en Brasil, conforme las definiciones de la RANA.
	INEP	Ejecutiva	Órgano de la administración directa federal vinculado al Ministerio de Educación. Cuenta con presupuesto propio.	Órgano responsable por la implementación del proceso de evaluación en el Sistema ARCU-SUR
	SERES	Indefinida	Órgano del Ministerio de la Educación	Indefinida

Fuente: Hizume, G. de C. (2013). La implementación del Sistema de Acreditación Regional de Cursos Universitarios del Mercosur: un estudio sobre las Agencias Nacionales de Acreditación de Argentina y de Brasil. Disertación (Maestría). Programa de Posgrado en Integración de América Latina, Universidad de São Paulo, São Paulo.

Así, se considera que la ejecución de los procedimientos del Sistema ARCU-SUR en el ámbito interno es reflejo de la organización nacional de los sistemas de evaluación de las carreras de grado, expresa en la naturaleza institucional, autonomía y competencia que los órganos que ejercen la función de ANA disfrutan asociada a las prácticas de gestión del Ministerio de la Educación en la conducción de la temática.

Interesante notar que los procedimientos internos de las ANA argentina y brasileña ocasionaron, de forma oblicua, la caracterización errónea del Sistema ARCU-SUR, si se parte del entendimiento de que la meta de la evaluación es la mejora del objeto evaluado,

es decir, de los cursos seleccionados por las ANA para participar del proceso. En lo que atañe al caso brasileño, solamente carreras de reconocida excelencia en el ámbito interno están aptas a candidatar. Eso ocurre porque el Sistema permite que las ANA estipulen criterios complementarios a los regionales para selección de las carreras. De esta manera, las convocatorias expedidas por la CONAES han adoptado las siguientes directrices condicionantes de las candidaturas: tener carácter universitario (desarrollar enseñanza, investigación y extensión); tener por lo menos 10 (diez) años de funcionamiento y participar de los procesos evaluativos del Sistema Nacional de Evaluación de Educación Superior (SINAES). Se nota que ni todas las convocatorias poseen los mismos requisitos, incluyéndose a partir de la segunda convocatoria¹¹ el requisito de la carrera de haber obtenido concepto igual o superior a 4 en la evaluación de cursos. Tal asertiva conduce a la reflexión de la funcionalidad de hecho de este proceso, visto que la escala adoptada por el SINAES varía de 0 a 5. Los criterios adoptados han sido: participación en el Mexa (constando de todas las invitaciones)¹², la antigüedad, los conceptos obtenidos en evaluaciones nacionales (con variaciones) y el histórico de las evaluaciones. Para las carreras de ingeniería, medicina y odontología, se añade el análisis de la pertinencia de las carreras por la CONAES para verificar si se ajustan en las modalidades, combinaciones y especificidades del Sistema. Comentando los criterios internos, BR2 esclarece que fueron establecidos a partir de los resultados considerados satisfactorios en el SINAES, expresando el entendimiento de que, para participar de la acreditación regional, es necesario que se haya demostrado la calidad académica de las carreras internamente. Respecto a la definición de los criterios en sí, BR2 entiende que se trata de una cuestión más política que técnica y que pueden ser redefinidos en el futuro.

Ya en el caso argentino, la propia invitación trae en su anexo la convocatoria de las carreras escogidas para participar del proceso. Se percibe que la postura argentina es más incisiva en la determinación de que carrera pasará por el proceso y se muestra viable en función del tamaño del sistema de educación argentino comparativamente con el brasileño.

Esclarece AR1 que uno de los criterios utilizados por la Coneau para la selección de las carreras fue el utilizado por la mayoría de las ANA, el resultado que habían obtenido en los procesos nacionales, añadiendo que entiende que la posición que prevaleció es que la acreditación regional no está pensada esencialmente para la mejora de las carreras, aunque este sea un impacto, pero que, en el momento de los procedimientos evaluativos, los cursos necesitan haber cumplido una serie de criterios de calidad y no estar todavía en proceso de cumplir un plano de ajuste o perfeccionamiento. Citando el caso argentino, AR1 menciona que hay carreras que se acreditan durante tres años con el compromiso de mejora y carreras que se acreditan de seis años, que es el plazo establecido por la Ley de Educación Superior. Así, para el Mercosur, la Coneau priorizó invitar las carreras que habían sido acreditadas durante seis años por entender que esas carreras no presentarían mayores dificultades en el proceso regional. AR1 agrega que, en el caso de algunas carreras, no había tantas instituciones con acreditación con seis años y también fueron consideradas las distintas regiones del país para las invitaciones. Comenta, también, que algunas carreras protestaran, por no estar de acuerdo con los criterios utilizados por la Coneau; porque, en la práctica, una carrera de seis años no es necesariamente mejor que

¹¹ Para los cursos de enfermería y veterinaria.

¹² Recuérdese que el Mecanismo solo fue aplicado para agronomía, ingeniería y medicina y, por lo tanto, tal criterio no es aplicable a los cursos de arquitectura, enfermería, odontología y veterinaria.

una de tres años, solamente significa que cumple con todos los patrones, pero, por otro lado, hubo la comprensión de que el proceso regional debería ser de alguna forma limitado.

De los casos anteriormente citados se desprende que los Estados, dentro de la discrecionalidad que les es conferida, asumen precauciones para asegurar que sus carreras obtengan la acreditación. Desde esa perspectiva, los procesos de evaluación regionales serían confirmaciones de los procesos de evaluación/acreditación internos, otorgando únicamente la certificación de calidad regional y resultando en el reconocimiento mutuo de la calidad académica de los títulos concedidos por las carreras acreditadas. Así, se debe ponderar si el Sistema propiciará efectivamente la mejoría de las carreras en la región o si solamente confirmará la excelencia de carreras reconocidas en los procesos evaluativos internos, asumiendo carácter de evaluación de cuño confirmativo transnacional. En ese sentido, se atenta al hecho de que, en el caso del Sistema ARCU-SUR, la finalidad de la acreditación no es promover la competición entre las carreras con el establecimiento de un *ranking*, ya que la selección de las mismas es realizada por las ANA, y solamente para certificar su calidad.

Consideraciones Finales

En esta investigación se buscó analizar la implementación del proceso regional de acreditación de carreras de grado del Mercosur en relación con Argentina y con Brasil, considerando la experiencia de ambos en el campo de la evaluación educacional. Se puede observar que:

a) mientras en Argentina la acreditación de cursos de graduación fue instaurada por medio de la Ley Nacional de Educación Superior (Ley n. 24.521 de 1995) y converge con la propuesta del Sistema ARCU-SUR, en Brasil no hay acreditación en los términos regionales, sino solamente la evaluación de carreras de grado; este hecho puede haber dificultado la comprensión de las finalidades del proceso de acreditación regional, corroborando, por tanto, el hecho de que en los primeros documentos oficiales, el término acreditación era traducido como “credenciamiento”, que corresponde al instituto diverso, con eso, al acto de autorización para el funcionamiento de Instituciones de Enseñanza Superior, de acuerdo con las normas educativas brasileñas;

b) la representación de la delegación brasileña en las discusiones acerca del Sistema ARCU-SUR presentó mayor variación de representantes que Argentina, lo que puede haber contribuido para la dificultad de su implementación en el país;

c) hasta la fecha, Brasil no tiene órgano responsable para la ejecución nacional de los procedimientos evaluativos del proceso de acreditación regional de acuerdo con las prescripciones regionales; fueron adaptados órganos nacionales que ejercen funciones correlativas en el área de la evaluación educativa; de manera diferente, con la Ley de Educación Superior, Argentina creó la *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria* (Coneau), que se ajusta perfectamente al modelo regional;

d) en el periodo que se negociaba el proceso de acreditación regional, Brasil pasó por innumerables reformas educativas internas, dando prioridad a las cuestiones nacionales. La sinergia entre estos factores se puede presentar como una posible explicación de la razón por la cual la primera acreditación brasileña fue expedida en 2013.

Así, mientras Brasil tuvo que ajustarse a la acreditación por su participación en el Sistema ARCU-SUR, para Argentina, el proceso regional tuvo pocos inconvenientes y su Agencia Nacional de Acreditación puede ser considerada como referencia para la región.

Del ajuste terminológico y del esfuerzo en ajustar sus órganos internos para participar del Sistema ARCU-SUR, se puede arriesgar una lectura en el sentido de que Brasil estaría esbozando un movimiento de convergencia con los sistemas de Educación Superior de otros países de la región que, en su gran mayoría, adopta la acreditación, a fin de viabilizar su inserción internacional en el ámbito académico con la compatibilización de su sistema.

Además de esas consideraciones, no se puede ignorar que la participación de Brasil en el Sistema ARCU-SUR incorporó, aunque parcialmente, la acreditación al sistema nacional, siendo aplicada de forma restricta y con producción de efectos más externos que internos, resultando de una decisión política con efectos técnicos. De esta forma, cabe al estudio del monitoreo de la aplicación de los ciclos futuros del Sistema a confirmación de esa tendencia.

Agradecimientos

La realización de esta investigación fue posible gracias al financiamiento de la Fundación de Amparo a la Investigación del Estado de São Paulo (FAPESP) y al apoyo de la Universidad Estadual del Oeste del Paraná (UNIOESTE), Brasil, por la capacitación de sus docentes.

Bibliografía

- Barreyro, G. B., Lagoria, S. L., Hizume, G.C. (2015). *As Agências Nacionais de Acreditação no Sistema ARCU-SUL: primeiras considerações*. Avaliação, Campinas, Sorocaba, 20 (1), 49-72.
- Brasil. (2011). Ministério da educação (MEC). Portaria no 1.734 de 9 de dezembro. *Designa a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Secretaria de Regulação e Supervisão da educação Superior (SERES) para integrarem a Rede de Agências Nacionais de Acreditação (RANA), do Setor Educacional do Mercosul (SEM)*.
- Brasil. (2012). *Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação*. Decreto nº 7.690 de 2 de março.
- Brasil. INEP. Redes de certificação ou acreditação (s/d).
- Brasil. MEC. *Acreditação de cursos no Sistema Arcu-Sul (s/d)*, disponible en http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13454:acreditacao-de-cursos-no-sistema-arcu-sul&catid=323:orgaos-vinculados (último acceso 22 enero 2019).
- Dale, R. (2009). Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de *educação*. Educ. Soc., Campinas, 30 (108), 867-890.

- Frauches, C. (2012). *Educação superior comentada – políticas, diretrizes, legislação e normas do ensino superior*. Ano 2 (73), 4 a 10 de setembro.
- Hizume, G. de C. (2010). *Apontamentos sobre a configuração da Comissão Nacional de Avaliação da educação Superior como Agência Nacional de Acreditação no Sistema Regional de Acreditação de Cursos Universitários do Mercosul – Sistema Arcu-Sul*. Monografia de Conclusão do Curso Latino-americano de Especialização em Políticas Públicas e avaliação do Ensino Superior. Universidade Federal do Paraná/Universidade Federal da Integração Latino-americana, Foz do Iguaçu, 2010.
- Hizume, G. de C. (2013). *A implementação do Sistema de Acreditação Regional de Cursos Universitários do Mercosul: um estudo sobre as Agências Nacionais de Acreditação da Argentina e do Brasil*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Mercosul. (2011). Comitê Regional Coordenadora da Educação Superior (CRC-ES). Ata 02.
- Mercosur. (2008a). *Sem. Sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de sus respectivas titulaciones en el Mercosur y Estados asociados*. Manual del Sistema 2008-2010.
- Mercosur. (2008b). *Acuerdo sobre la creación y la implementación de un Sistema de Acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de las respectivas titulaciones en el Mercosur y Estados Asociados*. Consejo Mercado Común. Decisión 17.

Factores de permanencia en el primer año de ingreso de estudiantes universitarios

Elizabeth Bautista Flores¹
Javier Hernández Santiago²
Oscar Arturo Sánchez Carlos³

Introducción

El ingreso al nivel superior para los jóvenes supone un proceso gradual de integración, principalmente para quienes provienen de zonas rurales. Por ello, es importante comprender las redes personales con las que cuentan los jóvenes como son la familia, amigos e institución educativa.

Este capítulo muestra los resultados de un estudio que analizó las fases de incorporación de los jóvenes a la comunidad universitaria, así como las redes personales e íntimas que forman para continuar en la institución superior, pues se afirma que a los vínculos con la familia y amigos, hay que incluir el nivel de involucramiento y pertenencia a la universidad, la cual debe atender las necesidades de los estudiantes, brindar los soportes para la permanencia, pues ingresan con inseguridades, déficit de atención y dudas en cuanto al programa de estudio al cual se inscribieron.

Los resultados son parte de una investigación de tipo descriptiva, en la que se aplicaron, en agosto de 2018, instrumentos cuali-cuantitativos a 268 estudiantes de primer ingreso en la División Multidisciplinaria de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en Nuevo Casas Grandes, que recibe a estudiantes de diez municipios del noroeste de Chihuahua; los datos se procesaron en los softwares SPSS e IGraph/M 03.103.

Metodología

La metodología aplicada en este estudio es descriptiva con estudiantes de primer año y se encuadrada en el método cuali-cuantitativo con categorías analíticas de tipo socioeconómicas, familiares, educativas, descanso y esparcimiento, por lo que puede ubicarse en las

1 Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, campus Nuevo Casas Grandes. México. CE: elizabeth.bautista@uacj.mx

2 Centro Universitario Harvard. México. CE: hsantiago@comunidad.unam.mx

3 Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, campus Nuevo Casas Grandes. México. CE: oscar.sanchez@uacj.mx

investigaciones acerca de las trayectorias académicas (Balmori *et al*, 2011), además de que se permitió obtener datos para crear un perfil estudiantil de quienes ingresan a la División Multidisciplinaria de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en Nuevo Casas Grandes (DM-NCG).

Las variables fueron seleccionadas con base en el Modelo de retención de Vincent Tinto (2007), pues en él se identifican procesos, actores y situaciones que pueden sucederse de manera simultánea, siendo los estudiantes de primer ingreso quienes deben enfrentar.

En cuanto a la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, es necesario explicar que, durante las primeras dos semanas de iniciados los cursos, las autoridades universitarias organizan una serie de actividades para los estudiantes de recién ingreso, entre ellas destacan la bienvenida estudiantil y el curso de inducción, en el que se explica de manera más detallada los servicios con los que cuenta la universidad como son infraestructura, becas, intercambios, seguro facultativo y el programa de tutorías, a cargo de los Profesores de Tiempo Completo (PTC).

En esa ocasión, se aprovechó el curso de inducción para aplicar el instrumento cuantitativo que constó de 32 preguntas, de las cuales 20 fueron cerradas y el resto abiertas. Al comenzar el evento se explicó a los estudiantes la forma de llenado y respuesta. Todos los datos cuantitativos recopilados fueron vaciados en el software SPSS, donde se procedió a la sistematización e interpretación de la información arrojada de la factorización de datos, con lo cual se pudo identificar el perfil del estudiante.

Para el siguiente semestre (enero-junio), se les aplicó un segundo cuestionario para conocer el rendimiento académico, vinculación con amigos y sentido de pertenencia a la institución donde además se le preguntó por la percepción en cuanto a servicios. Ello permitió identificar una muestra aleatoria de 19 estudiantes, a la cual se aplicó el cuestionario generador de nombres. Los estudiantes estaban en situación escolar de regular, rezago y reprobación. Este instrumento consiste en una serie de nombres de personas relacionadas, “a través de algún vínculo con el encuestado” (Requena, 1996: 35). El generador de nombres elegido para obtener el núcleo de red personal de los estudiantes encuestados fue el General Social Survey (GSS) elaborado por la Universidad de Chicago. Este instrumento se eligió porque contiene preguntas sencillas, claras y además puede obtener cualquier tipo de vínculo de las personas con quien el estudiante ha tratado de asuntos importantes (problemas íntimos, financieros, escolares) en los últimos seis meses.

Con este generador de nombres, el estudiante puede citar alguna persona que es importante para sus estudios, independientemente del vínculo que los una o de la intensidad del mismo. Se estableció como límite de la red personal cinco *alteris*, aun cuando *ego* haya mencionado una cantidad mayor, únicamente se registró las iniciales o nombres de las cinco primeras personas.

Una vez que *ego* proporcionó su red personal, se complementó la información con preguntas referentes a las relaciones entre los *alteris*, así como la naturaleza de sus vínculos. Finalmente, se obtuvo información adicional acerca de los atributos de los cinco *alteris* que forman parte de la red personal de los estudiantes. La información obtenida con el cuestionario generador de nombres permitió construir y graficar la red personal de los *egos* con ayuda del paquete informático IGraph/M 03.103, el cual permite incluir varios algoritmos, así como implementar otros con relativa facilidad.

Resultados

Para exponer los resultados, es necesario brindar algunos elementos contextuales en los que se encuentran los estudiantes que ingresan a la DM-NCG, que se ubica en el noroeste de Chihuahua. Los estudiantes provienen de diferentes municipios, la mayoría viven en Nuevo Casas Grandes (60%).

De Ascensión, Buenaventura, Casas Grandes y Janos, que se encuentran muy cerca de la ciudad, proviene otro tanto (30%). Por su parte, municipios más lejanos y próximos a la sierra, Gómez Farías, Ignacio Zaragoza, Madera y Namiquipa tienen poca representación en la DM-NCG (10%), debido a que muchos optan por viajar a ciudades como Cuauhtémoc, donde se ofrecen programas como Enfermería y Medicina, pues aquella ciudad es un polo de desarrollo económico que permite mayores oportunidades laborales y de esparcimiento. Aquellos que eligen desplazarse a Nuevo Casas Grandes optan por carreras como Administración, Agronegocios, Educación, Mercadotecnia y Trabajo social.

En junio 2018, se inscribieron 311 estudiantes en primer ingreso, lo que indica una población de mil 161 jóvenes en total distribuidos en ocho programas educativos diferentes. Las actividades académicas se dividen en dos turnos que son de 7:00 a 13:00 y de 16:00 a 22:00; con sesiones, la mayoría de los programas, de lunes a jueves. Esta situación hace que en la DM-NCG, exista una amplia diversidad de orígenes sociales y económicos (Suárez Sozaya, 2017), lo cual implica una atención más cercana y directa con los estudiantes, también a que los grupos, en su mayoría, tengan un promedio de 25 estudiantes. A continuación, se expondrán los resultados cuantitativos, para luego dar paso a la importancia de las redes personales.

Para integrar el perfil del estudiante, es necesario comprender que 96% de los estudiantes recibieron la recomendación de amigos o familiares para estudiar en la UACJ. Es decir, 48% dijo tener un familiar, ya sea un hermano o primo, mientras que 48% mencionó a un amigo o vecino que acude o acudió a la UACJ, ya sea en Nuevo Casas Grandes, Cuauhtémoc o Ciudad Juárez. En este tema, vale mencionar que las mujeres aceptaron tener más contacto con sus amigos, estudiantes de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, con quienes platican acerca de sus experiencias e inquietudes académicas.

Tabla 1. Promedios académicos de ingreso de estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
7.0 a 7.5	35	13.1	13.1	13.1
7.6 a 8.0	55	20.5	20.5	33.6
8.1 a 8.5	38	14.2	14.2	47.8
8.6 a 9.0	47	17.5	17.5	65.3
9.1 a 9.5	48	17.9	17.9	83.2
9.6 a 10	25	9.3	9.3	92.5
No contestó	20	7.5	7.5	
Total	268	100	100	100

Fuente: elaboración propia (2019).

Las instituciones educativas de procedencia de los estudiantes son: el Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios Núm. 93 (26%), el cual tiene mayor tendencia a las áreas sociales y administrativas, le sigue el Colegio de Bachilleres, donde también tiene áreas tecnológicas y administrativas (15%) y, por último, el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), donde se brinda una formación agromónica (13%). El resto se distribuye en una amplia oferta de nivel medio superior que existe en los diferentes municipios aledaños a Nuevo Casas Grandes. En cuanto a datos de aprovechamiento académico como promedio de calificación final de egreso, se tiene que los jóvenes ingresan con promedios de 7.0 a 8.0 con 33.6%, mientras que aquellos que tienen 8.1 a 9.0 ascienden a 31.7%; en tanto que 27.2% se encuentran en aquellos que tienen 9.1 a 10. Cabe destacar que 7% no contestó o dijo no saber (tabla 1).

Por su parte, el factor familia es relevante en cuestión de la socialización, ya que fue común detectar algunas de las relaciones que tienen los jóvenes con su entorno familiar, pues se les solicitó información acerca de padres, hermanos, abuelos o tíos para comprender la red familiar y, con ello, conocer los vínculos o redes al momento de tomar decisiones. La mayoría de los estudiantes indicó que vive con sus padres (62%), mientras un segmento indicó sólo vivir con su madre y hermanos (20%), con el padre o hermanos se encuentra 4% en tanto 1% está con sus abuelos o tíos, respectivamente. El resto no contestó.

De ello se desprenden resultados que muestran a las madres como un eje relevante en la toma de decisiones. Esta situación puede ser indicador de que las madres, ante la ausencia de los padres, asumen el rol de jefas de familia y posiblemente tienen mayor interacción con los jóvenes, a diferencia de lo que ocurre con los padres, pues incluso fue notorio cuando se les cuestionó por la edad de cada uno. En el caso del papá, 34% indicó no saber edad, empleo y nivel académico, mientras que, en el de las madres, los datos se proporcionaron claramente.

Así, se puede decir que, el perfil de las madres de los estudiantes que ingresaron en la generación 2018-2, es fundamental para que los jóvenes continúen su educación profesional, pues ellas abandonaron sus estudios y comprenden las dificultades que existen cuando se carece de documentos que avalen su formación.

Los padres de familia (padre y madre), en su mayoría, realizaron estudios de educación básica (Tabla 2). En el caso de la madre, la primaria y la secundaria representan 62%; mientras que, en el caso del padre, en los mismos niveles de escolaridad, suma 47.8%. En lo que respecta al nivel medio superior o el bachillerato, se muestra un indicador similar tanto en el padre (15%) como en la madre (16%), para cada uno.

En cuanto a la ocupación laboral, las madres o jefas de familia tienen como principal actividad el hogar (48%), es decir, son amas de casa, lo cual permite hacer la inferencia que tienen dos situaciones, la primera es que, debido a que cuentan con una educación básica, la mayoría tiende a no contar con un empleo estable que, si es asalariado, quizá no tenga prestaciones. A ello se suma que, con una formación académica de nivel básico, los empleos suelen ser más inestables, de menor jerarquía y de baja remuneración; es posible que ayude a comprender el impulso que se busca para la mejora profesional y económica de los hijos o hijas.

Dicha cuestión laboral es de suma importancia, ya que, al cruzar la información con datos de la edad de los progenitores, la mayoría se encuentra entre los 30 y los 43 años. El porcentaje en este rango de edad, que ocupan los papás es de 34% mientras el de las mamás es de 46%, lo que implica que son padres jóvenes con al menos dos hijos más, en

promedio, por lo general de menor edad que los estudiantes considerados para el presente estudio.

Valga considerar que los encuestados indicaron tener entre 17 y 19 años, lo que representó 88%, mientras 20 años cumplidos sólo 10% y el resto dijo tener más de 23 años. Dicho dato explica la continuidad de los estudios superiores de parte de los jóvenes universitarios, y una búsqueda por recuperar las actividades académicas que tienen en promedio cinco años de haber dejado, por diferentes motivos, el sistema escolar.

Tabla 2. Escolaridad padres de familia

	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre
	Frecuencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Porcentaje acumulado
Primaria	57	49	21.3	18.3	21.3	18.3	21.3	18.3
Secundaria	71	117	26.5	43.7	26.5	43.7	47.8	61.9
Bachillerato	40	42	14.9	15.7	14.9	15.7	62.7	77.6
Técnico	13	10	4.9	3.7	4.9	3.7	67.5	81.3
Universidad	26	29	9.7	10.8	9.7	10.8	77.2	92.2
Posgrado	10	8	3.7	3	3.7	3	81	95.1
No contestó	51	13	19	4.9	19	4.9		
Total	268	268	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia (2019).

En cuanto al esparcimiento, los jóvenes dividieron su tiempo libre en horas a la semana de lunes a viernes, comenzando con quienes tienen 5 horas representan 10%; aquellos que tienen entre 7 y 12 horas con 59%; entre 12 y 15 horas respondió 16%, mientras 15%, no contestó.

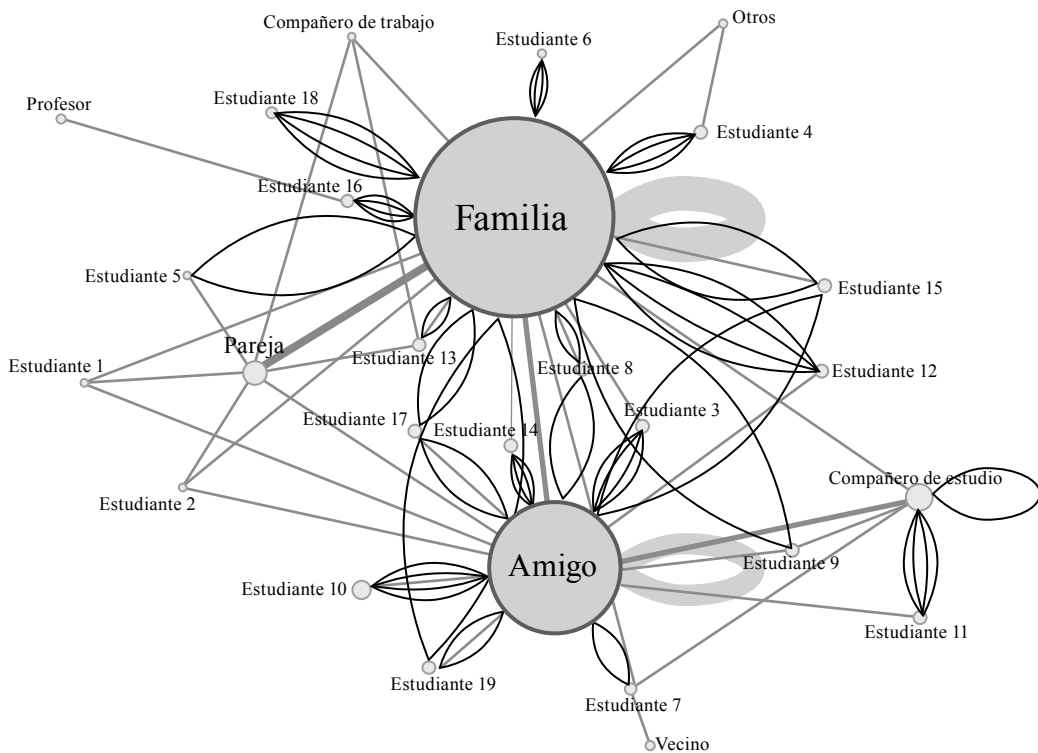
Entre las actividades que realizan los jóvenes además, de estudiar, son de tipo deportivas (18%), mientras las artísticas y culturales son de menor tendencia (5%). El resto (77%), no contestó qué hace en ese tiempo. Mientras que, para el sábado y domingo, contabilizaron al menos 8 horas al día de descanso con 29%; entre 4 a 6 horas, 33% y de una a tres horas, 24% Sólo 13% respondió que no sabe.

En este apartado, también vale la pena subrayar que se agregó el tiempo de descanso (dormir), a la semana, pues la mayoría sí tiene un descanso adecuado con al menos 8 horas de lunes a viernes para sumar 40 horas de sueño (37%), lo que es un buen indicador para evitar el estrés considerando la edad en la que se encuentran los jóvenes. El 28% dijo descansar entre 25 y 30 horas a la semana; y aquellos que duermen más de 40 horas representan 13% del total de encuestados.

En la parte de las redes personales de los estudiantes encuestados se pudieron ubicar cinco *alteris*; los cuales son el límite establecido de antemano en el diseño del cuestionario generador de nombres. A los estudiantes se les preguntó quiénes son las personas más relevantes o especialmente íntimo para ellos, es decir, son personas que cuentan con la confianza de los jóvenes y por lo tanto, tienen mayor peso específico al momento de tomar decisiones (véase Grafo 1).

La respuesta más recurrente fue que la familia donde destacaba para cada uno, la madre, quien sigue siendo el apoyo más importante para sus estudios, seguido de amigos, pareja, compañeros de estudio, compañero de trabajo, profesor y vecino. Es decir, los jóvenes que ingresan a la DM-NCG, cuentan de origen con redes personales e íntimas que son fuertes en varios niveles: familiar, amistosa y comunidad.

Grafo 1. Redes personales e íntimas de estudiantes



Fuente: elaboración propia (2019).

Al preguntar acerca de los atributos de la red personal, se aprecia que la madre es el *alteri* de la red familiar que más apoyo ha brindado a los estudiantes durante los últimos cinco meses. La madre es pues, el vínculo más fuerte de la red personal del estudiante, por lo que resalta en la red total donde se muestran los 19 casos.

La importancia que tiene la red personal del estudiante consiste en que representa un conjunto potencial de canales inmediatos de comunicación con esos *alteris*, y éstos

influyen, a través de dichos canales en la conducta, actividades, valores, del *ego*, así como en los recursos de los que aquel puede disponer en un momento y circunstancia determinados (Requena, 1996:19).

Discusión

Si bien, el tema educativo es amplio y variado; la comprensión y análisis del primer año escolar de los universitarios está comenzando a discutirse, pues es un proceso que incluye desapegos, nuevas amistades, desarrollo de habilidades y conocimientos, a partir de la incorporación a modelos educativos y creación de identidad y pertenencia a una institución educativa.

El presente capítulo se ubica en este nivel, pues es necesario no sólo comprender el perfil de los estudiantes (Carballo Aguilar, 2017; Fonseca y García, 2016; Esteban, Bernardo y Rodríguez, 2016; Fonseca, 2018), sino también cómo las instituciones educativas pueden organizar sus alternativas para ser una opción entre los jóvenes, principalmente para aquellos que no cuentan con los recursos económicos necesarios ni tampoco con las habilidades suficientes para incorporarse a instituciones de educación superior.

A ello se añade que algunos mantienen la incertidumbre de haber tomado la decisión correcta en el programa de estudios al que ingresaron, pues para los jóvenes, podrían ser considerados, situaciones agobiantes o estresantes en los primeros días de clases, ya que muchos carecen de familiares, amigos o conocidos en las aulas.

Durante el primer semestre, el estudiante da el primer paso en el proceso de adaptación social que consiste en lograr la formación de un círculo de amigos, con quienes comparte metas, gustos, estilo de vida, modelos mentales, tiempo de clases y tiempo de estudio. Es notable la influencia que tiene el grupo o círculo de amigos en el proceso de adaptación o vinculación a la vida universitaria (Urbina Cárdenas y Ovalles Rodríguez, 2016: 34).

Es importante mencionar que prácticamente en el primer semestre se define la permanencia a la adscripción, pues se detectan una serie de elementos psico-sociales que consolidan la decisión y, en algunos casos, los económicos influyen para continuar con los estudios, pues una vez explorado y comprendido el modelo educativo, se organizan horarios, deciden actividades y establecen vínculos amistosos y académicos.

Así, el modelo de retención de Vincent Tinto puede interpretarse como el binomio del compromiso, por un lado, se encuentran los estudiantes, quienes son el eje del análisis: le siguen las instituciones educativas con base en las áreas administrativas, el modelo enseñanza-aprendizaje y las opciones de servicios y vínculos interinstitucionales. En todo ello pueden apreciarse elementos que pueden ser percibidos, por lo jóvenes, como esquemas de seguridad y de perspectiva al futuro.

El modelo [de Tinto] sugiere que los estudiantes ingresan a la universidad con los atributos familiares y propios como individuo, pero tan pronto como el estudiante es admitido, una serie de factores del sistema social lo afectan y los maestros el grupo de compañeros lideran su desarrollo intelectual; el modelo de Tinto está basado en el involucramiento de los estudiantes donde las metas y el compromiso organizacional son los valores raíz y son facilitados por los académicos y la integración social en la participación de los estudiantes

donde el objetivo el compromiso institucional son valores fundamentales y son facilitados por la integración académica y social (Balmori *et al*, 2011: 3).

En este modelo, los participantes son: la Institución receptora, que debe promover la pertenencia y mostrar la solidez para recibir a nuevas generaciones, quienes buscan seguridad y significación a los estudios por realizar, pues implica un desarrollo personal; la historia familiar, donde se vuelva el compromiso por obtener un grado académico en relación a un impacto económico; la trayectoria educativa (habilidades y conocimientos), es quizá el punto que mayor peso lleva en las primeras semanas de incorporación, pues serán notables los cambios en los modelos educativos del bachillerato al de la universidad; por último, se encuentra como factor contextual, la parte social, en la que se espera que se formen profesionistas que derive en un impacto positivo a la sociedad.

Ahí la importancia porque se comprendan las redes familiares y amistosas de los estudiantes como factores relevantes de cambio para afrontar la transición que implica cambiar de institución educativa y asumir mayores compromisos, proyectos y valores apegados a la institución receptora, pues ahí es donde se manifiestan más los sentidos de identidad y pertenencia para permanecer en la universidad.

Por ello, el estudio de dichas redes se basa en el Análisis de Redes Sociales (ARS), el cual parte de la premisa que la vida social se genera por las relaciones y, principalmente, por los patrones que éstas forman (Marin y Wellman, 2009). Particularmente en las redes personales, una de las aproximaciones teóricas metodológicas de ARS, la cual se centra en un actor (*ego*) y sus relaciones con los demás (*alteri*), y tiene por objeto analizar cómo evoluciona el comportamiento, las opciones y las preferencias de *ego* en relación con los vínculos que establece, a la vez que se indaga sobre cómo *ego* modifica sus relaciones con los demás en una dinámica de adaptación (Aguirre, 2011).

De manera explicativa, todos esos vínculos se muestran en las redes personales o consideradas como amistosas, ya que son lazos que se forman a partir de los intercambios afectivos, emocionales e incluso sanguíneos. Estos, también resultan relevantes, ya que son los soportes principales de los estudiantes, pues si bien en muchas universidades incluyen programas de tutorías, no siempre tienen los resultados que se esperan, debido a que los estudiantes tienen ideas preconcebidas, por lo general negativas, de lo que consisten, por lo que rehúyen a tener contacto directamente y de forma voluntaria con un profesor.

La masificación tuvo implicaciones en los significados y sentidos de la asistencia a la universidad, y en la representación de los estudiantes, pues tomaron preponderancia los motivos personales y familiares (ascender socialmente, tener un buen empleo, etc.) respecto a los motivos académicos y sociales (saber más, resistencia al autoritarismo, búsqueda de autonomía, contribuir a cambiar el mundo, etc.). Por su parte, los motivos netamente juveniles (liberarse de tradiciones familiares, conocer y pasarla bien con los amigos, encontrar pareja, entretener el tiempo hasta encontrar un empleo) también incrementaron su relevancia (Suárez Zozaya, 2017: 47).

Con base en ello puede considerarse que no existe una masificación educativa en la región, pues dada la cantidad de universidades, próximas o alejadas, como pueden ser Juárez y Chihuahua, los estudiantes tienen opciones para seleccionar la que mejor le acomode a sus necesidades. Muchos de ellos posiblemente ya no regresen a sus lugares de origen, pues posiblemente detecten oportunidades laborales en las ciudades receptoras

y prefieran quedarse, pero ello también puede ser el motor para que otros estudiantes se motiven a salir de casa y, al igual que sus compañeros, amigos o hermanos traten de migrar a centros educativos con mayor competitividad a los que existen en sus lugares de origen.

Dicha situación puede motivar a una transformación de estos jóvenes, tanto en sus contextos como en sus aspiraciones laborales y personales, ya que es manifiesta la relación entre salir de casa y la construcción de un futuro diferente al de los padres, siendo un motivo la búsqueda de una educación profesional.

En ese sentido, el involucramiento con los estudiantes por parte de las universidades es necesario pues podría tener un acercamiento más directo con ellos, quienes por lo general tiene dificultades para concentrarse, problemas de comunicación, inseguridad y pocos hábitos de estudio, pero que tienen los ideales de ser profesionistas e incorporarse al mercado laboral en el mediano plazo.

Necesitamos otra escuela. Una escuela en la que los chicos puedan vivir la “realidad real”, la “verdadera vida”, y no la “vida virtual”. Sabemos bien que, de hecho, ellos viven en un mundo virtual porque la sociedad ha creado para ellos un ambiente comunicativo (Internet, new media, etc.), que sobrepasa a las instituciones educativas familia y escuela. (Pierpaolo, 2015: 312)

De ahí que los primeros factores que se identificaron fueron la familia y los amigos, ya que, como se muestran en los resultados, una presencia significativa en ellos es la madre, pues funge diferentes roles, ya sea proveedora o acompañante. Mientras que, por el lado del padre, si bien no es nulo, en muchas de las respuestas se indica como ausente, pues en pocas ocasiones se menciona con precisión tanto sus actividades, como edad, ingreso o aporte a la familia.

La influencia de la madre en la permanencia y desempeño académico de los hijos tiene connotaciones superlativas, ya que le dan mayor importancia a las tareas académicas que a las del hogar porque asumen que les brindará mayores frutos en el futuro. Castrejón y Pérez (1998) atribuyen como un asunto sociocultural de que los padres suelen delegar en las madres la educación de los hijos, más allá de su nivel educativo.

Así, puede entenderse que los estudiantes provienen de familias extensas, en las cuales la interacción con tíos, primos y abuelos es cotidiana, en alguna parte de los resultados es posible que compartan incluso la casa habitación y ello implique el reforzamiento de los vínculos familiares y sociales a la comunidad de origen.

En el caso de las comunidades alejadas de las ciudades o denominadas serranas, el contacto con vecinos también es constante, debido a dos circunstancias, una es por lo pequeñas de las poblaciones y, la otra, es por las pocas opciones educativas en los niveles básicos de educación. De ahí que sea común tener contacto desde los primeros años escolares hasta los medios superiores, pues es posible que, en el nivel superior, cambien de institución educativa a ciudades donde se encuentran las universidades que hayan sido aceptados y esos vínculos de la infancia se debiliten, pero se formarán otros con los nuevos compañeros universitarios.

Vale aclarar que es frecuente que los estudiantes aspiren a viajar a ciudades como la capital, Chihuahua, o bien, a Ciudad Juárez, pero esto es posible cuando se cuentan con recursos económicos sólidos. Aquellos que tienen problemas para su financiamiento, que

son la mayoría, es común que permanezcan en ciudades cercanas, pero más grandes que su municipio de origen como Nuevo Casas Grandes o Cuauhtémoc, aunque también implica una subvención para los padres de familia, debido a lo que implica la estancia del joven en la ciudad como es renta, transporte, telefonía, alimentación y vestido.

Así, las actividades comprendidas por los estudiantes al momento de ingresar a la escuela es principalmente estudiar, algunos son aún menores de edad, y otros desean enfocarse en las actividades académicas, pues debe recordarse que sólo una pequeña porción de ellos tiene calificaciones superiores a 9.0, mientras el grueso de la población ronda entre 7.0 y 9.0, lo que implica una alta proporción de problemas en algunas de las asignaturas de mayor incidencia de reprobación como es lectura, redacción y/o matemáticas.

En el caso de la DM-NCG, la edad de ingreso se ubica en mayor proporción entre los 17 a 19 años, situación que puede entenderse de diferentes maneras, pue, por un lado, implica que requerirá de la ayuda de la participación de la red familiar ya sea de sus padres, hermanos o amigos para mantenerse en el proyecto de concluir una licenciatura/ingeniería y, con ello, ser de los primeros en su generación familiar, en obtener un grado académico.

Es de subrayar que la población más joven la conforman mujeres, quienes se encuentran inscritas en programas que tienen mejor aceptación en la sociedad como son: Educación, Enfermería y Nutrición, principalmente se debe a que son fácilmente identificables con los roles socio-culturales, y luego, porque en el imaginario social tienen mayor grado de respetabilidad y se considera existe una mayor oportunidad de empleabilidad.

Las carreras que tienen mayor presencia masculina son la Ingeniería en Agronegocios, donde responde a la misma dinámica anterior de roles y muchos de los ingresados tienen vínculos estrechos con el campo en la región como son cultivos de nogal, chile, y forrajes, principalmente. Un caso interesante es la parte de las áreas administrativas en las que se ubican licenciaturas como Mercadotecnia y Administración de Empresas, en ambas la presencia masculina es mayoritaria.

Además, cabe agregar que existen dos categorías de estudiantes, pues como pudo observarse, unos se mantienen en casa, pues no requieren salir del municipio, y otros, que salen de casa y se integran a una nueva cotidianidad, donde incluso deben aprender a vivir en la ciudad. Estos últimos, son quienes deben atender muchas más actividades que en el transcurso del tiempo se van desarrollando como “los compromisos laborales y familiares, tiempo de viaje, migraciones y dificultades socioeconómicas” (Linne, 2018: 131), por lo que en ocasiones deben decidir si participar en alguna actividad extra escolar o acudir al trabajo, para así solventar los gastos.

Tales decisiones, sin duda, repercutirán en la calidad de experiencias, recuerdos y hasta afectos que pudieran generarse con sus compañeros de generación e incluso de aprovechamiento de los servicios de la misma institución académica como pueden ser intercambios académicos, organización de eventos, becas o viajes de estudio.

Conclusiones

A manera de conclusiones se pudo corroborar claramente que los factores de permanencia a nivel superior en el caso de estudio se dan de manera simultánea y son propios de una red que el mismo estudiante teje a lo largo de su estancia en la institución educativa. Aunque

propiamente al ingresar a la universidad ya tienen algunos puntos de apoyo, sin duda, los más fuertes son los de la familia, la presencia materna es prácticamente fundamental, no sólo por el aporte económico, sino por el soporte afectivo y emocional que brindan al estudiante. A ello se suman los amigos en su círculo vecinal.

Por otra parte, se encuentran las experiencias que comparten con sus amigos universitarios de semestres más avanzados, quienes les brindan apoyo y experiencia a aquellos que acaban de ingresar, de esa manera alivian cierta angustia o presión durante las primeras semanas, que son las más complicadas para los de recién ingreso. Además, proporcionan las mejores redes de colaboración, brindan recomendaciones y sugerencias referentes a ciertas situaciones y cómo las pueden resolver o direccionan con quien consideran les puede ayudar.

Por lo tanto, se afirma que las redes personales de los estudiantes proporcionan información empírica de gran utilidad, pues muestran que los lazos fuertes son relaciones redundantes, frecuentes e íntimas. Los amigos y compañeros de estudio representan relaciones de apoyo instrumental. En donde se percibe apoyo emocional es entre personas del mismo sexo (homofilia), particularmente entre mujeres; las características de la red personal de los estudiantes, como la edad, nivel de estudios, tendencia política, religión, son importantes porque ponen en evidencia las influencias entre estudiantes. Esta información es de gran importancia para las instituciones educativas en su búsqueda por la permanencia de los jóvenes en sus programas educativos.

A estos, se incluye el factor institucional, que se explica por dos niveles diferentes, por un lado, en cuanto a la infraestructura y herramientas de soporte que ayuda a la consolidación formativa de los estudiantes, pues con ello tendrán la posibilidad de desarrollar sus habilidades e intereses durante el tiempo que requieran para concluir con sus estudios, de acuerdo con el programa académico. Es relevante la emoción que muestran cuando comparan las instalaciones de sus anteriores escuelas con la universitaria, pues les agradan las instalaciones, laboratorios de cómputo, cafetería e incluso sanitarios.

Por otro lado, se encuentran los servicios administrativos y el personal académico, pues prácticamente son el rostro institucional con el cual los estudiantes deben lidiar al realizar diferentes trámites en distintos momentos (inscripción, prórrogas, credencialización, acceso a biblioteca), así se estimula el sentido de pertenencia, sin embargo, es importante reafirmar el Programa Integral de Tutorías y Trayectorias Académicas (PITTA), que es un acompañamiento que se brinda a los estudiantes en toda su trayectoria académica. Debe explicarse que al ser un servicio no implica obligatoriedad ni es punitivo para los alumnos. A él sólo acude quien lo desea y con el profesor de su elección; las ocasiones que decide el estudiante. En ese sentido es claro que buena parte de los estudiantes prefiere visitar a un profesor por asesoría en algún tema en particular que para una tutoría, que implica conocer un poco más acerca de la personalidad, sus intereses o de su familia.

Bibliografía

- Aguirre, J. (2011). *Introducción al Análisis de Redes Sociales*. Buenos Aires: Documentos de Trabajo, 82, Centro Interdisciplinario para el Estudio de Políticas Públicas.
- Balmori Méndez, E.R.; De la Garza Carranza, M.T. y Reyes Varela, E. (2011). *El modelo de deserción de tinto como base para la planeación institucional: el caso de dos*

- instituciones de educación superior tecnológica. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 16. Sujetos de la Educación / Ponencia.* http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1799.pdf
- Carballo Aguilar, O. A. (2017). *Factores que inciden en la permanencia académica de estudiantes a distancia en el nivel superior.* Caso de estudio: Licenciatura en Estadística y Sistemas de Información. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa.* Vol.4, Núm.8 Julio – Diciembre. Recuperado de: <http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/694/924>
- Castejón, C., Pérez, S. (1998). *Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico.* En: *Revista Bordon.* Sociedad Española de Pedagogía. 2 (50), 170-184. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=54593>
- Esteban García, M; Bernardo Gutiérrez, A.B., y Rodríguez Muñiz, L.J. (2016). *Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo.* Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND Recuperado de: (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).
- Fonseca, G. R. (2018). *Trayectorias de permanencia y abandono de estudios universitarios: una aproximación desde el currículum y otras variables predictoras.* *Educación y Educadores, Universidad Católica de la Santísima Concepción,* & 21(2), 239–256. Recuperado de: <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.4>
- Fonseca, G. y García, F. (2016). *Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional* *Revista de la Educación Superior.* 45. (179) Julio-Septiembre, páginas: 25–39. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276016300450>
- Linne, J. (2018). *El Deseo de Ser Primera Generación Universitaria. Ingreso y Graduación en Jóvenes de Sectores Populares.* *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva,* 2018, 12(1), 129-147 Recuperado de: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100009>
- Marin, A. y Wellman, B. (2009) *Análisis de redes sociales: una introducción.* Traducción de Iván Tercero Talavera en: http://coevolucion.net/index.php?option=com_content&view=article&id=238:analisis-de-redes-sociales-2 [Accedido el 10 de junio de 2019].
- Pierpaolo, D. (2015). *El reto educativo: análisis y propuestas.* *Educación y Educadores,* vol. 18, núm. 2, mayo-agosto, pp. 307-329 Universidad de La Sabana. Cundinamarca, Colombia. Consultado en septiembre de 2019, recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83441028007>
- Requena, F. (1996). *Redes sociales y cuestionarios.* Colección Cuadernos Metodológicos 18. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Suárez Zozaya, M. H. (2017). *Juventud de los estudiantes universitarios.* *Revista de la educación superior.* Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Vol. 46. Núm 184. Octubre - Diciembre. México. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602017000400039
- Urbina Cárdenas, J. E., & Ovalles Rodríguez, G. A. (2016). *Abandono y Permanencia en la Educación Superior: Una aplicación de la Teoría Fundamentada.* *Sophia,* 12(1), 27. Recuperado de: <https://doi.org/10.18634/sophiaj.12v.1i.290>.

Equidad educativa como marco de referencia para la educación superior exitosa

Luis Alfredo Padilla López¹
Brenda Imelda Boroel Cervantes²
Javier Galarza Del Ángel³

Introducción

La historia ha demostrado que la educación superior y sus consecuencias esperadas, tanto por los gobiernos como por los ciudadanos, no es suficiente como una estrategia que promueve la movilidad social o el desarrollo social (Brown, 2018; Silva-Laya, 2014; Sánchez-Santamaría y Ballester, 2014; Schmelkes, 2009); es decir, la implementación de la educación superior ya no supone, en sí misma, un medio para mejorar la condición socioeconómica, ni supone un empleo seguro o inmediato, en la mayoría de los casos es parte de las causas de la desigualdad social.

Sin embargo, paradójicamente, es la educación la herramienta más eficaz para combatir las desigualdades sociales; Schmelkes (2009), lo afirma de manera contundente:

Necesitamos una educación que prepare para el empleo y el trabajo digno. Necesitamos una educación que enseñe a pensar, a criticar, a proponer; que aliente el pensamiento científico y la capacidad para el desarrollo tecnológico. Pero también requerimos de una educación que forme para la participación democrática. Necesitamos una educación que forme seres humanos respetuosos de los otros y del medio ambiente, que valoren nuestra diversidad. Necesitamos una sociedad que forje seres humanos socialmente responsables y solidarios, intolerantes a la injusticia, creativos y transformadores (p. 48)

En parte, puede ser por esta necesidad que plantea Schmelkes que la motivación política y social al interior de las universidades se basa en la necesidad de reducir brechas sociales

1 Cuerpo Académico Salud Mental, Profesión y Sociedad; Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California; México. CE: alfredopadilla@uabc.edu.mx

2 Cuerpo Académico Evaluación, Relaciones Escolares y Salud; Facultad de Ciencias Sociales y Administrativas de la Universidad Autónoma de Baja California; México. CE: brenda.boroel@uabc.edu.mx

3 Cuerpo Académico Salud Mental, Profesión y Sociedad; Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California; México. CE: javiergalarza@uabc.edu.mx

y educativas que, de forma contundente, cuestionen las aspiraciones de políticas educativas modernas para avanzar a sociedades más justas, cohesivas y democráticas; una búsqueda asociada a generar bienestar social y calidad de vida para todos; reducción de analfabetismo, igualdad de aprendizaje para jóvenes y adultos; eliminación de disparidad entre géneros o la mejora de la calidad de la educación con resultados mesurables (UNESCO, 2015a).

Así, al parecer, la fórmula para que la educación superior promueva esas condiciones de fortalecimiento socioeconómico, se completa con la equidad educativa. En este documento analizaremos la bibliografía publicada referente a cómo y por qué la equidad educativa deberá ser el marco de referencia para lograr una educación superior exitosa.

A. Retos de los sistemas de educación superior

Latinoamérica continúa enfrentándose a enormes desafíos en materia de equidad educativa. En la educación superior las directrices de política pública han orientado su atención principalmente, en el incremento de la cobertura; sin embargo, las opciones generadas para dar respuesta a las necesidades socioculturales y escolares de la creciente población estudiantil no son suficientes para garantizar su permanencia y conclusión educativa exitosamente.

Si bien, la educación superior es un bien público que los Estados ponen al servicio de la ciudadanía por su relevante papel en la formación y actualización de esta, para hacer frente a los retos políticos, sociales y económicos de la sociedad del conocimiento, debe alcanzar simultáneamente objetivos de equidad, pertinencia y calidad (UNESCO, 2015a; OCDE; 2015). Esto se traduce en una mejora del bienestar del conjunto de la sociedad. Tal como lo apuntan Espinoza y González (2010) se trata de poner en marcha políticas que desarrollen “una educación superior para todos y todas, teniendo como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso con nuestros pueblos” (p. 22).

La evidencia empírica disponible nos informa que la calidad educativa actúa como marco de referencia de la docencia que aspira a promover el éxito educativo de todos sus estudiantes, en torno a lo cual, la equidad es un espacio esencial, entendida como “un principio pedagógico que, articulando la inclusión y la justicia social, se caracteriza por generar un estado del proceso formativo orientado al éxito educativo para todos (Sánchez-Santamaría y Manzanares-Moya, 2012).

Sabemos que, en general, “los sistemas educativos con mayores niveles de rendimiento académico de los países de la OCDE son aquellos que combinan una elevada calidad y equidad” (OCDE, 2015: 15). Esto implica asumir el principio de equidad en interacción con el de calidad para garantizar igualdad de oportunidades de acceso, participación y resultados en la educación, de modo que no medien variables políticas, culturales, económicas y familiares; al mismo tiempo que requiere el diseño de políticas, programas y prácticas que reconozcan la diversidad como un valor, de modo que se promueva la inclusión y la participación en la educación desde la justicia social; el acceso a la educación, la eliminación de barreras que impidan la participación de calidad vinculada con el rendimiento académico y el impacto social, así como los elementos asociados a la permanencia y promoción a lo largo de la vida académica del estudiante en la escuela.

Varios autores han considerado a la educación superior como una herramienta esencial que, si fomenta y se ejerce con equidad educativa y responsabilidad social, promete ser un

motor potenciador importante para el progreso, la movilidad y la equidad social. (Aponte-Hernández *et al*, 2008; Latorre, González y Espinoza, 2009; Silva-Laya, 2012; Vélez, Campos y Huerta, 2013; Marmolejo, 2016; Browne y Shen, 2017; GUNI, 2017).

Incluso, se ha comprobado que los países que fomentan y fortalecen la educación superior tienen mejores índices de calidad de vida (Jahan, 2017; OCDE, 2017), ya que tiene amplio impacto en las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales al proveer, a los egresados de este nivel educativo, de mayor credibilidad social, mayor participación en actos políticos, mayor prestigio laboral y un mayor ingreso per capita con respecto a las personas que no ingresan a la educación terciaria. Sin embargo, la educación superior también ha fomentado y fortalecido la desigualdad social, a través de la inequidad de acceso, permanencia y egreso a las carreras universitarias (Aponte-Hernández *et al*, 2008; OCDE, 2017; Posslets y Grodsky, 2017, Ferreyra *et al*, 2017, Brown, 2018).

Las condiciones actuales de la oferta de educación terciaria están definidas por una combinación de aportaciones, en las que, tanto el Estado como la iniciativa privada comparten inversión y estrategias de colaboración para promover el desarrollo del país (Mungaray, Ocegueda y Moctezuma, 2006; Ferreyra *et al*, 2017); donde, además los países generan políticas públicas que fomentan la equidad educativa para asegurar un incremento en el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes y fomentan la participación de la iniciativa privada en este ámbito educativo (Sánchez, Quirós, Reverón y Rodríguez, 2002; Latorre, González y Espinoza, 2009; Silva-Laya, 2012; Browne y Shen, 2017; Dwyer, 2018).

Entre las políticas públicas más utilizadas para promover la equidad en el acceso a la educación superior están las relacionadas con el factor económico; por una parte, están las becas o subvenciones al costo de la matrícula y por otra parte los préstamos educativos (Ferreyra *et al*, 2017; Dwyer, 2018); también los préstamos bancarios y diversos tipos de becas (movilidad, inscripción, por promedio, etc.), así como apoyos hacendarios para la iniciativa privada y la solicitud de fondos internacionales para proyectos educativos se utilizan como mecanismos compensatorios que apoyan la permanencia de los estudiantes en la educación superior (Aponte-Hernández *et al*, 2008; Marmolejo, 2016; Browne y Shen, 2017; Ferreyra *et al*, 2017; GUNI, 2017; OCDE, 2017).

Sin embargo, las formas en que funcionan estos mecanismos de apoyo dejan muchas dudas acerca de lo equitativo que resulta ser para la educación superior. Por ejemplo, en los Estados Unidos, para un ciudadano promedio decidir estudiar una carrera puede implicar solicitar préstamos bancarios o de fondos mixtos (gobierno-privado) que le podrían generar un problema significativo para mantener su estancia en la universidad e incluso su condición postuniversitaria. Según Dwyer (2018), los factores que se asocian al logro socioeconómico, consecuente a la educación superior, son principalmente dos: 1) los estudiantes de nivel socioeconómico medio tendrán deudas más grandes que los de nivel socioeconómico menor; y 2) es más probable que los estudiantes que fueron a un colegio de dos años o a universidades privadas incumplan con los préstamos y que sufran otros problemas financieros.

Entonces, por lo menos para esta cultura educativa, las políticas de apoyo financiero al acceso y permanencia en la educación superior promueven el incremento de matrícula, pero atentan contra los resultados de los procesos educativos y fomentan grandes desigualdades sociales, de tal suerte que generan la idea de que estudiar una carrera universitaria, más que un logro podría ser un gran dolor de cabeza.

Otro ejemplo de promoción de la desigualdad social que pueden ocasionar las políticas públicas de educación superior es el caso de Rusia, donde los mecanismos y estrategias de apoyo para el ingreso, permanencia y egreso de la educación superior generados entre 1990 y 2009, crearon un incremento considerable de nuevas instituciones de educación superior y, con ello, un incremento en la nueva matrícula, lo que según Burlutskaya (2014) traerá como resultado que "...en el futuro cercano más de la mitad de los trabajadores en el mercado laboral tendrán una educación superior..." (p. 58); además de una creciente desilusión por parte de los alumnos y padres de familia al saber que prácticamente todos los alumnos que ingresan, egresan y el mercado no tiene la capacidad de emplear a todos y la calidad educativa tampoco les ayuda a generar la tan esperada movilidad social que tenían pensada tanto egresados como familiares.

Esta experiencia, en la que una buena intención de las políticas públicas para apoyar el ingreso, permanencia y logro de la educación superior, parece sólo promover la saturación de especialistas en el mercado laboral, con sus consecuentes reducciones de sueldos y subempleo, puede ser una evidencia más de que, al parecer, no basta con la generación de políticas educativas que sólo afecten a un sector de la vida social (en este caso la educación superior), las políticas públicas deberán considerar de manera integral el proceso de movilidad social y progreso social; además de promover una educación exitosa deberán existir espacios donde se desarrolle, consolide y retribuya ese éxito de la educación superior.

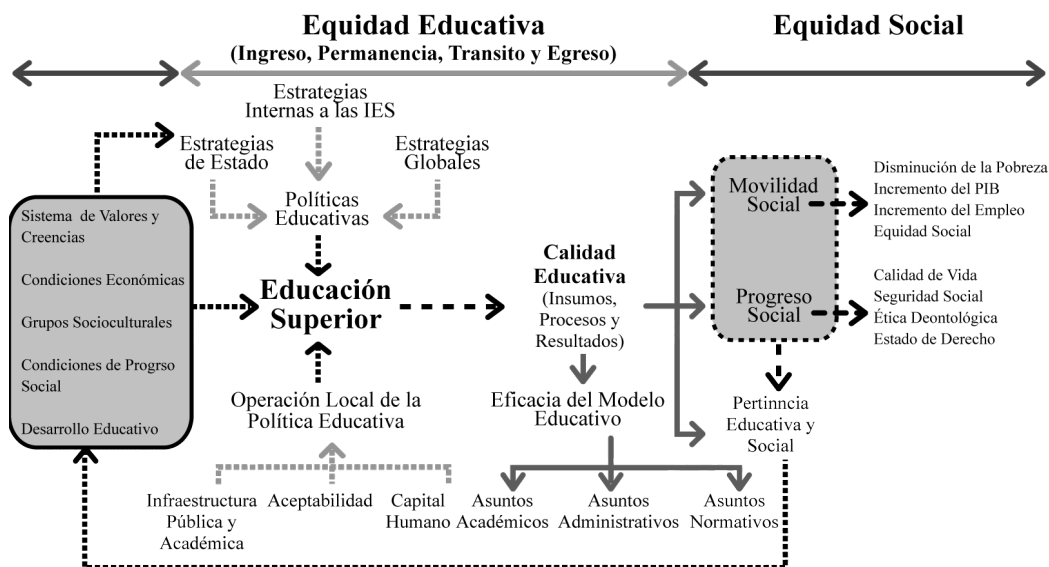
Un caso más cercano es el de Latinoamérica y el Caribe presenta circunstancias particulares con el apoyo al ingreso. Ferreyra *et al*, (2017) afirman que, en el ámbito global, la región generó estrategias que promovieron un incremento significativo en la matrícula, tan sólo en trece años (2000-2013) creció en 28%, y lo mejor es que «... el 50% más pobre de la población (P50) representaba únicamente el 16% del estudiantado de educación superior en el año 2000, este grupo llegó a representar aproximadamente el 24% de los estudiantes en 2012...» (p. 9). Pero, el gran aumento de la matrícula se debe al incremento de la oferta desde la iniciativa privada, a partir del año 2000, se han constituido 2,300 nuevas instituciones que ofrecen 30,000 programas educativos nuevos; además 43% de los nuevos estudiantes "... procede de familias de ingreso bajo y, como se explica más adelante, está menos preparado académicamente que sus pares procedentes de entornos más favorecidos..." (Ferreyra *et al*, 2017: 10); lo cual promovió que la mitad de los estudiantes dejaran los estudios universitarios.

Esta condición de éxito educativo trunco nos sugiere que, al igual que en los ejemplos previos, las condiciones con las que llega y vive el estudiante de educación superior tienen un peso igual o mayor a las condiciones que el gobierno o las instituciones pueden atender. Es muy importante que los sistemas educativos fortalezcan la calidad de la educación básica y secundaria para promover el éxito de la educación superior; además el papel que juegan los gobiernos locales, estatales y federales al proveer las condiciones de equidad social, de estado de derecho, de seguridad social y de calidad de los servicios públicos es crucial para incrementar las posibilidades de una educación superior exitosa y de calidad.

En resumen, los tres casos anteriores nos indican que, si bien los hacedores de políticas públicas buscan crear condiciones para la equidad educativa, estas siempre tienen consecuencias secundarias, aparentemente, inesperadas que pueden resultar de una falta de visión integral de los procesos previos y posteriores a la ejecución de la educación superior. Esto, por ende, nos confirma que la educación superior es un fenómeno social muy complejo, de varias aristas que interactúan y se afectan mutuamente, de tal suerte que

si modificamos una de ellas, debemos darle seguimiento para prever las consecuencias. En la figura 1 se presenta una interpretación del proceso de educación superior que puede orientar hacia la creación de estrategias equitativas integrales.

Figura 1. Modelo del proceso de construcción, implementación y consecuencias esperadas de la educación superior



Fuente: Padilla-López (2018).

En este modelo, se pretende esquematizar el proceso que conlleva crear modelos de educación superior y las variables que habría que considerar para que sean afectadas por la equidad educativa con la intención de que sea beneficiada la sociedad misma con mecanismos virtuosos de equidad social.

En concreto, se asume que si se planea cualquier programa de educación superior con una perspectiva de equidad educativa considerando los sistemas de valores y creencias, las condiciones socioculturales, económicas y de progreso social, así como el nivel de desarrollo educativo de la región que se pretende apoyar; y también hacemos coincidir las políticas educativas que implican las estrategias institucionales, nacionales y globales para la educación superior, del mismo modo que reconocemos las condiciones (de infraestructura pública y académica, aceptabilidad de los programas educativos y el capital humano) en la que opera la oferta educativa, podríamos generar las bases para un plan estratégico de desarrollo del modelo educativo que puede ser evaluado constantemente para asegurar la eficacia del mismo.

Si las condiciones de ejecución, seguimiento y adaptación de los procesos educativos funcionan, entonces podríamos considerar que es muy probable que la educación superior ofertada puede promover la movilidad social, el progreso social y la pertinencia social esperada que, a su vez, plantea las bases de los nuevos sistemas de valores y creencias, de

las nuevas condiciones socioculturales, económicas y de progreso social, así como del nuevo nivel de desarrollo educativo que podrá fundamentar la modificación del modelo de educación superior.

De esta manera, si la educación superior se ejerce en un marco de equidad educativa no sólo cumplirá con su función social, lo que en sí mismo implicaría una educación superior exitosa, sino que además generaría la credibilidad de que puede ser un mecanismo que disminuya la desigualdad social y sus consecuencias.

B. Equidad educativa para la educación exitosa

En este punto resulta necesario hacer una pausa para analizar detenidamente el impacto de la equidad educativa en los procesos antes mencionados de la educación superior, porque la planeación educativa, el diseño de políticas y modelos educativos, y el análisis de la educación misma, actualmente no se puede concebir sin considerar la equidad (Didou, 2011; Silva-Laya, 2012; Feijoó y Poggi, 2014; UNESCO, 2015b; Center for Universal Education, 2017; OCDE, 2017; Ferreyra *et al*, 2017; World Bank Group, 2018; Brown, 2018).

Cabe mencionar, antes de proseguir, que equidad no es sinónimo de igualdad, como lo menciona Schmelkes (2009), “Equidad, como bien sabemos, no es dar lo mismo a todos (eso sería igualdad), sino dar a cada quien lo que necesita, y más a los que más lo necesitan...” (p. 50). En términos generales, equidad resulta ser una virtud, sinónimo de objetividad y parte potenciadora de la justicia; debe implicar, por esencia, un patrón de comportamiento que se ha convertido en hábito y tiene como consecuencia promover y hacer el bien común (García y Saiz, 2007).

En el ámbito de la educación superior, a diferencia de los niveles educativos previos, los conceptos de equidad, de inclusión y de igualdad de oportunidades, entre otros de similar alcance, son de reciente incorporación al lenguaje de las políticas públicas y de la planeación educativa, como lo expresan Aponte-Hernández *et al*, (2008): “... La inclusión y la equidad de acceso a oportunidades en la educación superior es un acontecimiento reciente en el ámbito internacional y su desarrollo ha estado marcado por el reconocimiento de las diferencias de género y en particular por las necesidades particulares de personas discapacidades con potencial para hacer estudios en el nivel superior...” (p. 133).

Al parecer, se ha complicado definir el concepto de equidad educativa, ya que a este término se la ha asociado o confundido, además de con la igualdad, con justicia social o igualdad educativa; y constantemente se diferencia a la inclusión versus equidad, o a la igualdad versus equidad, aunque las usan como binomios necesarios en el diseño de políticas educativas y de planeación en los contextos educativos (Lemaitre, 2005; Espinoza, 2007; Espinoza, González y Latorre, 2009; Sánchez-Santamaría y Ballester, 2014).

Con el afán de lograr claridad en la concepción y alcance de la equidad educativa aplicada a la educación superior, tanto Espinoza (2007) como Lemaitre (2005), afirman que esta debe entenderse de manera diferenciada dependiendo de la etapa del proceso educativo (acceso, permanencia y logros o resultados).

Por ejemplo, la equidad en el acceso regularmente implica asegurar que todas la personas que tengan similares necesidades, capacidades y logros tengan acceso a una educación de calidad (Espinoza, 2007, Sánchez-Santamaría, 2011) y esto es medible

u observable a través de la capacidad de cobertura que tienen las instituciones de educación superior, la cual está condicionada, no sólo por las capacidades de infraestructura académica, sino también por las condiciones de financiamiento educativo (hacia los individuos y hacia las instituciones) y por los mecanismos de admisión que las instituciones o el mismo gobierno establezcan; cabe mencionar que estas últimas también son afectadas por los parámetros de calidad educativa que se establezcan por los organismos acreditadores (Lemaitre, 2005).

Para el caso de la equidad educativa dirigida a la permanencia en la educación superior se debe esperar que esta asegure que los estudiantes con iguales necesidades, capacidades y logros permanezcan en la educación superior (Espinoza, 2007); lo que es particularmente complejo ya que esta se ve afectada tanto por asuntos relacionados con la capacidad de las instituciones de educación superior (IES) y/o las instituciones financieras para crear programas de becas o financiamiento educativo, como por la normatividad vigente de las IES para la permanencia, evaluación y tránsito del estudiante a través del programa educativo; la capacitación y actualización de la planta docente; la infraestructura de apoyo académico; y por asuntos que no controlan las propias IES como los recursos para el aprendizaje que tienen fuera del ambiente escolar, las condiciones de infraestructura civil o de servicios públicos (acceso a internet en sus comunidades, transporte público, accesos pavimentados, energía eléctrica, etc.), en fin, una amplia red de factores asociados al individuo, a las IES y a la sociedad misma (Lemaitre, 2005; Aponte-Hernández *et al*, 2008; Rubio y Mungaray, 2009; Ferreyra *et al*, 2017).

Con respecto a la equidad educativa orientada a los resultados de la educación superior, se trata de asegurar que las personas con iguales necesidades, capacidades y logros obtengan similares empleos, nivel de ingresos y poder político (Espinoza, 2007). Se entiende que la equidad educativa debería asegurar el éxito educativo; es decir, que el egresado logre insertarse al campo laboral y resolver los retos que le corresponden en su ejercicio profesional de manera pertinente, lo que a su vez implicará lograr la movilidad social y promover el progreso social (Lemaitre, 2005; Mungaray, Ocegueda y Moctezuma, 2006; Vélez, Campos y Huerta, 2013; Porter, Stern y Green, 2017).

Así, la equidad educativa no sólo se debe entender como la posibilidad de asegurar el derecho a la educación superior, implicando las condiciones de inclusión y justicia social, sino que también se debe orientar siempre hacia algo más complejo: transformar personas en profesionistas con ética social. Como aseguran Cortina y Conill (2000), al referirse al deber ser de las profesiones: la profesión es "...una actividad social cooperativa, cuya meta interna consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana..." (p.15). Recordemos que una de las funciones sustanciales de la educación superior es educar profesionistas.

En concreto, practicar la equidad educativa, va más allá de las consideraciones que se deben tomar para hacer valer los derechos humanos universales y en particular los derechos a una educación de calidad (UNESCO, 2015b); va más allá de hacer coincidir las políticas públicas y políticas institucionales con los intereses económicos de los mercados profesionales (Mungaray, Ocegueda y Moctezuma, 2006); ejercer la equidad educativa implica ser consciente del rol que nos toca vivir como profesores, estudiantes, padres y ciudadanos para contribuir al desarrollo de nuestro entorno social, político, económico y cultural, previendo así un mejor futuro de nuestros conciudadanos.

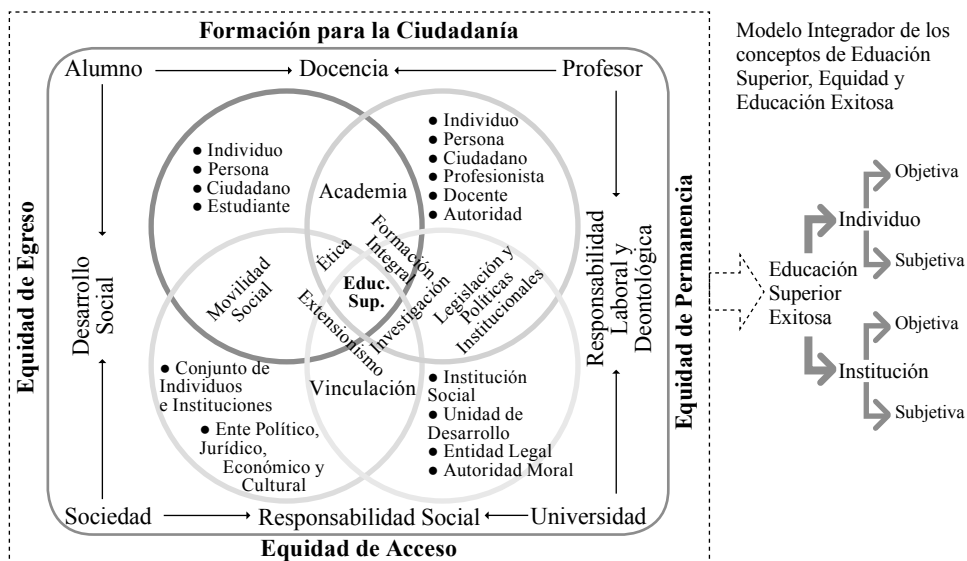
Es por lo anterior y para el caso particular de este proyecto, que adoptaremos la concepción que Sánchez-Santamaría (2011) tiene acerca de la equidad educativa, a la cual le integra un elemento que se visualiza como necesario para la educación en general, pero esencial para la educación superior: la diversidad cohesiva. El concepto de equidad educativa que propone Sánchez-Santamaría es el siguiente: "...Elemento constitutivo del valor social de la educación que se articula en torno a un conjunto de discursos y prácticas educativas orientadas a promocionar y mejorar el desarrollo competencial de todos los estudiantes, de acuerdo a tres dimensiones: inclusión, justicia social y diversidad cohesiva..." (p.213).

De esta manera, Sánchez-Santamaría (2011) propone que la equidad educativa es el resultado de la integración de los procesos de inclusión educativa que implica asegurar el derecho a la educación; del ejercicio de la justicia social distributiva y procesal que permite reconocer las desigualdades; y del ejercicio la diversidad cohesiva que implica asumir una visión para la construcción de una ciudadanía democrática. El resultado, pues, debería favorecer la consolidación de una educación superior exitosa.

C. Concepto de educación superior exitosa

El éxito de la educación se puede asegurar, al menos teóricamente, al lograr la función social de la educación superior con equidad educativa; lo cual supone que la educación exitosa es una condición de complejas dimensiones (ver figura 2).

Figura 2. Esquema que integra los conceptos de la función social de la educación superior, la equidad social y las condiciones de la educación superior que darían como resultado la educación exitosa en el ámbito de la educación superior



Fuente: Padilla-López (2018).

En la figura 2 se resume, gráficamente, la propuesta de que si la educación superior se logra en el marco de la equidad educativa (equidad de acceso, equidad de permanencia, equidad de egreso y la formación para la ciudadanía) la cual regularía la interacción de sus elementos (Alumno, Profesor, Universidad, Sociedad) que tienen por objetivos la docencia, la responsabilidad laboral y deontológica, el desarrollo social y la responsabilidad social, que a su vez se definen por las condiciones propias de cada uno de ellos (ítems señalados con puntos dentro de los círculos); orientados estos por los esquemas de movilidad social, academia, legislación y políticas institucionales y la vinculación que se logra a través de estrategias de formación integral, investigación, ética y extensionismo; entonces, de ser así, la consecuencia más probable es la educación superior exitosa, que se puede interpretar desde dos perspectivas complementarias: Educación Exitosa Subjetiva y Educación Exitosa Objetiva (ver figura 2).

La educación superior exitosa subjetiva se refiere a la percepción, por parte del individuo de que la educación recibida le ha significado un bien o le ha mejorado su calidad de vida y, por lo tanto, ha valido la inversión de tiempo, dinero y esfuerzo; de tal suerte que esta depende exclusivamente de la interpretación razonada que el individuo haga sobre la diferencia entre la expectativa que tenía de la educación superior y el resultado de la experiencia vivida; independientemente de que para los demás o para la misma institución educativa tenga el mismo valor.

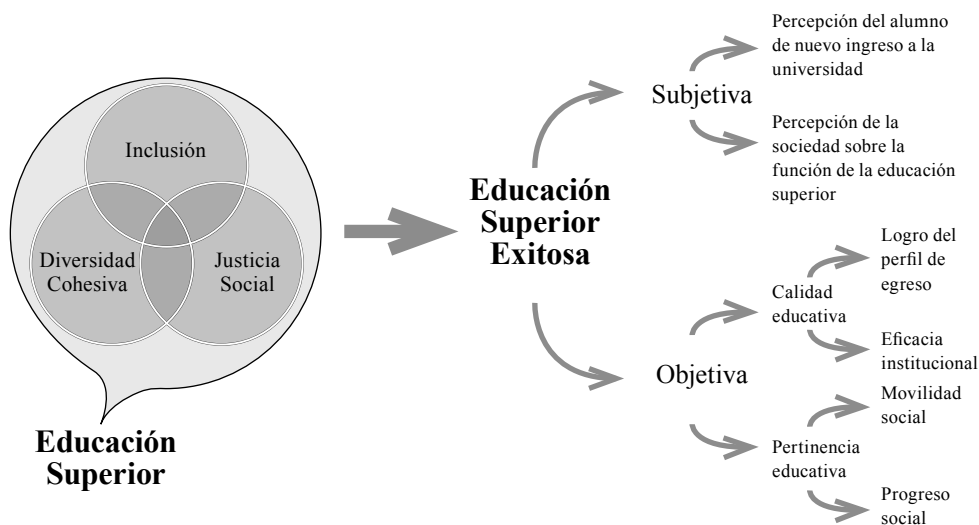
Por otra parte, la educación exitosa objetiva se relaciona con la calidad educativa y la pertinencia que el modelo o programa educativos logre con respecto a su función social. En otras palabras, la educación exitosa objetiva puede identificarse, por un lado, como cualidad inherente de la calidad educativa con respecto al logro del perfil de egreso del programa educativo y la eficacia de la institución al implementar las estrategias para lograr las metas planeadas; por otro lado, también, de manera complementaria este tipo de educación exitosa puede identificarse a través de la pertinencia educativa que se refleja en la movilidad social y el progreso social alcanzado por el egresado como consecuencia directa de su formación profesional.

En otras palabras, la educación exitosa subjetiva está íntimamente relacionada con la evaluación que el individuo hace del impacto que tuvo en él o ella la educación recibida; y la educación exitosa objetiva se asocia directamente con la evaluación que las instituciones realizan para determinar si los resultados de sus acciones son lo que se esperaba con respecto a su función social (ver figura 3).

A manera de conclusión, podemos sugerir que la implementación de políticas públicas que sustenten y fortalezcan la equidad educativa en los sistemas de educación superior, no sólo como marcos de referencia, sino también como fundamentos filosóficos y marcos operativos para la docencia, la investigación y la extensión de la cultura, pueden promover una educación superior exitosa; y que esta puede ser medida, objetiva y subjetivamente, para darle seguimiento y adecuarla a las condiciones necesarias que, al fin de cuentas, devuelva a la educación superior su estatus de herramienta fundamental para el desarrollo y la movilidad social.

Esto último, sobre el supuesto de que todos los involucrados en la educación superior buscamos el éxito de nuestras metas y, de alguna manera, nos interesa brindar y recibir educación superior sustentada en ese comportamiento virtuoso denominado equidad educativa; que en principio promete asegurar que la función social de la educación superior se realiza con el afán de lograr la educación exitosa de nuestros alumnos y para nuestra sociedad.

Figura 3. En el ámbito de la educación superior, implica el resultado del ejercicio o tránsito de la educación superior sustentada en la equidad educativa. Los indicadores de las formas subjetiva u objetiva de la educación exitosa, pueden ser la percepción manifiesta del alumno o de la sociedad, o la calidad y la pertinencia educativas, respectivamente



Fuente: Padilla-López (2018).

Bibliografía

- Aponte-Hernández E.; Mendes B.; Piscocoya H.; Celton D., y Macadar D. (2008). *Desigualdad, inclusión y equidad en la Educación superior en américa latina y el caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021*. En Gazzola A. y Didriksson A. (Coord.). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Brown R. (2018). *Higher education and inequality*. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*; Vol. 22 (2): p. 37-43.
- Browne R.A., y Shen H. (2017). *Challenges and solutions of higher education in the eastern Caribbean states*. *International Journal of Higher Education*, Vol. 6 (1); p.169-179.
- Burlustkaia M.G. (2014). *Higher education as a means of upward social mobility. The expectations of graduates and the realities of present-day society*. *Russian Education and Society*, Vol. 56 (4); p. 52–63.
- Center for Universal Education (2017). *Meaningful education in times of uncertainty. A collection of essays from the Center for Universal Education*. The Brookings Institution. Documento recuperado de www.brookings.edu/research/meaningful-education-in-times-of-uncertainty.

- Cortina, A., y Conill, J. (2000). *El sentido de las profesiones*. España: Verbo Divino.
- Didou, S. (2011). *Cobertura y promoción de la equidad en el sistema de educación superior en México ¿Cambio de política o de retórica?* Perfiles Educativos, Vol. XXXIII, número especial; p. 59-65.
- Documento recuperado de <http://www.ceey.org.mx/encuesta/informe-movilidad-social-mexico-2013-imagina-tu-futuro> *Imagina tu futuro*. México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- Dwyer R.E. (2018). *Credit, debt and inequality*. Annual Review of Sociology, Vol. 44; p. 7.1-7.25. en Educación Superior en América Latina: Experiencias y resultados. Revista_ISEES, No. 7, julio, p. 21-35
- Espinoza O., y González L.E. (2010). Políticas y estrategias de equidad e inclusión
- Espinoza O., González L.E., y Latorre C.L. (2009). *Un modelo de equidad para la educación superior: Análisis de su aplicación al caso chileno*. Revista de la Educación Superior, Vol. XXXVIII (2), No. 150; p. 97-112.
- Espinoza, O. (2007). *Solving the Equity/Equality Conceptual Dilemma: A New Model for Analysis of the Educational Process*. Educational Research 49 (4), p.343-363. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/240531852_Solving_the_Equity-Equality_Conceptual_Dilemma_A_New_Model_for_Analysis_of_the_Educational_Process
- Feijó M.C., y Poggi M. (2014, coords.). *Educación y políticas sociales sinergias para la inclusión*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Ferreira M.M.; Avitabile C.; Botero A.J.; Haimovich P.F., y Urzúa S. (2017). *At a cross roads: Higher education in Latin America and the Caribbean*. Serie Direcciones en Desarrollo: Desarrollo humano. World Bank Group. Documento recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/26489>.
- García A.L, y Saiz N.M. (2007). Diccionario de valores, virtudes y vicios. México: Editorial Trillas.
- GUNI (2017). *Higher education in the world 6. Towards a socially responsible university: balancing the global with the local*. Girona: Global University Network for Innovation. Documento recuperado de <http://www.guninetwork.org/report/highereducation-world-6>.
- Jahan S. (2017). *Human development report 2016. Human development for everyone*. United Nations Development Programme (UNDP). Documento recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf.
- Latorre C.L.; González L.E., y Espinoza O. (2009). *Equidad en educación superior. Análisis de las políticas públicas de la concertación*. Fundación Equitas. Santiago de Chile: Editorial Catalonia.
- Lemaitre M.J. (2005). *Equidad en la educación superior: un concepto complejo*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol.3 (2): p. 70-79.
- Marmolejo F. (2016). *SABER-Systems Approach for Better Education Results. Tertiary education. What matter most for tertiary education a framework paper*. Serie: SABER Working Papers, No. 11. World Bank Group. Documento recuperado de http://wgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/BackgrounTED/SABER_Tertiary_%20Framework.pdf.

- Mungaray, L.A.; Ocegueda H.J., y Moctezuma P. (2006). *Demanda de educación superior y especialización económica en Baja California*. Revista de la Educación Superior, Vol. XXXV (139); p. 31-48.
- OECD (2015). *Programa para la Evaluación Internacional de alumnos. Resultados de Pisa 2015*. México. Documento recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-MEXICO-ESP.pdf>
- OECD (2017). *Education at a glance 2017. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Documento recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- Padilla-López, A. (2018). *Modelo EINGV para la educación exitosa de estudiantes de psicología*. Documento presentado en el Seminario de tesis del programa de doctorado en educación; organizado por el Centro de Educación Técnica y Superior; Tijuana, Baja California; 15 de junio.
- Porter M.E.; Stern S., y Green M. (2017). *Índice de progreso social 2017*. USA: Social Progress Imperative. Documento recuperado de <https://www2.deloitte.com/mx/es/pages/about-deloitte/articles/indice-de-progreso-social-2017.html>.
- Posslet J.R., y Grodsky E. (2017). *Graduate education and social stratification*. Annual Review of Sociology, Vol. 43; p. 353–378.
- Sánchez F.; Quirós M.; Reverón C., y Rodríguez A. (2002). *Equidad social en el acceso y permanencia en la universidad pública determinantes y factores asociados*. Documentos CEDE, 2002-16, Facultad de Economía, Universidad de los Andes. Documento recuperado de https://economia.uniandes.edu.co/components/com_booklibrary/ebook/s/D200216.PDF
- Sánchez-Santamaría J. (2011). *Evaluar la equidad de los sistemas educativos: consideraciones teórico metodológicas para el desarrollo de un Modelo Dimensional de Evaluación*. Revista de Docencia e Investigación, Vol. 21; p. 203-226.
- Sánchez-Santamaría J. y Ballester V.M. (2014). *Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 12 (2); p. 85-104.
- Sánchez-Santamaría, J., y Manzanares-Moya, A. (2012). *La equidad educativos: dilemas, controversias e implicaciones para garantizar el éxito educativo para todos*. En A. Manzanares (Coord.). Temas educativos en el punto de mira (pp.42-73). Madrid: Wolters Kluwer.
- Schmelkes S. (2009). *Equidad, diversidad, interculturalidad: las rupturas necesarias*. En Marchesi A., Tedesco J.C. y Coll C. (Coords.). Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Serie: Reformas educativas. p. 47-56. España: OEI. Documento recuperado de https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=4
- Silva-Laya M. (2012). *Equidad en la educación superior en México: La necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Vol. 20 (4); p. 1-24.
- Silva-Laya M. (2014). *Equidad en la educación superior mexicana: el reto persistente*. Universidades, No.59, enero-marzo; p. 23-35.

- UNESCO (2015a). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Francia: Ediciones UNESCO. Documento recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- UNESCO (2015b). *La educación para todos 2000-2015: Logros y desafíos*. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. París: UNESCO. Documento recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_spa
- Vélez G. R.; Campos V.R., y Huerta W.J. (2013). Informe movilidad social México 2013.
- World Bank Group (2018). *World development report 2018: Learning to realize education's promise*. Washington: World Bank Group. Documento recuperado de <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>

La inclusión educativa en la educación superior: retos y estrategias

Hildelisa Limón Sánchez¹

Introducción

La inclusión como enfoque de atención para la educación en primera instancia, laboral y social después es, sin duda, una de las líneas de trabajo en todos los ámbitos que den cuenta de la igualdad de oportunidades para la diversidad de la población, lo legislado en la reforma del artículo 3ro. Constitucional tanto como en las leyes Secundarias, favorecen el marco de acción en el que prevalece el criterio de la calidad de la educación con equidad y, por consiguiente, el inclusivo. Así, también, de manera reciente se ha considerado la inclusión como líneas de trabajo en las políticas educativas de algunos recintos universitarios. Con ello, se complementa lo que en diversas cumbres se ha proclamado: la igualdad de oportunidades para todos. Condición que habrá que atender. Este aspecto se plantea de manera recurrente en el presente estudio, tanto en la aspiración como en lo práctico, resultando algunas precisiones que se establecen al final de este documento, entre muchos factores más que, sin duda, es importante identificar y conocer esas condiciones frente a la problemática que de algún modo implica a las instituciones educativas. Por tal motivo en ese contexto se ubica el problema ¿De qué manera debe enfrentar la educación superior la respuesta educativa a la diversidad con el enfoque inclusivo? Se considera que, en esta primera aproximación al conocimiento, mediante un estudio descriptivo se obtiene información valiosa que permita primero, identificar y, posteriormente, describir la información encontrada, y con ellos se esperaría que se sistematizaran algunos procedimientos que coadyuven a establecer protocolos de intervención. Por ello, se estableció como objetivo: conocer cómo se aborda la inclusión educativa en la educación superior. Asimismo, identificar los roles de los actores, acciones realizadas por los directivos de las instituciones y condiciones de los ambientes donde ocurre este proceso.

Las condiciones o circunstancias que dieron origen a la intencionalidad de realizar un acercamiento a las universidades, fueron los estudiantes universitarios con algún tipo de discapacidad que habían sido alumnos de escuelas de educación especial, y ahora lo son de algunas facultades o escuelas de la Universidad Autónoma de Baja California, o bien

¹ Dra. por el Centro de Estudios Universitarios de Baja California. Directora del Centro de Atención Múltiple César Prieto Larriva, Escuela en Educación Especial. CE: hildelisa_92@hotmail.com

de alguna otra universidad. El reencontrarse con ellos ha sido la primera fuente de información e inspiración para indagar al respecto.

Metodología

Se eligió el tipo de estudio descriptivo porque se consideró acorde al tipo de tema que se aborda, conociendo de antemano el contexto y las condiciones de política pública y educativa de la entidad. Intentando contar con una aproximación al conocimiento. El estudio descriptivo cabe dentro del paradigma cuantitativo, sin embargo, permite aplicar entrevistas, por lo que, de cierto modo, es un modelo mixto.

El universo donde se ubica el objeto de estudio es en el municipio de Mexicali y Tijuana, Baja California, considerando 100% de los alumnos (que otrora habían sido alumnos de escuelas de educación especial) identificados como estudiantes o exalumnos en alguna universidad. El requisito para el estudio es que estén cursando o hayan cursado alguna licenciatura para efectos de dar el seguimiento a la institución, ello fue muy significativo y un paso muy importante en la vida de los estudiantes, así como para próximos candidatos. Este criterio fue fundamental para centrar la atención en las universidades, y de esa manera, tener una aproximación a su realidad y a la forma como esas instituciones resuelven, enfrentan y dan respuesta a la diversidad.

Los instrumentos utilizados para el presente estudio fueron cuestionarios y entrevistas. Se aplicaron a estudiantes con o sin discapacidad, con o sin barreras para el aprendizaje y la participación, así como con otras condiciones; las entrevistas en su mayoría fueron a directivos, personal de apoyo y a algunos alumnos con discapacidad. El procedimiento se realizó durante un periodo de 15 meses, comprendidos de septiembre de 2017 a noviembre de 2018.

El cuestionario fue aplicado de manera grupal, e individual en algunos casos. Para las entrevistas se solicitó agenda para realizarse de manera presencial y en tres casos de realizó vía telefónica. El instrumento consta de 30 ítems tipo Likert, considerando tres dimensiones: a) culturas inclusivas b) políticas inclusivas c) prácticas inclusivas. Cada dimensión contiene 10 ítems. De igual manera, la entrevista considera los mismos ítems y dimensiones, solo que en formato semiestructurado.

La validez del instrumento se realizó con el software *StatiscalPackageforthe Social Sciences (SPSS)* versión 22, resultando con un alfa de cronbach de .729, mismo que da confiabilidad y validez al instrumento, es decir, al cuestionario aplicado.

En el caso de la Universidad Tecnológica de Tijuana, Baja California, se incluye solo porque es un caso pionero y muestra su propio procedimiento para atender a estudiantes. Por lo que es importante mencionar que no forma parte del estudio propiamente dicho. Además, como el propósito del presente es mostrar un acercamiento a la realidad vivida por las instituciones de educación superior respecto a cómo enfrentan el reto de la atención a la diversidad, se hace un paréntesis para mostrar ese caso.

1.Referentes teóricos

La forma de dar atención a la diversidad ha evolucionado, al igual que los modelos educativos en la historia de la educación, así, se tiene que el paradigma de la educación tradicionalista ha formado una concepción arraigada en las prácticas docentes con

tendencias diversas, una de ellas es la homogenizadora, que en ocasiones pareciese un monólogo, por el dictado de la clase del maestro, ya que tiende a hacer una clase igual para sus estudiantes, característica del currículum cerrado y con igual expectativa del docente respecto al nivel de aprendizaje de todos sus alumnos. Situación que paulatinamente generó grupos de personas segregadas por una condición específica.

“El objetivo de la educación inclusiva es finalizar con la discriminación, fomentar la cohesión social garantizando el acceso a la educación de todas las personas” (Sánchez, 2018: 7). Mismo objetivo para todos los tipos y niveles educativos que, a la luz de la calidad educativa e igualdad de oportunidades, ofrece un horizonte más amplio y equitativo para todos los estudiantes, debido a que se abate la rigidez curricular, en la cual hay que tomar en cuenta a los alumnos y sus características, puesto que la generalidad de alumnado no aprende de igual manera, cuanto y más los que presentan alguna condición. Eliminando lo que antaño daba origen a dejar truncada la aspiración de acceder a una carrera universitaria a aquellos que por su condición física, intelectual o social les era negada esta oportunidad. “La psicología cognitiva impulsada por Piaget, Bruner y Ausubel defiende la idea de apertura al currículum abierto y se centra en el proceso de enseñanza y aprendizaje, más que el producto final” (Editorial CEP, 2019: 30). Coincidiendo con las condiciones esperadas para las escuelas inclusivas. Para que las instituciones organicen y fortalezcan la postura teórica curricular, tendrían que considerar las dimensiones del currículum y trabajarlas, diseñando su propio esquema de diseño. Considerando las características del currículum abierto y, por supuesto, las características del alumnado.

La postura tiene importancia tomando como base la teoría curricular, puesto que es el centro educativo con enfoque inclusivo quien conoce las necesidades prácticas y la postura teórica, mismas que se interrelacionan, colocando a los estudiantes como prioridad.

Sacristán, J.G., Clemente, M., Feito, R., y Perrenoud P., (2012) consideran fundamental el currículum de la siguiente manera:

La centralidad del currículum para la escolaridad reside en el hecho de que es la expresión del proyecto cultural y educativo que las instituciones escolares dicen que van a desarrollar o que se considera que van a desarrollar con y para los estudiantes (p.34).

El impacto de este tipo de acciones se ve reflejado en diversos ámbitos de la vida escolar, uno de ellos, no menos importante, es en los docentes ¿Qué respuesta otorga a la diversidad en el aula? ¿Qué condiciones requiere la diversidad en la escuela regular? Estas y otras preguntas son planteadas con cierta regularidad en escuelas y facultades que han abierto sus puertas a la diversidad. Y, de igual manera, son también preguntas que se hacen algunas otras que no han dado el paso. Atención educativa de las personas con discapacidad en las instituciones educativas es uno de los retos que hoy día hay que enfrentar. Reto que, sin duda, las instituciones de educación superior no son la excepción, y no solamente por las líneas de acción marcadas en las políticas educativas, sino también por la demanda social del servicio educativo para este sector de la población.

El presente estudio realiza un acercamiento a las experiencias que algunas escuelas y facultades de educación superior han experimentado para dar atención educativa a alumnos con discapacidad en cualquiera de sus manifestaciones. La forma de acceso, el reto para la adecuación curricular, la convivencia entre alumnos, la relación entre sí y con la planta docente. Además de la dificultad para el uso de terminología, el sistema de comunicación, las relaciones laborales y actitudinales de la planta docente y administrativa,

y, sobre todo, las estrategias escolares para tener la capacidad de atención en forma equitativa.

Both y Ainscow (2015) establecen como condiciones “La mejora con una orientación inclusiva ocurre cuando los adultos y los estudiantes vinculan sus acciones a valores inclusivos y desarrollan en conjunto prácticas educativas que convergen hacia esos valores” (p.23). Los valores compartidos en las instituciones educativas son fundamentales para el éxito del trabajo colaborativo, sin embargo, las acciones individuales subyacen, y no de manera menos importante. La capacitación docente como eje de la práctica docente.

Al respecto la UNESCO (2017) establece su postura.

En un sistema educativo inclusivo, todos los docentes deben abordar la diversidad entre los y las estudiantes con una actitud positiva y una comprensión de las prácticas inclusivas. Los docentes pueden adquirir gran parte de la preparación que necesitan con respecto a tales prácticas inclusivas durante su formación inicial a través de unidades de formación cortas personalizadas y en servicio (p. 35).

La formación inicial para algunos docentes dista mucho de haber incluido la formación para la atención incluyente. Al respecto, la UNESCO (2017) otorga la información siguiente:

La investigación sobre la formación de docentes ha identificado cuatro valores fundamentales que sustentan la competencia de los docentes en el desarrollo y mantenimiento de la práctica inclusiva: 1. Valorar la diversidad de los alumnos: diferencia entre los y las estudiantes se consideran un recurso y una ventaja para la educación. 2. Apoyar a todos los y las estudiantes: los docentes tienen expectativas altas para los logros de los y las estudiantes. 3. Trabajar con otros: la colaboración y el trabajo en equipo son enfoques esenciales para todos los docentes. 4. Desarrollo profesional continuo personal: la enseñanza es una actividad de aprendizaje y los docentes deben aceptar la responsabilidad de su propio aprendizaje a lo largo de la vida (p.35).

La capacitación docente es un tema aparte, es innegable que ha existido en diferentes formas y modalidades, sin embargo, el cambio continuo de Plan y Programas, así como de enfoque y metodologías ha hecho de los docentes agentes urgidos de actualización.

2. Acercamiento al proceso de Inclusión Educativa en las Universidades

2.1 Universidad Autónoma de Baja California

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) es una institución que trabaja de manera sustancial para hacer de sus Facultades verdaderos Centros Educativos Incluyentes, todo ello mediante alto grado de aceptación y atención a la diversidad de alumnos, dando apertura a la Inclusión Educativa de los alumnos con algún tipo de discapacidad, sin embargo, es importante destacar que sin precisar las razones o condiciones prevalecientes al respecto, es la discapacidad auditiva la que encabeza la lista de alumnos atendidos en las diversas facultades. Las facultades cuentan con rampas para el acceso, se considera con la infraestructura adecuada para la atención a la diversidad y con personal destinado a atender o ser enlace para la atención educativa en general y especialmente a la diversidad. Las facultades se ubican en vialidades de fácil acceso.

2.1.1 Facultad de Ciencias Administrativas

Ha aceptado el reto de recibir en su registro de inscripción a alumnos con discapacidad auditiva. Contando a la fecha con un ex alumno egresado y un alumno como estudiante en el séptimo semestre. Ambos alumnos han expresado su satisfacción con su estancia en la facultad; manifiestan que han hecho amigos que les apoyan durante sus clases, que los maestros buscan la manera de comunicarse con ellos —algunos lo hacen el Lengua de Señas Mexicana (LSM), aunque de manera muy básica— pero, sobre todo, su fortaleza ha sido la actitud de aceptación, de inclusión por parte de todos los integrantes de la facultad. También afirman que los conocimientos que se les dio en la educación básica, especialmente en el Centro de Atención Múltiple (CAM) donde aprendieron a leer y escribir, son los aprendizajes para toda la vida que les permitieron avanzar hasta llegar a la universidad, de lo cual están muy orgullosos y satisfechos porque se les abrieron las puertas para ser profesionistas, poder realizarse con autonomía económica, y —ser alguien en la vida— expresaron.

2.1.2 Facultad de Artes

Directivos de esta facultad realizaron una solicitud de capacitación sobre LSM al CAM donde se asume la función directiva, en la cual justificaban la presencia de dos alumnas con discapacidad auditiva. Solicitud que fue atendida. Durante la entrevista con el personal, ellos refieren que desde hace varias generaciones se han atendido a alumnos con discapacidad o con diferentes condiciones. Que los estudiantes han desarrollado las actividades de manera normal puesto que ponen en práctica sus capacidades motrices y creatividad. El vínculo de establecer la comunicación en el caso de alumnos con discapacidad visual o auditiva ha sido el único problema a superar, por ello, el acercamiento a ellos mediante al aprendizaje de LSM. En este momento se atienden solo casos de estudiantes con discapacidad auditiva. La estrategia ha sido capacitarse en LSM. Posteriormente designar un apoyo entre compañeros.

2.1.3. Facultad de Ciencias

Humanas. Una de las facultades pioneras en inclusión educativa de alumnos con autismo y diversas alteraciones. Actualmente atiende a dos alumnos con debilidad visual y una con discapacidad visual. En la facultad se aplicó un cuestionario a un grupo de alumnos para conocer su postura respecto a la condición que guarda la facultad para la inclusión educativa. Para conocer el nivel o grado de inclusión en las instituciones, Both, T. y Ainscow, M. (2015) establecen dimensiones para su evaluación, que consisten en cultura política y prácticas inclusiva, mismas que anteriormente se han mencionado y cuyos resultados se expresan a continuación:

Dimensión A). De los estudiantes encuestados, 91% expresó que todos los estudiantes que llegan a esta facultad son recibidos. El 68% afirma que la equidad e igualdad de oportunidades son aplicable a toda la población. El 59% afirma que la facultad fomenta valores inclusivos compartidos, 68% considera que la facultad fomenta el respeto de los derechos humanos. El 73% concibe a la inclusión educativa como una mayor participación de todos los estudiantes. Así como 50% considera que la facultad rechaza toda forma de discriminación.

Dimensión B) De los estudiantes encuestados, 68% afirma que la Facultad trata de admitir a todos los estudiantes de la localidad, sin embargo, un 54% considera que falta políticas educativas inclusivas. En tanto un 64% afirma que la inclusión educativa debe promoverse y difundir, especialmente los casos de éxito en las instituciones

Dimensión C) De los estudiantes encuestados, 64% afirma que todos los estudiantes participan creando arte, literatura y música; que la facultad promueve la participación de todos los estudiantes en todas las actividades (59%); que la evaluación fomenta los logros educativos de los estudiantes (59%); que los maestros desarrollan su clase en un ambiente de respeto a las características individuales de todos los estudiantes (68%). Más de la mitad de los estudiantes encuestados (59%) considera que hay aprendizaje entre pares, es decir, que unos aprenden de otros. Asimismo, la mayoría (59%) considera que la institución cuenta con actividades fuera del horario escolar en las que pueden participar todos los estudiantes. Un gran porcentaje (72%) afirma que los estudiantes sin discapacidad tratan con igualdad y equidad a todos los alumnos, mientras que 64% considera que se requieren ajustes razonables a la metodología de los docentes para atender a los estudiantes con discapacidad.

2.1.3.1 Sugerencias de los alumnos para mejorar la inclusión

La identifican como una facultad inclusiva y con alto sentido de respeto por los derechos de todos los estudiantes. Sin embargo, algunos alumnos sin discapacidad sugieren se incremente que los docentes realicen presentaciones más dinámicas y accesibles para todos, y que se cuente con aulas mejor equipadas, que cuenten con conectividad, misma que permita a los alumnos tener acceso a mayor información. Algunos alumnos opinan que la organización de la facultad es la que apoya o no a cualquier caso de inclusión, puesto que la identificaron como la aceptación en la facultad de las personas con alguna condición especial. Sugieren que se establezcan planes de trabajo y que se publiquen. Y, sobre todo, sugieren que haya más información y sensibilización acerca de la inclusión educativa, sobre todo, que el área administrativa sea sensibilizada y capacitada para dar atención equitativa y con calidad a toda la población. La adecuación y habilitación de la infraestructura es, sin duda, una gran preocupación de los estudiantes para que mejoren los aprendizajes de todos los alumnos. Refieren sentirse parte de una gran institución que requiere de todo tipo de alumnos, algunos agregan comentarios respecto a que hay personas del centro y sur del país que, sin ser diferentes como personas, sufren discriminación por su raza, afirman que ello no ocurre en su facultad pero que, como sociedad, se está aún muy por debajo de lo que es una inclusión entre iguales.

2.2. La experiencia de la Universidad Tecnológica de Tijuana, en el camino hacia la Inclusión Educativa

Una de las características principales de la UTT, es que siempre está inmersa en un proceso de mejora continua, y ello conlleva a centrar el proceso de aprendizaje en el estudiante, la búsqueda de nuevas alternativas para enseñar mejor, en este caso a personas con discapacidad auditiva y, posteriormente, brindar la atención a otras discapacidades ha dado origen a nuevos aprendizajes para el personal de la UTT, mismos que impulsan y motivan a ofertar diferentes formas de enseñanza.

2.2.1 *La Universidad Tecnológica de Tijuana (UTT)*

Estableció su objetivo, definió el problema y diseñó su ruta de trabajo. Mostrándose a continuación:

Objetivo: Describir como la UTT inició su camino para ser considerada como una Universidad Incluyente.

Problema: En julio de 2011, durante el foro del clúster aeroespacial, se acerca la Secretaría de Educación Municipal para solicitar apoyo recibiendo en la Universidad a jóvenes sordos egresados de la Preparatoria Municipal de Tijuana, ya que en otras universidades les habían negado el apoyo, es decir, el ingreso. Al momento se presentaba el problema: educación superior para sordos. La respuesta del rector fue afirmativa, —que ella contara con la aceptación de estudiantes sordos a la UTT—.

Descripción: La concepción de vida influenciada por la formación de valores respecto a la concepción de la familia del rector en cuanto a —“que hay que tener una profesión universitaria para ser alguien en la vida”— fue una de las razones para aceptar el reto de dar educación superior a las personas con discapacidad, mismo que sería el punto de partida para convertir a la UTT en una universidad incluyente.

Al buscar establecer el mecanismo de ingreso se establecieron los pasos a seguir para dar respuesta educativa a los nuevos estudiantes, si bien ya se había decidido atender, ahora habría que establecer el cómo hacerlo.

Paso 1. Investigar lo que en México se estaba haciendo respecto a la inclusión educativa. Encontrando que la Universidad Tecnológica de Santa Catalina, en el estado de Nuevo León, ya tenía la experiencia de brindar ese apoyo a jóvenes con discapacidad.

Paso 2. Se integró una comisión para acompañar al Rector y realizar una visita a la Universidad de Nuevo León y constatar la estrategia de atención que ellos estaban realizando desde hacía aproximadamente diez años. Se encontró que se atendían alrededor de 600 jóvenes con algún tipo de discapacidad mediante un programa de atención específico.

Paso 3. De esa experiencia se aprendió que: primero, hay que proporcionar un curso de sensibilización a los docentes respecto a lo que es la inclusión educativa, la discapacidad, los aspectos de la normatividad y, en general, acerca de la cultura de la inclusión educativa, social y laboral. Segundo, hay que hablar con el grupo de alumnos que será el grupo de compañeros, es decir, con quienes asistirán a clases con estos jóvenes, El objetivo es crear conciencia para establecer en el grupo un trato entre iguales, como compañeros que son y serán. Que son alumnos con igualdad de oportunidades, que todos deberán mostrar un esfuerzo adicional según las materias. Por lo tanto, no habrá favoritismos, ni concesiones, si acaso la misma flexibilidad que hay para todos, que es necesario lograr la competencia requerida en todas y cada una de las asignaturas que cursan, y que esto les permitirá seguir adelante con su carrera profesional. En el entendido de que la existencia de cualidades que diferencian a un estudiante de otro, no debe ser motivo para negarle la oportunidad de continuar con sus estudios. Tercero, que están obligados, igual que todos los egresados de las carreras, a presentar un informe técnico por escrito del trabajo realizado durante la estadía profesional, donde demuestren que apoyaron en la solución de un problema en la organización a la que fueron asignados, en el cual se demuestra que están listos para incursionar en el campo laboral.

Paso 4. El piloto se inició en el programa o carrera de Contaduría. Ahí, se ha brindado la oportunidad a 20 jóvenes en casi cinco años (2011-2016). Con muchas dificultades iniciales, ya que tanto los alumnos con discapacidad auditiva, como los intérpretes de Lengua de Señas Mexicanas (LSM) no poseían la información y manejo de algunos términos y tecnicismos propios de la contaduría. Lo que ocasionó un desfase en el proceso de aprendizaje de estos jóvenes estudiantes sordos, en relación al resto de los estudiantes del grupo. Para solucionar lo anterior se realizó lo siguiente: primero, se diseñó y construyó un diccionario electrónico de términos contables en LSM, esto como material didáctico que facilitara el proceso de aprendizaje conjuntamente diseñado entre alumnos sordos, intérprete de LSM y profesores. El diccionario integró 100 señas relacionadas con la contabilidad y los conceptos generales, los rubros del balance general y del estado de resultados. Cabe hacer mención que para la creación de estas nuevas señas se cuidó el respeto a la identidad del sordo y las premisas básicas de LSM. Segundo, las señas se video grabaron y fueron analizadas por todo el grupo para su fácil comprensión y práctica cotidiana en clase. Todo este trabajo se realizó en horario extra clase, dedicando tiempo, esfuerzo y mucho trabajo colaborativo. Tercero, difusión del diccionario en algunos congresos internacionales, llevando como autor a Germán Rubio Ávila, joven sordo integrante de la primera generación y alumno distinguido por el Colegio de Contadores Públicos de Baja California, en la semana de Contaduría del año 2012. El diccionario contable 2012, es ahora un legado para futuras generaciones de estudiantes sordos en la carrera de Contaduría.

Paso 5. La implementación del Programa de Atención a la Discapacidad, se arrancó sin presupuesto estatal o federal adicional, incluyó en la matrícula a las personas con discapacidad que, habiendo cursado y aprobado el nivel de bachillerato, podían continuar sus estudios y tener acceso a una carrera profesional. Cumpliendo el objetivo del programa, mismo que consiste en la inclusión educativa de personas con discapacidad. Para la puesta en marcha del programa, la capacitación ha jugado un papel primordial, para lo cual se ha trabajado con el personal de la UTT, empresas asociadas como la Dart, Plantronics, SMK, entre otras, realizando cursos de sensibilización, capacitación referente al LSM, un diplomado de inclusión y equidad, un curso básico de escritura braille, diversos talleres de autismo, entre otros, contando con el apoyo de asociaciones como APSOR, PROSOR, EDUKE Y GENERACIÓN PRIISMA. A la fecha, más de 50 docentes, directivos y personal administrativo ha tomado al menos un curso de 20 horas acerca de la cultura de la comunidad sorda e introducción a LSM. Entre el personal docente y administrativo, 33 participantes tomaron un curso avanzado de LSM. 30 docentes han tomado el curso sobre el espectro autista, impartido por EDUKE. 20 miembros del personal de la UTT cursaron el diplomado de 96 horas denominado inclusión y equidad, así como un curso básico del sistema de escritura braille, mismo que fue impartido por Generación PRISMA. 15 personas lo concluyeron. Para atender la discapacidad visual a partir de septiembre de 2017, se adquirió equipamiento enunciado en el siguiente listado: 3 máquinas Perkins para escribir en braille, una Impresora del sistema braille box, dos equipos de cómputo adaptados para personas ciegas, un software traductor de braille DBT, un software traductor de pantalla JAWS, un software OCR, cinco juegos de punzones y regletas, cinco juegos de juegos de geometría adaptados al sistema braille, uno de cada uno de monoculares de diferentes potencias, binoculares, amplificadores, etc.

En infraestructura se adecuaron rampas y adaptaron espacios físicos para una mejor accesibilidad y un mejor desplazamiento dentro de la UTT. Es pertinente la descripción arriba citada debido a que la UTT ha invertido durante dos años (2014-2016) la cantidad de 2,093, 000.00 (dos millones noventa y tres mil pesos Moneda Nacional) apoyada por la Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas (CGUTyP). Importante es mencionar que la UTT como universidad incluyente ha contratado a dos jóvenes con discapacidad auditiva en el área de contabilidad, un docente con discapacidad motriz en el área administrativa y uno en el área de sistemas informáticos. Pero los resultados de la inclusión educativa no solo se limitan a ella y a la UTT, sino también en la inclusión laboral, donde presenta avances y resultados exitosos, por ejemplo: un joven egresado Dorian Eduardo Soto Ponce, diseñó un sistema para otorgar finiquitos en la nómina de los empleados de la Cadena comercial Oxxo, resolviendo un problema de rezago en dicha empresa. Asimismo el personal de la UTT cuenta con experiencias exitosas, como es el caso de la contadora Miriam Jiménez, jefa del departamento de contabilidad, al tener conocimiento que tendría dos colaboradores sordos en su departamento, decidió tomar además del curso básico de LSM, un diplomado en esta misma lengua para aprender más y mejorar su nivel de comunicación con los sordos. A la fecha es la normo oyente más avanzada en LSM, llevando este ejemplo a su vida familiar, ya que sus hijas y esposo están aprendiendo esta lengua y medio de comunicación.

En este contexto general se pretendió que para 2017 se pudiesen recibir a jóvenes con discapacidad visual ya fuesen débiles visuales o ciegos para ser atendidos por los programas educativos de la UTT. Asimismo, se consideró construir estándares de competencia laboral para certificar a personas con o sin discapacidad. Por ejemplo, certificar a intérpretes en LSM.

Lecciones aprendidas:

Primera, la buena voluntad es fundamental pero no suficiente, hay que establecer buena comunicación entre las carreras, para establecer una organización adecuada a las discapacidades que se atienden. Como en la UTT al atender a personas con Síndrome Down, discapacidad motriz, o autismo en la carrera de Tecnologías de la Información y Comunicación, hizo permear la forma de desarrollar una nueva cultura organizacional

Segunda, la verdadera inclusión no es tarea fácil, se requieren cambios estructurales y esfuerzos coordinados para lograrla. Día a día se adquieren nuevos aprendizajes e igualmente día a día se construye un Programa de Atención a la Discapacidad, el cual deberá caracterizarse por la búsqueda deliberada de la heterogeneidad del alumnado que integra a personas con y sin discapacidad en un mismo ambiente. Lo que constituye una fuente de riqueza para la experiencia educativa que los alumnos y docentes viven día a día. La experiencia educativa conlleva lo siguiente: 1. becas 2. transporte especializado 3. intérprete de LSM certificados y especializados en las áreas técnicas de cada carrera 4. equipamiento especializado 5. apoyos a estudiantes con asesorías académicas, tutorías, clases del idioma inglés, apoyo psicopedagógico, entre otros. 6. capacitación a la planta docente.

Tercera, en la UTT se pretendía que los jóvenes sordos fuesen co-diseñadores del diccionario contable, que se convirtieran en emprendedores, que formaran su propia empresa elaborando diccionarios electrónicos contables, mismas que podrían dar inicio

con contabilidad financiera, pero que luego exploraran otras áreas de la profesión contable, como costos, auditoría, finanzas, contabilidad gubernamental.

Cuarta, en el camino se dieron de baja algunos jóvenes que no reunían las competencias requeridas o que no cumplían con todos los requisitos en la presentación en tiempo y forma en los trabajos de investigación que, a lo largo de los periodos escolares y en las diferentes materias, se les solicitaban por parte de los profesores.

Quinta, la falta de capacitación del personal de la UTT en el manejo de equipo especializado para la atención de personas con discapacidad.

Sexta, se ha encontrado que los alumnos desarrollan la convicción de que su vida tiene sentido y sienten la necesidad de proponerse metas profesionales, lo que les motiva a ser más independientes y mejorar su relación y convivencia con los demás en sociedad. Asimismo se observó su entusiasmo o satisfacción al considerar el tener un trabajo remunerado que satisfaga sus necesidades básicas y mejorar su calidad de vida.

2.3. Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos

Institución que ofrece licenciaturas, maestría y formación continua. A ella acuden principalmente maestros en servicio que desean ampliar su formación profesional, académica o capacitarse en temas que la Secretaría de Educación Pública establece y que si bien los genera no siempre les da seguimiento, en específico a aquellos que requiere el servicio de educación especial.

2.3.1. Formación Continua

El departamento de Formación Continua de la universidad ha establecido temáticas que otorgan actualización a la comunidad docente —es un espacio que fortalece la inclusión educativa poniendo a disposición de la comunidad docente las herramientas o estrategias de trabajo que en las aulas requieren los profesores de las escuelas inclusivas— así lo expresa el coordinador de dicha área formativa. Los datos obtenidos son: la impartición de cursos para el aprendizaje de LSM en el que participaron profesores de diferentes niveles educativos y público en general, diplomado sobre la planeación didáctica argumentas, círculos de estudio para la atención alumnos con discapacidad, etc. Al respecto, algunos participantes opinan acerca de la importancia que tiene para ellos este tipo de cursos en su vida profesional.

Cabe mencionar que el curso de LSM, ha sido uno de los más exitosos, puesto que se ha mantenido la solicitud de inscripción. Los participantes en el curso han opinado que su experiencia en el curso es como aprender una segunda lengua y un poco más, puesto que la estructuración del pensamiento y de la semántica para la persona con discapacidad auditiva son acordes a esta lengua, que para el sordo es la materna o primera lengua.

3. Retos de las instituciones educativas inclusivas

Se estima que la Reforma Educativa SEP (2017) mediante los aprendizajes clave para la educación básica, forje los cimientos para una cultura inclusiva, y que la formación de la sociedad sea cada vez incluyente en todos los ámbitos y no segregada en apartados especiales o con etiquetas específicas. Se busca que los centros educativos alcancen cierto

nivel de eficacia, mismas condiciones que coadyuven a incrementar la calidad educativa en el aula, en la escuela y, por ende, impacten para crear una mejor sociedad. Lo anterior no implica directamente a la educación superior, sin embargo, los principios de la inclusión educativa no están directamente relacionados con los niveles y grados, son, en cambio, aspiración universal que se relaciona con factores que inciden en todos los ámbitos educativos, por ello mencionar brevemente a la educación básica, que después de más de 50 años de buscar dar atención educativa en instituciones oficiales ha encontrado condiciones necesarias para dar cobijo al enfoque inclusivo de la educación.

3.1. La política educativa, marco en el que se circunscribe la inclusión educativa requiere de normatividad educativa y políticas públicas que den soporte legal a la acción educativa inclusiva, porque no son suficientes elementos los que emanan de la voluntad personal del directivo del Centro Escolar, además, se requieren elementos de política educativa para que den dirección a las líneas de acción a emprender para tal fin.

3.2. El currículum oficial. La actualización del currículum oficial es, sin duda, el mayor requerimiento para los docentes que enfrentan día a día el problema del proceso enseñanza aprendizaje. Que conjuntamente con los criterios de evaluación deben estar sustentados por un plan de enseñanza individual. Dicho plan debe ser el resultado de ajustes razonables a la metodología, y acorde a las características individuales de los estudiantes.

3.3. El perfil de los docentes. Cada nivel educativo posee sus propias normas o criterios para la selección del personal docente, sin embargo, este no es un factor controlable por lo que no se abundará en ello, se menciona por ser una realidad inherente. Lo que sí es preciso considerar, es el tipo de capacitación que el personal docente y, en su caso, el personal administrativo requiere para atender a las personas con discapacidad o bien con barreras para el aprendizaje y la participación.

3.4. La infraestructura. Los centros escolares deben contar con condiciones físicas adecuadas para facilitar el tránsito, la movilidad, la estancia y el tipo de atención que cada estudiante demande para satisfacer su desempeño y permanencia en el centro escolar.

3.5. Recursos de apoyo y materiales. Contar con los materiales que cada discapacidad requiere, es un elemento fundamental para el aprendizaje de los estudiantes, esto va conjuntamente con el currículum y los ajustes a la metodología que se precisen. Considerando tanto los recursos humanos como materiales.

Asimismo la SEP (2017) considera que “Las comunidades educativas realizan acciones que responden a las características del enfoque inclusivo, promueven la valoración de la diversidad y reconocerán que todos participen, aprendan y aporten algo valioso se adaptan a las necesidades de los alumnos garantizan la participación con igualdad y equidad de toda la comunidad educativa.” (...) Consideran los conocimientos, capacidades, actitudes y valores de todas las personas como una fuente de aprendizaje, minimizan, eliminan o previenen la existencia de las BAP de los alumnos y Aseguran que todos experimenten sus logros (p.23 y 24).

4. Discusión

Considerando la postura a partir del objetivo de inclusión educativa “[...] garantizando el acceso a la educación de todas las personas” (Sánchez (2018: 7) siendo así, por sí misma la inclusión educativa una forma de abordar el servicio educativo en cuanto a la no discriminación, un trato de equidad entre los participantes, asimismo, según establecen los

organismos internacionales que trazan las líneas bajo las cuales se establecen las políticas educativas, para abordar el enfoque de la inclusión y no solo por necesidad, sino por derecho social, como estableció en su momento la UNESCO (2017). ¿Es entonces la autonomía curricular parte de la solución? ¿Sería acaso necesario que la verticalidad fuese el punto central? “La centralidad del currículum para la escolaridad reside en el hecho de que es la expresión del proyecto cultural y educativo que las instituciones escolares diseñan ya que, en coincidencia con lo anterior, Sacristán J.G., Clemente, M., Feito, R., Perrenoud P., (2012) destacan dos aspectos: uno, el objetivo de la inclusión y dos, la estrategia del diseño curricular. ¿Entonces, el punto medular a atender en las escuelas es el enfoque curricular? El presente así lo sugiere debido a que ambos puntos coinciden con lo encontrado en el estudio. Por un lado, los estudiantes conciben la inclusión como el derecho a la participación de todas las personas y, por otro, lado se encuentra que la base de la inclusión está en la forma de organizar la escuela, esto incluye el currículum ofrecido a los estudiantes, como en la postura de los autores, la escuela debe diseñar el currículum o ajustarlo a las necesidades de los estudiantes.

La necesidad de algunos docentes es clara en cuanto a su opinión: se necesita una línea de capacitación muy específica de acuerdo a la comunidad estudiantil. Y acompañamiento continuo en su programación y ajustes razonables al currículum por parte de algún experto.

Los directivos sugieren que se les otorgue equipamiento para poder ofrecer un servicio educativo con calidad y equidad a todos los alumnos con alguna discapacidad, síndrome, alteración o lengua, sin olvidar que son también un reto para su atención. Por ello, reflexionan y expresan que consideran importante revisar la congruencia que hay entre lo que, desde una postura política, hasta la distancia al hecho que ocurre en la práctica cotidiana. Mención especial merece lo encontrado en opinión de los participantes: todos coinciden en la necesidad y preocupación de tener capacitación respecto al manejo de la diferencia en el aula. Por ello, se retoma la cuarta recomendación de la UNESCO (2017) en la que establece que el desarrollo profesional continuo es personal: “La enseñanza es una actividad de aprendizaje y los docentes deben aceptar la responsabilidad de su propio aprendizaje a lo largo de la vida. (p.35). En tales condiciones se encontró en el estudio que no hay rechazo a la capacitación, ni a la inclusión, se aceptan. Pero, ¿y la convocatoria? ¿Quién la realiza con la responsabilidad que implica?

5. Resultados

Los resultados obtenidos durante el tiempo que duró el estudio establecen que se necesitan condiciones específicas para impulsar la inclusión educativa, entre ellas, se encuentra la necesidad de establecer un plan de acogida en la escuela para los alumnos que presentan alguna condición y que serán incluidos en los planteles. Ese plan debe considerar un programa de sensibilización y capacitación a la comunidad docente que, a su vez, incluya aspectos metodológicos y fundamentos del currículum. Importante también es que se cuente con los materiales de apoyo a las condiciones físicas, sensoriales e intelectuales del alumnado, sin dejar de lado las condiciones de infraestructura del inmueble educativo. Los participantes expresan su disposición a participar como escuelas incluyentes, sin embargo, en su opinión, no es suficiente con buenos deseos. Algunos resultados dan cuenta que el éxito de la inclusión de los alumnos con alguna condición, la ha determinado el tipo de gestión del directivo del centro educativo y del compromiso y disposición del personal

docente, misma situación que conlleva a establecer diferentes resultados ante diferente forma de concebir y atender la inclusión educativa en las aulas.

6. Conclusiones

La contrastación inicial se realiza, en primer término, en la concepción de inclusión por parte de los alumnos de las universidades y el planteamiento que, a la luz del objetivo de la inclusión educativa, es expresado en opinión de la autora, concluyendo en que hay consenso respecto a la conceptualización en la población estudiantil tanto del concepto como del proceso inclusivo. Se encuentra congruencia entre lo que resultó del estudio y el planteamiento de algunos autores.

La postura teórica acerca de la necesidad de ofrecer un Diseño Curricular Institucional para los estudiantes y las sugerencias respecto a lo que la institución debe ofrecer a la diversidad en cuanto a organización, capacitación e infraestructura para la satisfacción de diversas necesidades del alumnado, encuentra punto de intersección, por lo que se llega a concluir en que el enfoque del Currículum con énfasis en la característica del currículum abierto, es una condición necesaria para las escuelas inclusivas. De acuerdo a los resultados encontrados en el estudio, se concluye también que la voluntad para atender a la diversidad estudiantil ha estado por encima de las condiciones de infraestructura, metodológicas o ambientales. Esto se ha puesto de manifiesto en las opiniones vertidas tanto de personal directivo como de algunos alumnos sin discapacidad que han compartido aula con algunos que sí la poseen. Se sugiere que se realicen proyectos de trabajo bien organizados desde la planeación. El objetivo de estudio se ve cumplido en cuanto se realiza un acercamiento a las instituciones y permite dar respuesta a la pregunta inicial del planteamiento del problema, donde la respuesta se sintetiza de la siguiente manera: no hay homogeneidad en sus procesos, cada centro educativo ha generado la gestión necesaria para atender a la diversidad, de acuerdo al contexto y a las características de los alumnos. Se concluye también en que los ambientes de aprendizaje áulico determinan el éxito para la inclusión. Es necesario mencionar que, para conocer mejor este proceso, se pueden desprender diversas líneas de investigación, una de ellas sería considerar el trabajo en el aula.

En virtud de la anterior, se concluye que hace falta una gran red de comunicación que permita mantener informados a directivos, capacitados respecto a la metodología que implican las políticas públicas y educativas para la implementación de proyectos académicos y, por ende, un personal docente capacitado incluyendo al personal administrativo, pues requiere de un gran proceso de actualización que le permita realizar con mayor eficiencia su labor. Asimismo se concluye que la inclusión educativa va surgiendo en gran medida por la necesidad de grupos de la sociedad que acuden ante las instituciones a solicitar el servicio educativo para la población vulnerable. Sin embargo, es importante rescatar que, aún en condiciones no preparadas con antelación, con condiciones adversas y sin previa capacitación, con desconocimiento respecto al proceso de respuesta educativa de los estudiantes con discapacidad, pero sí con toda la voluntad de hacer de su labor un verdadero servicio y muy comprometidos con su función, son los elementos que han hecho posible la inclusión educativa en Baja California.

Bibliografía

- Both, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje la participación en los centros escolares*. Recuperado el 15 de diciembre de 2018 de <http://www.consortio-educacion-inclusiva.es/>
- Echeverri, J.; Caruzo, M.; Garces, J.; Klaus, A.; Martínez, B.; Muñoz, D.; Orozco, T.; Quintero, H.; Saldarriaga, O., y Yarza, A. (2015). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*, grupo historia de la práctica pedagógica. Universidad de Antioquia, bloque 9, Facultad de educación Medellín: siglo del hombre editores.
- Editorial CEP (2019) Educador educación infantil. Comunidad de Madrid, vol. (1) recuperado el 13 de octubre de 2019 de [https://www.google.com/search?q=educador+\(educaci%C3%B3n+infantil\)+personal+laboral+de+la+comunidad+de+madrid+temario+general+y+test&source=lnms&tbn=bks&sa=X&ved=0ahUKEWj6i8Cyx5rlAhU0ITQIHeoCBTMQ_AUIGCgB&biw=1366&bih=657](https://www.google.com/search?q=educador+(educaci%C3%B3n+infantil)+personal+laboral+de+la+comunidad+de+madrid+temario+general+y+test&source=lnms&tbn=bks&sa=X&ved=0ahUKEWj6i8Cyx5rlAhU0ITQIHeoCBTMQ_AUIGCgB&biw=1366&bih=657)México: CONALITEG.
- Sacristán, J.G.; Clemente, M.; Feito, R., y Perrenoud P., (2012) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (segunda ed.) Madrid: Morata.
- Sánchez, R. (2018) *La inclusión educativa como proceso en contextos socioeducativos*. Madrid: Ediciones UNED.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. UNESCO (2007). *Educación especial e inclusión educativa. Accesibilidad e inclusión educativa* Montevideo Uruguay: UNESCO recuperado el 27 de noviembre de 2018 de <http://www.unesco.org.mx>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO: Publishing. Recuperado el 13 de octubre de 2019 de https://books.google.com.mx/books?id=3ihADwAAQBAJ&dq=capacitacion+docente+para+la+inclusion&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Universidad Tecnológica de Tijuana. (en prensa) *La experiencia de la Universidad Tecnológica de Tijuana, El camino hacia la Inclusión Educativa*. Tijuana, Baja California: [s.n.].

Panorama acerca de la oferta de educación superior en modalidades no presenciales en México

Ileana Rojas Moreno¹
Zaira Navarrete Cazales²

Introducción

El presente capítulo se deriva de un Proyecto de Investigación Institucional recientemente concluido (PAPIIT-UNAM-FFyL IN403813 RN403813), uno de cuyos productos fue la elaboración de un diagnóstico acerca de la oferta de educación superior en modalidades no presenciales (ESMNP) en México.³ El trabajo de referencia está fundamentado en principios teóricos, epistémicos y metodológicos de autores que abordan, por una parte, la problemática de la investigación comparada (Cf. Schriewer, Epstein, Bray *et al*, Caballero *et al*, Rojas-Moreno, entre otros) y, por otra parte, los procesos de internacionalización y estandarización de la educación superior como tendencia supranacional orientada hacia la construcción de una “ciudadanía individual-global”, inmersa en una cultura racionalista sustentada en el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) que trascienden las fronteras nacionales (Cf. Delors, Rama, Rizvi y Lingard, Schriewer, UNESCO).

Desde este ángulo y, a partir de las categorías analíticas de “políticas educativas”, “procesos de internacionalización” y “virtualización de la educación superior”, elaboramos una base de datos nacional mediante la revisión de portales y páginas web de universidades e instituciones de educación superior sobre el desarrollo de las Modalidades No Presenciales (MNP), específicamente de los programas de las Licenciaturas en Modalidades No Presenciales (LMNP). Este expediente se complementó con el análisis de información estadística del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) sobre el desarrollo y la expansión de las tecnologías de información y comunicación en zonas urbanas y rurales del país, así como de documentos gubernamentales referentes a la planeación sexenal de la educación superior de los últimos tres sexenios. Finalmente con base en el análisis de resultados de esta investigación de corte empírico, ofrecemos aquí algunos de los hallazgos

1 Profesora-Investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras. CE: ileana_rojas_moreno@hotmail.com

2 Profesora-Investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras. CE: znavarrete@filos.unam.mx

3 El documento completo de la investigación de referencia se encuentra en proceso de edición para su próxima publicación como libro digitalizado (Cf. Rojas-Moreno, y Navarrete-Cazales, 2019).

analizados para aportar al perfilamiento de esta dimensión de formación académica que, en las últimas décadas, ha contribuido significativamente a la actual configuración del sistema educativo nacional. En los rubros incluidos se abordan aspectos acerca del panorama internacional de dicha oferta, así como del panorama nacional en cuanto a disponibilidad de infraestructura tecnológica, rasgos de las políticas educativas de los últimos sexenios, y un panorama abreviado sobre la oferta educativa de referencia además de algunas notas conclusivas, todo ello a manera de pormenorizar esta vertiente de atención educativa.

1. Impacto de la oferta internacional

Los procesos de surgimiento y auge de la oferta internacional de educación superior en MNP están vinculados, por una parte, con el auge de políticas nacionales impulsoras de la modernización social durante los años setenta y, por otra parte, con los procesos de globalización económica iniciados en los años ochenta y vigentes en la actualidad. Asimismo, resaltamos tanto la presencia envolvente de las tendencias vertiginosas de incorporación de avances tecnológicos de información y comunicación para la enseñanza, como los acuerdos y las estrategias de acción puestos en marcha a partir de encuentros como la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior* realizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO: 1998), la *Conferencia Mundial Educación para Todos* de Jomtien, Tailandia (1990), el *Foro Mundial sobre la Educación* de Dakar, Senegal (2000), la *Cumbre Milenio 2000* de las Naciones Unidas en Nueva York, Estados Unidos (2000), y más recientemente la definición de la *Agenda Mundial Educación 2030 para el Desarrollo Sostenible* aprobada en la Declaración de Incheon, República de Corea (2015). En conjunto, estas acciones están basadas en la meta de cumplimentar el compromiso de los países avanzados y en desarrollo con el propósito de mejorar el acceso, la calidad y la equidad de todas las modalidades educativas y en todos los niveles, principalmente el nivel básico de educación. Lo anterior no solo con el propósito de atender en lo posible los efectos no deseados de la llamada “brecha digital”, tendentes a acentuar más aún la marginación de los sectores poblacionales en países y regiones en desarrollo, sino, además, en la puesta en marcha de otros recursos educativos alternativos e innovadores.

Es por ello que en esta coyuntura las MNP se han posicionado como una de las alternativas necesarias para actualizar los sistemas educativos tradicionales, lo mismo en los países en desarrollo que en los países más avanzados. Esta situación se ha ampliado en forma exponencial logrando que a la oferta en MNP se le atribuya un papel definitorio en el diseño y la implantación de políticas educativas nacionales, regionales e internacionales, toda vez que se le considera como una condición posibilitadora para garantizar el derecho fundamental de todas las personas a la educación, y como parte de las estrategias de innovación en educación a escala mundial. Adicionalmente, enfatizamos algunos de los rasgos favorables que han situado la ESMNP como una opción educativa de éxito, como son los siguientes: a) garantizar la formación permanente mediante el acceso a servicios educativos con mayor calidad a través de recursos tecnológicos diversificados; b) ampliar la oferta de oportunidades de actualización de conocimientos y de reciclaje profesional; c) incrementar la rentabilidad de los recursos educativos; d) reducir la desigualdad de oportunidades atribuibles a cuestiones de raza, género, edad, asentamiento geográfico y condiciones socioeconómicas, principalmente; e) aumentar los espacios y las capacidades

para la enseñanza en sectores nuevos y multidisciplinarios; y, f) aprovechar los desarrollos tecnológicos para la información como elementos potenciadores de la educación a distancia, pero, sobre todo, de la llamada “sociedad del conocimiento” (Cf. Rojas Moreno, y Navarrete Cazales, 2019).

Como parte de este panorama abreviado destacamos, en primer instancia, algunas de las Instituciones de Educación Superior (IES) reconocidas internacionalmente y que cuentan con MNP, de acuerdo con la agrupación continental y regional referida a continuación (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Panorama internacional de IES con MNP

CONTINENTE/REGIÓN	PAÍS	INSTITUCIÓN
Europa	España	Universidad Nacional de Educación a Distancia
		Universidad a Distancia de Madrid privada
		Universidad Internacional de la Rioja
		Universidad Católica de Valencia
		Universidad Nebrija
		Universidad Internacional de Valencia
		Universidad Isabel I de Castilla
	Reino Unido	Universidad de Liverpool
		Universidad de Londres
		Open University
	Holanda	Open University of the Netherlands
Portugal	Universidade Aberta	
América del Norte	Estados Unidos	Universidad de Washington
		Universidad de Arizona
		Universidad de Phoenix
		Universidad del Norte de Arizona
		Universidad de Drexel
		Universidad de New York
		Universidad de Miami
		Universidad de Illinois en Chicago
		Universidad Estatal de Colorado
		Universidad Estatal de Oklahoma
		Universidad Estatal de Uta
		Universidad de Delaware
		Universidad de Indiana-Universidad de Purdue en Indianápolis
	Canadá	Universidad de Ottawa
		Universidad de Queen
		Universidad de Athabasca
		Universidad Thompson Rivers

Educación Superior en Prospectiva

América Latina	Argentina	Universidad Virtual de Quilmes
		Universidad Nacional del Litoral
		Universidad Nacional de 3 de Febrero
		Universidad Nacional de Río Negro
		Universidad Nacional de San Martín
		Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
		Universidad Nacional de Córdoba
		Universidad de la Cuenca del Plata
		Universidad Nacional de Lanús
		Universidad Siglo XXI
	Brasil	Universidad Federal de Río de Janeiro
		Universidades Federal de Minas Gerais
	Bolivia	Universidad Nacional Siglo XX
		Universidad Privada San Francisco de Asís
	Colombia	Universidad Nacional Abierta y a Distancia
		Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
		Unidad Central del Valle de Cauca
		Universidad Tecnológica del Chocó
		Fundación Universitaria Católica del Norte
		Universidad Mariana
		Universidad Santo Tomás
		Corporación Universitaria del Caribe
	Corporación de Estudios Tecnológicos del Norte del Valle	
	Costa Rica	Universidad Estatal a Distancia
	Chile	Universidad de Playa Ancha
		Universidad Tecnológica Metropolitana
		Universidad de La Frontera
		Universidad de Antofagasta
		Universidad Católica del Norte
	Ecuador	Universidad Autónoma de Quito
		Universidad Tecnológica Equinoccial
		Escuela Politécnica del Ejército
Universidad Nacional de Loja		
	Universidad San Francisco de Quito	
Panamá	Universidad Interamericana de Educación a Distancia	
Paraguay	Universidad San Lorenzo	
Perú	Universidad Inca Garcilazo de La Vega	
Venezuela	Universidad Nacional Abierta	
	Universidad Católica Andrés Bello	

África Subsahariana	Sudáfrica	Universidad de Witwatersrand Johannesburgo
	Kenia	Africa Nazarene University
	Sudán	University of Khartoum
Estados Árabes	Egipto	Assiut University
	Jordania	The University of Jordan
	Arabia Saudita	King Faisal University
	Kuwait	Kuwait University
	Omán	Majan University College
	Iraq	University of Baghdad
	Yemen	Sanaa University
Asia	Japón	Open University of Japan
	Corea del Sur	The Cyber University of Korea
		Seoul Cyber University
		Korea Soongsil Cyber University
		Hanyang Ciber University
	India	Jaipiur National University DIS
		Karnataka State Open University ONLINE
		Global Open University OPEN
		Indira Gahandi Open University OPEN
	Oceanía	Australia
University of Southern Queensland		
Edith Cowan University		
University of Tasmania		
Nueva Zelanda		The University of Auckland
		Massey University

Fuente: Rojas Moreno, Ileana y Zaira Navarrete Cazales (2019).

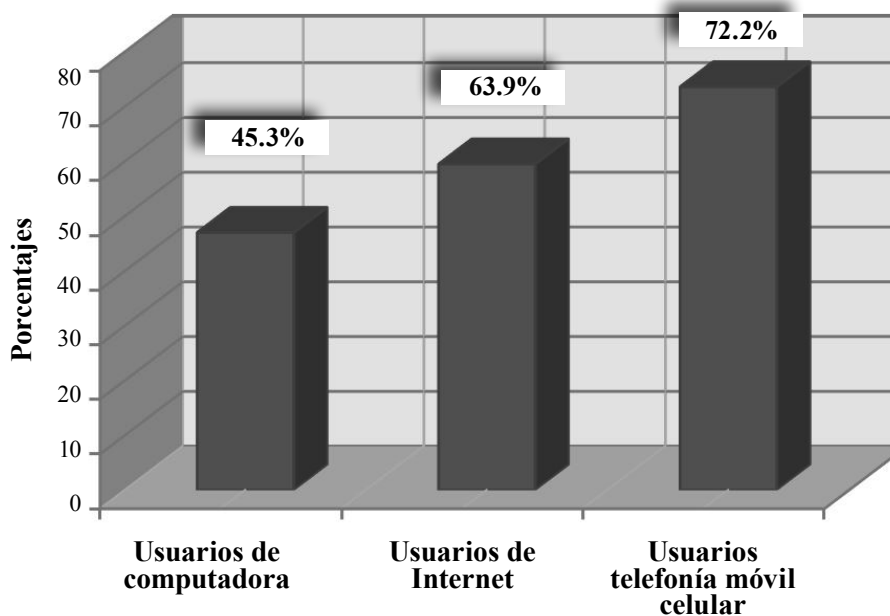
En este primer concentrado de datos nos interesa destacar como característica nodal del conjunto de IES con MNP la gran diversidad de denominaciones, grados y programas educativos ofertados. Otro rasgo notable es el predominio de las denominaciones de educación abierta, educación a distancia y educación virtual, siendo en general la denominación de educación a distancia la de uso recurrente para referirse a la vastísima oferta educativa en MNP. Así, por ejemplo, en instituciones con liderazgo académico reconocido internacionalmente ubicamos la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y la Universidad a Distancia de Madrid, en España; la Open University y la Universidad de Liverpool, en Reino Unido; las Universidades de Washington y New York, en Estados Unidos de Norteamérica, así como las Universidades de Queen, Athabasca y Thompson Rivers, en Canadá.

2. Disponibilidad de infraestructura tecnológica en el territorio mexicano

Otro punto fundamental para el análisis fue el de destacar la relación entre el panorama nacional sobre la disponibilidad de la infraestructura tecnológica básica y la distribución

regional de la oferta educativa de Modalidades No Presenciales (MNP), al considerar que el rubro de contar con los servicios de electricidad, la conexión a la Internet y los dispositivos tecnológicos necesarios en nuestro país representa uno de los requisitos indispensables para la formación académica en MNP. Así y con base en información estadística del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2017, citado en Rojas Moreno y Navarrete Cazales, 2019), desarrollamos una caracterización acotada acerca de dicho panorama, aunque para efectos del presente capítulo, hemos incluido únicamente cinco rubros. El primero corresponde a los tipos de usuarios de TIC, destacando aquí tres categorías a partir de las cuales se ubica 45.3% correspondiente a usuarios de computadora (50,5 millones de personas), ante 63.9% de usuarios de Internet (71,3 millones de personas) y 72.2% de usuarios de telefonía móvil celular (80,7 millones de personas) (ver Gráfica 1).

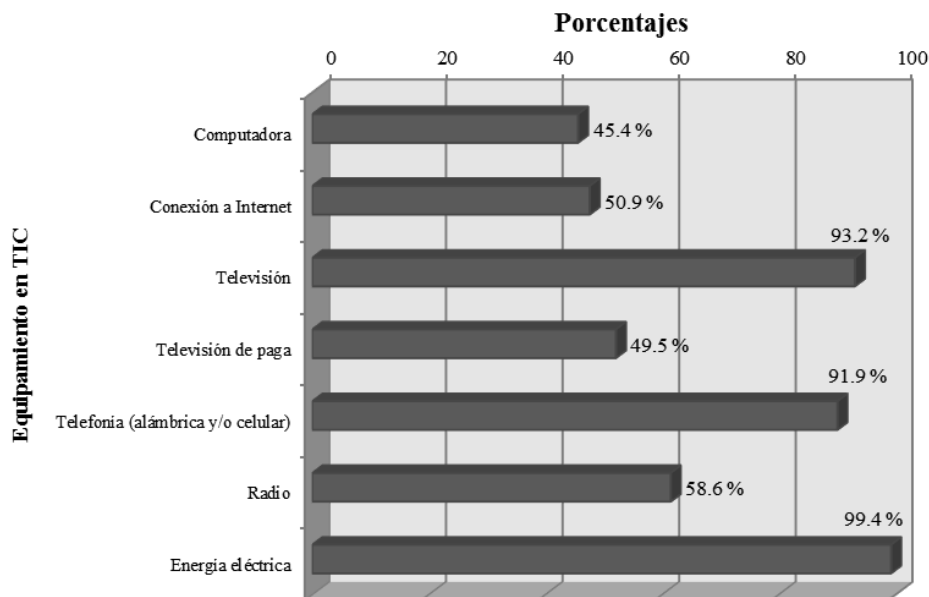
Gráfica 1. Tipos de usuarios de TIC en porcentajes



Fuente: Rojas Moreno, Ileana y Zaira Navarrete Cazales (2019).

El segundo rubro corresponde al tipo de equipamiento de TIC en los hogares y de acuerdo con el INEGI (2017, citado en Rojas Moreno y Navarrete Cazales, 2019) y con una cobertura nacional de energía eléctrica de casi un 100% en todo el país, el equipamiento de TIC en los hogares de la población mexicana además de la computadora (45.4%), radio (58.6%) y televisión (93.2%), incluye la conexión a Internet (50.9%) y la telefonía alámbrica y/o celular (91.9%) (ver Gráfica 2).

Gráfica 2. Tipo de equipamiento de TIC en los hogares, en porcentajes

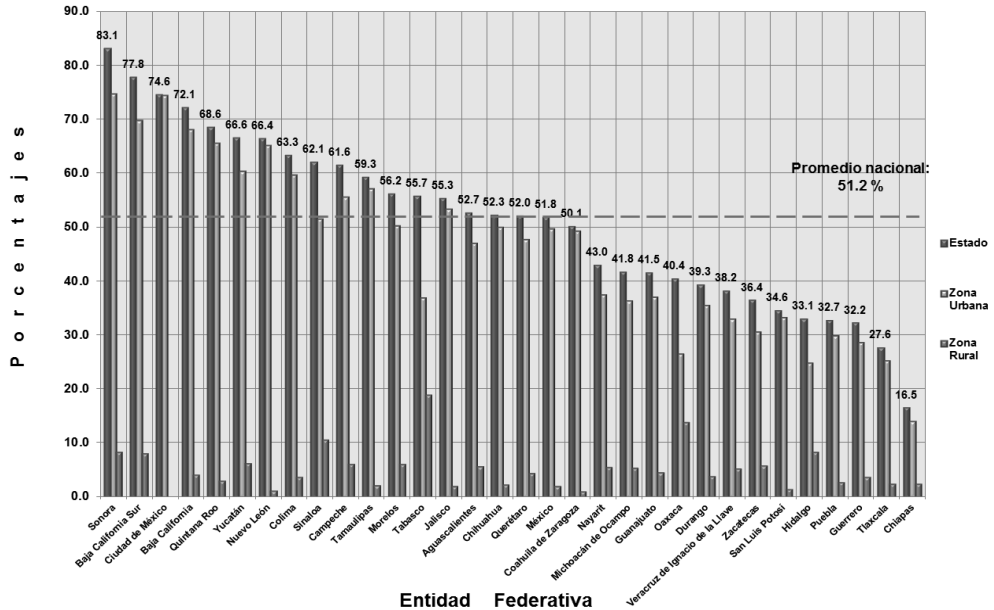


Fuente: Rojas Moreno, Ileana y Zaira Navarrete Cazales (2019).

El tercer rubro se refiere a la distribución geográfica por entidad federativa y zonas urbana y rural de la porción de hogares con conexión a Internet. Nuevamente de acuerdo con el INEGI (2017, citado en Rojas Moreno y Navarrete Cazales, 2019), el promedio nacional es del 51.2%, y en la comparación entre los estados de la República se resalta que Sonora, Baja California Sur, Ciudad de México y Baja California son las entidades con las proporciones más elevadas, en contraste con los estados de Hidalgo, Puebla, Guerrero, Tlaxcala y Chiapas que muestran las proporciones más bajas. En cuanto a la diferenciación por zonas urbana y rural según el asentamiento poblacional, es también la zona urbana de todos los estados del territorio mexicano la que reúne el mayor número de casos de usuarios de Internet (ver Gráfica 3).

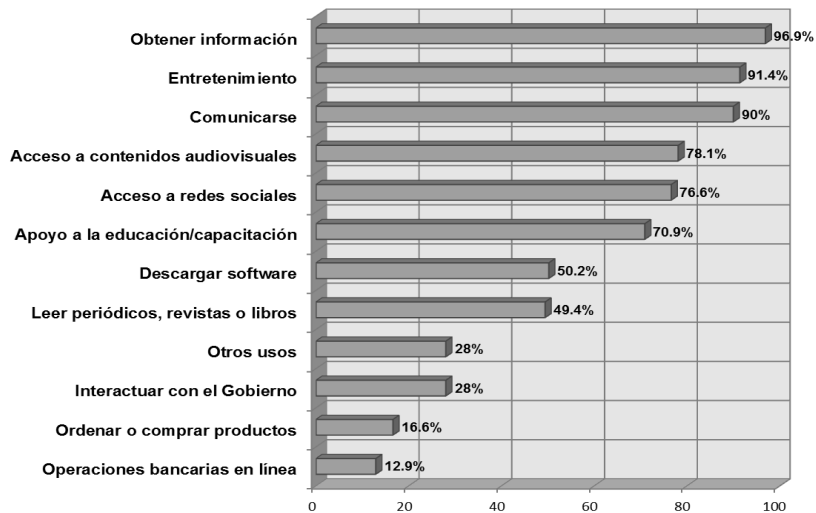
El cuarto rubro alude a los principales usos de Internet y el desagregado derivado de la información de INEGI (2017, citado en Rojas Moreno y Navarrete Cazales, 2019) arroja los siguientes porcentajes: los procesos de comunicación y obtención de información con 90% y 96.9%, respectivamente, seguidos del acceso a contenidos audiovisuales (78.1%), entretenimiento (91.4%) y acceso a redes sociales (76.6%). En cuanto al aspecto concerniente al uso de Internet para apoyo a la educación y/o la capacitación ocupa el sexto lugar en este orden de preferencias con una proporción del 70.9%. Otros usos reportados son los de lectura de periódicos, revistas o libros (49.4%), descarga de software (50.2%), interacción con dependencias gubernamentales (28%), pedido y compra de productos (16.6%) y operaciones bancarias en línea (12.9%) (ver Gráfica 4).

Gráfica 3. Hogares con conexión a la Internet por Entidad Federativa y Zonas Urbana y Rural en porcentajes



Fuente: Rojas Moreno, Ileana y Zaira Navarrete Cazales (2019).

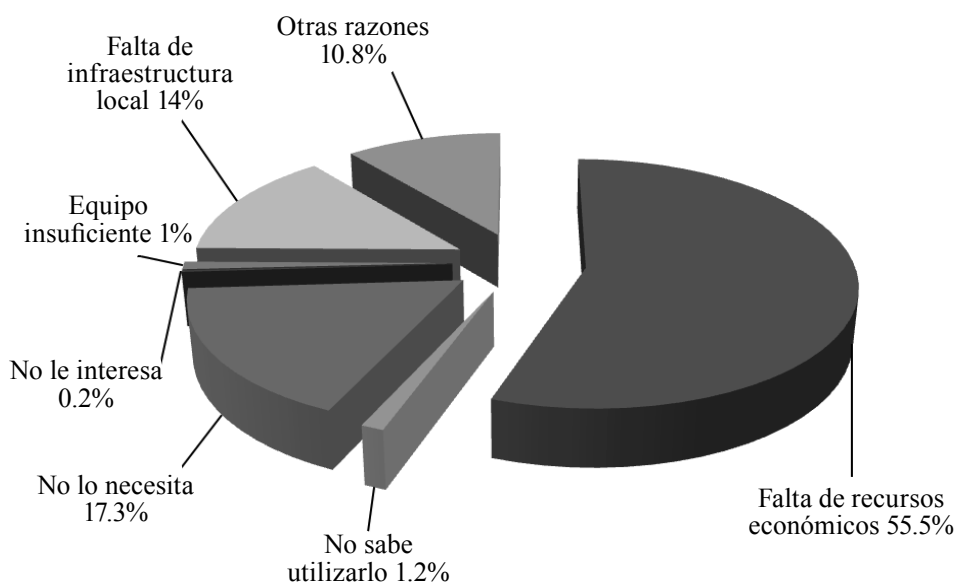
Gráfica 4. Principales usos de la Internet en porcentajes



Fuente: Rojas Moreno, Ileana y Zaira Navarrete Cazales (2019).

El quinto y último rubro hace referencia a las principales razones por las que, de los 15,5 millones de hogares con disponibilidad de computadora (45.4%), el 17.4% (2,7 millones) no cuenta con conexión a Internet (INEGI, 2017, citado en Rojas Moreno y Navarrete Cazales, 2019). Sobresale 50.4% (1,4 millones) que corresponde a la falta de recursos económicos, seguido del señalamiento del 22.9% (633,009) de no necesitar este servicio, y de la falta de proveedor o infraestructura con 14.4% (396,611); otros indicadores son el desconocimiento del manejo de este soporte (0.8%), la no disponibilidad de equipo (1.5%) y la falta de interés (0.1%), entre otros (ver Gráfica 5).

Gráfica 5. Principales razones por las que los hogares con computadora no cuentan con conexión a Internet en porcentajes



Fuente: Rojas Moreno, Ileana y Zaira Navarrete Cazales (2019).

3. Vinculación entre política educativa e incorporación de TIC en la educación superior en México

Para delimitar este vínculo partimos de considerar que el debate acerca de la incorporación de las TIC en la educación superior cobró una mayor importancia a partir de la Conferencia Mundial de la UNESCO en París (1998), con la propuesta de una nueva entidad institucional, la universidad virtual, misma que —según Amador (2008)— habría de posibilitar otros escenarios posibles, incluyendo la democratización de la educación, el desplazamiento de la transmisión vertical del conocimiento y el desarrollo de una pedagogía basada en medios que pudieran trascender el espacio tecnológico.

Ahora bien, con base en documentos oficiales respecto a la planeación educativa nacional a lo largo de casi dos décadas, ubicamos estrategias definidas en el marco de la

política educativa de los gobiernos sexenales de Vicente Fox Quezada (2000-2006), Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) y Enrique Peña Nieto (2012-2018), referidas específicamente al desarrollo de la educación superior en MNP y en estrecha vinculación con los procesos de incorporación de las TIC (Cf. Secretaría de Educación Pública, 2001, 2007, 2013). En este sentido, en el análisis de las respectivas agendas presidenciales se evidenciaron énfasis distintos en torno a un objetivo axial: dar continuidad a la incorporación de este conjunto de recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, toda vez que se trató de una política gubernamental fuertemente impulsada desde los inicios de la década de los noventa acorde con un panorama de agendas internacionales de política pública y con una exigencia similar en dos vertientes. La primera, en cuanto a utilizar las TIC para ampliar y diversificar la cobertura y mejora de los servicios educativos (Cf. CEPAL-ONUDI, 1992); la segunda, como elemento clave entretejido para dar soporte al desarrollo curricular y académico en todos los niveles y programas educativos (Cf. Delors, 1997). El impacto de ambas vertientes en los planes nacionales de educación oficializados durante los sexenios referidos se revela a partir de matices específicos en los que se refiere concretamente a la oferta de educación superior en MNP.

En el caso del *Plan Nacional de Educación 2001-2006*, la perspectiva oficial acerca de la oferta educativa en MNP fue la de posicionarla en su condición de soporte en el conjunto de estrategias para metas tales como ampliar la matrícula, diversificar la cobertura de servicios con equidad, ampliar el panorama de los perfiles institucionales, allegar la oferta en cuestión a regiones con escasez de servicios educativos, contener el rezago y el abandono supliendo las exigencias de horarios rígidos de las modalidades escolarizadas, entre otras. Respecto de la incorporación de las TIC en este nivel educativo, esta directriz se orientaría básicamente al propósito de robustecer la infraestructura física de las IES, contribuyendo con ello al logro de metas como las de asegurar un nivel creciente de calidad, utilizar los recursos intensivamente para impartir cursos y programas, desarrollar nuevos ambientes de aprendizaje e impulsar la educación a distancia. El escenario definido por la política educativa de Vicente Fox focalizó la atención en la educación permanente como herramienta para el desarrollo sostenible, anticipando que para el año 2025 el Sistema Educativo Nacional tendría la capacidad abarcar tanto los ámbitos formales como los no formales para la educación oficial, incluyendo en esta perspectiva la combinatoria de una utilización “inteligente” de MNP y TIC.

En cuanto al *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, además de la continuidad con el sexenio precedente respecto de los principios de calidad y equidad como líneas rectoras, destacamos un cambio notable en la política educativa del periodo en cuestión, en cuanto a priorizar el desarrollo y la utilización de las TIC como eje y condición para el fortalecimiento y mejora del Sistema Educativo Nacional en su conjunto, a fin de propiciar que la población en edad escolar contara con una educación basada en competencias y la posibilidad de acceder a la sociedad del conocimiento. En relación con este planteamiento en el que destaca el uso didáctico de las TIC, destacamos también la perspectiva gubernamental de impulsar la participación de las IES en los procesos de internacionalización vía la movilidad estudiantil y la equivalencia de créditos, pero especialmente el aumento de la matrícula de educación superior, la expansión de los servicios y la estandarización en la formación universitaria y la actualización profesional, todo ello en estrecha relación con la creación una Universidad Abierta y a Distancia y, a su vez, la constitución de un Sistema Nacional de Educación Abierta y a Distancia (ver Anexo 2/Tabla 2.2).

Por último, en el caso del *Programa Sectorial de Educación 2013-2018* resaltamos de manera enfática el despliegue de una política educativa que habría de ofrecer una educación superior de calidad sobre la base estratégica de promover la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Así, desde la perspectiva oficial las estrategias propuestas habrían de propiciar el arribo de la población a la sociedad del conocimiento mediante el acceso a información actualizada y oportuna, como resultado de una educación que, desde el nivel básico y con apego a modelos por competencias, estaría vinculada con uso del conocimiento encaminado a la formación para la ciudadanía y la solidaridad. De acuerdo con este encuadre, la estrategia gubernamental se centró en impulsar en todos los niveles educativos pero, sobre todo, en el de educación superior el reforzamiento de habilidades de comprensión lectora, expresión escrita y verbal, razonamiento analítico y crítico, creatividad, en suma, la capacidad para aprender a aprender a lo largo de la vida. Concretamente sobre la educación superior en MNP y la vinculación de las TIC en el desarrollo de dicha política educativa, la atención gubernamental se orientó a tratar de impulsar ambas vertientes. Para tal efecto se informó de la puesta en marcha de acciones tales como: a) impulsar el desarrollo de la oferta de educación en línea; b) ampliar y diversificar los modelos de atención educativa; c) generar en los estudiantes las capacidades propias de la sociedad del conocimiento en cuanto a procesamiento de información; d) aumentar la inversión en el desarrollo de plataformas tecnológicas; e) trabajar sobre el tema con las comunidades docentes; f) legislar acerca de la normatividad pertinente; g) promover la investigación referente al uso de las tecnologías y la evaluación de resultados; y, h) impulsar nuevos modelos de educación abierta y a distancia con el soporte de las TIC tanto en la infraestructura como en los contenidos académicos.

4. Breve panorama acerca de la educación superior en MNP en México

Con base en la información de cada estado de la República mexicana reportada hasta 2019, el universo de estudio de la oferta educativa de referencia quedó diferenciado por las cifras totales de instituciones, licenciaturas, denominaciones institucionales y distribución por ámbitos disciplinarios (ver Tabla 2).

Tabla 2. Universo de estudio de la oferta educativa de ES en MNP

OFERTA EDUCATIVA	TOTALES (CASOS)
IES con oferta educativa en MNP	182
Licenciaturas en MNP (LMNP)	969
Denominación institucional de las LMNP	199
Oferta de LMNP por ámbitos disciplinarios	27

Fuente: Rojas Moreno, Ileana y Zaira Navarrete Cazales (2019).

En relación con las IES que cuentan con oferta formativa de licenciatura en MNP destaca la Ciudad de México como la entidad federativa con el mayor número de dicha oferta (26 casos), seguida por los estados de Chiapas y Veracruz (16 y 13 casos, respectivamente). En contraste, las entidades con menor oferta educativa en MNP son Sinaloa, Tlaxcala y Yucatán, cada una con dos IES, y Baja California Sur únicamente con una IES. Asimismo, considerando el conjunto de LMNP (969 casos), el predominio por entidad federativa es el siguiente: Ciudad de México (146 casos), Chiapas (101 casos) y Estado de México (92 casos). En contraste, las entidades con menor oferta en LMNP son Colima (6 casos), Sinaloa (4 casos) y Baja California Sur (3 casos). En cuanto a la correspondencia entre las cifras de población reportadas en datos censales del INEGI (2017, citado en Rojas Moreno y Navarrete Cazales, 2019), y su relación con la oferta académica en la modalidad de referencia destacamos que, salvo en los casos de la Ciudad de México y el estado de Veracruz, no se aprecia una vinculación estrecha entre los estados con mayor número de habitantes y una mayor concentración de servicios educativos en MNP (ver Tabla 3).

Tabla 3. Panorama nacional de IES con MNP y oferta educativa de LMNP

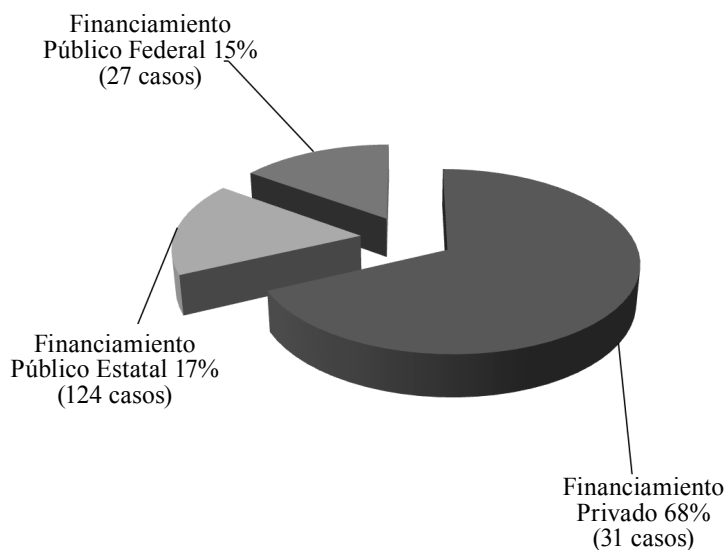
ENTIDAD FEDERATIVA	POBLACIÓN (CENSO DE 2010)*	Nº DE IES CON OFERTA EDUCATIVA EN MNP**	Nº DE LMNP**
Aguascalientes	1,184,996	10	55
Baja California	3,155,070	7	33
Baja California Sur	637,026	1	3
Campeche	822,441	4	16
Cd. de México	8,851,080	26	146
Chiapas	4,796,580	18	101
Chihuahua	3,406,465	5	30
Coahuila	2,748,391	3	16
Colima	650,555	3	6
Durango	1,632,934	5	24
Edo. de México	15,175,862	9	92
Guanajuato	5,486,372	6	23
Guerrero	3,388,768	4	13
Hidalgo	2,665,018	5	20
Jalisco	7,350,682	4	43
Michoacán	4,351,037	6	44
Morelos	1,777,227	4	24
Nayarit	1,084,979	3	19
Nuevo León	4,653,458	3	31

Oaxaca	3,801,962	3	13
Puebla	5,779,829	5	32
Querétaro	1,827,937	4	15
Quintana Roo	1,325,578	5	11
San Luis Potosí	2,585,518	3	10
Sinaloa	2,767,761	2	4
Sonora	2,662,480	4	17
Tabasco	2,238,603	4	22
Tamaulipas	3,268,554	6	22
Tlaxcala	1,169,936	2	15
Veracruz	7,643,194	13	48
Yucatán	1,955,577	2	13
Zacatecas	1,490,668	3	8
TOTALES	112,336,538	182	969

Fuente: Rojas Moreno, Ileana y Zaira Navarrete Cazales (2019).

Respecto de los tipos de financiamiento, de las 182 instituciones que ofertan educación superior en MNP, el 32% de ellas (58 casos) corresponde al financiamiento público diferenciado, esto es, 15% tiene financiamiento federal (27 casos) y 17% restante tiene financiamiento estatal (31 casos). El 68% restante (124 casos) corresponde al financiamiento privado (ver Gráfica 6).

Gráfica 6. Distribución de la oferta de LMNP según tipo de financiamiento

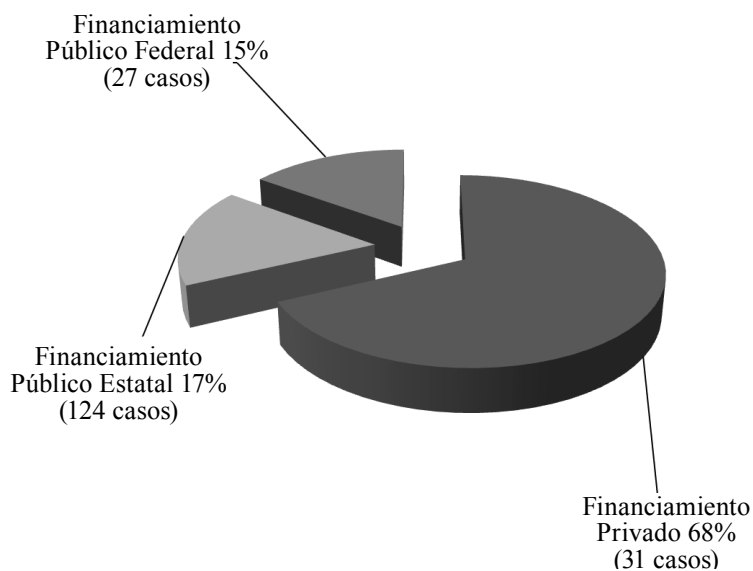


Fuente: Rojas Moreno, Ileana y Zaira Navarrete Cazales (2019).

En cuanto a la oferta de LMNP según los tipos de financiamiento y si bien el número de casos es diferente, en términos de proporcionalidad los datos resultan similares, es decir, 68% de la oferta de educación superior en MNP corresponde a la modalidad de financiamiento privado (659 casos), mientras que 32% restante corresponde al financiamiento público (310 casos), diferenciándose en este 15% (145 casos) como federal y 17% como estatal (165 casos). Ahora bien, a partir de un desagregado por entidad federativa observamos que la oferta de referencia con financiamiento privado se concentra prioritariamente en la Ciudad de México y los estados de Chiapas, Aguascalientes, Veracruz, Baja California y Tamaulipas. Los datos anteriores dan cuenta del afianzamiento de una tendencia nacional, perfilada a partir de las políticas educativas implantadas durante el último cuarto del siglo XX mexicano, por cuanto a la privatización de los servicios educativos en el nivel superior.

En lo que concierne a la distribución por áreas de conocimiento de la citada oferta educativa y, con base en la denominación institucional de las LMNP, agrupamos el total de casos (969) según la clasificación disciplinaria básica, obteniendo así la siguiente distribución:⁴ área I con 12% de la oferta; área II con 8%; área III con 64%; y, área IV con 16% (ver Gráfica 7).

Gráfica 7. Distribución de la oferta de LMNP por áreas de conocimiento



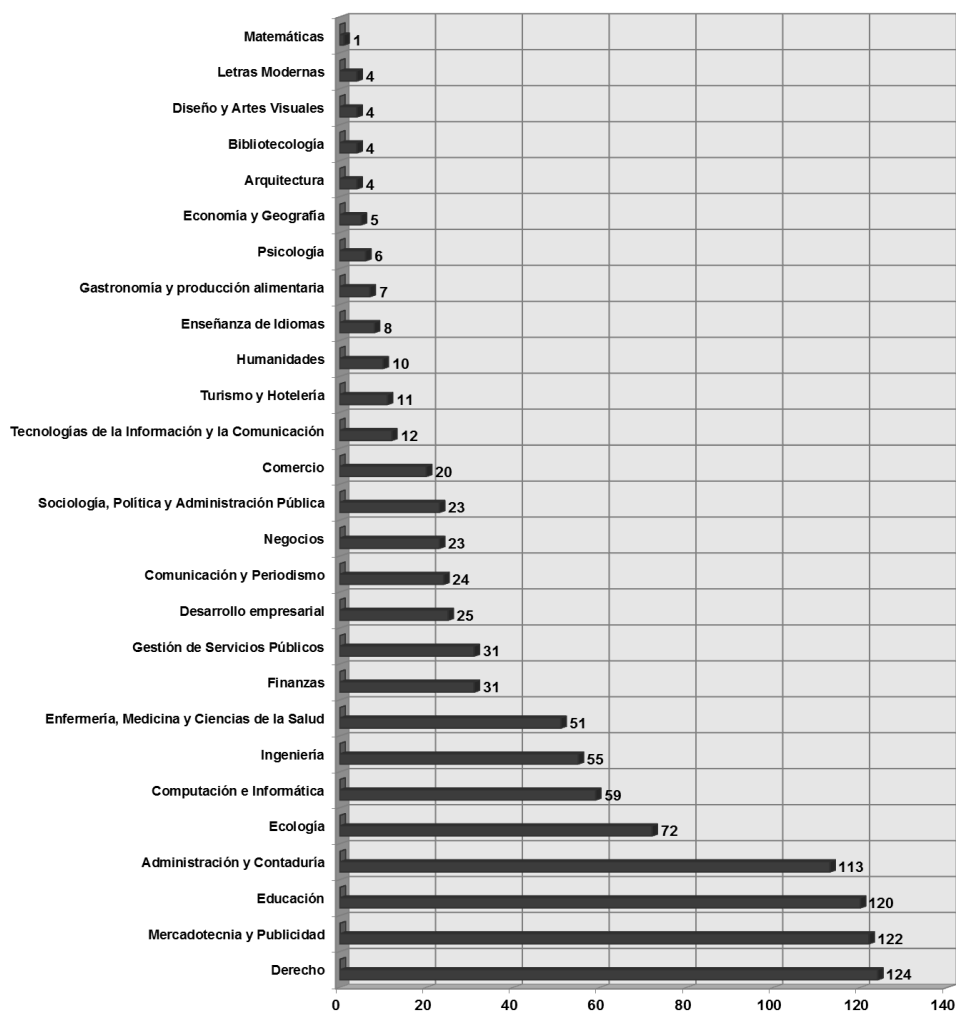
Fuente: Rojas Moreno, Ileana y Zaira Navarrete Cazales (2019).

Ahora bien, de acuerdo con la delimitación del universo de estudio de 969 LMNP, una agrupación de este conjunto de datos se refiere a la distribución por ámbitos disciplinarios, distinguiendo así 27 denominaciones de entre las cuales acotamos los seis ámbitos de

⁴ Clasificación y agrupación de la oferta de LMNP con base en la clasificación por áreas de conocimiento utilizada por la UNAM: Área I - Ciencias Físico-Matemáticas e Ingenierías; Área II - Ciencias Químico-Biológicas y de la Salud; Área III - Ciencias Sociales; y, área IV - Humanidades y Artes.

mayor oferta en orden descendente de frecuencias: Derecho y Mercadotecnia y Publicidad con 13% (124 y 122 casos, respectivamente), Educación, Administración y Contaduría con 12% (120 y 113 casos, respectivamente), Ecología con 7% (72 casos), y, Computación e Informática con 6% (59 casos). Otros de los ámbitos disciplinarios con oferta significativa son los de Ingeniería, Enfermería, Medicina y Ciencias de la Salud, Finanzas, Gestión de Servicios Públicos, Desarrollo Empresarial, Negocios, Comercio, Comunicación y Periodismo, Sociología, Política y Administración Pública. Esta referencia se vincula con lo indicado anteriormente en cuanto al predominio del área de conocimiento III, aunque también con una educación superior de orientación general y/o de carácter hibridado (ver Gráfica 8).

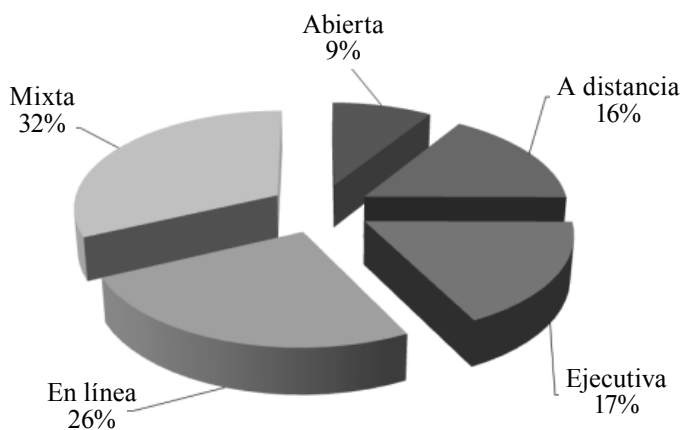
Gráfica 8. Distribución de la oferta de LMNP por ámbitos disciplinarios



Fuente: Rojas Moreno, Ileana y Zaira Navarrete Cazales (2019).

Por lo que concierne a la denominación convencional de la oferta académica de educación superior en MNP, esta característica da cuenta de procesos diversos de configuración de prácticas educativas las cuales, durante el último cuarto del siglo XX mexicano, se orientaron hacia modelos de formación universitaria alternativos al de la cátedra magistral y a la asistencia cotidiana a clases (p. ej., las denominadas “universidad abierta” y “educación a distancia”), así hasta derivar —en años recientes— en propuestas de atención soportadas básicamente en el manejo de las TIC (p. ej., la “enseñanza virtual” y la “educación en línea”). En este sentido, en el caso de la ES la presencia envolvente de las TIC ha acrecentado el grado de complejidad de la práctica educativa, propiciando que el trabajo académico en espacios institucionales requiera de una redefinición continua en rubros tales como esquemas de organización y gestión para el estudio independiente, propuestas curriculares, formación de docentes, metodologías de enseñanza y aprendizaje, procedimientos de evaluación, infraestructura tecnológica e incorporación de recursos, por mencionar algunos de los más importantes. En lo que se refiere a la oferta educativa de las LMNP, ubicamos cinco denominaciones convencionales en orden ascendente: abierta (9%), a distancia (16%), ejecutiva (17%), en línea (26%) y mixta (32%) (ver Gráfica 9).

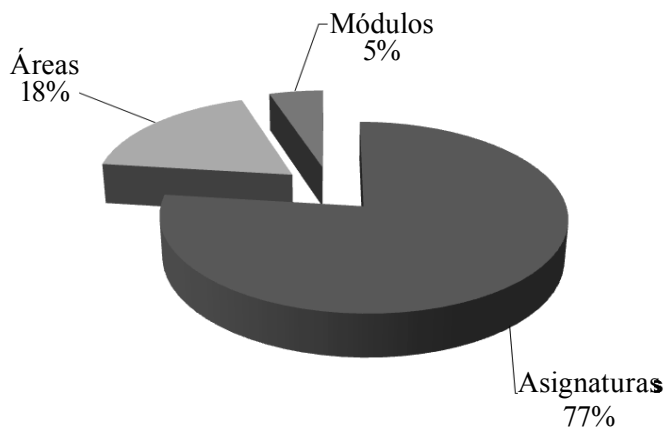
Gráfica 9. Denominación convencional de la oferta en LMNP



Fuente: Rojas Moreno, Ileana y Zaira Navarrete Cazales (2019).

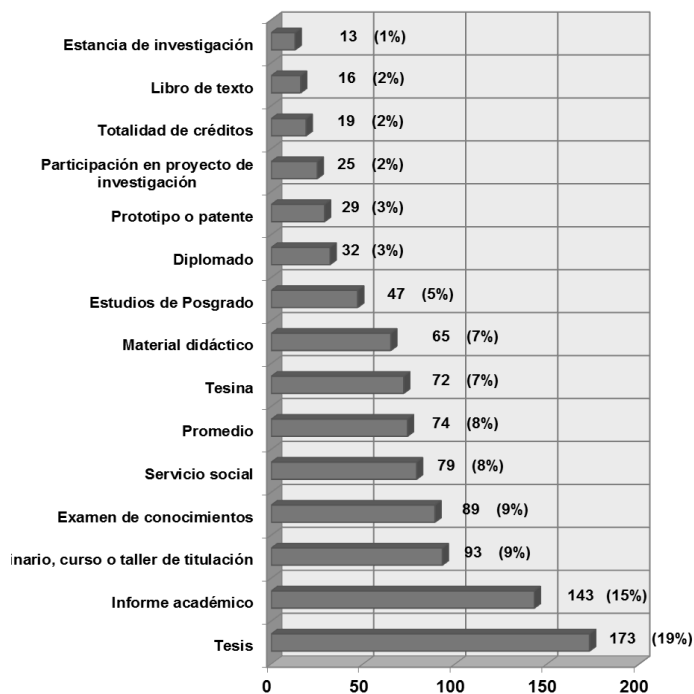
Acerca de la estructura curricular de los 969 planes de estudio ofertados, el diseño predominante es el de asignaturas con 77% (741 casos), seguido del diseño por áreas con 18% (179 casos) y del diseño por módulos con 5% (49 casos) (ver Gráfica 10). Esta distribución muestra la presencia dominante de la tradición académica en la formación universitaria basada en el criterio de organización de contenidos disciplinarios en cursos por asignaturas, sin que esto garantice directamente la articulación intracurricular aunque dicha elección podría argumentarse en aras de las equivalencias interinstitucionales y la movilidad estudiantil nacional e internacional.

Gráfica 10. Estructura curricular en la oferta de LMNP



Fuente: Rojas Moreno, Ileana y Zaira Navarrete Cazales (2019).

Gráfica 11. Modalidades de titulación en la oferta de LMNP



Fuente: Rojas Moreno, Ileana y Zaira Navarrete Cazales (2019).

Por último, nos referimos a las diferentes modalidades de titulación que incluyen desde la titulación integrada, esto es, el otorgamiento del documento último (certificado o título) con la obtención total de los créditos de un determinado plan de estudios (2%), hasta la titulación sustentada en la elaboración de una tesis y la réplica respectiva ante un jurado académico (19%), pasando por una gama de opciones que incluye la elaboración de documentos diversos (informe académico 15%, tesina 7%, libro de texto 2%), la presentación de determinados productos (material didáctico 7%, prototipo o patente 3%), la acreditación de cursos extracurriculares (seminario, curso o taller 9%, diplomado 3%), la evaluación sumatoria (examen de conocimientos 9%), la formación en investigación (estudios de posgrado 5%, proyecto 2%, estancia 1%) y los rubros en algunos casos complementarios (servicio social y promedio 8%, respectivamente) (ver Gráfica 11).

Consideramos que la formalización de este criterio por parte de las IES da cuenta de la diversidad de perspectivas para validar el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que configuran la formación ofrecida institucionalmente, en algunos casos tipificada como un cumplimiento de requisitos básicos asegurando además un mayor índice de titulación, en tanto que en otros está contemplada como el paso a la especialización y la oportunidad de incorporación al campo de la investigación.

Notas finales

A manera de cierre, nos interesa resaltar algunas consideraciones acerca de los hallazgos obtenidos. La primera, alude al panorama nacional perfilado respecto a la disponibilidad de infraestructura tecnológica para el uso de las TIC, encontrando que alrededor del 40% de la población mexicana —mayormente de zonas rurales— no solo carece del acceso a los recursos tecnológicos básicos (computadora, conexión a Internet), sino que tampoco cuenta con una “alfabetización digital” básica. En este sentido, no desestimamos insistir que la desigualdad de índole tecnológica contribuye a afianzar condiciones socioeconómicas, especialmente educativas, de rezago y desventaja, refrendando así la mirada crítica de los expertos acerca de la llamada “brecha digital”. Remarcamos esto último ante el panorama internacional que, al formar parte de un mundo globalizado y en el contexto de la sociedad de la información y del conocimiento, el acceso ciudadano a Internet tendría que considerarse un derecho humano. En el caso de nuestro país, las diferencias encontradas entre estados y regiones reiteran una vez más la complejidad implícita en vislumbrar el logro de un escenario a corto plazo, una década por lo menos, en el que esta proporción de desigualdad pudiera reducirse significativamente. Un rasgo más acerca del panorama perfilado es el que concierne a la utilización de la citada infraestructura tecnológica como apoyo a la educación, al detectar que poco más de las dos terceras partes de la población usuaria la utiliza para fines educativos o de formación.

La segunda consideración se enlaza con las políticas educativas nacionales, toda vez que durante las últimas dos décadas, el aumento de la oferta de educación superior en MNP se proyectó de manera diferenciada en las estrategias gubernamentales de los tres últimos sexenios con indicaciones específicas en los documentos oficiales respectivos. En breve, consideramos que las políticas gubernamentales nacionales de los últimos años se han encaminado a impulsar y reestructurar la educación superior en MNP como un factor de desarrollo económico y de movilidad social, incluso para los estratos socioeconómicos menos favorecidos, a pesar del elevado costo que conlleva la disponibilidad de infraestructura tecnológica requerida. Sin embargo, los esfuerzos realizados por los gobiernos ya

referidos en cuanto a incrementar la matrícula y, sobre todo, a la incorporación y permanencia de los jóvenes a la educación superior, no han sido suficientes. Por lo que aún hace falta instrumentar estrategias y realizar acciones más contundentes que posibiliten un mayor crecimiento de la cobertura educativa nacional, a la par de garantizar la educación superior de probado nivel académico para la población mexicana en su conjunto.

La tercera y última consideración tiene relación con el conjunto de rasgos destacados en el panorama abreviado acerca de la oferta educativa de referencia. Por ejemplo, en cuanto a la distribución por estados, si bien encontramos que la Ciudad de México, Veracruz y Chiapas son los estados con mayor número de habitantes y una mayor concentración de servicios educativos en MNP, en lo general no se observa una vinculación directa entre los estados con mayor número de habitantes y una mayor concentración de servicios educativos en MNP. Respecto del financiamiento, el avance decidido de la iniciativa privada al acaparar poco más de las dos terceras partes es innegable, dado que la apuesta por la oferta educativa en MNP ha sentado las bases para expandir el mercado de oportunidades de las IES privadas y orientadas hacia la oferta formativa en ciencias sociales y humanidades, en detrimento de la proporción que ocupan las IES públicas en este mismo rubro. Argumentamos que esta situación es preocupante si consideramos que las IES públicas tendrían que posicionarse como el conjunto de opciones formativas de educación superior en las cuatro áreas académicas y con mayor viabilidad de acceso para los grupos poblacionales económicamente menos favorecidos. En tal caso y tomando en cuenta el logro de la Meta 4.3 de la Agenda 2030 de la UNESCO, en la cual se estipula que para el año 2030 será necesario "...asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria" (UNESCO, 2015c), estimamos que las condiciones de posibilidad en el contexto mexicano no pasan de ser buenas intenciones derivadas en esfuerzos infructuosos.

Por último, validamos nuestro posicionamiento al ubicar esta modalidad educativa como una opción posibilitadora de inclusión social, dado que permite el acceso a la formación universitaria a grupos provenientes tanto de zonas urbanas y rurales, con limitaciones socioeconómicas, con aspiraciones a obtener uno o más de un título de licenciatura, y por el nivel de credibilidad que ha despertado no solo en la población que demanda este servicio, sino en la sociedad en general.

Bibliografía

- Amador Bautista, R. (Coord.) (2008). *Educación y tecnologías de la información y la comunicación. Paradigmas teóricos de la investigación*. México: UNAM/IISUE.
- Bray, M., Adamson, B., y Mason, M. (Comps.) (2010). *Educación comparada. Enfoques y métodos*. Buenos Aires: Granica.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., y Valle, J. M. (2016). *Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles*. En *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, p. 39-56. Disponible en: <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/9/art3.pdf>.

- CEPAL-ONUDI. (1992). *Educación y Conocimiento: eje de transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Comisión Económica Para América Latina y El Caribe.
- CIA. (2019). The World factbook Mexico. Disponible en: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/mx.html>.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. México: UNESCO/Dower.
- Epstein, E. H. (2010). *Huellas vitales en el desarrollo epistemológico de la Educación Comparada*. En Navarro Leal, M. A. (Coord.) Educación Comparada. Perspectivas y Casos. México: Editorial Planea-SOMEC. pp. 11-21.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2017). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2017*. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/programas/dutih/2017/default.html#Tabulados>.
- Navarrete-Cazales, Z., y Rojas-Moreno, I. (2016). *Modalidades no presenciales de Educación Superior en México*. Panorama de un diagnóstico nacional en Revista Latinoamericana de Educación Comparada, Año 7, No.10, pp. 81-96. <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/10/art5.pdf>.
- Navarrete-Cazales, Z., y Rojas-Moreno, I. (Coords.) (2018). *Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Superior*. Políticas y usos didácticos. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 301pp. Disponible en: <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/6665>.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en México. (2014). *Índice de Desarrollo Humano Municipal en México: nueva metodología*. México: PNUD. Recuperado en: <http://www.mx.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesReduccionPobreza/InformesDesarrolloHumano/UNDP-MX-PovRed-IDHmunicipalMexico-032014.pdf>.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en México. (2015). *Índice de Desarrollo Humano para las entidades federativas, México 2015*. Avance continuo, diferencias persistentes. México: PNUD. Recuperado en: http://www.mx.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesReduccionPobreza/InformesDesarrolloHumano/PNUD_boletinIDH.pdf.
- Rama, C. (2012). *La reforma de la virtualización de la universidad. El nacimiento de la educación digital*. México: UDEGE Virtual. Disponible en: http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/libro_la-reforma-de-la-virtualizacion-de-la-universidad-claudio-rama-udg-2012.pdf.
- Rizvi, F., y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Rojas-Moreno, I. (2019). *Metodología comparada y estudio de políticas educativas*, en De Sierra Neves, T., y Navarrete-Cazales, Z. (Coords.). Políticas y prácticas educativas en perspectiva comparada. México: UPN, pp. 133-158. Disponible en: <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/438-politicas-y-practicas-educativas-en-perspectiva-comparada>

- Rojas-Moreno, I., y Navarrete-Cazales, Z. (2019). *M odalidades no presenciales de educación superior en México: Composición, tendencias y desafíos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-FFyL. 179 pp. Disponible en: http://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/408
- Schriewer, J. (2006), *16. Internacionalidades múltiples: surgimiento de una ideología a nivel mundial y persistencia de criterios idiosincráticos mundiales*. En Charle, C.; Schriewer, J. y P. Wagner (eds.), *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales* (pp. 359-408). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Schriewer, J. (2011). *Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada*”, En *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 41-105). Buenos Aires: Granica.
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *Plan Nacional de Educación 2001-2006*. México, SEP. Recuperado el 9 de agosto de 2018 de: <http://www.sev.gob.mx/hemeroteca/planacedu/terceraparteb.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México, SEP. Recuperado el 9 de agosto de 2018 de: <http://www.programaanticorrupcion.gob.mx/index.php/comunicacion/archivo-historico/pnrctcc-2008-2012/temas-2012/programas-sectoriales/sixenio-2007-2012.html>
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México, SEP. Recuperado el 9 de agosto de 2018 de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- UNESCO. (1998). *La educación superior en el siglo XXI*. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113602_spa
- UNESCO. (2015a). *World Education Forum 2015: “Equitable and inclusive quality education and lifelong learning for all by 2030. Transforming lives through education”* Recuperado de: <http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/incheon-declaration>
- UNESCO. (2015b). *Foro Mundial sobre la Educación 2015*. Incheon, República de Corea, 19 – 22 de mayo de 2015. Programa. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233245_spa
- UNESCO. (2015c). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Educación en línea en el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica en México

María Guadalupe López Membrillo¹
Héctor Manuel Manzanilla Granados²

Introducción

El objetivo del presente capítulo es ofrecer un análisis de la educación en línea³ en las Instituciones de Educación Superior en México, particularizando en el Sistema de Educación Superior Tecnológica (SNEST) y su oferta educativa. En primer lugar, se presenta una revisión de la historia de las Instituciones de Educación Superior en México, el avance y desarrollo en la implementación de la educación a distancia en estas instituciones, su oferta educativa como respuesta a la influencia de organismos internacionales para innovar modelos educativos acordes a las necesidades del actual mundo globalizado. En segundo lugar, se presenta una contextualización del SNEST, su historia, algunos de los retos y limitaciones a los que se enfrenta el modelo de educación a distancia.

Durante el desarrollo del capítulo se atiende interrogantes como: ¿Cuántas carreras se ofertan en la modalidad virtual en el Tecnológico Nacional de México (TecNM) en la actualidad? ¿Cómo está constituido el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica? ¿Cuáles han sido las principales experiencias en la implementación del modelo de educación a distancia en las Instituciones de Educación Superior? ¿Cuántos Institutos Tecnológicos han implementado la modalidad a distancia en el país? Información que permitirá conocer el desarrollo de la educación a distancia en el Sistema de Educación Superior Tecnológica, los logros y, sobre todo, los retos que representa para las Instituciones de Educación superior (IES) del país.

En los últimos años, la educación en línea se ha convertido en una tendencia mundial debido a todos los beneficios que ofrece a los estudiantes y a las instituciones educativas (Tomlinson, 2015). La educación a distancia en México, impartida por las Instituciones de Educación Superior, brinda la oportunidad de obtener un aprendizaje formalizado a

1 Jefa del Departamento de Calidad del Tecnológico de Estudios Superiores de Tlanguistenco-Tecnológico Nacional de México. CE: rd_dtianguistenco@tecnm.mx

2 Profesor-Investigador de la Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional. CE: hmanzanilla@ipn.mx

3 En este capítulo, entiéndase educación en línea como sinónimo de educación virtual y de educación a distancia.

aquellas personas que por alguna razón no les fue posible continuar con estudios superiores, sin importar su clase o condición social, ni su situación o sus responsabilidades personales, familiares y laborales. En este sentido, la educación en línea es beneficiosa para los estudiantes porque les ofrece una educación abierta, accesible y flexible (Stoessel, *et al*, 2015). En este aspecto las universidades, en México, han llevado la delantera en desarrollar propuestas educativas a distancia innovadoras, sin embargo, en algunas regiones del país los Institutos Tecnológicos han cobrado mayor relevancia, con todo es necesario el desarrollo de propuestas de ampliación educativa e innovación con el apoyo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

En el Foro Mundial sobre la Educación 2015, celebrado del 19 al 22 de mayo de 2015 en Incheon (Corea del Sur), se estableció como uno de sus acuerdos “Promover oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida para todos, en todos los contextos y en todos los niveles educativos, así como fortalecer la ciencia, la tecnología y la innovación”. Por lo que “es necesario aprovechar las Tecnologías de la Información y Comunicación para reforzar los sistemas educativos, la difusión de conocimientos, el acceso a la información, el aprendizaje efectivo y de calidad, y una prestación más eficaz de servicios” (UNESCO, 2015).

En México, una de las estrategias del gobierno federal que se reflejaron en el Plan Nacional de Desarrollo (2012-2018), fue el promover la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje y para lograrlo se propusieron tres líneas de acción: “desarrollar una política nacional de informática educativa, enfocada en que los estudiantes desarrollen sus capacidades para aprender a aprender mediante el uso de las TIC; ampliar la dotación de equipos de cómputo y garantizar conectividad en los planteles educativos; intensificar el uso de herramientas de innovación tecnológica en todos los niveles del sistema educativo” (DOF, 2013). En este sentido, la educación superior pública en México ha transitado por un momento de redefiniciones y reformas en las IES y las políticas de Estado, sobre todo, en el propósito compartido de lograr mayores niveles de calidad y rendición de cuentas. Se realizaron fuertes inversiones en infraestructura tecnológica acordes “con modelos educativos que respondan a las exigencias de mundialización económica y pensamiento global de la sociedad del conocimiento” (Pastor, 2005: 74-75), la educación a distancia es un sendero que se está construyendo en las universidades del interior del país.

En el actual gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador, específicamente en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 se describen las estrategias a realizar, en la sección 1. Política y Gobierno, un cambio de paradigma en seguridad, el cual tiene como propósito en el inciso ii. “Garantizar empleo, educación, salud y bienestar mediante la creación de puestos de trabajo, el cumplimiento del derecho de todos los jóvenes del país a la educación superior” (DOF, 2019). En la Sección 2. Política social, se establece que el “objetivo más importante del gobierno de la Cuarta Transformación es que en 2024 la población de México esté viviendo en un entorno de bienestar [...]. En esta nueva etapa de la vida nacional el Estado no será gestor de oportunidades [...] será en cambio garante de derechos [...] que son inherentes a la persona, irrenunciables, universales y de cumplimiento obligatorio”, para lograrlo establece programas como: iv. “Jóvenes construyendo el futuro”: que “tiene como propósito que jóvenes de entre 18 y 29 años de edad que no se encuentren estudiando ni trabajando reciban capacitación laboral” una beca mensual durante el tiempo que se capacitan para ingresar al mercado laboral (DOF, 2019).

Mediante el programa: v. Jóvenes escribiendo el futuro “dirigido a jóvenes que estén inscritos en algún centro de educación superior en modalidad escolarizada, tengan menos de 29 años y vivan en un hogar en situación de pobreza” el acceso a una beca bimestral durante el ciclo escolar. El Plan Nacional destaca el Derecho a la educación con el compromiso del gobierno federal de “mejorar las condiciones materiales de las escuelas del país, a garantizar el acceso de todos los jóvenes a la educación y a revertir la llamada reforma educativa [...] “La Secretaría de Educación Pública tiene la tarea de dignificar los centros escolares y el Ejecutivo federal, el Congreso de la Unión y el magisterio nacional se encuentran en un proceso de diálogo para construir un nuevo marco legal para la enseñanza” (DOF, 2019), por lo que la educación superior deja de verse como una oportunidad para los jóvenes y se destaca como un derecho ineludible del ser humano.

De acuerdo con Navarrete y Manzanilla (2017), en el siglo XX México ha sido uno de los países más preocupados por ofrecer educación a distancia, reconociendo la importancia de utilizar las TIC para reforzar los sistemas educativos, en este sentido se vio a la educación a distancia como la opción que podría comenzar a resolver algunos de los problemas educativos que el nuevo siglo planteaba, y creció aceleradamente su oferta en las universidades como una manera de atender a la población vulnerable, que no tiene la posibilidad de acceso a la universidad convencional, así, las universidades pueden aumentar su cobertura a la mayor demanda de educación pública (gratuita), aumentando su matrícula y la cobertura nacional en educación superior (ver tabla 1).

Tabla 1. Educación a distancia en las Instituciones de Educación Superior en México

AÑO	Educación a distancia en las IES de México
En 1971 durante el gobierno de Luis Echeverría	Se crea el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación —CEMPAE— como institución pionera en la aplicación de los sistemas a distancia en México.
En 1972	La Universidad Nacional Autónoma de México —UNAM— creó el “Sistema de Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México con el auge de la tecnología educativa, y la incorporación de innovaciones tecnológicas en el ámbito de la comunicación, permitió ampliar la cobertura de los servicios educativos.
En 197	El Instituto Politécnico Nacional inició su Sistema Abierto de Enseñanza —SAE— en varias de sus escuelas: una de las primeras carreras en ofertarse fue la de Comercio Internacional (en 1974).
En 1974	La Dirección General de Institutos Tecnológicos inició su Sistema Tecnológico Abierto con la finalidad de atender a una población de trabajadores. Contaba con 58 instituciones distribuidas en todo el país y cumplía con la función de atender la demanda cada vez mayor para esta institución educativa.
1976	Se lanzó el Sistema Abierto de Educación Tecnológica Industrial, para atender a quienes no podían asistir al sistema escolarizado.
El 25 de agosto de 1978	Se estableció, por decreto presidencial, la Universidad Pedagógica Nacional —UPN—. en 1979, inaugura sus programas de licenciatura bajo la modalidad de sistema escolarizado en la Unidad Matriz Ajusco e inicia sus funciones el Sistema de Educación a Distancia —SEAD— ya ofrecía licenciaturas en la modalidad a distancia en 64 unidades académicas distribuidas a lo largo del territorio nacional, operó en 77 unidades distribuidas en todo el país, en 1986 dichas unidades se convirtieron en UPN.

Educación Superior en Prospectiva

En 1978	La Secretaría de Educación Pública firmó un convenio por medio del cual el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa —ILCE— produciría recursos audiovisuales para el sistema educativo nacional. Desde 1995, el ILCE coadyuva a la operación de la Red EDUSAT (sistema de televisión con señal digital comprimida que se transmite vía satélite) por medio de la cual se manejan actualmente 12 canales de televisión con cobertura en todo México, el Sur de Estados Unidos, Centroamérica y Sudamérica.
En 1980	La Universidad Veracruzana, creó su Sistema de Enseñanza Abierta —SEA— cuenta con 15 centros escolares distribuidos en cinco regiones del Estado de Veracruz. Las carreras que ofrece son: Derecho, Administración de Empresas, Contaduría; Sociología y Pedagogía. La Universidad Autónoma de Nuevo León —UANL— crea el Sistema de Educación Abierta, para ampliar las oportunidades de acceso a la educación, incorporó nuevas técnicas educativas como los sistemas abierto, semiabierto, individualizado o personalizado.
En 1997	El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) fundó la Universidad Virtual.
En 2004	La UDG (Universidad de Guadalajara) dictaminó el Sistema de Universidad Virtual.
En 2007	Surgió la Universidad Virtual de Guanajuato.
En 2008	Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) evaluaron las primeras licenciaturas a distancia
En 2011	Se fundó la Universidad Virtual de Michoacán
En 2012	Se creó la Universidad Digital del Estado de México y también la Universidad Abierta y a Distancia de México (que en 2009 se había lanzado como un programa), como un órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, que tiene por objeto prestar servicios educativos del tipo superior, en la modalidad no escolarizada, que será abierta y a distancia mediante el uso de las TIC, respaldados en redes de conocimiento, tecnologías y administrativas, cuyas características serán la flexibilidad, la calidad y la pertinencia y a su vez, deberá procurar, bajo principios de equidad, y colaboración, la más amplia cobertura, a fin de que el mayor número de personas pueda cursar los estudios que imparta.
En enero de 2014	Nació el portal MiríadaX. ofrece cursos masivos gratuitos impartidos por 18 universidades de Iberoamerica. El sitio es una colaboración de dos gigantes españoles: el Banco Santander —a través de su portal Universia— y Telefónica —a través de Telefónica Learning Services—. Cuenta con la colaboración de las 1242 universidades socias de Universia, 415 de ellas en México. Por otro lado, Coursera, es el proveedor de los MOOC más grande del mundo, al que se habían sumado otras 29 universidades a su consorcio de 33. Entre las nuevas socias de la compañía, están 16 instituciones en 12 países. Incluyen, la Universidad Autónoma Nacional de México —con tres cursos— y el Tecnológico de Monterrey —con seis—.
En 2014	Fueron aceptados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) los posgrados en esta modalidad.
2016	El Centro Nacional de las Artes a través de la Dirección de Educación a Distancia (DED) creó el Programa de Educación Artística y Cultural a Distancia, que se imparte a través de una Plataforma Digital, como una estrategia para ampliar la cobertura nacional de sus programas académicos y artísticos mediante la incorporación y uso de las tecnologías de la comunicación e información, integra diversos servicios y esquemas de publicación, bajo las siguientes líneas de trabajo que ya operan en la DED.

2012 -2017	Entre las instituciones que actualmente ofrecen educación a distancia podemos mencionar a la Universidad Autónoma del Carmen, con el Departamento de Educación a Distancia e Innovación Educativa; a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), con la Dirección de Educación Multimodal; la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), con su Sistema de Universidad Virtual; a la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach), con la Coordinación General de Universidad Virtual; a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), con la Dirección General de Innovación Educativa; y muchas más, entre ellas las instituciones privadas como el mencionado Tecnológico de Monterrey, que fue pionero, y la UTEL University que tiene una cobertura latinoamericana. Y muchos otros modelos que se han creado en los últimos cinco años
2018	Se consolida la Universidad Abierta y a Distancia de México como opción de educación superior de calidad Incrementó su matrícula de 21 mil 59 estudiantes en 2012 a 55 mil 714 estudiantes en 2018.
2019	El 30 de septiembre de 2019 se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. En su Capítulo XI De las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital para la formación con orientación integral del educando, señala en el Artículo 84. “La educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, utilizará el avance de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, con la finalidad de fortalecer los modelos pedagógicos de enseñanza aprendizaje, la innovación educativa, el desarrollo de habilidades y saberes digitales de los educandos, además del establecimiento de programas de educación a distancia y semi presencial para cerrar la brecha digital y las desigualdades en la población”.
2020	En el boletín No. 125 de la SEP (SEP, 2020), Frédéric Vacheron Oriol, representante en México de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) informa que la experiencia de México en materia de aprendizaje a distancia debe ser compartida en el ámbito regional e internacional, al revisar la estrategia Aprende en Casa, implementada por la Secretaría de Educación Pública para prevenir la propagación del virus COVID-19, quedó de manifiesto la capacidad de adaptación de quienes integran el Sistema Educativo Mexicano (alumnos, maestros, padres de familia, personal administrativo, instituciones educativas públicas y privadas) para llevar con éxito el ciclo lectivo 2019-2020 en el que 36.5 millones de estudiantes de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, educación media superior y superior, acceden a servicios educativos a distancia en radio, televisión o internet.

Fuente: elaboración propia, con base en: Navarrete y Manzanilla, (2017); Moreno, (2015); y SEP, (2016; 2018; 2020; y 2020a).

Como puede observarse a partir de los años 70 en México se incrementó el uso de las TIC con el objeto de ampliar la oferta educativa de las Instituciones de Educación Superior, con el fin de apoyar a las personas menos favorecidas socialmente. En los años 90 la oferta de educación a distancia en México por parte de las universidades públicas y privadas creció de manera rápida y en la primera década de siglo XXI crece de manera exponencial, en casi todas las universidades públicas del país (Navarrete y Manzanilla, 2017), colocando a México en un papel importante en cuanto a detectar la necesidad de cumplir con objetivos internacionales como lo es la agenda 2030 de la UNESCO y las metas federales, sin embargo, es necesario el establecimiento de proyectos claros y precisos en el aspecto educativo.

En este sentido, las actividades de la UNESCO en el campo de la educación a distancia están en sintonía con el desarrollo de las TIC en la Educación, reconociendo que, sin un

correcto desarrollo de las nuevas tecnologías educativas, difícilmente se pueden implementar correctamente y de forma eficaz programas de educación a distancia. Si bien es cierto que este tipo de formación se había contemplado como un modelo para facilitar el acceso a la educación a sectores desfavorecidos, en la actualidad se contempla como un medio para la formación permanente a fin de seguir formándose sin necesidad de renunciar al mercado laboral (UNESCO, 2020: 5-20). Durante la reunión de ministros de educación de los países del G20, el 27 de junio de 2020, se comprometieron a colaborar para hacer frente a los trastornos generalizados de la educación y para garantizar la continuidad del aprendizaje para todos, la UNESCO intervino con estimaciones del riesgo que corren millones de niños y jóvenes de no regresar a la escuela, por lo que Stefania Gianini, Subdirectora General de Educación de la UNESCO declaró que cada gobierno deberá escoger las opciones políticas correctas basadas en la inclusión, la equidad y la resiliencia para garantizar la continuidad del aprendizaje; se reconocieron la importancia de los enfoques mixtos, y exhortan a las organizaciones internacionales y al sector privado a contribuir al desarrollo de contenidos educativos y a las soluciones digitales para facilitar la continuidad pedagógica.

En virtud del reto que presenta la educación para México se han desarrollado e implementado modelos de educación a distancia tanto en universidades como en los Institutos Tecnológicos, este crecimiento y desarrollo ha sido posible gracias a los adelantos tecnológicos, al bajo coste de las tecnologías de la información y la comunicación. A continuación, se analizará el papel que ha tenido el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica.

Contextualización del Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica (SNEST)

Apegándose al término estricto de educación profesional técnica, el hecho formal más remoto que aparece en la historia de México relacionado con la educación que conlleva la obtención de conocimientos y competencias asociados al ejercicio de algún oficio o profesión, se ubica en el siglo XVI, cuando en el año 1551 se crea por Cédula del Rey Carlos I de España, la Real y Pontificia Universidad de México, para que en ella estudiaran todas las ciencias tanto los nativos como los hijos de los españoles, posteriormente en el año 1783 se crea el Real Seminario de Minería y en 1792 se convierte en el Colegio de Minería, que por primera vez se formaron especialistas con un sólido componente científico, posteriormente con el triunfo de la Independencia cobró mayor relevancia y se transformó en 1867 en la Escuela Nacional de Ingeniería (TECNM, 2018: 21).

Con la expedición de la Ley Orgánica de Institución Pública el 2 de diciembre de 1867, se empezó a construir el andamiaje de la educación superior tal como la conocemos ahora, a partir de los Institutos literarios y científicos que fueron creándose en las capitales de los estados y que, en la práctica, constituyeron el antecedente para crear las nuevas universidades que surgiría en el siglo XX (TECNM, 2018: 23). En 1921, siendo Presidente de la República, Álvaro Obregón, José Vasconcelos cumpliría las dos misiones básicas que se había trazado; la federalización de la educación pública y la creación de la actual Secretaría de Educación Pública (SEP). Conforman un sistema de educación técnica instituyendo la Dirección de Enseñanzas Técnicas con la misión de crear escuelas que impartirían este tipo de educación e iniciándose la creación de importantes instituciones,

algunas de las cuales constituirían el simiente para la creación del Instituto Politécnico Nacional (TECNM, 2018: 25-26).

Las instituciones de educación superior tecnológica centralizadas son las más antiguas y su creación se remonta al año 1936 con la instauración del Instituto Politécnico Nacional (IPN), que es la institución educativa del Estado creada para consolidar, a través de la educación, la Independencia Económica, Científica, Tecnológica, Cultural y Política para alcanzar el progreso social de la Nación, de acuerdo con los objetivos Históricos de la Revolución Mexicana, contenidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (IPN, 1981). La creación del IPN fue prevista en el plan denominado sexenal del gobierno de Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940), posteriormente, la Segunda Guerra Mundial obliga a países como México a desarrollar su industria, la explotación de materia prima y la generación de servicios integrados como el educativo para colocarlos en la dinámica económica y política de países centrales, es sobre esta base que surgen los primeros tecnológicos “previo al año 1958, únicamente existían 6 institutos tecnológicos: Durango, Chihuahua, Saltillo, Ciudad Madero, Orizaba y Veracruz. Todos ellos aún dependientes del IPN, del cual se desprenderían a partir del año 1959. Desde 1958 y hasta 1970, año en que termina el periodo de desarrollo con estabilidad, los tecnológicos pasaron de 6 a 19 y en los 6 años siguientes, ya durante la etapa del desarrollo social, su número creció hasta llegar a 52 Institutos Tecnológicos distribuidos en todo el país” (García y Castillo, 2007: 120-121).

Durante el periodo de 1971 a 1976 se inicia la expansión definitiva de las instituciones técnicas, incrementando el número de Institutos Tecnológicos al pasar de 19 a 48; 29 nuevos planteles, privilegiando la cobertura en las capitales de los estados y en ciudades. En 1972 surgen los Institutos Tecnológicos Agropecuarios y en 1973 los Institutos Tecnológicos en Ciencia y Tecnología del Mar. En 1975 se crea el Consejo del Sistema Nacional de Educación Técnica y en 1978 cambia su nombre a Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica COSNET (TECNM, 2018: 37) surgiendo el Sistema Nacional de Educación Tecnológica, siendo los Institutos Tecnológicos parte fundamental para la integración del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT).

En 1981 en el territorio nacional se resuelve eliminar el carácter de “regional” en el nombre oficial de las instituciones, en 1982 se ponen en marcha Institutos Tecnológicos Federales hasta llegar a 64 distribuidos en el territorio nacional con excepción hasta entonces de la capital del país. Al finalizar el gobierno del presidente José López Portillo (1976-1982) se inicia el desmantelamiento del Estado benefactor y el tránsito a un nuevo modelo económico y político dirigido por la apertura a las leyes del mercado y la globalización: el modelo neoliberal, según este modelo las leyes del mercado son las leyes rectoras para acceder a una fase de bienestar sin la intervención del Estado como una figura socialmente rectora, en el orden educativo implica atender la demanda implementando modelos en la práctica que atiendan las recomendaciones que efectúan los organismos internacionales en cuanto a política educativa (García y Castillo, 2007: 122) se establecen preceptos como:

- la educación debe tener un carácter descentralizado para lograr mayor autonomía.
- deben de rendir cuentas a la sociedad y en su configuración y administración deberán de estar representados los sectores educativos, productivos y gubernamentales.

- deben de ser flexibles en su operación y con resultados a bajo costo.
- Deben de estar ubicados en regiones en donde sea necesaria su operación y desconcentrar los servicios educativos de las grandes ciudades.
- deben promover el arraigo de sus egresados con el fin de permitir el desarrollo regional.
- los egresados deben ser gestores de nuevas empresas con el fin de generar desarrollo regional, más que salir a buscar empleo (García y Castillo, 2007: 122).

Estas políticas han sido impulsadas por organismos tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la UNESCO, el Banco Mundial (BM), y recuperadas en el modelo y operación de las nuevas instituciones de educación tecnológica superior creadas por el Estado mexicano bajo la égida del proyecto neoliberal: los Institutos Tecnológicos Descentralizados (ITD), las Universidades Tecnológicas (UT), y más recientemente las Universidades Politécnicas en este orden cronológico. “En los últimos años, la educación tecnológica ha sido un sector en expansión dentro del sector público [...]. Ese auge ha sido soportado esencialmente por las instituciones menos importantes, numéricamente, del sector tecnológico: Los Institutos Tecnológicos Descentralizados (ITD)” (García y Castillo, 2007: 122 y 123).

En el año 2005 se reestructura el Sistema Educativo Nacional por niveles como resultado se integran los Institutos Tecnológicos a la Subsecretaría de Educación Superior (SES), transformando a la entonces Dirección General de Institutos Tecnológicos (DGTI) en Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST) y como consecuencia de esta reestructuración se desincorporaría el nivel superior de las Direcciones Generales de Ciencia y Tecnología del Mar y de Educación Tecnológica Agropecuaria, pasando a depender de la DGEST los Institutos Tecnológicos Agropecuarios, Forestales y de Ciencia y Tecnología del Mar (TECNM, 2018: 39).

Las políticas públicas que surgirían posteriormente en el país reflejaron la preocupación del gobierno de ampliar las opciones para que los jóvenes pudieran realizar estudios de educación superior impulsando el desarrollo de la educación superior tecnológica, estableciendo acciones como: “Concertar la creación de nuevos planteles descentralizados de educación tecnológica, con apego a la normatividad y evaluación central, con una amplia participación social, para extender los nuevos servicios de educación superior tecnológica escolarizada en aquellas regiones del país que lo requieran” (TECNM, 2018: 44). Durante los 10 años posteriores a la creación del TESE se iniciaron actividades en otros 74 Institutos Tecnológicos Descentralizados, “para dar una idea de la dimensión de ese esfuerzo”, se debe tomar en cuenta que, para llegar a la cifra de 48 Institutos Tecnológicos Federales, les tomaría la gran cantidad de 30 años (TECNM, 2018: 54).

El 23 de julio de 2014, fue publicado en el *DOF*, el Decreto Presidencial por el que se crea la institución de educación superior tecnológica más grande de nuestro país, el Tecnológico Nacional de México (TecNM). De acuerdo con el Decreto citado, el TecNM se funda como un “órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, con autonomía técnica, académica y de gestión, tendrá adscritos a los institutos tecnológicos unidades y centros de investigación, docencia y desarrollo de educación superior tecnológica con los que la Secretaría de Educación Pública, ha venido impartiendo la educación superior y la investigación científica y tecnológica” (*DOF*, 2014. Art. 1º)

Hasta septiembre de 2017 funcionaban en toda la República mexicana un total de 122 Institutos Tecnológicos Descentralizados. En 1991 se crea el Subsistema de Universidades Tecnológicas y en 2001 en de las Universidades Politécnicas las cuales con el IPN y los Institutos Tecnológicos Federales y Descentralizados, dan forma en la actualidad al Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica en México (ver figura 1) (TECNM, 2018: 63).

Figura 1. Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica en México

Unidades que lo conforman	El SNEST, sin considerar al IPN ⁴ , posee una matrícula compuesta por un poco más de 600.000 alumnos y los distintos subsistemas que lo componen cubren la totalidad de los estados del país.					
	126 Institutos Federales			122 descentralizados	61 UT's	17 UP's
Instituto Politécnico Nacional IPN⁵	Institutos Tecnológicos Agropecuarios (ITA)	Institutos Tecnológicos del Mar (ITMAR)	Instituto Tecnológico Forestal (ITF)	Institutos Tecnológicos Superiores Descentralizados (ITD) 1990 - 2017	Coordinación de las Universidades Tecnológicas 1991	Coordinación de las Universidades Politécnicas 2001
	Tecnológico Federales 1948					
	Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST) 2005					
	Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica (SNEST)					
	Subsecretaría de Educación Superior (SES)					
Secretaría de Educación Pública (SEP)						

Fuente: elaboración propia con base en: TECNМ, (2018:49-53); y García y Castillo (2007:124-125).

Educación a distancia en el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica

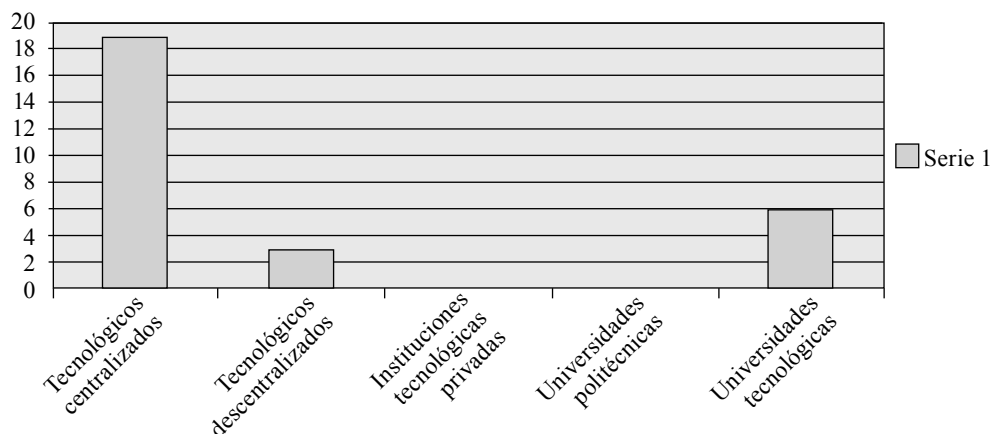
Con la llegada del Internet en México en las últimas décadas del siglo XX, se modificaron los esquemas pedagógicos que venían siendo aplicados tanto en la educación a distancia, como en la de tipo presencial. Debido al objetivo principal que tiene que ver con el desarrollo y aplicación de la tecnología, de las instituciones que conforman el SNEST, se esperaba que la mayoría, adoptarán rápidamente modelos educativos muy tecnificados como la educación a distancia basada en ambientes virtuales, sin embargo, esto no fue así ya que de acuerdo a lo que señalan García y Castillo (2007), de 300 instituciones tanto públicas como privadas las evidencias muestran que el desarrollo de esa modalidad hasta antes del año 2007 fue muy pobre (ver figura 2).

4 El Instituto Politécnico Nacional es considerado una de las instituciones educativas más importantes de México y de América Latina por su nivel académico, y su matrícula tiene un total de 180,801 alumnos en el ciclo escolar 2018-2019, de los cuales 6,846 cursan nivel posgrado, 108,436 el nivel superior y 65,519 el nivel medio superior. El IPN cuenta con 102 unidades tanto académicas como de apoyo y vinculadas, así como centros de investigación, que se ubican en 32 localidades de 21 estados de la República Mexicana (IPN, 2018).

5 El IPN en los términos del artículo segundo de su Ley Orgánica es un órgano desconcentrado del Estado por lo que en el acuerdo 351 (publicado en el Diario Oficial de la Federación del día 4 de febrero de 2005), se encuentra en dependencia directa del Secretario de Educación Pública.

A pesar de que las experiencias formales se ubicaban dentro de los Institutos Tecnológicos Centralizados, los autores García y Castillo (2007) reconocen que se puede esperar que los organismos descentralizados avancen rápidamente en la consolidación de una oferta educativa en este ámbito; “pues a pesar de ser relativamente nuevos, su estatus jurídico les permite una mayor flexibilidad de operación y toma de decisiones que a los centralizados” (García y Castillo, 2007: 135).

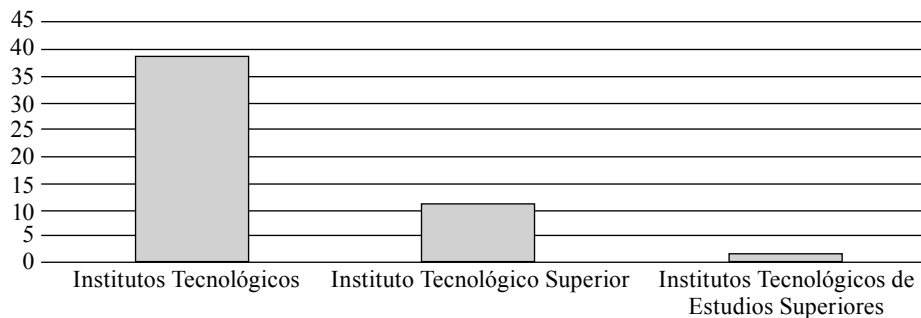
Figura 2. Instituciones de Educación Superior Tecnológica que ofertaban programas o cursos en línea antes de 2007



Fuente: García y Castillo, (2007:126).

En relación con lo anterior, para el año 2020 en el aspecto formal de educación superior se ha dado un gran impulso y avance a la oferta de carreras en la modalidad virtual, con un avance de 39 carreras ofertadas por 21 Institutos Tecnológicos Centralizados del País y 13 carreras ofertadas por 10 Institutos Tecnológicos Descentralizados, (ver figura 3) (TECNM, 2020) situación que pone de manifiesto la necesidad de avanzar en la consolidación de esta nueva realidad virtual mediante aplicar las tecnologías de la información y las comunicación para la renovación de la educación superior y la transmisión del saber y desarrollo científico y tecnológico.

Figura 3. Carreras que oferta el TECNM en modalidad virtual



Fuente: elaboración propia con base en: TECNM, (2020).

Considerando que tan solo el Instituto Tecnológico Nacional de México cuenta con 254 instituciones, solo 31 institutos han logrado poner en marcha la oferta de educación superior lo que representa 12% de los institutos que lo constituyen, sin embargo, a pesar de que el estatus jurídico de los Institutos Tecnológicos Descentralizados les permite mayor flexibilidad de operación que los centralizados no han logrado consolidar un sistema educativo de educación a distancia en todo el territorio nacional como se esperaba. Existen experiencias formales sobre la educación a distancia tanto en el SNEST como en el Tecnológico Nacional de México, reconocidas por la existencia de evidencias tanto en la web como por artículos y noticias publicadas (ver tabla 2).

Tabla 2. Experiencias formales de educación a distancia en el SNEST

Expe-riencia en educación a distancia	Año	Experiencia en educación a distancia
1ª	1998	La Universidad Tecnológica de la Mixteca (UTM) creó el programa de Universidad Virtual, iniciando con la maestría en Computación, Especialidad en Sistemas Distribuidos” Posteriormente, en el año 2001, apertura la licenciatura en estudios mexicanos. La UTM sería una de las primeras y pocas universidades en el país en utilizar este tipo de tecnología para el aprendizaje.
2ª	1999	El Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) pone en marcha la maestría en Ciencias en Enseñanza de las Ciencias (MCEC), misma que fue proyectada para ser distribuida en línea.
3ª	En octubre de 1999	“La Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT) solicitó al Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (CoSNET) que coordinara los esfuerzos de la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM), de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) y de la Dirección General de Institutos Tecnológicos (DGIT) para formar el mayor número posible de docentes cuyo eje de dominio fuera la enseñanza de las ciencias: se estableció formalmente el programa de Maestría en Ciencias en Enseñanza de las Ciencias (MCEC) y se desarrolló una plataforma propia denominada Sistema Virtual de Educación a Distancia (SiVED). La cual tuvo una segunda generación compuesta por 431 alumnos que terminó en el año 2005 y a la fecha este programa se encuentra suspendido.
4ª	En septiembre del año 2000	Se apertura el Instituto Tecnológico de la Región Mixe (ITRM) como el primer tecnológico completamente virtual, condición necesaria para su apertura, su asentamiento se daba en una de las regiones más apartadas del país ubicada en plena sierra oaxaqueña en la comunidad de Santa María Tlahitoltepec, En la actualidad en el ITRM, se imparten dos carreras: ingeniería industrial e ingeniería en desarrollo comunitario.

Educación Superior en Prospectiva

5^a	El 12 de agosto del 2003,	En el Tecnológico de Durango se pone en marcha la Unidad de Educación a Distancia con apoyo del gobierno del estado, gobierno federal y en su momento la Dirección General de Institutos Tecnológicos (DGIT), hoy Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST), el Tecnológico de Durango ha ido abriendo distintas unidades distribuidas a lo largo del estado, en la actualidad existen 8.
6^a	En 2004	El Tecnológico de Aguascalientes como el Tecnológico de Minatitlán inician la oferta de ingeniería industrial bajo esta modalidad.
7^a	El 1 de septiembre del 2005	La Universidad Tecnológica de Puebla (UTP) pone en marcha la UTP-Virtual con la carrera de administración.
8^a	12 de agosto de 2009	La Secretaría de Educación Pública, emite la primera convocatoria del entonces Programa de Educación Superior Abierta y a Distancia (ESAD) que ofreció sus servicios entre agosto de 2009 y el 20 de enero de 2012.
9^a	20 de enero de 2012	Se crea oficialmente mediante decreto presidencial, la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM) con la misión de ofrecer educación superior a todos los mexicanos, con la mayor flexibilidad y presencia posible.
10^a	2020	El Tecnológico Nacional de México oferta 52 carreras en la modalidad virtual en la República mexicana.

Fuente: elaboración propia con base en: TECNM, (2020); SEP, (2020a); y García y Castillo (2007:126-131).

De igual manera existen otras experiencias de educación virtual que surgen como resultado de atender una necesidad inmediata, ver figura 4.

Figura 4. Experiencias de educación virtual en diferentes plataformas

El CIIDET	Impartió en línea la maestría en Ciencias en Enseñanza de las Ciencias, proyecto que, en su momento fue exitoso, en la actualidad se encuentra abandonado y prácticamente suspendido.
Tecnológico Mixe	Pudo haber sido un interesante experimento no sólo en el orden educativo y pedagógico, terminó por ser uno de los tecnológicos más grises e inoperantes al imponérsele un esquema operativo y organizacional similar a cualquier otro de tipo presencial.
Tecnológicos de Cd. Juárez, Celaya, Mérida, Hermosillo, Parral, Chihuahua, Cd. Delicias, Puebla, León, Mérida, La Laguna, Tepic, Tuxtla, Cd. Cuauhtémoc, Morelia, el ITA 32 de Tecmatlán.	Existe gran interés de la comunidad docente por impulsar esta modalidad. Muchos maestros han empezado a instalar pequeños cursos o algunas unidades de materias de distintas carreras en plataformas libres, como Moodle Claroline, Atutor, Propia.

<p>Las Universidades Tecnológicas de Tabasco, Aguascalientes y Jalisco, los Institutos Tecnológicos Superiores de Coahuila de Zaragoza, Puerto Vallarta y Tierra Blanca.</p>	<p>Instituciones de educación superior tecnológicas de tipo descentralizado, realizaron la virtualización de algunos cursos.</p>
<p>La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, en coordinación con la Asociación para el Desarrollo del Sistema Nacional de Educación a Distancia (SINED)</p>	<p>Realizan un Diagnóstico Nacional que contribuirá al conocimiento y alimentará un nuevo sistema de información especializado en esta modalidad educativa. La ANUIES estableció apoyar al fortalecimiento del SINED, con la participación de las IES afiliadas que cuenten con dicha modalidad educativa para detectar las áreas de oportunidad.</p>

Fuente: elaboración propia con base en: ANUIES, 2016; García y Castillo, 2007:132-134.

Considerando entonces las experiencias formales como informales en educación a distancia, que ofertan las instituciones que conforman el SNEST demuestran que en los últimos 20 años ha logrado avanzar con mayor rapidez que en los últimos 50 años del siglo pasado, sin embargo, la epidemia del COVID-19 ha puesto de manifiesto la importancia de contar con un sistema educativo fortalecido con la modalidad de educación a distancia, al realizar un análisis de la información disponible en el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica, en las páginas web de la SEP, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en el Tecnológico Nacional de México, son muchos más los proyectos, propuestas foros, conferencias que existen en relación a la educación a distancia que reflejan las intenciones de implementar esta modalidad educativa, que no deja de ser un logro que pocas instituciones pueden alcanzar, esto es por los múltiples retos o limitaciones que es importante atender a fin de avanzar en la consolidación de un sistema de educación superior a distancia.

Retos y limitaciones de la educación a distancia del SNEST

El desarrollo y expansión de las Tecnologías de la Información y Comunicación como un proceso de la globalización, ha marcado una diferencia en la manera de concebir la comunicación, el acceso a Internet, es ahora una necesidad personal social, laboral y en mayor proporción la incorporación de los procesos educativos. En el presente año con el motivo de las medidas de prevención y contención de la propagación de la enfermedad generada por el coronavirus SARS, CoV2 (COVID-19) ha dejado claro la necesidad de contar con un sistema de educación a distancia capaz de hacer frente a las necesidades y retos en la interacción del individuo transformando al mundo en que vivimos y al propio individuo, lo cual es reconocido por el Sistema Nacional de Educación Superior en México que atiende a estudiantes en todo el territorio nacional, incluyendo algunas zonas rurales donde solo existe como Institución de Educación Superior un Instituto Tecnológico.

En este sentido, se resaltan los esfuerzos que realiza la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) que, a través de reuniones, seminarios, conferencias de educación a distancia con las IES del país se analizan las perspectivas, retos limitaciones y/o proyectos que es factible realizar a fin de aprovechar los beneficios de la educación a distancia, por citar un ejemplo en marzo de 2006, en

colaboración con las universidades de Colima y de Guadalajara, se dio inicio al “Teleseminario Logros y retos de la innovación en la Educación Superior Abierta y a Distancia. Hacia la creación de Redes de Colaboración”. En 2009 se llevó a cabo la X Reunión Nacional de Educación a Distancia, organizada por la ANUIES, en esa fecha, Enrique Villa Rivera, entonces director general del Instituto Politécnico Nacional, señaló que, en nuestro país, sólo 26 de cada 100 jóvenes en edad de cursar la educación superior tienen un espacio para formarse, a diferencia de países con similar grado de desarrollo como Cuba, Chile o Argentina, por lo que aseveró que la Educación Virtual y a Distancia es una importante opción educativa para ampliar la cobertura y brindar una formación de calidad, pertinencia y equidad.

Ente los retos y limitaciones que se han destacado se encuentran los siguientes:

- el gran reto que deben abordar las IES que imparten la modalidad de educación a distancia es el de la alta tasa de abandono por parte de sus alumnos. Más de la mitad de los estudiantes matriculados abandonan la educación en línea por múltiples razones (Kranzow, 2013).
- otro reto a superar es la brecha digital. Como hemos visto, una de las grandes potencialidades que ofrece la Educación a Distancia es el hecho de hacer llegar una educación de calidad a bajo coste. Pero para ello, debe existir la infraestructura tecnológica necesaria y una capacitación técnica por parte de formadores y usuarios (UNESCO, 2020: 21).
- la construcción de redes tanto de carácter regional como nacional e internacional; así como de la importancia de llegar a acuerdos de colaboración que permitan el fortalecimiento de acciones legislativas, normativas, estructurales y de cultura institucional (ANUIES, 2006).
- el Sistema Nacional de Educación a Distancia ha permitido potenciar la capacidad de las instituciones de educación superior en torno a esta modalidad educativa y ha tenido una gran aceptación por parte de la Secretaría de Educación Pública, así como del Congreso de la Unión, el reto es dar a conocer la oferta educativa en esta modalidad y difundir los procedimientos de acceso, lo cual representa un gran esfuerzo de las diferentes instituciones (ANUIES, 2009).
- los jóvenes han crecido con un concepto diferente de la sociedad, por lo que los modelos educativos tradicionales están sujetos a gran tensión y es un reto evolucionar para crear nuevos escenarios de aprendizaje a fin de dar sentido a la educación a distancia ya que no se trata solo de crecer tecnológicamente (ANUIES, 2008).
- fortalecer la calidad de la educación superior a distancia y del Sistema Nacional de Educación a Distancia con el apoyo de Instituciones de Educación Superior que cuenten con dicha modalidad para detectar las áreas de oportunidad para su mejora e identificar a los programas que ofrecen, las tecnologías que utilizan, el modelo académico que lo sustentan, la normatividad escolar que aplica, el tipo de evaluación y gestión escolar que emplean (ANUIES, 2016).

- aunque en la actualidad es limitado el acceso a redes, se denota un crecimiento, lo que contribuye para que su costo sea cada vez más razonable y, si no es bajo, sí es accesible para las personas interesadas en la educación, sobre todo superior; procurando compensar el déficit de acceso real, en cuanto a la carencia de canales. Ahora falta aumentar los puntos de acceso, enriquecer el contenido, el material y los servicios educativos disponibles (Lugo, Hernández y Soriano, 2011).
- derivado del incremento exponencial del mayor número de egresados del nivel medio superior, se estima que para el año 2025 la SEP tendrá que dar respuesta a las solicitudes de educación superior de cerca de 6,000 alumnos, es justamente en este punto donde la educación a distancia contribuye para resolver esta problemática en el crecimiento de la demanda, surge la necesidad de impulsar de manera prioritaria el fortalecimiento académico del personal docente de las instituciones de educación superior, así como la diversificación de la oferta, la vinculación con el ámbito laboral y la necesidad de promover la planeación en el ámbito regional y estatal de acuerdo a la demanda (Lugo, Hernández y Soriano, 2011).
- es necesario consolidar los cambios en el paradigma educativo los esfuerzos, que la Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST) ha hecho para instaurar el modelo para el siglo XXI en 2005 y el basado en el enfoque por competencias en 2009, en el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica, que se han reflejado en la diversificación de la oferta (con currículums flexibles), la vinculación con el ámbito laboral (con modelos educativos escuela-industria) y la necesidad de promover la planeación en el ámbito regional y estatal (Lugo, Hernández y Soriano, 2011).

En conclusión, el análisis que se ha realizado en este capítulo ha permitido hacer un recorrido histórico de las IES en el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica y los proyectos de implementación de la educación a distancia, los logros que se han obtenido y el avance exponencial de las dos últimas décadas que permite identificar que ante los retos del mundo globalizado es necesario avanzar con mayor rapidez en el desarrollo de modelos educativos innovadores que utilicen las tecnologías de la información y comunicación.

Bibliografía

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2006). *Inició Teleseminario Logros y retos de la innovación en la Educación Superior Abierta y a Distancia. Hacia la creación de Redes de Colaboración*. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/noticias/inicio-teleseminario-logros-y-retos-de-la-innovacion-en-la-educacion>
- ANUIES. (2008). *Se reúnen Coordinadores de Educación a Distancia de la Región Noreste de la ANUIES*. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/noticias/se-reunen-coordinadores-de-educacion-a-distancia-de-la-region-noreste>
- ANUIES. (2009). *Anuncian la X Reunión Nacional de Educación a Distancia y la Primera Feria Nacional de Educación a Distancia*. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/noticias/anuncian-la-x-reunion-nacional-de-educacion-a-distancia-y-la-primera>

- ANUIES. (2016). *Elaboran Diagnóstico Nacional para fortalecer la educación superior a distancia*. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/noticias/elaboran-diagnostico-nacional-para-fortalecer-la-educacion-superior-a>
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, publicado el 20 de mayo de 2013. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013
- DOF. (2014). *Decreto que crea el Tecnológico Nacional de México*, publicado el 23 de julio de 2014. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5353459&fecha=23/07/2014
- DOF. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*, publicado el 12 de julio de 2019. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019
- García Sánchez, J., y Castillo Rosas, A. (2007). *La educación a distancia en el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica en México*. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, pp. 119-143. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427206009>
- Kranzow, J. (2013). Faculty leadership in online education: Structuring courses to impact student satisfaction and persistence. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(1), 131. https://jolt.merlot.org/vol9no1/kranzow_0313.pdf
- Lugo García, A. A., Hernández Orta, M. E., y Soriano Peña, R. (2011) “Educación superior a distancia: un enfoque desde la perspectiva de la comunicación”. En *Revista Apertura*. Disponible en: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/222/237>
- Moreno Castañeda, M. (2015). *La Educación Superior a Distancia en México. Una propuesta para su análisis histórico*. En Zubieta, J., y Rama, C. (coordinadores) *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria*. México: Coordinación de Universidad Abierta y educación a distancia, UNAM. Disponible en: <https://web.cuaed.unam.mx/wp-content/uploads/2015/09/PDF/educacionDistancia.pdf>
- Navarrete Cazales, Z. y Manzanilla Granados, H. M. (2017). *Panorama de la educación a distancia en México*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 13 (1), pp. 65-82. Disponible en: <http://www.redalyc.org/jatsRepo/1341/134152136004/index.html>
- Pastor Angulo, M. (2005). *Educación a distancia en el siglo XXI*. *Revista de Innovación Educativa*, vol. 5, No. 2, págs. 60-75. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1439937>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). *Dirección de Educación a Distancia. Plataformas Digitales*. Gobierno de México, pagina Web. Disponible en: <https://www.gob.mx/cultura/acciones-y-programas/direccion-de-educacion-a-distancia-plataformas-digitales>
- SEP. (2018). *Se consolida la universidad abierta y a distancia de México como una opción de educación Superior de Calidad*. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-218-se-consolida-la-universidad-abierta-y-a-distancia-de-mexico-como-opcion-de-educacion-superior-de-calidad>

- SEP. (2020). Boletín No. 125. *Debe compartirse la experiencia de México en el aprendizaje a distancia: UNESCO*. Gobierno de México. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-125-debe-compartirse-la-experiencia-de-mexico-en-el-aprendizaje-a-distancia-unesco?idiom=es>
- SEP. (2020a). *Universidad Abierta y a Distancia de México, Antecedentes*. Gobierno de México, página Web, UnADM. Disponible en: <https://www.unadmexico.mx/index.php/2015-09-09-22-32-08/antecedentes>
- Stoessel, K., Ihme, T. A., Barbarino, M. L. *et al*, (2015). *Sociodemographic diversity and distance education: Who drops out from academic programs and why?* Research in Higher Education, 56(3), 228-246. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11162-014-9343-x>
- Tecnológico Nacional de México (TECNM). (2018). *Los Institutos Tecnológicos Descentralizados: 28 años transformando a México*. Primera ed. noviembre 2018, TecnM. Disponible en: <https://www.itesrc.edu.mx/files/TecNM-ITDS%20Libro%2028%20ITD%2018122018.pdf>
- TECNM. (2020). *Oferta educativa. Licenciaturas*. En línea, página Web del Tecnológico Nacional de México. Disponible en: <https://www.tecnm.mx/?vista=Licenciaturas>
- Tomlinson, C. A. (2015). Teaching for excellence in academically diverse classrooms. Society, 52(3), 203-209. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s12115-015-9888-0>
- UNESCO. (2015). Educación 2030. *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo del Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO. (2020). *La educación Superior a distancia. Modelos, retos y oportunidades*, Villalonga Muncunill, Albert. Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe. Oficina de la UNESCO – La Habana (Cuba). Disponible en: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/educacion_a_distancia_modelo_final.pdf

Educación en línea y mejora de la cobertura del nivel superior: desafíos del nuevo sexenio

Juan Carlos Castellanos Ramírez¹
Shamaly Alhelí Niño Carrasco²

Introducción

En las últimas dos décadas, las políticas de inclusión educativa han ocupado un papel central dentro de las agendas gubernamentales de los países. De acuerdo con las directrices sobre políticas de inclusión emitidas en 2009 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009), los gobiernos deben actuar sobre tres líneas de acción para garantizar la inclusión educativa:

— cobertura: los gobiernos deben crear mecanismos que garanticen a toda la población el acceso al sistema educativo nacional (NU CEPAL y UNICEF, 2006).

— diversidad: el sistema educativo nacional debe responder a la diversidad de condiciones y necesidades económicas, culturales, religiosas, cognoscitivas, etc., de los estudiantes (Marchesi, Blanco, y Hernández, 2014).

— calidad: se deben crear condiciones para que la cobertura educativa sea de calidad; no basta con tener espacios en las aulas para que asistan los estudiantes, sino que, además, deben contar con modelos educativos que propicien aprendizajes significativos en los estudiantes (Orozco, Olaya, y Villate 2009).

Mientras que los gobiernos de países desarrollados han centrado sus políticas actuales en el logro de la calidad académica garantizando, la cobertura y la diversidad a sus ciudadanos; en el caso de los países subdesarrollados, los gobiernos siguen esforzándose por lograr el primer nivel de inclusión, es decir, aún están procurando garantizar la cobertura educativa, principalmente de la educación superior.

En el caso particular de México, uno de los principales propósitos planteados por el gobierno actual es garantizar el acceso a la educación superior a todos los jóvenes del país. En este sentido, el ahora Presidente de México, Andrés Manuel López Obrador, ha manifestado en repetidas ocasiones que, al finalizar su sexenio, se alcanzará una cobertura del 100% en dicho nivel educativo; sin embargo, se desconocen las estrategias que habrán de implementarse para alcanzar esta meta.

1 Universidad Autónoma de Baja California, México. CE: juan.castellanos8@uabc.edu.mx

2 Universidad Autónoma de Baja California, México. CE: shamaly.nino@uabc.edu.mx

Si bien es cierto que en esta línea se han realizado algunos pronunciamientos por parte del titular de la Secretaría de Educación Pública, como la construcción de 100 universidades, la eliminación de exámenes de admisión y la implementación de un nuevo programa de becas, hasta el momento no se ha llevado a cabo un análisis profundo acerca de la situación actual de las instituciones de educación superior en materia de cobertura, de las necesidades económicas, tecnológicas y humanas por las que atraviesan, ni de las posibles vías alternas para mejorar su crecimiento.

En este marco, el propósito de la presente investigación fue realizar un estudio documental que permitiera tener un panorama general sobre el estado actual de la cobertura educativa en educación superior, así como de los desafíos que enfrenta el nuevo gobierno mexicano para lograr ampliar la matrícula en las universidades. En este sentido, el foco del análisis documental se centró, primero, en explorar las tendencias internacionales de cobertura considerando la situación de México en contraste con otros países y, después, en valorar las tendencias nacionales contrastando los niveles de cobertura de las entidades federativas de México.

A partir del diagnóstico, se presenta una discusión en torno a los problemas actuales por los que atraviesan las instituciones de educación superior del país, a la vez que se reflexiona respecto a los desafíos que enfrenta el nuevo gobierno mexicano. Finalmente, se concluye sugiriendo que el fortalecimiento de la educación en línea es una de las posibles vías que permitirá a las instituciones de educación superior brindar mayor cobertura educativa bajo el principio de responsabilidad social.

Metodología

La metodología utilizada para esta investigación corresponde a un estudio documental de tipo descriptivo. Para fines de este trabajo, las fuentes documentales que se consultaron fueron las siguientes: informes técnicos elaborados por instituciones gubernamentales, por ejemplo, reportes elaborados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México; estudios de introspección coordinados por organismos independientes y asociaciones civiles, por ejemplo, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); informes técnicos elaborados en el marco de organismos internacionales, por ejemplo, de la UNESCO; y artículos científicos y académicos vinculados con la temática de cobertura en educación superior. El procedimiento para la selección y revisión de los documentos contempló cuatro etapas.

1. Búsqueda documental. Para la búsqueda de artículos científicos y académicos se utilizaron las bases de datos Latindex y Redalyc, mientras que la búsqueda de informes oficiales y de estudios realizados por instancias no gubernamentales se realizó a través del buscador especializado Google Académico.
2. Selección del material. A partir del primer filtro de búsqueda se realizó una depuración de los documentos para seleccionar solo aquellos que mostraran datos brutos acerca de la cobertura de la educación superior en los últimos 14 años.
3. Revisión individual de documentos. Dos investigadores revisaron por separado el material seleccionado y centraron su atención en tres tipos de información: i) datos generales acerca de la cobertura educativa en México en los distintos niveles educativos, ii) tendencias internacionales de cobertura considerando la situación de México en contraste con otros

países y iii) tendencias nacionales en torno a los niveles de cobertura de educación superior en las entidades federativas de México.

4. Interpretación compartida de datos. Se realizaron tres sesiones de discusión para revisar a profundidad los documentos y elaborar una interpretación compartida respecto a los datos expuestos en los documentos.

Resultados

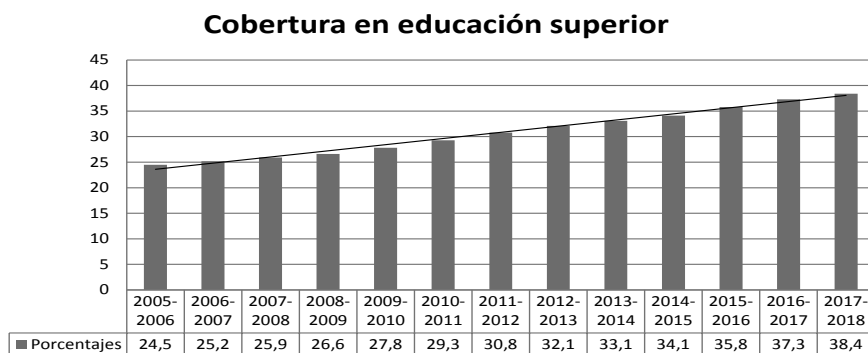
Cobertura educativa en los distintos niveles educativos

En el caso de México, la cobertura educativa ha mostrado un mayor crecimiento en lo que respecta al nivel de educación básica durante los últimos 15 años, en contraste con los niveles de educación media superior y superior. Para el ciclo 2015-2016, la cobertura neta en educación primaria fue del 98.7%, mientras que para el nivel secundaria fue del 87.5% (Márquez, 2017).

Por su parte, en los niveles educativos subsiguientes no se ha logrado la cobertura internacional promedio establecida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la cual se estima por arriba del 65% en valores de tasa neta y del 80% en valores de tasa bruta. En México, la cobertura neta en educación superior para el ciclo escolar 2016-2017 fue del 59% (Solís, 2018), lo que en frecuencias reales significa que una población de 3,582,691 jóvenes de entre 15 a 17 años no tienen acceso a la educación media superior (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2016).

Por otra parte, el panorama en la educación superior es aun más desalentador. De acuerdo con cifras de la SEP, para el ciclo escolar 2017-2018 se estimó una cobertura bruta del 38.4% (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa [DGPPyEE], 2017; González, 2018). Como puede observarse en la figura 1, del año 2005 a la fecha, la cobertura en educación superior ha permanecido prácticamente estancada, ya que el crecimiento anual apenas representa 1%.

Figura 1. Crecimiento de la cobertura de la educación superior en México del año 2005 al 2018



Fuente: elaboración propia, a partir de los datos de ANUIES (2018a), Mendoza (2018) y Vidal (2018).

De acuerdo con los datos aportados por la ANUIES, México tiene un atraso en materia de la cobertura de educación superior (ANUIES, 2018b) y, hasta el día de hoy, no ha sido

posible alcanzar el porcentaje promedio de cobertura bruta, equivalente al 48%, que sostienen los países latinoamericanos y del Caribe.

En los inicios de la administración del expresidente Enrique Peña Nieto (2012-2018) se estableció como meta que, para el año 2018, se alcanzaría, al menos, el 45% de cobertura en educación superior (González, 2015); sin embargo, al término de su administración, la cobertura solo representó 38,4%. Con estas cifras México está lejos de igualar las tasas actuales de Argentina (85.7%), Chile (90.3%), Costa Rica (54%), Uruguay (55,6%), Colombia (58,7%), Ecuador (41%), entre otros (Sánchez, 2018).

Tendencias internacionales de cobertura en la educación superior

De acuerdo con los indicadores de la OCDE publicados en el informe “Panorama de la educación 2017” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD], 2017), en los países miembros de esta organización, la media de la población entre 25 a 34 años que cuenta con el grado de educación superior es equivalente al 44%. Según los datos de la Tabla 1, México se sitúa muy por debajo de los porcentajes observados en el resto de los países miembros de la OCDE, ya que tan solo 24% de la población mexicana cuenta con estudios superiores.

Tabla 1. Población entre 25 a 34 años con estudios de nivel superior en 2016, de acuerdo con la OCDE

Igual o superior a la media*		Inferior a la media*		Inferior al 25%	
Corea	70%	Estonia	42%	México	24%
Canadá	62%	Grecia	42%	Argentina	19%
Rusia	60%	España	42%	China	18%
Lituania	55%	Finlandia	42%	Brasil	18%
Reino Unido	52%	Austria	40%	India	14%
Luxemburgo	52%	Portugal	35%	Indonesia	13%
Irlanda	52%	República Checa	34%	Sudáfrica	11%
Suiza	49%	Eslovaquia	34%		
Australia	49%	Alemania	31%		
Israel	48%	Hungría	31%		
Estados Unidos	48%	Turquía	30%		
Suecia	48%	Chile	30%		
Dinamarca	46%	Colombia	29%		
Francia	45%	Costa Rica	29%		
Países Bajos	45%	Italia	25%		
Nueva Zelanda	45%	Arabia	25%		
Bélgica	45%				
Polonia	44%				
Eslovenia	44%				
Letonia	44%				
Noruega	44%				
Islandia	44%				

Nota. *De acuerdo con la OCDE, la media de la población de 25 a 34 años con estudios de nivel superior equivale al 44%.

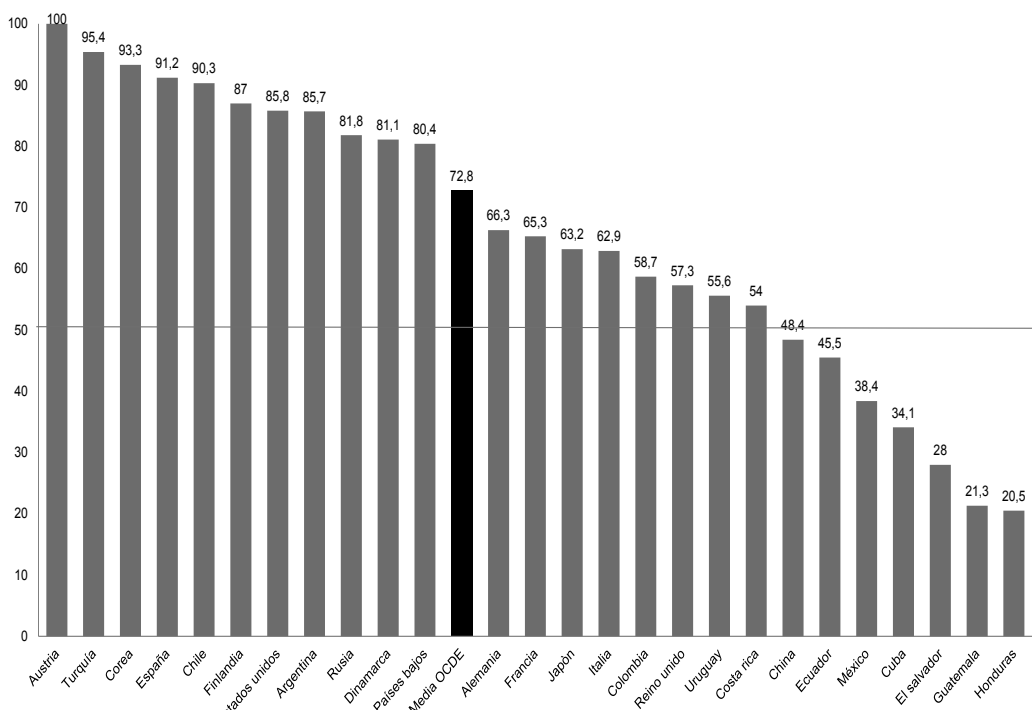
Fuente: elaboración propia, a partir de los datos del MECD (2017).

Los datos anteriores convergen con los del informe “Visión y acción 2030; propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México”, publicado recientemente por la ANUIES (2018b), en el que se muestran las tendencias actuales en el ámbito internacional acerca de las tasas de cobertura bruta en educación superior. Como el propio informe señala:

“México tiene un bajo nivel de cobertura de educación superior que no favorece el desarrollo y el bienestar de la población. Actualmente nuestro país tiene una cobertura de 38.4%, diez puntos porcentuales debajo de la media de América Latina y el Caribe (48.4%) [mientras que] Otros países de la región han superado el 50%” (p. 28).

En efecto, según lo que se observa en la figura 2, en el año 2016, México no solo se sitúa por debajo del promedio mundial, sino que también lo hace por debajo de países latinoamericanos como Chile (90,3%), Argentina (85,7%), Colombia (58,7%), Uruguay (55,6%), Costa Rica (54,0%) y Ecuador (45,5%). Es importante destacar que las comparaciones internacionales deben hacerse con prudencia y tomar en cuenta no sólo el nivel de desarrollo de los países, sino también el tamaño de la población.

Figura 2. Tasa bruta de cobertura de educación superior en el año 2016

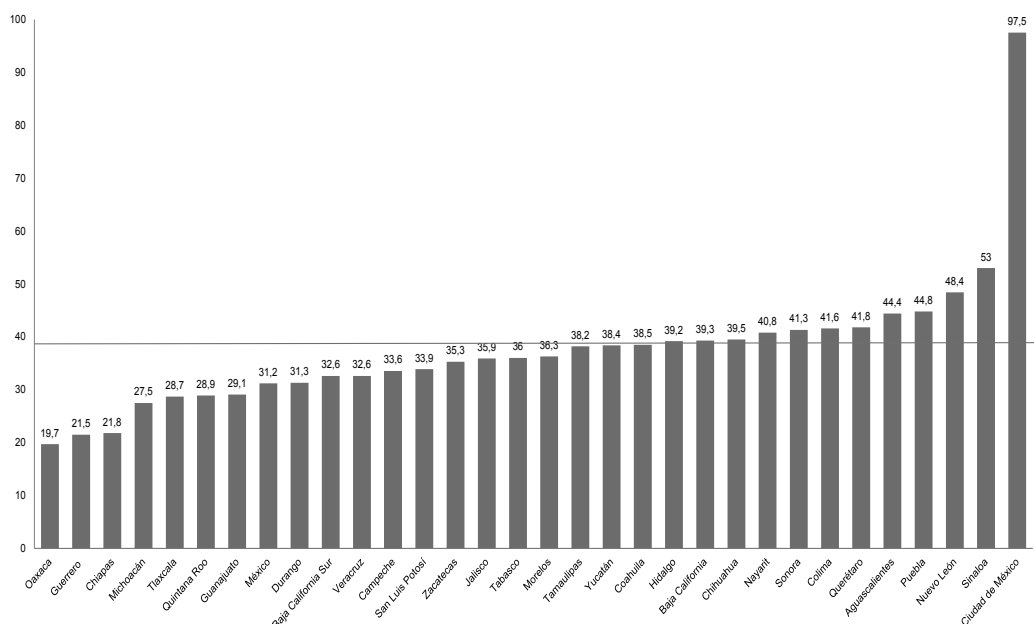


Fuente: adaptado de “Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional” por ANUIES, 2018b, p. 56.

Tendencias nacionales de cobertura en la educación superior

A nivel nacional también se observan diferencias importantes entre los porcentajes asociados al nivel de cobertura de educación superior entre entidades federativas, ya que siguen existiendo grandes brechas entre los estados del sur y el resto de México. De hecho, de acuerdo con la figura 3, en el ciclo 2017-2018 se observa que hay 18 entidades federativas con una cobertura educativa inferior al 38.4% nacional, siendo los más afectados los estados de Oaxaca (19.7%), Guerrero (21.5%) y Chiapas (21.8%). Por su parte, los estados que presentan porcentajes con una mayor cobertura son Nuevo León (48.4%), Sinaloa (53%) y la Ciudad de México (97.5%).

Figura 3. Tasa bruta de cobertura de educación superior en el ámbito nacional en el ciclo 2017-2018



Fuente: adaptado de “Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional” por ANUIES, 2018b, p. 64.

Discusión

Tal como se ha señalado en el apartado anterior, el porcentaje de jóvenes que ingresan a la educación superior en México es inferior al que se precisa para los países que buscan avanzar hacia el desarrollo social y económico. Como resultado, ante la falta de oportunidades que tienen los jóvenes aspirantes para acceder a la educación superior y optar por mejores condiciones laborales se ha producido una desaceleración en el crecimiento económico del país.

A diferencia de la sociedad industrial en la que la principal fuente de crecimiento económico de los países fue la productividad de las fábricas y la mano de obra de sus trabajadores, en la sociedad de la información, el desarrollo económico se basa en el conocimiento y las habilidades del capital humano para producirlo. En efecto, como Moreno-Brid y Ruiz-Nápoles (2010) señalan, la mejora del desarrollo científico, tecnológico y la productividad laboral de un país está estrechamente relacionada con el crecimiento potencial de su economía, por lo que sus políticas deben encaminarse a mejorar los capitales físico y humano; es precisamente en este contexto en el cual la cobertura de la educación superior adquiere una relevancia fundamental para el desarrollo de los países.

Retomando la premisa anterior, el gobierno presidencial de Andrés Manuel López Obrador ha proyectado que durante su sexenio se alcance la cobertura total de la población juvenil con dicho grado escolar. Es así que, bajo el lema “Educación para todos”, se estableció que, durante el actual gobierno, el porcentaje de jóvenes rechazados de las universidades disminuya radicalmente, por lo que una de las primeras acciones que se pretende implementar es la de cancelar los exámenes de ingreso al nivel educativo superior.

Como parte también de las acciones encaminadas a mejorar los porcentajes de cobertura de educación superior, bajo el lema “Becarios sí, sicarios no”, se busca implementar el nuevo programa de becas “Jóvenes construyendo el futuro”; este programa contempla dos modalidades: de capacitación y educativa. En detalle, la modalidad educativa será coordinada por la SEP y se centrará en jóvenes que hayan concluido el bachillerato y busquen acceder a la educación superior, a quienes se les dará un apoyo económico mensual. Sin embargo, hasta el momento no se han concretado estrategias claras para la operación e implementación de la modalidad educativa de dicho programa de becas.

Con base en lo anterior, más allá del otorgamiento a corto plazo de becas económicas a jóvenes universitarios, se considera de suma importancia que se exploren a fondo las circunstancias que han dificultado la ampliación de la cobertura en educación superior en México, de tal manera que las propuestas y acciones resultantes de dicha exploración generen acuerdos conjuntos entre, por una parte, el gobierno federal y gobiernos estatales y, por otra parte, las propias instituciones educativas que ofertan programas de educación superior, así como los organismos directamente relacionados con la promoción y el desarrollo de la educación superior en México, por ejemplo la ANUIES o el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

A continuación, se destacan cinco ejes estratégicos que, desde el punto de vista de los autores de este trabajo, permitirán el fortalecimiento de la educación superior y la ampliación de la matrícula dentro de las universidades.

1. Respeto a la autonomía y consenso entre universidades

En primer lugar, debe tomarse en cuenta que el establecimiento de mecanismos de admisión de las universidades públicas, más que una política educativa, ha sido una estrategia implementada por las universidades desde hace unos 30 años ante la gran demanda de acceso al nivel superior por parte de los jóvenes aspirantes y la falta de espacios o infraestructura suficiente, así como del personal académico y administrativo para atenderlos (Gómez, 2018). Por lo tanto, antes de aplicar una política verticalista, el gobierno federal

debe apostar por el diálogo con las universidades respetando su autonomía, su historia, sus orientaciones académicas o, incluso, los diferentes regímenes legales y fines mediante los cuales fueron fundadas, de tal manera que se siga coadyuvando al cumplimiento de su compromiso social.

De acuerdo con Ordorika (2019), si bien es cierto que la autonomía de las universidades debe servir para promover la obligatoriedad y la gratuidad de los estudios de nivel superior, es una responsabilidad imperativa que el gobierno federal sea coherente, ya que la gratuidad y la obligatoriedad implican un compromiso de financiamiento suficiente “para mantener las actividades de docencia, investigación y extensión en su mejor nivel y alcance. Al mismo tiempo, debe asumir su responsabilidad de aportar los recursos necesarios para ampliar las oportunidades educativas hasta alcanzar la universalización.” (p. 7).

2. Mejora del déficit en la infraestructura y capital humano en las universidades públicas

Ante la crisis económica que enfrentan las familias mexicanas, la gran mayoría de los jóvenes se inclinan por opciones de educación pública, sin embargo, la demanda de los aspirantes que desean ingresar a la educación superior rebasa por mucho las condiciones estructurales —o incluso tecnológicas— y de capital humano de las universidades públicas.

Como se ha referido en el punto anterior, estas deficiencias obligan a que cada año se restrinja el número de espacios disponibles para el ingreso de los jóvenes; por mencionar solo un ejemplo, en el ciclo escolar 2016-2017 siete de cada diez estudiantes se quedaron sin un espacio dentro de las universidades, lo que representa —en términos brutos— un rechazo aproximado de 420 mil jóvenes (*El Informador*, 2018), tal como pasa en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) donde se acepta a menos del 10% de los aspirantes.

Bajo este panorama, si el gobierno federal pretende dar una cobertura total a la educación superior necesita, por un lado, mejorar el presupuesto de las universidades y, por el otro lado, proveer los recursos y medios tecnológicos y humanos necesarios para que estas universidades crezcan tanto como sea necesario y puedan responder a la demanda actual de la población.

3. Rescate de las universidades públicas autónomas de la crisis económica

En los últimos tres sexenios, las universidades públicas han sufrido recortes drásticos en el presupuesto asignado por la federación, dichos recortes han contribuido al colapso financiero de diez universidades del país (entre ellas la Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Universidad Autónoma de Morelos, Universidad Autónoma de Nayarit, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Universidad Veracruzana y Universidad Autónoma de Zacatecas).

Ante dichas circunstancias, los programas educativos ofertados por estas universidades públicas están en riesgo, por lo que estas instituciones están imposibilitadas para aperturar nuevos espacios.

4. Implementación de políticas para el uso eficaz del presupuesto

Las universidades también han sido un reflejo de la corrupción de los gobiernos anteriores; dentro de ellas se han construido cotos de poder en donde profesores y personal administrativo con amplio capital político gozan de pagos excesivos en las nóminas extraoficiales y no validadas en el subsidio ordinario de la SEP. Otro déficit tiene relación con el pago de jubilados y pensionados con presupuesto que oficialmente debería destinarse a los trabajadores activos; asimismo, siguen existiendo contrataciones de personal docente que no cumple con el perfil estipulado en la normatividad (Moreno, 2017). Ante dichas circunstancias, además de incrementar el financiamiento de las universidades, se necesitan crear y aplicar políticas de transparencia para el uso eficaz del presupuesto asignado.

5. Tránsito hacia modelos educativos flexibles e implementación de sistemas educativos en línea

Con el fin de ofrecer mayores oportunidades de acceso a la educación superior para toda la población, las universidades necesitan transitar hacia modelos educativos flexibles y, a la vez, desarrollar estrategias concretas que favorezcan la implementación de modelos de educación en línea. Cabe destacar que dicha estrategia no consiste en suplantar el modelo educativo presencial, sino de ampliar las oportunidades educativas para los jóvenes mexicanos.

En el país existen algunos ejemplos de instituciones de educación superior que han implementado sistemas de educación en línea de manera exitosa, como es el caso de la Universidad de Guadalajara (UdeG) que en la última década ha diversificado su oferta educativa e incrementado su cobertura gracias a los programas educativos virtuales. Hoy en día, la UdeG cuenta con más de 40 mil estudiantes inscritos en el sistema virtual (Coordinación General de Control Escolar de la Universidad de Guadalajara [CGCE-UDG], 2018); la cifra rebasa incluso la cantidad de alumnos inscritos en otras instituciones, como por ejemplo la Universidad de Colima que, a finales de 2017, contaba con 27 mil 400 estudiantes matriculados (Morfin, 2017).

Conclusiones

La mejora de la cobertura de educación superior y su universalización con el fin de garantizar las posibilidades de estudio a toda la población mexicana aparece ya como un planteamiento formal por parte del actual presidente de México. Como el propio Ordorika (2019) comenta, estas propuestas no solo recogen demandas históricas de los estudiantes universitarios que, mediante distintas luchas estudiantiles, han exigido el cumplimiento del derecho de acceso a la educación superior para todos los sectores, sino que, además, impone una serie de retos y desafíos que difícilmente pueden superarse en un solo sexenio.

Como ya se ha venido comentando, no basta con la construcción de nuevos recintos universitarios o la implementación de nuevos programas de becas económicas, mucho menos con la eliminación de los exámenes de admisión y la aplicación de políticas verticalistas; lo que realmente urge es tener un entendimiento profundo de las circunstancias por las que México sigue situándose —desde hace más de 15 años— como uno de los países con los niveles más bajos de cobertura de educación superior.

Sin duda, la promesa de la cobertura total en educación superior no es fácil de cumplir, ya que requiere poner el foco en, al menos, cinco ejes de discusión: 1) el respeto a la autonomía de las instituciones de nivel superior y la búsqueda del consenso de las políticas a implementarse entre el gobierno federal y las universidades así como con los organismos relacionados con la promoción y el desarrollo de la educación superior en México; 2) la mejora del déficit en la infraestructura y capital humano en las universidades públicas otorgando los recursos financieros y medios tecnológicos y humanos necesarios para favorecer la ampliación de la matrícula; 3) el rescate de las universidades públicas autónomas que hoy en día enfrentan un fuerte colapso financiero; 4) la implementación de políticas para el uso eficaz y transparente del presupuesto asignado a las instituciones de educación superior; y 5) la promoción de modelos educativos flexibles y la puesta en marcha de sistemas educativos en línea.

Respecto a este último punto, conviene destacar que la implementación de los sistemas educativos en línea ya no es solo una posible vía para alcanzar la tan deseada universalidad de la educación superior; de hecho, el acceso a la educación en línea es ahora un indicador internacional de justicia social que exige desarrollar estrategias consensuadas, en todos los niveles, para promover la equidad digital que garantice la participación y el aprendizaje de los mexicanos en este siglo.

Consideraciones finales

La educación en línea como mecanismo de ampliación de la matrícula y de justicia social en las universidades

Como se ha visto en las últimas décadas, aunada a la rápida expansión de internet, la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo se ha multiplicado y justificado bajo el argumento de su potencial contribución a la mejora de los procesos educativos promovidos en las instituciones educativas formales (Coll, 2008). En un primer momento, esta mejora se vinculó a las posibilidades que dichas tecnologías tienen para promover experiencias innovadoras relacionadas con los métodos de enseñanza, los materiales educativos y las prácticas de evaluación en los entornos formales presenciales (Díaz-Barriga, 2007, 2008); en un segundo momento, esta mejora se ha relacionado más con el desarrollo de entornos digitales de trabajo y aprendizaje que se presentan como espacios idóneos para mejorar tanto los procesos colaborativos como los resultados de aprendizaje de quienes participan en estos.

Al respecto, la serie de informes Horizon emitidos desde 2012 a la fecha por parte de la *New Media Consortium* (NMC) han remarcado, año con año, un conjunto de tendencias y desafíos para las instituciones de educación superior que supone un cambio radical tanto en los espacios en los que comúnmente se despliegan los procesos de enseñanza y aprendizaje como en los propios roles o funciones del profesorado y de los alumnos que participan en estos nuevos espacios. Así, como el mismo reporte Horizon de 2018 plantea, los grandes desafíos de hoy son aquellos que exigen avanzar en la “digital equity and adapting traditional organizational models to more flexible designs that advance the future of the workplace” (Becker, Brown, Dahlstrom, Davis, De Paul, Diaz, y Pomerantz, 2018: 6).

Como se ve, la incorporación de la tecnología en el ámbito educativo ya no es solamente un elemento de innovación o una herramienta de ayuda y mejora para los procesos de enseñanza y aprendizaje presenciales; de hecho, la tecnología y el acceso a internet se han vuelto un indicador de justicia social, ya que, de acuerdo con la propia UNESCO (2011), la equidad digital es necesaria para promover la plena participación, comunicación y aprendizaje de las personas en este siglo.

La premisa anterior resalta un nuevo paradigma acerca de la responsabilidad social de las instituciones educativas de nivel superior, ya que no se trata solamente de procurar el acceso a los recursos digitales, como materiales de aprendizaje de uso libre o repositorios, sino de aumentar el acceso a la educación en línea que posibilite nuevas oportunidades educativas para aquellos que, difícilmente, podrían matricularse en las instituciones educativas tradicionales.

En el ámbito nacional, este llamado de atención ha sido retomado y considerado por la SEP y la ANUIES como uno de los principales ejes de gestión según los datos aportados en dicha agenda, México enfrenta una situación de atraso por el bajo nivel de cobertura de educación superior, ya que apenas alcanza 34,1% frente a países que han superado el umbral del 50%.

Sin duda, los datos nacionales referentes al nivel de cobertura, aunados a la nueva responsabilidad social que las instituciones de educación superior tienen hoy en día, señalan algunas implicaciones urgentes de atender en un nivel más macro. En efecto, las iniciativas gubernamentales deben encaminarse en, al menos, dos direcciones: primero, desarrollar estrategias que procuren la equidad digital de todos los mexicanos para garantizar su plena participación en los nuevos espacios de aprendizaje y, segundo, utilizar u optimizar las tecnologías educativas con las que ya cuentan las instituciones educativas de nivel superior para aumentar el acceso a la educación a través de distintas modalidades de educación a distancia.

Bibliografía

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018a). *Anuarios estadísticos*. Ciclo escolar 2010-2011, Ciclo escolar 2011-2012, Ciclo escolar 2012-2013, Ciclo escolar 2013-2014, Ciclo escolar 2014-2015, Ciclo escolar 2015-2016, Ciclo escolar 2016-2017, Ciclo escolar 2017-2018. Recuperado de: <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018b). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. México: Autor. Recuperado de: http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf
- Becker, S. A.; Brown, M.; Dahlstrom, E.; Davis, A.; De Paul, K.; Diaz, V.; & Pomerantz, J. (2018) *NMC Horizon Report: 2018 Higher Education Edition*. Louisville, CO: EDUCAUSE. Recuperado de: <https://library.educause.edu/resources/2018/8/2018-nmc-horizon-report>

- Coll, C. (2008). *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades*. En R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (comps.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 113-126). Madrid: Fundación Santillana.
- Coordinación General de Control Escolar de la Universidad de Guadalajara. (2018). *Estadísticas de alumnos*. Recuperado de: <http://www.escolar.udg.mx/estadisticas/alumnos/2018>
- Díaz-Barriga, F. (noviembre, 2007). *La innovación en la enseñanza soportada en TIC. Una mirada al futuro desde las condiciones actuales*. Trabajo presentado en la XXII Semana Monográfica de Educación, Madrid, España. Recuperado de: <http://www.oei.es/tic/santillana/Barriga.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2008). *Educación y nuevas tecnologías de la información: ¿Hacia un paradigma educativo innovador?* Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, 30, 1-15. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/998/99819167004/>
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE). (2017). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2016-2017*. México: Autor. Recuperado de: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf
- El Informador. (2 de agosto de 2018). *Universidades rechazan a 420 mil al año*. El Informador. Recuperado de: <https://www.informador.mx/Universidades-rechazan-a-420-mil-al-ano-l201808020003.html>
- Gómez, P. (30 de marzo de 2018). *El examen de admisión sí es una mentira*. Proceso. Recuperado de: <https://www.proceso.com.mx/527912/el-examen-de-admision-si-es-una-mentira>
- González, H. (25 de noviembre de 2015). *Cobertura en educación superior: de los compromisos a la realidad*. [Blog] Nexos, blog de educación. Recuperado de: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=94>
- González, H. (5 de septiembre de 2018). *¿Qué hacemos con los rechazados de las universidades?* [Blog] Nexos, blog de educación. Recuperado de: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1500>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *Panorama educativo de México*. Indicadores del sistema educativo nacional 2016. México: Autor. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/PIB115.pdf>
- Marchesi, Á., Blanco, R., y Hernández, L. (Coords.). (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: OEI. Recuperado de: http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf
- Márquez, A. (2017). *A 15 años de PISA: resultados y polémicas*. Perfiles educativos, 39(156), 3-15. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-a-15-anos-de-pisa-resultados-y-polemicas.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Panorama de la Educación 2017. Indicadores de la OCDE*. Madrid: Fundación Santillana. Recuperado de: <https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/PANORAMA%20EDUCACION%202017.pdf>
- Moreno-Brid, J. C., & Ruiz-Nápoles, P. (2010). *La educación superior y el desarrollo económico en América Latina*. Revista iberoamericana de educación superior, 1(1), 171-188. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v1n1/v1n1a13.pdf>

- Moreno, T. (21 de noviembre de 2017). *SEP: no se rescatará a universidades quebradas*. El Universal. Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/politica/sep-no-se-rescatara-escuelas-quebradas>
- Morfin, U. (13 de diciembre de 2017). *U de Colima incrementa 5% matrícula, hay 27 mil 400 alumnos: Rector*. AF Medios, Agencia de noticias. Recuperado de: <https://www.afmedios.com/2017/12/universidad-de-colima-incrementa-matricula-27-mil-400-alumnos-rector/>
- NU CEPAL y UNICEF. (2006). *El derecho a la educación: Una tarea pendiente para América Latina y el Caribe*. Desafíos, Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos de desarrollo del Milenio, 3. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/35991/Desafios_Nro3_esp_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ordorika, I. (febrero 2019). *Educación superior pública, autónoma, gratuita y obligatoria*. Foro Implicaciones de la obligatoriedad y gratuidad de la educación superior en México. Foro celebrado en Ciudad de México, México. Recuperado de: https://ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/iordorika/Ordorika_Audiencia.pdf
- Orozco, J., Olaya, A., y Villate, V. (2009). *¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado*. Revista Iberoamericana de educación, 51, 161-181. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/637>
- Solís, P. (2018). *La transición de la secundaria a la educación media superior en México: el difícil camino a la cobertura universal*. Perfiles educativos, 40(159), 66-89. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n159/0185-2698-peredu-40-159-66.pdf>
- Sánchez, A. (19 de agosto de 2018). *Reconoce Anuies rezago en cobertura educativa a nivel superior*. La Jornada, p. 29. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2018/08/19/sociedad/029n2soc#>
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNESCO (2011). *Educación de calidad en la era digital. Una oportunidad de cooperación para UNESCO en América Latina y el Caribe*. Documento interno de trabajo para la Reunión Regional Ministerial para América Latina y el Caribe (12 y 13 de mayo de 2011). Buenos Aires: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadm/in/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/educacion-digital-Buenos-Aires.pdf>

Tendencias y tareas para la planeación de la educación superior frente al futuro más próximo

Marco Aurelio Navarro Leal¹

Introducción

Si bien los estudios de prospectiva están referidos a la propuesta de futuros a construir, a partir de distintas técnicas para la estructuración de escenarios, en estos procesos no se pueden desdeñar factores de la historia —así sea la más reciente— que condicionan el diseño de los escenarios más deseables. Para el caso de la educación superior mexicana se puede observar el avance de los efectos de políticas educativas iniciadas décadas atrás y que seguirán incidiendo, en mayor o menor medida, sobre el futuro más próximo; es decir, sobre la siguiente década.

Los efectos mencionados pueden ser sintetizados como tendencias, aunque no necesariamente provengan de curvas de ajuste de series estadísticas, sino también de encadenamientos de causas y efectos, así como de demandas, tensiones y conflictos. Además, se debe advertir, que estas tendencias no transcurren en el tiempo y en el espacio de manera independiente, ni mucho menos homogénea. Interaccionan entre sí con un avance desigual conforme a las circunstancias específicas de contextos locales.

El presente capítulo tiene como propósito destacar algunas tendencias portadoras de futuro, que inciden en el diseño de escenarios sobre los cuales construir políticas, tanto en el nivel macro, como en los niveles regionales o estatales e institucionales. Si bien el pivote para el análisis es la ampliación de la cobertura, esto no solamente implica análisis de demografía escolar, sino también la inclusión de aspectos cualitativos que en esto inciden.

Se inicia con algunos elementos que, desde mediados del pasado siglo, dieron un impulso determinante al crecimiento alcanzado, para continuar con una descripción de los principales rasgos del crecimiento de los años que van de este siglo, enseguida se hace un breve repaso de las propuestas de crecimiento de la cuarta transformación, para desembocar en el desglose de algunos elementos a considerar para la planeación de la educación superior en el futuro más próximo.

¹ Universidad Autónoma de Tamaulipas, México: CE: mnavarro@uat.edu.mx

1. Al finalizar el siglo XX

En México, a partir de 1959, se implementó el llamado Plan de Once Años (primer plan educativo nacional), cuya meta era incorporar a todos los niños en la educación básica durante ese lapso. Las primeras generaciones de la gran ampliación de la base de la pirámide educativa iniciaron su arribo al bachillerato hacia finales de la década de los sesenta, encontrando un cuello de botella hacia el nivel superior, por la falta de instituciones del nivel medio superior, sumando esta insatisfacción (mínimamente resuelta con la creación de las preparatorias populares) al movimiento estudiantil de 1968 y que posteriormente daría lugar a la creación del sistema de Colegios de Ciencias y Humanidades, al Colegio de Bachilleres, a la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana. En la década de los años setenta la matrícula del nivel superior pasó de 80 mil a un millón de estudiantes.

En la década de los ochenta, la llamada década perdida, la tasa de expansión disminuyó. La crisis fiscal llevó a una grave reducción del gasto gubernamental. En materia de educación, el gasto se redujo en más de 30%. La dimensión económica del sector educativo fue a la baja; de 21% a 16%, y uno de los sectores más afectados fueron los salarios de los académicos (Kent, 1996). Visto así, López (1996) señalaba que los investigadores y los cuerpos académicos iniciaron un éxodo hacia diferentes actividades económicas con mejores salarios.

Estos recortes financieros hicieron difícil continuar con la ampliación de infraestructura, la adquisición de equipo, el abastecimiento de laboratorios o la contratación de más cuerpos académicos. El problema generado por el déficit fiscal adquirió mayores dimensiones desde la perspectiva de calidad en las demandas por parte de las universidades sumergidas en el nuevo escenario competitivo de la globalización. Las restricciones financieras pusieron presión sobre las universidades públicas para buscar diferentes fuentes de financiamiento, entre otras, las cuotas existentes de los alumnos fueron aumentadas y otras cuotas fueron creadas, por ejemplo, en el uso de gimnasios, laboratorios, centros de lenguas y crecieron los servicios de la educación continua. Muchos de los programas de licenciatura comenzaron a funcionar gracias a las cuotas estudiantiles y aún continúan operando de esta forma.

La educación superior estaba comprometida a continuar atendiendo demandas tanto de crecimiento como de equipamientos, pero sin financiamiento, de tal manera que la educación privada inició una primera etapa de crecimiento. Si en 1970, la matrícula estudiantil en las universidades privadas era de 29 mil, para 1980 ésta ya era de 99 mil y para 1990 era casi de 200 mil estudiantes. En ese entonces la educación privada era percibida como una educación de mayor calidad que la pública, por contar con más recursos.

2. Las primeras décadas

No obstante, la expansión de la educación superior no paró. Al iniciar el nuevo siglo, durante la administración del presidente Vicente Fox se crearon 73 nuevas IES; 28 institutos tecnológicos descentralizados, 17 universidades tecnológicas, 15 universidades politécnicas, cinco universidades interculturales y ocho universidades públicas estatales. De estas últimas, cuatro corresponden al sistema de universidades de Oaxaca y las otras cuatro son la Universidad Estatal del Valle de Ecatepec, en el Estado de México; la Universidad del Caribe, en Quintana Roo; la Universidad de la Sierra, en Sonora, y la Universidad de Oriente en Yucatán, todas dedicadas principalmente a labores de docencia. Si bien no fue

creada por el gobierno federal, en este periodo se creó también la Universidad de la Ciudad de México, con varios planteles y con el desarrollo de todas sus funciones universitarias (Rodríguez Gómez, 2011).

En ese sexenio se flexibilizó la regulación de la educación particular, al aprobarse, en septiembre del 2002 una modificación a la fracción VI del artículo 3º. Constitucional, lo cual dio lugar a adecuaciones al Acuerdo 279, que vino a facilitar la asignación de los Registros de Validez Oficial de Estudios (RVOE) y, con ello, vino un acelerado crecimiento de las instituciones de ese sector (Villa Lever, 2013).

Fue en la administración del presidente Fox que el nivel medio superior fue declarado un nivel obligatorio para los mexicanos, al igual que la primaria y la secundaria. Esto ha permitido un paulatino crecimiento del nivel, tanto en su segmento privado como público. Aún no se logra una total incorporación de los egresados de secundaria, pero se observa un incremento continuo en todos los subsistemas y modalidades de este nivel educativo, haciendo posible que una cantidad cada vez mayor de sus egresados se incorporen a la demanda de educación superior.

Las políticas de ampliación de la cobertura llevaron a que durante el sexenio del presidente Felipe Calderón se crearan 140 instituciones de educación superior, la mayor parte de corte tecnológico, así como también la Universidad Abierta y a Distancia de México. En el sexenio del presidente Enrique Peña Nieto, la acción educativa estuvo concentrada en la reforma de la educación básica, aunque esto no fue obstáculo para continuar con las políticas de crecimiento encaminadas hacia el logro de una meta de cobertura (incumplida) del 40%. De acuerdo con el informe de rendición de cuentas de conclusión de la administración 2012-2018, fueron creadas “26 nuevas instituciones de educación superior, con lo cual se amplió y diversificó la oferta educativa. Entre los ciclos 2012- 2013 y 2016-2017, el incremento en la cobertura escolarizada fue de 3.5 puntos porcentuales (pasando de 28.6 a 32.1%), y para la cobertura escolarizada y no escolarizada, de 5.2 puntos porcentuales (de 32.1 a 37.3%)” (Secretaría de Educación Pública, 2018: 6). Mientras que en varios países se América Latina la educación superior ha dejado de ser una educación superior “masiva”, para ser una educación superior “universal”. Según datos del Instituto Belisario Domínguez del Senado de la República, en Cuba se cubre 95%, en Puerto Rico a 86%, en Venezuela a 78%, en Argentina a 71%. (IBD, 2015).

En México, distintas dinámicas han tenido el crecimiento de este nivel en cada uno de los periodos gubernamentales del siglo XXI, pero en todos ha estado presente. En el recuento elaborado por Javier Mendoza, (2018: 19) del ciclo escolar 2006-2007 al 2016-2017, el número de instituciones de educación superior pasó de 2,151 a 3,145; pero mientras que las instituciones públicas pasaron de 788 a 1,005, las privadas pasaron de 1,363 a 2,140 por lo que se pudo observar una mayor proliferación de estas últimas en las distintas regiones del país.

Sin embargo, el crecimiento de la matrícula siguió un patrón diferente. El total de la población escolar en programas de técnico superior universitario y licenciatura pasó, en el mismo lapso anterior, de 2'525,683 a 4'096,139 estudiantes; mientras que, en el segmento particular de estos programas, la matrícula pasó de 825,659 a 1'291,954 estudiantes. Es decir, que la educación privada pasó de tener una participación en la matrícula equivalente al 33% en el 2006 a 31% en el 2016 Mendoza Rojas, 2018: 19).

Para el ciclo 2016-2017, la matrícula total de educación superior (4'430,248) se distribuyó de la siguiente forma: licenciatura universitaria y tecnológica 2'822,603;

Normal licenciatura 94,241; posgrado 334,109; y Técnico Superior Universitario 179,295 Mendoza Rojas (2018: 20).

3. La cuarta transformación

De acuerdo con los registros de la página oficial de la SEP, para el ciclo escolar 2017-2018 se registra una matrícula de licenciatura y Técnico Superior Universitario de 4'746,133 estudiantes (Secretaría de Educación Pública, 2019), un crecimiento de poco más de 300 mil estudiantes, el equivalente a la matrícula total de la UNAM, en todos sus niveles.

Las políticas de crecimiento de este nivel educativo tendrán continuidad durante la actual administración del presidente Andrés Manuel López Obrador. El 14 de febrero de 2019, Luciano Concheiro Bórquez, subsecretario de este nivel educativo, al inaugurar el foro “Implicaciones de la obligatoriedad y gratuidad de la educación superior en México”, comentó que los jóvenes merecen educación de calidad y con excelencia, desde una visión de equidad y enlistó una serie de elementos que debe contener la educación superior en México, una vez aprobada la propuesta de la reforma del artículo tercero constitucional. “Dichos elementos son: universalidad, gratuidad, laicidad, obligatoriedad, educación como derecho humano, democrática, integral, equitativa y de excelencia” (Secretaría de Educación Pública, 2019).

En congruencia con esos principios, se ha iniciado la implementación del sistema de “Universidades para el Bienestar Benito Juárez García”, el cual consiste en la instalación de 100 planteles en municipios en los que no hay oferta cercana o pertinente, alejados de los principales centros urbanos y en condiciones de marginación o exclusión. La modalidad es presencial, sin límite de edad y todos sus estudiantes reciben una beca de manutención a lo largo de diez meses por año, durante el tiempo que dure su carrera. Se trata de planteles pensados para iniciar con una sola carrera y con una capacidad aproximada de mil estudiantes cada uno. El ciclo escolar 2019-2020 arrancará con 85 de estos planteles. Se espera atender hasta 300 mil estudiantes a lo largo del sexenio con un costo de mil millones de pesos por año, según declaraciones de Raquel Sosa, coordinadora del sistema (Rodríguez García, 2019).

La primera semana de julio del 2019 se abrió la convocatoria para las inscripciones al Instituto de Estudios Superiores de la Ciudad de México ‘Rosario Castellanos’, la nueva universidad de la Ciudad de México, la cual será gratuita y no se será necesario hacer examen de admisión. El instituto funcionará con tres modalidades de estudio: presencial, semipresencial y a distancia. Mientras que los programas de estudios fueron diseñados en colaboración con la UNAM, el IPN, la UAM y el Tecnológico Nacional de México, por lo que los egresados podrán tener un título doble, uno por el ‘Rosario Castellanos’ y otro por cualquiera de las universidades que apoyó la licenciatura cursada. Entre las carreras que se impartirán se encuentran: Derecho y Seguridad Ciudadana; Desarrollo Comunitario para Zonas Metropolitanas; Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento; Turismo; Ingeniería Ambiental; Ciencias Biológicas; Urbanismo; Derecho Indígena; Territorio y Memoria Histórica.

Frente a la cantidad de aspirantes que no pudieron tener ingreso a la UNAM, UAM y Politécnico, el gobierno federal optó por abrir un programa denominado Programa Emergente de Rechazo Cero, para atender a estos aspirantes y a los que tampoco ingresaron a la Universidad Autónoma del Estado de México, ni a la Universidad Autónoma del

Estado de Morelos. Mediante una plataforma electrónica se buscará ubicarlos en alguno de los 51 mil espacios adicionales en las modalidades escolarizadas, mixtas, abiertas, presenciales y a distancia.

El 9 de agosto del 2019, en el contexto de una serie de giras por clínicas y hospitales del país, el presidente Andrés Manuel López Obrador anunció la creación de una nueva Universidad Nacional de Medicina que será administrada por la Ciudad de México, pero tendrá todo el apoyo del gobierno federal, para atender el déficit de especialistas, médicos y enfermeras, en el sistema de salud. El mandatario habló acerca de la falta de médicos y enfermeras en las distintas instituciones de salud, principalmente en zonas rurales, “resultado de la política neoliberal que no permitía a estudiantes continuar con sus estudios universitarios” (Regeneración, 2019).

4. El futuro más próximo

Como ya se ha anunciado, no se trata de un nuevo gobierno, sino de un nuevo régimen en el que la prioridad ha sido establecida desde un inicio, “primero los pobres, por el bien de todos”. Esto significa que los programas sociales destinados a la disminución de la pobreza tendrán prioridad y esto significa que las decisiones sobre la asignación de recursos públicos a la educación superior estará en competencia no solamente contra las decisiones de apoyo a los niveles previos a este (que atienden a una población proporcionalmente mayor), sino también contra el apoyo a otros sectores como el de la salud, la alimentación, el campo o la vivienda. El financiamiento a la educación estará compitiendo también contra la inversión en sectores estratégicos por ser fuente de los mayores ingresos para el país, a saber: energía, turismo y las remesas de los mexicanos en el extranjero. En este escenario, los recursos para la educación superior pública en los próximos años seguirán siendo de asignación condicionada y de “austeridad republicana”, de fiscalización de eficiencia y de mayor rendición de cuentas. Esto traerá por consecuencia no solamente efectos cuantitativos en el crecimiento, sino también efectos cualitativos en el proceder académico y administrativo de las instituciones, la austeridad republicana será condicionante del crecimiento.

a) La austeridad republicana

Una vez que se define la proporción del presupuesto nacional que se destina al sector educativo, se definen las asignaciones a niveles de acuerdo a los irreductibles, cuya gran proporción la hacen las nóminas de personal y después se decide sobre inversiones. Obviamente, en el nivel superior la primera prioridad la tendrán las nuevas instituciones creadas por el régimen, las Universidades para el Bienestar Benito Juárez, el Instituto Rosario Castellanos, la Universidad Nacional de la Salud. Enseguida vendrán las llamadas universidades nacionales, por la cantidad y amplitud de su cobertura; después vendrán aquellas universidades como las públicas estatales (UPE) que, si bien se esperaba que al menos sus presupuestos correspondan a la suma del presupuesto anterior más la inflación (como marca la ley), para hacerse de recursos gubernamentales adicionales tendrán que presentar propuestas convincentes para ampliar su cobertura, aspecto que no solo tiene un carácter cuantitativo, sino que abre la puerta a un conjunto de planteamientos de orden cualitativo que irán teniendo una presencia programática cada vez mayor durante los próximos años.

b) Crecimiento de instituciones privadas

La ampliación de la cobertura es un tema de mayor o menor complejidad según los contextos locales. La meta de alcanzar 40% cobertura en la administración federal anterior fue incumplida en la administración de Peña Nieto, no solamente por la caída de los precios del petróleo y su consiguiente reducción del gasto público (Navarro-Leal y Roux, 2016), sino también por la cantidad de localidades en las que no egresan suficientes estudiantes del nivel medio superior. Se debe reconocer que hay entidades federativas cuya población mayoritariamente se concentra en la ciudad capital, como en Nuevo León, Puebla, Campeche, Michoacán y Querétaro. En estas, la determinación y atención de demandas reales se hace de manera mayormente previsible, identificando los agresos del bachillerato, los rezagos, los rechazos y los posibles inmigrantes, aunque claro, el problema se complica cuando la cantidad de demandantes a una facultad universitaria rebasa su capacidad para atenderlos. Cuando este es el caso, algunas instituciones han optado por incrementar turnos, o implementar modalidades semipresenciales o a distancia, en la medida en que la capacidad y la naturaleza de los conocimientos lo permite.

También se debe observar que en estos casos en que la demanda insatisfecha está muy localizada y cuantificada, el sector privado ha tenido la oportunidad de un mayor crecimiento. En algunas de estas entidades federativas la matrícula atendida por instituciones privadas ya es mayor que la atendida por instituciones públicas, es viable que esta tendencia se mantenga mientras se conserven niveles de colegiaturas que no resulten muy onerosas para las familias de clase media, se puede correr el riesgo de una pérdida de calidad en ausencia de mecanismos de vigilancia.

En estos casos, las instituciones públicas requieren de programas creativos para competir por una mayor proporción de la demanda con el resto de las instituciones. En aquellos casos en que las demandas reales superan con mucho las capacidades de atención de instituciones públicas y privadas, se crearán nuevas instituciones con financiamiento compartido, como en el caso de la Ciudad de México.

c) Programas estratégicos

En aquellas entidades federativas con una mayor dispersión poblacional, por existir en ellas un cierto número de ciudades medianas y pequeñas, como es el caso de Chihuahua, Sonora, Coahuila, Tamaulipas, entre otros; satisfacer las demandas de educación superior requiere de ejercicios de planeación con mayor complejidad. En las localidades más pequeñas, el número de egresados del nivel medio superior (cuando los hay) que no emigran hacia otras localidades, es tan pequeño e inestable que solo permite la instalación de pequeñas extensiones temporales para captar estudiantes que realizarán sus siguientes ciclos escolares en instituciones de concentración, como ya lo hacen algunos bachilleratos tecnológicos. Es en aquellas localidades que cuentan con un egreso estable del nivel medio superior en donde llegan pequeñas sedes de instituciones particulares y son también las localidades en las que se instalan las sedes de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García. Alrededor de 25 mil habitantes.

En las ciudades mayores de este tipo de entidades, en las que ya operan instituciones privadas, universidades tecnológicas, politécnicas, tecnológicas y sedes de las autónomas estatales, las opciones de financiamientos adicionales en apoyo a la ampliación de la cobertura estarían en áreas estratégicas, como serían el área de energía, para aquellas

zonas productoras de petróleo y gas; en el área de aeronáutica para las zonas en las que se instalan empresas para dicho sector; en el área de la salud (para las zonas en las que se pueda evidenciar un déficit importante de médicos y enfermeras).

d) Mayor competencia en el ciberespacio

En estas entidades, la ampliación de cobertura mediante programas no convencionales podría ser una opción, especialmente para aquellas instituciones con potencial para atender extensiones geográficas y poblaciones de interés, como podría ser la zona de la comarca lagunera cuyas demandas pueden estar asentadas en localidades de Coahuila y Durango; o como en Comacalco, que además de atender una extensa zona de Tabasco, atiende también demandas del sur de Veracruz y del oriente de Campeche; o como en Tampico-Madero-Altamira, como centro de atención no solo del sur de Tamaulipas, sino también de extensas zonas de San Luis Potosí, Hidalgo y Veracruz.

Para encontrar un espacio de oportunidad, sin embargo, habría que considerar el crecimiento experimentado en el país por la oferta de programas no escolarizados (educación abierta, a distancia, en línea y mixtos). Mientras que en 2006 la matrícula total en este último tipo de programas (en todos los niveles) representó 6% del total, para el 2016 representó 14% y la mitad de ellos lo hizo en instituciones particulares. “En el posgrado, 238,872 estudiantes (71%) estuvieron en la modalidad escolarizada y 95,237 (29%) en la no escolarizada; mientras que una década atrás los porcentajes fueron 88% en escolarizado y 12% en no escolarizado” Mendoza Rojas, 2018: 31).

La incorporación de nuevos programas a distancia para la educación superior requiere ahora de estudios muy puntuales, no solo para determinar los temas de mayor pertinencia, también su colocación en una oferta más amplia de programas competidores en el espacio cibernético, así como la identificación y localización de estudiantes potenciales en zonas de cobertura no solamente nacionales, sino también internacionales. Por una parte, más de una treintena de instituciones nacionales ya han abierto “universidades virtuales” y la Universidad Abierta y a Distancia incorpora a una matrícula que ya rebasó los 100 mil estudiantes, además de que la oferta transfronteriza de instituciones extranjeras tiene una presencia cada vez mayor entre los demandantes mexicanos.

e) Cambios en la cobertura social

Si bien, el paso de la universidad de élite a la educación superior de masas, iniciado a partir de la apertura del Instituto Politécnico Nacional y continuado después del movimiento del 68 y la irrupción en este nivel de las primeras generaciones provenientes del Plan de Once Años, trajo consigo reformas importantes como la apertura de nuevas instituciones (los Colegios de Ciencias y Humanidades, los Colegios de Bachilleres, la Universidad Autónoma Metropolitana) así como la Ley para la Coordinación de la Educación Superior; el tránsito hacia la educación superior universal avanzará en este siglo. En una buena parte de los países del mundo el acceso a la educación ha venido ampliando su cobertura social, no necesariamente porque exista una mayor democratización de la escuela, o tenga un mayor reconocimiento como bien público, o una mayor reivindicación como uno de los derechos humanos fundamentales, sino también por su reconocimiento como inversión en capital humano (Knight, 2015). En algunas sociedades ya se celebra la llegada de la educación superior universal.

Es importante reconocer que la cúspide de la pirámide escolar pierde la figura de un ángulo agudo para semejar una pirámide truncada; cada vez más alumnos acceden a los peldaños superiores de la pirámide, pero también se abren las puertas para alcanzar a grupos sociales que difícilmente terminaban el nivel obligatorio; diversos estudios (Guzmán Gómez, 2017) muestran cómo en los últimos años se han hecho visibles nuevos grupos de estudiantes, como los estudiantes indígenas, los de primera generación, los foráneos, los adultos y padres de familia, los de intercambio y los migrantes, provenientes de distintas condiciones y contextos; para quienes la escuela, en cada uno de sus niveles debe proveer de una plataforma propedéutica, no solo para el nivel que estudian sino también para que trasciendan hacia los siguientes peldaños del sistema escolar.

La información crece más rápidamente que cualquier aprendizaje escolar; y mientras aquella se atomiza este se focaliza. Para que los estudiantes puedan transformar información en conocimiento deben desarrollar habilidades cognitivas que quizás no tuvieron la oportunidad de desarrollar en los primeros niveles del aparato escolar, pero que ni los niveles intermedios, ni los superiores pueden eludir, por lo que el desarrollo de estas capacidades debe estar presente en el currículum de la educación superior (Díaz Barriga, 2013). Por ello, las instituciones han tenido que incorporar cursos y actividades para recuperar conocimientos que debieron desarrollarse en los niveles educativos antecedentes. Son recurrentes las quejas acerca de los problemas de lectoescritura de los estudiantes de generaciones recientes, por parte de aquellos profesores que vivieron el paso de la universidad de élite a la universidad de masas.

f) Currículum abierto

El desarrollo tecnológico alcanzado en los últimos años ha acelerado los procesos de investigación y desarrollo, de tal forma que las antiguas divisiones y clasificaciones de las áreas y las disciplinas científicas se han trastocado para dar lugar a nuevos campos inter y transdisciplinarios, así como también a nuevos enfoques, como es el caso de las llamadas ciencias de la complejidad. Las tecnologías basadas en inteligencia artificial, big data, internet de las cosas, han tenido efectos importantes en la producción de bienes tanto como en la prestación de servicios. Para la universidad es casi imposible marchar al mismo paso que el de las empresas, cuyos procesos están en constante innovación, a menos que se establezca una relación simbiótica y para ello ambas tienen que procurar tender puentes entre sí.

Adicionalmente, al reconocer que para una escuela, centro, facultad o unidad académica, se vuelve imposible cubrir todos los contenidos de una ocupación o de una profesión, en el currículum se tendrá que dar cabida y reconocimiento a los conocimientos adquiridos por los estudiantes mediante otras vías, virtuales o presenciales, de otros programas, de otras instituciones o de su práctica (Knight y McNamara, 2015). El reconocimiento del aprendizaje externo es un reto para el diseño, la integración y la gestión curricular.

En el contexto de la dimensión económica de la globalización (El-Ojeili y Hayden, 2006), nuevas tendencias van abriendo líneas de transformación, como el crecimiento de la cobertura territorial de las compañías transnacionales, acompañado de una marcada disminución de empresas nacionales de carácter público, así como de la creación de redes internacionales de proveeduría de productos y servicios terciarizados. En este escenario

tiende a desaparecer la tenencia de “plazas” permanentes, mientras que crecen los servicios de despachos de consultorías, en las que ahora es común el esquema de contratación por obra y tiempo determinado y la integración de equipos multidisciplinarios.

Las empresas, de acuerdo al sector productivo en el que se ubican prefieren contratar trabajadores que posean cierto nivel de entrenabilidad; es decir, no solo actitudes favorables para seguir aprendiendo, o algunas competencias consideradas “clave” (OCDE, 2005), como lo son las competencias digitales y las competencias relacionadas con la gestión de informaciones relevantes; también para garantizar calidad de sus proveedores, se valen de la utilización de acreditaciones y certificaciones, para afianzar reconocimiento por parte de las compañías transnacionales. No son raras las ocasiones en que una certificación otorgada por una empresa, como Microsoft, por ejemplo, puede llegar a tener un valor de mercado superior al de un título universitario.

g) Ciudadanía global

Hasta hace algunos años, la formación de ciudadanía estaba limitada a una formación cívica y ética, básicamente se buscaba promover en los estudiantes una conciencia de colectividad, de participación, responsabilidad y valor civil, pensado todo esto en términos parroquiales, o locales, en los límites de una futura actuación local de los estudiantes. Hoy en día hay problemáticas de carácter planetario que afectan a la humanidad, como el cambio climático, las migraciones, el crimen organizado, la trata de personas, cuyos retos formativos van más allá de una formación de ciudadanía local y convocan a “la educación en ciudadanía global”, la cual, en términos de UNESCO (2015: 14), “se refiere a un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común. Enfatiza una interdependencia política, económica, social y cultural, así como una interconectividad entre lo local, lo nacional y lo global”. Esto permitirá un acercamiento mayor de la educación superior mexicana hacia “una nueva visión de la educación” promovida por el Foro Mundial de Educación, a través de la Declaración de Incheon para la Educación 2030.

h) Mayor permeabilidad entre las instituciones

Las instituciones mexicanas han avanzado mucho en el establecimiento de interacciones entre ellas. Se han hecho más extensivas las estancias interinstitucionales con sus respectivas convalidaciones de créditos académicos. Esto ya se hace con más frecuencia, incluyendo los programas de movilidad académica internacional. Se ha avanzado también en los programas de doble y triple titulación, nacional e internacional. El Programa Universitario Emergente Nacional para la Terminación de Estudios Superiores (PUENTES) que, aunque es escasamente utilizado, permitió que las instituciones se prepararan para reconocer los créditos cursados por connacionales en instituciones del extranjero. La Universidad Rosario Castellanos recientemente anunció la posibilidad de titulaciones conjuntas con la UAM, la UNAM y el IPN. La interacción y el reconocimiento de créditos curriculares entre las instituciones es un valioso instrumento de complementariedad con potencial para enriquecer la experiencia académica de los estudiantes en medio de la austeridad. Se debe reconocer, sin embargo, que hay casos en que esta permeabilidad aun es inexistente entre facultades de una misma universidad.

5. Consideraciones finales

La ampliación de la cobertura de la educación superior seguirá apareciendo como una de las políticas prioritarias durante la década, aunque aún se desconocen las metas para este sexenio, se han hecho algunas declaraciones acerca de los propósitos de hacerla universal. La experiencia en estas primeras décadas del siglo ha hecho saber que el crecimiento de este nivel es un problema complejo, por cuanto no solo se trata de invertir mayores recursos sino, por una parte, buscar la incorporación al sistema escolar de poblaciones que históricamente han carecido de oportunidades para hacerlo; y, por otra, de dinamizar los flujos escolares a través de todos los niveles, subsistemas y modalidades del aparato escolar para hacer llegar más egresados del nivel medio superior hacia el superior. Si bien durante el sexenio de Peña Nieto la cobertura de este nivel avanzó del 32.1 a 37.3%, alcanzar una cobertura de 70% similar a la de Argentina o Venezuela, será una ardua tarea que seguramente rebasará el término de una década.

Recapitulando, especialmente para las universidades públicas, en un contexto de austeridad y de lento crecimiento, conviene realizar estudios que apoyen a la planeación, como la detección de los campos disciplinarios o las profesiones requeridas por el desarrollo de las zonas de influencia institucional, la detección de zonas con demandas insatisfechas; la presencia en ellas de otras instituciones y sus programas según modalidades; determinar las proporciones de la demanda que en esa zona se podrían satisfacer, mediante qué modalidad, determinar que colaboraciones se pueden establecer entre distintas instituciones y empresas; diseñar un currículum que permita recuperación de aprendizajes no logrados previamente, así como abierto al reconocimiento de experiencias, estancias y certificaciones, así como en la inclusión de campos formativos para la ciudadanía global y la atención a los problemas planetarios.

Bibliografía

- Díaz Barriga, A. (2013). *Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula*. (UNAM-IISUE, Ed.) Recuperado el 1 de octubre de 2017, de Revista Iberoamericana de Educación Superior: <https://ries.universia.net/article/view/61/246>
- El-Ojeili, C., & Hayden, P. (2006). *Critical Theories of Globalization*. NY: Palgrave Macmillan.
- Guzmán Gómez, C. (2017). *Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios*. Revista de la Educación Superior, 46(182), 71-87.
- IBD. (11 de 07 de 2015). Senado de la República. Coordinación de Comunicación Social. Recuperado el 12 de 08 de 2019, de *Coberura de educación superior en México inferior a la de otros países de América Latina: IBD*: <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/21714-2015-07-11-00-01-22.html>
- Kent, R. (1996). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios Comparativos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Knight, J. (2015). Financing education hubs: Who invests? *International Higher Education* (79), 4-5.

- Knight, J., & McNamara, J. (2015). *The impact of transnational education in receiving countries*. *International Higher Education* (82), 3-5.
- López, R. (1996). *El financiamiento de la educación superior 1982-1994*. México: ANUIES. Biblioteca de la Educación Superior.
- Mendoza Rojas, J. (2018). *Subsistemas de educación superior*. Estadística Básica 2006-2017. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Cuadernos de Trabajo de la Dirección General de Evaluación Institucional No. 15.
- Navarro-Leal, M. A., & Roux, R. (2016). *Goals that melt away. Higher education provision in Mexico*. En N. Popov, C. Wholhuter, J. Kalin, G. Hilton, J. Ogunleye, & E. Niemczyk, Education provision to every one: comparing perspectives from around the world (págs. 79-83). Sofía, Bulgaria: BCES.
- OCDE. (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. Paris: OCDE.
- Regeneración. (08 de 08 de 2019). AMLO: *Se creará Universidad Nacional de Medicina en la CDMX*. Obtenido de <https://regeneracion.mx/amlo-se-creara-universidad-nacional-de-medicina-en-la-cdmx/>
- Rodríguez García, A. (28 de Mayo de 2019). *“Universidades Benito Juárez” ya cuentan con 83 planteles; faltan 18*. Proceso. Obtenido de <https://www.proceso.com.mx/585901/universidades-benito-juarez-ya-cuentan-con-83-planteles-faltan-18>
- Rodríguez Gómez, R. (25 de 08 de 2011). *Crecimiento, descentralización y diversificación del sistema de educación superior*. Campus Milenio No. 428, pág. 3.
- Secretaría de Educación Pública. (10 de Noviembre de 2018). *Informe consolidado tres etapas*. Recuperado el 07 de 08 de 2019, de Informe de rendición de cuentas de conclusión de la administración 2012-2018: http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/13910/9/images/informe_consolidado_tres_etapas_sep_31_oct_18_vpf.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (14 de Febrero de 2019). Boletín No. 22 *Obligatoriedad de la educación superior representa una posibilidad de futuro para los jóvenes en México: Concheiro Bórquez*. Recuperado el 07 de 09 de 2019, de Inaugura subsecretario foro Implicaciones de la obligatoriedad y gratuidad de la educación superior en México.: <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-22-obligatoriedad-de-la-educacion-superior-representa-una-posibilidad-de-futuro-para-los-jovenes-en-mexico-concheiro-borquez?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública. (07 de 08 de 2019). *Estadísticas básicas de educación superior*. Obtenido de Programa Nacional de Educación: <https://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/EBESNACIONAL.aspx>
- UNESCO. (2015 a). *Global citizenship education. Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO.
- Villa Lever, L. (2013). *Modernización de la educación superior, alternancia política y desigualdad en México*. *Revista de la educación superior*, 42(168), 81-103. Recuperado el 7 de Agosto de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_ar

II. FORMACIÓN, EVALUACIÓN, GESTIÓN Y DESARROLLO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

De las escuelas normales a los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM) en Francia

Patricia Ducoing Watty¹

Introducción

Este trabajo se inscribe en el marco del proyecto institucional PAPIIT-UNAM IN401218, destinado al estudio de la educación secundaria desde una perspectiva internacional. Tiene como finalidad documentar, desde un enfoque historiográfico, la creación de los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM) en Francia, en sustitución de las tradicionales escuelas normales, instauradas desde el reinado de Louis-Philippe, último rey de Francia. La intención es propiciar una reflexión acerca de las condiciones de aparición de estas nuevas instituciones en el marco del pensamiento y de las prácticas institucionales de formación desplegadas en el país galo.

Se trata, en consecuencia, de un trabajo de corte histórico, de un acercamiento al pasado, acotado específicamente a un periodo determinado —fines del siglo XX— que es cuando se genera una ruptura trascendental en las políticas de formación del profesorado francés, ruptura que, efectuada en el pasado, se configura como una dimensión constitutiva del presente, es decir, el reconocimiento y la comprensión del pasado se erigen como las herramientas fundamentales para elucidar el presente y el devenir. La negación del pasado —en tanto su irreductible irreversibilidad— se presenta como un obstáculo para la comprensión del presente, el cual inevitablemente se encuentra enlazado a aquel, porque este presente solo tiene sentido con base en su relación con el pasado.

Desde el punto de vista metodológico, consideramos que los trabajos de corte histórico se fundan en las fuentes documentales para analizar las tramas de corte político, cultural y social en las que se ha entretejido y se entreteje, hoy por hoy, lo educativo, en este caso, la formación de profesores. La indagación minuciosa, la selección cuidadosa de fuentes, la confrontación y el tratamiento de informaciones devienen las actividades básicas con las que se busca “hacer historia”, en la que el Estado y sus agentes, así como los actores de la educación —los profesores— se convierten en interlocutores y ejecutores de las definiciones y decisiones tomadas. Sin embargo, es preciso destacar que, como apunta Edgar Morin, al colocarse desde una perspectiva genérica, que el método no precede a la investigación (1977: 22):

¹ Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM. CE: pducoingw@yahoo.com.mx

No aporto el método, parto a la búsqueda del método [...]

Aquí, hay que aceptar caminar sin camino, hacer camino al caminar [...]

El método no puede formarse más que durante la investigación; no puede despejarse y formularse más que después, en el momento en que el término vuelve a ser un nuevo punto de partida, esta vez dotado de método.

El objetivo de este capítulo es, en consecuencia, contribuir a la comprensión de los procesos de cambio —como arriba subrayamos— desde una perspectiva historiográfica, que busca dar cuenta de la evolución político-académica y social de la formación del profesorado en el marco de la coyuntura del escenario francés, el cual, igual que todos los países europeos, se encuentra sometido, por un lado, a las políticas y recomendaciones de los organismos transnacionales como la OCDE y, por otro, a las políticas regionales, establecidas por la Unión Europea (Comité Syndical Européen de l'Éducation, 2008: 7):

Para que todos los docentes puedan responder a lo que hoy se espera de ellos, se tiene la firme convicción de que todos los profesores deben recibir una formación a nivel de master. El conocimiento profundo de las materias, los conocimientos pedagógicos de punta, la práctica reflexiva y la aptitud para adaptar la enseñanza a las necesidades de cada uno y a las necesidades del grupo de alumnos en su conjunto son las exigencias que hacen indispensable una formación de alto nivel para el profesorado, el cual debe, además, recibir los medios de integrar los conocimientos y de tratar la complejidad al nivel que caracteriza los estudios de grado master.

Después de una breve introducción, este texto se encuentra conformado de dos partes. En la primera, se realiza un acercamiento a la escuela normal francesa, particularmente durante el siglo XX, aun cuando se esboza una sucinta síntesis de su sedimentación en el siglo XIX, en la que se destaca la clásica separación del profesorado que integra la planta docente de la llamada educación primaria elemental y la secundaria (*collège*), de aquella del nivel correspondiente al bachillerato (*liceo*), segmentación que, anclada desde el origen, se mantuvo durante casi todo el siglo pasado. Igualmente se revisan algunas de las dimensiones y contenidos que, en el curso de los años, fue adoptando la escuela normal, conforme a las necesidades y particularidades propias de cada época hasta el arribo a las postrimerías de siglo XX, en el que se pone fin a la institución. La escuela normal francesa constituyó un referente fundamental que pautó un modelo para la formación de docentes en los países latinoamericanos, específicamente en México, durante el porfiriato, con Justo Sierra y Ezequiel A. Chávez.

Sierra no sólo reconocía la influencia de Francia en la vida política del país, sino también en la educación: “todos han afirmado esta verdad de que aquí nadie duda: el México escolar es una Francia americana”. En efecto, la intelectualidad mexicana, muy cercana a la cultura francesa, manejaba los discursos, las teorías, las doctrinas y, por tanto, los textos de filósofos, sociólogos, escritores y pensadores en general de este país, cuya obra inevitablemente estaba nutrida de las ideas revolucionarias, libertarias e igualitarias (Ducoing, 2013: 74-75).

La centralidad, en la segunda parte del capítulo, está otorgada a los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM), cuya creación representa una riqueza insospechada de proposiciones, interrogantes, cuestionamientos y alertas, conducentes a invitar a

la reflexión y a fortalecer la elucidación sobre la formación de docentes en nuestro país a partir del actual modelo institucional, sedimentado también en los albores del siglo XX. La estructura de esta sección parte del movimiento estudiantil del 68, que signó a Francia, al igual que a muchas otras naciones, no sólo en cuanto a la educación superior, sino en cuanto a numerosos sectores de la sociedad. Aquí se revisa el establecimiento de estas nuevas instituciones y se puntúan varios de los rasgos fundamentales que caracterizaron y fundamentaron su creación: la unificación, la “universitarisation” y la “masterisation”.

1. Un acercamiento a las Escuelas Normales en el siglo XX

Las escuelas normales, durante el largo periodo de la tercera República —de 1870 a 1940— reclutan a los jóvenes revolucionarios, empeñados en generalizar la lectura y la escritura para todo el pueblo, a fin de que éstas dejasen de ser patrimonio exclusivo de las clases dominantes. Con el fortalecimiento de las escuelas normales, los antiguos maestros, frecuentemente campesinos y pobres, devienen *instituteurs*², conceptuados como los portadores de la política republicana y, por tanto, de la Escuela de la República, la que, reiterando la derrota del sector monárquico y clerical, ratifica el servicio público de la instrucción con base en los tres principios conocidos: gratuidad, obligatoriedad y laicidad.

De manera genérica, la Escuela de la República, originalmente comunal y a cargo de los *instituteurs* se dirige a todo el pueblo, y está destinada a promover los saberes básicos a las clases populares, mientras que los liceos, reservados a las clases superiores, eran atendidos por los profesores. Prevalcen dos mundos en la formación de docentes: el de los *instituteurs* y el de los profesores, los primeros formados para las escuelas, y los últimos para desempeñarse en el nivel secundario.

Los *instituteurs* — de vocación inquebrantable y formados en la Escuela Normal— debían educar a los futuros ciudadanos, a los ciudadanos portadores de los valores republicanos, respetuosos de la República y defensores de la Patria. La Escuela Normal de la tercera República seculariza la formación de los *instituteurs* como funcionarios del Estado. La formación de *instituteurs*, garantizada por las escuelas normales desde el siglo XIX, habría de mantenerse durante casi todo el siglo XX, alimentando y edificando la escuela republicana a lo largo de los años, aunque con ciertas transformaciones.

De acuerdo con Prost (1999), el nivel secundario (*collège*³ y liceo) durante el siglo XIX, no contaba con un programa para formar a sus maestros, por lo que, éstos se iniciaban como suplentes, y cuando concluían la licenciatura se convertían en profesores. “La escuela Normal Superior y [el concurso] la agregación concernían a la elite de la profesión: una ínfima minoría de fuerte estatura intelectual que daba el tono y donde se reclutaba a los inspectores generales” (Prost, 1999: 13).

2 “El término instituteur es generalizado en el curso de la Revolución francesa, por ser este actor quien fundamentalmente promueve los ideales republicanos. Los instituteurs conforman un grupo homogéneo, en tanto que recibieron una formación igual en la escuela normal y adoptan un posicionamiento político semejante, entre otros rasgos. “Un ser desarraigado, concebido para trabajar por la uniformidad, la pacificación del campo. En la emergencia de la III República, la Nación comprende que por la acción del instituteur se saldrá del oscurantismo... Es en las escuelas normales que se perciben verdaderamente los retos y las modalidades prácticas de esta gran empresa” (s/a) http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2002.zaremba_jl&part=69243

3 El *collège*, al que aludiremos frecuentemente corresponde a la secundaria básica mexicana y al nivel CINE 2, con base en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de la UNESCO. En Francia, el *collège* tiene una duración de cuatro años y la primaria de cinco años.

Hacia el inicio del siglo XX, se plantea una reforma de la formación de docentes, que pretende separar la preparación del Brevet (diploma del collège-secundaria) y la práctica profesional que se encontraban establecidas en la escuela normal. En adelante, los dos primeros años estarían destinados a la formación general y a la preparación del Brevet superior, mientras que el tercer año estaba reservado a las prácticas profesionales y a la cultura general, despuntando, de esta manera, una nueva visión sobre las escuelas normales, al ahora ser conceptuadas como instituciones designadas a formar para una profesión, y no ya para la promoción y la transmisión de valores.

La cultura general. Se efectuará sobre todo a través de lecturas: lecturas literarias, históricas, morales, destinadas a ampliar el horizonte del pensamiento, a abrir el espíritu sobre las grandes cuestiones que interesan particularmente en el tiempo actual o en la vida humana: historia de la civilización, de la colonización, obras maestras del espíritu humano, principales doctrinas morales, etc. (Bienvenu-Martin, 1995: 220).

Por lo que se refiere a la profesionalización, ésta se conforma de tres componentes: los cursos teóricos de pedagogía y de análisis del sistema escolar, el entrenamiento con los pares normalistas y los docentes, y la estancia de prácticas en los establecimientos escolares y otros espacios de educación o formación.

Conjuntamente con la línea de profesionalización, ubicada en el 3er. año de la formación normalista para *instituteurs*, se tiene el conjunto de materias de orden humanístico y científico, además de varias de corte artístico y manual durante los tres años, todas las que se configuran como el bagaje disciplinar de la formación docente (ver cuadro 1.)

Cuadro 1. Plan de estudios de la Escuela Normal de Instituteurs (1905)

Asignaturas	1er. año	2º. año	3er año	Cultura general	Formación profesional
			Moral y educación, doctrinas pedagógicas	-	2
Psicología, moral	2	2	Pedagogía, administración escolar, derecho, economía política	1	-
Lengua francesa, literatura, composición	5	4	Literatura, composición	3	-
Historia e instrucción cívica	2	2	Lengua francesa	-	1
Geografía	1	2	Historia	1	-
Lenguas vivas	2	2	Historia y geografía	-	1
			Lenguas vivas	3	-
Total enseñanza literaria	12	12	Total enseñanza literaria	8	4
Matemáticas	3	4	Matemáticas aplicadas	1	-
Física y química con experiencias	3	3	Aritmética	-	1
Ciencias naturales	1	1	Física y química aplicadas	1	-
			Manipulaciones científicas	-	1

			Higiene	1	-
			Agricultura teórica	1	-
Total enseñanza científica	7	8	Total enseñanza científica	4	2
Escritura *		-	Escritura *		-
Dibujo	4	4	Dibujo y modelado	2	1
Canto y música	2	2	Canto y música	2	1
Gimnasia, ejercicios militares	2	2	Gimnasia	-	1
Trabajos manuales y agrícolas, manipulaciones	4	4	Trabajos manuales y agrícolas, manipulaciones	6	-
Total	12	12	Total	10	3
TOTAL GENERAL	31	32	TOTAL GENERAL	22	9

* Lecciones de escritura para alumnos que no tienen una buena letra.

Fuente: Bienvenu-Martin, 1995: 217, https://www.persee.fr/doc/AsPDF/inrp_0000-0000_1995_ant_5_2_2_029.pdf.

El plan de estudios para la formación de institutrices mantenía idéntica la formación literaria, es decir, las asignaturas del primer bloque, y muy semejante el grupo de asignaturas correspondiente a escritura, dibujo, canto y música, y gimnasia; contrariamente, la enseñanza científica presentaba una disminución de la carga horaria, pero se integraba un componente de asignaturas, consideradas entonces como propias de las mujeres. La formación profesional⁴ se mantiene muy similar a la establecida para los hombres (Ver cuadro 2).

Cuadro 2. Plan de estudios de la Escuela Normal de institutrices (1905)

Asignaturas	1er. año	2º. año	3er año	Cultura general	Formación profesional
			Moral y educación, doctrinas pedagógicas	-	2
Psicología, moral	2	2	Pedagogía, administración escolar, derecho, economía política	1	-
Lengua francesa, literatura, composición	5	4	Literatura, composición	3	-
Historia e instrucción cívica	2	2	Lengua francesa	-	1
Geografía	1	2	Historia	1	-
Lenguas vivas	2	2	Historia y geografía	-	1
			Lenguas vivas	3	-
Total enseñanza literaria	12	12	Total enseñanza literaria	8	4
Matemáticas	2	2		-	-
Física y química con experiencias	2	2	Manipulaciones científicas	-	1
Ciencias naturales	1	1		-	-

⁴ Por formación profesional se entiende en Francia, aquel conjunto de disciplinas destinadas a desarrollar capacidades y habilidades específicas para el ejercicio de la profesión que, en este caso, es la docencia.

Educación Superior en Prospectiva

Total enseñanza científica	5	5	Total enseñanza científica	-	1
Escritura *		-	Escritura *		-
Dibujo	4	4	Dibujo y modelado	2	1
Canto y música	2	2	Canto y música	2	1
Gimnasia	2	2	Gimnasia	-	1
Total	8	8	Total	4	3
Costura y arreglos	1	2	Economía doméstica	1	
			Higiene y cuidados médicos	1	
			Costura y arreglos	3	
			Cocina	2	
			Lavado y planchado	2	
			Limpieza y jardinería	2	
Total	1	2	Total	11	-
Total general	26	27	Total general	23	8

* Lecciones de escritura para alumnos que no tienen una buena escritura.

Fuente: Bienvenu-Martin, 1995: 217, https://www.persee.fr/doc/AsPDF/inrp_0000-0000_1995_ant_5_2_2029.pdf

Después de la Segunda Guerra Mundial, tras la supresión de las escuelas normales⁵ y la instauración de los Institutos de Formación Profesional, hacia 1946, el entonces ministro de la Educación Nacional (Naegelen), bajo el gobierno de Gouin, publica un decreto por el que se busca reorganizar y consolidar la formación de docentes en las escuelas normales. Se trata, tal como reportan Grandière y Paris (2016: s/p), “de la resurrección de las escuelas normales”, retomando la afirmación de un cronista de la época. En este decreto de junio de 1946, se reitera que las escuelas normales tienen como objetivo la formación de *instituteurs* y de institutrices para las escuelas del primer nivel, escuelas que funcionaban como internados gratuitos, aun cuando aceptaban alumnos de media pensión.

Los candidatos debían someterse a un concurso frente a una comisión nombrada por el rector, presidida por el inspector de la academia, y conformada también por el director de la escuela normal y los inspectores de la primaria y la escuela maternal, entre otros. Los alumnos aceptados eran clasificados según sus méritos para ocupar las plazas vacantes y todos contaban con una beca. Los estudiantes que no aprobasen el concurso del bachillerato o bien aquellos cuyas notas fuesen bajas podían ser autorizados para repetir el curso o bien podían ser expulsados de la escuela normal. Esta decisión era tomada por el rector con base en la opinión del inspector de la academia y el director de la escuela, así como por el consejo de profesores (Gouin et Naegelen, 1946, en Grandière et Paris, 2016).

Los estudios para llegar a ser docente de las escuelas se encontraban organizados en dos partes: la primera comprendía dos años destinados a la obtención del diploma del bachillerato en la escuela normal y dos años de formación profesional, es decir, pedagógica. Sólo los alumnos que contaran con el diploma denominado Brevet, —certificado de aprobación del *collège*— podían ingresar a la escuela normal, en tanto que para acceder a la llamada formación profesional, debían contar con el diploma de bachillerato y pasar un

⁵ Durante la Liberación —desocupación alemana, entre otros—, por la ley de Vichy (1940), se cierran las Escuelas Normales, estableciendo una diferente modalidad de formación de maestros: los estudiantes preparan el diploma del Bachillerato en el liceo o en el *collège*, y después cursan un año en una nueva institución: el Instituto de Formación de Maestros.

concurso nacional⁶. Con esta estructura, las escuelas normales devienen una institución de formación académica, que prepara para la obtención del bachillerato, y una institución de formación profesional para formar a los *instituteurs*. Es, por tanto, a la mitad del siglo XX que el requisito para ingresar a la formación normalista cambia radicalmente: al pasar de la secundaria al bachillerato (del collège al liceo), mientras que en México esta demanda sólo se solicita en 1984, cuando por Acuerdo del 23 de marzo (SEP), se establece que la educación normal inicial tendrá el nivel de licenciatura, integrándose así al subsistema de educación superior, aun cuando, en realidad, permaneció durante mucho tiempo adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Las prácticas docentes de los alumnos deberían desplegarse (Gouin et Naegelen, 1946, en Grandière et Paris, 2016: 2):

1°. En las escuelas anexas instituidas obligatoriamente en las escuelas normales y que constituyen los centros permanentes de experiencias pedagógicas.

2°. En las clases de aplicación elegidas por el inspector de academia en las escuelas del departamento y donde serán organizadas las diferentes estancias de prácticas de formación profesional.⁷

Entre las décadas de los cincuenta y los setenta, Francia y el mundo entero viven transformaciones importantes de todos los órdenes, particularmente en el campo educativo, con las innovaciones pedagógicas, sin embargo, la escuela normal francesa se advierte anclada en sus jerarquías y tradiciones, por lo que es fuertemente cuestionada. En este escenario, en marzo de 1968 —unas semanas antes de los acontecimientos de mayo— la Asociación de Estudio para la Expansión de la Investigación Científica convoca a un coloquio, denominado “Para una escuela nueva: Formación de maestros e investigación en educación”, coloquio que se convirtió en un referente tanto para los políticos, los tomadores de decisiones, como para los actores del campo educativo.

En este coloquio del 68 —en el que se lanzan señales de alerta, cuya chispa se encendería en mayo— se invitaba a una renovación pedagógica tanto de la escuela y la universidad, como de la formación de los *instituteurs*, considerando que el sistema educativo francés, heredado del siglo XIX, se advertía totalmente inadaptado a la época, dada su rigidez y su centralización. Ya desde entonces, el Ministro de Educación en 1968, Alain Peyrefitte, convocaba a una

[...] operación de renovación pedagógica (...) a los métodos ahora probados de una pedagogía activa, de una pedagogía de la confianza, de una pedagogía del aliento, del estímulo, antes de precisar sus puntos de vista: ‘¿Qué significa en efecto para los maestros la renovación pedagógica? Una transformación de la relación con los alumnos [...], con la sociedad [...], entre ellos. Yo retengo [...] la palabra de ‘animador’... Hay que renunciar a

6 Es interesante recuperar los requisitos demandados a los candidatos que deseaban formarse para la docencia: “1. Ser de nacionalidad francesa. 2. Para el concurso de entrada a 1er. año, tener más de 15 años y menos de 17...; para el concurso de entrada a 3er. año, tener más de 17 años y menos de 19 años... 3. Poseer el diploma del Brevet elemental para la entrada a 1er. año y el de bachillerato para la entrada a 3er año. 4. Justificar, con un certificado... que no tiene ninguna enfermedad... 5. Haberse comprometido a servir en la enseñanza pública durante seis años después de la salida de la escuela normal...” (Gouin et Naegelen, 1946: 5-6).

7 El uso de la alocución ‘formación profesional’, en Francia, alude al propósito de articulación entre la formación ofrecida en las diversas instituciones con el mercado de trabajo.

una escuela que ha sido establecida, según Tolstoi: ‘no para que sea fácil a los niños aprender, sino para que sea conveniente a los maestros enseñar’ (Girard, 2018: s/p).

Entre las diversas comisiones organizadas, mismas que iniciaron el trabajo en reuniones preparatorias previas al coloquio y durante varios meses, se puede ubicar la “D. Formación y formación permanente de maestros”, en cuyo informe preparado por Bertrand Girod de l’Ain, Louis Legrand et Robert Chapuis, se reitera, por un lado, la necesidad de terminar con la división del profesorado —de primer nivel (maternal y primaria) y de segundo nivel (collège y liceo)— y, por otro, hacer de la formación inicial una formación universitaria, común para todos los maestros.

Se afirmaba: “La formación profesional propiamente dicha, de dos años de duración para todos, aseguraría mejor la necesaria articulación teoría/práctica, cuyo apoyo sería una ‘estancia de responsabilidad’ [...]” (Robert, 2008: 19). Los grandes principios propuestos por la comisión en cuanto a la formación de profesores fueron los siguientes: a) formación superior para todos los docentes (incluidos los de primer nivel, es decir, los *instituteurs*); b) articulación indisociable de la formación inicial y la formación permanente; c) unificación de las plantas docentes; d) estancia de prácticas “de responsabilidad”, precedida por una formación profesional.

Esta propuesta concertada en el coloquio de Amiens de 1968 no habría de tomar forma, sino hasta treinta años después, con la creación de los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM) (IUFM). Sin embargo, después de mayo de 1968, siendo Ministro de Educación Edgar Faure, y tras las críticas a la visión enciclopedista promovida en el sistema escolar y en las escuelas normales, se inicia un movimiento de renovación pedagógica, en el que se privilegia ‘la pedagogía de la formación’, consistente en desarrollar actitudes y aptitudes y no transmisión de saberes, y adquirir métodos para aprender a aprender más que memorización de conocimientos.

Más adelante, en 1969, los cursos para obtener el título de bachillerato son eliminados de las escuelas normales, las cuales en adelante se abocarían exclusivamente a la formación profesional (pedagógica) durante dos años, dejando al liceo la tarea de preparar a los alumnos en aquel nivel (liceo). De hecho, con la obtención del título de bachiller, y previo concurso nacional, los alumnos podían ingresar a la formación normalista.

El primer año se dedicaría a la consolidación de los conocimientos fundamentales y a la preparación pedagógica, a partir de cursos de filosofía de la educación, de psicología de la infancia y la adolescencia, así como de estudios teóricos y prácticos de pedagogía. También en este primer año, los estudiantes realizarían ejercicios en las escuelas anexas y estancias de prácticas de observación en los tres niveles de la escuela elemental⁸ y en la escuela materna (Alliot, 1969, en Grandière et Paris, 2016).

Durante el segundo año, los estudiantes continuarían con los cursos correspondientes hasta el fin del año escolar. También se tenía previsto una estancia de tres meses “en situación” en las escuelas anexas, con el objeto de poner al estudiante en contacto con las realidades escolares. Ahí, tanto el personal de las escuelas normales, como los inspectores departamentales y consejeros pedagógicos colaborarían en la formación pedagógica de los alumnos. Igualmente, se consideraba la posibilidad de efectuar una estancia pedagógica por un mes en el extranjero en países de habla francesa. Con base en las estancias de

⁸ La escolarización en la escuela primaria (5 años) se organiza con base en tres ciclos: el preparatorio, el elemental y el medio. Este último prepara la entrada al collège (la secundaria básica).

prácticas, se abordarían los conocimientos y la práctica, a fin de conducir a la reflexión a nivel teórico.

En el plan de estudios de 1969, se consideraron asignaturas obligatorias y optativas durante los dos años de formación; de estas últimas los alumnos debían elegir por lo menos dos (ver cuadro 3).

Cuadro 3. Plan de estudios de la Escuela Normal 1969

Asignaturas		1er. año	2º. año
Filosofía de la educación (Pedagogía general)		2	2
Psicología de la infancia y de la adolescencia		3	3
Pedagogía especial (por lo menos la mitad para el francés y las matemáticas) *		10	10
Antropología social (y en segundo año, problemas del mundo contemporáneo)		2	3
Educación física		2	2
Cultura estética		2	2
Lengua viva		2	2
Optativas	Filosofía, Antropología social, Letras, Lenguas vivas, Historia, Geografía, Matemáticas, Ciencias biológicas, Ciencias físicas, Economía doméstica, Trabajos manuales, Artes plásticas, dramáticas, Música.	3	3

* Nota: se alude a la Didáctica del francés y de las matemáticas.

Fuente: Alliot, 1969, en Grandière et Paris, 2016 : 3.

En fin, la década de los setenta se singulariza por el auge de la formación pedagógica en las escuelas normales, en donde se introducen temáticas relativas a la llamada Pedagogía Nueva con textos de Freinet, Cousinet, Hameline, entre otros. Además, se desarrollan las didácticas especiales vinculadas con la epistemología de la disciplina correspondiente, por ejemplo, de Matemáticas con Brousseau, de francés con Peytard et Genouvrier.

Es de destacar que en la formación de profesores, a diferencia de la de los *instituteurs*, la necesidad de una formación profesional-pedagógica nunca se percibió como indispensable, durante buena parte del siglo XX, debido a que se pensaba que (Condette, 2015: s/p):

El profesor, por la importancia de su cultura general y de sus saberes específicos, adquiridos durante sus estudios secundarios y luego en las bancas de las facultades, no tenía necesidad de formarse para la profesión [...] Por el solo hecho de dominar su disciplina, el licenciado y sobre todo el agregado [concurso de oposición] no podían ser sino buenos docentes. Para este mundo dotado de una sólida cultura clásica, el reconocimiento de su estatus intelectual y social pasa por un proceso de distinción. El se afirma y afirma sus especificidades oponiéndose al *instituteur* [...].

Cuando en 1950 se masifica la contratación de profesores en concomitancia con el incremento de la matrícula del nivel secundario (*collège* y liceo), el concurso de la agregación —que era muy elitista— no alcanzaba para cubrir las vacantes, por lo que se crea un nuevo concurso llamado CAPES (Certificado de Aptitud al Profesorado de la Enseñanza del Segundo Grado), y se instaura un nuevo sistema de formación para este segundo nivel de la enseñanza. Se crean en 1952, los Centros Pedagógicos Regionales, a

los que pueden ingresar los aspirantes, después de un concurso, quienes quedan a cargo de consejeros pedagógicos para iniciarse en la docencia durante un año. Además, los licenciados egresados de una Escuela Normal Superior, después de una prueba de orden teórico, pueden efectuar un cierto periodo de preparación a la docencia, considerado como equivalente al año previsto para el resto de aspirantes.

Los componentes de la formación de profesores en estos centros pedagógicos son cuatro:

1. la estancia de prácticas en tres periodos sucesivos (uno de observación y los otros dos de prácticas) de nueve semanas de 8 horas de clase a la semana en el establecimiento de su consejero pedagógico.
2. el segundo componente se refiere a la introducción del aspirante, a través de la observación, a la vida institucional de las escuelas, a su administración y su gestión, así como a la participación en diversas reuniones y consejos.
3. participación en conferencias impartidas por universitarios o psicólogos, médicos y en sesiones de didáctica de la disciplina correspondiente.
4. el último alude a la asistencia a los cursos de preparación para el concurso de la agregación.

No obstante, el auge de la innovación pedagógica de la década de los setenta, promovida a través de discursos y coloquios, la formación de los profesores del nivel secundario (*collège* y liceos), ofrecida en los Centros Pedagógicos Regionales, replicaba formas de aprendizaje y prácticas de enseñanza propias del tiempo en que éstos fueron creados (1952).

En 1979, Beullac, ministro de la Educación plantea un nuevo modelo de formación inicial y continua para los docentes del primer nivel, es decir, los *instituteurs* y las institutrices, el cual consiste en tres años de estudios, compartidos entre la universidad y la escuela normal (Beullac, 1979).

Hasta entonces, la formación para la enseñanza primaria demandaba una preparación profesional después del bachillerato, mientras que para el *collège* y el liceo se exigía una sólida formación universitaria, ya que no es sino hasta que se crean los IUFM que se establece una formación común para ambos.

El nuevo modelo de formación de los docentes de primaria representa una etapa definitiva en la apertura de la formación en la universidad y en el proceso de unificación de la formación de todo el profesorado de la educación obligatoria. Esta reforma representa una respuesta a las diversas huelgas efectuadas entre 1977-78 en las escuelas normales, en virtud de que los estudiantes consideraban que su formación era inadecuada a las demandas de la educación primaria. El representante del sindicato de docentes que agrupaba cerca de 80% reclamaba “Nuestra reivindicación era el bachillerato más tres años en una primera etapa... y queremos que los años de formación fuesen reconocidos como años universitarios con las equivalencias” (Frank, 1998: 63).

Frente a las demandas, Beullac, en 1979, introduce, previo concurso de ingreso, para la formación de maestros, el Diploma de Estudios Universitarios Generales (DEUG)⁹ con una duración de dos años en la universidad, después de los cuales se destina un tercer año

⁹ El DEUG era un diploma que se obtenía después de dos años de cursos universitarios, antes de la licenciatura.

a la formación profesional en la escuela normal. Este hecho representa la puerta de entrada a la universidad por parte de los futuros docentes.

Se trata de una formación pluridisciplinaria orientada a la enseñanza pre-elemental y elemental (enseñanza del primer nivel). Los cursos obligatorios se componen de seis unidades: Desarrollo fisiológico y psicológico del niño, Filosofía general y filosofía de la educación, Conocimiento del medio político, económico, social y cultural, Lengua y literatura francesa, Matemáticas, y Lengua, literatura, civilización de un país extranjero 1. Los cursos optativos, a elegir 4 son: Ciencias experimentales, Historia y geografía, Artes, Educación física y deportiva, Lengua y literatura francesas, Desarrollo fisiológico y psicológico del niño 2, Matemáticas 2, Lengua, literatura, civilización de un país extranjero 2. “La formación pedagógica consistente en estancias, trabajos dirigidos y prácticas, trabajo grupal, entre otros, habría de ocupar un tercio del tiempo total de estudios” (Seité y Beullac, 1979: 2-3).

Al concluir el tercer año, los alumnos obtienen un Certificado de Aptitud Pedagógica y el Diploma de Estudios Universitarios General, mención Enseñanza del Primer Grado.

La renovación de la formación de *instituteurs*, que precede a la supresión de las escuelas normales, fue efectuada en 1986, la cual pasaría a la historia ante la inminencia de una reforma radical con la creación de los IUFM. Aquí se prevé una formación de 4 años, dos en la universidad y dos en la escuela normal; esta última abocada a la profesionalización. Por el decreto del 28 de mayo de 1986, se define un nuevo plan de estudios para la escuela normal, en el que se plantean cuatro grandes ejes de formación: formación pedagógica, formación disciplinar, formación administrativa y social, y optativas de profundización, sin puntualizar aquellos cursos que habrían de cursarse en el primero o en el segundo año.

Cuadro 4. Plan de estudios de la Escuela Normal 1986

Ámbitos de formación		Horarios
1. Formación pedagógica general teórica y práctica.	1.1 Formación general teórica:	
	Filosofía, historia y sociología de la educación, pedagogía general, psicología	250 h
	La escuela maternal	70 h
	La adaptación y la integración escolar	42 h
	La escolarización de infantes extranjeros o de origen extranjeros	27 h
	1.2. Prácticas en el medio escolar:	
	Prácticas en maternal	81 h
	Prácticas en C.P.	81 h
	Prácticas en C.E./C.M.	81 h
	Prácticas en colegio	27 h
	Prácticas terminales en responsabilidad	216 h

Educación Superior en Prospectiva

2. Formación disciplinaria (científica, metodológica y didáctica).	Francés	150 h
	Matemáticas	135 h
	Ciencias y tecnología (no informáticas 70 h)	190 h
	Historia-geografía y educación cívica	120 h
	Educación física	100 h
	Educación artística	100 h
3. Formación en el rol administrativo y social del profesor.	3.1 Formación general teórica:	
	Conocimiento del sistema educativo, su historia, su reglamentación y deontología de la profesión de profesor	39 h
	Los problemas económicos, sociales y culturales concretos de los medios de ejercicio y sus consecuencias escolares y pedagógicas	54 h
	Sensibilización a las actividades educativas complementarias de la escuela y la formación de adultos	27 h
	3.2 Práctica externa (1) :	
Práctica en centro de ocio o centro cultural		
Práctica en el lugar de trabajo.....		
4. Profundizaciones opcionales.	Una de las disciplinas relevantes de la formación pedagógica general o de la formación disciplinaria.....	100 h
	Una cultura y una lengua extranjera (especialmente lenguas de países de origen de comunidades inmigrantes)	
	Una cultura y una lengua regionales	
	La escuela maternal	

Los cursos externos pueden ser realizados, agrupados o escalonados, según su naturaleza.
Fuente: Cerquiglino, 1986: 6763.

A partir del plan de 1986, varias circulares matizando la organización y evaluación de la formación de docentes fueron emitidas por Baladier (1988), Director de Escuelas en el Ministerio de Educación, en las que se destaca la cuestión de la autonomía de las escuelas normales, al subrayarse:

Para organizar los dos años de escolaridad de los alumnos-maestros, las escuelas normales disponen, bajo la autoridad de los rectores y los inspectores de academia, directores de los servicios departamentales de la Educación, de la autonomía que debe ser la de un establecimiento que asegure una formación profesional superior. Esta autonomía se ejerce

con el respeto a los objetivos y el programa de cada uno de los ámbitos de formación teórica y práctica de los alumnos-maestros... (Baladier, 1988: 2).

En relación con la evaluación, se puntualiza el reforzamiento del control continuo de la formación durante los cuatro semestres, de tal forma que al final de cada uno de éstos se efectúe un informe por los responsables de la dimensión teórica y la práctica, así como por el personal que hubiese participado en los diferentes ámbitos de la formación. La intención de este control alude a la regulación de los recorridos de cada estudiante.

A finales de la década de los ochenta, la necesidad de docentes se incrementó de manera considerable frente, por un lado, a la desmedida explosión de la matrícula escolar en la educación primaria y el *collège* y, por otro, a la disminución de estudiantes en las escuelas normales. Ante la necesidad de revalorar la imagen y el estatus de los docentes y mejorar su formación, el gobierno francés inicia un proceso de reformas sumamente relevantes, con las cuales se institucionalizan nuevas modalidades y estructuras de formación de los maestros.

En efecto, desde las últimas décadas del siglo XX, el Estado francés, ante las demandantes políticas de la Unión Europea, y retomando algunas de las propuestas del coloquio de Amiens (1968), traza algunas pautas para mejorar y regular la formación y la contratación de profesores, a partir de las cuales se emprendieron grandes innovaciones que habrían de transformar las políticas y las modalidades de formación de los docentes, entre las que se pueden destacar tres: la unificación, la “*universitarisation*” y la “*masterisation*”, las cuales vendrían a devenir los pivotes en la institucionalización de los nuevos Institutos Universitarios de Formación de Maestros.

2. La creación de los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM)

2.1 El preludio de la creación de los IUFM

Como arriba se planteó, en Francia, como en algunos otros países europeos, la formación de profesores de la educación obligatoria se encontraba fraccionada: por un lado, la formación de los llamados *instituteurs* para la escuela, que comprende los niveles de maternal y primaria, y, por otro, la formación de los profesores para el segundo nivel, correspondiente al *collège* (secundaria) y al liceo. De ahí que hubiese dos instituciones que formaban al personal docente: las escuelas normales y las universidades, cada una de las cuales tenía su propia lógica y estructura para la formación de maestros, aunque en los dos casos basados en los concursos de reclutamiento. Las escuelas normales desempeñaban una función básica en la formación de los *instituteurs* de “escuela”, mientras que las universidades tenían como atribución la preparación de los “profesores” del *collège* y el liceo.

Fraisse (2010) apunta que para complementar este panorama –de la separación, del alejamiento entre estos dos cuerpos docentes– existían dos tipos de escuelas normales superiores: por un lado, la de niños (Saint-Cloud) y la de niñas (Fontenay-aux-Roses), las cuales tenían como misión formar a los futuros profesores de las escuelas normales de *instituteurs*, es decir, a los denominados formadores; por otro, la de niños, de la calle de Ulm, y la de niñas de Sèvres, quedando estas dos destinadas a la formación de la elite de profesores de los liceos y de las universidades.

Señala Bourdoncle (2018) que esta división, históricamente muy arraigada en la tradición francesa —como se ha venido reiterando— estuvo sustentada en dos modos de formación profesional muy desiguales para preparar a los docentes del primero y del segundo nivel, división por la que se planteaba una formación moral e intelectual para los *instituteurs*, quienes se pretendía fueran los educadores del pueblo, mientras que para los profesores del *collège* y del liceo se buscaba que fuesen hombres cultos, que manejaran a profundidad alguna disciplina.

Para este autor, las escuelas normales adoptaron, desde su inicio, un modelo carismático, con una orientación moral, más centrado en la relación maestro-alumno y en el fomento de valores, a partir de los cuales los alumnos se identificaban con la figura del docente formador o del director-formador. Este modelo privilegiaba la experiencia sobre la teoría y la investigación; se trataba, en consecuencia, de formar no tanto a un docente, sino a un maestro con carisma. “Jóvenes de origen modesto y de nivel cultural e intelectual débil, apenas superior al de sus alumnos [...] aceptaban llevar una vida ejemplar...”. (Bourdoncle, 2108: 66). Si bien es cierto que esta modalidad formativa tuvo su auge desde fines del siglo XIX hasta las dos primeras décadas del XX, el hecho es que se extendió durante todo este último siglo, hasta antes de la creación de los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM).

Contrariamente, para el *collège* y liceo, se planteaba una formación fuertemente elitista, una formación universitaria, que representaba la preparación del hombre culto, del intelectual, del erudito, que tendía a distinguirse de los *instituteurs* —maestros de primaria y maternal—, tal como ocurre todavía en México. Se pensaba que con el dominio y el manejo de un campo disciplinar se podría devenir profesor en estos dos ciclos escolares, diferentemente de lo que se hacía en las escuelas normales, ya que éstas proveían de una formación general, a la vez, que de una formación pedagógica, como continúa siendo en nuestro país. “Los profesores formados en la universidad no pueden interesarse en esta profesión [docencia]: tienen mucho conocimiento, mucha independencia y puede ser no pocas virtudes domésticas de obediencia, de templanza y trabajo duro [...]”. (Bourdoncle, 2018: 66).

Para el año 2000, cerca de 350,000 docentes serían jubilados, por lo que era urgente su remplazo, así como una formación inicial innovadora que garantizase su capacidad para hacerse cargo de la formación de los niños y adolescentes, y a esto deberían responder los nuevos Institutos Universitarios de Formación de Maestros.

De acuerdo con Guglielmi (1998), la instauración de estos institutos responde a varias cuestiones: por un lado, a las transformaciones sobre las funciones de la escuela y, por otro, a la naturaleza diversificada de los alumnos que ahora concurren, así como a sus necesidades y expectativas. De ahí que fuese necesario renovar las funciones de los docentes a través de una mejor y más sólida formación profesional. De esta manera, los estudiantes a admitir en la nueva institución contarían con una licenciatura, previa a su formación para la docencia.

Los cambios en las políticas de reclutamiento y formación del profesorado tenderían, en consecuencia, a mejorar la preparación de los docentes para el concurso de selección, pero también para acercarlos a las realidades de la profesión. Sin embargo, la instauración de los IUFM sería el producto de múltiples negociaciones entre la administración, diversas instancias —universidades y normales, entre otras— y las colectividades, no sin conflictos y tropiezos. Al respecto, Beillerot y Collete apuntan (2003: s/p): “Los IUFM nacen en un cierto estado de tensión que no cesará durante todo el periodo”.

El nacimiento de los institutos se enfrentaría a tres grandes retos, como lo anticipan Beillerot y Collete (2003): a la mejora de la formación inicial de los docentes, a la ‘vocación’ de la formación permanente, y al lugar de la investigación en la formación de los formadores.

2.2 *El nacimiento de los IUFM*

El establecimiento de los IUFM se inscribe en la denominada Ley Jospin¹⁰, de julio de 1989 (Mitterrand), cuya denominación alude al entonces ministro de Educación, en la cual se prescribe la creación a partir de 1990, en cada academia, de un Instituto Universitario de Formación de Maestros, enlazado a una o varias universidades, a fin de garantizar la responsabilidad institucional de estos nuevos establecimientos. Con esta creación se pone fin a la escuela normal francesa, igual que a los Centros Pedagógicos Regionales¹¹ y las Escuelas Normales Nacionales de Aprendizaje¹², instituciones que formaban un tipo de docentes para un determinado nivel, las cuales contaban con sus particulares estructuras, estrategias y modos de funcionamiento. Encargados de la formación inicial de los maestros de la educación obligatoria, estos institutos participarían igualmente en la formación continua y en la investigación en educación.

La creación de los IUFM, como anteriormente se puntualizó, pretendía acercar a la planta docente del primer nivel con los del segundo nivel, después de una licenciatura universitaria y considerando una misma base de salarios.

Hacia octubre de 1989, un informe del rector Bancel denominado “Crear una nueva dinámica de la formación de maestros”, y elaborado a petición del ministro de Educación (Jospin), configura la nueva política, así como la estrategia que habría de emprenderse en materia de la formación y reclutamiento del profesorado de la educación obligatoria — marcada ésta hasta los 16 años— la cual comprende comúnmente hasta el primer grado del liceo.

Este informe, que constituye la base de la instauración de los IUFM, fue elaborado por un grupo de especialistas, adscritos a diferentes instituciones —escuela normal, universidades, liceos, Instituto Nacional de Investigación Pedagógica, inspecciones—, entre los que se encontraban Bolon, Cave, Meirieu, Dubois, y se advierte como la fundamentación esgrimida para la puesta en marcha de los Institutos Universitarios de Formación de Maestros, con los cuales se pretendía formar a los expertos del aprendizaje.

Es de destacar el objetivo que se propone para una verdadera formación docente: “hacer adquirir a los futuros docentes un sólido saber universitario en contacto con los lugares donde se elabora este saber, y las competencias correspondientes a las actividades concretas que deberán asumir en los centros escolares” (Bancel, 1989: s/p). Con esta declaración se busca inscribir la formación de docentes en el marco universitario, a fin de

10 Ley de Orientación de la Educación del 10 de julio de 1989 (Mitterrand, 1989)

11 Los Centros Pedagógicos Regionales, establecidos desde 1952, preparaban a los docentes de segundo nivel, con base en una formación pedagógica y didáctica de las diversas disciplinas, apoyada de diversas modalidades de prácticas.

12 Las Escuelas Normales Nacionales de Aprendizaje funcionaron de 1945 a 1991 estuvieron abocadas a formar a los docentes de los centros de aprendizaje profesional, que más tarde se convirtieron en liceos de enseñanza profesional. Su alumnado estaba conformado por jóvenes provenientes de clases socioeconómicas no favorecidas.

acercar la formación profesional docente a los saberes científicos provenientes de la investigación, los cuales son producidos y difundidos en la misma universidad.

Como competencias se definen “tres polos de conocimientos que delimitan los contornos de una profesionalidad global” (Bancel, 1989):

- el primer polo está constituido por los conocimientos relativos a las identidades disciplinares (saberes a enseñar, historia, epistemología y retos sociales de las diferentes disciplinas).
- el segundo polo está constituido por conocimientos relativos a la gestión de los aprendizajes (didácticos y pedagógicos).
- el tercer polo está constituido por los conocimientos relativos al sistema educativo (política educativa nacional, estructuras y funcionamiento de la institución, comprensión de la dinámica de los proyectos de establecimientos, etcétera).

Con este planteamiento se percibe el lugar que ocupa la formación disciplinar en el marco de la formación docente. Se puntualiza que los conocimientos disciplinares, estrechamente vinculados con la formación práctica, constituyen la base de la formación docente. Estos saberes disciplinares se encuentran estructurados a partir de tres ámbitos, correspondientes a los polos de las competencias.

a) Los conocimientos enlazados con la identidad de las disciplinas

Se trata de que el futuro docente maneje un conjunto de conocimientos y los métodos adecuados para enseñar la correspondiente disciplina, lo que supone el manejo de la historia y la epistemología de la misma, las condiciones de su origen, así como la historia de sus métodos y conceptos básicos, sus desarrollos, rupturas epistemológicas y sus aplicaciones. Igualmente debe dominar los saberes vecinos de la disciplina para poder ser capaz de desarrollar tratamientos interdisciplinares.

b) Conocimientos acerca de la gestión de los aprendizajes

Supone el dominio de los grandes periodos del pensamiento pedagógicos y de la evolución del pensamiento didáctico. El futuro profesor debe desarrollar competencias para comunicarse —con alumnos, con los padres, con los colegas—, para analizar los problemas, las necesidades y los resultados, así como para observar al grupo. Debe saber poner en marcha situaciones de aprendizaje para que los alumnos participen activamente y construyan los conocimientos con base en secuencias progresivas; también debe ser capaz de definir criterios y modalidades de evaluación propios para cada caso. Para ello se requiere que posea elementos de psicología, de psico-sociología y de sociología, así como conocimientos del niño, del adolescente y del adulto. Igualmente debe dominar las tecnologías informáticas para utilizarlas en los procesos de aprendizaje de manera pertinente.

c) Conocimientos referentes al sistema educativo

Aluden a los conocimientos relacionados con las finalidades y la organización de la escuela, vinculados con las necesidades de la sociedad. Se pretende que el estudiante analice los retos filosóficos y políticos de la acción educativa, así como que conozca la diversidad del

alumnado, la evolución del sistema educativo, la identidad de su escuela y el entorno social y cultural.

En relación con la vinculación entre los conocimientos prácticos y los conocimientos teóricos, se plantea que todo docente tiene que transformar lo adquirido en competencias que le permitan ejercer su práctica en los grupos y en la escuela, motivo por el que se requiere una interacción permanente entre los diferentes conocimientos teóricos y prácticos, los cuales habrán de trabajarse de manera simultánea. Para lograr esto se busca la participación tanto de docentes en ejercicio como de los profesores-investigadores universitarios.

De cara a la vinculación entre teoría y práctica se precisa considerar los dos factores que se juegan: por un lado, el tipo de plaza del concurso de reclutamiento en la escolaridad, así como las modalidades de certificación que se expedirían por el IUFM; por otra parte, la consistencia y firmeza de las relaciones entre las universidades y los IUFM. A fin de garantizar estas relaciones se preve la instauración de una estrategia que posibilite el encuentro entre todos los formadores participantes.

Las prácticas, comprendidas como componente de la formación en alternancia, ocupan un lugar central en la profesionalización de los futuros docentes. “La adquisición de competencias profesionales para los futuros docentes sólo puede efectuarse de manera progresiva. Es por eso que la sensibilización de los estudiantes, la profesionalización de los practicantes y la formación continua de los jóvenes maestros deberán ser concebidas como un todo coherente” (Bancel, 1989: s/p). Se alude a una formación teórica y práctica en la didáctica, formación que puede asumir las siguientes modalidades.

- a) “El análisis de las prácticas pedagógicas en el seno de los IUFM”, al considerar que las prácticas mismas representan un espacio para que los estudiantes vivan la experiencia de la docencia, a partir de la cual se gesta la reflexión sobre la formación misma y las prácticas desplegadas.
- b) “La formación en alternancia en las escuelas y los establecimientos escolares”, siempre basada en la permanente progresión, por lo que la reflexión acerca de los problemas y los aciertos de los practicantes debe efectuarse por lo menos con dos formadores. La formación gradual puede tomar forma con base en tres modalidades: prácticas de observación, prácticas en situación y práctica en responsabilidad¹³. Aquí la tutoría ocupa un lugar central, la cual debe ir disminuyendo paulatinamente.
- c) “La participación en los trabajos de los equipos en las escuelas y los establecimientos”. La idea consiste en que los alumnos aprendan a trabajar en conjunto con sus colegas y a participar en la organización de un plan de acción, sea acerca de una materia, un trabajo interdisciplinar, referentes al problema de la escuela.
- d) “Las prácticas en empresas”. Están conceptuadas especialmente para los profesores de liceo a fin de que puedan trabajar acerca de la dimensión humana en el ámbito empresarial. Estas prácticas, como cualquier otra, deben prepararse con base en un objetivo muy claro y someterse a evaluaciones rigurosas.

¹³ Las prácticas en responsabilidad son comprendidas como el elemento estructurante de la formación en alternancia y consisten en el cargo que se otorga al estudiante para ejercer la docencia en un grupo, bajo la supervisión de profesores.

En este proyecto de formación se argumenta la necesidad de sensibilizar al estudiantado acerca de la profesión docente, dada la necesidad de maestros en el sistema educativo. Para este efecto, se pretende definir una política a largo plazo tendiente a mejorar la imagen del maestro en vista de convertirla en una carrera atractiva.

El itinerario de la formación docente se encuentra conformado de la siguiente forma (Bancel, 1989):

- a) La pre-profesionalización. Consiste en acercar a los alumnos a través de diferentes asignaturas, durante la licenciatura universitaria, a los procesos educativos, es decir, a la vida cotidiana de los docentes. La pre-profesionalización se desarrolla durante los cursos disciplinares, los cuales son complementados por el enfoque epistemológico y didáctico de la respectiva disciplina.
- b) El pre-reclutamiento. Los estudiantes pueden verse beneficiados de una subvención cuando entran a los IUFM, ya sea para determinadas licenciaturas o para ciertos niveles de la enseñanza, con la finalidad de verificar las aptitudes del alumno para adquirir las capacidades y competencias requeridas para desempeñarse como profesor, tales como su capacidad de reflexión, sus motivaciones, sus habilidades para comunicarse.
- c) La estructura de la formación. Después de concluir la licenciatura y haber sido electo en el concurso de reclutamiento para el programa de estudios de los IUFM, la formación para la enseñanza se encuentra integrada por dos años de universidad, independientemente del nivel educativo en el que el estudiante pretende desempeñarse.

El primer año se aboca a la adquisición de complementos de corte científico, los cuales son acompañados de una formación didáctica, así como de la preparación del concurso.

En el segundo año, los estudiantes adquieren las habilidades y competencias adecuadas para dominar diferentes situaciones de aprendizaje, así como el conocimiento de las instituciones escolares, por lo que se privilegia la especificidad de la enseñanza de los diferentes niveles: maternal, primaria, *collège* y liceo.

Para convertirse en profesor titular se requiere la certificación, misma que es efectuada por un jurado mixto, integrado por formadores de los IUFM, universitarios y personal de inspección.

En suma, el proyecto de formación de profesores de primero y segundo nivel otorga a la universidad un lugar privilegiado en la profesionalización de los docentes, al integrar a los profesores universitarios en el gran proyecto político destinado a la formación de los maestros. Además, la intención es ofrecer una formación común a todos los maestros, hecho con el que se intenta —como arriba se puntualizó— conformar una única planta docente para atender los diferentes niveles de la educación obligatoria.

Después de más de una década de funcionamiento de los IUFM, así como de diversas críticas formuladas por diversos actores de la educación pública, su estatus es modificado con base en la Ley Fillon, en la que se estipula que estos institutos serían integrados a alguna de las universidades con las cuales estaban enlazados. Se rompe la lógica del enlace con la universidad al pasar éstos a depender de la propia universidad, situación que implica la pérdida de la autonomía de la que gozaran por más de dos siglos las Escuelas Normales, al igual que los IUFM en su etapa inicial.

A partir de la fecha de su integración, los derechos y obligaciones del Instituto Universitario de Formación de Maestros son transferidos a la universidad en la cual está integrado. Estas transferencias no dan lugar a ninguna indemnización, derechos, impuestos, salarios u honorarios. El personal asignado al instituto será adscrito a la universidad (Chirac y otros, 2005: s/p.).

En 2009, una reforma más es promovida al interior de los IUFM, sustentada en las políticas internacionales definidas para la Unión Europea, particularmente a partir de la Declaración de Boloña en 1999¹⁴. Con base en los acuerdos de los ministros de la Educación Nacional y de la Enseñanza Superior y de la Investigación —Darcos y Péresse—, la formación de los profesores se extiende a cinco años, esto es, se establece el *master* como requisito para acceder a una plaza docente. Para estos funcionarios, “el reto de esta reforma es cualitativo: una mejor calidad de la formación de los futuros docentes, una mejor calidad de la enseñanza que se ofrece a nuestros alumnos y el mejor uso del potencial de formación de las universidades” (Darcos et Péresse, 2009: s/p).

2.3 La unificación, la “universitarisation” y la “masterisation” en la formación

Las transformaciones experimentadas en las políticas de formación del profesorado pueden definirse con base en tres líneas que puntualizan el cambio —de la escuela normal a los IUFM—, líneas que no sólo fueron diseñadas, sino también implementadas: la unificación, la “universitarisation” y la “masterisation” de la formación de la planta docente de la educación obligatoria

La unificación de la formación

La unificación de las plantas docentes del primero y del segundo nivel pretende disolver la tradicional dicotomía anteriormente puntualizada entre los maestros, al plantear una formación general para todo el profesorado de la educación obligatoria, cuestión que para Beillerot y Collette se configura como un elemento definitorio de la democratización de la enseñanza. Por otra parte, en adelante, todos los docentes son denominados profesores, con lo que desaparece la figura del “*instituteur*” que, al parecer, fue introducida desde el siglo XVIII para aludir a los maestros de la escuela materna y de la primaria, figura emblemática que mantuvo, a lo largo de varios siglos, una cierta configuración identitaria. Se trataría, en adelante, de formar, retomando la lógica de Bancel (1989), a los expertos del aprendizaje.

Con el establecimiento de los IUFM se busca también acercar dos culturas profesionales diferenciadas sobre la relación con el saber y su transmisión, culturas procedentes de establecimientos con identidades singulares. Por un lado, la Escuela Normal y, por otro, los Centros Pedagógicos Regionales, en los cuales subyacía la cultura profesional de los universitarios. Mientras la Escuela Normal matizaba con la didáctica la formación disciplinar y la exigencia de numerosas prácticas en las escuelas maternas y primarias,

¹⁴ “Los cambios aportados por el Proceso de Boloña a la enseñanza superior en Europa, y particularmente la creación de un Espacio europeo de la enseñanza superior, podría servir para redefinir el lugar y la importancia de los intercambios internacionales en la formación de los docentes. En el marco de la fórmula 3 más 2 (licenciatura y master) aplicada a la formación inicial de los docentes, una parte del plan de estudios que conduzca al master podría estar dedicado a la participación de las actividades de formación europeas consagradas a los saberes, los saber-hacer y los saber-ser necesarios para las sociedades democráticas durables en Europa” (Conseil de l’Europe, 2011: 154).

la universidad y los Centros Pedagógicos Regionales marcaban su distancia acentuando rigurosamente la formación disciplinar, imprimiendo, de esta forma, su alejamiento con los normalistas. La separación y la confrontación entre universitarios y normalistas —dos universos profesionales— fue experimentada durante mucho tiempo en la historia de la educación francesa.

Otro elemento sustantivo que viene a modificarse de manera importante a partir de la unificación del cuerpo profesoral radica en los salarios, debido a que los de los profesores de la escuela materna y de primaria habrían de alinearse con los del segundo nivel, los cuales siempre habían sido superiores al de aquellos. En otras palabras, así como se establecería una formación común para todos los docentes de la educación obligatoria, también se ofrecería una base salarial igual para todos. Sin embargo, los *instituteurs* y las institutrices gozaban de prestaciones que sus colegas, los de nivel secundario, no tenían: jubilarse cinco años antes de lo establecido, y un alojamiento a ser obtenido por parte de la comuna o bien una indemnización, beneficios que, con la unificación de salarios, habrían de ser eliminados.

En cuanto a la formación misma, se puntualiza que, al ser todos profesores, “esta unidad de la profesión, más allá de las particularidades propias a cada nivel de enseñanza, justifica un solo referente de competencias para todo tipo de enseñanza” (Ministère de l’Éducation Nationale, de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2007: s/p). Como enseñanza unificada, se definen diez competencias profesionales para la formación de todo el profesorado: “Actuar como funcionario del Estado y manera ética y responsable”. “Dominar la lengua francesa para enseñar y comunicar”. “Dominar las disciplinas y tener una buena cultura general”. “Concebir y poner en marcha su enseñanza”. “Organizar el trabajo del grupo”. “Considerar la diversidad de los alumnos”. “Evaluar a los alumnos”. “Dominar las tecnologías de la información y la comunicación”. “Trabajar en equipo y cooperar con los padres y colegas, socios de la escuela”. “Formarse e innovar” (Ministère de l’Éducation Nationale, de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2007: s/p).

La « universitarisation » de la formación

A partir de 2005, los IUFM son integrados a las universidades con las que estaban vinculados, dejando, muchos de ellos, los locales donde hasta entonces se encontraban funcionando, integración que debería consolidarse en 2008.

Como punto de partida, es conveniente precisar el uso del término “universitarisation” que, en la lengua francesa, ha sido introducido en los países francófonos —Francia, Bélgica, (región Valona) Québec, Suiza (región francesa), entre otros— para aludir a la formación profesional universitaria de los docentes de la educación obligatoria. Retomo a Bourdoncle (2007), quien se pregunta inicialmente qué significa formación profesional universitaria y no formación profesional de formadores en la universidad. De entrada, cuestiona el término de profesionalización, a la vez que rememora el planteamiento de Tardif, quien puntualiza (2013: s/p): “Desde los años 1980, la profesionalización domina el discurso reformista internacional a propósito de la enseñanza”, aunque en Francia —a decir de Bourdoncle—, es con la creación de carreras profesionales, cuando varias de las formaciones universitarias interpelan a la profesionalidad —comprendida como la orientación hacia la práctica profesional— antes fuertemente abocadas a los saberes disciplinares.

Bourdoncle (2007) señala que lo que viene del interior, esto es, la creación de títulos profesionales, profesionalizaría la universidad, y lo que viene del exterior, tendería a ser transformado por la universidad, esto es, lo ‘universitaria’. También se pregunta si no hay una ironía cuando se habla de ‘universitarisation’, dado que en la denominación de los IUFM, éstos ya se encuentran calificados como universitarios.

Para Meirieu (2000, s/p), la profesionalización “requiere que sean formados [los docentes], en un mismo movimiento, las competencias necesarias para la construcción de situaciones de transmisión de los saberes, el discernimiento pedagógico, sin el cual estas competencias sólo son saber-hacer mecánicos y estériles, y una verdadera identidad profesional, integrando una capacidad de reflexión crítica sobre la profesión que se ejerce”.

En síntesis, la “universitarisation” significa adicionar a la universidad una nueva estructura y función, es decir, la formación de profesores de educación obligatoria, aunque aquí se juega también el monopolio de la formación de docentes, en tanto que clásicamente las universidades controlaron la formación de los de educación superior, ahora también controlarían la formación de docentes de la educación obligatoria.

De cualquier forma, se trata de un cambio imponente: de simples instituciones públicas —establecimiento público de carácter administrativo— bajo la tutela del correspondiente rector de academia, los IUFM pasan a ser escuelas al interior de las universidades, introduciéndose así en el universo de las instituciones públicas francesas de corte científico, cultural y profesional.

Es de destacar la visión de Meirieu al respecto (en Robert et Terral, 2000: s/p):

Por eso convenía ‘universitariser’ la formación y reforzar los contenidos académicos que, en Francia, son los determinantes principales de la ‘distinción’ requerida para ganar el reconocimiento intelectual. Así [...] la creación de los IUFM, era en sí misma, la suerte según algunos, el peligro según otros, de una aspiración por el modelo universitario tradicional vigente en la formación de los profesores del segundo nivel.

Se considera que la “universitarisation” de la formación de la planta del profesorado representa un paso adelante en este proceso de revaloración del estatus de los docentes de la educación maternal y primaria, aun cuando la incorporación de programas de formación de maestros a la universidad se enfrenta, sobre todo, a la cultura de las facultades de ciencias y de letras, fundadas tradicionalmente en el valor del saber por el saber, y no necesariamente en las demandas sociales y en las necesidades del actual alumnado, facultades que comúnmente se encuentran sólidamente amuralladas y encasilladas en alguna o varias disciplinas.

En suma, este proceso de institucionalización universitaria de la formación ha significado, por una parte, trasladar los lugares donde se trasmitían saberes educativos para la docencia a la universidad y, por otra, reubicar al personal responsable de hacerlo, cuya independencia se ha visto ampliamente vulnerada, al quedar, en adelante, sometida toda la planta de los formadores a las políticas, estructuras, prácticas y funciones clásicas de las universidades.

La “mastérisation”

Con el objeto de elevar el nivel de formación, al igual que los colegas europeos, los profesores franceses recibirían una formación inicial de cinco años de estudios, —tres de licenciatura y dos de *master*—, a partir de lo cual se mejorarían sus salarios, tal como se puntualizó: “[...] este proceso de ‘mastérisation’ permitirá revalorizar sustancialmente las remuneraciones de los jóvenes profesores [...]” (Darcos, 2009: s/p).

La “mastérisation” en Francia responde a las políticas emanadas del Comité Sindical Europeo de la Educación (CSEE, 2008), a partir de las cuales se decidió que todos los países de la Unión Europea situaran la formación inicial de los docentes a nivel de *master*, por considerar que la formación de alta calidad para los maestros es un factor que influye de manera determinante en el desempeño de los alumnos.

El conocimiento a profundidad de las materias, los conocimientos pedagógicos de punta, la práctica reflexiva y la aptitud para adaptar la enseñanza a las necesidades de cada uno y a las necesidades del grupo en su conjunto son tantas exigencias que hacen indispensable una formación de alto nivel para los profesores, quienes deben, además, recibir los medios para integrar los conocimientos y tratar la complejidad al nivel que caracteriza los estudios de nivel *master* (CSEE, 2008: 7).

La pretensión, al establecer el *master*, consiste en proporcionar a los estudiantes una base sólida que les permita manejar el saber, el saber-hacer, las competencias, las habilidades y las actitudes con los que puedan enfrentar los desafíos y las transformaciones que se experimentan día a día en la sociedad contemporánea y, particularmente, ante la diversidad del alumnado que llega a las aulas. Como profesionales de la enseñanza, los profesores deben lograr un cierto prestigio al poseer las cualificaciones de un nivel de enseñanza superior y al desarrollar un conjunto de competencias a lo largo de su carrera docente.

Incluso con la “mastérisation” de la formación inicial, el desarrollo profesional del docente no se garantiza, por lo que la formación continua —usualmente no dispensada por las instituciones de formación inicial— habría de articularse con esta última. Al considerarse un derecho de todos los maestros en servicio, éstos disponen de un financiamiento para la formación, que puede utilizarse a lo largo de su carrera durante las horas de trabajo. El objetivo de la formación continua o de la formación a lo largo de la vida es el perfeccionamiento de los maestros, considerado como una necesidad que acompaña al docente durante toda su trayectoria profesional, de la misma manera que se despliega con todos los trabajadores del sector público o privado.

El lugar de la investigación en la formación de los profesores —a partir de la “mastérisation”— ha significado una innovación por la que se pretende acercar la formación y la investigación con base en la introducción de cursos de iniciación a la investigación en el *master* universitario, a fin de contribuir a la formación del futuro profesor. Este planteamiento generó reacciones opuestas: por un lado, los opositores alegaron la pérdida de tiempo que bien podía emplearse en tópicos pedagógicos y profesionales y, por otro, los defensores argumentaban las bondades de introducir a los alumnos en los equipos de investigación y en la investigación misma.

Además de los cursos, la memoria que deben elaborar durante el *master* es el camino utilizado por los practicantes para iniciarse en la investigación a fin de que logren comprender mejor lo que se vive en el aula y avancen en la transformación de la relación

con el saber de la que son portadores sus alumnos. La memoria se funda en las estancias de prácticas y en los conocimientos abordados en los cursos, al igual que en la experiencia adquirida y en la reflexión crítica sobre ésta. “La elaboración de la memoria coloca al estudiante como productor de conocimientos sobre las enseñanzas, los aprendizajes y la educación, al estar al servicio del colectivo en la medida en que sus trabajos servirán al conjunto de la comunidad” (Bonnafous, 2016: s/p).

Se puede señalar que la “*mastérisation*” ha significado un progreso, aplaudido por los sindicatos y los maestros en servicio, sobre todo porque el acceso a la formación universitario representaba, en sí, un reconocimiento y una revaloración de su imagen, de su lugar en la sociedad y de su función y labor en la tarea de coparticipar con los padres en la educación de niños y adolescentes; pero si además, no sólo se accedió a la universidad, sino a un grado superior al de la licenciatura, con la “*mastérisation*” se signó el símbolo del triunfo, de la conquista anhelada desde hacía mucho tiempo.

Reflexiones finales

Desde una mirada sintética, se puede señalar que, en Francia, la formación inicial de los *instituteurs* ha evolucionado de manera importante durante las últimas décadas. Inicialmente se ingresaba a la Escuela Normal después del *collège* (secundaria), aunque posteriormente se demandó el liceo, exactamente igual que en México; pero en Francia, más adelante, se solicitó el Diploma de Estudios Universitarios Generales (DEUG), expedido por las universidades, el que se componía de dos años de escolarización, después de lo cual se pasaba a un concurso de reclutamiento para ingresar a la Escuela Normal como practicante, donde se ofrecía una formación de dos años, hasta llegar a convertirse en docente titular. Los profesores de los *collèges* y de los liceos —como se ha venido reiterando— se formaban en la universidad, después del liceo, con una licenciatura de cuatro años y un concurso de reclutamiento, a partir del cual recibían una formación pedagógica de un año en los Centros Pedagógicos Regionales, donde eran funcionarios practicantes.

La creación de los IUFM vino a trastocar radicalmente la política de formación del profesorado, al crear estos institutos únicos destinados a la formación docente, en los que se comparten elementos comunes, aun cuando se ofrecen formaciones específicas.

No obstante, el consenso y la justificación de homogeneizar la formación del profesorado de los dos niveles en los IUFM, esto no los exime de resistencias, tensiones y conflictos de poderes entre los actores y los grupos de las diversas instituciones: universitarios, normalistas, inspectores, maestros en servicio, autoridades universitarias, rectores de academia, entre otros. Es evidente la ruptura generada respecto al estatus que precedentemente vivieron los formadores de las escuelas normales, cuyos intereses, cultura, saberes, saber-hacer e identidades se encuentran fuertemente arraigados por los niveles y las disciplinas que atendían, dimensiones todas que, sin duda, serían confrontadas con las de los universitarios. La distribución de tareas y funciones entre normalistas y universitarios en la formación de los profesores se advierte como un foco de tensión que irremediablemente tendrá que irse matizando de manera paulatina.

Desde otro ángulo, en esta institucionalización universitaria de la formación, como antes se puntualizó, no se puede eludir la tensión relativa entre la cultura científico/humanística, propia de la universidad francesa que, a lo largo de la historia, ha preservado cuidadosamente y de manera desinteresada —el valor del saber por el saber—, y las necesidades y preocupaciones sociales y profesionales de las formaciones docentes que,

históricamente, los formadores normalistas han enfrentado a través de la producción, la transmisión y el control de los saberes y de los saber-hacer docentes. A esta situación se adiciona el débil reconocimiento que las Ciencias de la Educación, en Francia, o la Pedagogía, en México, experimentan en los espacios universitarios, tanto en las facultades de Letras, de Historia o de Filosofía, aunque particularmente en los campus de las facultades que recrean las ciencias experimentales.

Es de destacar, a diferencia de México, la estrategia que opera en relación con las prácticas durante el periodo de formación. Si bien es común que en ambos países se inicie a los estudiantes a través de la observación en el aula y en la escuela, los franceses organizan las estancias de prácticas con base en tres momentos: estancias de observación, estancias de prácticas acompañadas y estancias de prácticas en responsabilidad, todas las cuales se desarrollan con la participación de los rectorados¹⁵, las escuelas y los establecimientos escolares, así como las instituciones de enseñanza superior. Tres rasgos caracterizan las prácticas de los estudiantes: primero, el acompañamiento que se ofrece al alumno por parte de los profesores de los IUFM y los universitarios, así como del profesor responsable del grupo y otro tipo de personal de dirección e inspección; segundo, están planteadas de manera progresiva para que el estudiante logre en el último año del *master* tener a su cargo un grupo (prácticas en responsabilidad); tercero, los alumnos acceden a diferentes instituciones de formación y de docencia, no solamente a escuelas, con el objeto de que se acerquen a diversas situaciones reales en las que pueden desempeñarse profesionalmente y donde se despliegan actividades formativas, por ejemplo, las empresas, oficinas gubernamentales, etc.

En suma, un nuevo paisaje tejido en filigrana se ha diseñado para la formación inicial del profesorado francés, en el que se navega, no fácil y ágilmente, entre la lógica normalista y la lógica universitaria respecto a las modalidades de trabajo, la naturaleza de los saberes, la vinculación teoría-práctica, lo pedagógico y lo didáctico, lo disciplinar y lo profesionalizante. Las escuelas normales, instituciones no universitarias, han sido subsumidas —con la mediación de los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM)— por las universidades, signándose, de esta forma, una nueva senda y un nuevo derrotero en la formación del profesorado, los cuales vienen a desestabilizar los rasgos fundacionales del normalismo francés, y a obligar a caminar hacia adelante y gradualmente hacia la vida universitaria, en donde las también nuevas reglas del juego tendrán que ser incorporadas, así como las funciones clásicas de las instituciones de educación superior: la docencia, la investigación y la difusión.

Bibliografía

Alliot, M. (1969). «Circulaire no. IV-69-1087: *«Instruction pour la formation pédagogique des élèves-maîtres et des élèves-maîtresses»*». En M. Grandière y R. Paris. (2016). *La formation des maîtres en France, 1792-1990. Textes officiels*. Lyon. Recuperado de http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/toformation/19690606.pdf

¹⁵ Desde el punto de vista administrativo y de la gestión, todo el sistema educativo francés se encuentra organizado por Regiones Académicas y Academias, quedando al frente de cada una de las primeras un rector —nombrado por el presidente de la República—, el cual es responsable de todo el servicio público de la educación, desde la escuela materna hasta la universidad.

- Baladier, L. (1988). «*Circulaire n° 88-282 relative à la modification de la formation des élèves-instituteurs et des modalités de son évaluation*». *BOEN 1988 n° 43*. pp. 2808-2813. Recuperado de http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/toformation/19881107.pdf
- Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres. Rapport du Recteur Daniel Bancel à Lionel Jospin, Ministre d'État, Ministre de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports*. Paris. La documentation Française. Recuperado de <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/894185300-creer-une-nouvelle-dynamique-de-la-formation-des-maitres-rapport-a-lionel-jospin>
- Beillerot, J. y S. Collette (2003). «*Les politiques d'éducation et de formation (1989-2002). Deuxième partie*». Carrefours de l'Éducation. No. 16. pp. 138-181. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2003-2-page-138.htm>
- Beullac, Ch. (1979). *Déclaration de M. Christian Beullac, ministre de l'éducation, sur la formation initiale et continue des enseignants, en particulier des instituteurs et des PEGC, Paris, le 13 mars*. République Française. Direction de l'information légale et administrative. Recuperado de <http://discours.vie-publique.fr/notices/903316100.html>
- Bienvenu-Martin, J. (1995). «82. 4 août 1905 : Arrêté fixant le programme des écoles normales». *L'enseignement du Français à l'école primaire- Textes officiels. Tome 2 : 1880-1939*. Paris. Institut National de Recherche Pédagogique. pp. 216-225. (Bibliothèque de l'Histoire de l'Éducation, 5). Recuperado de https://www.persee.fr/doc/AsPDF/inrp_0000-0000_1995_ant_5_2_2029.pdf
- Bonnafous, S. (2016). «Le mémoire de master». En *Devenir Enseignant*. Paris. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Recuperado de <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98767/le-memoire-de-master.html#est-en-formation.html>
- Bourdoncle, R. (2007). «Autour du mot 'universitarisation'». *Recherche et Formation*. Lyon. No. 54. Recuperado de <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR054-09.pdf>
- Bourdoncle, R. (2018). «*De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation*». *Recherche & Formation*. No. 8. pp. 57-72. Recuperado de https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1990_num_8_1_1024
- Cerquiglini, B. (1986). «Arrêté du 20 mai 1986 relatif à la formation des élèves Instituteurs». *Journal Officiel de la République Française*. Paris. Ministère de l'Éducation Nationale. pp.6761-6763. Recuperado de https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000499964&pageCourante=06763
- Chirac, J., J. François, y T. Breton (2005). «*LOI n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*». Paris. République Française. Recuperado de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000259787&categorieLien=id>
- Comité Syndical Européen de l'Éducation (2008). *La formation des enseignants en Europe. Document politique de CSEE. Adopté par le Bureau exécutif du 14 avril 2008*. Recuperado de https://www.csee-etuice.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_fr.pdf
- Condette, J. (2015). «*Le recrutement et la formation initiales des enseignants d'histoire-géographie en France au XXe. Siècle. Jalons pour une histoire*». En *Mélanges de l'École Française de Rome-Italie et Méditerrané modernes et contemporaines*. Recuperado de <https://journals.openedition.org/mefrim/2256?lang=en>

- Conseil de l'Europe (2011), *Former les enseignants au changement. La philosophie du Programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe*. Strasbourg (Série Pestalozzi No. 1). Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=zay2nszYBZcC&pg=PA154&lpg=PA154&dq=Conseil+d%27Europe+formation+des+enseignants+Bologne+masterisation&source=bl&ots=rGfKL65Re_&sig=ACfU3U3k5xJNcLe-5Qsk4lpNTywHXL8zeRw&hl=es&sa=X&ved=2ahUKewimtKmd4jiAhUIP60KHdtdCmEQ6AEwCHoECAkQAQ#v=onepage&q=Conseil%20d'Europe%20formation%20des%20enseignants%20Bologne%20masterisation&f=false
- Darcos, X. (2009). «*Archive. Le recrutement et la formation des enseignants*». Communiqué de presse. Paris. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Recuperado de <https://www.education.gouv.fr/cid24068/le-recrutement-et-la-formatio-n-des-enseignants.html>
- Fraisse, E. (2010). «*Regards sur la formation des maîtres en France*». Revue Internationale d'éducation de Sèvres. Núm. 55. Décembre 2010. pp. 61-72. Recuperado de <http://journals.openedition.org/ries/940>
- Frank, M. (1998). «*La formation initiale des instituteurs*». En Ch. Beullac Un patron das l'Éducation, 1978-1981. Journée d'études organisée le 3 juillet 1996 à Paris Sorbonne. Paris. Institut National de Recherche Pédagogique. pp. 61-70. (Témoins et acteurs des politiques de l'éducation, 2). Recuperado de https://www.persee.fr/doc/inrp_1295-1234_1998_sem_2_1_3504
- Girard, B. (2018). «*Mars 68, colloque d'Amiens : le jour où l'école a failli changer*». Mediapart. Recuperado de <https://blogs.mediapart.fr/b-girard/blog/070318/mars-68-colloque-damiens-le-jour-ou-lecole-failli-changer>
- Gouin, F. y M. Naegelen (1946). «*Décret n° 46-1358 portant réorganisation des écoles normales*». En M. Grandière y R. Paris (2016). *La formation des maîtres en France, 1792-1990. Textes officiels*. Recuperado de http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/toformation/19460606.pdf
- Grandière, M. y R. Paris (2016). *La formation des maîtres en France, 1792-1990. Textes officiels*. Lyon. Recuperado de <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=toformation-1914-1990>
- Guglielmi, J. (1998). «*Naissance et évolution d'un IUFM*». Revue Internationale d'éducation de Sèvres. Sèvres. 20 décembre. pp. 91-105. Recuperado de <https://journals.openedition.org/ries/2836#tocfrom1n1>
- Meirieu, P. (2000). «*Les Instituts universitaires de formation des maîtres : de la tourmente idéologique au nécessaire retour sur «l'intention d'enseigner*». En A. Robert y H. Terral *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*. Presse Universitaire de France. <https://www.meirieu.com/PREFACES/andrerobert.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2007). «*Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres*». Bulletin Officiel. Paris. No. 1. janvier 2007. Recuperado de <https://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>
- Mitterrand, F. (1989). *Loi d'Orientation sur l'Éducation No. 89-486*. Paris. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Recuperado de <https://www.education.gouv.fr/cid101274/loi-d-orientation-sur-l-education-n-89-486-du-10-juillet-1989.html>

- Prost, A. (1999). «*L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990*». Recherche et Formation. Lyon, École Normale Supérieure de Lyon. No. 32. Recuperado de <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR032-02.pdf>
- Robert, A. (2008). «*Autour de mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens*». En Les Sciences de l'Éducation- Pour l'Ère Nouvelle. Paris. V. 41. no. 3. pp. 27-45.
- S/A. (S/F). *L'instituteur sous la Troisième République*. Recuperado de http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2002.zaremba_jl&part=69243
- Seité, A. y Ch. Beullac (1979). «*13 juillet. Arrêté relatif au diplôme d'études universitaires générales (Mention Enseignement du premier degré)*». Journal Officiel de la République Française du 27 juillet 1979. pp. 1951-1952. Recuperado de http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/toformation/19790713.pdf
- Tardif, Maurice (2013), «*Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement ?* ». Revue Internationale en Sciences de l'Éducation et Didactique. Tréma, No. 40. Recuperado de <http://journals.openedition.org/trema/3066>.

Estructura didáctica para la enseñanza de la investigación en educación desde su construcción histórica, epistémica y conceptual para el futuro

María del Rocío Ávila Santana¹

Introducción

En el presente trabajo acerca de la *estructura didáctica para la investigación en educación desde su construcción histórica, epistémica y conceptual para el futuro*, se advierte el interés por una temática importante tanto para el campo de la investigación educativa, como también para la producción de conocimiento, como lo es la *formación para la investigación*, categoría que sirve de guía conceptual en el trabajo, pero que no se argumenta desde el deber ser, sino como constructo de recuperación histórica y epistémica. Los sujetos son profesores de asignatura y profesores de carrera de una Universidad cuyas representaciones sociales acerca de la investigación permiten comprender las múltiples opiniones que se tienen respecto a la investigación, referente analítico que posibilitó proponer orientaciones que se asumen como *constructos meta cognitivos y actitudinales* como base de una estructura didáctica en y para la formación en investigación.

Lo anterior nos permite plantear que la investigación *in situ* y la formación para la investigación hoy deben ser temas centrales de debate y análisis en las Instituciones Educativas y Centros de Investigación en el mundo, ya sea, por una parte, para explicar la transversalidad curricular de una profesión como la biotecnología y la biomedicina. Por otra parte para incidir en la conformación de *nodos* de conocimiento que integran diversos campos de conocimiento, por ejemplo, la equidad de género o la salud, más aun los proyectos educativos de internacionalización multi-nivel y multi-actor que abordan desde una perspectiva global los problemas locales de educación en un municipio, estado, país o países. En el caso de México, la Secretaría de Relaciones Exteriores tiene registrados 397 acuerdos acerca de dichos proyectos que equivalen a 59.79% de los acuerdos llevados a cabo a en el ámbito internacional. De lo anterior, surge la necesidad imperiosa de revisar las lógicas, procesos y prácticas acerca de la formación en la investigación educativa.

Todos y cada uno de los argumentos antes mencionados nos posibilitan establecer como *objetivo* de este trabajo el esclarecimiento del trayecto histórico de la investigación

¹ Académica de Licenciatura y Posgrado de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, CE: rocioavi68@hotmail.com

educativa, las tradiciones científicas que orientan la formación en investigación, las representaciones sociales de una Comunidad Universitaria acerca de la investigación como referente empírico de conocimiento, para posteriormente lograr hacer inteligible una serie de orientaciones para el desarrollo de una estructura didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la investigación en educación desde su construcción histórica y epistémica para el futuro.

1. La formación para la investigación en educación desde diversas tradiciones científicas y su institucionalización

Remontándonos a los albores de la ciencia, en el pensamiento aristotélico, la formación se pensaba como un proceso natural; una forma distinta la vemos cuando en el Siglo XIX, el *Bildung* como imagen (*Bild*), modelo (*Vorbild*), imitación (*Nachbild*), aporte del romanticismo alemán. Se asume a la formación como trabajo sobre sí mismo, cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio. También encontramos la *formación* que proviene de la palabra latina *formatio* que significa “acción de formar o de formarse” —en su desarrollo histórico y filosófico—, misma que nos aporta elementos acerca de un ideal de conocimiento y un ideal ético hasta concretizarse en dar forma a las capacidades naturales del ser humano. De ahí que la formación en investigación pueda verse como desarrollo de capacidades mentales o sólo como conocimientos y habilidades para la investigación. Sin duda, investigación educativa e investigación en educación son dos denominaciones que se encuentran en torno a la formación, es así que tendremos que hacer una diferenciación conceptual.

La investigación educativa y la investigación en educación refieren a dos tradiciones científicas, la anglosajona y la francesa. La investigación educativa se realiza con base en teorías pertinentes a su particular objeto de estudio y proviene de diversos campos disciplinares, para llegar a conocer un fenómeno educativo, cuyos resultados pueden llegar a integrar, fortalecer o superar teorías y aplicarse en situaciones concretas (Campos, 2005). En dicha definición acerca de la investigación educativa se advierte a la *educación como objeto de estudio* y como producción de conocimiento en el campo educativo. La *Recherche en Éducation* o bien la investigación en educación, propuesta por la tradición francesa ha de consistir entonces en ser capaz de enfrentar la complejidad; a diferencia de otras disciplinas, la contradicción se presenta como un rasgo que signa lo humano y lo educativo, ya que es ésta la que invita a la elucidación desde el pensamiento complejo (Ducoing, 2016).

Sin duda, dicha conceptualización acerca de la investigación en educación plantea, por una parte, superar el pensamiento mono-disciplinario desde el cual se ha estudiado a la educación; en su acepción de estudio como cultivo de una disciplina, desde luego distante de la investigación como producción de conocimiento, por la otra, asumir la comprensión de la realidad educativa desde el *pensamiento complejo*; pensar lo educativo como campo teórico-filosófico y como objeto multidimensional, multirreferencial y complejo.

Dichas conceptualizaciones acerca de la investigación educativa y la investigación en educación han generado, a lo largo de varias décadas, valiosas categorías de base para seleccionar y ubicar materiales respecto al campo educativo, por ejemplo: campo curricular, pensamiento educativo, didáctica, filosofía de la educación, política educativa, educación y prácticas escolares, actores de la educación, educación ambiental, aprendizaje

y procesos cognitivos, entre otros. Desde luego, como comunicación de la ciencia generada desde diversos contextos socio-culturales, con una única intencionalidad de dar respuesta a problemáticas locales, regionales, nacionales y globales. Ahora pasemos a comprender como desde diversas tradiciones científicas se ha pensado y orientado la formación en investigación en torno al campo educativo, configurado desde la pedagogía, la educación y la propia investigación educativa.

La comprensión del oficio del investigador, como “formación” en relación a conocimientos, capacidades y actitudes hacia la investigación, se puede encontrar en trabajos como: *La Imaginación Sociológica*, de Wright Mills (1974); así como en *El político y el científico*, de Max Weber (1967), ambos coinciden en la investigación como trabajo intelectual alejado de ideologías pero con una vocación hacia la ciencia, de cualidad mental que permita desde la razón avanzar en todo el campo del saber a través de una teoría y un método, donde la ocurrencia científica aparece como resultado de la combinación de ideas que nadie esperaba que pudiera combinarse y derivado de un arduo trabajo, así como la comprensión de hombres y mujeres como actores históricos y sociales. La artesanía intelectual se mira como un trabajo a detalle que requiere de saberes teóricos, saberes prácticos, valores y actitudes que promuevan la producción científica. Todo ello, sin duda, llevarían a Ricardo Sánchez Puentes (2010) a proponer *Enseñar a Investigar* desde un saber práctico, un saber hacer algo, desplazar enseñar la ciencia como saber teórico por enseñar a hacer ciencia como saber integrado.

En su trayecto histórico la investigación educativa ha estado sujeta a tensiones en cuanto a su carácter de cientificidad y la construcción de sus propios objetos de estudio, que han sido orientados desde la Tradición Anglosajona de la Ciencia empírico analítica, la Tradición Alemana de Recuperación de la Especificidad del Fenómeno Histórico y el Relativismo de los Métodos desde la Tradición Científica Francesa, entre otros. Desde luego que el positivismo se constituye como paradigma dominante en la metodología de las ciencias sociales y, específicamente, en la Investigación Educativa en América Latina, ya que el positivismo filosófico y el positivismo lógico ofrecen una concepción de realidad, ciencia y teoría a partir de leyes universales y una homogeneidad de realidad.

Las tradiciones científicas han generado la denominación de Investigación Educativa como campo de estudio que se conforma in situ, en contraste con la denominación de Investigación en la Educación (*Recherches en Education*) como campo de estudio que se construye desde afuera, es decir, desde diversos referentes teóricos, metodológicos y contextuales. En este sentido, la denominación lingüística sitúa y da significado a aquello de lo que la comunidad científica se apropia y es hilo conductor que orienta su trabajo de investigación.

La UNAM, a través del Centro de Estudios sobre la Universidad (Cesu)-, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)- desarrollado una tradición y diversos campos de reflexión referentes a la investigación Educativa, así como polémicas en torno al uso de la teoría en la investigación y su carácter instrumental. Aunado a lo anterior, en los años ochenta el Consejo Mexicano de la Investigación Educativa (Comie) asume por Investigación Educativa (IE) “aquella que es propia de las diversas disciplinas o competencias en cuanto estas consideran a la educación como su objeto, directo o indirecto de estudio”. Sin duda, tanto la UNAM como el Comie han contribuido a la conformación de *la investigación educativa como campo de conocimiento mediado por posiciones ontológicas, epistémicas, teóricas y políticas*.

Es importante señalar que, de acuerdo con algunos investigadores que pertenecen al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la investigación en la educación ha tenido diversos abordajes teóricos y metodológicos, por ejemplo, el análisis político del discurso educativo requiere de conceptos procedentes de la filosofía, la teoría política, la semiología, el psicoanálisis, el postmarxismo, la hermenéutica y pragmatismo, entre otros, lo cual genera confrontaciones y conflictos intra-paradigmáticos.

Por otra parte, el campo intelectual de Pierre Bourdieu (1966), como espacio social relativamente autónomo de producción de bienes simbólicos y como *sistema* asociado a las condiciones históricas y sociales de su integración, permite la comprensión de la producción científica de la investigación y la formación de los investigadores. La institucionalización de la producción del conocimiento implica nuevas relaciones en el campo intelectual, donde, por un lado, está la *formación* que conlleva la transmisión de conocimientos, valores, vocación y actitud científica; por la otra, la difusión de la ciencia dirigida a aquellos grupos para quien se escribe. Sin embargo, la producción científica está mediada por la representación que las comunidades científicas hacen de ella, sin olvidar su responsabilidad con la generación de nuevo conocimiento.

Todo ello, sirve de base para pensar la formación en investigación en torno a la complejidad de su propio conocimiento otorgado por las comunidades científicas y su orientación hacia la forma de producción de conocimiento en su predominio o rescate de aquellas propuestas metodológicas que surgen del ámbito pedagógico como el Método de Análisis Proposicional que posibilita construir objetos de estudio en torno a los procesos cognoscitivos en el contexto didáctico-áulico.

2. Situación actual de la formación en la investigación en educación

2.1 El contexto

La globalización entendida como fusión, asimétrica y selectiva de lo tradicional y lo nuevo, cuya visibilidad más importante es el desarrollo tecnológico, nos coloca ante la complejidad de lo social, lo cual requiere de nuevas formas de organización y difusión sobre el conocimiento. Ante este contexto resulta imprescindible entender los procesos de cambio y desarrollo del trabajo científico, desde un orden práctico (diseño de políticas sobre la investigación) como de tipo epistémico y teórico, destacando la nueva producción de conocimiento, pero también la forma en la que se orienta la formación en torno al oficio del investigador.

Por ello, el discurso, la normatividad y las prácticas sobre la investigación se orientan hacia el fomento, el apoyo y la evaluación de la investigación para la generación de conocimientos de frontera, enfocados a atender los problemas nacionales y globales, lo cual queda plasmado en la Misión de Dirección General de Cooperación e Internacionalización (DGECI) de la UNAM que a la letra dice: “Fortalecer de manera integral e innovadora el proceso de internacionalización de la UNAM en sus funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión de la cultura”. *Consideramos lo anterior como las características del contexto que nos permiten pensar en nuevas necesidades de organización académica e institucional para la formación en la investigación. Este punto lo hemos de desarrollar en el último apartado de este trabajo.*

2.2 La complejidad, perspectiva insustituible para el saber contemporáneo y como referente en la formación para la investigación en educación

Se advierte un nuevo modo de producción de conocimiento “que supone la existencia de diferentes mecanismos de generar conocimiento y de comunicarlo, más procedentes de disciplinas diferentes y lugares diferentes donde se produce el conocimiento” (Gibbons, 1997:2) La complejidad y lo transdisciplinar se constituyen como ejes centrales de la producción, organización y difusión del conocimiento. Sin embargo, dichos planteamientos no son nuevos en cuanto a la producción del conocimiento; Russell (1974), Koyré (1977), Kuhn (1971), en sus trabajos respecto a la historia de la ciencia, nos permiten advertir la continuidad y ruptura en el pensamiento científico, así como la evolución de la ciencia interparadigmática, lo que nos lleva a la conformación de una imagen de la ciencia a veces discordante con la concepción vigente de la época.

Lo interesante en la nueva producción del conocimiento es la comprensión acerca de *la complejidad de lo social*, que se advierte como un conocimiento más profundo y transdisciplinar que convoca a expertos de diversas disciplinas y contextos institucionales en los ámbitos nacional e internacional para tratar temas emergentes y de carácter global. Es así que la UNAM integra a su organización académica los espacios de *Universidad Global y el Centro de Estudios sobre la Complejidad*, sin lugar a dudas referentes importantes para re-pensar la formación y las prácticas en la investigación.

Por otra parte, es importante señalar que *la complejidad* es una categoría que se genera desde la concepción del positivismo histórico-social, que propone una metodología sobre la reconstrucción y cuyo exponente principal es Hugo Zemelman (1997). Aquí, la complejidad acerca de lo social refiere a una realidad como totalidad, articulada por niveles de abstracción como concreto pensado, lo cual implica una teoría articulada por niveles de abstracción en una relación lógico-histórica de construcción entre los diferentes niveles. Desde luego que, en la nueva producción del conocimiento, la categoría de complejidad es polisémica.

Todo lo anterior, nos lleva a pensar que el problema central en torno al *proceso formativo* en y para la investigación, es la identificación de los procesos de construcción del conocimiento; es decir, *esclarecer* cómo se construye la ciencia desde sus aspectos ontológicos, epistemológicos, teóricos y metodológicos. Pero aunado al desarrollo de habilidades cognoscitivas, como lo dice Sánchez Puentes “el oficio del investigador es un conjunto de saberes teórico-prácticos, de estrategias, relacionadas con los quehaceres y operaciones que concurren en la estructura de la producción científica” (2010: 76). Por ello, se requiere una formación que incorpore conocimientos disciplinarios, transdisciplinarios y multirreferenciales que orienten el desarrollo de habilidades cognoscitivas (forma de procesamiento de contenidos representacionales para utilizar, relacionar y transformar conocimiento con algún propósito específico, dirigidas hacia el desarrollo de la investigación como producción de nuevo conocimiento).

Otro aspecto importante en la formación para la investigación en educación, deberá ser el conocimiento de la investigación por diversos niveles que se estructuran a través de diversas preguntas: ¿Qué se investiga? ¿Cómo se investiga? ¿Para qué se investiga? El nivel sobre ¿Qué se investiga? plantea la recuperación histórica respecto a la producción de conocimiento relacionada con diversos contextos educativos y políticas educativas. ¿Cómo se investiga? se refiere al modo de producción del conocimiento, de tal suerte, que implica posiciones ontológicas, epistemológicas y teóricas, derivando de todo ello,

la construcción de diversas metodologías para la investigación. ¿Para qué se investiga? vincula la producción del conocimiento con las políticas educativas nacionales y globales, no sólo para la *formación en la investigación*, sino también en relación a las problemáticas que se deben atender; aquí adquiere importancia la dimensión ética en la investigación, por cierto, poco estudiada en las comunidades científicas.

La investigación educativa es una producción de conocimientos dentro de ciertos cánones de validez, consensados por una comunidad científica. Uno de estos cánones es en mayor o menor grado la consistencia conceptual, metodológica y analítica (Buenfil, 2003: 57); pero también las comunidades científicas y académicas como grupo social, elaboran y propagan conocimientos, informaciones y orientaciones (actitudes) sobre la investigación. A continuación, veamos en qué consiste esto.

2.3 Representaciones sociales de una Comunidad Universitaria sobre la investigación; informaciones del sentido común que permean la formación en investigación en educación

El trabajo *Representaciones Sociales de una Comunidad Universitaria sobre la Investigación*, construyó su objeto de estudio a partir de múltiples observaciones en torno a los procesos y las prácticas de la investigación en el micro-contexto de la vida institucional de una Facultad de Estudios Superiores de la Universidad Nacional. Las preguntas de investigación son ¿En qué se convierte la investigación cuando pasa del campo científico al sentido común de los profesores? ¿De qué forma los profesores elaboran sus representaciones sociales en torno a la investigación? El *objetivo de la investigación* fue mostrar las representaciones sociales que los profesores elaboran y comparten en torno a la investigación.

Los datos empíricos obtenidos son interesantes porque se logró captar y exponer de manera clara y fundamentada, las diversas opiniones de los profesores sobre la investigación: “El ingreso al posgrado es muy difícil, porque se requiere saber de investigación y tener alguna recomendación”, “Mi contrato dice que soy profesor de carrera y no investigador”, “La Facultad es una escuela de enseñanza”, “la investigación sólo la deben realizar los investigadores que se encuentran en los institutos”, “la investigación es un trabajo solitario”.

En la asociación de palabras se encontró otro material rico, formado por palabras que indican lo que para el docente es la investigación: Enfermedad, estudio, formación, placer, dinero, SNI, cansancio, soledad, desinterés, conocimiento, no se tiene tiempo, academias, informes, reconocimiento, rata de biblioteca, introvertida, aburrida, etc. Relevante también fue la pregunta acerca de las fuentes de información que la planta académica encuestada conoce, y el resultado fue que sólo una profesora de asignatura reportó más de tres fuentes de información, debido a que domina una idea en los profesores de que el conocimiento es algo dado y acabado. Se concluye que los enunciados y términos que conforman las representaciones sociales acerca de la investigación, se encuentran de manera desorganizada porque aparece en la imaginación de forma irracional. Por eso, se considera que el investigador es como “un Dios” y su trabajo es “enigmático”.

El pensamiento del grupo social no distingue lo real, lo tangible, lo racional de lo imaginario, es así que la generación de conocimiento por parte del investigador se atribuye a su locura y soledad, no a un arduo trabajo en torno a un método de investigación. La representación social acerca de la producción de nuevo conocimiento no se ubica desde

la práctica docente, sino fuera de ella, la investigación la deben hacer los investigadores que se encuentran en los institutos, muestran una visión fragmentada de la realidad del grupo de profesores.

Por otra parte, las representaciones sociales respecto a los investigadores-dioses, en las cuales lo inaccesible y lo difícil está presente, el libro como fuente de información sobre realidades ya investigadas por otros, *el estudio como sinónimo de investigación* que se reconoce como esfuerzo mental que se aplica a conocer, memorizar o aprender alguna cosa ya investigada, el informe de trabajo como equivalente a una investigación, el ayudante de profesor como elemento constitutivo de la práctica docente y no como el aprendiz del investigador. Todo ello, refiere a una *realidad dada-acabada en la investigación*, de tal suerte, que se encuentra ausente la investigación como construcción de nuevo conocimiento a partir de la obtención del dato empírico y la fascinación por el enigma.

La investigación muestra que existen diversas representaciones sociales respecto a la investigación y el predominio de una *orientación negativa hacia esta*. Dicha representación se encuentra en la estructura cognitiva de los actores y posibilitan la generación de una imagen sobre la investigación. Por todo lo anterior, es necesario impulsar acciones en torno a la *refundación del campo de conocimiento sobre la investigación* para regresar hacia sus fundamentos ontológicos, epistemológicos, teóricos y metodológicos. Tal vez aquí es donde cobra sentido el currículum oculto en la formación para la investigación.

2.4 El trabajo científico y la producción de conocimiento

¿A quiénes se les puede considerar investigadores? De acuerdo con Díaz Barriga (2001), un investigador es aquel que ha desarrollado al menos una línea de investigación en la que es reconocido; tiene publicaciones en revistas de calidad nacional o internacional y mantiene cierto ritmo de publicaciones; tiene libros de autoría y; ejerce un liderazgo académico en relación a su línea de investigación. Por su parte, el COMIE acepta como investigadores en educación a aquellos que al menos tengan tres años investigando en el área educativa; un posgrado; productos de investigación educativa publicados en revistas de prestigio o libros en editoriales que garanticen arbitraje; además de actividades de investigación debe demostrar que coadyuva a la formación de investigadores y; que cuenta con proyectos financiados.

Por otro lado, las nuevas políticas que emergen en el ámbito de la investigación proponen que se elaboren proyectos que sean de orden interdisciplinar y en colaboración de equipos de trabajo. Es así, que las nuevas prácticas en la investigación pretenden que sean ágiles y con resultados inmediatos para una sociedad activa y con mayores problemáticas en diversos rubros.

Los procesos actuales demandan que la investigación sea coherente y propositiva ante las circunstancias que emergen en la actualidad. También en otras áreas e instituciones demandan conocimiento que les permita mejorar su quehacer, es por ello que los investigadores deben adoptar otros mecanismos de elaboración de proyectos, en donde el oficio, se hace un instrumento que permite la pericia para insertarse en las nuevas dinámicas del quehacer de la investigación.

Es por ello, que el sentido que le imprime un investigador a su labor profesional deriva de la experiencia previa que cuenta en su oficio y de las relaciones que se enmarcan con sus colegas. Es así que, el quehacer del científico se enfoca a la explicación de lo real. Sin

embargo, qué es lo real, qué realidad es la que tiene que investigar, podría parecer sencillo si se piensa que lo real es todo aquello que percibimos y que vivimos, pero es justamente eso lo que le añade tintes de complejidad.

Por otra parte, encontramos investigaciones como: *la movilidad y los investigadores científicos reflexividad ¿Cómo los movimientos que configuran los patrones de producción de conocimiento?* de Ana Spivak L>Hoste (2012) que destaca el impacto de la movilidad en el conocimiento de los métodos de producción por parte de los investigadores y sus aprendizajes en torno a nuevas estrategias de investigación, los valores y los principios que guían su compromiso profesional, como una forma de caracterizar subjetividades, que se expresan a través de diferentes posiciones sobre el trabajo científico.

Sánchez Puentes Ricardo discrepa de esta idea del profesor-investigador, porque el quehacer de la investigación demanda procesos, es una práctica compleja, y se divide en saber producir conocimiento científico y la de enseñar a producirlo. “La primera conforma el oficio del investigador, la segunda el oficio del pedagogo (1987: 3)”. El proceso de investigación demanda la capacidad y la habilidad para. reconocer y comprender los fenómenos sociales, esto no se logra a través de manuales, sino con la experiencia de vivirlos y de formarse dentro de la producción de conocimiento, mediante la guía de un maestro.

Todo lo antes mencionado, constituye referentes acerca de los cuales se ha reflexionado en torno a la investigación como proceso de producción de nuevo conocimiento, la investigación como un trabajo solitario y aburrido, la desvinculación de la docencia con la investigación y el proceso formativo alrededor del cual se genera una formación para la investigación. Es así que planteamos una serie de orientaciones hacia la conformación de una estructura didáctica para la formación en educación.

3. Orientaciones para el desarrollo de una estructura didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la investigación en educación

En los currículums de la Licenciatura en Pedagogía y el Posgrado de Pedagogía en la UNAM, encontramos esfuerzos de diversos grupos de investigación, que han tratado de superar la concepción instrumental de la investigación educativa a través de la *incorporación de diversas metodologías de investigación* que permiten abordar las relaciones constitutivas entre lo teórico, el método y el referente empírico en torno a un objeto de estudio situado desde lo educativo. Sin embargo, se plantean diversas *problemáticas en torno a la formación para la investigación en educación*: desplazamiento conceptual y analítico hacia la necesidad de explicar los procesos relacionados con construcción del conocimiento y su impacto en los procesos sociales, culturales y educativos. El debate acerca de la construcción y demarcación del objeto de conocimiento, la viabilidad y pertinencia de las preguntas de investigación, la mediación analítica entre el referente teórico y categorial con el empírico en los proyectos de investigación (Pontón, 2011: 369). Dichas problemáticas reafirman la necesidad de buscar alternativas de solución para lograr la formación de nuestros alumnos en investigación.

Es en la estructura didáctica donde convergen principios lógicos del contenido, las capacidades cognitivas del alumno que aprende y las mediaciones pedagógicas que el profesor realiza en torno a los dos componentes antes mencionados. En este sentido nuestro interés acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la investigación en educación

estará centrada en el *proceso* (en el cual se irán poniendo de manifiesto las reestructuraciones cognoscitivas de quien aprende y el *resultado* (nueva estructura cognoscitiva).

Todo ser humano tiene la capacidad de generar procesos cognitivos como, por ejemplo, observar, estructurar ideas, establecer relaciones entre ciertos conocimientos y generar una disertación; excepto casos en los que se tiene una discapacidad. Pero no todos podemos generar *procesos cognoscitivos*, es decir, generar el tránsito de la experiencia a la concepción concreta y a la concepción abstracta. Este proceso de transformación requiere de la reconstrucción representacional de nociones y estructuras de conocimiento informal al conocimiento formal (Campos, 2008). Para lograrlo se necesita de ciertas condiciones, *primero* que se genere un discurso en el que interactúen profesor y alumnos en torno a un contenido (conocimiento formal) y, *segundo*, que se advierta el acceso al conocimiento a través de situaciones o relaciones en forma de estructura didáctica, en la cual, los saberes informales tendrán un papel importante. En este contexto, la interacción, la argumentación y la intertextualidad serán importantes para la construcción de una representación conceptual acerca de lo que se aprende.

Todo ello, nos hace pensar que la enseñanza y el aprendizaje para la investigación en educación, requieren de potencializar dicho proceso cognoscitivo a través de una estructura didáctica. Para ello, necesitamos conocer qué es lo que se aprenderá y posteriormente establecer para qué necesitamos aprender dicho conocimiento. Empezamos entonces por reconocer lo que se aprenderá: bases ontológicas, epistemológicas, teóricas y metodológicas de la investigación en educación, con la finalidad de reconstruir la realidad desde diferentes niveles de análisis, pero también para pensar la realidad desde fuera de los límites de lo ya conocido (Zemelman, 1997) o, aún más, para construir objetos de estudio desde analíticas teóricas y metodológicas derivados de diversos campos disciplinarios. Todo esto desde la elaboración de representaciones conceptuales respecto a ¿Qué y cómo se investiga?, basta advertir las referencias de cada una de las comunidades científicas sobre lo que debe ser la investigación.

Es así que el proceso cognoscitivo que se genera en el aprendizaje de la investigación se constituye a partir de un proceso dialógico con los otros (alumnos-profesor, profesor-alumnos) y en relación con la construcción del propio objeto de estudio, ya que su conocimiento proviene de la experiencia y se reconstruye a través de la interacción con los otros. Necesitamos la mirada de los otros para esclarecer relaciones conceptuales, elementos discordantes, procesos asimétricos, aspectos valorativos, argumentaciones endebles, objetivos de investigación ocultos, salir de un proceso metodológico lineal y distante, buscar términos aún no conocidos o categorías que aparecen como muros infranqueables, analizar poblaciones asimétricas a los referentes teóricos e instrumentos aceptados pero poco analizados, evaluar fuentes de información que entrañan confusiones conceptuales, entre otros.

Tengo que hacer un paréntesis aquí para considerar dos de los más importantes retos en la formación de la investigación, por una parte, el *esclarecimiento* de los enfoques teóricos y metodológicos que se utilizan para el análisis de las prácticas y procesos socio-culturales y educativos (Pontón, 2011) y, por la otra, sus diversos modos de producción de conocimiento como la interdisciplinaria al decir de Rolando García (1994), significa la asimilación recíproca entre disciplinas participantes, con la definición de un *problema* de investigación con base en la interacción entre disciplinas, y un equipo de trabajo multidisciplinario y la transdisciplina la cual significa la interconectividad de todos los aspectos

de la realidad, trascendiendo la dinámica de las síntesis dialéctica para aprehender la dinámica total de la realidad como un todo (Klein, 1990).

Pero entonces, ¿cómo lograr traducir el esclarecimiento del proceso de investigación? para que su aprendizaje permita el reconocimiento de sus estructuras básicas en cualquier campo disciplinario y la construcción de objetos de estudio sobre lo educativo.

La estructura didáctica para el aprendizaje y la enseñanza de la investigación requiere de la incorporación de mediaciones pedagógicas, como *generador de múltiples procesos de comunicación* que se construyan alrededor de un conocimiento formal, es decir sobre el campo de conocimiento de la investigación donde se integran diversas tradiciones científicas y prácticas de investigación. Dicha comunicación debe privilegiar la interacción de cada uno de los actores educativos involucrados, ya que no hay proceso cognoscitivo si no existe una acción Piaget (1974). La teoría de conocimiento de Piaget (1974) ha dado a conocer que la concepción de la génesis de una lógica, no procede de los objetos, por procesos de abstracción y generalización, como planteó el empirismo lógico, ni depende de ideas puras como lo estableció la filosofía especulativa. entonces las relaciones y operaciones lógicas pueden ser resultado de un proceso constructivo, lo cual fue considerado por la postura de la Epistemología Genética (García, 1994).

Si se piensa en la elaboración de un objeto de estudio como proceso de construcción y de-construcción a partir de una analítica teórica y en su escrutinio a través de la mirada de los otros; estamos ante un proceso que requiere advertir, que el alumno es un sujeto social con experiencias que le permiten hacer una reconstrucción de la realidad y generar conocimientos conceptuales acerca de esta, para ir esclareciendo el proceso metodológico desde el cual ha de ser investigado su tema de interés. Es ahí donde se puede construir un proceso dialógico con otros alumnos para escuchar propuestas en relación con diversos planteamientos y estilos muy diversos en su lógica, en su lenguaje y sus contenidos, si los comparamos con los propios. Es desde la argumentación del grupo como se observa y se va concretando la claridad de la delimitación de un objeto de estudio (González, 2017).

Lo anterior constituye el micro-espacio didáctico-áulico en el cual se genera la *inteligencia colectiva* que podríamos denominar como una construcción de pensamiento conceptual simultáneo, a través de la cual se generan nuevas lógicas de pensamiento, posiciones epistémicas, referencias teóricas y conocimientos sociales acerca de los temas de interés a investigar. Lo anterior, es inspirado en la noción de “nosotros” de la filosofía tojolabal bajo la cual se genera el conocimiento en comunidad, lo que mostró Lenkersdorf (2002) en su trabajo respecto a los aspectos de educación en la perspectiva Maya-Tojolabal.

En este sentido, se deberá hacer la traducción de la estructura didáctica en términos de reconocer el contenido como conocimiento formal sobre los diversos enfoques teóricos y metodológicos desde los cuales se realiza la investigación en el campo educativo; en su trayecto histórico y dinámico, así como el proceso cognoscitivo de los alumnos en su interacción y construcción argumentativa grupal, que elaboran desde su capacidad de escuchar y de proponer aspectos relacionados con el esclarecimiento de la construcción del objeto de estudio. Las mediaciones pedagógicas del profesor en torno al tratamiento del tema de estudio y del aprendizaje deberán siempre considerar que el núcleo central del proceso formativo para la investigación en educación es el aprendizaje individual y grupal.

Sin duda, la construcción de *objetos de estudio* entre lo conceptual y su traducción de lo empírico, constituye uno de los procesos fundamentales que dan paso al desarrollo

de una investigación, por ello se deberá trabajar sobre un área de interés, un tópico de investigación, la descripción de un problema de investigación que derive posteriormente en una pregunta de investigación. Todos estos elementos importantes para pensar y repensar la pertinencia del objeto de estudio con relación a diversas teorías y metodologías de investigación. Cabe señalar que, la construcción de los objetos de estudio no es algo visible en muchas investigaciones y en la literatura sobre investigación. Es así que la falta de claridad confunde y aleja a los estudiantes de la *fascinación por el enigma* como punto central de toda investigación.

En el Colegio de México a menudo se cuenta una anécdota: Hugo Zemelman (2009), haciendo una revisión de un proyecto de investigación le dice a un estudiante, “veo que usted ha trabajado mucho, su proyecto tiene una gran cantidad de referencias teóricas, pero según usted, ¿cómo es su objeto de estudio?” Esto nos hace pensar que, si bien es necesario tener referentes teóricos desde donde observar la realidad, es necesario hacer su re-construcción desde referentes empíricos, y es aquí donde necesitamos la mirada de los otros, para darnos cuenta de que hay contextos no teorizados y que la teoría tiene límites para explicar algunos fenómenos educativos. Pero, entonces, ¿cómo recuperar la mirada de los otros en el proceso de construcción del objeto de estudio?

El *escucha y la disposición* hacia la transformación y crecimiento de cada estudiante, son elementos importantes en la organización colectiva del trabajo orientada hacia la construcción de los objetos de estudio y su proceso metodológico; se debe promover el cuidado de la claridad y la calidad de las propuestas. El desarrollo del conocimiento colectivo requiere de la crítica y la empatía sobre lo que otros investigan como un proceso espejo que me permita pensar en el otro para pensar en mi propio proceso. Se debe *generar la necesidad* de buscar a otros para pensar sobre la construcción del objeto y el desarrollo de la investigación, ya que el avance de un trabajo de investigación requiere de la construcción y la de-construcción como procesos paralelos que nos posibiliten tener claros los obstáculos epistemológicos y el propio proceso metodológico de la investigación.

El punto de partida para integrarnos en redes de investigación, subyace precisamente en la *necesidad de buscar la mirada de los otros*. El conocimiento es el resultado de la acción humana, por ello, se deben potencializar los procesos de estimulación, de conectividad y de consistencia (González, 2017). La estimulación debe surgir de la escucha de los otros, pero también del deseo de seguir trabajando sobre lo que se investiga; es por ello, que la investigación debe asumirse como una aventura intelectual de rebeldía para construir algo nuevo. La conectividad entre los estudiantes y las comunidades científicas de diversas disciplinas establecen vínculos acerca de lo que se investiga, pero entre más flexibles y adaptables sean, pueden lograr mayor posibilidad de conocimiento. No existen formas de conectividad, sin que el propio grupo las diseñe y establezca, lo importante será la *humildad* con que se llega a ser parte de dicha conectividad.

La consistencia es un efecto de permanencia que resulta de la comunicación con los otros en el tiempo y que depende de nuestro compromiso con nuestros propios procesos de investigación, pero también con el cuidado de las investigaciones de los otros. No importan las diferencias culturales y las distancias, todo ello se puede acortar si se coincide con lo que se investiga y para lo que se investiga como fin último; puede ser para la obtención de un grado académico, pero también lograr la comprensión de una realidad que nos afecta y nos convoca a seguir investigando.

Todas y cada una de estas orientaciones para el diseño de una estructura didáctica para la investigación en educación, nos posibilitan pensar en la investigación como resultado de una *inteligencia colectiva* y un proceso solidario que trasciende fronteras culturales y de distancia. Lo importante será coincidir con otros en el mundo para ubicarnos e interactuar como parte de esa comunidad que aprende e investiga.

Bibliografía

- Abruch, L. (1983). *Metodología de las Ciencias Sociales*. México : ENEP Acatlán UNAM.
- Avila, S.R. (2015). *Representaciones sociales de una comunidad universitaria sobre la investigación*. México: Conacyt UNAM.
- Bourdieu, P. (1990). *Homo Academicus*, Accedido el 16 de septiembre de 2017 desde <https://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/viewFile/42868/40719>
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Booth, W. (2008). *The craft of research*. Chicago: Chicago University Press.
- Buenfil, R. N. (2003). *El fantasma: exclusión y huellas de lo teórico en la formación de investigadores en educación*. Centro de Estudios Políticos e Internacionales, 49-93.
- Campos, H. M. (2005). *Construcción de conocimiento en el proceso formativo*. México: Plaza y Valdés.
- Díaz, B. Á. (2001). “*La investigación en educación: su conformación y retos*”, en *La sociedad mexicana frente al tercer milenio, II*, México, Porrúa/ UNAM-Cesu
- Ducoing, P. (2016). *La investigación en educación: Epistemología y metodologías*. México: Plaza y Valdés.
- García, R. (1997). *La epistemología genética y la ciencia contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- Gibbons, M. (2002). *The new Production*. London: SAGE.
- González, J. A. (2017). *Redes para conocer conversando y conversando conociendo*. México: CEIICH-UNAM.
- Klein, J. T. (1990). *Transdisciplinariedad y complejidad en el análisis social*, Accedido el 16 de Septiembre de 2004 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001363/136367s.pdf>
- Koyré A. (1994). *Pensar la Ciencia*, España: Paidós
- Kuhn S. T (1962). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*, México: F.C.E.
- Lenkendorf, C. (2002). *Filosofía Tojolabal. Reencuentro*, 33 , 27-35.
- Mills, W. (1974). *La imaginación sociológica*. México: F.C.E.
- Piaget, J. (1974). *¿ A dónde va la educación?* Barcelona: Teide.
- Pontón, C. et. al. (2011). *Filosofía, teoría y campo de la educación* . México: ANUIES-COMIE
- Russell, B. (1988). *El Panorama de la Ciencia*. Chile: ERCILIA.
- Sánchez, R (2010). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en Ciencias sociales y humanas*. IISUE-UNAM, México.

- Sánchez, R. (1987). *La formación de investigadores, como quehacer artesanal*. Omnia,3.
- Scott, M.T. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Pomares.
- Spivak L. A. (2012). *Movilidad científica y reflexiva*, Accedido el 16 de septiembre de 2017 desde <https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/720/05->
- Werner, J. (2001). *Paidea. Los ideales de la cultura griega* . México: Fondo de Cultura Económica .
- Weber, M. (1967). *El político y el científico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Zemelman, H. M. (1997). *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social*. México: Antropos-UNAM.

La investigación científica: su enseñanza en alumnos universitarios de la UNAM

María del Rosario Hernández Coló¹

Introducción

El escrito que se presenta corresponde al reporte final de un proyecto de investigación que tuvo lugar en una de las entidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán. El estudio se llevó a cabo con los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI), adscrita a la División de Humanidades. El proyecto tuvo como objetivo determinar si existe relación entre el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes universitarios y la aplicación de una metodología didáctica, que se diferencia de otras, porque está basada tanto en el enfoque investigación-acción como en los estilos de aprendizaje de los sujetos del estudio. El trabajo emplea un enfoque cuantitativo y se sustenta en una investigación cuasiexperimental, de tipo correlacional y explicativa.

Se utilizaron cuatro instrumentos para la recolección de información que tuvieron como fin detectar los estilos de aprendizaje predominantes en la muestra, conocer la opinión que los profesores tienen respecto a su desempeño docente, determinar las habilidades investigativas con las que contaba la muestra antes del tratamiento (pre y post-tests), y, finalmente, saber qué habilidades fueron desarrolladas por la muestra después del tratamiento brindado. El análisis de los resultados obtenidos permitió dar una respuesta afirmativa a la pregunta de investigación que se estableció en el proyecto: ¿existe relación entre el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes universitarios y la aplicación de una metodología didáctica basada tanto en el enfoque investigación-acción como en los estilos de aprendizaje de los aprendientes?

Actualmente, los titulados de distintas áreas de formación profesional deben enfrentarse a la realización de tareas diversas en su ámbito. De acuerdo con el Consejo de Europa (citado en Jerez, Hasbún y Rittershausen, 2015), la pregunta que actualmente reciben los egresados al contratarse está relacionada no con lo que hicieron para obtener su título, sino con lo que pueden hacer una vez que cuentan con él. Esta pregunta podría resumir, de manera acertada, la problemática que se pretendió resolver con el desarrollo de esta investigación, pues se considera que los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de

¹ Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, México. CE: rohecolo@gmail.com

Inglés de la FES Acatlán, UNAM, no cuentan con habilidades investigativas suficientes que les permitan desarrollar proyectos de investigación dirigidos a la solución de problemas reales pertenecientes a su ámbito de acción.

La formación universitaria supone la adquisición de conocimientos que sirvan para convertirse en herramientas que permitan a los egresados resolver situaciones o problemáticas en el ámbito laboral de su especialidad. Este proyecto de investigación pretendió determinar si una metodología didáctica diseñada especialmente para la enseñanza de la investigación científica que incorpora actividades que promueven el desarrollo de los estilos de aprendizaje, incrementa habilidades investigativas en los estudiantes universitarios o no. Es así como el problema a resolver durante la investigación se planteó de la siguiente manera: ¿una metodología didáctica eficaz para la enseñanza de la investigación científica permite el desarrollo conveniente de habilidades investigativas en estudiantes universitarios?

Además del problema, se planteó la hipótesis general: Las habilidades investigativas se desarrollan de manera más conveniente en estudiantes universitarios cuando éstas se enseñan a través de una metodología didáctica basada en la investigación-acción, que además considera los estilos de aprendizaje de los aprendientes. Para la investigación, se consideró la variable dependiente como las *habilidades investigativas* de los estudiantes de Enseñanza de Inglés, mientras que las variables independientes son la metodología didáctica basada en el enfoque investigación-acción y los estilos de aprendizaje de los aprendientes.

La Facultad de Estudios Superiores Acatlán, hasta antes de este proyecto, no había llevado a cabo estudios sobre las habilidades investigativas con las que cuentan los estudiantes de Enseñanza de Inglés. El desarrollo de este proyecto pretendió resolver esta carencia al establecer como objetivo general determinar si existía relación entre el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes universitarios y la aplicación de una metodología didáctica basada tanto en el enfoque investigación-acción como en los estilos de aprendizaje de los sujetos del estudio. Con el fin de seguir un proceso lógico y ordenado para el cumplimiento del objetivo general planteado, se generó un conjunto de objetivos particulares que permitieron originar el desarrollo de procedimientos racionales:

1. Detectar los estilos de aprendizaje y las habilidades investigativas que prevalecen en la población meta, a través de la aplicación de instrumentos diseñados con este fin.
2. establecer un marco teórico apropiado que verse sobre la didáctica de la investigación científica vista desde la investigación-acción como práctica eficaz de la misma.
3. diseñar y aplicar a la muestra seleccionada, una metodología didáctica basada en el enfoque investigación-acción que considera los estilos de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de determinar si existe relación entre ésta y las habilidades investigativas que desarrollan los aprendientes.

Una vez habiendo descrito brevemente los contenidos generales del proyecto, se procede a la presentación de los elementos de la metodología o diseño metodológico en el que sustentó la investigación: tipo de investigación, universo de estudio, definición operacional de las variables, descripción del tratamiento para el grupo experimental, procesos e instrumentos para la recolección de datos y el análisis de datos.

Con respecto al tipo de investigación, se consideró que la mejor opción para desarrollar el proyecto era a través de una investigación *cuasiexperimental*, de tipo *correlacional y explicativo*.² Como lo explican Hernández, Fernández y Baptista (2010), el diseño cuasiexperimental se utiliza cuando no es posible asignar aleatoriamente a los sujetos, lo que tiene como consecuencia que tampoco puedan asignarse a grupo control o experimental. Esta situación ocurre porque en la mayoría de los casos, los sujetos son seleccionados porque cumplen una condición requerida por el estudio.

Atendiendo a las ideas anteriores, el estudio que presentamos incluye grupos intactos, pues su surgimiento y formación fueron independientes del experimento. Es así como tuvimos que trabajar con los únicos dos grupos de octavo semestre con los que cuenta la carrera. El diseño cuasiexperimental elegido es el de *grupo control no equivalente*, el cual tiene el siguiente aspecto:

Grupo 1	Prueba previa	Tratamiento	Prueba posterior
Grupo 2	Prueba previa	Ningún tratamiento	Prueba posterior

En apariencia es igual al de una investigación experimental, sin embargo, es necesario recordar que en las investigaciones cuasiexperimentales no existe una selección ni asignación aleatorias, prácticamente deben utilizarse grupos intactos. Esta situación puede generar dudas acerca de la equivalencia de los grupos, por eso se llama diseño no equivalente.

Asimismo, el proyecto es correlacional porque se pretende conocer la relación que existe entre las variables de la investigación, y es de tipo explicativo pues de hecho implica los propósitos del estudio correlacional, de cuyos resultados se pretende explicar por qué ocurrió o no la predicción establecida o por qué se relacionan las variables de la investigación.

A pesar de que este escrito es un informe ejecutivo de una investigación muy amplia, es necesario incorporar información que ayude a la mejor comprensión del objeto de estudio de la investigación, razón por la cual, continuamos con una breve discusión alrededor del concepto de calidad educativa. Actualmente, las instituciones educativas mexicanas, públicas y privadas, se desarrollan en entornos competitivos que deben responder a las demandas de la sociedad globalizada. Una manera de corroborar que las escuelas ofrezcan servicios de calidad es someterlas a procesos de evaluación, tanto internos como externos, cuya finalidad es la mejora de los programas educativos (Gómez y Suárez, 2017). Estos ejercicios de evaluación, han obligado a las instituciones de educación superior, incluida la Universidad Nacional Autónoma de México, a elevar la ‘calidad educativa’, medición que, desde un punto de vista integral, comprende todos los elementos constitutivos de un centro educativo considerados como susceptibles de estudio y análisis de operatividad, eficiencia y proyección en el entorno (Cano, 2000).

Es pertinente aclarar que en la concepción de calidad educativa que se manejó en el trabajo, están incluidas distintas dimensiones que se complementan entre sí: eficacia, pertinencia y procesos y medios. La *eficacia* se relaciona con lograr que los estudiantes aprendan lo incluido en los planes y programas curriculares en determinados ciclos

² Es cuasiexperimental porque la asignación aleatoria de sujetos no es posible debido a que los grupos control y experimental están conformados por estudiantes inscritos formalmente en esos grupos resultando imposible su reasignación (Rosales, Gómez, Durán, Salinas y Saldaña, 2008).

poniendo en primer plano los resultados de aprendizaje que se alcanzan por la acción educativa. La *pertinencia* complementa a la anterior; se refiere a lo que se aprende en el sistema, así como a su conveniencia y adecuación en términos individuales y sociales, es decir, a la utilidad de los contenidos aprendidos para que cada persona se desarrolle y actúe en diversos ámbitos de la sociedad. Por último, los *procesos y medios* permiten el desarrollo de la experiencia educativa los cuales incluyen el contexto físico, el cuerpo docente, los materiales de estudio y trabajo y estrategias didácticas adecuadas, entre otras (Yzaguirre, 2005). En términos generales, el interés de este proyecto fue explorar la dimensión ‘eficacia’.

En relación a este concepto, y considerando el contexto en el que se realizó la investigación, debe destacarse que una tarea fundamental en el aula universitaria consiste en transformar, mediante la planeación, enseñanza y un alto sentido de responsabilidad, a los seres humanos que se encuentren en ella. Esta acción transformadora debe tener como fin último que los estudiantes logren desarrollar destrezas que les faciliten el tránsito durante su formación profesional, de manera que éstas tengan gran impacto y permanencia en su vida laboral. Los docentes deben comprender que los conocimientos que se adquieren en sus clases son útiles tanto para especializar a los estudiantes en el área de conocimiento de su elección, como para ayudarles a enfrentar y resolver problemáticas reales una vez que concluyan sus estudios universitarios.

Abordando de lleno el objeto de estudio que se trató en la investigación, es pertinente destacar que, tradicionalmente, la enseñanza de la investigación científica a estudiantes de nivel superior ha representado un reto para la mayor parte de las instituciones, pues implica la combinación de distintos saberes aplicados con la precisión del método científico. Dicha aplicación tiene como fin proponer soluciones a problemáticas reales en los ámbitos laborales de los egresados. Creemos pertinente incorporar un estado de conocimiento acerca de la enseñanza de la investigación científica, para entender la necesidad que se tiene de realizar estudios como el que se presenta, cuyos resultados favorezcan los procesos de enseñanza que actualmente se realizan en distintas instituciones universitarias. Es así como iniciamos con el estudio que realizaron Rojas-Betancur y Méndez (2013), quienes incorporaron en su ambiente académico el uso de una plataforma virtual para el desarrollo de las actividades de aprendizaje de la investigación. Planearon la inclusión de herramientas tecnológicas, en concordancia con los avances que se tienen en este aspecto en la sociedad actual. Como conclusión, estos especialistas argumentan que la formación de investigadores es un problema pedagógico que debería ser considerado como una necesidad social de alto impacto, y que si bien su estudio intentó generar en los estudiantes una mejor actitud hacia la investigación, el ejercicio en general tuvo dos obstáculos importantes que lo impidieron: por una parte, las limitaciones materiales y conceptuales del profesorado para cubrir las expectativas de la modalidad en línea y, por otra, las limitaciones de los propios estudiantes al tener que asumir compromisos de aprendizaje propios de la modalidad en línea que les requieren un esfuerzo adicional al que no están acostumbrados.

En concordancia con los autores anteriores, la obra de Sánchez (2014) plantea de manera detallada la necesidad de contar con profesionales que sepan investigar. El autor explica que para lograrlo, las instituciones educativas deben replantear la manera de enseñar la investigación, alegando que ésta debe comprender prácticas concretas en procesos reales de producción de conocimiento. También argumenta que la enseñanza práctica

de la investigación científica se logra capacitando al investigador a través del ejercicio y entrenamiento apropiados, dentro de un proyecto académico institucional.

En otro sentido, Carbajal (2011), docente investigador de ciencias sociales en la Universidad Francisco Gavidia, de El Salvador, realizó un estudio que también comparte intereses con nuestra investigación, pues señala la ventaja de aplicar el enfoque de la investigación-acción como un apoyo para la enseñanza-aprendizaje. Si bien promueve el uso de este enfoque, no contempla la enseñanza de la investigación científica como tema de aprendizaje, sino que únicamente señala a la investigación-acción como una herramienta asequible para los docentes que facilita el acto didáctico. La investigación del autor es interesante porque brinda una explicación introductoria amplia acerca del concepto y potencial de la investigación-acción en el ámbito académico. De hecho, el estudio que realizó tuvo el propósito de incidir en el diseño curricular en todos sus aspectos, es decir, la planeación, ejecución y evaluación de los procesos académicos y administrativos, incluida la participación de los padres de familia en dichos procesos. La implementación de este enfoque en la institución que sirvió de ejemplo tuvo como consecuencia que los estudiantes estuvieran más motivados, que se redujeran los comportamientos inapropiados, que las autoridades y los padres tuvieran una mayor participación en la institución, que hubiera una mayor coordinación y flexibilidad en los métodos de planificación de clase, y se observó una mejora en el trabajo general de los estudiantes.

Por otro lado, la investigación realizada por Acevedo y García (2016), se centra en el análisis de los factores que intervienen en los procesos de enseñanza de la educación científica. Uno de estos elementos, que resulta de gran peso al momento de determinar la eficacia de la enseñanza, es el desempeño docente, idea que compartimos. Los autores comentan que una condición necesaria para optimizar el aprendizaje de la investigación científica, es contar con profesores que no únicamente tengan dominio de los temas y contenidos de los programas, sino que también conozcan enfoques didácticos eficaces para la enseñanza y evaluación de la investigación científica.

Considerando las ideas anteriores, los autores crearon un modelo de enseñanza el cual tiene como eje principal, la eficacia del profesor, pues es quien debe ser capaz de integrar los demás componentes del modelo durante su práctica docente. La investigación resulta pertinente y se relaciona con nuestro estudio, en el sentido en que también se hace una propuesta de enseñanza específica para la investigación científica en un contexto universitario.

Un trabajo de investigación especialmente ligado a la investigación que se presenta en este capítulo, fue el desarrollado por Izquierdo e Izquierdo (2010), quienes determinaron como una tarea urgente que las instituciones universitarias desarrollen una didáctica de la investigación científica asertiva y pertinente, que permita la adecuada formación pedagógica de futuros investigadores que logren incorporarse así en diversos cuerpos académicos. Las autoras proponen la enseñanza de la investigación a través de tres elementos: el trabajo colaborativo, el constructivismo y la investigación-acción.

Muy relacionado con la investigación de las autoras del párrafo precedente, está el trabajo que presenta Salinas (2016) quien enfatiza que los escenarios de aprendizaje actuales presentan desafíos para las instituciones educativas que pueden resolverse a través de metodologías de enseñanza-aprendizaje que sean abiertas, flexibles, innovadoras y que integren los entornos personales, sociales e institucionales. Evidentemente, la integración de los factores que el investigador menciona, deben articularse en espacios

educativos en donde prevalezcan la organización del trabajo colaborativo y la incorporación de metodologías centradas en el estudiante.

Por último, y en lo que respecta a la formación en investigación educativa en estudiantes universitarios, presentamos el trabajo que desarrollaron Carrasco, Baldivieso y Di Lorenzo (2016). El proyecto que llevaron a cabo surge de la preocupación que los autores tienen por replantear la investigación educativa y la manera de enseñarla, con el fin de que los egresados universitarios puedan cumplir con las exigencias de la sociedad contemporánea en América Latina. Si bien plantean una propuesta didáctica apoyada en el uso de TIC, la relación con nuestra investigación es estrecha porque ambas cuestionan las estrategias de enseñanza utilizadas para formar en investigación a futuros profesionales de la educación, pedagogos en su caso, y profesores de inglés, en el nuestro. Los principios en los que sostienen su propuesta son el aprendizaje invertido, el extendido y el trabajo colaborativo. Este último, también fue considerado en la propuesta didáctica que se desarrolló para la investigación que presentamos.

En otro orden de ideas, y representando el posicionamiento teórico de la autora, continuamos con los postulados teóricos que dieron sustento a la investigación, entre ellos, el trabajo colaborativo, los estilos de aprendizaje, el constructivismo, la enseñanza reflexiva, y, desde luego, el enfoque investigación-acción. En lo que respecta al uso o aplicación del trabajo colaborativo en el aula, presentamos en primera instancia el trabajo de Navarro, González, López y Botella (2015), quienes hacen una propuesta de enseñanza que se apoya en el trabajo colaborativo y en las relaciones multidisciplinares. La propuesta de los autores brinda un mayor protagonismo al estudiante durante su formación, fomentando el trabajo colaborativo y organizando la enseñanza en función de las competencias con las que deben contar los futuros egresados.

Una autora que también considera que el trabajo colaborativo es esencial para el éxito de la enseñanza en cualquier especialidad es Villardón (2015), quien enfatiza que la calidad en la universidad únicamente puede alcanzarse si se renuevan tanto los contenidos como los métodos de enseñanza. La didáctica por lo que se inclinen las instituciones educativas, debe estar vinculada a la acción, a los contextos particulares, y debe favorecer la resolución de situaciones profesionales y sociales.

Siguiendo esta misma línea de pensamiento, Martínez, Tobón y Romero (2017), realizan una crítica a los procesos de acreditación en las instituciones de educación superior en América Latina, argumentando una contradicción entre las prácticas educativas que se plantean en los programas de las asignaturas y los retos de la sociedad actual. Los autores sostienen que en ocasiones, las instituciones se centran más en los procesos administrativos que, en los educativos, lo que tiene como consecuencia que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea fallido. Con el afán de brindar alternativas de solución a la problemática que detectaron, los investigadores sugieren que las universidades establezcan vínculos claros entre el currículum, la didáctica y la evaluación de las competencias que los estudiantes desarrollen, postura que apoyamos con el desarrollo de nuestra propia investigación. El nexo común entre ellos, debería ser, en opinión de los autores, el trabajo colaborativo.

El segundo tema teórico que se incorporó en esta sección, es el relacionado con los estilos de aprendizaje, los cuales fueron considerados al desarrollar nuestra propuesta metodológica. En primera instancia, contamos con el análisis que realizaron Gutiérrez y García (2014), quienes identificaron la relación entre las estrategias utilizadas por los

docentes y los estilos de aprendizaje prevalecientes en los estudiantes de dos instituciones universitarias, una en España y otra en México. Los resultados de su investigación, les permitieron concluir que los estilos de aprendizaje son elementos de vital importancia para favorecer una enseñanza de calidad. Por ello, piensan que es fundamental que los docentes conozcan los estilos de sus estudiantes para que, con base en ellos, adapten su metodología de enseñanza y alcancen sus objetivos educativos.

En el mismo orden de ideas, otra investigación que apoya la realizada por los autores recién reseñados, es propuesta por Isaza (2014), quien después de identificar los estilos de aprendizaje en estudiantes de su institución, generó propuestas pedagógicas articuladas a los estilos de la población, con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje de la muestra.

Finalmente, se presenta el trabajo realizado por González, Valenzuela y González (2015), quienes analizaron los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios en México y descubrieron que estos determinan el grado de aprendizaje que los alumnos logran durante los procesos de formación, postura que compartimos. Por lo tanto, y en opinión de los autores, las instituciones educativas deben reflexionar acerca de ello y buscar la manera de redefinir acciones de enseñanza que asuman los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Es así como se logrará mejorar la calidad en la educación universitaria, favoreciendo en el estudiante, la adquisición de destrezas, habilidades y conocimientos que le serán útiles tanto en su actividad educativa como en su futura práctica profesional.

En un principio, el desarrollo del proyecto que ahora presentamos de manera resumida implicó la revisión minuciosa de trabajos de investigación relacionados con el objeto de estudio, con el fin de establecer el estado del arte y así determinar la pertinencia y detalles de este estudio. Cuando se verificó que los estudios existentes referentes a las habilidades científicas no estaban basados en dos elementos que caracterizan nuestra propuesta, el enfoque investigación-acción y los estilos de aprendizaje, se prosiguió con él. Sin embargo, es tan amplia la propuesta en torno a la enseñanza de la investigación científica, que fue necesario delimitar el alcance de la investigación con el establecimiento de un estudio correlacional cuyo objeto de estudio girara en torno al desarrollo de habilidades investigativas, lo cual representa una actividad académica que aún requiere ser estudiada y fortalecida en el nivel universitario.

La generación de un proyecto de esta naturaleza implicó conocer a fondo los elementos constitutivos del mismo, por ejemplo, el concepto y categorización de las habilidades investigativas, las características esenciales de una metodología didáctica, así como lo relacionado con los estilos de aprendizaje de los sujetos del estudio, entre otros rubros no menos importantes. Una vez que se tuvo claro qué habilidades investigativas (véase figura 1) se medirían e intentarían desarrollar en los estudiantes de Enseñanza de Inglés, fue necesario avocarse a la construcción de una metodología didáctica apropiada a este contexto, tal y como lo señala el constructivismo y la enseñanza reflexiva. Por razones de espacio no se puede profundizar en dichos constructos teóricos, sin embargo, podemos comentar que los supuestos constructivistas que subyacen en la enseñanza reflexiva se tornan muy evidentes en la metodología didáctica desarrollada porque intentan que los individuos construyan conocimientos acerca de sí mismos, tanto en el plano personal como en el profesional, pues persigue que aprendan, a partir de sus experiencias, sobre sí mismos, sobre sus intereses, y su entorno y profesión (Díaz-Barriga y Hernández, 2005; Schunk, 2012).

A modo de conclusión, podemos señalar que una preocupación constante del ámbito educativo, ya sea desde una perspectiva docente o administrativa, y sin importar la modalidad didáctica en la que se trabaje, es conseguir que el aprendizaje se logre en los estudiantes. Considerando que éste es un proceso dinámico que se compone de diversos elementos, algunos estudiosos han optado por manipular ciertos factores con el fin de favorecer la enseñanza y el aprendizaje. En ocasiones se ajustan los contenidos de enseñanza, en otras las metodologías didácticas, y en algunas otras ocasiones se consideran factores propios del estudiantado. Sea cual sea el esfuerzo realizado, todas las acciones van encaminadas a mejorar los procesos que ocupan a las instituciones educativas en diversas partes del mundo.

Metodología

La investigación se sitúa en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, de manera específica en la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, adscrita a la División de Humanidades. El universo de estudio se compone de 230 estudiantes aproximadamente, mientras que la muestra consiste en los estudiantes inscritos en el 8º semestre de la carrera, quienes han cursado cuatro de cinco asignaturas del campo de Formación para la Investigación en el que se inscribe Seminario de Investigación I, la asignatura para la que se desarrolló la propuesta didáctica.

La muestra se conforma por los únicos dos grupos de 8º semestre con los que cuenta la carrera, uno del turno matutino (grupo experimental) y otro del turno vespertino (grupo control), los cuales fluctúan entre los 37 y 42 estudiantes. Durante la investigación, se aplicaron un total de cuatro instrumentos: un inventario sobre estilos de aprendizaje, una pre-test, una post-test (que miden el dominio de habilidades investigativas antes y después del tratamiento), y un instrumento acerca del desempeño docente.

En el grupo experimental o grupo 1 se aplicó un pre-test durante la primera semana de clases. Durante el desarrollo del semestre se aplicó el tratamiento, y al finalizar, se aplicó una post-test con el fin de comprobar la hipótesis planteada en esta investigación. El grupo control o grupo 2, no recibió ningún tratamiento, aunque sí se le aplicó tanto la pre como la post-test. El total de instrumentos aplicados para el grupo 1 fue de 39, mientras que en el grupo 2 fue de 40.

El tratamiento que se brindó al grupo 1, consistió en aplicar una metodología didáctica basada tanto en el enfoque investigación-acción como en los estilos de aprendizaje de la muestra, dirigida a la enseñanza de la investigación científica. Uno de los elementos más importantes de la propuesta es el desglose por unidades en el que se organiza. Éste incluye estrategias de enseñanza que articulan las tareas creadas para cada unidad, los pasos del enfoque investigación-acción y los estilos de aprendizaje que se promueven con cada una, así como las habilidades investigativas que más se enfatizan con las tareas. Incluye también el procedimiento que describe la secuencia de las actividades sugeridas por unidad, la evaluación, los materiales didácticos y los recursos requeridos. Esta información se engloba en un formato de plan de clase que además incluye los datos generales del docente, del grupo y de la asignatura. La propuesta metodológica se llevó a cabo durante un semestre y se realizaron todos los procedimientos, tareas y actividades conducentes al logro de los objetivos de enseñanza.

El inventario que se utilizó para medir los estilos de aprendizaje está basado en el modelo de aprendizaje desarrollado por Felder y Silverman (1988), el cual contempla 44 ítems incluidos en cuatro dimensiones, mismas que pueden resumirse en:

- el tipo de información que recibe el alumno es predominantemente sensitiva o intuitiva.
- la modalidad sensorial utilizada preferentemente por los estudiantes es auditiva o visual.
- los estudiantes procesan y comprenden la información de dos maneras, secuencial o globalmente.
- los estudiantes trabajan con la información recibida de dos maneras, activa o reflexivamente.

El pre-test tuvo la intención de determinar las habilidades investigativas con las que contaban los estudiantes antes del tratamiento y se aplicó a ambos grupos. La prueba incluye en su parte medular 67 reactivos relacionados con las habilidades investigativas, presentados en un cuestionario tipo Likert³ en el que *siempre* es la respuesta de más alta nominación (cinco) y *nunca*, la de más baja (uno). La post-test también se aplicó a ambos grupos y ayudó a determinar si las habilidades investigativas en los estudiantes que recibieron el tratamiento habían incrementado.

La sección de habilidades investigativas, que comparten tanto la pre-test como la post-test, se construyó a partir del trabajo de investigación y propuesta de instrumento que elaboró Mesa (2011), mientras que las categorías y dimensiones que engloban los ítems, fueron retomadas del trabajo que desarrolló Reyes (2016). La aplicación de este instrumento, nos permitió conocer el grado de dominio que los estudiantes de Enseñanza de Inglés tienen con respecto a las habilidades investigativas que han adquirido durante su formación profesional, mismas que como recién mencionamos, fueron organizadas en 15 categorías distintas (véase Figura 1).

Existen dos instrumentos que contienen los ítems relacionados con el desempeño de los docentes. Los reactivos se encuentran en la post-test y en el cuestionario para los profesores. Se incluyeron en la post-test porque era del interés de la investigadora conocer la opinión de los estudiantes acerca del desempeño de los profesores que imparten las asignaturas del campo de Formación para la Investigación en la carrera. El instrumento sobre el desempeño docente se aplicó a los ocho profesores responsables de impartir las asignaturas del campo mencionado.

El cuestionario aplicado se conformó con base en el Cuestionario de Evaluación Docente (SEP, 2013), el cual incluye 27 ítems que brindan información respecto a distintas dimensiones como son dominio de la disciplina, planificación del curso, ambientes de aprendizaje, estrategias, métodos y técnicas, motivación, evaluación, comunicación, gestión del curso, tecnología de la información y la comunicación, y, satisfacción general. El cuestionario se diseñó con una escala de Likert con cinco alternativas de respuestas en las que *siempre* es el de más alta denominación (cinco), y *nunca* el del más baja (uno).

Finalmente, los datos recolectados tuvieron que ser analizados para aceptar o rechazar la hipótesis del estudio. Para ello, se llevó a cabo un análisis cuantitativo de los resultados en el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, por sus siglas en inglés), versión

3 Prueba de actitud que evalúa las opiniones de un individuo acerca de un objeto, persona o suceso. Se presenta una afirmación y el individuo indica su actitud según alguna escala (Salkind, 1999, p. 143).

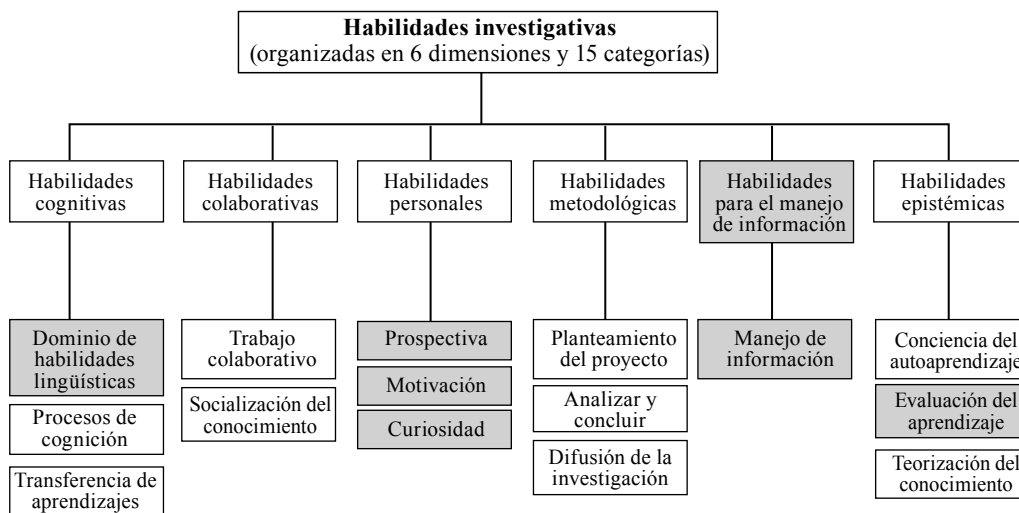
23.0, el cual es un programa de análisis estadístico que permite el manejo y la interpretación de resultados. Una vez sistematizada la información, se procedió a la interpretación de los hallazgos.

Resultados y discusión

La sociedad mexicana, sujeta a las transformaciones propias de su crecimiento, requiere de la evolución del conocimiento en los distintos campos que la componen y, por tanto, es innegable que el desarrollo de la investigación científica requiere de un gran impulso. Este proyecto tuvo la intención de coadyuvar a solventar esta carencia desde el ámbito específico de la enseñanza, por lo que ahora se presentan las reflexiones específicas que se derivaron del proceso.

A modo de resumen, podemos comentar que la investigación resultó exitosa en el sentido en que logró establecerse una relación entre el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes universitarios y la aplicación de una metodología didáctica basada tanto en el enfoque investigación-acción como en los estilos de aprendizaje de los aprendientes. Por cuestiones de espacio, no nos es posible presentar detalladamente la clasificación de las habilidades investigativas que se buscaron desarrollar en los sujetos de la investigación, pero en la figura 1 se muestra el concentrado de las mismas.

Figura 1. Se presenta la clasificación de habilidades investigativas que desarrolló Reyes, pero con las modificaciones, señaladas en gris, que se realizaron para adecuarla a este proyecto de investigación



Fuente: Adaptado de Reyes (2016: 74).

Por otro lado, la tabla 1 presenta los resultados que obtuvieron ambos grupos al aplicárseles la pre y la post-tests (que incluyen 67 ítems que se engloban en las categorías de la figura 1). Ambos grupos presentan mejoras entre los resultados obtenidos al inicio

del semestre, y aquellos obtenidos al final, sin embargo, el grupo 1 supera en todas las categorías en las que se engloban las habilidades investigativas al grupo 2, lo que se explica por el tratamiento aplicado al primero.

Tabla 1. Resultados pre y post-tests: Grupo 1 y Grupo 2

Categorías	Grupo 1 Pre-test	Grupo 1 Post-test	Grupo 2 Pre-test	Grupo 2 Post-test
Global	80	100	82.86	97.14
Categoría 1	97.14	100	97.15	97.14
Categoría 2	77.15	94.53	74.29	88.57
Categoría 3	85.71	97.15	85.71	88.57
Categoría 4	80	100	80	88.57
Categoría 5	74.28	68.57	74.28	57.14
Categoría 6	62.86	80	60	71.42
Categoría 7	68.57	94.29	74.28	85.71
Categoría 8	74.29	85.72	68.57	77.14
Categoría 9	57.14	85.72	62.86	85.71
Categoría 10	74.28	80	77.15	74.28
Categoría 11	0	22.86	0	17.15
Categoría 12	68.57	88.57	80	85.72
Categoría 13	82.85	100	82.85	88.57
Categoría 14	71.43	88.57	77.14	82.86
Categoría 15	77.14	94.28	74.28	88.57

Nota: incluye información que muestra el incremento en el dominio de las habilidades investigativas en los estudiantes, después de haber aplicado el tratamiento (metodología didáctica) por un semestre.

Fuente: elaboración propia con base en los resultados obtenidos en la investigación.

La información presentada constata que la propuesta didáctica diseñada para la enseñanza de la investigación científica, en el ámbito de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, cumplió las expectativas al arrojar resultados más altos en todas las categorías entre el grupo 1 y el grupo 2. Este hecho encuentra un sustento adicional en la estadística inferencial, con la comprobación estadística de la hipótesis y la prueba de significancia que se corrió para tal fin.

Los valores de la prueba de hipótesis nos permitieron aceptar la hipótesis general que se estableció para este estudio. El valor alpha de significancia que se estableció en esta investigación es de 0.05, mientras que el valor que se obtuvo de la prueba de hipótesis fue de .008. Este resultado es de gran impacto para la carrera porque, por un lado, permitirá la toma de decisiones encaminadas a realizar acciones académicas que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los campos de conocimiento de la LEI, y por otro lado,

la difusión de los resultados de esta investigación, permitirá a otros investigadores y profesores de la carrera contar con un modelo didáctico para la enseñanza de la investigación científica, que podrá replicarse, con los ajustes necesarios, en las asignaturas que incorporen la investigación ya sea como constructo teórico o de manera práctica.

Conclusiones

Se dio cumplimiento al objetivo general de esta investigación al demostrar la correlación que existe entre el desarrollo de las habilidades investigativas en estudiantes universitarios y la metodología didáctica que se utiliza para ello. Este hecho puede cerciorarse con la información de la tabla 1, la cual muestra un incremento en el desarrollo de habilidades investigativas en los sujetos del estudio, después de haber sido sometidos a un tratamiento didáctico específico –la metodología didáctica desarrollada y aplicada– la cual tuvo una duración de 14 semanas.

Asimismo, los objetivos específicos propuestos en el proyecto de investigación, derivados de las preguntas de investigación particulares, fueron contestados a través del proceso de indagación desarrollado para cada uno. Para cada caso se cuenta con las aportaciones siguientes:

objetivo 1. Detectar los estilos de aprendizaje y las habilidades investigativas que prevalecen en la población meta, a través de la aplicación de instrumentos diseñados con este fin. Se utilizó un inventario de estilos de aprendizaje que nos permitió detectar las preferencias de aprendizaje de la población meta. Con base en los resultados, se ajustó el número de tareas y actividades incorporadas en la propuesta metodológica. Asimismo, se aplicó un instrumento que contribuyó con información precisa acerca de las habilidades investigativas con las que contaban los estudiantes de Enseñanza de Inglés, antes de someterse al tratamiento propuesto en esta investigación.

objetivo 2. Establecer un marco teórico apropiado que describa la didáctica de la investigación científica vista desde la investigación-acción como práctica eficaz de la misma. Se cuenta con marco teórico robusto como resultado del planteamiento epistémico y metodológico que se llevó a cabo, contribuyendo simultáneamente al campo de la investigación educativa.

objetivo 3. Diseñar y aplicar a la muestra seleccionada, una metodología didáctica basada en el enfoque investigación-acción que considera los estilos de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de determinar si existe relación entre ésta y las habilidades investigativas que desarrollan los aprendientes. Con el fin de poder comprobar si existía una relación entre las habilidades investigativas de los estudiantes y la metodología didáctica que se utiliza para la enseñanza de la investigación científica, fue necesario diseñar una metodología didáctica que probó ser exitosa en el sentido en el que coadyuvó al desarrollo de habilidades investigativas en el grupo en el que se implementó, mostrando diferencias con el grupo control. La información presentada en la tabla 1 constata que la propuesta didáctica diseñada para la enseñanza de la investigación científica, en el ámbito de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, cumplió las expectativas al arrojar resultados más altos en todas las categorías entre el grupo 1 y el grupo 2. Este hecho encuentra un sustento adicional en la estadística inferencial, con la comprobación estadística de la hipótesis y la prueba de significancia que se corrió para tal fin.

El nivel de significancia que se estableció en esta investigación es de 0.05. Para que una hipótesis sea aceptada, el resultado que se obtenga debe ser menor a 0.05, lo que implica que existe 5% de probabilidad de rechazar la hipótesis nula, cuando en realidad es verdadera, y de concluir que sí hay una diferencia entre los grupos, cuando en realidad no la hay. Con el fin de comprobar la hipótesis de esta investigación se realizó la prueba no paramétrica signo rango de Wilcoxon, la cual es útil para comparar dos muestras relacionadas, es decir, para analizar datos obtenidos mediante el diseño antes-después (Gil y Padilla, 2007; Gotelli y Ellison, 2004; Krebs, 1999). Las hipótesis que se establecieron para el estudio fueron:

- a) hipótesis general o de investigación: las habilidades investigativas se desarrollan de manera más conveniente en estudiantes universitarios cuando éstas se enseñan a través de metodologías didácticas basadas en la investigación-acción, que además consideran los estilos de aprendizaje de los aprendientes.
- b) hipótesis nula: las habilidades investigativas NO se desarrollan de manera más conveniente en estudiantes universitarios cuando éstas se enseñan a través de metodologías didácticas basadas en la investigación-acción, que además consideran los estilos de aprendizaje de los aprendientes.

La prueba se corrió en SPSS, obteniendo los siguientes resultados: el valor de significancia o significación asintótica de la prueba es menor que el valor alpha 0.05, por tanto, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la general.

Las limitaciones que el estudio presenta tienen relación con el hecho de haberlo limitado a una sola carrera de la FES Acatlán. Además, se considera que es primordial aplicarla en las generaciones subsecuentes, así como efectuar un estudio longitudinal sobre el proceso de aplicación que los egresados hacen de las habilidades investigativas en sus ámbitos laborales, especialmente cuando los esfuerzos vayan dirigidos a la resolución de problemáticas específicas de su área de conocimiento.

También se sugiere profundizar acerca de la utilización del enfoque investigación-acción como herramienta para la enseñanza de la investigación científica, y de la incorporación de tareas y actividades mediadas por los estilos de aprendizaje, adaptando el modelo a las necesidades educativas en las que se aplique. Por ejemplo, actualmente no se utiliza el enfoque investigación-acción como medio para la enseñanza en ninguna de las asignaturas del campo de Formación para la Investigación de la carrera, aún a pesar de ser las ideales para su aplicación. En su lugar, y en la mayoría de los casos, para las materias del primer y cuarto semestres, se procede con la asignación de temas de investigación específicos, en donde los estudiantes no tienen ninguna injerencia. Esta imposición por parte del profesor, hace que la tarea de investigar se vuelva una actividad tediosa y nada significativa para los estudiantes, pues como sabemos, una característica en los temas acerca de los que se investiga, es que por lo menos, sean del interés de quien realiza pesquisas sobre ellos. Si hubiera un cambio de dirección en el proceso de enseñanza, en el cual los estudiantes tuvieran la libertad de elegir sus propios temas de interés desde semestres tempranos, se lograrían efectos más benéficos en la población respecto al desarrollo de sus habilidades investigativas.

Las líneas de investigación que pueden originarse de esta propuesta, y dirigir el quehacer investigativo de uno o más especialistas del área educativa, engloban distintas temáticas que pueden trabajarse individualmente o combinar el estudio de dos o más, dependiendo de los objetivos que se tengan.

La primera línea de investigación que se propone es la *Evaluación Institucional*. Las temáticas que se proponen son: técnicas y modelos de evaluación curricular, evaluación de los procesos, evaluación del impacto social de los egresados, entre otros. La segunda línea de investigación que se propone es *Planificación Educativa*. Las temáticas propuestas son: perfiles profesionales y su relación con el campo laboral, modelos educativos y práctica profesional, innovaciones en la planeación y evaluación, entre otros. La tercera línea de investigación sugerida es *Formación y Desarrollo Profesional*. Algunos de los temas sugeridos serían: formación para la investigación, formación complementaria para futuros docentes, y desarrollo y práctica profesional.

Bibliografía

- Acevedo, J., & García, A. (2016). *Algo antiguo, algo nuevo, algo prestado. Tendencias sobre la naturaleza de la ciencia en la educación científica*. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 13 (1), 3-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92043276002>
- Cano, M. (2000). *La autoevaluación institucional: estrategia de calidad*. Revista ciencia administrativa. Recuperado de <http://www.uv.mx/iiesca/files/2013/01/autoevaluacion2000.pdf>
- Carbajal, R. (2011). *Investigación-acción como recurso para la innovación y mejora de la práctica educativa en conservatorios: una experiencia en las enseñanzas elementales de música en España*. Revista Psychology, Society & Education, 10 (1), 15-36. Recuperado de <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psy/article/view/1767/2492>
- Carrasco, S., Baldvieso, S., & Di Lorenzo, L. (2016). "Formación en investigación educativa en la sociedad digital. Una experiencia innovadora de enseñanza en el nivel superior en el contexto latinoamericano," Revista de Educación a Distancia, Vol. 6, No. 48. Recuperado de <http://revistas.um.es/red/article/view/253481/191271>
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Felder, R., & Silverman, L. (1988). *Learning and Teaching Styles in Engineering Education*, Engr. Education, Vol. 7, No. 78.
- Gil, J., & Padilla, M. (2007). *Manual de la asignatura Análisis de Datos en la Investigación Educativa*. Recuperado de http://ocwus.us.es/metodos-de-investigacion-y-diagnostico-en-educacion/analisis-de-datos-en-la-investigacioneducativa/guia_aprendizaje.pdf
- González, E., Valenzuela, G., & González, A. (2015). *Diferencias significativas de los estilos de aprendizaje con las características del estudiante universitario en México*, Revista de Estilos de Aprendizaje, Vol. 15, No. 8. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/235/189>

- Gómez, A., & Suárez, I. (2017). *Análisis de congruencia de los criterios de acreditación en la evaluación curricular*. Revista Debates en Evaluación y Currículum, 3 (3), 1-10. Recuperado de <http://posgradoeducacionuax.org/pdf2017/D017.pdf>
- Gotelli, N., & Ellison, A. (2004). *A Primer of Ecological Statistics*. Massachusetts: Sinauer Associates.
- Gutiérrez, M., & García, J. (2014). *Análisis de dos instituciones de educación superior que incorporan al proceso formativo estrategias didácticas y estilos de aprendizaje*, Revista de Estilos de Aprendizaje, Vol. 13, No. 7. Recuperado de [//learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/24/160](http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/24/160)
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Fundamentos de metodología de la investigación bachillerato (quinta edición)*. México: McGraw-Hill.
- Isaza, L. (2014). *Estilos de Aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior*, Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe, Vol. 22, No. 12. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/46elebb3aab852894f8c898d448b891/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2035945>
- Izquierdo, M., & Izquierdo, A. (2010). "Enseñar a investigar: una propuesta didáctica colaborativa desde la investigación-acción," Revista documentación de las ciencias de la información, Vol. 33. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DCIN/article/view/DCIN1010110107A/18677>
- Jerez, O., Hasbún, B., & Rittershaussen, S. (2015). *El diseño de syllabus en la educación superior: una propuesta metodológica*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Krebs, C. (1999). *Ecological Methodology*. San Francisco: Benjamin Cummings.
- Martínez, J., Tobón, S., & Romero, A. (2017). *Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina*, Revista Innovación Educativa, Vol. 17, No. 73. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100079
- Mesa, O. (2011). *Modelo metodológico para desarrollar habilidades investigativas en los estudiantes de la básica, media y media técnica*. Medellín: Universidad de San Buenaventura.
- Navarro, I., González, C., López, B., & Botella, P. (2015). *Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales mediante prácticas didácticas centradas en el trabajo cooperativo y relaciones multidisciplinares*, Revista de Investigación Educativa, Vol. 33, No. 1. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/183971/170811>
- Reyes, O. (2016). *Habilidades investigativas de los egresados del postgrado en ciencias sociales, en el contexto de la educación en línea*. Guanajuato: Universidad Continente Americano.
- Rojas-Betancur, M., & Méndez, R. (2013). *Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria*, Revista educación, Vol. 16, No. 1.
- Rosales, S., Gómez, V., Durán, S., Salinas, M., & Saldaña, S. (2008). *Modalidad híbrida y presencial. Comparación de dos modalidades educativas*, Revista de educación superior, Vol. 37, No. 4.
- Salinas, J. (2016). *La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizajes futuros*, Revista de Educación a Distancia, Vol. 50, No. 13. Recuperado de <http://revistas.um.es/red/article/view/271251/198491>

- Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: IISSE, UNAM.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- SEP. (2013). *Evaluación al desempeño docente*. Recuperado de http://www.itsch.edu.mx/media/departamentos/sistema_de_gestion/Evaluacion_Docente
- Villardón, L. (2015). *Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo*. España: Narcea.
- Yzaguirre, L. (2005). *Calidad educativa e ISO 9001-2000 en México*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3 (1), 421-431.

El desarrollo de competencias investigativas en educación superior

Claudia Salinas Boldo¹
Pedro Antonio Be Ramírez²

Introducción

El compromiso de la universidad pública trasciende la formación de profesionistas capacitados para llevar a cabo ciertas actividades. Es de esperarse que la universidad motive a sus estudiantes a conducirse con responsabilidad social, buscando el bien de sus comunidades (Sánchez, 1990; Acevedo, 2004; Rizo, 2006; Rodríguez *et al*, 2010 y Rivera, 2014). La investigación es una de las formas en las que los especialistas contribuyen al desarrollo de las sociedades y retribuyen a su comunidad por los aprendizajes recibidos, por ello es conveniente que el estudiante aprenda a vincular la investigación con el abordaje de problemáticas sociales vigentes (Morales, Rincón y Tona, 2005; Rodríguez *et al*, 2010; Pedrinaci, 2012 y Pelcastre, Gómez y Zavala, 2015)

El trabajo al que se hace referencia en este capítulo, se llevó a cabo en mayo del 2017, como parte de un proyecto que pretendía conocer y analizar la formación en investigación que reciben los estudiantes de la licenciatura en psicología, de una universidad pública ubicada en el norte de México.

En este texto se describe y analiza la percepción que los estudiantes de psicología de la etapa terminal tienen de la formación recibida en las unidades de aprendizaje³ de metodología de la investigación cuantitativa y metodología de la investigación cualitativa. Estas asignaturas pertenecen a un conjunto de asignaturas —distribuidas entre la etapa disciplinaria y la terminal de la licenciatura— cuyo objetivo es el de desarrollar la competencia investigativa en los estudiantes.

1 Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Autónoma de Baja California. CE: claudia.salinas.boldo@uabc.edu.mx

2 Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Autónoma de Baja California. CE: pedro.be@uabc.edu.mx

3 “Unidad de aprendizaje” es el nombre con el que se identifica a las materias o asignaturas de las licenciaturas en la universidad en la cual se llevó a cabo el estudio. En lo subsecuente, se hará referencia a las unidades de aprendizaje como “UA”.

Marco teórico

El desarrollo de la competencia investigativa constituye una parte esencial en la formación de todo profesionalista (Pedrinaci, 2012). La labor investigativa requiere que el estudiante sea capaz de describir, interpretar y analizar lo que observa. Se trata tanto de elaborar respuestas como de hacer mejores preguntas (Soria, 2005; Rojas-Betancur y Méndez-Villamizar, 2013), así como también aprender a conducirse de una forma ética y responsable (Rizo, 2006).

Sin embargo, uno de los principales problemas que se presenta en el salón de clases, durante las clases de metodología, es el desánimo de los estudiantes, ante una asignatura que consideran complicada, tediosa o incluso, poco útil (Acevedo, 2004; Morales; Rincón y Tona, 2005). Los estudiantes suelen desmotivarse, además de presentar dificultades con la lectura y la escritura académicas. Ante esta situación, los profesores en general responsabilizan a los niveles educativos anteriores (Carlino, 2004).

En el presente escrito, nos apegaremos teóricamente a planteamientos que se construyen en torno a la alfabetización académica y que destacan el papel de los contextos en los cuales ocurren las actividades de lectura y escritura académicas de los universitarios. El consumo y producción de textos académicos no es una habilidad que el estudiante deba aprender como una actividad aislada del contexto disciplinar en el cual estos textos circulan. El futuro profesional debe entender la importancia y objetivo de estos materiales, así como el significado que estos elementos tienen al interior de una comunidad disciplinar en la cual el conocimiento se encuentra en constante construcción. Esto es algo que cobra particular relevancia cuando hablamos de saberes vinculados a lo social, ya que los contenidos de los textos académicos deben de considerarse como interpretaciones que aportan a discusiones teóricas complejas e inacabadas que, deseablemente, contribuyeran a tener una mejor comprensión de las problemáticas y fenómenos sociales vigentes.

La alfabetización académica, de acuerdo con Carlino (2013: 370) es:

El proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, ecétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia.

Las prácticas que caracterizan a los escritores inexpertos, no son resultado de una falta de voluntad, talento o disciplina, sino de una falta de comprensión del conocimiento como un diálogo que se construye en comunidad. Es decir, el escritor inexperto tiende a reproducir ideas y mantenerlas fijas, en vez de considerar los textos como un producto inacabado (Carlino, 2004).

De acuerdo con Ramos (2009) y Sánchez (2014), es indispensable comprender la forma en la que los estudiantes leen y escriben, porque el lenguaje escrito es el medio privilegiado a través del cual se construye el conocimiento en las disciplinas. Barton y Hamilton (2000) van más allá al decir que también hay que entender el contexto desde el cual aprendemos a leer y escribir, para comprender lo que sucede en el salón de clases, pues la relación que establecemos con los textos no es una acción individual, sino un aprendizaje que se lleva

a cabo en comunidad, en una relación permanente con los demás (Barton y Hamilton, 2000; Wenger, 2010).

Por su parte, Wenger (2010) y Carlino (2013) indican que los procesos de aprendizaje al interior de una disciplina, no solamente involucran la adquisición de ciertos conocimientos y el desarrollo de habilidades. La formación de especialistas requiere la incorporación de valores y la construcción de una identidad.

En este estudio quedó en evidencia que, en consonancia con lo que sugieren diversos autores (Sancho, 2001; Pozuelos y Travé, 2004; Morales, Rincón y Tona, 2005; Morales y Romero, 2005; Trejo y García, 2006; Rizo, 2006; Perdomo, 2007 y Sánchez, 2014) los profesores de metodología de los estudiantes participantes, piden como requisito para aprobar la asignatura, la elaboración de un proyecto de investigación. Los autores anteriormente mencionados, sugieren el desarrollo de una investigación propia como el método ideal para adquirir conocimientos y habilidades investigativas. Al respecto, Carlino (2003 b) y Pozuelos y Travé (2004) advierten que los profesores tenemos la misión de apoyar a los estudiantes en el camino de desarrollar habilidades investigativas, como de ayudarlos a entrar al mundo de la construcción del conocimiento disciplinar.

En la universidad, la argumentación es una habilidad que los estudiantes tendrían que desarrollar, como parte de una competencia investigativa (Campanario, 2004; Castro y Sánchez, 2013) mencionan la tendencia de los estudiantes a validar y reproducir los argumentos de los autores que leen, en vez de construir argumentos propios. No cuestionan los saberes que adquieren por medio de sus profesores y de los textos académicos. Toman estos conocimientos como verdades estáticas, en vez de concebirlas como realidades cambiantes y válidas dentro de un determinado contexto y momento histórico. (Rodríguez *et al.*, 2010)

Para lograr una adecuada formación en investigación en los estudiantes, Bozu y Canto (2009), Gil y Pessoa (2000), Méndez-Villamizar (2013) y Rojas-Betancur y Sánchez (2014) recomiendan contar con profesores que también se dediquen a la investigación y se mantengan actualizados. Britt, (1995) Campanario (2004) y Morales, Rincón y Tona (2005) sugieren la lectura de textos académicos, Perdomo (2007) recomienda la construcción de un proyecto de investigación bajo la tutoría del profesor y Soto (2011) habla de la publicación de textos académicos y la presentación en eventos, como estrategias efectivas para el desarrollo de la competencia investigativa.

Pelcastre, Gómez y Zavala (2015), quienes llevaron a cabo una investigación con estudiantes mexicanos, indican que los estudiantes valoran el quehacer científico, sin embargo, desconocen lo que hacen los investigadores y también ignoran el valor que tiene su trabajo en la comprensión de fenómenos y solución de problemáticas actuales. Los autores sugieren retomar la dimensión práctica y social de la ciencia, de tal manera que los estudiantes se sientan más motivados a aprender.

Cada disciplina constituye una comunidad discursiva, que se nutre de las prácticas de lectura y escritura de los miembros que la componen. Los estudiantes universitarios deben aprender a leer y a escribir en el contexto de su disciplina, aprendiendo a la vez las reglas, actitudes, dinámicas y valores de esa comunidad disciplinar a la que ingresan como aprendices y a la cual los profesores tendríamos que darles la bienvenida (Morales y Cassany, 2008; Soria, 2015).

Metodología

Este estudio se llevó a cabo desde la metodología cualitativa, aplicando la técnica de recolección documental y aplicación de cuestionario. El escenario de esta investigación fue la licenciatura en psicología de una universidad pública ubicada en el norte de México. Se recolectó la malla curricular de esta licenciatura, para identificar aquellas UA vinculadas a la competencia de la investigación. De acuerdo con esta malla curricular, las UA orientadas a desarrollar la competencia de la investigación son: psicología organizacional, elaboración de instrumentos, metodología de la investigación cuantitativa, psicología social, metodología de la investigación cualitativa, proyectos de desarrollo individual y proyectos de intervención transdisciplinaria.

De las UA anteriormente mencionadas, se eligieron dos: metodología de la investigación cuantitativa y metodología de la investigación cualitativa, para hacer referencia a ellas en los cuestionarios que se elaboraron y aplicaron a un grupo de 17 estudiantes de la licenciatura en psicología, de la etapa terminal. No se eligió ningún grupo de las etapas básica ni disciplinar, pues en la etapa básica –identificada en la malla curricular como “tronco común”- solamente llevan UA vinculadas a las competencias de evaluación y diagnóstico y en la etapa disciplinar aún se encuentran cursando las UA anteriormente mencionadas.

Los cuestionarios aplicados se conformaron de diez preguntas abiertas e incluyeron una sección de consentimiento informado que contaba con un espacio para que el estudiante pusiera su firma. Las diez preguntas tuvieron el objetivo de conocer la percepción que los estudiantes tenían en torno al tema de la formación en investigación, específicamente en su disciplina. En la sección de resultados se describirán las respuestas de los estudiantes, ordenadas en categorías vinculadas a cada una de las preguntas del cuestionario. Después de cada cita textual, extraída de los cuestionarios respondidos por los estudiantes, se coloca entre paréntesis la letra “E”, que hace referencia a la palabra “estudiante” y un número, que indica el número de cuestionario en el cual se encuentra la respuesta. Esta numeración se asignó al azar, sin referencia al número de lista que correspondía a cada estudiante.

Resultados

1. Relevancia

Los estudiantes coinciden en afirmar que la formación en investigación es importante en su disciplina, pues les permite comprender en profundidad los fenómenos psicológicos y los contextos en los cuales se desenvuelven los seres humanos. Hicieron referencia a las posiciones epistemológicas, como diferentes formas de entender e interpretar el mundo de una forma crítica y fundamentada. Algunos estudiantes mencionaron que uno de los objetivos de las asignaturas vinculadas a la competencia de investigación es el de desarrollar el gusto por esta actividad y lograr una visión objetiva del mundo.

“Para que el alumno se apropie tanto de la teoría perteneciente al pensamiento crítico y científico, las múltiples realidades del mundo que observamos, las diversas posturas epistemológicas. Que sea [el estudiante] un fiel guardián de las posturas clásicas como un innovador en las perspectivas posmodernas” (E 1)

Un par de estudiantes indicaron que el desarrollo del pensamiento científico los ayudará a basar su trabajo como psicoterapeutas en conocimientos fundamentados y un estudiante hizo referencia a la importancia de formarse en investigación para poder escribir las tesis de maestría y doctorado en el futuro.

2. Textos

Los estudiantes refieren haber revisado “muchísimos artículos científicos que no recuerdo exactamente” (E 2); “Textos científicos, artículos arbitrados, investigaciones de instituciones académicas.” (E 4); “Manuales para guiar la estructura de un trabajo de investigación” (E 12); “[Textos] científicos-académicos” (E 11) y “Un conjunto de lecturas de diferentes autores” (E 14).

Si bien los estudiantes cuentan con vocabulario técnico adecuado para identificar los textos revisados durante su formación en investigación, no son capaces de identificar a los autores de dichos textos o incluso el contenido, ya que indican que: “[Textos] que no recuerdo exactamente” (E 2); “No recuerdo los nombres [de los autores]” (E 3); “[El texto] lo escribió una mujer” (E 6); “No me acuerdo, la verdad...” (E 7); “Leímos muchos [textos] pero no recuerdo nombres específicos [de autores]” (E 13) y “No recuerdo exactamente los textos que llevé...” (E 14).

Algunos estudiantes hicieron referencia a la complejidad que, desde su perspectiva, tienen los textos, indicando que: “[El texto] explicaba muy bien los pasos para realizar una investigación” (E 6); “[El texto de la UA] era un libro con un lenguaje muy rebuscado, muchos tecnicismos y ‘enredoso’ (difícil de comprender)” (E 7) y “[Los textos] nos hablaban de temas a los que la mayoría no estábamos acostumbrados” (E 10) y “Algunos [textos] eran más claros que otros” (E 14).

Un estudiante hizo referencia al objetivo de la lectura de estos textos “Nos piden estos textos por varios motivos: para observar y conocer su estructura, para familiarizarnos con ellos y por la validez del texto” (E 4).

3. Tareas

Se les pidió a los estudiantes que describieran las tareas o trabajos que desarrollaron en las UA vinculadas a la investigación. Los estudiantes refirieron haber elaborado “Investigaciones científicas” (E 1); “Tareas ordinarias” (E 2); “Reportes de lectura” (E 3); “...una investigación sobre algún tema relevante...” (E 6); “Leer varios textos y realizar un examen...” (E 7); “Ensayo de lecturas, proyectos de investigación, debates en clase, exposiciones y disertaciones” (E 9); “...investigaciones de campo” (E 10); “[Una] investigación [que] tenía que ser lo más seria posible” (Estudiante 12); “...un ensayo de lo que es una investigación” (E 15); “Realizar investigación teórica y práctica [y] resúmenes de textos o artículos” (E 16) y “[Lectura de] artículos arbitrados antes de empezar el proyecto, sin aún tener un tema ya establecido. Se nos realizó exámenes, organizamos exposiciones y por último [...] un proyecto. En estos proyectos utilizamos SPSS en el ámbito cuantitativo y ATLAS ti en lo cualitativo (aún no los manejo a la perfección)” (E 17).

4. Calificaciones

Se les preguntó a los estudiantes acerca de las calificaciones obtenidas durante su formación en investigación. De los 17 estudiantes, 11 indicaron haber aprobado con una calificación superior a 80 –siendo el 100 la calificación máxima posible y cero la mínima- y seis declararon haber aprobado con una calificación inferior a 80.

Del grupo de seis estudiantes que indicaron haber aprobado con una calificación inferior, un par de ellos declaró que: “...sí se me dificultó mucho [la asignatura]” (E 7) y “...los maestros exigían más de lo que enseñaban” (E 8).

5. Disgusto

La pregunta cinco del cuestionario, estuvo encaminada a conocer aquellas partes o elementos de la investigación que a los estudiantes les desagradaban más.

Las respuestas de los estudiantes fueron variadas, pues hicieron referencia a “...las plataformas para correlacionar datos” (E 1); “...el poco tiempo que se tiene para realizar una investigación” (E 5); “El citar los artículos consultados” (E 6); “Leer textos con lenguaje muy rebuscado y muchos tecnicismos” (E 7); “Buscar información arbitrada” (Estudiante 8); “...las grandes lecturas llenas de ‘paja’ y muy poca información relevante...” (E 10); “El tedio de buscar y crear datos e instrumentos” (E 12); “El comenzar la investigación y el no saber sobre qué hacerla o el cómo llevar una idea a un tema de investigación” (E 14); “La cantidad de excesiva información que se tiene que usar para desarrollar una introducción o estado del arte” (E 16) y “Los temas muy comunes, donde todos ya saben cuáles serán los resultados finales” (E 17). Hubo estudiantes que declararon que, con respecto a investigar, no les disgusta “Absolutamente nada” (E 15).

6. Gusto

A los estudiantes también se les pidió que describieran aquellas partes o elementos de la investigación que les agradaban más. Una vez más, las respuestas de los estudiantes fueron variadas, pues aludieron a: “Los fundamentos y las diversas y emergentes perspectivas para hacer ciencia” (E 1); “Aprender cosas nuevas” (E 2); “Saber lo que las personas creen sobre su realidad” (E 5) y “La relación que se genera con el grupo y/o localidad que se investiga, la observación” (E 10).

Cabe mencionar que 12 de 17 estudiantes hicieron referencia a la obtención de nuevos aprendizajes como la parte que más les agrada de la investigación; 4 estudiantes de los 17 hicieron referencia a la interacción con las personas y el tener acceso a su subjetividad como el factor que más les gusta de la ciencia y un estudiante dijo que: “No me gusta la investigación” (E 3).

7. Artículos

A los estudiantes se les preguntó si sabían lo que era un artículo académico y cuál era su función.

Los estudiantes respondieron que un/los artículo/s académico/s “Son textos que cuentan con una estructura específica, que busca crear información real y válida para conocer algún hecho” (E 4); “Es una investigación sobre un tema que se puede comprobar. Sirve

para divulgar un hallazgo” (E 5); “Es una publicación de carácter científico [en la cual] se dan los resultados de investigaciones ya sean cuantitativas o cualitativas” (E 6); “Un escrito basado en información comprobada y fundamentada por disciplinas científicas, con la finalidad de indagar y explicar un fenómeno determinado” (E 9); “Un documento con estructura APA...” (E 12); “Un texto estructurado de manera rigurosa y evaluado. La información del texto es fidedigna y basada en estudios verídicos” (E 13) y “...aquél espacio en el que la comunidad científica [da a conocer] los más recientes avances en diversas disciplinas” (E 15). Los estudiantes indicaron que un artículo académico es un texto que contiene los avances más recientes producidos por la comunidad de científicos de una disciplina, que tiene una determinada estructura y que es evaluado para garantizar que cumpla con el rigor que se exige a esta clase de documentos. Asimismo, los estudiantes coinciden en decir que un artículo académico contiene información fundamentada.

Con respecto a la función de los artículos académicos, los estudiantes indicaron que los artículos académicos son útiles “Para difundir conocimiento útil, que sea capaz de solucionar un problema o comprenderlo mejor” (E 1); “Para dar información científica y confiable” (E 3); “Sirve para divulgar un hallazgo” (E 5); “Sirve para contribuir con algo más a la ciencia” (E 7); “Sirve de referencia para otras investigaciones” (E 8); “...indagar y explicar un fenómeno determinado” (E 9); “...para informar de manera contundente, datos exactos y precisos” (E 11) y “...para implementar el conocimiento” (E 17). Los estudiantes indican que la función del artículo académico es la de divulgar los resultados que se obtienen en las investigaciones científicas, para generar nuevo conocimiento en las disciplinas.

8. Psicólogos investigadores

En el cuestionario se hizo una pregunta para saber si los estudiantes conocían a algún psicólogo que se dedicara a la investigación. Todos indicaron que los psicólogos-investigadores que conocen, son los profesores de tiempo completo de su facultad. Además, los estudiantes dijeron que: “...son maestros excelentes en su área y generan investigaciones interesantes en general” (E 2); “...se ve que [a los profesores-investigadores] les gusta lo que hacen” (E 3); “...son muy interesantes y saben mucho” (E 4); “...les apasiona el investigar” (E 5) y que “...suelen mantenerse informados y actualizados” (E 13).

9. Tesis

A los estudiantes se les cuestionó acerca de la posibilidad de convertirse en tesis. Se les preguntó si estarían dispuestos a elaborar una tesis para titularse.

De los 17 estudiantes que participaron en el estudio, 14 dijeron que no estaban dispuestos a elaborar una tesis, aludiendo a diversas razones.

De los 14 estudiantes que negaron la posibilidad de convertirse en tesis, seis aludieron a la falta de interés en la actividad investigativa: “...no es algo que disfrute hacer o me apasione” (E 7); seis estudiantes mencionaron el factor tiempo como la causa su negativa a hacer tesis: “[La tesis] puede extender mi tiempo en titularme” (E 16); dos aludieron al hecho de que es más común que los estudiantes se titule por promedio: “...la gran mayoría de los alumnos se titula por promedio” (E 6) y dos mencionaron que no piensan hacer tesis porque no se sienten lo suficientemente capacitados: “...no creo estar

bien preparado para ello...” (E 16). Cabe aclarar que algunos estudiantes mencionaron más de una razón para no hacer tesis

Dos estudiantes indicaron que sí harían tesis, a pesar de no gustarles la investigación. Uno de ellos dijo que haría tesis “...no por el gusto a la investigación, si no como un reto” (E 1) y el otro dijo que “...por más que odie hacer investigación” (E 11) sí haría la tesis.

Solamente un estudiante indicó que sí la haría, por interés en la actividad investigativa en si misma: “[La tesis] se me hace más interesante que hacer un examen...” (E 17).

10. Futuro

La última pregunta estuvo destinada a saber si la labor investigativa se encontraba en los planes profesionales a futuro de los estudiantes. La totalidad de los estudiantes negó esta posibilidad y mencionó que tenían intenciones de especializarse en psicoterapia, psicología del deporte y psicología organizacional.

Discusión

Con respecto a la importancia que le dan al conocimiento científico y su desarrollo en la psicología, los estudiantes coinciden en afirmar que la labor investigativa es relevante en su disciplina, sin embargo, no son capaces de describir las aplicaciones prácticas de esta clase de conocimiento. Algo similar ocurre con las descripciones que hacen de los textos académicos, pues a pesar de que mencionan todas sus características –incluso haciendo uso de lenguaje técnico para enunciarlas- los estudiantes no hablan de los textos académicos como elementos de utilidad práctica para construir una discusión que pudieran aplicar a la comprensión de fenómenos sociales u objetos de estudio.

Los estudiantes no pueden dar información en torno al origen de los textos que leen o incluso, su contenido. Más allá de eso y en consonancia con lo que concluyen Acevedo (2004) y Morales; Rincón y Tona (2005), hay estudiantes que consideran que estos textos son demasiado complejos para ser entendidos y no comprenden el sentido de utilizar lenguaje técnico en ellos. Esto da sentido a los postulados que hablan de la importancia de contextualizar el conocimiento en comunidades disciplinares en las cuales se construyen lenguajes y significados.

Las razones que dan los estudiantes para sentir desagrado por la investigación, están relacionadas con el aprendizaje de formas de lectura y escritura que son nuevas para ellos. No comprenden el sentido de los textos ni su finalidad, así como tampoco entienden la importancia de respetar ciertos lineamientos o formatos propios de la comunicación científica, algo que coincide con lo mencionado por Acevedo (2004) y Morales, Rincón y Tona (2005). Los lineamientos y procedimientos de presentación y discusión de los textos, tienen una razón de ser, no solamente en función de aquello que buscan comunicar, sino también de la forma correcta de hacerlo, de tal manera que aspectos como la ética, sean contemplados.

Las tareas y actividades solicitadas por los profesores son variadas y enfocadas en el desarrollo de la competencia en investigación. El proyecto de investigación, tal y como lo recomiendan Sancho (2001); Pozuelos y Travé (2004); Morales, Rincón y Tona (2005); Morales y Romero (2005); Trejo y García (2006); Rizo (2006); Perdomo (2007) y Sánchez (2014), es el trabajo que más solicitan los profesores de metodología. Esto, de acuerdo

con los autores anteriormente mencionados, es adecuado ya que es necesario llevar a cabo una investigación para aprender a investigar. Sin embargo, es necesario contextualizar estas investigaciones, vinculándolas con la realidad—desde su relevancia y su aplicabilidad—y dándolas a conocer en eventos de la comunidad disciplinar a la cual pertenecen los conocimientos que en dicha investigación se hayan construido.

A pesar de que a los estudiantes no les gusta investigar y consideran que la labor investigativa es algo complicado, sus calificaciones son aprobatorias, lo cual probablemente indique que las actividades y tareas están más enfocadas en evaluar aspectos técnicos de la investigación o conocimientos abstractos, en vez de estar orientadas a un desarrollo más profundo de la competencia investigativa, como podría ser la búsqueda de sentido de la labor científica y su vinculación con aspectos prácticos de la realidad, como recomiendan Morales, Rincón y Tona (2005); Rodríguez *et al.* (2010); Pedrinaci (2012) y Pelcastre, Gómez y Zavala (2015). Estos resultados nos ayudan a comprender el hecho de que los estudiantes no comprendan la utilidad de las investigaciones

Al hablar de los aspectos que más disfrutan al investigar, los estudiantes coincidieron en mencionar los aprendizajes que obtienen, el descubrir nueva información acerca de las subjetividades humanas y el contacto con la gente. El que los estudiantes disfruten tanto el adquirir elementos que les ayuden a comprender a los demás, como el hecho de tener contacto con la gente durante el proceso investigativo, habla de la importancia que tiene la dimensión social de los trabajos de investigación en el campo de la psicología. La dimensión social ya existe, se encuentra implícita, solamente hay que extenderla hacia la comunidad científica, de tal manera que el estudiante no solamente comprenda al ser humano cuya conducta o subjetividad son objeto de estudio, sino también comprenda a esa comunidad disciplinar de la cual se encuentra participando al construir y aportar conocimiento.

Una recomendación que hacen Bozu y Canto (2009), Gil y Pessoa (2000), Méndez-Villamizar (2013) y Rojas-Betancur y Sánchez (2014), es que los profesores de metodología se dediquen a la investigación. Los estudiantes manifiestan admiración hacia sus profesores—también investigadores—pues confirman que se trata de profesionales con experiencia, amplios conocimientos y pasión por su trabajo. La identificación con los expertos es un paso importante pero no suficiente. Sería necesario aprovechar esta admiración para introducir a los estudiantes al mundo académico que tiene lugar más allá de las aulas, en los escenarios de discusión, divulgación y aplicación de conocimientos.

Finalmente, los estudiantes indicaron que no está en sus planes elaborar una tesis, pues no consideran que sea una decisión práctica, en especial por el tiempo que consideran que toma. Igualmente, no incluyen la labor investigativa dentro de sus planes profesionales próximos.

Conclusiones

Dentro de las acciones que ya están llevando a cabo en el escenario analizado en este estudio, se cuentan la elección de investigadores en activo para impartir las clases de metodología de la investigación y el requisito de desarrollar un proyecto de investigación como actividad principal en estas UA.

Los estudiantes reconocen la importancia del quehacer científico en sus disciplinas, reconocen el valor de sus docentes y obtienen calificaciones aprobatorias, sin embargo, no

llegan a tener una comprensión completa de los textos académicos y de la investigación en general. La labor investigativa les sigue pareciendo complicada y carente de sentido práctico

Sin embargo, los estudiantes indican que disfrutan el hecho de adquirir aprendizajes nuevos y comprender mejor la conducta y pensamientos de los seres humanos, pues consideran que eso los ayudará a realizar mejor su trabajo como psicólogos. Esto tendría que ser un espacio de oportunidad para los profesores universitarios de metodología, para idear otras estrategias educativas o complejizar aquellas que ya aplican, con el objetivo de que los estudiantes comprendan el sentido práctico de la investigación y su aplicación en temas actuales que se viven en la comunidad.

Asimismo, las autoridades universitarias podrían revisar sus procedimientos y lineamientos vinculados con la elaboración de tesis en licenciatura, con el propósito de evitar que este trámite sea percibido como largo y complicado.

La importancia de formar en investigación a los futuros psicólogos, radica en devolver a la sociedad profesionistas críticos ante el conocimiento que reproducen y capaces de realizar aportaciones significativas a la disciplina que ejercen, con la finalidad de cumplir con una de las principales misiones de la universidad pública, que es el formar especialistas comprometidos con el cambio social y con la labor investigativa, que sostiene el crecimiento de las ciencias.

Agradecimientos

A los estudiantes que aceptaron participar en este estudio, al profesor que generosamente donó tiempo de su clase para la aplicación de los cuestionarios y a la institución, por haber permitido la realización del trabajo de campo de esta investigación en sus instalaciones.

Bibliografía

- Acevedo, J.A. (2004). *Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía*. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1 (1), 3-15. Recuperado de: <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/16530/Reflexiones%20sobre%20las%20finalidades%20de%20la%20ense%C3%Blanza%20de%20las%20ciencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bozu, Z. y P.J. Canto. (2009). *El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes*. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97. Recuperado de: http://padula.detodoproducciones.com/ve/IS3_1_El%20profesorado%20universitario.pdf
- Britt, M. A. (1995). *Research on Trial: A Pedagogy for Research Methods Instruction*. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389374.pdf>
- Campanario, J.M. (2004). *Algunas posibilidades del artículo de investigación como recurso didáctico orientado a cuestionar ideas inadecuadas sobre la ciencia*. *Enseñanza de las Ciencias*, 22 (3), 365-378. Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v22n3/02124521v22n3p365.pdf>

- Carlino, Paula. (2004). *El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria*, EDUCERE Artículos arbitrados, 8 (26), 321-327 <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19901/2/articulo4.pdf>
- Carlino, Paula. (2013). *Alfabetización académica diez años después*, Revista mexicana de investigación educativa, 18 (57), 355-381 <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf>
- Cassany, D. y O. Morales. (2008). *Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos*. Revista Memoralia, 5(2), 69-82.
- Castro, María Cristina y Martín Sánchez Camargo. (2013). *La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios*, Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18 (57), 483-506 <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a8.pdf>
- Gil, D. y A. M. Pessoa. (2000). *Dificultades para la incorporación a la enseñanza de los hallazgos de la investigación e innovación en didáctica de las ciencias*. Educación Química, 11(2), 250-257.
- Morales, O. A.; Rincón, A. G. y J. Tona (2005). *Cómo enseñar a investigar en la universidad*. Universidad de los Andes. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19967/2/articulo9.pdf>
- Morales, O. A. y D. Cassany (2008). *Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos*. Revista Memoralia, 5(2), 69-82.
- Pelcastre, L; Gómez, A. R. y G. Zavala (2015). *Actitudes hacia la ciencia de estudiantes de educación preuniversitaria del centro de México*. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 12 (3), 475-490. Recuperado de: http://reuredc.uca.es/index.php/tavira/article/viewFile/821/pdf_319
- Pedrinaci, E. (2012). *El ejercicio de una ciudadanía responsable exige disponer de cierta competencia científica*. En: Pedrinaci, Emilio. (Coord.). El desarrollo de la competencia científica. 11 ideas clave. Barcelona: Editorial GRAO
- Perdomo, B. (2007). *Aprendiendo a investigar dentro de un enfoque cooperativo: una experiencia educativa*. Ponencia presentada en la VII Reunión Nacional de Currículum y I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior. Sartenejas (Vol. 9). Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/38810/1/aprendiendo-investigar.pdf>
- Pozuelos, F.J. y G. Travé (2004). *Aprender investigando, investigar para aprender: el punto de vista de los futuros docentes*. Investigación en la Escuela, (54), 5-26. Recuperado de: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/54/R54_1.pdf
- Ramos, J. (2009). *Enseñar a escribir con sentido*. Revista Aula de Innovación Educativa, 185, 55-63. http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/43102306/AU18510-Estrategias-de-escritura-con-sentido.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1500747263&Signature=T4hbh55ENEFHBdZnp6k%2FHDDkSol%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEnsenar_a_escribir_con_sentido.pdf
- Rivera, K. (2014). *Éxito escolar en alumnado de enseñanza media superior. Un estudio de caso*. Cádiz, Andalucía. En: Miranda, Carlos Federico; Pattaro, Fernanda y María Nohemí González. (Comps.). Género y ciencias sociales. Fronteras flexibles y fluidas. Colombia: Red HILA/Ediciones Universidad Simón Bolívar. 133-162.

- Rizo, M. (2006). *Enseñar a investigar investigando*. Experiencias de investigación en comunicación con estudiantes de la Licenciatura en Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. UACM: México. Recuperado de: <http://test-departamento.pucp.edu.pe/comunicaciones/imagenes/documentos/cap01-mrizo.pdf>
- Rodríguez, W; Hernández, R; Muñoz, L; Lizarazo-Camacho, A. M. y A. Salamanca (2010). *Actitudes hacia la ciencia: un campo de interés investigativo en la didáctica de las ciencias*. Actualidades pedagógicas 57, 121-139. Recuperado de: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/542/462>
- Rojas-Betancur, M. y R. Méndez-Villamizar (2013). *Cómo enseñar a investigar: Un reto para la pedagogía universitaria*. Educación y Educadores, 16(1), 95-108. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v16n1/v16n1a06.pdf>
- Sánchez, R. (1990). *La vinculación de la docencia con la investigación. Una tarea teórica y práctica en proceso de construcción (el caso de la UNAM)*. Revista de la educación superior, (74), 5-50. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista74_S1A1ES.pdf
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: IISUE/UNAM. Recuperado de: file:///C:/Users/IIDE/Downloads/787047082.01_ENSE%C3%91AR_A_INVESTIGAR.pdf
- Sancho, J. M. (2001). Docencia e investigación en la universidad. *Educar* 28, 41-60. Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn28/0211819Xn28p41.pdf>
- Soria, O. (2015). *Docencia de la investigación en la universidad latinoamericana ¿Por qué esperar hasta el posgrado?* En: Morán, Porfirio (Comp.) Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible. México: IISUE/UNAM
- Soto, D. (2011). *Investigar y publicar siendo estudiante de pregrado*. Revista ANACEM, 5(1), 70. Recuperado de: <http://www.revistaanacem.cl/pdf/completos/vol51.pdf#page=75>
- Trejo, M. R. y F. García (2006). *Pedagogía de la investigación. Metodología de la Ciencia*. Revista de la Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y la investigación. 1(1), 135-141. Recuperado de: <http://201.147.150.252:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1238/PedagogiaTrejoyCordoba.pdf?sequence=1>
- Wenger, E. (2010) *Communities of practice and social learning systems: the career of a concept*. En: Blackmore, Chris (Ed.) Social Learning Systems and communities of practice. UK: Springer

Hacia un modelo mexicano de formación dual para la Educación Superior, sus particularidades

Evangelina Zepeda García¹

Introducción

La formación dual representa un modelo que combina aprendizaje práctico (en las empresas) y aprendizaje teórico (en las instituciones educativas); este modelo, exitoso en Alemania para formar al trabajador requerido por los empleadores, ha llegado al sistema educativo mexicano como una medida para conectar los conocimientos adquiridos en los programas de educación superior con las necesidades laborales.

En acciones universitarias previas, las Instituciones de Educación Superior (IES) habían procurado aproximar al estudiante y al egresado al campo laboral a través del servicio social, de las prácticas profesionales y las estadías; sin embargo, el alcance de estas acciones es limitado porque en ellas los jóvenes realizan una actividad específica que no les permite percibir el panorama amplio de su formación y su potencial actividad en las empresas. Con esa justificación, desde 2008, universidades públicas y privadas trabajan esquemas de colaboración con empresas para llevar a los estudiantes a entornos reales de trabajo.

La iniciativa se formalizó en 2018, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Fundación Educación Superior Empresa (FESE), impulsada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), publicaron el *Marco de referencia para la formación dual en la educación superior en México*. Dicho documento tiene como objetivo “la formulación de un marco de referencia que contribuye a comprender, impulsar y organizar en forma decidida, la necesaria vinculación entre aprendizaje, trabajo y Formación Profesional en el sistema de educación superior en su conjunto” (SEP, FESE, ANUIES, 2018: 10).

Sin embargo, el documento omite que la formación dual demanda una red de condiciones y agentes: secretarías, empresas, cámaras empresariales, tutores en la industria y en la escuela, leyes y acuerdos para regular la relación entre los involucrados, así como compromisos mutuos que no existen en México. De esta manera, con base en la comparación de la formación dual en Alemania y la propuesta para México, el objetivo de este documento es plantear las condiciones en que se desarrolla el sistema dual en

¹ Universidad Marista de Querétaro, México. CE: evazega@hotmail.com.

Alemania, país emblemático por la aplicación exitosa del modelo, así como las circunstancias en que se encuentra México para establecer un modelo de formación dual en la educación superior.

Con base en la educación comparada, se describen los sistemas educativos de ambos países, así como los agentes y las condiciones para implementar la formación dual. Considerando la propuesta de Caballero, Manso, Matarranz y Valle (2016), el desarrollo de la investigación presenta, además de una fase descriptiva, una fase interpretativa, en la que se destaca que, en México, la propuesta es mucho más amplia que en el país de origen, pues en tanto Alemania concreta la formación dual en instituciones de formación tecnológica, en México se busca implementar el modelo aun en las universidades federales, en las públicas estatales, así como en las privadas, independientemente de la oferta educativa.

A manera de reflexiones finales se explican los alcances y limitaciones del modelo de formación dual mexicano, en relación con las condiciones sociales y culturales de Alemania. En este análisis se identifica que los documentos elaborados para justificar el modelo de formación dual para México se construyen sobre criterios y valores del modelo de referencia y omiten el contexto donde está inserto.

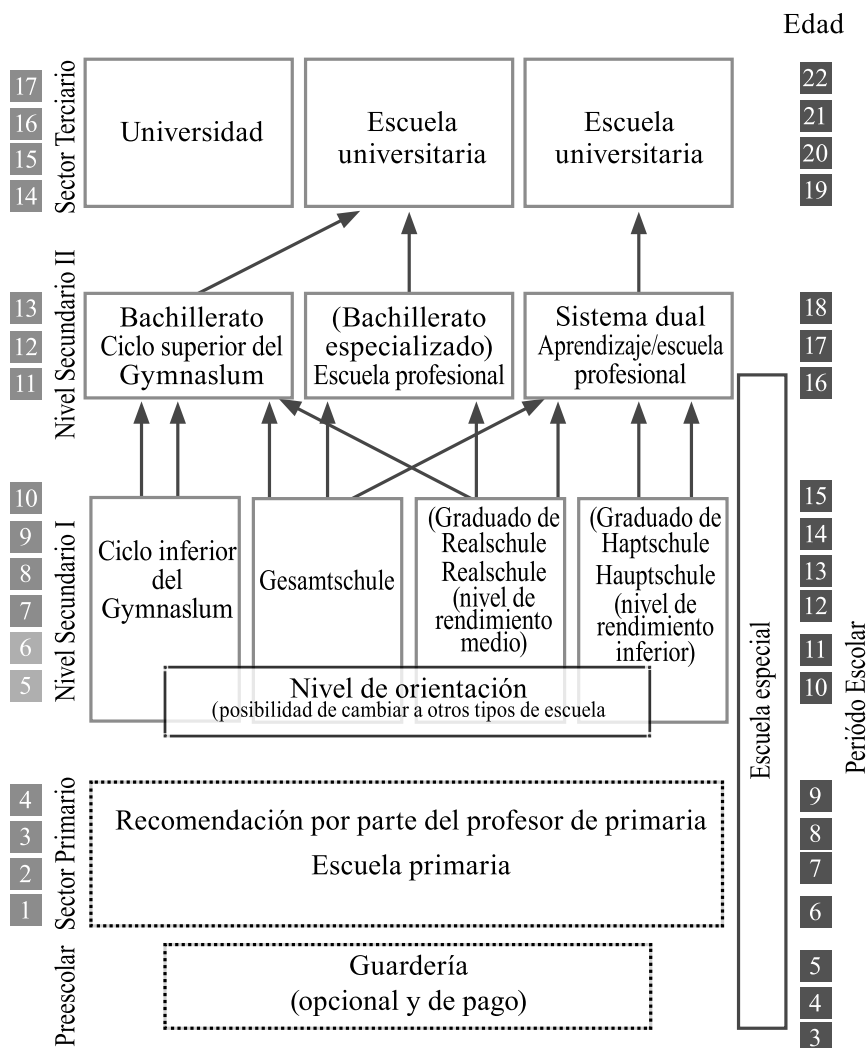
La formación dual en Alemania

La formación dual tiene sus raíces en los gremios medievales en Alemania. Se trató, originalmente, de una práctica realizada entre maestro y aprendiz. En el siglo XX, se convirtió en un acuerdo entre empresarios, cámaras empresariales e instituciones formativas, operando con la supervisión de los gobiernos locales y federal. Esta versión moderna de la formación dual surgió de la necesidad política de impulsar al sector empresarial, y se fortaleció en el Estado-nacional corporativista. Hacia finales del siglo XX, y con nuevos ajustes económicos, la formación dual se actualizó y se concretó en la Ley General de Educación y Formación Profesional de 1969 (*Berufsbildungsgesetz*). De esta forma fue posible una relación estrecha entre la industria y el gobierno, así como entre las empresas y las instituciones educativas.

El sistema de educación alemán está organizado para orientar, desde temprana edad, a los estudiantes a una formación universitaria o a una formación para el empleo. La educación obligatoria comprende diez años. De los 6 a los 10 años, los niños asisten a la escuela primaria (*Grundschule*). Al concluir estos cuatro años, la escuela emite una recomendación a los padres acerca de la escuela secundaria propicia para los niños, con base en el desempeño y los intereses mostrados en esta primera etapa.

Con la recomendación, los padres pueden enviar a sus hijos al *Gymnasium*, diseñado para estudiantes con posibilidad de continuar sus estudios hasta un nivel universitario, a la *Realschule* (secundaria profesional) donde los estudiantes reciben una formación que les habilita para una formación profesional o a la *Hauptschule* donde van estudiantes con bajo rendimiento académico para que se les habilite para acceder al sistema dual y ejercer un oficio, una actividad elemental en la industria o en el sector agrícola. Algunos estados federados (*länder*) crearon las *Gesamtschulen* (Escuelas Integrales) que posibilitan al estudiante dilatar la decisión del tipo de estudios que tendrá, pues integra las 3 opciones secundarias (*Gymnasium, Realschule y Hauptschule*).

Imagen 1. Organización del sistema educativo alemán



Fuente: Schulte, B. (2005: 154).

En secundaria II, el *Gymnasium* proporciona una formación preparatoria para los estudios universitarios y facilita los conocimientos para realizar estudios no universitarios. En la *Fachgymnasium* o escuela profesional se adquiere una formación que habilita para ingresar a las escuelas técnicas superiores, aunque los estudiantes no quedan excluidos de la posibilidad de ingresar a la universidad. Los egresados del *Gymnasium* y del *Fachgymnasium* pueden realizar el *Abitur*, el examen de selección alemán para ingreso a la universidad. El *Abitur* licencia a los estudiantes para realizar estudios universitarios y no tiene fecha de caducidad, por lo que pueden optar por estudiar primero una carrera

profesionalizante y realizar los estudios universitarios cuando lo consideren conveniente, o una vez que tienen un empleo remunerado.

La *Berufsfachschule* ofrece una formación técnico profesional de tiempo completo y tiene dos finalidades: introducir al alumno en las profesiones de formación dual más reconocidas o habilitarlos, durante dos años, para ejercer una profesión (enfermería, asistente técnico, técnico médico...). Es la opción para el sistema de formación dual (Aleman Falcón, 2015). La otra opción es la *Berufsschule*, escuela de formación profesional a tiempo parcial. El aprendiz, a la vez que se forma en la empresa, debe acudir a las clases que se imparten en la *Berufsschule* (Aleman Falcón, 2015). La *Berufsschule* “permite que el mundo empresarial disponga de mano de obra bien cualificada, siendo éste uno de los principales factores que han propiciado que Alemania se convierta hoy en una potencia económica mundial” (Aleman Falcón, 2015: 500). La *Berufsschule* se creó no para formar trabajadores, sino para educar al trabajador por medio de la profesión; aun ahora, a los aprendices se les ofrece una formación “que le sirva en su desarrollo personal y que sobrepase las demandas de cualificación del sistema de empleo” (Aleman Falcón, 2015: 502). En estas escuelas, el aprendiz recibe contenidos de educación general, se le prepara en competencias personales y sociales (precisión, seguridad, confianza, responsabilidad, autonomía) y se le apoya para complementar la formación profesional recibida en la empresa (Aleman Falcón, 2015).

La formación dual a nivel superior es más reciente. Se desarrolla en las escuelas universitarias como las *Berufsakademien* o las *Fachhochschule*. El *Diplom* es el título concedido en cualquiera de estas instituciones y no equivale a los estudios universitarios. Las *Fachhochschule* se crearon en 1968, para ofrecer especialización técnica (Mineducación, 2017: 11). Las maestrías de estas opciones tampoco equivalen a maestrías universitarias y no posibilitan la realización de estudios de doctorado. Por último, las universidades son las instituciones de educación superior más importantes de Alemania y son las autorizadas para otorgar el título de Doctorado (*Doktorgrade*)” (Mineducación, 2017: 12).

Si bien es fundamental la organización del sistema educativo, el papel clave en la formación dual lo tienen las empresas. Las empresas deciden si desean ofrecer puestos de aprendizaje, cuántos aprendices desean contratar y en qué profesiones, para ello se comprometen a designar tutores en la empresa. Durante su estancia en la empresa, los aprendices participan en una rotación de puestos, en tanto estas actividades tengan relación con la formación a la que aspiran. De esta manera, parte de los recursos destinados a la educación provienen de las empresas, quienes “están convencidas de que podrán sacar provecho de esa *inversión en capital humano* a través de una mayor calidad de sus productos y de una mayor capacidad competitiva en los mercados” (Aleman Falcón, 2015: 504).

Otro actor clave es el gobierno. De acuerdo a Lauterbach y Lanzendorf (1997), en la formación dual participan los gobiernos federal y el estatal. La participación del gobierno federal garantiza que los estudios, se realicen en el estado donde se realicen, tengan validez en todo el país, entre otros, porque cada estado es libre para decidir su propio sistema educativo.

Las cámaras empresariales respaldan a las empresas participantes; al igual que los ministerios de educación de los estados, vigilan, dan seguimiento y avalan los estudios. Las cámaras empresariales son las herederas de los gremios, “en su calidad de entidad representante de la comunidad de artesanos de una ciudad, se encargaba de reglamentar la admisión y dispensación de los aprendices” (Alemán Falcón, 2015: 503).

Para que la articulación de tan diversos actores sea posible, se establece el diálogo y el compromiso de todas las partes (Lauterbach y Lanzendorf, 1997).

1. Los órdenes de gobierno y los ministerios de educación:

- a) en un diálogo permanente con las cámaras, los sindicatos y las escuelas, la federación establecen las normas de operación nacionales y diseñan los planes y programas para las academias profesionales, así como los estándares para la formación en las empresas.
- b) los estados financian, en colaboración con la federación, a las instituciones formadoras.
- c) los estados controlan y supervisan, a través de los ministerios de educación, la operación del sistema de la escuela profesional.

2. Las cámaras y las empresas:

- a) las cámaras asesoran, inspeccionan y evalúan a las empresas como formadoras, así como al personal designado por la empresa para la instrucción de los aprendices
- b) las empresas están encargadas de formar a los aprendices conforme a los planes y programas elaborados *ex profeso*.
- c) las empresas remuneran a los aprendices durante su estancia de estudio.

3. Las academias profesionales y los tutores en las escuelas

- a) En un desarrollo óptimo del modelo, un porcentaje reducido del tiempo de aprendizaje queda a cargo de las academias profesionales.

4. Los aprendices

- a) eligen alguna de más de 350 profesiones reconocidas por la Federación, mismas que se encuentran en la Ley de Formación Profesional (BBiG). Carreras que en sentido estricto son técnicas u oficios.
- b) desarrollan conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para el ejercicio de su profesión.
- c) al culminar sus estudios, presentan un examen al que asisten tanto representantes de las cámaras, del sindicato y de la escuela para validar la formación adquirida en función de las calificaciones solicitadas por el mercado laboral y los estándares elaborados a nivel nacional

En la tabla 1, Lauterbach y Lanzendorf (1997) esquematizan el sistema de formación dual alemán.

Tabla 1. El sistema dual de la formación profesional en Alemania

Lugar de aprendizaje	Empresa (aproximadamente tres cuartos del tiempo de aprendizaje)	Escuela (aproximadamente un cuarto del tiempo de aprendizaje)
Competencia constitucional para la regulación de la formación	Gobierno federal	Gobiernos estatales
Inspección	Instancias responsables (Cámaras)	Ministerios de Educación de los estados federados
Financiamiento	Empresas	Fondos públicos (Estados federados, distritos, comunas)
Regulaciones de la educación	Reglamento de Formación (Ausbildungsordnung)	Plan Marco de Enseñanza (Rahmenlehrplan)
Capacitador	Instructor de la empresa	Maestro de la escuela profesional

Fuente: Lauterbach y Lanzendorf (1997: 8).

El sistema dual opera con base en tres regulaciones. La base legal, a nivel federal, se encuentra en la Ley de Formación Profesional (*Berufsbildungsgesetz*, BBiG) de 1969, la cual determina las estructuras de formación de las profesiones en el Sistema Dual (Lauterbach y Lanzendorf, 1997). El Plan de Estudios Marco (*Rahmenlehrplan*), el cual describe las competencias esperadas en el profesionista; es, como su nombre lo indica, un plan de estudios. En el Marco de capacitación se especifican los contenidos que cada empresa determina para el aprendiz.

La propuesta de formación dual en la educación superior mexicana

El sistema de educación en México está comprendido por cinco niveles que inicia a los 4 años de edad: preescolar (2 años), primaria (6 años), secundaria (3 años), bachillerato (3 años), licenciatura (3 a 5 años), maestría (2 años) y doctorado (4 años).

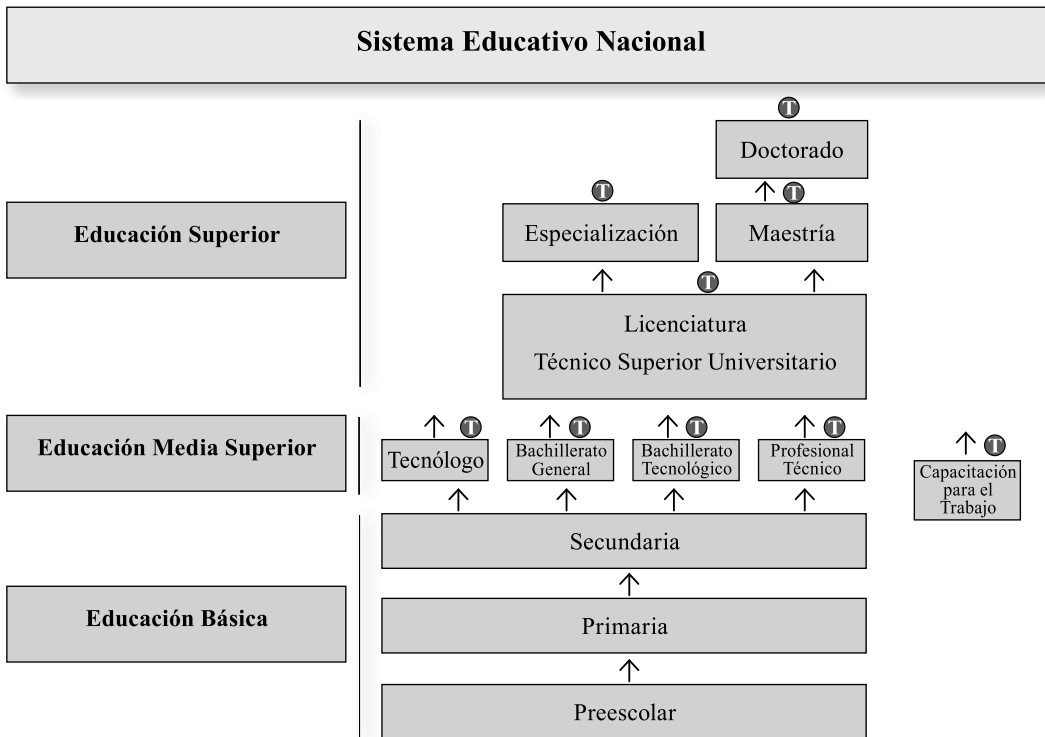
Los estudiantes pueden acreditar cada uno de los niveles en el subsistema de su preferencia y elegir el siguiente en cualquier modalidad. Las restricciones se encuentran en el número de espacios destinados por las instituciones educativas, principalmente a partir del bachillerato. Las universidades públicas tienen alta demanda, por lo que aplican un examen de selección para asignar los lugares. En caso de no obtener un lugar, los aspirantes pueden optar por cualquier otra posibilidad educativa. Es decir, la universidad queda abierta prácticamente para cualquier persona que haya concluido el nivel medio superior.

El sistema de educación superior está conformado por 13 subsistemas, entre ellos se encuentran las universidades tecnológicas (UT) y las universidades politécnicas (UP), creadas para atender las necesidades del campo laboral. Las UT y las UP se suponen enfocadas a la formación teórico-práctica, así como orientadas a las necesidades de las regiones donde se asientan. En la práctica, la formación sigue siendo teórica, con escasa articulación con la industria. Estos dos subsistemas serían la opción natural para implementar el modelo de formación dual.

Las UT y las UP se crearon emulando los *Community colleges* de Estados Unidos, las *Fachhochschule* de Alemania, las *Polytechnic* de Gran Bretaña y los *Institut Universitaires*

de *Technologie* de Francia. Cuando surgieron, señala Flores Crespo (2009: 14), “de acuerdo con los planificadores educativos, en México existía escasez de profesionales técnicamente calificados cuyos puestos de trabajo estaban siendo ocupados por licenciados”, ante lo cual se proponía crear un nivel educativo de ciclo corto, orientado a la práctica profesional.

Imagen 2. El sistema de educación mexicano



Ⓜ = Salida terminal

* No se considera la educación especial ni para adultos

Fuente: SEP (2015).

Aunque las UT y las UP podrían ser la mejor opción para implementar la formación dual, en México se viene ensayando la modalidad en cualquiera de las opciones de educación superior, la única condición es que la institución lo decida.

De acuerdo con el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) (2017), la formación dual comienza con el arreglo entre una institución educativa y una empresa, quienes establecen un plan de formación para el aprendiz. La empresa determina las áreas específicas para el desempeño del aprendiz; con base en ellas, la escuela y la empresa elaboran el plan de formación. El plan debe contemplar aquellas áreas en las que se pueda desempeñar el aprendiz, así como las actividades, responsabilidades, tiempos, evidencias e indicadores.

La realización del plan se formaliza con el Convenio de cooperación entre la escuela y la empresa respaldados respectivamente por las autoridades educativas y la Coparmex (Confederación Patronal de la República Mexicana). En el Convenio de cooperación se establecen:

Las condiciones mínimas de operación, instancias participantes, planes de estudios, personal, infraestructura, recursos, calendarios, responsabilidades, gestores, instructores, tutores, puestos de aprendizaje, criterios de un plan de rotación y los programas personalizados, tipos de certificación y mecanismos para el seguimiento y evaluación del programa (Conalep, 2017: 36).

Un segundo convenio se firma entre el estudiante y la empresa. El Convenio de aprendizaje describe las responsabilidades de los actores, la duración de la estancia, la designación del Plan de rotación y puestos de aprendizaje, el horario semanal, los procedimientos para la supervisión y evaluación de las actividades y, en su caso, los apoyos que se brindarán al alumno (Conalep, 2017: 36).

Como instancia pública, la Secretaría de Educación Pública, a través de un representante, establece mecanismos para realizar los procesos de difusión, apoyo, supervisión, control y seguimiento (Conalep, 2017). Las instituciones educativas nombran a un gestor de vinculación, persona encargada de los acuerdos con el sector empresarial. La misma institución educativa designa a un tutor académico encargado de acompañar al estudiante, en conjunto con el instructor del centro laboral.

El proceso se realiza de la siguiente manera:

- a) la institución educativa abre la convocatoria a los estudiantes. Los aspirantes asisten a una entrevista y presentan pruebas que buscan valorar competencias básicas.
- b) las empresas hacen una segunda selección: valoran la documentación enviada por la escuela, el desempeño del candidato durante el programa de inducción y los resultados de diversas evaluaciones que valoran las características personales y sociales del candidato.
- c) finalmente, los estudiantes elegidos establecen el Convenio de aprendizaje.
- d) el plan, bajo un enfoque de formación dual, lo elabora la escuela en conjunto con la empresa.

En 2017 participaban casi 30 carreras de nivel medio superior, entre ellas: sistemas de producción agrícola, refrigeración y climatización, química industrial, autotrónica, plásticos, máquinas herramienta, electrónica, informática, soporte y mantenimiento de equipo de cómputo, entre otros (SEMS, 2019). De acuerdo a las experiencias del Conalep, el ejercicio se ha visto limitado en el plan de rotación de puestos de aprendizaje, el cual está diseñado para que los aprendices obtengan todas las competencias que demanda su carrera, no obstante, la experiencia indica que lo usual es que en una misma empresa no se encuentren todos los puestos que podría desempeñar el egresado (SEP, FESE, ANUIES, 2018).

A nivel superior, y tomando como referencia el modelo de formación dual en educación media, el Tecnológico Nacional de México desarrolla su propio modelo en el cual participan algunas carreras y algunos estudiantes, se pretende que al menos 20% del plan de estudios lo realicen en las empresas, a través de residencias profesionales cuya duración sea de al menos un año. En este lapso, el estudiante “adquiere y desarrolla competencias profesionales

acordes al perfil de egreso del programa educativo y/o perfil de la especialidad que se encuentren cursando” (SEP, FESE, ANUIES, 2018: 83).

Las universidades públicas estatales también están realizando sus propios modelos conforme a sus características institucionales: “Las carreras en las que se ha impulsado la orientación a la Formación Dual, principalmente son ingenierías, carreras de corte de servicios como: administración, mercadotecnia, contaduría, sistemas, además de carreras de la salud, y un caso de arquitectura, diseño y urbanística” (SEP, FESE, ANUIES, 2018: 84). La Universidad de Guadalajara lo implementó en Arquitectura, diseño y urbanística. La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez realizó el ejercicio con dos ingenierías y la empresa Flex. Ingeniería Industrial de la Universidad Autónoma de Coahuila con General Electric Transportation y Daimler Chrysler Freightliner. Son ejercicios recientes, con participación muy limitada de estudiantes (SEP, FESE, ANUIES, 2018).

Para dar mayor viabilidad a estas propuestas, se han creado diversas instancias:

- a) Conocer (Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales) se creó en 1995 producto del acuerdo entre la SEP y la STPS (Secretaría del Trabajo y Previsión Social. Conocer “coordina y promueve el Sistema Nacional de Competencias (SNC) para que México cuente con empresarios, trabajadores, docentes, estudiantes y servidores públicos más competentes” (Conocer, 2019)
- b) En 2008 se creó la Fundación Educación Superior Empresa (FESE), asociación civil creada por la ANUIES y la SEP. La FESE tiene como propósito articular la oferta de educación superior con las demandas del sector productivo (FESE, 2016).
- c) La FESE creó, en 2018, el *Marco de Referencia para la Formación Dual en la Educación Superior en México*. Este documento tiene como objetivo contribuir a “comprender, impulsar y organizar en forma decidida, la necesaria vinculación entre aprendizaje, trabajo y formación profesional en el sistema de educación superior mexicano en su conjunto” (SEP, FESE, ANUIES, 2018: 10).

Los actores:

- a) La ANUIES, como asociación no gubernamental, “agremia a las principales instituciones de educación superior del país, cuyo común denominador es su voluntad de promover su mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación de la cultura y los servicios” (ANUIES, 2019) y ha tomado la batuta para hacer posible el modelo. Sin embargo, a la ANUIES sólo pertenecen 195 IES de 5,000 que hay en el país. De las 195, sólo han participado dieciocho en la elaboración del Marco de Referencia.
- b) La Confederación Patronal de la República Mexicana (Coparmex) ha venido colaborando con la ANUIES-FESE para elaborar el Marco de Referencia.
- c) Las empresas participantes pertenecen, el 65% al sector manufacturero, en menor medida están las dedicadas al comercio al por menor y a la preparación de alimentos y bebidas (SEP, FESE, ANUIES, 2018).
- d) Pocas universidades públicas y privadas han mostrado interés por sumarse a la oferta de formación dual.

Diferencias y aproximaciones de la formación dual en Alemania y en México

Si bien se ha utilizado como referente el sistema de formación dual de Alemania para crear el modelo de formación dual mexicano, las diferencias entre los sistemas educativos de ambos países, las industrias y las instancias oficiales tienen papeles e intereses diferenciados.

La organización del sistema de educación alemán facilita la elección temprana de estudios terciarios y, al mismo tiempo, tiene las suficientes opciones para permitir que sean los propios jóvenes (o sus familias) quienes decidan si pueden continuar hasta la universidad o bien optar por estudios técnicos.

Desde el punto de vista de las empresas, la existencia de gremios, originados en la Edad Media, en Alemania, así como la obligatoriedad de pertenecer al gremio para realizar las actividades, facilitó la formación dual en ese país. “Los gremios fueron agrupaciones de libre asociación de artesanos autónomos y también agrupaciones de casi todas las otras profesiones, como comerciantes, notarios, músicos” (Lauterbach y Lanzendorf, 1997: 10), que con el paso del tiempo dieron origen a las cámaras empresariales. Producto de esta herencia, la empresa se compromete con la formación de los aprendices.

Los ministerios de educación de los estados y las cámaras empresariales tienen un papel clave como aval de las partes más pequeñas, es decir, de las escuelas y de las empresas. Todos los actores tienen un rol imprescindible en la realización del modelo; se comprometen desde la parte de la planeación y el diseño hasta la aplicación del mismo.

Además de los actores, Alemania cuenta con una base legal sólida, producto de décadas de experiencia, en materia de formación dual. Tiene, de manera específica, la Ley de Formación Profesional, que determina la estructura de la formación dual y el Plan de Estudios Marco, el cual describe las competencias profesionales de cada profesión.

En México, la formación dual se presenta como una modalidad educativa, una modalidad como lo sería la educación a distancia o la mixta. Inicialmente, la formación dual se implementó a nivel bachillerato, con la participación de algunas instituciones educativas y con sólo algunos estudiantes de esas instituciones. Aún en pruebas piloto en bachillerato, el modelo, con algunas adaptaciones, se ha estado implementando en el nivel superior. Debido a las diferencias entre las instituciones, cada una de ellas ensaya sus propias adaptaciones y crea sus mecanismos de operación con base en su arreglo institucional.

En México, los gremios fueron debilitados desde el siglo XIX. El liberalismo del siglo XIX veía en los gremios un obstáculo para el desarrollo, por lo que estas organizaciones que tenían el compromiso de resolver problemas personales del oficio y de ayudarse en la adversidad, sobrevivieron a las primeras legislaciones del México independiente, sin embargo, fueron suprimidas definitivamente en la legislación de 1856 (Sanginés, 2017). El lugar de los gremios fue ocupado con los sindicatos cuya actividad, más que de soporte al oficio, ha sido de corte político. Actualmente, la mayor parte de los oficios son desarrollados por personas independientes, sin que entre ellos medie organización o colaboración formal.

Esto es, en México no son los sindicatos gremiales los que han sido considerados para apoyar en la formación de los oficios y profesiones, sino las cámaras de industriales, las cuales “tradicionalmente han asumido la defensa de sus ramas industriales ante cualquier medida gubernamental que las afectara o interviniera con más o menos éxito en la gestión de diferentes bienes colectivos para sus miembros” (Tirado, 2006: 202). Como señala la Confederación de Cámaras Industriales (Concamin), integrada por 46 cámaras

nacionales, 14 cámaras regionales, 3 cámaras genéricas y 46 asociaciones: “representa los intereses legítimos y generales de todo el sector industrial en México, y propone directrices que detonen eficiencia, competitividad y rentabilidad económica en las cadenas productivas nacionales, aprovechando cabalmente las oportunidades del exterior y del mercado interno” (Concamin, 2019).

Una debilidad adicional en México se deriva de la ausencia de un marco legal específico que dé cabida a la formación dual. En los documentos de referencia, para fundamentar la modalidad, se menciona el Artículo 3° de la Constitución que señala: “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano”, cuya interpretación puede ser suficientemente amplia. En el Acuerdo No. 17/11/17 en el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios de tipo superior sólo se reconocen tres modalidades educativas: escolar, no escolarizada y mixta.

Paulatinamente se han creado las instancias para darle formalidad a la propuesta, muestra de ello es el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (Conocer) con validez oficial en la República mexicana (SEMS, 2019). Uno de sus problemas de Conocer es que no certifica profesiones, sino actividades dentro de algunas profesiones. La FESE se creó también con la intención de impulsar el modelo, sin embargo, no cuenta con un respaldo político ni económico que le permita incidir en las instituciones educativas. El *Marco de Referencia para la Formación Dual en la Educación Superior en México*, creado por la FESE, muestra deficiencias notables, desde evidentes omisiones de las condiciones sociales y culturales en los países de referencia hasta la falta de reconocimiento a las fuentes de información empleadas.

No hay un compromiso general de las empresas, hay esfuerzos aislados. Algunas empresas han establecido convenio con las instituciones educativas para admitir a algunos estudiantes. Dentro de este proceso ha participado la Coparmex, principalmente animando y respaldando. Las autoridades educativas también han estado apoyando a las universidades participantes, aunque en todo esto no haya una formalidad ni un compromiso que vaya más allá de acuerdos de colaboración.

Reflexiones finales

En suma, la propuesta de formación dual mexicana omite el contexto social y cultural del país de referencia, lo cual no ayuda a comprender las limitaciones y alcances de un modelo de formación dual para México.

En Alemania es bien visto dedicarse a una profesión técnica u oficio porque es bien remunerada y reconocida socialmente. Su economía está totalmente industrializada, por lo que empresas y gremios invierten para tener mano de obra calificada y escolarizada. Las bases de las actuales profesiones vienen de los oficios, mismos que se han desarrollado a la par de la historia alemana.

En México, la demanda por estudios técnicos y tecnológicos son limitados y los oficios son actividades no reconocidas socialmente, con salarios bajos. Dado el escaso reconocimiento a los oficios y las profesiones técnicas, para los jóvenes mexicanos la mejor opción para su futuro es estudiar una carrera universitaria, a la cual se llega mediante la aprobación del examen de admisión y, en algunos estados, mediante procesos de selección arbitrarios y costosos determinados al amparo de la autonomía universitaria. Así, la elección de carrera queda sujeta a la infraestructura de las universidades públicas, a

la capacidad económica de los aspirantes y a los resultados de los exámenes de selección; en ese orden.

En cuanto a la participación de las empresas, aun con el tiempo que lleva el modelo, en Alemania, no se consiguen las condiciones plenas para desarrollarlo como se tiene planteado. Para compensar las limitaciones se crearon los Centros Supraempresariales (CS) de formación profesional, que contribuyen a formar a los jóvenes fuera de las empresas. Los CS asumen una función compensatoria para la transición del sistema escolar general al mercado de puestos de aprendizaje (Lauterbach y Lanzendorf, 1997). En México, son pocas las empresas dispuestas a colaborar con la formación de sus trabajadores.

Otra realidad innegable es que no son de manera predominante los profesionistas con estudios universitarios los que llaman la atención de las empresas instaladas en México, sino la mano de obra con estudios mínimos o, dadas las restricciones económicas, los jóvenes con educación media superior que representan menor costo para las empresas, sin que su formación sea necesariamente atractiva para los empresarios.

Alemania tiene un sistema educativo estructurado para distinguir la formación de cuadros técnicos, trabajadores para la industria, y estudios universitarios, de corte científico. Valdría la pena estudiar qué ocurre en las universidades alemanas en cuanto a la generación de conocimiento, así como en cuanto al reconocimiento social y económico que tienen los universitarios. En México, se vienen ensayando fórmulas para una formación dual en las universidades públicas federales, estatales, tecnológicas, privadas y, en general, en el sistema de educación superior, aparentemente sin distinguir entre los tipos de estudio, en un sistema de carácter heterogéneo, complejo, frágil, poco articulado y rígido del conglomerado de instituciones de educación media superior y superior. Es decir, un sistema que se divide en varios subsistemas, pero que no está integrado entre sí y tampoco permite movilidad horizontal de los estudiantes con diferentes formas de coordinación con las autoridades educativas (Rodríguez Gómez, 2000: 110).

En este contexto fragmentado, se crea la formación dual como una opción educativa que homologa a las instituciones de educación superior en términos de no distinguir entre la formación que se promueve en uno y otro subsistema. La ausencia de un sistema educativo claramente diferenciado por el enfoque de los estudios (orientados al trabajo y orientados a la generación de conocimiento), así como la nula operación de los gremios está dando paso a una transformación disruptiva en las universidades. Más importante aún, nuestro sistema educativo es diverso, complejo y no comprendido por quienes buscan establecer patrones y disponer modelos. Esto es, nuestro país aún está lejos de las condiciones que privan en esos países con sistemas educativos organizados de manera más estructurada, como se vio para el caso de Alemania.

Por otra parte, la nula participación de los gremios o la existencia de una industria nacional sólo puede ser sustituida por la suma de voluntades. No se puede omitir que la industria asentada en Alemania es predominantemente nacional, por lo cual sus compromisos son distintos a los de las industrias asentadas en el territorio mexicano.

Con sus debidas proporciones, “Jóvenes construyendo el futuro”, propuesta de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS), puede ser mejor base para la formación dual en México. Con esta propuesta de formación para el empleo, el gobierno federal propone a los jóvenes de entre 18 y 29 años acudir a los talleres, a las pequeñas y medianas empresas a aprender un oficio. Al mismo tiempo, se invita a los maestros, a las pequeñas

y medianas empresas a enseñar. El gobierno federal se compromete a dar la remuneración económica a los jóvenes. Se trata de “un programa que busca que miles de jóvenes puedan capacitarse en el trabajo” (STPS, 2019), para el trabajo.

Conforme a la propuesta, estarán participando “compañías, sociedades, empresas, talleres, instituciones financieras de la industria, del comercio, la academia, instituciones de investigación o personas físicas que realizan alguna actividad económica” (STPS, 2019). Para implementar el programa se desarrolló una plataforma en la que, aspirantes a becarios y centros de trabajo se registran. De manera automática, la plataforma asocia los intereses, el lugar de residencia y los perfiles de los aspirantes, con las oportunidades de los centros de trabajo. Una vez correlacionados aspirantes y centros de trabajo, las personas beneficiarias:

- a) firman una carta compromiso con los lineamientos del programa
- b) toman una capacitación para el uso de la plataforma y para habilidades socioemocionales.
- c) atienden los lineamientos de capacitación determinados por el tutor para la adquisición de competencias.
- d) evalúan al tutor/a cada mes durante la capacitación.
- e) se ajustan a los horarios y días de la semana del centro de trabajo, en tanto no exceda lo establecido por ley.
- e) respetan lo establecido en el reglamento interior de trabajo (STPS, 2019).

Con esta propuesta se busca que las personas se formen en un oficio. Esta interrelación supone la existencia de un compromiso entre tutores y aprendices. Se pide a los empresarios, al maestro carpintero, al maestro herrero o mecánico, su compromiso para enseñar a los jóvenes conforme al plan. El tutor acompaña y capacita con base en un plan elaborado por el propio tutor y la anuencia de la STPS, o bien, la STPS elabora un plan y lo socializa con el tutor para asegurar la adquisición de las competencias específicas del oficio. El tutor se encarga de evaluar a los beneficiarios mes a mes. La STPS intenta asegurarse que el tutor enseñe al aprendiz y le dé seguimiento, para que, una vez transcurrido el año y adquiridas las competencias, los aprendices obtengan un certificado (STPS, 2019).

En comparación con la formación dual alemana, el plan de formación carece de un trabajo previo entre formadores, cámaras o el gobierno federal, más aún, de instituciones educativas. Con todo, es un inicio para profesionalizar la formación para el ejercicio de un oficio, como es el caso real de la formación dual alemana.

Como iniciativa, “Jóvenes construyendo el futuro” puede ser una excelente plataforma para recuperar las competencias que se requiere para el ejercicio de los oficios, de igual manera puede servir para identificar los oficios que se practican en México y establecer las competencias que se requieren para llevarlos a cabo. Reconocer socialmente los oficios también podría contribuir a revalorizarlos y darles su justo valor económico. Inclusive, puede servir para ofrecer a los aprendices educación, conocimientos generales y habilidades socioemocionales, como lo hace la *Berufsschule*.

Con estos principios básicos quizá se pueda comenzar a caminar en la creación de un Modelo de Formación Dual que cumpla con las expectativas de los aprendices y de las empresas.

Bibliografía

- Alemán Falcón, J. (2015). *El sistema dual de formación profesional alemán: escuela y empresa*. Educacao e pesquisa, 495-511.
- ANUIES. (2019). *Acerca de la ANUIES*. From <http://www.anui.es.mx/anui.es/acerca-de-la-anui.es>
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. (2016). *Investigación en Educación Comparada: Pistas para*. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 39-56.
- Conalep. (2017). *La experiencia del CONALEP en la Formación Dual*. Estado de México: CONALEP.
- Concamin. (2019). *Qué es CONCAMIN*. From http://concamin.mx/?page_id=191
- Conocer. (2019, febrero 27). *El conocer y el sistema nacional de competencias*. From <https://conocer.gob.mx/como-certifico-mis-competencias/>
- FESE. (2016). *Fundación Educación Superior-Empresa A.C.* From <http://www.fese.org.mx/nosotros.html>
- Flores Crespo, P. (2009). *Trayectoria del modelo de universidades tecnológicas en México (1991-2009)*. Ciudad de México: UNAM.
- Lauterbach, U., & Lanzendorf, U. (1997). *El sistema dual de formación profesional en Alemania: Funcionamiento y situación actual*. Interuniv, 51-68.
- Mineducación. (2017). *Sistemas educativos del mundo, capítulo Alemania*. Colombia: Minieducación.
- Rodríguez Gómez, R. (2000). *Políticas públicas y tendencias de cambio de la educación superior en México durante la década de los noventa*. *El Cotidiano*, 17 (103), 103-111.
- Sanginés, E. (2017). *Gremios y artesanos en conflicto en la Nueva España*. *Relatos e Historias en México* (110).
- Schulte, B. (2005). *El sistema educativo alemán*. In J. Prats, & F. Reventós, *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* (2005: 149-176). Barcelona: La Caixa.
- SEMS. (2019). *Modelo Mexicano de Formación Dual*. From Bachillerato Mixto: http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/modelo_mexicano_de_formacion_dual_mmf
- SEP. (2015, marzo 15). *El sistema educativo nacional*. From <https://www.gob.mx/sep/articulos/conoce-el-sistema-educativo-nacional>
- SEP, FESE, ANUIES. (2018). *Marco de referencia para la formación dual en la educación superior en México*. Ciudad de México.
- STPS. (2019). *Jóvenes construyendo futuro*. From <https://jovenesconstruyendoelfuturo.stps.gob.mx/?fbclid=IwAR1JQHj3BNuHBH5J8Sa6ZW02Dc56lAQ9yVCboc1ZC5X3dWaJjV8J1vbTDdc>
- Tirado, R. (2006). *El poder de las cámaras industriales en México*. *Foro Internacional*, XLVI(2), 197-226.

Percepciones de los académicos de una sede regional de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla sobre sus funciones docentes

Abelardo Romero Fernández¹

Introducción

Gibbons, Limoges, Nowotn, Schwartzman, Scott y Trow (1997), Orozco Silva (2010) y Suárez Zozaya y Muñoz García (2016) plantean que actualmente las instituciones de educación superior se encuentran en un contexto en el que las sociedades fundamentan su desarrollo en una economía basada en la gestión y desarrollo de conocimiento por medio de la transdisciplinariedad. Esta nueva dinámica de generación de conocimiento ha colocado a las universidades en un escenario en el que la sociedad les demanda tomar un papel más activo y relevante como agentes de desarrollo para una sociedad del conocimiento (Alonso-Sáez y Arandia-Loroño, 2017). Es este contexto, una de las estrategias que han implementado las universidades para contribuir a la gestión de conocimiento transdisciplinario y generar desarrollo económico y social es ampliar la matrícula por medio de la regionalización de la educación superior. La regionalización de la educación superior busca ser un impulso para el desarrollo de la región por medio la integración con la misma y así formar capital humano que sea capaz de innovar con el conocimiento y recursos de la región.

Sin embargo, la ampliación de la matrícula de las IES por medio de la regionalización es un proceso que debe ser muy bien planeado y ejecutado. De otra forma, el campus que se instale en una región externa al campus central tendrá muchas carencias y dificultades para consolidarse en la comunidad. El presente trabajo se realiza en el marco de la masificación de la educación superior en el país por medio de la regionalización de la misma con el objetivo de desarrollar una sociedad calificada para ser productiva, y no ignorada, en una sociedad del conocimiento. Ahora bien, las funciones sustantivas de la universidad son la docencia, la investigación y la extensión y vinculación, pero, ¿estas unidades académicas regionales realmente cumplen con estas funciones?, ¿cuáles son las percepciones que tienen los académicos de estas unidades regionales sobre sus funciones? ¿las conocen?, ¿las llevan a cabo? El trabajo intenta responder a estas preguntas por medio de un acercamiento a académicos que laboran en una unidad regional de una importante

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Complejo Regional Nororiental, México. CE: abelardo.romero@correo.buap.mx

universidad pública de la zona centro del país. Se realizaron 5 entrevistas semi estructuradas a docentes de las 5 licenciaturas ofertadas en esta unidad académica con el objetivo de conocer cuales sus percepciones acerca de las funciones que en el papel deben realizar y las que realmente realizan por el contexto en que se encuentran laborando.

Educación Superior

De acuerdo con ANUIES (2016) el proceso de desarrollo y consolidación de los países es paralelo al proceso de desarrollo y consolidación de la educación superior. La UNAM (2017) también autocalifica su actividad como un componente básico para el crecimiento, desarrollo y competitividad del país sobre todo en una economía basada en el saber. ¿Por qué la educación superior posee una relación tan cercada con el desarrollo de un país? Tuirán (2019) plantea que la educación superior es el medio para afrontar las insultantes y constantes desigualdades sociales de un país y es un componente primordial para promover el desarrollo económico y social; al mismo tiempo que se mejora la competitividad para integrarse de manera ventajosa a una economía basada en el desarrollo de conocimiento. En otras palabras, la educación superior es el instrumento por el cual las sociedades expresan su nivel de desarrollo por medio del conocimiento científico y formal para mejorar la vida de sus integrantes. El desarrollo de la educación superior de una sociedad representa su nivel de maduración de sus procesos de pensamiento científico, por eso es llamada educación superior y no educación básica.

ANUIES (2016) reconoce que México tiene el desafío de volverse un productor, gestor y usuario constante del conocimiento científico, tecnológico y humanístico para el beneficio de su población debido a que desde la segunda mitad del siglo XX la sociedad ha estado evolucionando poco a poco de una sociedad industrial hacia una sociedad del conocimiento. Ahora bien, ¿qué es una la sociedad del conocimiento? y ¿cuáles son sus características? La UNESCO (2015) plantea que el conocimiento es la manera en que las personas y los grupos sociales dan sentido a una experiencia por medio de información, de su entendimiento, de sus valores, de sus actitudes y las competencias que adquirieron por medio de su aprendizaje. Es decir, el conocimiento es una continua exploración que se sustenta en un esquema lleva a las personas a aprender y a desaprender constantemente. Olivé (2005) plantea que una sociedad de conocimiento hace referencia al incremento del aprendizaje en las sociedades por medio de la creación, acumulación, distribución y aprovechamiento de la información disponible para crear conocimiento.

Además, ANUIES (2016) y Olivé (2005) plantean que este tipo de sociedades se caracterizan por el desarrollo de información y comunicación, el aumento de la reproducción, acumulación y distribución del conocimiento científico; el cambio de los elementos económicos tradicionales (tierra, capital y trabajo) por el conocimiento agregado a los procesos productivos; la gradual valorización y necesidad de personas altamente calificadas; los cambios en las relaciones sociales y en las culturas de los pueblos como resultado de la aplicación de las nuevas tecnologías y el surgimiento de circuitos y mercados mundiales del conocimiento se han vuelto fuentes de riqueza y de poder. Alonso-Sáez y Arandia-Loroño (2017) plantean que en este contexto de acelerada transformación y turbulencia a la educación superior se le exige que se transforme en un verdadero agente activo de desarrollo de conocimiento y desarrollo económico.

Uno de los primeros escenarios que debe atender la educación superior es la apertura y masificación de las universidades. UNESCO (2015) plantea que desde el año 2000 el

número de estudiantes matriculados en el nivel superior se ha duplicado. Sin embargo, este crecimiento se ha realizado mayormente en el sector privado, lo cual puede tener consecuencias muy graves en el acceso equitativo a la educación superior. Alonso-Sáez y Arandia-Loroño (2017) también consideran que existe un proceso de mercantilismo de la educación superior y sugieren que la educación superior tiene un origen moral y no comercial y que esta mercantilización de la educación superior podría crear universidades de elite para elites económicas. Es un reto de las instituciones públicas de educación superior ampliar la oferta de educación superior para contribuir al proceso de masificación de la misma y no volver a caer en una educación superior para elites. Tuirán (2019) identifica que en varios países industrializados la educación superior ha llegado a una etapa de acceso universal, es decir, entre 50% y 85% de la población tiene acceso a educación superior. Sin embargo, México se encuentra en la etapa de acceso de masas donde del 30% al 50% tienen acceso a educación superior.

El acceso a la educación superior es esencial para que un país pueda ser relevante en una sociedad del conocimiento porque requiere de una población altamente calificada para realizar más trabajo mental que físico. De no lograr una mayor cobertura de educación superior, México podría pasar de tener una población explotada económicamente en una sociedad industrial a ser una población irrelevante en una sociedad del conocimiento; que como ya se ha comentado plantea nuevos esquemas y roles a las instituciones de educación superior. Ahora bien, en la siguiente sección se discutirá sobre la estrategia que el gobierno junto con las instituciones de educación superior ha puesto en marcha para aumentar la oferta y cobertura de la educación superior en México; la regionalización.

La regionalización

Arnauth y Giorguli (2010) señalan que la educación superior en México era exclusiva de pocas instituciones y que tenía una orientación hacia la formación de élites. Sin embargo, la industrialización y la urbanización provocaron la demanda de trabajadores cada vez más calificados que pudieran desempeñar actividades cada vez más sofisticadas y no tan manuales. La industrialización hizo que la educación superior tuviera una mayor demanda y al mismo tiempo se ajustara más a un contexto que la requería, algo parecido sucede con la sociedad del conocimiento en la cual se requieren habilidades cognitivas superiores y ya no tan manuales. Es muy importante mencionar que durante mucho tiempo la relación entre el Estado y las universidades no fue la mejor, y en este contexto el modelo elitista de acceso a la educación superior era el más apropiado para el gobierno; pero no para la sociedad.

No fue hasta 1945, con la aprobación de una ley orgánica, que la UNAM y el gobierno crearon una dinámica de convivencia en el que el gobierno cumpliría con el financiamiento a la universidad y al respeto de la autonomía universitaria y la universidad se “despolitizaría”. Esto es muy importante porque las universidades, representadas por la UNAM, y el Estado siempre habían tenido relaciones complicadas que los hacían ser antagonistas y la educación, sobre todo la superior, era un campo de confrontación ideológica pero ahora se buscaba transformarla en un elemento de unidad y desarrollo nacional. Con este nuevo acuerdo de cooperación entre la universidad y el Estado, el Estado inició programas como el Plan de Once Años (de 1959 a 1970) para extender la cobertura de la educación primaria y secundaria para desarrollar una matrícula que posteriormente pudiera llegar a una educación superior y subsecuentemente a la educación superior. Es importante tener el antecedente de la relación entre el Estado y la universidad

porque deja muy claro como una mala relación entre estos dos agentes puede tener un costo muy elevado para la sociedad; la irrelevancia en un contexto que requiere una sociedad con ciertas características; en su momento las requeridas para una sociedad industrializada.

Arnauth y Giorguli (2010) plantean que mucha de la estructura que se puede notar hoy en día en la educación superior del país es resultado de las políticas de expansión de la matrícula, pero sin regulación, este es el primer antecedente de un intento del gobierno mexicano para ampliar el acceso a la educación superior pero esta expansión de la matrícula sólo se realizaba en los campus centrales de las universidades. Actualmente, las universidades han intentado incrementar el acceso a la educación superior por medio de la ampliación de la matrícula, pero en diferentes sedes regionales de los distintos estados del país. De acuerdo con Ospina Londoño, Canavire-Bacarreza, Bohórquez, y Cuartas, (2015) la regionalización de la educación superior tiene por objetivo desconcentrar la oferta en las ciudades, ampliar la cobertura y orientar los programas a las necesidades de las regiones mediante la apertura de Centros Regionales de Educación Superior. Chacón (2017) considera que la regionalización busca brindar un equilibrio a la educación superior a un país, mediante el desarrollo y la cooperación con diferentes regiones. La regionalización representa una oportunidad para las sedes alejadas de los campus centrales de las universidades para acceder a un desarrollo por medio de la oferta educativa que se lleva a esas regiones. La descentralización de la educación superior es un factor que puede y debe contribuir a la democratización de la educación superior porque en muchas partes del país ingresar a la universidad sigue siendo una exclusivo de élites.

Mendoza Rojas (2015) plantea que en México se han realizado esfuerzos para ampliar la oferta de educación superior durante las últimas tres décadas con el objetivo de brindar opciones de calidad y propiciar una equidad social. De hecho, Arnauth y Giorguli (2010) consideran que la regionalización de la oferta educativa se ha realizado porque el Estado abandonó el papel pasivo en el que sólo se limitaba a proveer recursos y se ha vuelto un regulador y orientador desde comienzos de la década de 1990, justamente cuando México intenta incluirse en la dinámica de una economía abierta y globalizada. De hecho, a partir de la década de 1990 la asignación de recursos a las universidades también dependía del número de matrícula que entendiera y a la calidad de la educación superior que se ofertara.

Rama y Cevallos (2016) plantean que la descentralización de la educación superior promueve mayores niveles de pertinencia y, por ende, también de calidad en el trabajo académico relacionado a la región. Un elemento esencial de la regionalización es que se puede trabajar con la comunidad creando una dinámica de trabajo permanente para la mejora de la calidad de vida de la región. La integración de las universidades a las comunidades contribuye a que, en cada región, se cree un conocimiento propio y se pueda elevar a la categoría de conocimiento científico. En muchas ocasiones, las personas de las regiones no quieren trabajar con la universidad porque consideran que sólo salen de la ciudad para robar sus conocimientos. Las universidades se deben integrar a la región para explotar el conocimiento local siempre por el desarrollo de la misma. Mora (2018) afirma que las universidades tienen la responsabilidad de ser los motores de cambio en la sociedad del conocimiento y que este compromiso se debe manifestar en la cooperación con el desarrollo regional.

Por otro lado, Rivera y Rivera (2018) señalan que si bien es cierto que la ampliación de la matrícula por medio de las sedes regionales son cruciales para lograr el desarrollo local debido a que se pueden integrar al entorno e impulsar su desarrollo por medio de la

creación de conocimiento, el desarrollo de capital humano, transferencia de conocimiento, y hacer uso de ese conocimiento y capital humano para contribuir a elevar el nivel de vida de las regiones. También es cierto que, por lo general, las unidades académicas regionales tienen más carencias y dificultades que los campus centrales que pueden ir desde que no hay una vinculación entre la comunidad y la unidad regional hasta que el campus central utiliza a las unidades regionales como “lugares de castigo” para los profesores incómodos de la universidad; como una clase de destierro.

Rama y Cevallos (2016) también distingue que ha existido una tradición de inequidad regional universitaria entre las capitales o las grandes ciudades y el interior de los estados. Desafortunadamente, la regionalización de la educación superior muchas veces es vista como un sinónimo de rezago y baja calidad debido a las características históricas de los procesos con lo que se ha llevado a cabo en América Latina. Mejía-Pérez y Worthman (2017) identifican elementos que empobrecen la labor de las unidades regionales como la poca planeación y cuidado para la apertura de una sede regional de la universidad. Es común que muchas unidades regionales sean retiradas poco tiempo después de ser abiertas debido a que no tienen una oferta relevante para la región o porque no hay una población interesada a la cual atender. Otro factor esencial para que la regionalización no llegue a ser lo que se espera de ella es la poca calidad de la educación que se oferta en las unidades regionales. Esto causa que, aunque logren tener egresados, estos tienen pocas oportunidades para acceder a mejores oportunidades de trabajo por la baja calidad de educación que recibieron. Las universidades siempre sostienen que no hay universitarios de segunda pero la verdad es que los servicios que se ofertan en los campus centrales no se comparan con los ofrecidos en los campus regionales y los docentes, los estudiantes y la comunidad se da cuenta de ello; y, definitivamente tiene un efecto en las sedes regionales.

Un factor que es definitorio en las actividades que realizan las sedes regionales es la dificultad para reclutar profesores de alta calidad (Watkinson y Ellis, 2006 en Mejía-Pérez y Worthman, 2017). Bajo esta idea Rivera y Rivera (2018) consideran que las relaciones de trabajo entre las universidades y la comunidad son un campo fértil para que académicos lleven a cabo investigación que debe ser complementada con una docencia nutrida por los resultados de la investigación en la región. Sin embargo, en muchas ocasiones los académicos que forman parte de las unidades regionales no cuentan con el perfil para realizar las funciones que les son requeridas. Para Galaz Fontes (2012) las funciones sustantivas de los trabajadores académicos con la docencia, la investigación, la extensión y la vinculación, si estas funciones no se realizan, las unidades académicas regionales se convierten sólo en lugares donde se transmiten conocimientos ajenos a la comunidad y con poco impacto en ella.

Gil Antón (en Arnauth y Giorguli, 2010) plantea ya desde la década de 1970 que el incremento de la matrícula de educación superior se caracterizó por la incorporación de personal académico que no necesariamente cumplía con los requisitos o la experiencia mínima para ser considerados como tal; miles tenían estudios incompletos y otros estaban recién egresados. Este fenómeno se repite constantemente en las unidades regionales porque las condiciones de trabajo no son las más atractivas para académicos con un alto perfil de investigación. Es muy raro que en las unidades regionales existan plazas de tiempo completo por lo tanto la mayoría de los docentes están contratados por horas clase e incluso hay académicos que son maestros catedra (académicos que no cuentan con el título del grado, pero por necesidad de la unidad dan clases en ella). En la siguiente sección del documento se hablará de los académicos ¿quiénes son? y ¿cuáles son las funciones que deben realizar?

Los académicos

Como ya se ha comentado la descentralización de la educación superior por medio de la regionalización es una estrategia para que una sociedad desarrolle una población altamente calificada para ser relevante en una sociedad del conocimiento. Ahora bien, un elemento esencial y determinante para que la regionalización de la educación superior surta el efecto esperado y tenga éxito en la comunidad son los académicos. Galaz Fontes (2012) establece que los académicos son fundamentales para que la educación superior consiga sus objetivos para servir al desarrollo de la sociedad. Las tareas sustantivas de la educación superior son la docencia, investigación, extensión y vinculación y los académicos son quienes las llevan a cabo; esto es en papel. Sin embargo, Suárez Zozaya y Muñoz García (2016) plantean que es realmente alarmante que en México los académicos universitarios no son protagonistas activos en la búsqueda de soluciones para los problemas del país. En México la profesión académica no tiene la importancia que tiene en otros países. De hecho, muchos académicos sólo ven reducidas sus funciones a la impartición de clases y si realizan investigación esta no es valorada porque además no es apoyada. Gil Antón (2016) destaca que el desconocimiento y la poca valoración de los docentes es tan grande que en muchas ocasiones ni siquiera tienen voz para tener injerencia en las organizaciones universitarias.

Es importante mencionar que la expansión de la matrícula en educación superior también tuvo un efecto lógico en el incremento de académicos en las unidades regionales, sin embargo, ese crecimiento se dio principalmente en la categoría de hora clase. De acuerdo con ANUIES (2015) 60% de los docentes en Educación Superior en el país son docentes contratados por horas clase o tiempo parcial. Gil Antón (2016) plantea que los docentes HC representan 75% de los trabajadores académicos en el país. Además, distingue entre 3 tipos de académicos HC: 1) los académicos que sólo acuden a universidad por unas horas pero que realmente no la ven como su principal fuente de ingresos ni su trabajo principal; 2) académicos que sólo cubren las horas que les son asignadas, pero no tienen interés en ampliar su tiempo en la universidad; y 3) los académicos que acumulan tantas horas como puedan en distintas instituciones; a los que llama “tiempos repletos”. Los docentes hora clase no tienen como funciones básicas la investigación ni la extensión o vinculación con la sociedad, su principal función es la docencia; esto tiene un efecto importante en las unidades regionales porque estos docentes no están obligados a realizar investigación ni la difusión de la misma; como la tendrían los docentes de tiempo completo.

Ahora bien, obtener un lugar para ser académico en una universidad pública actualmente es muy complicado y demandante. Suárez Zozaya y Muñoz García (2016) sostienen que los jóvenes que desean incorporarse al trabajo académico poseen bajos sueldos y ya deben haber cursado un doctorado, mínimo 2 publicaciones, además deben dar clases, investigan, dar conferencias y participar en congresos internacionales, ser tutores, asesorar tesis, ser parte de comités de evaluación con la esperanza de obtener una definitividad y así poder acceder a becas, premios y reconocimientos que les generen prestigio y más dinero; pero siempre partiendo de una categoría hora clase.

Suárez Zozaya y Muñoz García (2016: 7) describen a los trabajadores académicos de la siguiente manera

“... son trabajadores, hombres y mujeres, jóvenes y adultos, extremadamente exigidos, cargados de responsabilidades y de tareas en demasía, debido a la cantidad de regulaciones laborales a las que están sujetos, y a la importancia que le atribuyen a hacer méritos en el

trabajo, a los premios y recompensas que se derivan de ellos, y al miedo que tienen a la exclusión y al castigo”.

Suárez Zozaya y Muñoz García (2016) señalan que aunque la función docente es la más importante en las universidades mexicanas, también es cierto que durante las últimas décadas la evaluación a los docentes se ha centrado y priorizado la función de investigación. Gil Antón, (2016) señala que la priorización hacia la función investigativa comenzó a generarse muy probablemente desde la década de 1980 y muy específicamente a partir de 1985 con la creación del SNI (Sistema Nacional de Investigadores). Posteriormente la función investigativa de las universidades fue estimulada en la década de 1990 con estímulos y becas que hoy en día son conocidas como Transferencias Monetarias Condicionadas (TMC). Aunque la profesión académica está orientada hacia la investigación y la regionalización representa una oportunidad para que los académicos creen relaciones a largo plazo con las comunidades, lo cierto es que la investigación no parece ser parte de las funciones sustantivas de las unidades regionales porque la gran parte de los académicos son hora clase y no se les solicita realizar investigación o vincularse con la sociedad sino sólo impartir clases.

Tejeda Fernández (2009), Ruiz Bueno, Mas Torelló, Tejeda Fernández y Navío Gámez (2008) sostienen que las funciones que un académico universitario debe cubrir son dos: la docencia y la investigación. Sin embargo, Mas Torelló (2011) plantea que estas funciones se complementan las unas a las otras y que no pueden ser aisladas. Bajo este argumento no puede haber un académico universitario que sólo se enfoque en la investigación y no comparta el conocimiento generado de su investigación con sus estudiantes o por el otro lado, un académico universitario no puede sólo dedicarse a la docencia debido, a que no tendría un conocimiento propio que compartir con sus estudiantes. Es decir, la investigación es el insumo que alimenta a la docencia y la vinculación con la sociedad. Estas son las funciones que se deben realizar los académicos para contribuir con las universidades y ser agentes activos que impulsen el cambio de una sociedad industrial a una donde el conocimiento cada vez más se vuelve el elemento esencial en el desarrollo de las sociedades.

En este trabajo se planteó el estudio de la regionalización desde las funciones que deben realizar los académicos universitarios a partir de las perspectivas de académicos universitarios en una unidad académica regional de reciente creación perteneciente a una importante universidad pública del centro del país. Este estudio parte de la idea presentada por Galaz Fontes (2012) cuando plantea que las funciones esenciales de los académicos son la docencia, la investigación y la gestión, sin embargo, ¿esta concepción de las funciones académicas es compartidas por los académicos en las unidades regionales? Y si es así ¿se llevan a cabo igual que en los campus centrales de las universidades?

Contexto de la Investigación

La unidad académica regional donde se llevó a cabo el proyecto se encuentra localizada en la Sierra Nororiental de un estado de la zona centro de México e inició actividades académicas en agosto de 2014 ofertando 6 programas de licenciatura (Medicina General y Comunitaria, Estomatología, Enfermería, Nutrición Clínica y Psicología) con una matrícula de aproximadamente 450 estudiantes. Es importante mencionar que esta unidad académica es resultado del Programa de Desarrollo Institucional (PDI) 2013-2017 de la universidad a

la que pertenece donde se plantea el desarrollo de las unidades regionales de la universidad por medio del fortalecimiento de la equidad y calidad de las unidades regionales por medio de la actualización de su infraestructura física y tecnológica, la oferta de nuevos programas educativos en los niveles de licenciatura y de posgrado, el apoyo a la investigación regional, la actualización de docentes, así como por medio de la vinculación con los sectores productivos y gubernamentales de las distintas regiones. De nueva cuenta los objetivos de las universidades parecen pertinentes y relevantes de acuerdo con el contexto que demanda una sociedad que basa su desarrollo en el conocimiento.

De agosto de 2014 a febrero de 2017, la unidad académica funcionó como una sede regional donde se ofertaban licenciaturas, principalmente del área de la salud, cuyos programas dependían de sus respectivas facultades en los campus centrales de la universidad; la Facultad de Medicina se encargaba de los programas de Medicina General y Comunitaria, Nutrición Clínica, Fisioterapia; la Facultad de Enfermería se encargaba del programa de Enfermería; Estomatología se encargaba del programa de Estomatología y la Facultad de Psicología se encargaba del programa de Psicología. Sin embargo, en febrero de 2017 la unidad regional se convirtió en una unidad académica que incorporó a otras sedes regionales que impartían los programas de licenciatura de Administración de Empresas, Gestión Territorial e Identidad Biocultural, Contaduría Pública, además se le anexaron 4 preparatorias universitarias de la región. En tan sólo 4 años el proyecto de regionalización del PDI 2013-2017 de la universidad ya había creado una unidad académica fuera de del campus central con más 4000 estudiantes. Cabe destacar que después de la creación de esta unidad académica se comenzaron a crear otras unidades regionales en distintas zonas del estado. Es importante mencionar que para efectos de la presente investigación sólo se trabajó con docentes de la sede donde se imparten licenciaturas de área de la salud. Destaca, de nueva cuenta, que la unidad académica regional inició actividades académicas en el año 2014 y que, por lo tanto, los académicos están a punto de llegar a los 5 años en la universidad y ninguno de ellos cuenta con una definitividad. Además, muchos de los docentes se hacen cargo de diferentes coordinaciones; como de licenciatura o de servicio social o titulación.

El objetivo de la Investigación

Para la gran mayoría de los académicos que forman parte de la unidad académica en que realizó el estudio este proyecto de regionalización representa su primera experiencia como académicos en nivel superior. Lo anterior podría representar una oportunidad para que la universidad emprenda nuevas dinámicas de capacitación para sus docentes; aprovechando su experiencia en su ámbito profesional. Lo anterior tiene fundamento cuando se plantea para el proyecto de regionalización el apoyo a la investigación regional, y la actualización de los académicos para la vinculación con los sectores productivos de la región. El principal objetivo de este trabajo de investigación fue explorar la concepción que los académicos de una unidad académica regional de una reconocida universidad del centro del país.

Metodología

De acuerdo con Eisner (1998) no existe un método o receta para realizar indagaciones cualitativas, sin embargo, sí existen distintas técnicas que pueden ayudar al investigador a acercarse al fenómeno en estudio. El presente trabajo de investigación es de tipo inductivo

con un diseño basado en la fenomenología y usa la metodología de educación comparada al finalizar el estudio. Se hizo uso de entrevistas semi-estructuradas debido a que una entrevista es una conversación que permite entender un fenómeno desde la perspectiva del entrevistado y desmenuzar significados de sus experiencias (Álvarez-Gayou, 2003). Además, una entrevista semi-estructurada permite contar con una estructura de preguntas que sirven como base y que pueden ir cambiando conforme la entrevista va avanzando.

Las categorías de análisis para este trabajo de investigación son las siguientes: la función docente del académico desde una unidad académica regional, la función investigativa del académico desde una unidad académica regional y la función de vinculación y extensión con la sociedad del académico desde una unidad académica regional. Este trabajo de investigación es inductivo debido a que el investigador se acercó a los informantes para obtener de primera mano la información que era requerida para, posteriormente, llegar a conclusiones; como lo menciona Dávila Newman (2006). Además la investigación usó un enfoque fenomenológico que, de acuerdo con Salgado Lévano (2007), permite enfocar la investigación en las experiencias individuales subjetivas de los informantes o participantes para conocer el significado de una experiencia vivida con respecto a un fenómeno. La fenomenología representó la mejor opción para acercarse al fenómeno en estudio debido a que permite acceder a los fenómenos desde la perspectiva de cada participante y también desde un colectivo; permite el análisis de discursos y temas específicos para localizar posibles significados; también permite al investigador contextualizar las experiencias de los participantes; y hacer uso de instrumentos como la entrevista y el grupo de enfoque para la recolección de información de primera mano (Salgado Lévano, 2007).

Sujetos

Los informantes del presente trabajo de investigación son 5 académicos de una unidad académica regional de reciente creación en la sierra nororiental en un estado del centro del país. Los académicos fueron elegidos por conveniencia a la investigación, sólo se buscaba entrevistar a un docente de cada licenciatura. Al comienzo del presente trabajo de investigación se había planteado sólo trabajar con docentes de TC, sin embargo, finalmente se decidió incluir a docentes HC debido a que en la unidad académica regional sede de la investigación solamente 13% de la planta docente son Tiempo Completo y el resto, en su gran mayoría son docentes de Hora Clase. Es muy importante mencionar que nunca se pudo realizar la entrevista con alguna docente de enfermería debido a que nunca tuvieron el tiempo para la entrevista.

Resultados y discusión

El presente trabajo de investigación se centró primordialmente en indagar cuáles son las funciones que realizan los académicos en una unidad académica regional teniendo en cuenta que la literatura consultada plantea que las 2 principales funciones de los académicos en educación superior son la docencia-investigación y la vinculación-extensión. Se obtuvieron 5 entrevistas semi-estructuradas de aproximadamente 25 minutos cada una en las cuales los académicos TC y HC expresaron sus perspectivas sobre las actividades de docencia, investigación y vinculación y extensión que realizan en su unidad académica. Las entrevistas semi-estructuradas se realizaron a docentes de las siguientes licencia-

turas; Medicina General y Comunitaria, Estomatología, Fisioterapia, Nutrición Clínica y Psicología. No fue posible realizar la entrevista con el académico de Enfermería debido a que no se logró concretar una fecha para la entrevista. Se obtuvieron alrededor de 90 cuartillas de transcripciones. Se recuperarán y citarán frecuentemente algunos fragmentos de las declaraciones textuales de los participantes para comprender cómo se sitúan en el contexto de las funciones planteadas para su labor como académicos.

Los testimonios que se usarán no son pruebas, sino más bien expresiones extraídas del discurso de los informantes sobre las percepciones que ellos tienen acerca de sus funciones docentes, investigativas y de vinculación en la unidad académica regional donde laboran. Es importante mencionar que los académicos respondieron a cerca de 9 preguntas, sin embargo, para efecto de esta investigación sólo nos enfocaremos en tres: ¿Cuál es el valor que la docencia tiene para usted como académico universitario? ¿Cuál es el valor que la investigación tiene para usted como académico universitario? ¿Cuál es el valor que la vinculación tiene con la sociedad por parte de la universidad?

Sobre la categoría de docencia

De acuerdo con Ruiz Bueno, Mas Torelló, Tejada Fernández y Navío Gámez (2008), Suárez Zozaya y Muñoz García (2016), Tejada Fernández (2009), Galaz Fontes (2012) la docencia es la función básica de los académicos debido a que es la manera en que los académicos trabajan con sus estudiantes y comparten con ellos su conocimiento. Pero ¿qué es la docencia para un académico de una unidad académica regional? A continuación, se presentarán algunos extractos de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a los académicos para identificar cuál es el valor que ellos le atribuyen desde su perspectiva al ser parte de una unidad académica regional y, posteriormente, se procederá a realizar un análisis del discurso.

Con respecto a la primera, todos los académicos consideran a la docencia como esencial o clave dentro de sus funciones. Sin embargo, cada uno de ellos la define de distinta manera. Por ejemplo, hay académicos que consideran a la docencia como una transmisión de conocimiento hacia alguien más. Se podría decir que esta visión de la docencia no es compatible con el tipo de docencia que es requerida en el contexto de una sociedad del conocimiento en la que se espera que los jóvenes sean innovadores y creadores de su propio conocimiento por medio de la investigación y no sólo receptores pasivos de información. Tal vez la visión de este docente se ajusta más a un modelo en el cual el conocimiento era fijo y cerrado y sólo se podía acceder a él por medio del académico.

Académico de Medicina General y Comunitaria TC

“Creo que la docencia es un proceso a través del cual... pues tenemos la oportunidad de transmitir este... los conocimientos de generación en generación, por lo tanto, este... la docencia es ese proceso que nos permite realizar este proceso”.

También hay docentes que consideran que el valor de la docencia se encuentra en el amor con el que se lleva a cabo. Sin embargo, también se considera que la docencia es transmitir a los alumnos, pero por medio del ejemplo.

Académico de Psicología HC

“De manera personal el valor que yo le daría pues realmente es el amor que se le tiene a esta práctica docente. Entonces, desde mi punto de vista, es ese amor que se le da para poder tener un resultado de productividad, el ejemplo que tenemos que dar [...]. El ejemplo para poder decir o transmitir a mis alumnos”.

Académico de Estomatología TC

“Bueno principalmente yo lo veo como... un enfoque... formativo dentro de [...] la universidad teniendo en cuenta que siempre va enfocado a la enseñanza académica por parte del catedrático académico hacia el alumno”.

Algunos otros académicos ven a la docencia como una capacitación para el trabajo, lo cual se relaciona directamente con el modelo napoleónico de la universidad en el que la investigación y la docencia debían estar separadas porque la universidad era vista como un instrumento que era útil para configurar estabilidad política y poder. La principal función de la educación superior en este modelo era la de dar educación pública en todo el imperio, pero siempre conservando el orden social impuesto por la Revolución Francesa (Ruiz-Corbella y López-Gómez, 2019).

Académico de Nutrición Clínica HC

“Pues... básico, esencial, necesitamos comprender que estamos capacitando profesionales de la salud que también serán orientadores y que, aunque no se ve o no se ha valorizado en la sociedad esos profesionales de la salud van a enseñar a alguien más a como guiar su vida como sustentar su salud entonces es como un espiral en la que conocemos, aprendemos, reforzamos y en algún momento lo tenemos que compartir ¿no?”.

Sin embargo, hay otros académicos que reconocen que no tienen la formación como docentes pero, que al mismo tiempo, consideran que la docencia es más que transmitir conocimientos y se ha dado a la tarea de desarrollarse también como docentes por medio de cursos y una capacitación constante; aunque reconocen que tienen carencias y desventajas frente a otros docentes.

Académico de Fisioterapia HC

“La docencia, creo que es una de las funciones claves ¿no? [...], aunque hay que reconocer que bueno, la formación que traemos no es una formación para docencia porque yo soy fisioterapeuta entonces... como fisioterapeuta reviso mi programa de estudios y no tengo ni una sola asignatura relacionada con docencia. Eso me deja, así como en cierta desventaja, pero también me abre las puertas para buscar apoyo [...] y poder complementar esta parte. [La docencia] se entiende que... como más que transmitir conocimientos es este algo más elaborado, más que dictar [...] en ese sentido bueno pues, pues si me he dado a la tarea de complementar con cursos, capacitaciones, en la medida de lo posible para poder complementar esta función docente. [...] a mí me llegó la invitación para empezar a dar

clases y poco a poco me fui involucrando en actividades docentes, hasta que llegó el punto que me dedicaba a dar clases, ya no daba terapias particulares”.

Los académicos del área de la salud perciben en mayor medida a la docencia como una práctica vertical en la cual el docente debe dar al estudiante que no sabe. Por otro lado, la docente de la licenciatura de Psicología, Ciencias Sociales y Humanidades, percibe a la docencia como una práctica de ejemplo por medio del amor, pero finalmente es para transmitir una actitud o conocimiento. Como característica destacable, ninguno de los entrevistados tuvo una formación que lo orientara hacia la docencia. De hecho, un académico comentaba que él llegó a la institución porque lo invitaron a dar clases, pero sus actividades en la institución lo absorben tanto que ya ha dejado de dar consultas.

La universidad donde se realizó el estudio, en un esfuerzo por profesionalizar la función docente de sus académicos, ha desarrollado un programa llamado “Escuela de Formación Docente”; que realiza una oferta de cursos sobre docencia. Un docente comenta que ya ha tomado cursos para complementar su formación profesional con la académica porque considera que está en desventaja respecto a otros académicos. Sin embargo, no son muchos los académicos que toman esos cursos y su práctica se ve muy orientada hacia el empirismo o hacia recordar cómo les enseñaban ellos. La falta de un acompañamiento y orientación docente para los académicos en un contexto regional puede ser contraproducente para la unidad académica debido a que sólo se repiten prácticas docentes que pudieron ser apropiadas en su momento pero que no necesariamente lo sería ahora. Esto puede causar una baja en la calidad en la educación superior que se oferta en la unidad académica.

Sobre la categoría de investigación

La presente investigación también considera a la investigación como la otra función esencial de los académicos. Esta idea es apoyada por autores como Gil Antón, (2016), Gil Antón y Contreras Gómez (2018), Ruiz Bueno, Mas Torelló, Tejada Fernández y Navío Gámez (2008) y Suárez Zozaya y Muñoz García (2016). Salinas Baldo, Tinajero Villavicencio y Sima Lozano (2018) plantea que la investigación es buscar la reflexión en las personas con respecto a la manera en que pueden contribuir a la generación de conocimiento. Además, la investigación promueve el desarrollo de habilidades para plantear preguntas y no aceptar respuestas y sólo memorizarlas. La investigación trasciende la transmisión de conocimientos por medio de una cultura investigativa. A continuación, se presentarán algunos extractos de las declaraciones de los académicos para identificar cuál es el valor que ellos le atribuyen a la investigación desde su perspectiva como académicos de una unidad académica regional.

En general, todos, los académicos entrevistados señalan que la investigación es esencial para la generación de nuevo conocimiento. Sin embargo, ellos reconocen que no tienen tiempo para realizarla, debido a que se les han asignado tareas administrativas que les toman mucho tiempo y siempre deben resolver “bomberazos”; solicitudes de reportes, problemas con las cargas académicas, reuniones urgentes para proyectos. Un académico de tiempo completo comenta que él no se asume como investigador; a pesar de que la categoría por la cual está contratado es la de Profesor Investigador de Tiempo Completo.

Académico de Medicina General y Comunitaria TC

“Bueno pues la investigación es fundamental en, en el proceso de enseñanza aprendizaje, en el proceso... en he...mmm... pues enfocado a lo que es la educación pues es básica la investigación, he... realmente el hecho de generar conocimiento nuevo [...] pues es muy importante, realmente a mí me apasiona lo que es la investigación. Sin embargo, requiere de mucho más tiempo, de dedicación y bueno si hablábamos de que carecemos de tiempo, pues esto nos limita (los procesos administrativos) en la actividad de la investigación, aunque uno quiera realizarla ¿no? [...] realmente yo no me asumo como investigador, realmente por que no he podido realizarme como tal ¿no?”

Académico de Nutrición Clínica HC

“Pues... es primordial. No hemos tenido la oportunidad de escribir protocolos como tal porque una problemática que enfrenta la licenciatura; es que no hay tiempos completos de la disciplina entonces esto sesga un poco para el hecho de querer desarrollar proyectos de investigación formales como tal en la universidad, darles continuidad y seguimiento. [...] no hay tiempos completos, hay muchas cargas de horas los docentes; los docentes formativos somos hora clase entonces se satura entonces aparte, algunas docentes pues tenemos que tener alguna otra carga más sin horario, sin asignación de espacio, pero garantizando al joven una asesoría para que se cierre esa asignatura porque es el único que debe tomarla y entonces ya estamos rebasados de horas. No me asumo como investigadora... no he podido concretar esa parte”.

Académico de Psicología HC

“Pues es la parte en la cual presentas las actualizaciones [...] Entonces priorizar las investigaciones [...] es fundamental para poder dar un conocimiento o una enseñanza más bien, una enseñanza de acuerdo a lo que se está viviendo hoy en día”.

Algunos otros académicos comentan que ellos aspiran a realizar investigación en un futuro, pero por el momento no pueden realizarla debido a su categoría en la universidad (académico hora clase); él sólo se apega a lo que debe realizar como hora clase y atiende cuestiones administrativas porque además recibe un pago extra por hacerse cargo de la coordinación de servicio social. Sin embargo, parece ser que algunos docentes esperan que el cambio a una categoría de tiempo completo simplemente se “dé” y cuando se “dé” ya se dedicarán a la investigación porque entonces se les exigirá llevarla a cabo.

Académico de Fisioterapia HC

“La investigación como tal, yo creo que es una de las funciones... a parte de la docencia que hay que complementar con la investigación en lo medida de lo posible porque de alguna [...] nos permite como que aportar algo y estar pendiente de lo que sucede a nuestro alrededor y de alguna manera inculcar en nuestros estudiantes esa práctica porque si nos han tocado pues ver que los alumnos [...] no se ven como investigadores, cuando la

universidad pública pues una de sus funciones es esa ¿no?; desarrollar en lo posible que los alumnos tengan ciertas habilidades en cuanto a saber [...] elaborar protocolos de investigación o en su momento quizá desarrollar proyectos de investigación. Actualmente como tal no hago investigación, me dedico a otras en la parte de docencia, la parte administrativa [...] como tal no soy un investigador pero si me gustaría. Actualmente mi estatus como hora clase me solicita como tal estar frente a grupo entonces mientras no tenga otra categoría este es mi principal ingreso, estar frente al grupo, pero ya cuando uno obtiene otra categoría hay incentivos dentro de la propia universidad para dedicarse a la investigación, entonces yo creo que sería clave”.

También existe el caso de docentes que consideran que no hay suficiente apoyo para realizar investigación. Este apoyo que ellos señalan como importante es la orientación para realizar investigación porque han tenido proyectos, pero se quedan a la mitad porque nadie los orienta acerca de cómo debe proseguir. Además, éste académico señala que él quiere realizar investigación, pero no resulta lucrativo pues el tiempo de la elaboración de una investigación es mucho y no recibe un pago por hacerla; sin embargo, es un académico con categoría de Profesor Investigador de Tiempo Completo.

Académico de Estomatología TC

“Sí se está haciendo pero hijole, no vemos, o sea como que no hay esa parte [...] de formar los cuerpos académicos; formamos parte de una academia de estomatología entonces la gran mayoría somos especialistas pero bueno nosotros empezamos a hacer el proyecto pero lo dejamos a mitad porque ya no hubo más, o sea, ya no hubo intención en el proyecto o sea ya no hubo quien nos dijera: te falta esto, el paso a seguir es este, va a ser así, vas a traer eso o sea. Realmente yo quisiera pero no tengo el tiempo y no me representa un ingreso importante, ¿Cuánto tiempo tarda en salir un artículo? Y ¿Cuánto te pagan por un artículo?”

Todos los académicos entrevistados consideran que la investigación es un elemento esencial para elevar el nivel de educación. Sin embargo, tienen muchos problemas para realizarla. Los académicos hora clase consideran que la realizarán cuando sean tiempos completos, aparentemente no tienen presente que para llegar a ser un académico de tiempo completo debe comprobar publicaciones indizadas productos de proyectos de investigación. Además, los académicos hora clase están cargados de horas y también trabajan en otras instituciones de educación superior privadas. Los académicos hora clase dejan la investigación a los académicos de tiempo completo, pero éstos comentan que no tienen tiempo para llevarla a cabo debido a que se les pide apoyar con procesos administrativos; como coordinaciones de programa o de servicios para estudiantes como servicio social o titulación. Es importante destacar que es preocupante que los académicos de unidades académicas regionales se expresen de esa manera de la investigación debido a que al parecer sólo se cumple con la función docente pero la investigación es puesta a un lado, no porque así se quiera, sino porque no hay tiempo para realizarla o, peor aún no saben cómo realizarla.

De hecho, una pregunta que se realizaba a los académicos como complemento sobre el valor de la investigación fue “¿Se considera usted un investigador/a?” y los 5 académicos contestaron que no. Las unidades académicas regionales tienen la misión de colaborar con la comunidad para que por medio de la investigación regional para convertirse en motores

de desarrollo de las regiones. Sin embargo, si la investigación no alimenta a la docencia ésta se limita a seguir reproduciendo conocimientos externos y estándar ni tampoco existirá un desarrollo local en la región debido a que no se aprovecha a la región y sus recursos para generar nuevo conocimiento.

Sobre la categoría de vinculación y extensión

La vinculación y la extensión en muchas ocasiones no es tomada como una función esencial de la universidad, sin embargo, es la categoría en la cual se ve reflejado el trabajo de la universidad. Stiles (2002) y Narro Robles (2016) identifican que es tarea de las universidades elevar y garantizar la calidad de la educación de acuerdo a las necesidades de su entorno; y deben ser actores sociales activos que no sólo se adapta a los cambios sociales, sino que éstos deben ser propiciados por ellas. Es decir, las universidades deben crear relaciones de largo plazo con la sociedad para trabajar colaborativamente para mejorar la calidad de educación superior y, al mismo tiempo, elevar el nivel de bienestar de la sociedad.

La mayoría de los académicos entrevistados coinciden en que realizan un servicio a sociedad porque están formando profesionales de la salud que van a enseñar la sociedad a cuidar su salud y tener una mejor calidad de vida. En general, los académicos consideran que realizan trabajo con la comunidad y de una forma gratuita y es que de hecho la sociedad trata de apoyarse en ellos para solucionar problemas en escuelas o en la sociedad en general.

Académico de Nutrición Clínica HC

“Nosotros estamos formando a profesionales de la salud que finalmente saldrán a la sociedad para trabajar con ellos y serán orientadores... que le van a enseñar a alguien más cómo cuidar su salud, en este caso su alimentación”.

Académico de Estomatología TC

“Pues acabamos de realizar una jornada de aplicación de fluoruro en una primaria y ...pues la escuela nos lo solicitó y ellos pusieron el material y a veces buscamos patrocinios como de Colgate y se realizan las actividades”

Académico de Nutrición Clínica HC

“Hacemos muchos talleres en escuelas, pláticas y pues trabajo con casos ...pues...gratis. Básicamente es eso, talleres, platicas e intervenciones en casos especiales. Nos buscan seguido para que apoyemos en escuelas. Aunque a veces la escuela es el mismo porque a veces por los procesos burocráticos no podemos hacer más de las que tenemos planeadas”.

Conclusiones

Esta investigación tuvo el objetivo de explorar las percepciones de los académicos acerca de sus funciones docentes en una unidad regional en una reconocida universidad pública de

la zona centro del México. La investigación se centró en tres categorías principales; la docencia, la investigación y la vinculación de la universidad con la sociedad. Esta investigación reveló que la docencia es tal vez la actividad a la que se le dedica más tiempo y esfuerzo por parte de los académicos. Sin embargo, esta docencia se realiza en mayor parte de manera empírica, debido a que los académicos no tienen una formación como docentes, sino como profesionales en su área de formación. La investigación es una función que prácticamente no se realiza por los académicos entrevistados porque no se tiene la obligación de realizarla por parte de los académicos hora clase y los académicos de tiempo completo no tienen tiempo para realizarla por la saturación de tareas administrativas y en ocasiones no saben cómo realizarla. Con respecto a la vinculación de la universidad con la sociedad es importante destacar que la universidad sí parece tener una presencia en la sociedad, pero más como prestadores de servicios que como investigadores para formalizar el conocimiento local y llevarlo a un conocimiento científico y formal. Definitivamente las unidades tienen un impacto para la sociedad en que se integran pero no llegan a cumplir con el objetivo principal para el que fueron creadas; ser un motor de desarrollo para la región por medio de la investigación y la creación de conocimiento local para combinarlo con el conocimiento generado en el ámbito mundial.

Bibliografía

- Alonso-Sáez, I. y Arandia-Loroño, M. (2017). *15 años desde la Declaración de Bolonia. Desarrollo, situación actual y retos del Espacio Europeo de Educación Superior*. Revista iberoamericana de educación superior, 8 (23), 199-213. Recuperado en 19 de octubre de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000300199&lng=es&tlng=es.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- ANUIES (2015). *Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas mexicanas: elemento para aun diagnóstico. Reporte Ejecutivo*. México: Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines.
- Arnauth, A. y Giorguli, S. (coords) (2010). *Los grandes problemas de México*. México: Colegio de México.
- Chacón, F. A. V. (2017). *La universidad en red y sus ventajas para la regionalización y cooperación académica en América Latina: Casos de Colombia, Brasil, México y Costa Rica*. Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo, 4(1), 156-171.
- Dávila Newman, G. (2006). *El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales*. Laurus, 12 (Ext), 180-205.
- Eisner, E. W. (1998). *Ojo Ilustrado*. México: Paidós.
- Galaz Fontez, J. F. (2012). *La profesión académica mexicana a principios del siglo XXI: la reconfiguración de la profesión académica en México*. En Fontes, J. F. G., Antón, M. G., González, L. E. P., García, J. J. S., Vega, J. L. A., y Stack, J. G. M. (Eds.), *La reconfiguración de la profesión académica en México*. (2012: 11-21). México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor.
- Gil Antón, M. (2016). *Los académicos*. En Muñoz García, H. (cord), *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?* (2016: 233-239). México: UNAM
- Gil Antón, M., y Contreras Gómez, L. (2018). *El Sistema Nacional de Investigadores: ¿espejo y modelo?* Revista De La Educación Superior, 46(184), 1-19. Recuperado a partir de <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/13>.
- Mas Torelló, O. (2011). *El Profesor universitario: sus competencias y formación*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. 15(3). 196- 211.
- Mejía-Pérez, Gustavo, & Worthman, Shaye S. (2017). *La geografía de las oportunidades. El caso de las sedes de las universidades autónomas en municipios con poca oferta de educación superior*. Revista iberoamericana de educación superior, 8(23), 25-48. Recuperado en 20 de octubre de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000300025&lng=es&tlng=es.
- Mendoza-Rojas, J. (2015). *Ampliación de la oferta de educación superior en México y creación de instituciones públicas en el periodo 2001-2012*. Revista iberoamericana de educación superior, 6(16), 3-32.
- Mora, J. G. (2018). *Universidades: mitos, modas y tendencias*. Revista iberoamericana de educación superior, 9(24), 3-16.
- Narro Robles, J. (2016). *Universidad con Compromiso Social*. En Muñoz García, H. (cord), *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?* (2016: 19-30). México: UNAM
- Olivé, L. (2005). *La cultura científica y tecnológica en el tránsito a la sociedad del conocimiento*. Revista de la Educación Superior, 34(136). 49-63.
- Orozco Silva, L. E. (2010). *Calidad académica y relevancia social de la educación superior en América Latina*. Revista iberoamericana de educación superior, 1(1), 24-36.
- Ospina Londoño, M., Canavire-Bacarreza, G., Bohórquez, S., & Cuartas, D. (2015). *Tertiary Education Expansion and its Effects on Enrolment and Migration: Evidence from Colombia*. Desarrollo y Sociedad, (75), 317-348.
- Rama, C., y Cevallos, M. (2016). *Nuevas dinámicas de la regionalización universitaria en América Latina*. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 8(17), 99-134.
- Rivera Polo, F., y Rivera Vargas, P. (2018). *Las universidades regionales ante el desafío de la descentralización. El caso de la Universidad de Aysén en Chile*. Revista De La Educación Superior, 47(187), 49-70. Recuperado a partir de <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/481>
- Ruiz Bueno, C., Mas Torelló, Ó., Tejada Fernández, J., & Navío Gámez, A. (2008). *Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario: Apuntes para la definición del perfil basado en competencias*. Revista de la Educación Superior, 37(146), 115-132.
- Ruiz-Corbella, M., & López-Gómez, E. (2019). *La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro*. Revista De La Educación Superior, 48(189), 1-19. Recuperado a partir de <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/612>

- Salgado Lévano, A. (2007). *Quality investigation: designs, evaluation of the methodological strictness and challenges*. Liberabit, 13(13), 71-78. Recuperado en 13 de julio de 2018, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=en.
- Salinas Boldo, C., Tinajero Villavicencio, M. y Sima Lozano, E. (2018). *¿Y esto para qué me va a servir? Jóvenes universitarios y literacidades investigativas*. Revista de la Educación Superior. 47(188). 139-156.
- Stiles, D. (2002). Higher Education Funding Council (HEFC) *Methods in the 1990s: National and Regional Developments and Policy Implications*. Public Administration. Vol. 80 (4), 711-731. DOI 10.1111/1467-9299.00325.
- Suárez Zozaya, M. H. & Muñoz García, H. (2016). *¿Qué pasa con los académicos?* Revista de la Educación Superior. 45(180). 1-22.
- Tejada Fernández, J. (2009). *Competencias docentes*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. 13(2). 1-15
- Torelló, Ò. M. (2011). *El profesor universitario: sus competencias y formación*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15(3), 195-211.
- Tuirán Gutiérrez, R. (2019). *La educación superior: promesas de campaña y ejercicio de gobierno*. Revista De La Educación Superior, 48(190), 113-183. Recuperado a partir de <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/715>
- UNAM. (2017). *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*. México: Autor.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común?* Francia: Autor.

Evaluación autorreflexiva para el desarrollo docente e institucional: grupo de experiencia e inteligencia emocional

Sandra Carina Fulquez Castro¹
Luis Fernando García Hernández²
Evangelina López Ramírez³

Introducción

El concepto de evaluación ha ido modificándose, entendiéndose como un análisis y valoración de todas las variables influyentes en el proceso de educar y como resultado, la evaluación nace como una estructura de paradigma. El desarrollo de la evaluación posee diversas etapas o generaciones (Muñoz, 2008), siendo la primera la orientada a la medida; la segunda, orientada hacia la descripción; la tercera, hacia la emisión de un juicio; la cuarta es la evaluación guiada por un criterio negociado y, la quinta, es la evaluación de calidad.

Arribas-Esteban (2017) afirma que los objetos de la evaluación son los estudiantes, docentes, administrativos, currículos, materiales didácticos, programas, proyectos e instituciones. Asimismo, Borrell y Chavarría (2012) indican que son susceptibles de ser evaluados todos los factores que afectan a la comunidad educativa, vinculados con la planificación y la puesta en escena de procesos de enseñanza-aprendizaje. La evaluación es imprescindible en el proceso educativo, cuya finalidad es investigar y reflexionar para optimizarlo (Capó, Pla y Capó, 2011).

En este capítulo se hablará acerca de la evaluación del docente. Stufflebeam (2000) distingue doce ámbitos evaluables de la institución educativa, siendo uno de ellos el desarrollo del profesorado. Los profesionales de la docencia son elemento fundamental en el proceso educativo y, por tanto, no han de quedar fuera del ámbito evaluativo. La evaluación del profesorado supone cierta “conflictividad” y no debido únicamente a la complejidad de la evaluación como proceso en sí, sino por sus connotaciones y repercusiones éticas, sociales y profesionales.

Por otro lado, la evaluación de los profesores es realizada por alumnos, padres, compañeros de profesión y sociedad en general. Pero exclusivamente cuando el proceso

1 Universidad Autónoma de Baja California. México. CE: sfulquez@uabc.edu.mx

2 Universidad Autónoma de Baja California. México. CE: luis.fernando.garcia.hernandez@uabc.edu.mx

3 Universidad Autónoma de Baja California. México. CE: evangelinalopez@uabc.edu.mx

de evaluar está vinculado a la organización del centro educativo, esta evaluación se convierte en sistema (Natriello, 1997).

En primer lugar, se abordará las implicaciones del acto de evaluación y a continuación los aspectos de la evaluación del docente. En esta segunda parte se presentarán diversas formas de evaluación –incluyéndose la autoevaluación- como un instrumento de mejora y de formación personal e institucional, que facilita no sólo la mejora de la calidad de la enseñanza, sino también el desarrollo y crecimiento profesional, personal e institucional. La metodología utilizada fue la investigación documental.

Aproximación al concepto de evaluación

Stufflebeam y Shinkfield (citado por Ibar, 2002: 37) definen la evaluación como “*el estudio sistemático y planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar a un grupo de clientes a juzgar y/o perfeccionar un valor y/o mérito de algún objeto*”. Escudero (2016) añade que aporta información que facilita la toma de decisiones.

Se concibe la evaluación como un proceso que puede ser cíclico –rueda de la mejora- diseñado y planificado con el objetivo de identificar, describir y generar un criterio o juicio de valor para facilitar la toma de decisiones y las directrices para el progreso. En este sentido, según Borrell y Chavarría (2012) una de las finalidades de la evaluación es la mejora.

De esta forma, la evaluación “*como enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto o proceso*” constituye la herramienta más adecuada para recabar las evidencias valorativas que hacen referencia al desarrollo intencionado y propio de la educación (Ibar, 2002: 34).

Razones para realizar una evaluación de carácter reflexiva

Las políticas actuales apuestan por un profesional reflexivo, crítico y autónomo en su labor diaria, capaz de adaptarse a las características de la clase –espacio en el que convergen factores individuales, del centro y políticos, entre otros-. De ahí la importancia de generar y promover una filosofía de acción basada en la evaluación realizada desde el exterior (otros evalúan) y desde el interior (el docente reflexiona y valora sus prácticas).

Borrell y Chavarría (2012) distinguen cinco finalidades de la evaluación, siendo una de ellas, la evaluación para emplearse como instrumento de reflexión e innovación. Por tanto, la evaluación externa no ha de emplearse como control social sobre el sistema educativo, sino como una herramienta para fines reflexivos e innovadores. Evaluar la práctica docente permite obtener información para elaborar un *feed-back* y regular el binomio docente-clase.

Elementos considerados en la evaluación del docente

Evaluación centrada en el juicio emitido por estudiantes

A principios del siglo XX en Estados Unidos comienzan estudios científicos acerca de la evaluación de la calidad docente –especialmente en el ámbito universitario-, caracterizándose por el incremento de investigaciones sobre los niveles de la eficacia del profesor. Estos

valores se obtenían por instrumentos aplicados a discentes, siendo desde entonces, esta metodología la más extendida y utilizada (Acosta, 2012; Baker, 2014; Rueda, 2014 y Tejedor, 2012). A pesar de este hecho, ciertos autores (Rueda, 2014) se oponen a los informes cumplimentados por discentes, ya que se cuestiona el juicio objetivo y preciso.

Las investigaciones que abordan la eficacia del profesorado se han basado en la construcción de una evaluación sobre rasgos definitorios de un profesor eficaz con la finalidad de obtener una retroalimentación respecto a su desempeño y de repercutir positivamente en la acción profesional. Estos instrumentos de medida admiten la opinión subjetiva del estudiante como una herramienta capaz de alcanzar la métrica objetiva. Se observa como las puntuaciones derivan de percepciones y que no son indicadores objetivos ni cuantitativos. Esta forma de evaluación ha sido criticada por diversos autores (Rockwell, 2018; Sproule 2000 citado por Pascual y Gaviria, 2004) y muestran su inconformidad de aceptar los resultados obtenidos como indicadores.

No obstante, se considera conocer la valoración procedente de estudiantes universitarios respecto algunos criterios porque ellos son los receptores del proceso enseñanza-aprendizaje. Así, Jornet, González-Such y Sánchez-Delgado (2014), Segovia y Cabello (2017) afirman que los cuestionarios dirigidos a los estudiantes expresan lo que acontece –ven y viven- en clase. En consecuencia, la opinión y valoración de los discentes han de estar en todo proceso evaluativo y para disminuir el grado de subjetividad y de juicios influenciados por el agrado o desagrado hacia el profesor o por no estar conforme con las calificaciones obtenidas, es posible emplear una fórmula correctora.

Evaluación centrada en características pedagógicas y personales

Hay instrumentos, como el elaborado por Pascual y Gaviria (2004), que para medir la eficacia docente valoran elementos agrupados en cuatro factores: a) competencia docente, b) capacidad de interacción, c) medios y materiales y d) cumplimiento formal. Otros, como Galván y Farías (2018) concluyen que los estudiantes valoran factores de comunicabilidad didáctica, apoyo, humor, alegría y relación afectiva.

Por el contrario, Ibar (2002) señala que las dimensiones evaluables son dos: a) factores personales y b) proceso pedagógico del profesional. Cabe cuestionar algunos factores personales ya que características sociales (datos familiares o etnia) no han de influenciar en que sea un buen y eficaz profesional. En cambio, sí se admite que la ideología política (indicador que evalúa Ibar) puede ser capaz de influenciar el contenido y la forma de enseñanza, transmitiendo actitudes y valores. No se debe olvidar, que el docente es un modelo y que las creencias pueden ser un elemento por considerar, pero no como indicador de eficacia. Por otro lado, en la selección y creación de estrategias didácticas es importante la creatividad y las capacidades relacionadas con la comunicación (percepción de los otros y retroalimentación) y con la resolución de problemas (elementos de la inteligencia emocional). El cociente intelectual no determina el grado de competencia o de éxito, ya que existen factores no cognitivos, por ejemplo, afectivos, emocionales, personales y sociales que predicen la habilidad de adaptación y de éxito en la vida de la persona.

Evaluación surgida de la autoformación

La autoformación es entendida por Vallín (2013) como el conjunto de actividades desarrolladas por el propio profesor y dirigidas hacia la revisión o el análisis de la práctica

docente. Esta autoformación puede realizarse de forma personal o ser guiada por agentes externos e incluso incluir el espacio virtual como oportunidad de aprender. Así la evaluación ha de ser introyectada como una forma más de aprendizaje profesional del propio profesor.

En esta autoformación está implícita la autoevaluación, partiendo de que se ha de saber para qué evaluar. La respuesta debe ser clara y ser percibida como una forma de mejorar no sólo la profesionalidad, sino también el bienestar y calidad de vida. Si esto es así, las inquietudes generadas al saber que serán evaluados o que se autoevaluarán disminuirán.

Según Salazar y otros (2014) la evaluación docente es un proceso de aprendizaje colectivo y de autoaprendizaje, facilitando comprender y mejorar la labor y el clima social. La evaluación se convierte en una herramienta al servicio del aprendizaje —evaluación formativa— y en instrumento de mejora, conduciendo así a las organizaciones que aprenden.

La utilización de la evaluación como un instrumento de seguimiento y de optimización del proceso ha de ser colectiva, donde las funciones del profesorado relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje y el funcionamiento de la institución se establecen como elementos determinantes e indisolubles (Alonso, Gil, Martínez-Torregrosa, 1996).

Evaluación docente como instrumento de formación

Consideraciones iniciales

El docente no es el único responsable de los resultados obtenidos por los alumnos, existiendo una corresponsabilidad entre ambos agentes. No ha de situarse frente al grupo, ha de posicionarse con ellos, atendiendo carencias y habilidades de cada sujeto para lograr las metas adaptadas a cada uno. Esto implica una actitud comprometida y reflexiva, principios que convierten a la evaluación (ya sea autoevaluación; reflexión de la práctica o evaluación externa) como instrumento formativo. Además de compromiso y reflexión, requiere de habilidades emocionales, sobre todo las pertenecientes al modelo de habilidades de Mayer, Salovey y Caruso (2004): percibir, valorar y expresar emociones, acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, comprender emociones y conciencia emocional, y regulación emocional. Convertir la evaluación en una herramienta de seguimiento y de mejora del proceso o desarrollo profesional supone una acción colectiva. Por otro lado, si la evaluación tiene como finalidad incidir en el proceso de aprendizaje, entonces tiene que estar en todo el proceso y no como valoración final.

El grupo de experiencia como instrumento de evaluación de la práctica y formación

A partir de las ideas presentadas, se propone lo que recibe el nombre de *grupo de experiencia para la formación* como metodología para generar reflexiones de las acciones diarias, para autoevaluarse y como instrumento evaluativo. Los grupos de experiencia tienen el objetivo de que los componentes se benefician de la experiencia en sí misma, o de reflexionar sobre el propio comportamiento o el del grupo (Ramírez y otros, 2011). En los grupos de experiencia convergen aspectos cognitivos y emocionales, convirtiéndose en escenario no sólo de formación, sino también de contención de ansiedades y expresión de necesidades.

Para identificar estas ansiedades y necesidades es necesario que en el grupo esté la figura del supervisor o líder, ya que él sería quien oriente al grupo y lo conduzca al

crecimiento. Los miembros del grupo han de mantener una actitud de escucha activa y ser conscientes del lenguaje verbal y no verbal. Asimismo, es necesario destacar los comentarios que se presentan diariamente, en especial las comunicaciones desarrolladas en espacios informales, por ejemplo, intercambio de clases, pasillos, tiempo de descanso... etc. Watzlawick (1994: 198) señala que “*el mensaje no sólo comunica información, sino que comunica algo sobre la misma comunicación. Tiene, por tanto, importancia metacomunicativa y crea una realidad del segundo orden sobre la que podemos llevar a cabo una ulterior comunicación*”. Watzlawick da a entender que hay un tono, un sentido con el que son empleadas y un significado. Detrás de un mensaje se puede expresar un sentimiento de inconformidad, de temor, de incertidumbre, etc. Los compañeros han de estar atentos a esta realidad y han de comunicarla como *feedback* de forma acertada para que su interlocutor sea consciente de lo que dice y necesita. Esto requiere de condicionantes: escucha activa, comprensión y buenas relaciones interpersonales. Según la identidad social de Tajfel (Scandroglio, López y San José, 2008) los individuos miembros de un grupo siempre se relacionan en función de su doble dimensión individual (expresando características individuales propias) y de sujeto categorizado (manifiesta afiliación al grupo, y se añade la expresión de su rol en ese grupo). El grupo es un sistema interdependiente, en el que la situación de un miembro afecta a los demás, por lo que es necesario establecer buenas relaciones entre los miembros.

En definitiva, se reitera la necesidad de que el equipo se convierta y sienta como un grupo de trabajo, que están todos implicados y que se caracteriza por el trabajo de un objetivo en común, ayudando a enfrentarse a las situaciones. Un equipo que aporta fortaleza a las individualidades que lo configuran, así ha de ser percibido por sus componentes. Un individuo debe trabajar por la cohesión y por la existencia de buenas relaciones entre los miembros, generando un clima que favorezca escucha, diálogo y expresión de emociones. El objetivo de aprendizaje en el grupo lo forman las relaciones sociales e interpersonales. Las organizaciones educativas han de tener una cultura que fomente el cuidado de sus trabajadores mediante el grupo de experiencia como un instrumento de formación, por lo que han de disponer de espacios y crear tiempos de encuentros.

Hacia la consecución de una evaluación reflexiva y contextualizada que incida en la acción personal, grupal e institucional

Grupo de experiencia como estrategia para la consecución de la renovación de la enseñanza en Educación Superior

La evaluación y la autoevaluación son consideradas como procesos formativos que pueden ser desarrollados en el grupo como experiencia de formación. Estos espacios de evaluación grupales son fuentes de reflexión y de trabajo de casos, así como de contención y manejo de ansiedades, caracterizándose por una orientación constructivista. De esta forma, se crean ocasiones de seguimiento y del desarrollo profesional, con el consecuente aprendizaje y mejoramiento en el funcionamiento de la docencia y de la institución educativa.

La metodología de grupo de experiencia como formación es una alternativa para la renovación de la enseñanza y la formación del profesorado en y desde la propia institución de Educación Superior. El resultado se dirige hacia la formación de los docentes en el

propio contexto de acción, es decir, los problemas detectados, las necesidades surgidas, las alternativas posibles de actuación, la evaluación de los resultados de la elección de una alternativa o actuación, la reflexión... hacen que se esté formando el personal en las características de su lugar de trabajo, y no en un aula exterior en donde se simulan situaciones o se asimilan nuevas teorías didácticas, por ejemplo, sin tener la oportunidad de ponerlas en práctica y poder debatirlas luego en esa clase a la que asiste como alumno. Así, el profesorado mejora su práctica y se crea un clima de mayor confianza, de respeto y un espacio en el que se trabajan emociones, sentimientos y se cuida a los trabajadores frente al padecimiento de los síntomas propios del estrés docente (principalmente las tres dimensiones que comprende el concepto de burn out: agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal).

Otras herramientas posibles en la evaluación: conversión de la organización educativa en ecosistema

Además de los grupos de experiencia, hay otros elementos que pueden ser empleados en la evaluación o autoevaluación, como diarios o cuadernos personales, portafolios, hojas de autclasificación, observación o asesoramiento. Estos sistemas de evaluación requieren de mayor implicación, análisis y reflexión del docente sujeto de evaluación. En esta evaluación se ha de identificar los objetivos de la evaluación, que puede realizarse individual o con la orientación de compañeros. Cada profesor tendría que realizar la identificación de los objetivos que pretende, para, posteriormente, añadir o modificar objetivos al compartir este trabajo con el grupo de experiencia. En segundo lugar, el profesor tiene que elaborar un plan de enseñanza, impartir la clase, después evalúa el comportamiento pedagógico y por último, determina qué modificaciones ha de realizar con los datos obtenidos de la evaluación.

La autoevaluación es una parte de la evaluación no sólo del profesorado, sino de todos los agentes educativos y no educativos pertenecientes a la Institución de Educación Superior. Así, se emprende la tarea de ir hacia la mejora de todo el capital humano. Como resultado de esta evaluación y autoevaluación no sólo del profesorado, sino de todos los miembros, se obtiene la institución educativa como ecosistema. Santos (2010) señala que un centro que esté organizado como ecosistema, destaca por las siguientes características:

- todos tienen la misma importancia: los elementos (docentes, alumnos, personal administrativo...) tienen sentido en sus interrelaciones.
- contexto es importante: existe una cultura social e institucional interna y externa.
- relaciones de naturaleza psicosocial son relevantes: además del resultado de las acciones y comportamientos, destacan las relaciones entre las personas y los elementos del contexto educativo.
- el ser del centro: es necesario proporcionar valor a la realidad, a lo que está sucediendo en la institución con el fin de comprenderla, explicarla y reconstruirla.
- docentes y discentes actúan según los roles asignados.
- se crean indicadores: las instituciones conocen lo que se espera de ellos mediante los indicadores.

Esta organización, desde la perspectiva de ecosistema posee una filosofía apropiada para ejecutar la evaluación y la autoevaluación, ya que da importancia a las relaciones que se establecen no solamente entre los trabajadores, sino entre todos los componentes. Santos (2010) afirma que se debe conocer y trabajar sobre la realidad del centro educativo, en este capítulo se considera que es el elemento principal para llevar a cabo una evaluación (o autoevaluación) y es imprescindible si se desarrolla el grupo de experiencia. Esta clase de organización educativa facilita la comprensión de los sucesos, se explican y reconstruyen las acciones y esa realidad hacia el camino de la mejora. Si los profesionales reflexionan en sus acciones diarias, y si el centro universitario mantiene una filosofía y una política que permitan la creación de espacios de encuentro favoreciendo la creación de los grupos de experiencia, la universidad se convierte en una unidad de formación e innovación, siendo una organización que aprende.

Evaluación como filosofía institucional, organizaciones que aprenden: propuesta del método investigación-acción

Las organizaciones que aprenden se presentan como una teoría del cambio educativo, en donde las escuelas aprenden de su propia experiencia (Duran, 2019; Gil, 2017 y Murillo y Krichesky, 2012). La universidad ha de concebirse como un espacio de aprendizaje no sólo de los alumnos, sino también de cualificación de sus trabajadores. El aprendizaje organizativo representa un mecanismo de mejora de las acciones a través de una mejor comprensión de la situación, generándose conocimiento en la acción y para la acción. Este hecho requiere de profesionales reflexivos.

El docente, como cualquier profesional, ha de reflexionar, cuestionar e innovar respecto de sus propias actuaciones, además de analizar y hacer un diagnóstico del contexto en el que se desarrolla y se desenvuelve como profesional. Así, el buen profesional ha de distinguirse de otros en la capacidad de identificar las necesidades o problemas —así como también prevenir— reflexionar en posibles causas y soluciones o alternativas de actuación, ha de conocer el estado y saber analizar el contexto, involucrarse siendo partícipe de esa realidad e involucrar a los perceptores de su trabajo.

El docente y todo el personal deberían emplear en su cotidianidad la esencia del método de investigación-acción. Taba y Noel (1957, citado por Díaz-Bazo, 2017) proponen cinco etapas de este paradigma orientado al cambio y a la toma de decisiones: 1) identificación del problema, 2) análisis del problema, 3) formulación de hipótesis (formulación de ideas de factores que determinan la situación “problemática”), 4) experimentación y, 5) acción y evaluación.

Investigar supone buscar, crear, hacer, deshacer, implementar, probar, valorar... lo que conduce hacia el crecimiento y el desarrollo. Estas acciones se vinculan con los cuatro factores pertenecientes a la “rueda de mejora”, que comprende planificar, ejecutar, evaluar y mejorar. Se sitúa la acción de “crear” y de “buscar” como la planificación, el “hacer” y “deshacer” como parte de la ejecución y de la evaluación, lo que conduce hacia la mejora.

En líneas precedentes se ha señalado que el profesional que demanda la sociedad es aquel sujeto que identifica las necesidades, reflexiona acerca de sus causas interpretándolas y a continuación es partícipe de ese hecho involucrándose, ejecutando acciones. Por ejemplo, un centro universitario puede plantearse desarrollar una evaluación interna utilizando una metodología de tres acciones: describir, interpretar y actuar, situándose la rueda de mejora en esta última acción. En la descripción se obtienen datos referentes a qué

está sucediendo, cómo es la realidad, qué se está haciendo, qué se está desarrollando; en la interpretación se busca el por qué, intentando dar explicaciones de lo que sucede y, finalmente, estaría la actuación, en la que se piensa qué modificaciones son necesarias realizar, qué dificultades pueden aparecer y qué limitaciones posee, así como los costes del personal. En la actuación se sitúa la rueda de la mejora, el progreso, el crecer, por tanto, la evaluación.

La investigación supone una actitud de curiosidad y de no conformismo, estando presente en el buen profesional. El investigar no se remite exclusivamente al desarrollo formal protocolario de una investigación con sus fases establecidas, sino a una actitud que lleva a desarrollar acciones, como analizar el contexto (el grupo-clase, necesidades de la sociedad, por ejemplo), identificar factores, generar cuestionamientos (reflexiones), ejecutar acciones, evaluar las consecuencias y las propias acciones en sí e innovar, entre otros aspectos; y en éstas acciones quedan implícitas las fases del método científico.

Asimismo, se necesita una actitud de introspección con la finalidad de conocerse, identificar procesos relativos a mecanismos cognitivos (situando las acciones a desarrollar) y a factores emotivos (emociones que genera una situación). En este sentido, Schön (1992) señala que el “Proyecto profesor” compromete a los docentes en tareas en las que puedan explorar su propio aprendizaje (introspección) y en consecuencia, reflexionan acerca de sus procesos y comparan sus aprendizajes con las teorías establecidas. Esta comparación facilita la valoración y el aprendizaje que realicen los alumnos. Schön (1992: 281-282) señala que “podrían animarse a pensar sobre su enseñanza como un proceso de experimentación reflexiva en el que intentan dar sentido a las cosas” –interpretar, hipótesis...-. “Los profesores podrían animarse a reflexionar sobre las direcciones en las que formulan su propia práctica de enseñanza en un contexto que, a menudo, puede ser hostil a la reflexión en la acción, a observar y explicar el comportamiento de otros profesores y administradores en el sistema escolar”.

De esta forma, el profesional reflexivo mejora su acción y evoluciona hacia el progreso y mejora de sí mismo, de su alumnado y de la institución (Sánchez-Jerez, 2009). En definitiva, el docente en su práctica ha de emplear actitudes de investigación y mantener siempre un “practicum reflexivo”.

La inteligencia emocional en la educación: herramienta para la evaluación

Las tendencias actuales en educación insisten en la formación integral del ser humano, por lo que los aspectos actitudinales adquieren una importancia destacada. Por ejemplo, destaca la consideración de valores actitudinales en la educación como, el esfuerzo, la exigencia personal y la resolución de conflictos, entre otros. La sociedad demuestra que lo más importante no es poseer un elevado coeficiente intelectual, sino que, para alcanzar niveles más altos de vida y mejor salud mental, es necesario disponer de recursos y habilidades relacionadas con resolución de conflictos, automotivación, reconocimiento emocional, comprensión de sentimientos, regulación emocional, entre otras. Estas habilidades corresponden a la inteligencia emocional.

Existen factores no cognitivos, por ejemplo, afectivos, emocionales, personales y sociales que son capaces de predecir la habilidad de adaptación y de éxito en la vida. El conjunto de habilidades que representa la inteligencia emocional capacita a la persona a escuchar y a comunicarse de forma eficaz, adaptarse y responder creativamente a los conflictos, controlarse a sí mismo no actuando con impulsividad, inspirar confianza y

motivarse a sí mismo y a los demás. Es posible concretar la inteligencia emocional como saber dirigir las emociones hacia los propios intereses. La inteligencia emocional es definida por Mayer, Salovey y Caruso (2004) como capacidad de procesar información emocional adecuadamente, percibiendo, asimilando, comprendiendo y regulando emociones.

El estudiante transcurre en las aulas parte de su infancia, adolescencia y juventud, tiempo que corresponde al desarrollo emocional de la persona, siendo el entorno escolar un espacio privilegiado de socialización y el profesor se convierte en su referente de actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos a nivel individual y profesional. En estas relaciones, el individuo aprende y practica habilidades como el entusiasmo, el autocontrol, el optimismo, la perseverancia, el reconocimiento de los sentimientos propios y ajenos.

El profesor es un agente activo del desarrollo afectivo y debería ser consciente de este hecho en su labor diaria. El docente es el actor más importante porque él es, principalmente, entre otras funciones, el gestor y organizador del entorno de aprendizaje, planifica las actividades en vistas a la consecución de unos objetivos y evalúa el rendimiento. Cabe destacar la importancia del conocimiento de la inteligencia emocional de los docentes ya que difícilmente se puede ser un buen profesor si no se es capaz de detectar las dificultades y los sentimientos de los estudiantes. La inteligencia emocional es un conjunto de habilidades que el docente debería aprender por tres motivos:

- en las aulas el profesor es un modelo de aprendizaje socio-emocional.
- ayudan a afrontar con mayor éxito los contratiempos de la vida personal y laboral.
- una óptima inteligencia emocional ayuda a controlar el estrés laboral.

La persona es un *objeto con mente* y esta mente incluye a los demás sujetos y objetos afectivos con los que está en relación. Este “objeto” vive durante sus primeros años de vida una profunda relación con sus figuras paternas y con sus profesores, y son estas relaciones las que van construyendo a la persona. En la Educación Superior, la relación afectiva con el docente es importante porque a través de este vínculo, el estudiante va a considerar como ejemplo de profesionalista y a seguir sus indicaciones y enseñanzas. Los profesores son un modelo a seguir por sus alumnos, debido a que son las figuras que poseen el conocimiento, pero también la forma ideal de ver, razonar y reaccionar ante la vida profesional y personal, siendo un modelo de inteligencia emocional insustituible. Junto con la enseñanza de conocimientos teóricos y valores cívicos, al profesor le corresponde otra faceta de igual importancia: moldear y ajustar en clase el perfil afectivo y emocional de sus alumnos. De esta forma, la práctica docente implica actividades como (Vallés y Vallés, 2003):

- estimulación afectiva y la expresión de sentimientos, sobre todo los negativos.
- creación de escenarios (proyectos individuales o en grupo) en los cuales se pongan en práctica capacidades socioemocionales y de solución de problemas.
- creación de experiencias que se resuelvan utilizando estrategias emocionales.
- enseñanza de empatía a través del ejemplo.

En referencia al docente, es necesario que tenga habilidades de inteligencia emocional no sólo por el hecho de ser un modelo de su alumnado, sino también, para que esa autoevaluación que realice de su práctica docente sea lo más adecuada a la realidad, ya que debe ser consciente de las emociones que expresa, así como de lo que emocionalmente le generan las distintas situaciones. Debe regular sus emociones y las de los demás. Además, el líder del grupo de experiencia necesita motivar a los demás, regular las emociones, así como realizar detecciones de situaciones emocionales, favorecer la comunicación del grupo y comunicar de forma eficaz.

Conclusiones

La inteligencia emocional forma parte de las competencias, que es la tendencia actual en educación e implica el desarrollo integral de la persona. El docente ha de conocer la realidad, detectar las necesidades con el fin último de saber cómo actuar y desarrollar actividades y programas para conseguir esa educación integral que se persigue en las políticas educativas. Esta forma de actuar requiere de docentes formados en inteligencia emocional y que sean reflexivos, ya que como se ha mencionado, el profesor es el modelo de ver, razonar y actuar ante la vida, es un agente activo del desarrollo afectivo. También el desarrollo de las habilidades de la inteligencia emocional ayuda al profesional a solucionar conflictos que vayan aconteciendo en su práctica profesional, así como en lo personal.

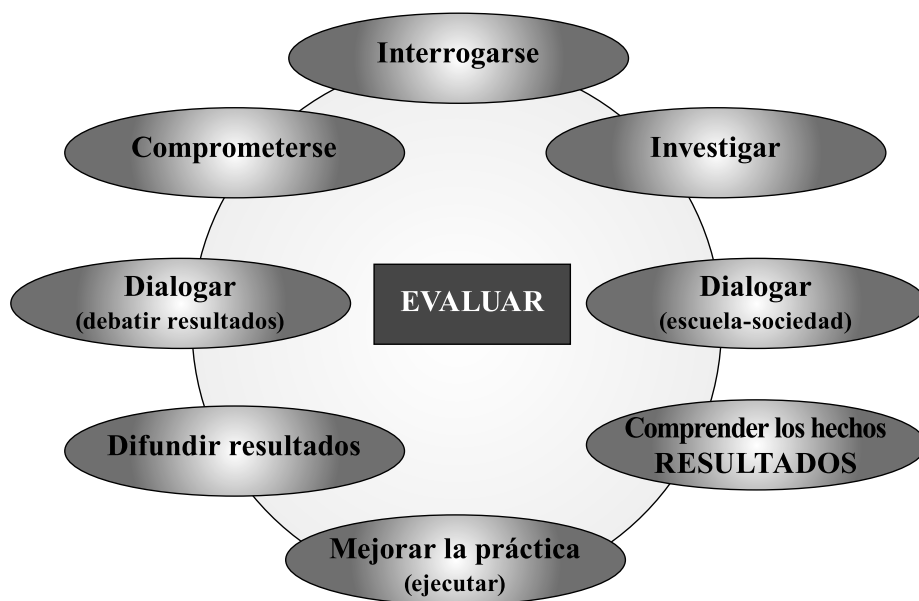
Por otro lado, las organizaciones educativas tienden a comprenderse y desarrollarse como un ecosistema, generando un aprendizaje en no sólo de discentes y docentes, sino también, un aprendizaje institucional. Surge así la idea de que las organizaciones aprenden. La evaluación es un proceso que conduce hacia el logro de la mejora, considerando que los instrumentos de evaluación han de entenderse como herramientas de formación, que propician implicación e introspección de los profesionales, así como investigación.

Lo desarrollado en el presente capítulo afirma la necesidad de un prácticum reflexivo tanto en la formación del profesorado como en la práctica y que las organizaciones de Educación Superior son entidades vivas que necesitan procesos evaluativos. En las instituciones es necesaria la existencia de una comunicación intra e interdepartamental, generando así un aprendizaje compartido (principio de perfectibilidad); el desarrollo de una comunidad crítica de aprendizaje (principio de ejemplaridad) en la que todos son protagonistas y un compromiso en cuanto a valores e identidad (principio de responsabilidad). También se requiere del principio de racionalidad, mediante el cual se establecen unos objetivos y finalidades que han de ser compartidas por los alumnos, los padres, la organización y por la sociedad. Este principio a la vez estipula un aprendizaje continuo, que afecta la planificación, ejecución, evaluación y metaevaluación. Así, deben constituirse los grupos de experiencia como formación como parte de la realidad educativa. En definitiva, se afirma la necesidad de la evaluación como una existencia sin la cual no tiene lugar la mejora hacia el progreso ni la formación, ya que para ambas es necesario conocer las propias acciones o la realidad y actuar sobre ellas.

Se propone una secuencia (ver figura 1) para alcanzar la mejora a través de la evaluación concebida como una actividad colectiva (aunque pudiera comenzar por un interrogante individual y convertirse en colectivo) y de formación. A partir del interrogante se intenta dar respuesta comprendiendo lo que sucede, la realidad mediante la investigación (implica observar y acceder a la teoría que hay de ese fenómeno), produciéndose así un diálogo entre la escuela y la sociedad ya que es importante tener y considerar tanto elementos como percepciones de diversos actores sociales. Posteriormente, se pueden comprender

los hechos y hacer propuestas de intervención para implementarlas, con el objetivo de mejorar la práctica. Tras la ejecución de la propuesta es necesario informar de las prácticas y de los resultados obtenidos a la comunidad, entrando así nuevamente en un diálogo en el cual se debaten los resultados. Como resultado se llegan a conclusiones las cuales facilitan y dirigen a adquirir comprometerse con la generación de las nuevas o modificadas prácticas docentes, las cuales se implementan cotidianamente, y esta aplicación diaria está sometida a escenarios y agentes que con el tiempo se va transformando y conducen a nuevos interrogantes. Este es el proceso de la evaluación, que se ejerce con el método de investigación-acción.

Figura 1. La investigación-acción



Práctica y desarrollo de la actividad profesional caracterizada por principios y filosofía del paradigma correspondiente a investigación-acción utilizando el grupo de formación y la inteligencia emocional. Fuente: elaboración propia.

Bibliografía

- Acosta, B. (2012). *Evaluación de las propiedades psicométricas el cuestionario de evaluación docente (DOCENTIA) para su uso en una muestra mexicana*, Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5 (2), 181-197. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/rie/article/view/4314>
- Alonso, M; Gil, D y Martínez-Torregrosa, J. (1996). *Evaluar no es calificar*. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias. Investigación en la escuela, España, 30, 15-25.

- Arribas Estebaranz, J. (2017). *La evaluación de los aprendizajes. Problemas y Soluciones*, Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21 (4), 381-404. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56754639020.pdf>
- Baker, S. (2014). *Faculty perceptions as a foundation for evaluating use of student evaluations of teaching* (Tesis de doctorado, University of Vermont) Recuperado de <http://scholarworks.uvm.edu/graddis/288/>
- Borrell, E y Chavarria, X (2012). *Evaluación de centros para la mejora de la calidad*. España: Horsori.
- Capó, J.; Pla, C. y Capó, J. (2011). *La evaluación como elemento de mejora y enriquecimiento del sistema educativo*, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 51 (3-4), 139-150. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27022351007.pdf>
- Díaz-Bazo, C. (2017). *La investigación-acción en la educación básica en Iberoamérica*. Una revisión de la literatura, Revista Internacional de Investigación en Educación, 10 (20), 159-182. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.iaeb>
- Duran, D. (2019). *Aprenentatge docent entre iguals: Mestres i escoles que aprenen els uns dels altres, Ambits de psicopedagogia i orientació*, 50, 47-58. Doi: <https://doi.org/10.32093/ambits.v0i50.1219>
- Escudero, T. (2016). *La investigación evaluativa en el Siglo XXI: un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante*. *Relieve*, 22 (1), 1-20, doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.1.8164>
- Galván, J. y Farias, G. (2018). *Características personales y práctica docente de profesores universitarios y su relación con la evaluación del desempeño*, Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 11 (2), 9-33. Doi: <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.001>
- Gil, A. (2017). *El desarrollo de la innovación y la formación continua en las organizaciones que aprenden*. (tesis de doctorado). UNED, España.
- Ibar, M. (2002). *Manual General de Evaluación*. Barcelona: Octaedro.
- Jornet, J.; González, J. y Sánchez, P. (2014). *Factores contextuales que influyen en el desempeño docente*, Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7 (2), 185-195. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3124/3322>
- Mayer, J.; Salovey, P. y Caruso, D. (2004). *Models of emotional intelligence*. En P. Salovey, M. Brackett y Mayer, J (Ed). *Emotional Intelligence: key readings on the Mayer and Salovey Model* (2004: 81-119). New York: Dude Publishing.
- Muñoz Cuenca, G. (2007). *Un nuevo paradigma: la quinta generación de evaluación*. *Laurus*, 13 (23), 158-198. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76102309>
- Murillo, F. y Krichesky, G. (2012). *El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas*, Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 10 (1), 26-34.
- Natriello, G. (1997). *Consecuencias deseadas e imprevistas: propósitos y efectos de la evaluación del profesorado*. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Ed), *Manual para la evaluación del profesorado* (1997: 49-64). Madrid: La Muralla.
- Pascual, I. y Gaviria, J. (2004). *El problema de la fiabilidad en la evaluación de la eficiencia docente de la universidad: una alternativa metodológica*, Revista española de pedagogía, 229, 359-376. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/229-11.pdf>

- Ramírez, A.; Lorenzo, E.; Gutiérrez, M.; Corpas, M. y López-Cobo, I. (2011). *La formación permanente en Andalucía a través de los grupos de trabajo. Una experiencia vinculada a las competencias básicas*, en J. Maquilón, M. García-Sánz y M. Belmonte (Coord). *Innovación educativa en la enseñanza formal* (2011: 427-434). España: Universidad Murcia.
- Rockwell, E. (2018). *La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa*, Cuadernos de Educación, 16, 7- 29.
- Rueda, M. (2014). *Evaluación docente: la valoración de la labor de los maestros en el aula*, Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 6, 97-106. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=evaluaci%C3%B3n+docente%3A+la+valoraci%C3%B3n+de+la+labor
- Salazar, J., Salazar, P., Hidalgo, C., Villalobos, A., Marín, P., Coloma, C., Mendivil, L., Pesci, G., y Páez, R. (2014). *Reflexión pedagógica y autoevaluación docente: ¿Simbiosis o depredación?* Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(2), 147-155.
- Sánchez-Jerez, E. (2009). *La práctica reflexiva, una pedagogía para formar profesionales*, Revista temas, 3, 61-86. Doi: <https://doi.org/10.15332/rt.v0i3.784>
- Santos, M. (2010). *La formación del profesorado en las instituciones que aprenden*, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68, 175-200. Recuperado de: http://w.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279267806.pdf
- Scandroglio, B., López Martínez, J. y San José, M. (2008). *La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias*. Psicothema, 20 (1),80-89. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=727/72720112>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Segovia, C. y Cabello, J. (2017). *Evaluación docente desde la percepción del estudiante*, Lex, 19, 409-432. DOI: <http://dx.doi.org/10.21503/lex.v15i19.1384>
- Stufflebeam, D. (2000). *The CIPP model for evaluation*, en D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus y T. Kellaghan (eds.). *Evaluation models. Viewpoints on educational human services* (2000: 279-317). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Tejedor, F. (2012). *Evaluación del desempeño docente*, Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5 (1), 319-327. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4447/4874>
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.
- Vallín, M. (2013). *Hacia la autoformación permanente de los docentes en las comunidades de práctica*, *Obra digital*, 4 (1), 56-74. Recuperado de: http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/1878/trealu_a2012_vallin_monica_hacia_autoformacion.pdf?sequence=1
- Watzlawick, P. (1994). *¿Es real la realidad?* Barcelona: Herder.

Validez, confiabilidad de una rúbrica para evaluar la competencia oral de una lengua desde la socioformación

Ismaila Mounkoro¹
Sergio Raúl Herrera Meza²

Introducción

Considerada tradicionalmente como la meta final del proceso de enseñanza - aprendizaje, la evaluación se define como un proceso de toma de decisiones a partir de las informaciones recogidas sobre el conocimiento y las actuaciones de los estudiantes (Arias y Maturana, 2005). Es como la referencia en la que se apoya el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo como objetivo analizar el nivel de adquisición de las metas didácticas que el maestro espera que los alumnos alcancen (Bores y Camacho, 2014). En el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), la competencia comunicativa es considerada como la capacidad de transmitir mensajes de forma oral. Desde el punto de vista de la , el concepto de evaluación se considera como un proceso que pretende la mejoría de manera continua a partir de la identificación de los logros y puntos de mejora en relación a la resolución de problemas en un contexto determinado (Tobón, 2013b).

De la teoría en la práctica, y muy frecuentemente la evaluación se queda sólo en el análisis de los trabajos, y se deja de lado el desempeño como tal. Además, la evaluación está poco orientada hacia la mejora continua (Tobón, Guzmán, y Tobón, 2018). Esas dificultades de evaluación se extienden a todas las áreas de la enseñanza - aprendizaje, incluso los idiomas. La falta de coherencia en la evaluación, las insuficiencias de los instrumentos para evaluar adecuadamente y las confusiones que presentan son unos ejemplos significativos de esas dificultades (Barquero y Ureña, 2015).

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002) fue, en su tiempo, la solución idónea a esas insuficiencias. Ofrecían ciertas ventajas como: contribuir a definir las estructuras oficiales de evaluación, facilitar el reconocimiento de las competencias en el mundo del trabajo, apoyar en la elaboración de estrategias de aprendizaje, incitar a la autoevaluación y a la autonomía. Gracias a esas ventajas que ofrecía, fue rápidamente adoptado por la comunidad educativa y también por todas las instituciones y gobiernos de Europa, Estados Unidos o Asia.

1 Centro Universitario CIFE, México CE: mounkorosoumi@hotmail.com

2 Centro Universitario CIFE, México. CE: segioherrera@cife.edu.mx

Sin embargo, este instrumento de referencia fue de muy poca duración, y empezó a generar problemas y polémicas, especialmente en lo que se refiere a su empleo para efectos de evaluación. De esas polémicas se puede mencionar la falta de contextualización, la complejidad que representa poner en práctica sus propuestas y la carencia de instrumentos de evaluación adaptados a la sociedad del conocimiento (Figueras, 2008).

A parte de esas polémicas, la evaluación de la competencia oral está considerada como un proceso complejo porque intervienen situaciones que no dependen precisamente de los alumnos, por ejemplo: el nerviosismo, el cansancio o el estado de ánimo de los examinadores (Bores y Camacho, 2014).

De allí, surge la necesidad de crear un nuevo instrumento válido, fiable, auténtico y que cause impacto. Uno de los tipos de instrumento que pueden ser idóneos para la evaluación de competencias es la rúbrica socioformativa, definida como la guía precisa para valorar los aprendizajes y las producciones hechas por los estudiantes. Es un tipo de instrumento que separa los niveles de desempeño de los estudiantes con criterios específicos, permite marcar el logro preciso de las metas curriculares y permite la clara identificación de la importancia de los contenidos y metas de los trabajos (Gómez y Tobón, 2018).

Cabe mencionar que la socioformación es un enfoque educativo con importantes avances en investigaciones y publicaciones en materia de evaluación de competencias. Este enfoque se define como una perspectiva educativa que se orienta en el desarrollo de las competencias de los ciudadanos para la sociedad del conocimiento a partir del abordaje de problemas del contexto, en un marco de trabajo colaborativo, considerando el proyecto ético de vida de cada uno de los actores, el emprendimiento mediante proyectos transversales, la gestión y co-creación de los saberes y la metacognición, enfocándose en las tecnologías de la información y la comunicación (Tobón, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b).

Gatica y Uribarren (2013) mencionan que, con las rúbricas, los campos considerados como subjetivo o de poca precisión pueden ser fácilmente valorados, gracias a la cualificación progresiva de los logros por medio de criterios. Además, las rúbricas valoran desde un nivel principiante hasta un nivel avanzando de aprendizajes (Bores y Camacho, 2014). Considerando lo anterior, el presente estudio se enfocó en las siguientes metas: 1) diseñar un instrumento pertinente y práctico para evaluar la producción oral de una lengua extranjera, considerando los retos de la sociedad del conocimiento y el enfoque socioformativo; 2) realizar la evaluación de su validez de contenido mediante juicio de expertos; 3) realizar la validación del constructo mediante análisis factorial exploratorio.

Metodología

Tipo de Estudio

Se realizó un estudio instrumental de validez respecto al instrumento rúbrica para evaluar la competencia oral de un idioma extranjero desde la socioformación. La validez, definida como “el grado en que un instrumento de medida mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido” (Martín Arribas, 2004: 27).

La confiabilidad se refiere al grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes. Es decir, en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales. Kerlinger y LEE (2002). El Análisis Factorial exploratorio (AFE) de ítems es una de las técnicas más frecuentemente aplicadas en estudios

relacionados con el desarrollo y la validación de tests, nos pareció más factible esa técnica porque es la técnica por excelencia que se utiliza para explorar el conjunto de variables latentes o factores comunes que explican las respuestas a los ítems de un test. El estudio instrumental pertenece a la categoría de estudios que desarrollan pruebas, aparatos como el diseño y la adaptación de los mismos.

Procedimiento

El estudio de validez del instrumento se llevó a cabo mediante las siguientes fases:

1. Diseño del instrumento y revisión por expertos

Antes de diseñar el instrumento se realizó una búsqueda de instrumentos que evaluaran la competencia oral de una lengua extranjera en bases de datos como Google Scholar, Redalyc, IRESIE, SCIELO, WoS, SCOPUS, entre otros. Una vez concluida la búsqueda, se procedió al diseño del instrumento considerando los siguientes referentes teóricos y metodológicos: 1) evaluación con rúbrica socioformativa (Tobón, 2014b, Tobón, 2017b); 2) las escalas analíticas de los exámenes DELE; 3) el MCER para las lenguas. A partir de los referentes citados se diseñó el instrumento compuesto con cinco ítems y una sola dimensión: la competencia oral. Posterior al diseño, se solicitó el apoyo de tres expertos para la mejora del instrumento. Una vez diseñado el instrumento por el equipo de investigadores, los expertos revisaron y analizaron los descriptores. La meta fue mejorar el instrumento de manera significativa y definitiva para ser aplicado.

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los expertos

Características	Datos
n	3
Función:	Consejeros pedagógicos: 2 Directivos: 1
Último nivel de estudio:	Maestría: 1 Doctorado :2
Áreas de experiencia profesional:	Educación/evaluación
Número de años de experiencia profesional:	Media: 31.000 d.e. = +3.605
Número de artículos publicados en el área:	Media: 7.666 d.e. = +2.516
Número de ponencias presentadas en el área:	Media: 8.000 d.e. = +2.000
Número de libros publicados en el área:	0
Experiencia en la revisión, diseño y/o validación de un determinado instrumento	100
instrumento de investigación:	

Fuente: elaboración propia.

2. Estudio de la validez de contenido

Esta etapa consistió en la evaluación del instrumento por parte de 15 jueces. Los jueces expertos se seleccionaron bajo los siguientes criterios: a) tener el grado académico de maestría o doctorado; b) experiencia mínima de 10 años en el área de investigación; c) ser autor de al menos un artículo d) experiencia en el diseño y/o validación de instrumentos de investigación. Ellos evaluaron cuantitativamente la calidad de la redacción de cada ítem mediante una escala de cuatro niveles, según el grado de comprensibilidad. También evaluaron la pertinencia con una escala de cuatro niveles. Finalmente, evaluaron el instrumento cualitativamente sugiriendo mejoras en los ítems. El análisis de la evaluación cuantitativa se realizó mediante el coeficiente de concordancia V de Aiken (Aiken, 1980; Penfield y Giacobbi, 2004), considerando como valor mínimo 0.75 para considerar un elemento o ítem como aceptable. Los ítems con valores inferiores fueron reformulados.

Tabla 2. Datos de la competencia de los jueces

Características	Datos
n	15
Sexo	73% Hombres 27% Mujeres
Cargo	33.3% Docentes 26.7% Coordinadores de maestría 13.3% Profesor investigador 26.7% Directivos
Último nivel de estudio:	73% Maestría 27% Doctorado
Número de años de experiencia profesional:	Media:24, d.e. = +10.107
Número de artículos publicados en el área:	Media: 4, d.e. = +3.465
Número de libros publicados en el área:	Media: 2.267 d.e. = +1.222
Número de ponencias presentadas en el área	Media: 8:600 d.e. = +6.522
Diseño y/o validación de un determinado instrumento de evaluación	100%

Fuente: elaboración propia.

3. Aplicación de la prueba a un grupo piloto

Después del juicio de expertos, se aplicó la prueba a un grupo piloto compuesto por 17 docentes de idiomas con más de 1 año de experiencia, la mayoría de ellos examinadores de certificaciones oficiales en lenguas extranjeras. Evaluaron una estudiante de nivel B1 y después respondieron a una encuesta de satisfacción del instrumento sobre redacción y claridad del instrumento. Se determinó la confiabilidad de la rúbrica mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach. En la tabla 3 se describen las características de esta muestra.

Tabla 3. Datos sociodemográficos del grupo piloto

Características	Datos
n	17
Sexo	76.5% hombres 23.5% mujeres
Estado civil	76.48% soltero /soltera 11.76% unión libre 5.88% divorciado/a 5.88% casado/casada
Ocupación	100% Docentes

Fuente: elaboración propia.

4. Análisis factorial y confiabilidad

Una vez que se verificó que la rúbrica tenía buenos niveles de pertinencia, redacción y satisfacción en el grupo piloto, se procedió a realizar el análisis de validez de constructo por medio de un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) empleando una muestra de los 17 profesores del grupo piloto y de 247 estudiantes. 17 profesores evaluaron a los 247 estudiantes de nivel B1 utilizando la rúbrica diseñada. Antes de aplicar el AFE, se determinó el cumplimiento de requisitos para esta técnica por medio de una matriz de correlaciones, el valor de la determinante de la matriz de correlaciones, el índice de KMO (Kaiser Meyer Olkin) y la prueba de esfericidad de Barlett (Costello y Osborne, 2005; Juárez-Hernández, 2018). Después de verificar el cumplimiento de los requisitos, se eligió el método de factorización de ejes principales. Por último, se determinó la confiabilidad de la rúbrica mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach, una vez que se evaluó el cumplimiento de los requisitos para ello (Cronbach, 1951). En la tabla 4 se describen las características de esta muestra.

Tabla 4. Datos de la competencia del grupo muestra

Características	Datos
n	247
Sexo	27.13% hombres 72.87% mujeres
Estado civil	80.97% soltero /soltera 08.10% unión libre 10.93% casado/casada
Ocupación	92.72% Estudiantes 07.28% Docentes

Fuente: elaboración propia.

Aspectos éticos

Según, APA, 6ª edición toda investigación subyace en tres principios éticos y legales, uno de ellos es la protección de los derechos y el bienestar de los participantes en la investigación. (American Psychological Association [APA], 2010). Todas las participantes en nuestro estudio lo hicieron de forma voluntaria y se les aseguró la confidencialidad y el anonimato.

Resultados

Los resultados se han organizado en tres momentos: en primer lugar, se presentan los resultados y el análisis estadístico del grupo de expertos; en un segundo momento, se muestran los resultados obtenidos con el grupo piloto y en tercer lugar los resultados con la muestra grande.

1. Juicio de expertos

Las evaluaciones cuantitativa y cualitativa revelaron la validez de contenido. El análisis cuantitativo se efectuó mediante de la V de Aiken y reveló un valor superior a 0.75. (Tabla 5). De acuerdo con los comentarios y sugerencias de los jueces se verificó que los indicadores de la rúbrica son pertinentes y coherentes en su redacción respecto al constructo que se evalúa. Sin embargo existieron sugerencias de mejora en redacción de los ítems como ortografías, (poner tildé sobre la palabra sólo) presentar una redacción alternativa (pero por y, constantes por frecuente) suprimir unas palabras.

Tabla 5. Resultados del análisis cuantitativo de la V de Aiken

	Media		V de Aiken	
	Pertinencia	Redacción	Pertinencia	Redacción
item 1	3.8	3.27	0.933	0.755
item 2	3.67	3.6	0.888	0.866
item 3	3.8	3.6	0.933	0.866
item 4	3.74	3.6	0.911	0.866
item 5	3.89	3.87	0.955	0.955

Fuente: elaboración propia.

2. Grupo piloto

En esta fase se evaluó el grado de satisfacción con el instrumento y el grado de comprensión de las instrucciones y de los ítems. El grado de comprensión de las instrucciones, preguntas e indicadores en su mayoría fue bueno, así como el grado de satisfacción con el instrumento (tabla 5). Además, se detectó una alta consistencia interna del instrumento en este grupo (Alfa de Cronbach: 0.842).

Tabla 6. Grados de satisfacción del instrumento

Pregunta	Bajo grado	Aceptable grado	Buen grado	Excelente grado
1. ¿Cuál fue el grado de comprensión de las instrucciones del instrumento?	-	-	95%	5%
2. ¿Cuál fue el grado de comprensión de las preguntas o ítems?	-	71%	12%	17%
3. ¿Cuál fue el grado de satisfacción con el instrumento?	6%	6%	70%	18%
4. ¿Cuál es el grado de relevancia de las preguntas?	-	11%	59%	30%

Fuente: elaboración propia.

Validez de constructo y confiabilidad

A partir de la muestra de 247 personas, se analizó la validez de constructo y la confiabilidad. Primero, se constató que se cumplían los requisitos para el AFE; eso se hizo mediante la técnica de factorización de ejes principales como método de extracción de factores, el valor de la determinante de la matriz de correlaciones fue de 0.33; Se obtuvieron correlaciones estadísticamente significativas de acuerdo al criterio de Gutman-Kaiser. (Gorsuch, 1983) ($i, e > 0.5$), la prueba de Bartlett fue de 823.756 y el índice KMO de 0.897, que son niveles adecuados para que el AFE pueda conducir a resultados válidos (tabla 7). En la tabla 8 se presenta las correlaciones que se obtuvieron.

Tabla 7. Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	0.897	
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	823.756
	gl	10
	Sig.	0

Fuente: procesamiento de los datos por medio del software SPSS.

Tabla 8. Matriz de correlaciones

		VAR1	VAR2	VAR3	VAR4	VAR5
Correlación	VAR1	1	0.667	0.615	0.669	0.721
	VAR2	0.667	1	0.694	0.717	0.71
	VAR3	0.615	0.694	1	0.673	0.68
	VAR4	0.669	0.717	0.673	1	0.733
	VAR5	0.721	0.71	0.68	0.733	1
a Determinante = 033						

Fuente: procesamiento de los datos por medio del software SPSS.

Los valores de las comunalidades fueron adecuados y se representan en el modelo factorial (tabla 9). El AFE produjo un solo factor considerando la regla de Gutman-Kaiser (Gorsuch, 1983) autovalores superiores a 1. Este valor es capaz, por sí mismo, de explicar el de la varianza común observada en los datos sin una pérdida significativa de información (tabla 10). Este factor presentó un autovalor inicial de 3.753 (tabla 10).

Tabla 9. Comunalidades

	Inicial	Extracción
VAR1	0.588	0.637
VAR2	0.64	0.711
VAR3	0.578	0.631
VAR4	0.644	0.715
VAR5	0.675	0.751
Método de extracción: factorización de eje principal.		

Fuente: procesamiento de los datos por medio del software SPSS.

Tabla 10. Varianza total explicada

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	3.753	75.059	75.059	3.444	68.886	68.886
2	0.396	7.928	82.987			
3	0.314	6.285	89.273			
4	0.286	5.721	94.994			
5	0.25	5.006	100			

Método de extracción: factorización de eje principal.

Fuente: procesamiento de los datos por medio del software SPSS.

Tabla 11. Matriz factorial

Factor 1	
VAR1	0.798
VAR2	0.843
VAR3	0.794
VAR4	0.845
VAR5	0.866

Fuente: procesamiento de los datos por medio del software SPSS.

Para terminar, se presenta la confiabilidad, la cual fue de 0,916 medida por el coeficiente de Alfa de Cronbach. El mayor valor teórico de alfa es 1, y en general 0.80 se considera un valor aceptable, lo que indica que este instrumento tiene un grado de fiabilidad aceptable, validando su uso para la evaluación de la competencia oral de una lengua extranjera.

Discusión

A partir del estudio llevado a cabo, puede concluirse que el instrumento es pertinente para evaluar la competencia oral de una lengua extranjera en el nivel B1 tomando como base:

El juicio de expertos, el cual fue realizado por docentes investigadores con experiencia en el área. Diversos estudios señalan la importancia del juicio de expertos para asegurar la pertinencia de los instrumentos (de Arquer, 2011; Escobar, y Cuervo, 2008; Gorina, 2014) ya que, con mucha frecuencia, se diseñan instrumentos con bajo grado de coherencia con la teoría y el entorno (Garrote, Rojas, y Carmen, 2015; Alarcón, Aidé, Trápaga, Arturo, y, Rubén, 2017). De esta manera, se puede plantear que el instrumento está acorde con los avances teóricos y puede ser relevante en futuras investigaciones.

También puede concluirse que el instrumento está redactado de manera adecuada y es comprensible por los potenciales usuarios, dado que la aplicación con el grupo piloto y el análisis de los jueces arrojó resultados positivos. Diversos investigadores señalan la importancia de revisar muy bien las preguntas y las opciones de respuesta para lograr alta validez y confiabilidad en los instrumentos (Aliaga, 2006; Lloret, Ferreres, Hernández, y Tomás, 2014;)

La confiabilidad responde a la pregunta ¿con cuánta exactitud los ítems, reactivos o tareas representan al universo de donde fueron seleccionados (Corral, 2009). El estudio muestra que el instrumento posee valores adecuados de confiabilidad, tomando como referencia a Celina y Campo (2005) quien establece que valores de Alfa de Cronbach superiores a 0.7 significan un buen grado de consistencia interna en un instrumento.

El análisis factorial llevado a cabo se basó en la técnica del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) la cual consiste en explorar el conjunto de variables latentes o factores comunes que explican las respuestas a los ítems de un test. Los resultados mostraron la predominancia de un solo factor capaz, por sí mismo, de explicar el 68.886% de la varianza común observada.

El presente estudio representa una aportación importante para el diseño de instrumentos de evaluación para las competencias de lenguas extranjeras que responde a los retos de la sociedad del conocimiento por ser un instrumento que usa el enfoque de la socioformación. Además de los componentes de la competencia oral, el instrumento evalúa el componente de la interacción que no está considerado en otros instrumentos. La interacción es un elemento clave e inherente de la socioformación porque permite lograr una formación integral y perfeccionar las competencias necesarias para afrontar los retos y problemas del contexto. Implica dialogar, considerar los intereses individuales, acordar metas comunes, hacer planes de acción en conjunto (Tobón, 2013a). Esas competencias son parte fundamental de los descriptores del nivel B1 de la MCER. Es importante mencionar que el instrumento otorga a todos los componentes el mismo peso en cuanto a la composición de la competencia, es decir, que no hay un componente más importante que otros; la competencia oral es como un organismo y el mal funcionamiento de uno de sus componentes puede entorpecer el de otros; por tal motivo se ponderan todos por igual.

El uso de la taxonomía socioformativa en el instrumento facilita la retroalimentación de los resultados de aprendizaje, lo cual facilita la autoevaluación y guía a los alumnos hacia nuevos retos, les ayuda a centrarse en sus fortalezas y les permite convertir sus dificultades en oportunidades para crecer. De igual manera, el instrumento tipo rúbrica favorece la mejora continua en la medida que se le emplea para procesos de autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y socioevaluación. Con estos criterios se aspira a satisfacer las exigencias y demandas de la sociedad con la mayor calidad posible (Hernández, Tobón, González y Guzmán, 2015; Tobón, 2017a). A través de esa rúbrica se valora el desempeño del alumno, y los docentes pueden identificar el logro de los aprendizajes y las producciones hechas por los estudiantes.

A pesar de que este estudio representa una aportación importante, es recomendable ampliar el estudio diseñando y validando instrumentos similares para los distintos niveles y competencias del MCER.

Anexo 1

Preguntas (indicadores)	Preformal Desempeño sin manejo de nociones o procedimientos	Receptivo Desempeño mecánico con nociones elementales	Resolutivo Desempeño básico. Se aplica lo esencial	Autónomo Desempeño con análisis, criterio y argumentación	Estratégico Desempeño con liderazgo, vinculación, interdisciplinariedad y vinculación de saberes
1. Pronunciación y fluidez	Sólo hace uso de oraciones simples, muy breves, aisladas y preparadas previamente, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras y corregir la comunicación. Su pronunciación y articulación solo son correctas en palabras y frases memorizadas. Es necesario hacer un esfuerzo para comprenderle.	Usa oraciones simples y muy breves. Son constantes las pausas. Su pronunciación y articulación son, generalmente, bastante claras y comprensibles, aunque su acento y sus errores ocasionales pueden hacer que su interlocutor se esfuerce por comprenderle	Constantes pausas, ya que tiene algunos problemas para formular su discurso, pero puede seguir adelante. La pronunciación es clara, aunque su acento extranjero es evidente, pero comete bastantes errores.	Se expresa con relativa facilidad, aunque tiene dudas mientras busca estructuras o expresiones. La pronunciación es clara, aunque su acento extranjero es evidente y puede presentar problemas con algunos sonidos.	Se comunica con relativa fluidez y, aunque haga pausas, es capaz de mantener el ritmo eficazmente. Su pronunciación es clara, aunque su acento extranjero es evidente y comete muy pocos errores
Ponderación:					

2. Vocabulario	Hace uso de palabras muy básicas que no son suficientes para transmitir la información requerida ni para que se produzca la comunicación. Comete constantes errores y emplea con frecuencia palabras del inglés.	Su vocabulario es limitado y no le permite transmitir la información requerida. Presenta bastantes imprecisiones y usa alguna que otra palabra en otro idioma que, en ocasiones, pueden afectar a la comunicación.	Su vocabulario no le permite hacer descripciones ni expresarse de forma clara. Necesita buscar las palabras y comete errores. Hay algunas traducciones literales de otro idioma.	Su vocabulario es suficiente para poder desenvolverse en la entrevista. En ocasiones, comete errores al intentar usar vocabulario más complejo.	Muestra un buen vocabulario, que le permite hacer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre los temas tratados en el curso sin necesidad de buscar las palabras u oraciones complejas para conseguirlo. Puede cometer algún error al seleccionar las palabras.
Ponderación:					
3. Coherencia y cohesión	Su discurso es confuso y está compuesto por enunciados aislados, sin elementos de enlace.	Su discurso es limitado y casi no usa conectores.	Elabora enunciados breves, enlazados por conectores simples (ej.: y, pero, porque).	Elabora enunciados enlazados por conectores habituales (ej.: por eso, además).	El discurso es coherente y cohesionado, con un uso apropiado, aunque limitado, de estructuras organizativas, conectores y otros mecanismos de cohesión. Si su intervención se alarga puede mostrar cierta pérdida de control sobre su discurso
Ponderación					

4. Corrección gramatical	Muestra un control insuficiente de estructuras sencillas y básicas (ej.: uso del presente, y en la concordancia sujeto/verbo, uso de infinitivos en lugar de verbos conjugados...). Dichos errores hacen muy difícil la comunicación	Utiliza estructuras sencillas de forma correcta, pero comete continuos errores básicos (ej.: faltas de concordancia, confusión de formas verbales...).	Muestra un relativo control gramatical (presenta algunos problemas en estructuras estudiadas en el curso). Comete errores básicos, pero no son sistemáticos.	Muestra un control gramatical razonable. Comete errores (propios de su nivel) que no provocan la incompreensión y, en ocasiones, los corrige	Muestra un buen control gramatical. Intenta hacer uso de estructuras complejas, por lo que es normal que cometa errores en este tipo de construcciones (propias de un nivel más alto). En ocasiones, corrige los errores.
Ponderación:					
5. Interacción	Precisa que el interlocutor repita o reformule con frecuencia sus intervenciones y sus respuestas no siempre se ajustan a las preguntas que se le formulan.	Necesita la colaboración del interlocutor para confirmar su comprensión y poder responder a preguntas y afirmaciones sencillas.	En ocasiones, necesita alguna aclaración o repetir parte de lo que dice su interlocutor para confirmar la comprensión.	Mantiene la conversación de forma adecuada, colaborando con su interlocutor.	Conversa con relativa facilidad y eficacia, y colabora con su interlocutor.
Ponderación:					
Evaluación		Logros	Nota	Sugerencias	
Autoevaluación					
Coevaluación					
Heteroevaluación					

Bibliografía

- American Psychological Association. (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*. (6a ed.). México: Manual Moderno.
- Alarcón, G., Aidé, L., Trápaga, B., Arturo, J., & Rubén, E, N (2017). *Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual*. *Apertura*, 9 (2), pp. 42-53. <http://dx.doi.org/10.18381/Ap.v9n2.993>

- Aiken, L. R. (1980). *Content validity and reliability of single items or questionnaires*. *Educational and Psychological Measurement* 40, 955–959. Recuperado de: <http://goo.gl/X1GUK1>
- Aliaga, T., J. (2006) *Tests psicométricos, confiabilidad y validez*. En Quintana, A. & Montgomery, W. (eds.), *Psicología: Tópicos de actualidad* (2006: 86-106). Lima: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo Editorial.
- Arias, C. I. & Maturana, L. M. (2005). *Evaluación en lenguas extranjeras: discursos y prácticas*. IKALA, Revista de Lenguaje y Cultura, 10 (16), 63-91. Recuperado de: <http://goo.gl/rDriUo>
- Barquero, M. & Ureña, E. (2015). *Rúbricas para evaluar la competencia oral en un segundo idioma: Un estudio de caso*. InterSedes, XVI, 34. Recuperado de: <http://goo.gl/uuHgyd>
- Bores, M. & Camacho, L. (2016): *Criterios para evaluar la expresión oral y escrita en la clase de español*. LI Congreso Internacional AEPE. Palencia, Julio 25-29, 2016. Recuperado de: <http://goo.gl/JCZAFU>
- Celina, H. & Campo-Arias, A. (2005). *Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach*. Revista colombiana de siquiatria, 34(4). Recuperado de: <https://urlz.fr/9PLp>
- Corral, Y. (2009). *Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos*. Revista ciencias de la educación, 19(33), 228-247. Recuperado de: <http://goo.gl/YoorvT>
- Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). *Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis*. Practical Assessment research & Evaluation, 10(7), 1-9.
- Cronbach, L. J. (1951). *Coefficient alpha and the internal structure of tests*. Psychometrika, 16(3), 297-334.
- de Arquer, M. I. (2011). NTP 401: *Fiabilidad humana: métodos de cuantificación, juicio de expertos*. Centro nacional de condiciones de trabajo, España. Recuperado de http://www.oect.es/inshtweb/contenidos/documentacion/fichastecnicas/ntp/ficheros/401a500/ntp_401.pdf
- Escobar, P., J, y Cuervo, M., A. (2008). *Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización*. Avances en medición, 6, 27-36. Recuperado de: <http://goo.gl/VnAtgC>
- Figueras, N. (2008). *El MCER, más allá de la polémica*. marcoELE, 7, pp.26-34. Recuperado de: <http://goo.gl/A1d1Qf>
- Garrote, R., Rojas, P., & Carmen, M. (2015). *La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en lingüística aplicada*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, núm. 18. Recuperado de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf
- Gatica, F. & Uribarren, T. (2013). *¿Cómo elaborar una rúbrica?* Investigación en Educación Médica, 2013; 2(1), 61-65. Recuperado de: <http://goo.gl/cszXmD>
- Gómez, J. A. & Tobón, S. (2018). *Diseño y validación de un Instrumento para evaluar el impacto de los proyectos formativos en educación básica en México*, Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (mayo 2018) Recuperado de: <http://goo.gl/GjMKZK>

- Gorina, S., A. (2014). *La gestión de la información científica proporcionada por el criterio de expertos*. Ciencias de la Información, 45(2), 39-47. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/1814/181432443007/>
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Hernández-Mosqueda, J., S., Tobón-Tobón, S., & Guerrero-Rosas, G. (2016). *Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas*. Revista Ra Ximhai, 12, 359-376. Recuperado de: <http://goo.gl/etWLxC>
- Juárez-Hernández, L. G. (2018). *Manual práctico de estadística básica para la investigación*. Mount Dora: Kresearch.
- Kerlinger, F. N., y Lee, H.B. (2002). *Investigación del comportamiento*. Métodos de investigación en ciencias sociales. México: McGraw-Hill.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., Tomás-Marco, I. (2014). *El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada*. Anales de Psicología, 30(3), 1151-1169.
- Martín Arribas, M. C. (2004). *Diseño y validación de cuestionarios*. En *Matronas Profesión*, 5 (17), 2004: 23-29. Disponible en http://enferpro.com/documentos/validacion_cuestionarios.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya, 2002. Madrid, *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002) aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de: <http://goo.gl/e572MU>
- Penfield, R. D., & Giacobbi, Jr, P. R. (2004). *Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index*. Measurement in Physical Education and Exercise Science, 8(4), 213-225.
- Tobón, S. (2013a). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. 4ta. Ed. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2013b). *La evaluación de las competencias en la educación básica* (2da. Ed.). México: Santillana.
- Tobón, S. (2014a). *Proyectos formativos: teoría y práctica*. México: Pearson.
- Tobón, S. (2014b). *Currículo y ciclos propedéuticos desde la socioformación. Hacia un sistema educativo flexible y sistémico*. México: Trillas.
- Tobón, S. (2014c). *Evaluación con rúbricas socioformativas (Mapas de aprendizaje)*. Plataforma CIFE. Recuperado de www.cife.edu.mx
- Tobón, S. (2017a). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos*. Mount Dora : Kresearch.
- Tobón, S. (2017b). *Methodology of curricular management : A socioformative perspective*. Lake Mary (USA): Kresearch.
- Tobón, S., Guzmán, E., Tobón, B. (2018). *Evaluación del Desempeño Docente en México: Del Proyecto de Enseñanza al Proyecto Formativo*. Atenas, 1, 18 - 33. Recuperado de: <http://goo.gl/arjBu>

Transformación de la práctica docente en el nivel de educación superior en la era digital

Alma Delia Torres Rivera¹
Rodrigo Florencio da Silva²

Introducción

Las demandas de la sociedad en los albores del siglo XXI son el acceso universal a la escuela, mayor cobertura, dotar de infraestructura desde nivel básico hasta el nivel de educación superior. A la creciente importancia de la educación, se suma un nuevo desafío que se caracteriza por la fusión de la frontera entre lo real y lo virtual. De ahí que, las instituciones de educación superior han de determinar los factores que afectan significativamente las competencias docentes en la era digital que son insignia en la transformación de la sociedad del conocimiento, que posibilitan prácticas en el aula que promuevan aprendizajes, que ayuden a vivir en un contexto de alta complejidad y que favorezca la formación profesional a partir de las particularidades de los estudiantes.

Los proyectos de innovación educativa, entendidos como procesos planeados de cambio cimentados en los resultados del análisis del contexto educativo y la evolución de las demandas sociales, para garantizar niveles de pertinencia, cobertura y excelencia de los procesos de aprendizaje. Los proyectos de innovación educativa han sido considerados de carácter estratégico en la mayoría de las instituciones de nivel superior, ya que los componentes de desarrollo tradicionalmente se agrupan alrededor de los aprendizajes de contenidos y la evaluación para desarrollar las competencias bajo la premisa de aprender haciendo y descubrir con base en la experimentación.

La primera dificultad tanto para la formulación como en la implementación de proyectos que integren la tecnología educativa y los nuevos paradigmas en el campo del aprendizaje es reemplazar el currículum sustentado en la transmisión de contenidos a partir de la visión disciplinar a propuestas formativas inter, multi y transdisciplinaria que privilegian el aprendizaje lúdico, personalizado y experiencial. Otro aspecto que obstaculiza la ejecución e implementación de iniciativas innovadoras son los mecanismos de seguimiento de resultados esperados de los cambios al proceso de enseñanza-aprendizaje, que no se asocian con prácticas transparentes de evaluación.

¹ Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás – Instituto Politécnico Nacional, México, CE: atorresri@ipn.mx

² Secretaría de Investigación y Posgrado – Instituto Politécnico Nacional, México, CE: rflorencio@ipn.mx

Mientras que el componente de la innovación centrada en la gestión educativa prioriza como factor clave de la calidad y pertinencia de los resultados de las acciones de innovación del docente, con lo que se promueven ambientes de aprendizaje que aprovechan las ventajas de las tecnologías al diseñar, planificar, desarrollar y evaluar los contextos de aprendizajes abiertos, flexibles, democráticos y; al mismo tiempo, promover el desarrollo profesional como docente.

Es en este contexto que, los académicos en el diseño instruccional han de considerar esquemas cognitivos y las necesidades de los aprendices, por lo tanto, se abren espacios para que los participantes encuentran alternativas para hacer frente a sus dificultades en la construcción de su conocimiento. Aquí, también establecen tiempos óptimos para la tutorización para generar ambientes de aprendizaje que promueven actitudes y comportamientos acordes con el ámbito de desempeño profesional en la formulación de acciones que transformarán a la sociedad y el entorno que les rodea.

La educación es el espacio idóneo y el eje central de la construcción social de los conocimientos, que de manera paralela fomenta la sinergia entre docencia, investigación y vinculación como forma de organización para impulsar proyectos de innovación educativa, que desarrollen competencias profesionales en los egresados. Desde esta concepción, capacitación docente, internacionalización de programas académicos, movilidad laboral, diversificación de las fuentes de autofinanciamiento y sistemas de gestión educativa son los marcadores de la transformación ante la evolución de la economía del conocimiento en la era digital con el uso de las tecnologías 4.0.

Si se acepta como regla la transformación del sistema educativo, entonces los principios que rigen los procesos pedagógicos revalorizan las diferentes formas de construir y compartir socialmente la realidad, sea virtual o física, a través del uso del lenguaje, medios de comunicación, interacción e intercambio en la producción de conocimientos. Fomentar la participación, la colaboración y el liderazgo del docente en las instituciones de educación superior ante los nuevos perfiles profesionales (Pincus *et al*, 2017) es una demanda constante en las instituciones de educación superior.

Al conectar el aprendizaje en concordancia con las prácticas sociales constructivas y socio formativas (Tobón *et al*, 2015), es necesario comprender, identificar y construir mediante diagnósticos previos los perfiles profesionales que demanda la transformación digital y establecer las dinámicas de los escenarios de incorporación laboral, tipos de certificación vinculadas a las capacidades tecnológicas que se están creando y de otras que requieran ser impulsadas por su aplicación en los sistemas inteligente tanto de los procesos de manufactura como en la gestión (Sipsas *et al*, 2016).

Mourtzis *et al*, (2018) argumentan que el objetivo de un sistema educativo es poner al día a la fuerza laboral nueva y experimentada, creando un entorno sostenible de educación inclusiva, equitativa y de calidad. A escala mundial, existe consenso en promover la formación por competencias, como requisito fundamental de la actividad profesional, como condición para impulsar el progreso del país y articular la competitividad del tejido empresarial con una inserción ventajosa a la economía globalizada.

Ser testigos de la transformación mundial con la incorporación de tecnologías disruptivas lleva al planteamiento de preguntas como cuáles son las competencias docentes de nivel superior, que desde la percepción del profesorado permiten la transferencia de los resultados a la sociedad del siglo XXI cuyo punto de inflexión del cambio radical se acompaña del avance científico y tecnológico. Es en este orden ideas que para elaborar la respuesta, el desarrollo del capítulo se estructura en cinco secciones.

En la primera sección del capítulo se realiza el análisis de la transformación de educación superior para establecer el contextual en el que realiza su práctica el docente. En la siguiente sección se hace una revisión de las competencias docentes, objeto de estudio de la investigación, mientras que en la tercera sección se describe el proceso de la investigación y trabajo de campo. En la sección cuarta del capítulo se presentan los resultados derivados del proceso de la investigación y propuesta del modelo de competencias docentes de educación superior del siglo XXI. Finalmente se presenta la sección de conclusiones.

Desafíos de la educación superior y la práctica docente en el contexto del siglo XXI

El propósito de la sección es identificar las tendencias de cambio, impactos y retos que enfrentan las instituciones de educación superior, particularmente la formación, la evaluación y el desarrollo de las competencias docentes en la era digital. Por un lado, se cuenta con una gran cantidad de opciones y recursos didácticos que permiten adquirir conocimientos y desarrollar habilidades y, por el otro, tanto las nuevas tecnologías como la globalización han creado nuevas dinámicas dentro y fuera de las aulas (Azevedo, A., Apfelthaler, G., y Hurst, D. 2012: 15). Para Mariño (2008), la juventud estudiante de hoy está llamada a desempeñar un rol fundamental en relación al uso de las nuevas tecnologías, en este ámbito, ya que suelen hallarse a la vanguardia de la utilización de las nuevas tecnologías y contribuyen a insertar la práctica de éstas en la vida diaria.

Con la integración del conocimiento, el cambio, la creatividad y el humanismo como motores de transformación de la educación superior en la sociedad del siglo XXI, los actores involucrados en el diseño, elaboración, ejecución y evaluación de los programas educativos, tienen que decidir los contenidos, estrategias didácticas, recursos didácticos para que los jóvenes que egresan sean competitivos con un sentido de la iniciativa que le posibiliten desarrollar su creatividad, asumir riesgos, convertir las ideas en acción para crear valor económico, social y ambiental, lo que pone de manifiesto que los docentes tienen las siguientes tareas:

1. adquisición del conocimiento y entendimiento de la teoría educacional aplicada a los estudiantes adultos.
2. aplicación y refinamiento de la pedagogía validada para la enseñanza y aprendizaje en la educación superior.
3. práctica de la autonomía de instrucción y de gestión, junto con la rendición de cuentas y consideraciones sociales para la enseñanza y el aprendizaje.
4. ejercicio de la autoridad para la organización y controles internos para lograr los objetivos de aprendizaje, el crecimiento y desarrollo humano de los estudiantes.
5. Aumento de la ética profesional dentro de un ambiente de aprendizaje (Clarke, & Hollingsworth, 2002).

La discusión acerca de las competencias de los docentes está vinculada a la necesidad de promover la calidad de la educación mediante la adopción de métodos de enseñanza

innovadores y creativos (Huang, Chen y Lin, 2017; Balan y Metcalfe, 2012; Carey y Matlay, 2010) para adquirir y aplicar el conocimiento desde la práctica profesional con reconocimiento del entorno de su labor.

En síntesis, la globalización y la expansión acelerada de la innovación científica y tecnológica modifica la naturaleza de la práctica docente implicada en la educación superior, que, frente a este desafío, los estudiosos han subrayado el papel de la colaboración, sobre la base de un aprendizaje constructivista y un trabajo colegiado.

De acuerdo con Avidov-Ungar y Forkosh (2018), en la era digital, el desarrollo de un plan de estudios ante la exigencia que trae consigo la globalización y el avance tecnológico (uso de TIC), apertura espacios de aprendizaje que se conocen como educación formal, pero, al mismo tiempo surgen otras propuestas educativas, por ejemplo, la educación a distancia, educación mixta o la que se proporciona en el lugar de trabajo (Martínez, 2005). Cambios que obligan propiciar el aprendizaje acorde con las exigencias del contexto social y a las nuevas formas de distribución del saber en la educación superior. Por lo tanto, el rol de los educadores en la era digital requiere de nuevos conocimientos, habilidades, y actitudes para transformar la educación.

Revisión conceptual de las competencias docentes

La práctica docente en el contexto de la sociedad del conocimiento integra una serie de competencias (conocimientos, capacidades y actitudes) en la resolución de problemas complejos que contribuyan a vincular las experiencias de aprendizaje adquiridas en las instituciones de educación superior con las demandas de desempeño en el ejercicio profesional que exige la dinámica de los mercados globales y los retos del progreso social.

Lo que parece característico de la sociedad del conocimiento y la era digital es el hecho de que el conocimiento y la investigación son los impulsores de la generación de riqueza (Stiglitz, 2014), lo que hace evidente la necesidad de nuevas habilidades para que la integración de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinal que se desarrollan en los ambientes de aprendizaje de las aulas del nivel superior no pierdan vigencia (Terrés *et al*, 2017).

Oliva, Corona y Luna (2014) mencionan que los cambios económicos provocados por la globalización y los cambios emergentes en la industria han requerido que las instituciones superiores formen nuevos profesionales con competencias basadas en el uso de las TIC. Mientras que Rojas y Humberto (2017) anota que en pleno siglo XXI el personal docente de las instituciones de educación superior requiere de nuevas competencias para la generación, preservación y aplicación de conocimientos con el propósito de resolver los problemas que enfrenta la sociedad del siglo XXI.

De acuerdo con Perrenoud (2014), para establecer una teoría de las competencias es indispensable cumplir tres principios: 1) consenso en la definición conceptual; 2) evidencia empírica al integrarse al currículo; y 3) criterio unificado de la función de desarrollar competencias (p. 10). Sin embargo, desde la perspectiva constructivista, las competencias se asumen como objetos complejos, dinámicos y multidimensionales que someten a debate los aprendizajes academicistas, el sentido de la formación educativa, la satisfacción de las necesidades cognitivas y profesionales, así como la toma de decisiones.

La competencia abarca el conjunto de capacidades que se desarrollan mediante procesos, mismos que se construyen y desarrollan a partir de las motivaciones internas de cada

quien y que se establecen para desempeñarse a lo largo de la vida. Entonces, la complejidad de la práctica docente implicada en la educación superior en el marco de la globalización y la expansión acelerada de la innovación científica y tecnológica, ya que su tarea es diseñar e implementar ambientes de aprendizaje. Las competencias docentes integran un conjunto de condiciones relacionadas con la investigación, la difusión, el manejo del quehacer educativo en el aula real o virtual.

En la tabla 1 se presenta cinco competencias indispensables para la práctica docente, resultado de la extracción la conceptualización que se estableció a partir de la revisión de la literatura.

Tabla 1. Las competencias docentes en la era digital

Nombre	Conceptualización
Competencias digitales	Conocimientos, habilidades y actitudes de una persona para reconocer sus necesidades de información, localizarla, recopilarla, evaluarla y utilizarla de manera efectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que implica que el docente motiva al estudiante a lograr sus metas al combinar: la actividad mental constructiva del alumno, la ayuda sostenida y continua del que enseña, y el contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje con el uso de medios didácticos que facilitan el aprendizaje de diversos contenidos curriculares.
Competencias pedagógicas	El docente planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje, al seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrece información y explicaciones comprensibles bien organizadas con el manejo de las nuevas tecnologías a través del diseño de secuencias didácticas que establecen las actividades contextualizadas.
Competencias investigativas	El conjunto de conocimientos y habilidades fundamentadas en la dimensión epistemológica, metodológica, tecnológica y social la formación investigativa y la divulgación y transferencia de conocimiento producido que se desarrolla con un espíritu crítico y escéptico para que la búsqueda de la verdad científica sirva a la sociedad.
Competencias Ciudadanía	El conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten al docente contribuir a la realización y desarrollo persona, la inclusión social y el empleo a partir de vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que vive el estudiante y construir el ejercicio de la ciudadanía democrática de forma activa, informadas y responsable.
Competencias de emprendimiento	El conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten al docente impulsar la iniciativa emprendedora de los estudiantes, ya sea en el descubrimiento de nuevas oportunidades en el mercado, creación de nuevas empresas o nuevos proyectos innovadores

Fuente: adaptación de Stiglitz (2014). *Creating a learning Society. A new approach to growth. Development and Social Progress.* New York: Columbia University Press.

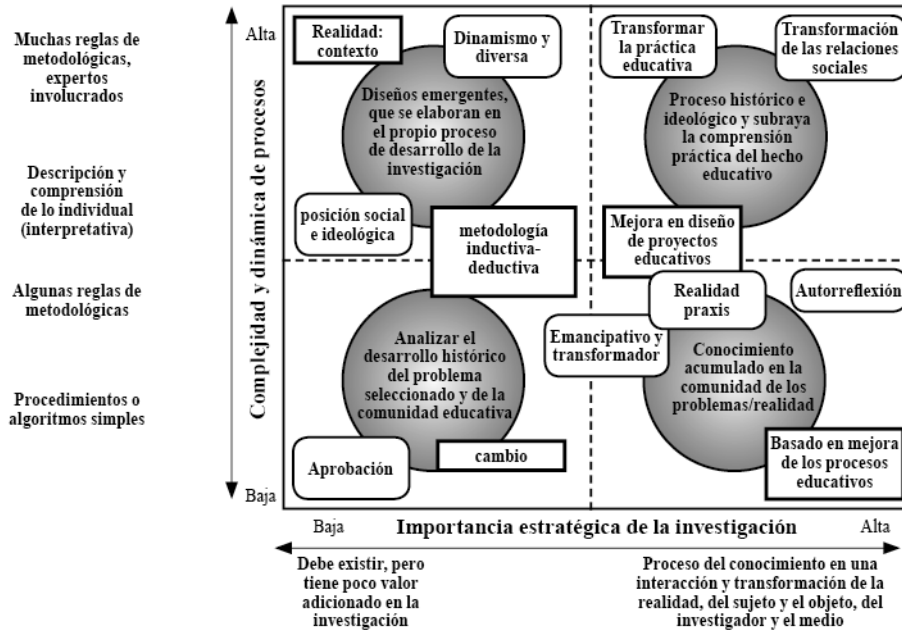
Es decir, el docente diseña estrategias que se adapten a los impulsores de la globalización mediante un modelo educativo que desde el constructivismo responde a la dinámica del mercado globalizado y se ensambla con la evolución científica y tecnológica de la época.

Metodología

En esta sección se establece que el marco analítico para el diseño del método de investigación y el enfoque del objeto de investigación queda establecido por la posición epistemológica

que asume el investigador y el valor del conocimiento (Moliner, 1984:1159 citado por Gutiérrez y Delgado, 1999) en las ciencias de la educativa como se observa en la Figura 1.

Figura 1. Paradigmas de la investigación educativa



Fuente: Stiglitz (2014). *Creating a learning Society. A new approach to growth.* Development and Social Progress. New York: Columbia University Press.

Desde este razonamiento, se propone un posicionamiento epistemológico interpretativista, aquí se asume entonces que la naturaleza de la realidad tiene dependencia entre el sujeto y el objeto de estudio, por lo que predomina en la comprensión del fenómeno la integración de la experiencia vivida por los actores que transforma tanto las relaciones sociales como en la práctica docente.

El alcance de la investigación se considera de tipo descriptivo-exploratorio con enfoque cuantitativo, debido a que se pretende medir el comportamiento de las variables a observar para describir las prácticas docentes con relación a las competencias docentes, de modo que sea posible encontrar la relación mutua entre las variables mediante un análisis factorial. En este sentido cabe la formulación de la hipótesis antes de la recolección de datos. En el trabajo de campo se utilizó un cuestionario diseñado específicamente para identificar las competencias docentes de nivel superior en el área de ciencias sociales, que desde la percepción del profesorado permitan la transferencia de los resultados a la sociedad del siglo XXI.

De acuerdo a la pregunta de investigación, este trabajo pretende probar las siguientes hipótesis: si se identifican los conocimiento teórico-práctica específico que impulsa la innovación y el desarrollo tecnológico en la generación de conocimientos diferenciado campos de la disciplina, b) los saberes procedimentales en un marco de actuación colegiada, c) los saberes actitudinales implicados activamente en los procesos de definición

y toma de decisiones relacionados con las políticas, los planes, los programas y los proyectos educativos, se pueden considerar en el diseño de una estrategia de formación docente que le permitan transferir los resultados a la sociedad.

La encuesta se realizó con docentes de la Escuela Superior de Comercio y Administración unidad Santo Tomás, para determinar la muestra se utilizó la base de datos del departamento de Capital Humano de la unidad académica. Se estableció una población de 963 docentes, a quienes se les envió un correo electrónico y sólo 69 docentes contestaron. Ya que no obtuvimos respuestas de todo el personal docente, se comprobó cumplir con la representatividad de profesores de todas las academias de los programas de licenciaturas que se ofertan en la unidad académica.

Elaboración de las preguntas del cuestionario (ítems). Una vez que se analizaron las variables, su definición y su operacionalidad, se procedió a la elaboración de las preguntas que se incluyeron en el cuestionario. Para la definición de estas variables, fue necesario asegurar que pudieran ser medidas, evaluadas, inducidas o inferidas (posibilidad de recolectar datos o información; recordando que la investigación cualitativa también es empírica). Dentro del trabajo de investigación las variables están definidas de dos formas: conceptual y operacionalmente (véase anexo 1). Para esto se consideran los cuatro criterios para evaluar una definición operacional: adecuación al contexto, capacidad para captar los componentes de la variable de interés, confiabilidad y validez. El cuestionario desarrollado en este estudio constaba de cinco secciones con el objeto de determinar las cuestiones asociadas al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes asociadas a las competencias pedagógicas, digitales, investigativas, emprendedoras, ciudadanas para aplicar productivamente el conocimiento, logrando aprovechar factores impulsores del cambio. Los encuestados emplearon para indicar su nivel de acuerdo con las afirmaciones una escala de cinco puntos de Likert de 1 “no importante” a 5 “crítico”, con la opción intermedia de “importante”.

Resultados y discusión

El siglo XXI el valor agregado más importante en todos los procesos de producción de bienes y servicios, de modo tal que el dominio del saber constituye el principal factor para el desarrollo sostenido. Los resultados que se muestran en la Tabla 2 hacen evidente que es necesario cambiar las concepciones y paradigmas en materia de enseñanza y aprendizaje como la adaptación y progresiva incorporación de modelos pedagógicos basados en el constructivismo social y conectivismo son el eje fundamental de la transformación de la educación superior.

Tabla 2. Resultados derivados de la encuesta

Factor clave	Resultados
Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • No existe una cultura de innovación.
Investigativas	<ul style="list-style-type: none"> • El personal se promueve la investigación formativa. • No se tiene una cultura de investigación orienta a resolver los problemas de la sociedad en el contexto del ejercicio de la profesión. • Se tiene conciencia sobre la necesidad de realizar investigación.

Educación Superior en Prospectiva

Digitales	<ul style="list-style-type: none"> • Existe presión de adopción de las nuevas tecnologías de la información y recursos digitales (plataforma Moodle).
Ciudadanía	<ul style="list-style-type: none"> • El personal docente reconoce la importancia de la convivencia y la construcción de la sociedad más democrática.
Emprendimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de liderazgo. • Carencia frecuente de procesos relacionados con la toma de decisiones.
Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> • Se reconocen las habilidades y destrezas del personal docente. • Deficiente asimilación de nuevos conocimientos tanto de la docencia como de la profesión. • Se tiene una estructura organizacional rígida en las academias. • Se cuenta con experiencia e iniciativa orientada al logro de una mayor sinergia institucional conoce los mecanismos institucionales para promover en los estudiantes la generación de ideas, identificar oportunidades y definir los escenarios adecuados para convertirlas en realidad.
Sistemas de información	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de coordinación interinstitucional del manejo de la información por parte del personal. • Mal manejo de las bases de datos digitales por parte del personal disponibles en la biblioteca. • El almacenamiento de la información es deficiente y desorganizado. • Deficiente manejo de bases de datos y registros.
Mejora continua	<ul style="list-style-type: none"> • Se tiene conciencia sobre la necesidad de mejora en los procesos de capacitación. • Falta de reconocimiento y estímulos al profesional innovador. • Falta de motivación por falta de incentivos.
Centrada en el estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Existe insuficiente satisfacción por parte del personal docente en el manejo de estrategias didácticas. • No se tiene una visión clara hacia del aprendizaje centrado en el estudiante.

Fuente: elaboración propia.

Una de las funciones del docente es promover en los estudiantes habilidades para localizar, recopilar y utilizar la información dentro del salón de clases. Los resultados de la encuesta muestran que el 60.9% de los docentes encuestados afirma que, durante su práctica, motiva al estudiante para utilizar las tecnologías de información y los recursos digitales de forma efectiva. Mientras que 59.5% de los encuestados, indica que no se tienen los conocimientos de la planificación del proceso de aprendizaje y 51.5% manifiesta que el personal no toma decisiones que involucren la filosofía, misión y visión institucional en el diseño de la planeación didáctica y el contexto del desempeño profesional.

Conviene destacar que, 48.6% del personal docente tiene la percepción de que no cuenta con los conocimientos para fundamentar la formulación de proyectos de investigación orientados a la generación, difusión y aplicación del conocimiento. Lo que

sugiere que los docentes no incorporan la investigación en su práctica en el aula y no es facilitador de la construcción de una cultura de investigación. Con respecto a los mecanismos para promover la generación de ideas, identificar oportunidades y definir los escenarios adecuados para emprender, 73.2% del personal encuestado indica que no se prepara a los estudiantes en el proceso de creación de empresas sostenibles o crear negocios innovadores y 47% está de acuerdo en que no se integran equipos con capacidad para resolver los problemas el mundo del trabajo, mientras que 42.1% afirma que no se fomenta una actitud emprendedora. Finalmente, el 50.0% del personal docente que tiene la capacidad para articular saberes para construir un plan de vida y carrera elaborado de forma autónoma para el ejercicio de la democracia. Sin embargo, 60.2% reconoce la necesidad para saber convivir por la falta de liderazgo, conductas autoritarias, así como la falta de actividades que promuevan procesos de consulta y participación en la toma de decisiones en el salón de clases.

Tabla 3. Puntos críticos a considerar, de acuerdo con resultados de la encuesta

Punto crítico	Resultado
La visión estratégica del personal docente el desarrollo del proceso de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • No existe una planeación adecuada, orientada al desarrollo de la competencia. • No existe una clara visión de lo que se hace y por qué se hace. • Se requiere contar con personal dedicado de tiempo completo para desarrollo de proyectos de investigación. • Se requiere de proyecto de formación docente en la ESCA Sto. Tomás.
El personal no está preparado para participar en los procesos de formación profesional acordes con las demandas de la sociedad del siglo XXI.	<ul style="list-style-type: none"> • No se cuenta con procesos de capacitación permanente para el desarrollo de las competencias de emprendimiento, ciudadanía e investigación. • Se tiene deficiencia en el diseño y aplicación de programas de formación docente..
No existen instrumentos de evaluación de formación docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Carencia frecuente de procesos relacionados con la toma de decisiones. • Almacenamiento de información deficiente y desorganizada. • Mal manejo de la información por parte del personal docente.

Fuente: elaboración propia.

De la encuesta a docentes, destaca que, 42.7% no tiene una clara visión de lo que se quiere alcanzar en el futuro respecto al perfil de conocimiento de sus elementos, por tanto, no se tiene una visión clara hacia el futuro en cuanto a la asimilación de conocimiento, esto probablemente debido a que se percibe una deficiente asimilación de nuevos procedimientos técnicos y administrativos. Mientras que señalan que los proyectos formativos del personal docente se caracterizan por tener una estructura rígida y tradicionalista y repetitiva en opinión del 58.7% del personal que afirma que no recibe

capacitación en forma continua, y que no se actualizan conforme a las necesidades del personal docente. En la tabla 3 se resumen los puntos críticos.

Interpretación de los resultados

Para concluir el análisis de resultados se realizó el análisis factorial. En este análisis se generaron “variables artificiales” (denominadas factores) que representaron constructos. Los factores se obtuvieron de las variables originales y se interpretaron de acuerdo con estas (Naghi, 1984, citado por Sampieri, 2003: 571). Esta técnica ayudó a explicar lo que está detrás de las competencias docentes, innovación y desarrollo tecnológico y proyectos formativos, de manera que se examinó la interdependencia de estas variables.

Primero, se realizó el análisis de componentes principales directamente sobre el conjunto de datos que se obtuvieron de las respuestas a cada pregunta del cuestionario. Posteriormente, se realizó el análisis factorial, que permitió identificar y separar las preguntas de cada dimensión y determinar en qué medida cada una de las variables explica el comportamiento de la dimensión. El criterio de selección fue que la varianza del componente sea mayor a la varianza media. Esta reducción de variables a pocos componentes simplifica la aplicación de la técnica de regresión lineal.

Competencias docentes en la era digital

Antes de iniciar la extracción de factores, conviene señalar que los valores de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) tienen valores muy cercanos a la unidad (0.88) lo que indica una excelente adecuación de los datos a un modelo de análisis factorial. Bajo la consideración de retener factores con valor superior a 1. Se decide por retener los cinco primeros ya que explican 66.2% de la varianza, es decir la varianza total explicada muestra que las primeras 5 componentes resumen 66.2% de la variabilidad total (véase tabla 4) 1. Dentro de la variable “competencias docentes”, las dimensiones que tienen mayor significancia por tener correlaciones altas positivas mayores a 0.75 con respecto a la componente 1, son: *estímulo a la comunicación, transferencia del aprendizaje, habilidad para el aprendizaje y cultura de cambio*, las cuales, en su conjunto, explican 37.1% acumulado de la varianza total. De acuerdo con el análisis de factores, se puede denominar a la componente 1 como “defensas al aprendizaje”. De ahí que la componente 2, que para efectos de esta investigación se le ha denominado “disfunción de habilidades para la innovación”, se derive de la falta de reconocimiento de las habilidades y capacidades de los docentes, aunado a la falta de proyectos de investigación por parte del líder, las estrategias didácticas no generan espacios de aprendizaje ya que no están funcionando adecuadamente. Aunque se tiene la capacidad para participar en todo tipo de proyecto, no se tiene la capacidad para asimilar el conocimiento. Derivado de este análisis de componentes principales sobre competencias docentes, se decidió retener los componentes cuya extracción fue mayor a 0.70 ya que explican un 66.2% de la varianza total, además de que las correlaciones positivas fueron de 0.75. Asimismo, de acuerdo con el análisis de factores se identificaron dos componentes denominadas “creación de conocimiento” y “aplicación del conocimiento” en la práctica docente. Dicho análisis indica que las competencias docentes investigativas tienen una relación significativa con el proceso de aprendizaje. De acuerdo con el análisis de factores se puede denominar a la componente 1 como “Convivencia”. La convivencia, en el proceso del aprendizaje está directamente relacionada con toda acción enfocada a incrementar las

habilidades y actitudes del personal docente hacia el aprendizaje centrada en el estudiante mediante el trabajo en equipo, la capacitación y la información. La identidad se manifiesta mediante el orgullo de ser politécnico, iniciativa y reconocimiento, lo que propicia un sentido de identidad.

Tabla 4. Resultados del análisis de factores

Análisis de factores	Resultado	Interpretación
Competencias docentes	Convivencia	No se tiene una cultura de creatividad y comunicación. El personal se sigue resistiendo al cambio.
	Democracia	No funciona de manera adecuada la competencia, debido a que no funcionan los equipos de trabajo, no se da la comunicación.
Innovación y desarrollo tecnológico	Formación docente	No existe una adecuada planeación de la formación docente orientada a las actividades de innovación y de emprendimiento.
	Enseñar a emprender	Es necesario contar con herramientas para organizar la información y, sobre todo, darle sentido, es decir, se deben construir aprendizajes significados. Es necesario transformar los valores y actitudes del personal, enseñar a que el conocimiento se adopte, se asimile y se traslade a la sociedad.

Fuente: elaboración propia.

El perfil del personal requerido tiene que estar en función de una clara visión de lo que se quiere alcanzar en el futuro respecto a la asimilación y aplicación del conocimiento, de forma que el personal tenga la capacidad de adaptarse a la estructura flexible y dinámica del cambio, a través de un mayor acceso a la información, tanto cuantitativa como cualitativa. La otra componente está relacionada con la adaptabilidad del perfil del personal docente, ya que el manejo de la información, la adopción y asimilación está en función de su formación docente. En este sentido, el análisis de la componente 2 se denomina “enseñar a innovar”, en las instituciones de educación superior, más allá de desarrollar habilidades y destrezas es necesario transformar los valores del estudiante con respecto al desarrollo tecnológico, enseñar a innovar, emprender y se aplica el conocimiento. Esta transformación no sólo debe contemplar la formación docente, sino también a los directivos.

Derivado del análisis de componentes principales sobre innovación y desarrollo tecnológico se decidió retener los componentes cuya extracción fue mayor a 0.70 ya que explican 55.7% de la varianza total, además de que las correlaciones positivas fueron de 0.75. Asimismo, de acuerdo con el análisis de factores se identificaron dos componentes denominadas “convivir” y “enseñar a innovar”. Dicho análisis indica que los proyectos que garanticen comprender el proceso educativo, desarrollar su labor en la sociedad del conocimiento, investigar, emprender y convivir (competencias docentes), tienen una relación significativa la generación conocimiento el innovación y desarrollo tecnológico.

Con base en los resultados, se puede observar claramente que la investigación, emprendimiento y ciudadanía (competencias) tienen una relación significativa con la innovación y el desarrollo tecnológico, desde la perspectiva de los docentes. Asimismo el trabajo en equipo, la capacitación y los sistemas de información disponibles (innovación y desarrollo

tecnológico), tienen una relación significativa con el proceso de aprendizaje, de acuerdo con la experiencia del profesor.

El análisis de factores arrojó resultados interesantes relacionados con las competencias docentes que tiene el personal y moviliza en el proceso de aprendizaje, no han priorizado la convivencia, la democracia y enseñar a emprender.

Con base en los resultados, se visualiza la necesidad de desarrollar un proyecto de formación docente, que fomente la innovación y el desarrollo tecnológico. A partir de los puntos críticos identificados y con base en las variables o factores que están relacionadas significativamente con la innovación y el desarrollo tecnológico se confirma la hipótesis de investigación como se establece en la Tabla 5.

Tabla 5. Resultado de las hipótesis planteadas

Hipótesis general	Resultado
Las competencias docentes se implican activamente en los procesos de definición y toma de decisiones relacionados con las políticas, los planes, los programas y los proyectos educativos, se pueden considerar en el diseño de un programa de formación docente que le permitan transferir los resultados a la sociedad	Confirmada totalmente

Fuente: elaboración propia.

Una comunidad de aprendizaje tiene que estar en función de una clara visión de lo que se quiere alcanzar en el futuro respecto a la generación, aplicación y transferencia del conocimiento, de tal forma que el personal docente tenga la capacidad de adaptarse a la estructura flexible y dinámica del cambio, a través de un mayor acceso a la información, que facilite el aprendizaje, referido a la adquisición, asimilación, aplicación y transferencia de conocimiento. Más allá de desarrollar habilidades y destrezas es necesario transformar los valores y aptitudes del personal docente con respecto al aprendizaje, enseñar a que se adopte, se asimile, distribuya y construya el conocimiento.

Conclusiones y recomendaciones

De los resultados se concluye que:

- los factores de la globalización y la innovación científica y tecnológica que inciden en las competencias docentes en las instituciones de educación superior para la generación del conocimiento.
- las competencias docentes de nivel superior en el área de ciencias sociales que en el marco de la globalización y la innovación científica y tecnológica permitan la transferencia de los resultados a la sociedad.
- la necesidad de un modelo de competencias docentes de nivel superior en el marco de la revolución 4.0.

Las conclusiones derivadas de este trabajo de investigación son las siguientes:

1. los factores que afectan el proceso de aprendizaje dentro de la ESCA Santo Tomás son:
 - la comunicación, el cambio y la responsabilidad.

- falta de cultura de emprendimiento, y capacitación de personal para desarrollar una visión clara de la docencia centrada en el aprendizaje.
- el trabajo académico en las academias, la capacitación docente y los sistemas de informáticos disponibles (contexto del aprendizaje) se relacionan con los procesos formativos que garanticen comprender el proceso educativo, desarrollar su labor en la sociedad del conocimiento, investigar, emprender y convivir (competencias docentes), tienen una relación significativa la generación conocimiento.

Se vislumbra que, para competir en las actuales condiciones, se requiere de innovación, calidad, velocidad de respuesta y conocimiento compartido, como atributos del actual del personal docente. Es decir, se requiere profesionalizar al profesor, como base para el logro de mayor competitividad de los egresados de las Instituciones de Educación Superior. El personal académico de la Escuela Superior de Comercio y Administración, unidad Santo Tomás está en posibilidades de fortalecer sus competencias docentes para innovar, generar y transferir conocimiento.

Se destaca que la ESCA Santo Tomás se encuentra en una etapa de transición en la que se está quedando atrás la administración jerárquica tradicional y está surgiendo un nuevo concepto de organización más participativa, basada en el conocimiento. En esta nueva organización, la unidad básica es la integración de equipos multifuncionales y, por lo tanto, la relevancia de desarrollar competencias ciudadanas, no sólo deben ser consideradas como transversales en el proceso de aprendizaje, sino como específicas del quehacer docente.

Anexo 1. Definición operacional de las competencias docentes

Nombre	Conceptualización	Operacionalización
Competencias digitales	Conocimientos, habilidades comportamientos con el uso de medios didácticos que facilita el aprendizaje de diversos contenidos curriculares.	Conocimientos para localizar, recopilar y utilizar la información
		Habilidad del docente para motivar al estudiante a utilizar la información de forma efectiva, estimula la creatividad e innovación.
		Actitudes: Trabaja en equipo, se comunican por escrito de forma efectiva con los estudiantes; y se adapta a los cambios que surgen en los entornos de aprendizaje.
Competencias pedagógicas	El docente planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, al seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrece información y explicaciones comprensibles bien organizadas con el manejo de las nuevas tecnologías a través del diseño de secuencias didácticas que establecen las actividades contextualizadas.	Conocimiento: disciplinares, planeación didáctica, resolución de problemas y toma de decisiones que involucra la filosofía, misión y visión institucional.
		Habilidades: análisis y síntesis, planificación del proceso de aprendizaje y gestión de la información.
		Actitudes: apertura a la diversidad, compromiso ético

Educación Superior en Prospectiva

Competencias investigativas.	<p>El conjunto de conocimientos y habilidades fundamentadas en la dimensión epistemológica, metodológica, tecnológica y social la formación investigativa y la divulgación y transferencia de conocimiento producido que se desarrolla con un espíritu crítico y escéptico para que la búsqueda de la verdad científica sirva a la sociedad. Las competencias de investigación son:</p> <p>Capacidad de desarrollar pensamiento crítico y de autorregular su proceso de pensamiento.</p> <p>Capacidad de problematizar y plantear la interrogación como elemento seminal de la construcción de conocimiento.</p> <p>Capacidad de buscar, valorar y discriminar información.</p> <p>Capacidad para valorar la pertinencia y relevancia de la investigación.</p> <p>Capacidad para organizar, presentar y defender ideas suficientemente fundamentadas.</p>	<p>Conocimientos: que permite contribuir a la generación, difusión y aplicación del conocimiento resultado de investigaciones.</p>
		<p>Habilidades: capacidad del docente para incorporar la investigación en su práctica en el aula.</p>
		<p>Actitud: es el saber ser en la construcción de una cultura de investigación que coadyuve a superar prejuicios respecto al significado del quehacer de la investigación.</p>
Competencias Ciudadanía	<p>El conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten al docente contribuir a la realización y desarrollo personal, la inclusión social y el empleo a partir de vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que vive el estudiante y construir el ejercicio de la ciudadanía democrática de forma activa, informadas y responsable. Por lo tanto, las competencias de ciudadanía son:</p> <p>Capacidad de comportarse cívicamente para una buena convivencia ciudadana “saber convivir”</p> <p>Capacidad de participación en la vida pública y en los asuntos comunes de lo público.</p> <p>Capacidad para ejercer los valores de solidaridad, igualdad, equidad, cooperación, justicia, tolerancia, el bien común y desarrollo sostenible.</p>	<p>Conocimientos del significado del ejercicio de la ciudadanía democrática de forma activa, informadas y responsable</p>
		<p>Habilidades: capaz de articular saberes para construir un modelo de vida personal elaborador de forma autónoma por el estudiante para el ejercicio de la democracia</p>
		<p>Actitud: valoración del saber convivir.</p>

Competencias de emprendimiento	El conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten al docente impulsar la iniciativa emprendedora de los estudiantes, ya sea en el descubrimiento de nuevas oportunidades en el mercado, creación de nuevas empresas o nuevos proyectos innovadores. Las competencias de emprendimiento son:	Conocimiento: conoce los mecanismos institucionales para promover en los estudiantes la generación de ideas, identificar oportunidades y definir los escenarios adecuados para convertirlas en realidad a través del proceso de creación de empresas sostenibles o crear negocios innovadores; así como generar nuevos equipos y liderar bajo diferentes escenarios.
	Capacidad de generar ideas, desarrollarlas, enriquecerlas, someterlas a crítica y a juicio con criterios de pragmatismo y viabilidad, implantarlas para construir con ellas soluciones a problemas planteados u oportunidades de innovación en cualquier organización.	Habilidades: Prepara a los estudiantes para el mundo del trabajo y articular una educación para toda la vida a partir de acciones formativas vinculadas al proceso de emprender.
	Capacidad de llevar a logro las metas Capacidad de trabajo en equipo Motivación para emprender Visión creativa e innovadora Necesidad de logro: búsqueda permanente de éxito.	Actitudes: Emprender

Agradecimiento

Agradecemos al Instituto Politécnico Nacional por el apoyo financiero al Proyecto de la Secretaría de Investigación y Posgrado con número de registro: 20195965 que se realiza en la Sección de Estudios de Posgrado e Investigación de la Escuela Superior de Comercio y Administración como parte de la línea de investigación de Desarrollo Sustentable del programa de Maestría en Administración de Empresas para la Sustentabilidad.

Bibliografía

- Avidov-Ungar, O., & Forkosh-Baruch, A. (2018). *Professional identity of teacher educators in the digital era in light of demands of pedagogical innovation*. *Teaching and Teacher Education*, 73, 183-191.
- Azevedo, A., Apfelthaler, G., & Hurst, D. (2012). *Competency development in business graduates: An industry-driven approach for examining the alignment of undergraduate business education with industry requirements*. *The International Journal of Management Education*, 10(1), 12–28.
- Balan, P., & Metcalfe, M. (2012). *Identifying teaching methods that engage entrepreneurship students*. *Education+ Training*, 54(5), 368-384.

- Carey, C., & Matlay, H. (2010). *Creative disciplines education: a model for assessing ideas in entrepreneurship education*. *Education+ Training*, 52(8/9), 694-709.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), 947-967.
- Gutiérrez, J., & Delgado, J. M. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: síntesis.
- Huang, T. C., Chen, M. Y., & Lin, C. Y. (2017). *Exploring the behavioral patterns transformation of learners in different 3D modeling teaching strategies*. *Computers in Human Behavior*, 92, 670-678.
- Mariño, J. C. G. (2008). *TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento*. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 5(2), 1-8.
- Martínez, M. C. (2005). *La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la Educación Superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y el productivo*. Universidad de Carabobo. Venezuela. Recuperado de https://juancarlos.webcindario.com/La_educacion_basada_en_competencias_Magda_Cejas_.pdf
- Mourtzis, D., Vlachou, E., Dimitrakopoulos, G., & Zogopoulos, V. (2018). *Cyber-Physical Systems and Education 4.0-The Teaching Factory 4.0 Concept*. *Procedia Manuf*, 23, 129-134.
- Oliva, M. A., Coronas, T. T., & Luna, J. C. Y. (2014). *El desarrollo de competencias digitales en la educación superior*. *Historia y comunicación social*, 19, 355-366.
- Pincus, K. V., Stout, D. E., Sorensen, J. E., Stocks, K. D., & Lawson, R. A. (2017). *Forces for change in higher education and implications for the accounting academy*. *Journal of Accounting Education*, 40, 1-18.
- Perrenoud, P. (2014). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* México: Editorial Graó/Colofón.
- Sampieri, H. R. (2003). *Metodología de la Investigación*. Tercera edición. Editorial Mc Graw Hill Interamericana México.
- Sipsas, K., Alexopoulos, K., Xantakis, V., Chryssolouris, G. (2016). *Collaborative maintenance in flow-line manufacturing environments: An Industry 4.0 approach*, CIRPe, 2016, Procedia CIRP, 5th CIRP Global Web Conference-Research and Innovation for Future Production Volume 55, pp. 236-241.
- Stiglitz, J. E. (2014). *Creating a learning Society. A new approach to growth. Development and Social Progress*. New York: Columbia University Press.
- Rojas, C., & Humberto, J. (2017). *La Cuarta Revolución Industrial o Industria 4.0 y su Impacto en la Educación Superior en Ingeniería en Latinoamérica y el Caribe*. Universidad Antonio Nariño, Colombia. Recuperado de http://www.laccei.org/LACCEI2017-BocaRaton/work_in_progress/WP386.pdf
- Terrés, J. I., Viles, E., Lleó, A., Santos, J. (2017), *Competencias profesionales 4.0*, España: Technical Report, Universidad de Navarra.
- Tobón, S., Guzmán, C. E., Silvano Hernández, J., & Cardona, S. (2015). *Sociedad del conocimiento: estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja*. *Paradigma*, 36(2), 7-36.

Áreas clave para evaluar la madurez de gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior

Guillermo César Vázquez González¹
Iván Uliánov Jiménez Macías²
Luis Gibrán Juárez Hernández³

Introducción

En la dinámica actual, donde el enfoque socioeconómico del conocimiento caracteriza la forma en que funcionan las organizaciones, las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen un lugar significativo en el cambio social debido a su condición generadora del saber, por ello, deben gestionarlo para enfrentar la transformación del currículum, los procesos formativos y las prácticas educativas, mediante procesos de innovación (Aguilar, Fortanell y García, 2012; Chacón, 2014; Cuevas, 2016; Naranjo, González y Rodríguez, 2016; Rengifo-Millán, 2015; Sañudo, 2014).

A este respecto, las IES deben generar las condiciones que impulsen la creación, el almacenamiento y la transmisión del saber para que circule mejor en su interior, mediante el desarrollo de estrategias, modelos, sistemas, procesos, prácticas y métodos para identificar, adquirir, almacenar, transmitir, difundir y medir el conocimiento educativo involucrado al servicio de los grupos de investigación, en el logro de la misión institucional compartida (Aguilar *et al*, 2012; Cantón y Ferrero, 2016; Nagles, 2007; Sañudo, 2014).

En México, no obstante que el conocimiento educativo individual y social es abundante y heterogéneo, existe poca incidencia en la mejora educativa, ya que se cuestiona la repercusión y el uso de los resultados de la investigación, además, la política, el objeto, el método y la difusión complejizan la toma de decisiones y la realización de cambios significativos en los procesos y prácticas educativas (Sañudo, 2014). Al respecto, se indica que, desde la perspectiva de directivos y grupos de investigación de instituciones educativas faltan políticas, lineamientos, indicadores y mecanismos para gestionar el conocimiento (Magaña *et al*, 2016).

En parte, ello se debe a que implementar la gestión del conocimiento es un proceso en el tiempo que implica el paso de un estado a otro, los cuales, se determinan con base en el

1 Universidad de Colima, México. CE: cvazquez@uacol.mx

2 Universidad de Colima, México, CE: ulianov@uacol.mx

3 Centro Universitario CIFE, México. CE: luisgibrancife@gmail.com

análisis de la eficacia de las actividades, prácticas y métodos organizativos en el aprovechamiento de los activos del saber (De Freitas, 2017). En este sentido, existe una necesidad de la identificación de áreas claves o dimensiones vertebrales de la gestión del conocimiento en instituciones de educación superior que permitan construir un instrumento con el cual se pueda determinar el nivel de madurez, y con los resultados, proporcionar las bases para el diseño de estrategias organizacionales *ad hoc* al contexto de las IES.

Considerando lo anterior, el presente estudio se enfocó en las siguientes metas: 1) identificar la importancia de la gestión del conocimiento en las IES; 2) reconocer los desafíos de la gestión educativa; 3) analizar las perspectivas de la gestión del conocimiento y 4) determinar las áreas clave de la gestión del conocimiento para evaluar su madurez.

Metodología

Tipo de Estudio

El presente trabajo es un estudio cualitativo mediante la técnica de investigación documental, que permite definir, clarificar y contextualizar el tema de gestión del conocimiento, con énfasis en instituciones de nivel superior en el contexto de la sociedad contemporánea, mediante la exploración de diversas investigaciones y documentos. De acuerdo con Ortiz y García (2005), “las técnicas de investigación documental, centran su principal función en todos aquellos procedimientos que conllevan el uso óptimo y racional de los recursos documentales disponibles en las fuentes de información” (2005: 100-101); por su parte, Ortega-Carbajal, Hernández-Mosqueda y Tobón-Tobón (2015) explican que el análisis documental permite recuperar, analizar, criticar e interpretar datos secundarios a partir de la búsqueda de información en fuentes diversas. En este sentido, el análisis documental constituye un proceso o conjunto de operaciones intelectuales que se centran en el estudio, la síntesis y la interpretación de información y datos, para organizar y representar el conocimiento registrado en textos, cuya finalidad es facilitar la aproximación cognitiva a los contenidos (Peña y Pirela, 2007).

Metodología del Análisis Documental

El análisis documental se realizó mediante la formulación de las siguientes categorías: 1) importancia de la gestión del conocimiento en IES en la sociedad contemporánea; 2) desafíos de la gestión educativa; 3) perspectivas de la gestión del conocimiento y 4) áreas clave de la gestión del conocimiento para evaluar la madurez. La contextualización de la temática permitirá determinar las dimensiones o áreas fundamentales para la construcción de un instrumento de investigación. Posterior a la definición de las categorías, se revisaron artículos indexados relacionados con la gestión del conocimiento, en general, así como sus categorías, dimensiones o áreas, en particular. Para ello se consultaron repositorios y bases de datos como Redalyc, Scielo, Google Académico, Scopus, Latindex, Science Direct, Springer y Ebsco. Los artículos fueron seleccionados de acuerdo a los siguientes criterios:

1. empleo de palabras esenciales como: gestión del conocimiento, gestión educativa, instrumentos y áreas clave de la GC, importancia, desafíos y perspectivas.

2. discriminación de artículos de revistas indexadas.
3. selección de documentos principalmente dentro del periodo 2014-2018. Sin embargo, para contextualizar el tema se revisaron artículos de años anteriores a este periodo.
4. elección de documentos que aborden elementos de las categorías establecidas.

Resultados

Importancia de la gestión del conocimiento en IES en la sociedad contemporánea

En la sociedad actual, el enfoque socioeconómico del conocimiento genera cambios radicales en distintos sectores y procesos, lo que provoca nuevas exigencias a las instituciones de educación superior (IES) y sus actores (Alfonso, 2016; Bailey *et al*, 2017; Begoña, 2015; Naranjo *et al*, 2016; Pedraja, 2012). En este contexto, para que las IES cumplan con sus propósitos sociales y de transformación educativa e institucional (Catón y Ferrero, 2016), deben desarrollar capacidades de gestión del conocimiento que fortalezcan el desempeño de las actividades de investigación, docencia y vinculación con el entorno (Bailey *et al*, 2017; Barragán, 2009; Begoña, 2015; Magaña *et al*, 2016; Naranjo *et al*, 2016; Rengifo-Millán, 2015).

De manera específica, la gestión del conocimiento (GC) consiste en la capacidad organizacional para generar las condiciones que impulsen la creación, el almacenamiento y la transmisión del saber para que circule mejor dentro de las instituciones mediante el desarrollo de modelos, estrategias, sistemas, procesos, prácticas y métodos para crear, adquirir, identificar, codificar, transmitir, aplicar y proteger el conocimiento, y con ello, aceleren los procesos de innovación educativa (Aguilar *et al*, 2012; Cantón y Ferrero, 2016; Galvis y Sánchez, 2014; Sañudo, 2014).

En tal caso, para que las instituciones logren la transformación educativa requieren de un cambio de paradigma en el diseño y la implementación de estrategias de gestión del conocimiento que implica una visión sistémica de los procesos de generación, transferencia y renovación permanente del saber (Angulo, 2016), para lo cual, deberán determinar qué conocimientos tienen y cómo utilizarlos en la generación de productos, servicios y procesos que respondan a las necesidades de la misión y del entorno.

Por consiguiente, las IES deben implementar estrategias globales y métodos de GC articulando lo organizacional y lo pedagógico-didáctico para que los talentos de las personas se relacionen de forma eficiente, aprovechen los activos de conocimiento y aumenten su eficiencia, producción y competitividad (Gourova y Zografova, 2014; Guzmán, 2015; Naranjo *et al*, 2016).

Desafíos de la gestión educativa

Integrar las actividades de investigación científica, innovación, conocimiento y tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es imprescindible para que las instituciones de educación superior afronten de manera crítica las exigencias de la sociedad actual, las

cuales se orientan hacia una educación humanista e integral, así como al desarrollo de competencias para la solución de problemas, la generación y difusión del saber, la innovación y la aplicación de las tecnologías para el aprendizaje a lo largo de la vida (Alvarez, Ibarra y Miranda, 2013; Bailey *et al*, 2017; Barbón y Fernández, 2017; Castro, Mazo y Quintanilla, 2016; Cuevas, 2016; Naranjo *et al*, 2016; Paredes, Badillo y Vizcarra, 2017; Rengifo-Millán, 2015).

En este sentido, a la gestión educativa le corresponde generar el cambio mediante la consolidación de distintos elementos interrelacionados como la condición creativa e innovadora de la enseñanza, la capacidad productora de conocimiento, el trabajo colaborativo, la aplicación de las tecnologías, el aprendizaje flexible y continuo, así como la centralidad en lo pedagógico (Barbón y Fernández, 2017; Bustos, 2007; Pérez-Ruiz, 2014; Salmasi y Sánchez, 2013).

Sin embargo, la gestión educativa enfrenta la ausencia de innovación reflexiva y sistemática en la cual participen los actores educativos de manera colectiva, asimismo, las limitantes de la dinámica organizacional tanto para el desarrollo como el aprovechamiento de la capacidad generadora del saber, el aseguramiento de la calidad para la infraestructura, los procesos, y las estructuras simplistas del conocimiento, de los procesos y prácticas educativas (Bailey *et al*, 2017; Castro *et al*, 2016; Chacón, 2014; Salmasi, y Sánchez 2013).

Por estas razones, uno de los desafíos de la gestión educativa consiste en transitar del paradigma de la simplicidad a la complejidad en la generación del saber, es decir, debe desarrollar estrategias globales de gestión del conocimiento para afrontar la transformación del currículum, los procesos formativos y las prácticas educativas, mediante entornos de colaboración en los cuales el colectivo se desarrolle en función de la misión compartida en la aplicación y creación del saber para la generación de soluciones innovadoras y toma de decisiones asertivas, en una espiral ascendente de aprendizaje organizacional e innovación educativa (Aguilar *et al*, 2012; Chacón, 2014; Cuevas, 2016; Naranjo *et al*, 2016; Rengifo-Millán, 2015; Sañudo, 2014). En palabras de Chacón (2014), la gestión educativa debe concebir la multidimensionalidad de la realidad y del conocimiento, abordar lo aleatorio, lo irreversible y lo cualitativo, mediante el pensamiento complejo en los procesos de gestión del conocimiento, la innovación educativa y su institucionalización.

Perspectivas de la gestión del conocimiento

En la literatura científica educativa se encuentran acepciones de la gestión del conocimiento como disciplina, estrategia, capacidad y proceso, por ejemplo, para Barbón y Fernández (2017), Pérez-Montoro (2016), Marjan (2011) y Naranjo *et al*, (2016) la GC es la disciplina de planeación, coordinación y control de los flujos del conocimiento y el diseño de estrategias de aprendizaje organizacional que propicien la innovación, el desarrollo y la ventaja competitiva; para Barragán (2009), Gairín y Rodríguez-Gómez (2011), Guzmán (2015), León, Ponjuan y Rodríguez (2006) y Ortega-Carbajal *et al*, (2015) consiste en estrategias para promover el cambio, la innovación e incrementar el valor de una organización; para Cantón y Ferrero (2016) es la capacidad de administrar de manera eficaz el conocimiento para la toma de decisiones, la innovación y la generación de conocimiento nuevo; y para Angulo (2016), Rodríguez-Ponce, Pedraja-Rejas, Aranedo-Guirriman y

Rodríguez-Ponce (2013), Nagles (2017) y Sañudo (2014) es más un proceso lógico, organizado y sistemático para la creación, almacenamiento y transmisión del saber en función de mejoras en situaciones o contextos concretos.

Estas acepciones convergen en actividades transversales de la gestión del conocimiento desde tres perspectivas de la organización: de negocio, de gerencia y de acción, es decir, todos los aspectos estratégicos se consideran desde el punto de vista del saber; todas las actividades y prácticas se gestionan para el cumplimiento de la estrategia, y; en todas las tareas e iniciativas relacionadas con el conocimiento explícito se aplica la experiencia colectiva (Ortegón *et al*, 2016).

En este sentido, la gestión del conocimiento es la capacidad organizacional para generar las condiciones que impulsen la creación, el almacenamiento y la transmisión del saber para que circule mejor dentro de las instituciones mediante el desarrollo de modelos, estrategias, sistemas, procesos, prácticas y métodos para crear, adquirir, identificar, codificar, transmitir, aplicar y proteger el conocimiento, y con ello, se aceleren los procesos de innovación (Aguilar *et al*, 2012; Cantón y Ferrero, 2016; Galvis y Sánchez, 2014; Sañudo, 2014).

Esta capacidad implica diferentes niveles de influencia, por ejemplo: en lo social, para la resolución de problemas del entorno; en lo organizacional, para todo lo relacionado con lo laboral, lo administrativo y lo profesional en la mejora de la dinámica interna; en lo individual, en la resolución de problemas propios del individuo (Ortega-Carbajal *et al*, 2015), y en lo pedagógico-didáctico para las innovaciones curriculares, procesos y prácticas educativas, así como la evaluación de los resultados (Minakata, 2009).

Las tablas 1 y 2 muestran de manera particular los propósitos de la gestión del conocimiento tanto para el aspecto organizacional como para el pedagógico-didáctico, asimismo, los aspectos a nivel organizacional para su desarrollo efectivo.

Tabla 1. Propósitos de la gestión del conocimiento

En lo organizacional	En lo pedagógico-didáctico
<ul style="list-style-type: none"> • Sustentar los procesos de construcción, colección, recuperación, socialización y pragmatización del conocimiento para el desarrollo organizacional • Transferir el conocimiento • Desarrollar competencias para uso, socialización y evaluación • Acelerar los procesos de aprendizaje, creación, adaptación y difusión del conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Optimizar la utilización del conocimiento en la gestión educativa, pedagógica y didáctica • Garantizar el acceso a los recursos del conocimiento • Facilitar la misión de la universidad • Asegurar el conocimiento adecuado en los procesos • Optimizar los procesos y renovar los sistemas • Efectuar la mejora continua

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Componentes organizacionales de la gestión del conocimiento

Aspectos organizacionales
<ul style="list-style-type: none"> • Cultura y arquitectura organizacional. Principios y valores • Liderazgo, compromiso y recursos humanos. Talento para entender, construir, transformar, aprender y asimilar • Procesos-estructura. Estrategias, planes y procesos • Actividades para la operación, funcionamiento y gestión • Aprendizaje grupal y organizacional. Talento para redes de conocimiento y trabajo colaborativo • Tecnologías de la información y la comunicación • Sistemas para administrar la recopilación, organización, refinamiento, análisis y diseminación del conocimiento

Fuente: elaboración propia.

Una visión sistémica de los componentes de la gestión del conocimiento puede generar un nuevo paradigma de diseño e implementación de estrategias innovadoras que permitan lograr la ventaja competitiva y la sostenibilidad en las instituciones educativas desde la gestión educativa, en un contexto de incertidumbre y cambio constante (Angulo, 2016).

Áreas clave o dimensiones de la gestión del conocimiento en IES

Se analizaron nueve estudios e instrumentos afines a la madurez de la gestión del conocimiento que evalúan constructos y áreas clave o dimensiones, así como actividades, prácticas y métodos, de los cuales, se seleccionaron los siguientes seis (tabla 3) tratando de asegurar que las áreas estuvieran *ad hoc* a las necesidades de la temática en IES, además, se ponderó si realizaron un análisis de sus propiedades psicométricas.

Tabla 3. Estudios de gestión del conocimiento en IES

Estudios	Autores	Áreas clave o dimensiones	Adaptado de
Development and application of a general knowledge management maturity model.	Teah, Pee y Kankanhalli (2006)	Personas-organización Procesos Tecnología	Adaptado y basado en varios autores: Knowledge Journey, KPQM y KMCA
Nivel de madurez en sistemas de gestión del conocimiento en instituciones de educación superior: un estudio de caso desde un enfoque holístico.	De Freitas (2017)	Personas Procesos Tecnologías, redes y gestión de la información Estrategia global de GC	Pee y Kankanhalli (2009) y Chu <i>et al</i> , (2011), citado en De Freitas (2017)

Knowledge management capability level assessment of the higher education institutions: Case study from Mongolia.	Demching (2015)	Cultura de intercambio, lecciones aprendidas, experticia, repositorios y datos	Kullkarni y St. Louis (2003); Kullkarni y Freeze (2004), citados en Demching (2015)
Medición de la madurez de la gestión del conocimiento en la escuela de ciencias básicas tecnología e ingeniería de la Unad.	Montañez y Lis (2015)	Estrategia de GC Personas-organización Procesos Tecnología	G-KMMM de Teah, Pee y Kankanhalli (2006) citados en Montañez y Lis (2015)
Prácticas de gestión del conocimiento en una institución pública de investigación. El caso del centro tecnológico del ejército en Brasil.	Ansuattigui, Caulliriaux-Pithon y Fernandez (2013)	Personas Procesos Sistemas	Organizational Knowledge Assessment.
Factores influyentes de la gestión del conocimiento en el contexto de la investigación universitaria.	Gómez-Vargas y García (2015)	Personas Procesos Contenidos Tecnologías	Centre Européenne de Normalisation (2004).

Fuente: elaboración propia.

De los estudios e instrumentos seleccionados que analizan la gestión del conocimiento en IES, se identifican áreas clave o dimensiones como: estrategia organizacional (planeación y dirección, liderazgo, trabajo en equipo y comunicación), personas-organización (capacidades, cultura y perspectiva interna), procesos del conocimiento (crear, adquirir, almacenar, transferir, aplicar y proteger), tecnologías (sistemas y redes), y gestión de la información (datos y contenidos). Asimismo, los que no se consideran en los instrumentos, pero que forman parte de la gestión del conocimiento: a) procesos propios de la gestión: planificación, evaluación, coordinación, control y análisis, para el aseguramiento de las actividades propias de gestión de los procesos del conocimiento, y b) estrategias o métodos de GC, que corresponden al diseño estratégico de procesos y prácticas del conocimiento para el logro de objetivos.

Discusión

Por su condición generadora de conocimiento las IES afrontan un proceso de análisis organizacional interno para mejorar la gestión de su capital intelectual (Cricelli *et al*, 2018) y con ello resolver retos e incertidumbres que en la sociedad del conocimiento se hacen latentes. Este análisis es imprescindible, por una parte, para que evalúen y dirijan sus procesos organizacionales, por otra, para que aprovechen todo el conocimiento colectivo en la innovación del currículum, los procesos y las prácticas educativas (Aguilar *et al*, 2012; Cuevas, 2016; Chacón, 2014; Naranjo *et al*, 2016; Rengifo-Millán, 2015; Sañudo, 2014).

La ausencia de una estructuración organizacional de programas, procesos y métodos de gestión de conocimiento (Magaña *et al*, 2016), perpetua la abundancia y heterogeneidad de conocimiento entorno a la educación, pero con poca incidencia en la mejora educativa (Sañudo, 2014). En este sentido, es importante que las IES cuenten con información confiable acerca del estado de madurez de la GC que posibilite la generación de estrategias globales para su desarrollo e impulso de la innovación educativa.

En el ámbito de las instituciones, la madurez de la GC se refiere al estado de eficacia de un conjunto de actividades, prácticas, herramientas y métodos (De Freitas, 2017) que permiten la creación, el almacenamiento y la transmisión del saber colectivo, con la finalidad de que circule mejor y que, con ello, se aceleren los procesos de innovación hacia el logro de objetivos estratégicos (Aguilar *et al*, 2012; Cantón y Ferrero, 2016; Galvis y Sánchez, 2014), para ello, es necesario considerar distintos aspectos que se interrelacionan desde las perspectivas de negocio, de gerencia y de acción, por ejemplo: cultura, liderazgo, compromiso, recursos, sistemas de recompensas, habilidades, aprendizaje grupal y organizacional, grupo de soporte, tecnologías, sistemas y redes (De Freitas y Yáber, 2017), asimismo, procesos del conocimiento como transferencia, creación, codificación, aplicación, adquisición, identificación, protección y evaluación, procesos relacionados a la gestión como planificación, evaluación, coordinación, control y análisis (Galvis y Sánchez, 2014), y métodos o estrategias de GC (Donate y Guadamillas, 2010).

Con la revisión teórica se reconocieron cinco áreas clave de la gestión del conocimiento: **personas-organización** que representa las condiciones organizacionales para que las personas intercambien conocimiento; **procesos del conocimiento** que se refieren a las actividades sociales o tecnológicas que favorecen el desarrollo del saber; **tecnologías** como facilitadoras en el intercambio de información, habilidades y recursos que aceleran el ciclo del conocimiento (Teah, *et al*, 2006); **estrategia organizacional** donde se alinean las iniciativas y procesos de GC con los objetivos de la institución (De Freitas, 2017; Demching 2015; Montañez y Lis, 2015); finalmente, los **métodos**, que corresponden al diseño estratégico de los procesos del conocimiento de la organización para el logro de los objetivos (Ansuattigui, *et al*, 2013; Donate y Guadamillas, 2010).

Para la construcción de las categorías se analizaron distintos instrumentos que evalúan áreas clave de la GC mediante actividades, prácticas y métodos, y que adicionalmente fueron seleccionados por el análisis de sus propiedades psicométricas (validez y confiabilidad), con la intención de asegurar que las dimensiones e ítems que postulan presenten pertinencia y estuvieran *ad hoc* a las características de IES.

Con lo anterior y como producto del trabajo realizado, se pueden distinguir de forma puntual las áreas fundamentales que permitirán la construcción de un instrumento y con ello facilitar la identificación de fortalezas y áreas que requieren atención respecto a las dimensiones de la gestión del conocimiento de una IES. Con ello, se pueden determinar estrategias globales de GC entendidas como la agrupación de otras estrategias en las que se plantean diversos cursos de acción para los distintos niveles de la gestión educativa, de forma que las opciones de decisiones subyacen a un meta-proceso conformado por varios procesos, y estos, a su vez, por actores, actividades y tareas (Guzmán, 2015), con el propósito de afrontar la transformación del currículum, los procesos formativos y las prácticas educativas.

Conclusiones

Se pueden enfatizar las siguientes conclusiones, las cuales permiten evidenciar el alcance de las metas, que, como se mencionó, fueron: 1) Importancia de la gestión del conocimiento en IES en la sociedad contemporánea; 2) desafíos de la gestión educativa; 3) perspectivas de la gestión del conocimiento y 4) dimensiones o áreas clave de la gestión del conocimiento. Así, se concluye que:

1. la GC es un potenciador de las capacidades organizacionales y de transformación que permite la adaptación y desarrollo de las IES desde las actividades de investigación, docencia, vinculación con el entorno, la transmisión de conocimientos, mejora de procesos, procedimientos y estrategias que aceleren la innovación educativa (Bailey *et al*, 2017; Barragán, 2009; Begoña, 2015; Catón y Ferrero, 2016; Magaña *et al*, 2016; Naranjo *et al*, 2016; Rengifo-Millán, 2015).
2. los desafíos de la gestión educativa son la implementación de la innovación reflexiva y sistemática, el aprovechamiento de los saberes generados, y la simplificación de procesos administrativos y de rendición de cuentas; además, la consideración de la transformación del currículum, los procesos de formación y las prácticas educativas que van desde el ejercicio de la mejora didáctica hasta las actividades burocráticas que deben cumplirse (Aguilar *et al*, 2012; Bailey *et al*, 2017; Castro *et al*, 2016; Chacón, 2014; Cuevas, 2016; Naranjo *et al*, 2016; Rengifo-Millán, 2015; Salmasi, y Sánchez 2013; Sañudo, 2014).
3. la GC, desde diversas perspectivas, es la encargada de generar las condiciones de creación, almacenamiento y transmisión del saber, así como la mejora en la dinámica de todas las actividades como parte de la experiencia de trabajo en grupo, partiendo de la comunicación, claridad y la innovación de procesos y prácticas que permitan la solución de problemáticas y el desarrollo de estrategias previsoras (Aguilar *et al*, 2012; Cantón y Ferrero, 2016; Galvis y Sánchez, 2014; Ortegón *et al*, 2016; Sañudo, 2014).
4. se logró determinar y construir áreas fundamentales de la gestión del conocimiento, que deben ser tomadas en cuenta para la construcción de un instrumento que permita evaluar el nivel de madurez de la GC. Las áreas clave son personas-organización, procesos del conocimiento, estrategia organizacional, tecnologías y los métodos (Ansuattigui *et al*, 2013; Demching 2015; De Freitas, 2017; Donate y Guadamillas, 2010; Montañez y Lis, 2015; Teah *et al*, 2006).
5. las políticas públicas y leyes de educación tienen pendiente para las IES, un modelo adaptado a las necesidades de la sociedad del conocimiento, que les permita potenciar los saberes generados, la innovación y la adopción de estructuras de pensamiento para el logro de objetivos comunes. Los actores educativos deberían tener conocimientos y dominio de la GC para aprovechar todo su potencial y participar colectivamente en los procesos de innovación educativa y transformación institucional.

Bibliografía

- Aguilar, M., Fortanell, P. y García, B. (2012). *La espiral de conocimiento, innovación, aprendizaje en instituciones de educación superior* (IES). Projectics/Proyética/Proyectique, 11-12, 123-134. doi:10.3917/proj.011.0123
- Alfonso, I. (2016). *La Sociedad de la información, sociedad del conocimiento y sociedad del aprendizaje*. Referentes en torno a su formación. Bibliotecas anales de investigación, 12(12), 235-243. Recuperado de <https://goo.gl/9hVL28>
- Alvarez, I., Ibarra, M. y Miranda, E. (2013). *La gestión educativa como factor de calidad en una universidad intercultural*. RA XIMHAI, 9(4), 149-156. Recuperado de <https://goo.gl/41Tcd9>
- Angulo, R. (2016). *Gestión del conocimiento y aprendizaje organizacional: una visión integral*. Informes Psicológicos, 17(1), 53-70. Doi.org/10.18566/infpsic.v17n1a03
- Ansuattigui, R., Caulliriaux-Pithon, A. y Fernandez, J. (2013). *Prácticas de gestión del conocimiento en una institución pública de investigación*. El caso del centro tecnológico del ejército en Brasil (CTex). Información Tecnológica, 24(5), 51-60. Doi: 10.4067/S0718-07642013000500007
- Bailey, J., Rodríguez, M., Flores, M., y González, P. (2017). *Contradicciones y propuestas para la educación en la sociedad del conocimiento*. Sophia, 13(2), 30-39. Recuperado de <https://bit.ly/2nRUfKF>
- Barbón, O. y Fernández J. (2017). *Rol de la gestión educativa estratégica en la gestión del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación en la educación superior*. Educación Médica. Doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.001
- Barragán, A. (2009). *Aproximación a una taxonomía de modelos de gestión del conocimiento*. Intangible Capital, 5(1), 65-101. Doi:10.3926/ic.2009.v5n1.p65-101
- Begoña, G. (2015). *La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes*. EKS, 16(1), 58-68. Doi.org/10.14201/eks20151615868
- Bustos, E. (2007). *La gestión del capital intelectual en las Instituciones de Educación Superior, ante el reto de la innovación en la sociedad del conocimiento*. Administración contemporánea. Revista de investigación, 7, 1-23. Recuperado de <https://goo.gl/KRwQWk>
- Cantón, I. y Ferrero, E. (2016). *La gestión del conocimiento en revistas de educación*. EDUCAR, 52(2), 401-422. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.757>
- Castro, F., Mazo, P. y Quintanilla, P. (2016). *Instrumentos clave de la gestión escolar. El caso de la subvención escolar preferencial de Chile*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 16(3), 1-31. doi.org/10.15517/aie.v16i3.25958
- Chacón, L. (2014). *Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad*. Omnia, 20(2), 150-161. Recuperado de <https://goo.gl/HWPn1K>
- Cricelli, L., Greco, M., Grimaldi, H. y Llanes, L. (2018). *Intellectual capital and university performance in emerging countries: Evidence from Colombian public universities*. Journal of intellectual capital, 19(1), 71-95. Doi.org/10.1108/JIC-02-2017-0037
- Cuevas, A. (2016). *La educación superior ante los desafíos sociales*. Alteridad. Revista de Educación, 11(1), 101-109. Doi:10.17163/alt.v11n1.2016.08

- De Freitas, V. (2017). *Nivel de madurez en sistemas de gestión del conocimiento en instituciones de educación superior: un estudio de caso desde un enfoque holístico*. GECONTEC: Revista Internacional de Gestión del Conocimiento y la Tecnología, 5(1). Recuperado de <https://goo.gl/Jg9sMY>
- De Freitas, V. y Yáber, G. (2017). *Gestión del conocimiento en instituciones de educación superior: factores de éxito*. Negotium, 13(37), 5-33. Recuperado de <https://goo.gl/NIfu58>
- Demching, B. (2015). *Knowledge management capability level assessment of the higher education institutions: Case study from Mongolia*. Elsevier, Procedia, Social and Behavioral Sciences, 174, 3633-3460. Doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.1082
- Donate, M., y Guadamillas, F. (2010). *Estrategia de gestión del conocimiento y actitud innovadora en empresas de Castilla-La Mancha. Un estudio exploratorio. Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 16(1), 34-54. Recuperado de <https://goo.gl/BVU5BX>
- Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2011). *Cambio y mejora en las organizaciones educativas*. EDUCAR, 47(1), 31-50. Recuperado de <https://goo.gl/3UgDH1>
- Galvis, E. y Sánchez M. (2014). *Revisión sistemática de literatura sobre procesos de gestión del conocimiento*. Gerencia Tecnológica Informática, 13(37), 45-67. Recuperado de <https://goo.gl/jk3xGN>
- Gómez-Vargas, M. y García, M. (2015). *Factores influyentes en la gestión del conocimiento en el contexto de la investigación universitaria. Información, cultura y sociedad*. Revista del instituto de investigaciones Bibliotecnológicas, 33, 29-46. Recuperado de <https://goo.gl/FfGVGc>
- Gourova, E. y Zografova, L. (2014). *Knowledge management in higher education*. En Mastorakis, E., Ntalianis, K., Tselouras, G. y Brzdek, J. (Eds). Recent Advances in Telecommunications, Informatics & Educational Technologies (154-159). Istanbul, Turkey.
- Guzmán, J. (2015). *Gerencia del conocimiento: aproximación epistemológica en comunidades auto-eco-organizadas desde la perspectiva transcompleja*. Revista Venezolana de Gerencia, 20(69), 99-115. Recuperado de <https://goo.gl/5W51ae>
- León, M., Ponjuan, G. y Rodríguez, M. (2006). *Procesos estratégicos de la gestión del conocimiento*. ACIMED [en línea], 14(2), 0-0. Recuperado de <https://goo.gl/iadcfZ>
- Magaña, D., Aguilar, N., Quijano, R. y Argüelles, L. (2016). *Perspectivas de los grupos de directivos y de investigación sobre la gestión del conocimiento: un estudio de caso*. Revista internacional de Administración & Finanzas, 9(3), 43-59. Recuperado de <https://bit.ly/2pitrne>
- Marjan, L. (2011). *Knowledge management in higher education*. Procedia Computer Science, 3, 544-549. Doi:10.1016/j.procs.2010.12.090
- Minakata, A. (2009). *Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción*. Revista electrónica Sinéctica, 32, 1-21. Recuperado de <https://goo.gl/ubGa2F>
- Montañez, L. y Lis, J. (2015). *Medición de la madurez de la gestión del conocimiento en la escuela de ciencias básicas tecnología e ingeniería de la Unad*. Revista especializada en ingeniería. Recuperado de: <https://goo.gl/xqNCMZ>

- Nagles, N. (2007). *La gestión del conocimiento como fuente de innovación*. Revista Escuela de Administración de Negocios, 61, 77-87. Recuperado de <https://goo.gl/ssGNZH>
- Naranjo, S., González, D. y Rodríguez, J. (2016). *El reto de la gestión del conocimiento en las instituciones de educación superior colombianas*. Revista Folios, 44, 151-164. Recuperado de <https://goo.gl/LvwgWT>
- Ortega-Carbajal, M., Hernández-Mosqueda, J. y Tobón-Tobón, S. (2015). *Análisis documental de la gestión del conocimiento mediante la cartografía conceptual*. Ra Ximhai, 11(4), 141-160. Recuperado de <https://goo.gl/6a7XRZ>
- Ortegón, A., Lasso, A. y Steil, A. (2016). *Estrategia organizacional y ciclo de gestión del conocimiento: El Modelo de Bukowitz y Williams en Práctica*. Espacios, 37(7), 1-11. Recuperado de <https://bit.ly/2lrTbw0>
- Ortiz, F., y García, M. del P. (2005). *Metodología de la investigación. El proceso y sus técnicas*. México: Limusa.
- Paredes, L., Badillo, M. y Vizcarra H. (2017). *La gestión escolar como elemento de innovación educativa en tiempos neoliberales*. En Navarrete, Z. & Navarro, M. (Coords.), III Encuentro de Educación Internacional y Comparada. Recuperado de <https://goo.gl/3brmGK>
- Pedraja, L. (2012). *Desafíos para el profesorado en la sociedad del conocimiento*. *Ingeniare*, 20(1), 136-144. Doi.org/10.4067/S0718-33052012000100014
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). *La complejidad del análisis documental*. Información, Cultura y Sociedad, 16, 55-81. Recuperado de <https://goo.gl/Dex7KB>
- Pérez-Montoro, M. (2016). *Gestión del conocimiento: orígenes y evolución*. El profesional de la información, 25(4), 526-534. Doi.org/10.3145/epi.2016.jul.02
- Pérez-Ruiz, A. (2014). *Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano*. Educación y Educadores, 17(2), 357-369. DOI: 10.5294/edu.2014.17.2.9
- Rengifo-Millán, M. (2015). *La globalización de la sociedad del conocimiento y la transformación universitaria*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13(2), 809-822. Doi:10.11600/1692715x.13218060415
- Rodríguez-Ponce, E., Pedraja-Rejas, L., Araneda-Guirriman, C. y Rodríguez-Ponce, J. (2013). *La relación entre la gestión del conocimiento y la gestión académica: un estudio exploratorio en universidades chilenas*. Interciencia, 38(2), 88-94. Recuperado de <https://goo.gl/Q1qXrT>
- Salmasi, N. y Sánchez, J. (2013). *La gestión escolar desde los proyectos educativos*. Saber, Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente, 25(3), 254-258. Recuperado de <https://goo.gl/jZ5Bw7>
- Sañudo, L. (2014). *Hacia un modelo de gestión del conocimiento educativo para instituciones de educación superior y centros de investigación*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, 1-14. Recuperado de <https://goo.gl/aiQRcj>
- Teah, H., Pee, L. y Kankanhalli, A. (2006). *Development and application of a general knowledge management maturity model*. The tenth pacific asia conference on information systems, 12. Recuperado de <https://goo.gl/GvCFos>

Propuesta de análisis de directrices para la formación en ética profesional desde la gestión educativa

Carlos Ugalde León¹
Mariana Sosa Arias²

1. Introducción

En México existen diversos estudios de la ética profesional, las temáticas se relacionan principalmente con la ética de la docencia, la ética de la investigación científica, conductas no éticas, así como los valores profesionales que tutelan ciertas licenciaturas (Hirsch y Pérez-Castro, 2016). Los resultados de algunas investigaciones insisten en “la relevancia que la ética profesional tiene como un campo temático que se debería abordar de manera explícita y sistemática”; a pesar de ello, destaca el hecho de que las universidades consideren la formación ética en el planteamiento formal, pero, en la práctica, no se lleva a cabo con tal intencionalidad (Toxqui, 2015: 172). Bolívar (2005: 100) menciona que la ética profesional forma parte del “*currículum nulo*” de las universidades al no hacer explícita esta formación, argumentando que “en la mayoría de las profesiones esta dimensión moral permanece en el subsuelo, queda silenciada, sin formar parte del currículum oficialmente establecido”; esto debido, principalmente, a que la instrucción de saberes especializados e instrumentales han imperado sobre la formación de valores y actitudes.

A partir de lo anterior y por el interés de dilucidar la falta de sistematización y de explicitación de la formación en ética profesional como parte integral del currículum profesional, se llevó a cabo una investigación documental que tuvo por objetivo analizar cuáles son algunas de las condiciones que facilitan o no, la formación ética de los estudiantes universitarios. Destaca que, a lo largo de la investigación, fue posible notar que los documentos consultados en relación con esta formación están enfocados principalmente al proceso pedagógico, poniendo gran énfasis en la responsabilidad del profesor al generar estas iniciativas, aunque los expertos sí consideran el ambiente democrático que se vive en las escuelas y la congruencia entre el currículum formal e informal, como factores determinantes, en la mayoría de los documentos no es contundente ni se explicita cuál es la importancia de la Gestión Educativa y de sus responsables, es

1 Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Santo Tomás, IPN, México. CE: ugalde33@hotmail.com

2 Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Santo Tomás, IPN, México. CE: marianasosa.lrc@gmail.com

decir, la relevancia que tiene el comportamiento de los directivos en cuanto a generar una *cultura institucional basada en la ética*, entre otras directrices que se revisan más adelante.

Como estrategia metodológica, se abordó la claridad de los conceptos elementales como Ética, Moral, el tema de los valores, la ética profesional, entre otros, estableciendo un marco teórico-conceptual acerca de la Gestión Educativa y sus dimensiones de análisis para comprender los procesos en la toma de decisiones, específicamente hacia la formación en ética profesional.

Con el soporte de la investigación se presenta una propuesta de las dimensiones a analizar que se podrían considerar como indispensables para contribuir a la *Formación Profesional Integral* de los estudiantes en el acento en su dimensión Ética Profesional, proponiendo directrices para tal efecto, partiendo desde la perspectiva de cuáles son o debieran ser las funciones de los responsables de la Gestión Educativa.

2. Estrategia metodológica

El presente capítulo se desarrolló en el marco de la investigación “La Importancia de la Gestión Educativa para la formación en Ética Profesional de los estudiantes de Relaciones Comerciales, Modalidad Escolarizada, de la Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás del IPN”, que tuvo como Objetivo General “Describir la Importancia de la Gestión Educativa para la formación en Ética Profesional en la Licenciatura de Relaciones Comerciales, modalidad escolarizada, de la Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Santo Tomás”. La estrategia metodológica del estudio consistió en tres sentidos o ejes. Primero, el análisis documental (Dulzaides y Molina, 2004; Maya, 2014) respecto a los conceptos teóricos de la literatura especializada, basado en tres líneas: la ética profesional, la formación profesional integral y la gestión educativa, comparándolos (Gómez y León, s/f) con los documentos oficiales del IPN en lo referente a la Licenciatura de Relaciones Comerciales (LRC).

El segundo eje de la estrategia consistió en determinar dimensiones de análisis con base en los modelos sobre formación en valores y la Gestión Educativa que sirvieran para determinar los procesos desprendidos de la Gestión Educativa en el ejemplo de la LRC.

Finalmente, el tercer eje consistió en que, por medio de la información obtenida de un cuestionario aplicado a tres actores de la comunidad educativa (estudiantes, egresados y profesores), así como por entrevistas a profundidad a autoridades educativas y por observación *in situ*, se compararon los planteamientos teóricos con lo que formalmente establece la institución y, a su vez, con la opinión de los actores de la investigación. Sin embargo, por cuestión de espacio y para efectos de este capítulo, sólo se presentan algunos aspectos relacionados con el análisis teórico y documental y su análisis e integración para la propuesta.

3. Principales conceptos en torno a la gestión educativa y a la formación en ética profesional

3.1. La gestión educativa

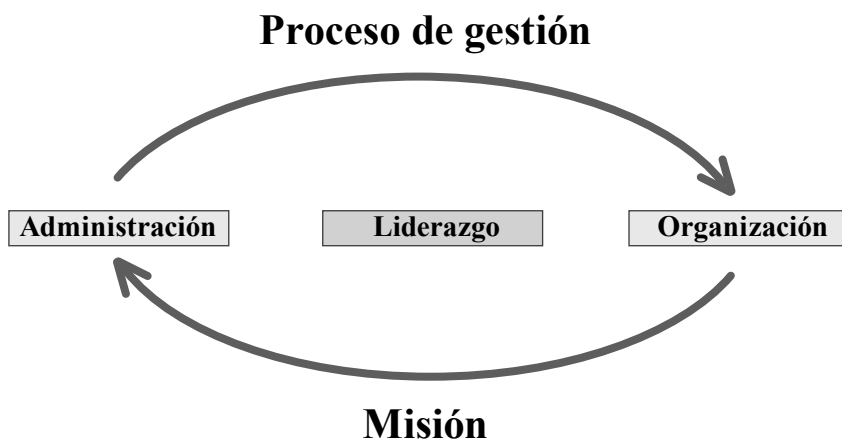
El término *gestión*, del latín *gestiō-ōnis*, se refiere a la “acción de llevar a cabo”, en palabras simples significa “hacer que las cosas sucedan (Abregú, 2015: 3). El término más cercano

es de origen franco-sajón *management*, que en términos generales y llanos significa *dirigir*, que es: «obtener resultados a través de otros», como lo menciona Alexis Codina (2017). Por lo que el término se explica mejor como *proceso*, más que como concepto abstracto.

3.1.1 La gestión educativa como proceso

Álvarez (en Miranda y Cervantes, 2015) define la gestión como “un proceso dinámico que tiende a vincular los ámbitos del proceso administrativo con los de la organización como estructura, bajo la animación de un liderazgo eficaz (...) orientado a la misión institucional” (ver figura 1):

Figura 1. Descripción del concepto de gestión como proceso



Fuente: Álvarez en Miranda y Cervantes, 2015

En esta figura se ve al centro el *Liderazgo*, pero no es un liderazgo ordinario o en el que se aplique la teoría general del liderazgo, sino que se está hablando de un Liderazgo de Gestión, que es especial y que ha sido reconocido por algunos especialistas como «Liderazgo Funcional» que vincula los ámbitos convencionales y no convencionales de la administración con la *Organización* como estructura para el logro de la *Misión Institucional*. La gestión educativa, según el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) de la UNESCO, la define Pilar Pozner (en Miranda y Cervantes, 2015) como “un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados y relacionados, tanto horizontal, como verticalmente, dentro del sistema educativo para atender y cumplir las demandas sociales realizadas a la educación”.

Pozner (2000) en las diez competencias básicas para los responsables de la Gestión Educativa resalta el cambio de paradigma de la administración convencional al concepto de gestión educativa encaminada a que «las cosas sucedan», a que se logre en todo momento la misión institucional, que es el orientador de todos los esfuerzos institucionales (ver tabla 1).

Tabla 1. De la Administración Escolar a la Gestión Educativa

Administración Escolar	Gestión Educativa
Baja presencia de lo pedagógico	Centralidad en lo pedagógico
Énfasis en las rutinas	Habilidades para tratar con lo complejo
Trabajos aislados y fragmentados	Trabajo en equipo
Estructuras cerradas	Apertura al aprendizaje y a la innovación
Autoridad impersonal y fiscalizadora	Asesoramiento y orientación profesional
Estructuras desacopladas	Culturas organizacionales cohesionados por una visión de futuro
Observaciones simplificadas y esquemáticas	Intervenciones sistémicas y estrategias

Fuente: Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación, UNESCO, 2000.

De acuerdo con la UNESCO (2011), la gestión educativa se integra en cuatro dimensiones: *institucional, pedagógica, comunitaria y administrativa*.

- **Dimensión institucional:** se refiere a la forma en que se organiza la institución, la definición de las responsabilidades de los diferentes actores, la promoción de las relaciones formales e informales y formulación de normas explícitas e implícitas (UNESCO, 2011: 26).
- **Dimensión pedagógica:** esta dimensión comprende el enfoque de enseñanza-aprendizaje, el currículum, las estrategias metodológicas y didácticas, la formación docente, las relaciones con los estudiantes, entre otros (Ídem).
- **Dimensión comunitaria:** modo en que la institución se relaciona con la sociedad, conociendo y comprendiendo sus condiciones, necesidades y demandas. Asimismo, cómo se integra y participa de la cultura comunitaria (Ídem).
- **Dimensión administrativa:** incluye acciones y estrategias de conducción de los recursos humanos, materiales, económicos (Ídem).

Para efectos de la investigación, el análisis se ha limitado a las dimensiones institucional, pedagógica y comunitaria, ya que, la dimensión administrativa, además de ser muy amplia, se considera que incide en menor dirección dentro del proceso de formación de los estudiantes, específicamente en el ámbito de la ética profesional y del comportamiento de los directivos; la administración está incluida, pero en un ámbito de análisis diferente.

3.2. Definición de la ética profesional

Bolívar (2005: 96) establece que la ética profesional “comprende el conjunto de principios morales y modos de actuar éticos en un ámbito profesional (...), pretende aplicar a cada esfera de actuación profesional los principios de la ética general pero paralelamente (...) incluye los bienes propios, metas, valores y hábitos de cada ámbito de actuación profesional”. Cabe destacar que la ética general y la ética profesional se encuentran interconectadas, en palabras de Bolívar “no cabe una ética profesional al margen de la

general. Es la extensión y aplicación de esta última al ámbito de las prácticas profesionales, con las especificidades propias que le correspondan (...) para actuar éticamente en el ámbito profesional, se ha de ser una persona ética” (p. 115).

Es frecuente considerar que la formación de los aspectos éticos y valorales sólo son competentes en los primeros niveles educativos, sin embargo, expertos mencionan que las estructuras del razonamiento moral a mayor edad se encuentran más desarrolladas por las experiencias que ya se han tenido y que, por tanto, es posible comprender y llevar a cabo un comportamiento, sin elementos de coerción, ponderando el bien de las personas sobre los intereses particulares del individuo. Empero, de igual manera, se ha demostrado que esto no se lleva a cabo de manera automática, sino que requiere de una formación explícita, intencionada y sistemática que estimule estas estructuras de razonamiento (De la Caba, 1993). Si se da por hecho que la instrucción de saberes especializados produce por sí mismo una formación ética, se está propenso sólo a reproducir los valores y contravalores que predominan en el ambiente o en un contexto determinado. Por ello, en la educación superior existe una oportunidad y, mayor aún, una responsabilidad de incidir en el individuo para ampliar su razonamiento moral: “es la escuela la mejor capacitada para formar valoralmente porque es la única que puede hacerlo intencionalmente (...) en la medida en que la formación valoral forma parte solamente del currículum oculto, no es evaluable ni se puede pedir cuentas al respecto” (Schmelkes, 1996: 2).

3.3. Dificultades en la formación ética desde el clima institucional

Sylvia Schmelkes (en Almeida, 2017: 24) menciona que entre las principales dificultades para la formación en valores se encuentran que:

- La teoría sobre los procesos cognoscitivos se ha desarrollado en mayor medida que los procesos de formación socio-afectiva.
- Los profesores no son formados en valores ni han recibido una instrucción de cómo formar a sus estudiantes en estos aspectos.
- Las escuelas continúan reproduciendo modelos centralistas y autoritarios, reprimiendo un ambiente democrático.
- Los desarrollos teóricos relacionados con la formación valoral difícilmente pueden convertirse en objetivos evaluables.
- Es necesario mantener vínculos con la familia, sociedad y demás agentes de convivencia.

En relación con lo que Schmelkes menciona acerca de “los modelos centralistas y autoritarios”, así como la represión de ambientes democráticos que se viven en las escuelas, resulta oportuno citar el modelo de *Análisis de objetivos institucionales y análisis de valores y antivalores del autor* Gabriel Gyarmati, en el que Alma Almeida (2017) comenta que:

«(...) en las instituciones, los valores pueden presentar diferentes características relacionadas con la intención y con la explicitación de los mismos, de tal forma que se dan valores manifiestos, valores no manifiestos (como en el currículum oculto), valores deliberadamente buscados y valores deliberadamente no buscados» (págs. 71-72).

Los valores explícitos e intencionados corresponden a “los valores explícitos en el currículum formal de los programas educativos”; los valores no explícitos e intencionados refieren a “los valores implícitos en el *currículum oculto* de manera consciente, aquellos que las personas saben que les traen algún tipo de beneficio pero que (...) a los ojos de la comunidad no estaría bien aceptar abiertamente”; mientras que los valores no explícitos y no intencionados “son los valores implícitos en el currículum oculto pero que no se dan de manera consciente. Por su carácter inconsciente, estos valores son probablemente los más difíciles de detectar”. De tal forma que, “frecuentemente los valores explícitos e intencionados, son diferentes e inclusive, en ocasiones opuestos a los que no son explícitos, de ahí la dificultad de la formación en valores, pues se genera un ambiente lleno de contradicciones” (Almeida, 2017: 73).

En el mismo tenor, Pablo Latapí (en Almeida, 2017) habla acerca de “la cultura de la simulación”, “refiriéndose al hecho de que, en las escuelas, los *maestros* frecuentemente reflejan en sus comportamientos valores que contradicen los que proclama la escuela (...)”, afirmando que esa cultura «deseducaba» a los estudiantes, ya que normas como la de «*el que no tranza no avanza*», también son aprendidas en la escuela” (p. 70).

Con base en lo anterior, una de las primeras dificultades es el doble discurso de las instituciones, a través del planteamiento de ciertos valores que se desean promover, según lo formalmente establecido y los valores que realmente se practican. Es decir, lo que constituye la *cultura institucional* y, por tanto, legitima los valores que se promueven en los hechos. En relación con esto Gairín (2000) menciona que las instituciones educativas se encuentran inmersas en una determinada cultura, pero que, a su vez, éstas también crean su propia cultura, “conformada por las normas, las creencias, los valores y los mitos que defienden y que utilizan para regular el comportamiento de sus miembros” (p. 33). De acuerdo con este autor, la *cultura organizacional* se ve influenciada por el nivel organizativo en el que se encuentra cada institución, ya que ésta posee una “personalidad única y particular” que, a pesar de compartir el mismo contexto sociocultural, se ve impactada por su modo de organización, sus objetivos, sus procesos, su dirección, etc. (p. 52). La tesis de Gairín defiende que un estadio deseable de las instituciones escolares para hacer frente a los dinámicos desafíos³ que presentan hoy en día es el de las “*organizaciones que aprenden*”, que define como:

Aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma (...) El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan (...) Las organizaciones más capaces de enfrentarse al futuro no creen en sí mismas por lo que son, sino por su capacidad de dejar de ser lo que son (...) (p. 37).

Existen diversos tipos de cultura en las organizaciones, cuyos extremos parten de una “cultura individualista” hacia un estado deseable de “cultura colaborativa” que caracteriza las “organizaciones que aprenden”. Con base en Armengol, Gairín (2000) enumera diversos componentes que varían de acuerdo con la cultura enunciada. Resulta importante entender los elementos relacionados con los valores institucionales y la gestión de los directivos con la finalidad de describir cómo influye la flexibilidad de las instituciones y

³ Gairín (2000) menciona que una de las dificultades que enfrentan las instituciones educativas es el “desenvolverse en un contexto con amplia implantación de enfoques neoliberales, que potencian valores como el individualismo, la competitividad, la obsesión por la eficiencia (...)”, traducándose en instituciones caracterizadas por un alto trabajo individualista y poco cohesionado.

el aprendizaje colaborativo en la promoción de valores más acordes con lo que como institución se desea lograr, es decir, la formación de individuos críticos y responsables, comprometidos con la mejora de la sociedad en la que viven a partir de la potencialización de la dignidad humana, quedando de manifiesto el papel que tiene la gestión educativa en el establecimiento de una cultura institucional en verdad promotora de valores o principios éticos.

Tabla 2. Componentes de la institución educativa de acuerdo con la cultura organizativa según Armengol en Gairín (2000)

	Cultura individualista	Cultura fragmentada	Cultura de la coordinación	Cultura colaborativa
Finalidades/Valores	<p>Falta de valores institucionales.</p> <p>Cada cual actúa según su propio criterio.</p>	<p>Los valores del centro son individuales y de subgrupos.</p> <p>Las personas con planteamientos afines se reúnen en subgrupos y actúan de forma común.</p>	<p>Valores institucionales aceptados por la mayoría, aunque esta aceptación surge por presiones que reciben los miembros de la institución.</p>	<p>Valores institucionales aceptados y compartidos por prácticamente todos.</p> <p>Las acciones que éstos realizan tienen coherencia con estos valores.</p>
Gestión de los directivos	<p>La dirección actúa según su propio plan de trabajo.</p> <p>Normalmente, gestiona con las personas individualmente su aportación a la institución.</p>	<p>La dirección tiene un plan de trabajo conocido por todos y en algunos casos compartido.</p> <p>Se confía en quien hace agradable la convivencia.</p>	<p>Hay propuestas colectivas individuales. La clave del éxito reside en la preparación de los directivos para asignar los roles a las personas individualmente y como grupos.</p>	<p>La dirección promueve un plan de trabajo colectivo.</p> <p>Las responsabilidades son compartidas y todos se apoyan. La dirección actúa básicamente como coordinador, animador y gestor.</p>

Fuente: Gairín (2000).

Con la finalidad de cohesionar el discurso formal de las instituciones educativas con los valores que promueven, es necesario encaminarse hacia una *cultura colaborativa*, a través del liderazgo de la función directiva.

3.4. Estrategias y condiciones para la formación ética y valoral

Se presenta a continuación un compilado de las condiciones y estrategias que diversos autores proponen para promover la formación ética y de valores, desde la perspectiva

institucional como pedagógica, entre los cuales se irá reflexionado acerca de la importancia de los responsables de la gestión educativa para que éstas se realicen o no con éxito, incidiendo en la formación en ética profesional de los estudiantes universitarios:

De acuerdo con Araceli Arana (en Almeida, 2017: 79), existen tres aspectos fundamentales para promover la formación en valores, que sea *intencionada* “encaminar el proceso docente-educativo hacia el modelo y propósito de formación (...) dar sentido y significación a ésta a través de su vínculo con la realidad social”; *explícita*: eliminar el currículum oculto (...) precisar los contenidos de los sistemas de valores a formar y desarrollar según la aspiración social y en relación con los conocimientos; así como *particularizada*: integrar las particularidades de la formación y el desarrollo de los valores a la didáctica del proceso de formación, a partir de reconocer las singularidades del sujeto que aprende y sus relaciones.

Si bien, lo expuesto tiene mayor enfoque a la relación del profesor-estudiante, se considera en específico sobre la formación en ética profesional, que ésta debe ser un **objetivo intencionado** de la institución al considerar esta formación tan relevante como lo es la de los conocimientos y saberes especializados; **explícita** que, como menciona la autora, se tengan directrices definidas para alcanzar este objetivo, y **particularizada** tomando en consideración el contexto de la profesión y los universitarios en los que se desarrolla dicha formación.

González (2000) afirma que la formación de valores requiere de las siguientes condiciones:

- Formación psicopedagógica de los docentes universitarios.
- Concepción del proceso enseñanza-aprendizaje como un proceso dialógico, participativo, en el que docentes y estudiantes asumen la condición de sujetos de enseñanza y aprendizaje.
- Utilización de medios participativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje como vía importante para el desarrollo del carácter activo del estudiante como sujeto del aprendizaje y de la educación de sus valores.
- Comunicación profesor-alumno centrada en el respeto mutuo, la confianza y la autenticidad en las relaciones, que propicie la influencia del docente como modelo educativo en la formación de valores en sus estudiantes (p. 81)

Como es posible observar, estas condiciones son propiciadas por los profesores, sin embargo, éstas no serían posibles sin una deliberada y sistematizada intención y explicitación de los responsables de la gestión educativa, partiendo desde la selección del profesorado hasta la generación de normativas y estrategias que estipulen como necesaria la formación psicopedagógica de los docentes, es decir, de quién sería la responsabilidad de seleccionar al profesorado más adecuado, si no es de las autoridades educativas.

Pablo Latapí (2001) considera más entes que se relacionan con la formación de valores, mencionando que se requiere de:

- la congruencia entre la labor de la escuela y la familia.

- los valores proclamados (enunciados normativos), evitando la proclamación de valores como algo autoritario.
- una visión holística de los valores (la relación de unos con otros y su congruencia).
- un eje transversal (considerar los valores como parte de todos los contenidos).
- relaciones personales que se viven en la escuela condicionados por la organización escolar. Ambiente de la escuela propicio para el ejercicio responsable de la libertad.
- el ejemplo de los maestros.
- experiencias significativas.
- apertura a la comunidad externa.

De nuevo, se considera que estos elementos se constituyen en directrices para una institución educativa, *pero* cuando los responsables de la gestión educativa lo explicitan y lo promueven de manera intencionada, sin ello, ninguno de estos aspectos es posible. Como es el caso de que los profesores promuevan los valores de la institución a través del ejemplo, esto se diluye si las autoridades dan contrasentidos o «antivalores» con su ejemplo. Y, en estricto sentido, para que en realidad los estudiantes interioricen los valores institucionales, todos y cada uno de los trabajadores de la institución deberán conducirse con base en esos valores, principalmente los directivos, este es el punto fundamental de cualquier directriz que se pretenda implementar, es posible decir que es la directriz de directrices.

Específicamente, en relación con la ética profesional dentro de las universidades, Alcántara, Barba y Hirsch (2016) recomiendan doce elementos que coadyuvarían a este proceso de formación:

- **currículum.** Incluir estrategias de transversalidad en la organización de las materias, seminarios y cursos.
- **estrategias didácticas.** Promover aprendizajes centrados en el alumno, en el aprendizaje colaborativo, desarrollando su autogestión responsable.
- **tutorías.** Promover la responsabilidad en la relación tutor-alumno, privilegiar el bien común y respetar los intereses individuales, promover el respeto a la creatividad, desarrollar simultáneamente competencias académicas y competencias éticas.
- **colegialidad.** Como actitud permanente por parte de la comunidad universitaria, en un ambiente físico y humano propicio para llevar a cabo las tareas educativas y de la academia en las universidades.
- **flexibilizar la organización.** Dejar fluir los procesos sociales, administrativos, docentes y académicos, a partir de propiciar la movilidad de docentes y alumnos por los distintos programas y facultades (...)

- **servicios a la sociedad.** Establecer vínculos institucionales entre la universidad y la sociedad, sobre todo, hacia aquellos sectores más desprotegidos; proponer modalidades de investigación que tengan un enfoque social, como la investigación-acción, cuando esto sea pertinente, así como promover proyectos multidisciplinarios con enfoque social.
- **fortalecer la convivencia.** Crear redes de valores compartidos, fomentar la convivencia respetuosa y pacífica, concientizar sobre la democracia como forma de vida y promover la participación.
- **favorecer la reflexión y la crítica.** Crear entre los integrantes de la comunidad académica un pensamiento abierto, flexible, analítico, racional y argumentativo, aprendiendo a preguntarse antes del qué, el para qué de las cosas y los acontecimientos.
- **docencia.** Desarrollar una docencia reflexiva y finalista, esto es, una docencia con dimensión ética. Promover la autonomía responsable y la libertad de cátedra, es decir, hacer de la docencia una verdadera praxis social.
- **investigación.** La investigación con un enfoque ético tendrá que apegarse al rigor científico, desarrollar la intuición y la sensibilidad, así como el pensamiento racional y poner el conocimiento al servicio de la sociedad.
- **difusión.** Extender el conocimiento más allá de la comunidad académica, al alcance de quienes más lo necesitan y dar cuenta a la sociedad del trabajo universitario.
- **normativa.** Buscar consenso en unas normas mínimas y sancionar las transgresiones a esta normatividad mínima mediante mecanismos no represivos sino persuasivos. Establecer condiciones para construir una plataforma ética sobre la que se sustente la normatividad institucional (Alcántara, Barba y Hirsch, 2016: 250-253).

En este sentido, vuelve a ser fundamental que, sean las estrategias que se diseñen para llevar a cabo una formación en ética profesional, ningún esfuerzo es suficiente o reemplaza el hecho de la fuerza de la promoción de valores o de principios éticos sin el ejemplo de los directivos como en los anteriores elementos si se toma el de *Fortalecer la convivencia* o el de la *Normativa* basada en la sanción de las transgresiones a la misma, si la autoridad en primerísimo lugar transgrede impunemente dicha normativa.

En consideraciones de otro autor (Bolívar, 2005), existen distintos niveles de inserción de la ética profesional en la vida universitaria:

- **formación deontológica:** se limita a la enseñanza de los deberes y obligaciones señalados en los códigos deontológicos.
- **ética profesional:** complementa la formación deontológica y pretende estar presente transversalmente en todo el curriculum universitario.
- **la universidad como espacio de aprendizaje ético:** la experiencia de vida universitaria debe promover una ciudadanía responsable y comprometida con el conjunto de valores (científicos, profesionales y cívicos) propios de la educación universitaria (p. 110).

Es un reflejo más de lo aquí sostenido: ¿cómo puede establecerse un espacio libre y de aprendizaje ético hacia lo que los expertos llaman «la misión anticipatoria de la universidad» si las autoridades promueven la censura, la represión, la antidemocracia, la opacidad en la rendición de cuentas, el autoritarismo, etc.? Sería un verdadero contrasentido y, sin embargo, es lo que prima a menudo en instituciones educativas burocratizadas y altamente centralizadas al interior, como es el caso del IPN, de acuerdo con la investigación realizada.

3.5. Algunas estrategias para la formación ética y de valores en la dimensión pedagógica

Con base en las estrategias y condiciones para la formación ética y de valores revisadas, éstas consideran la planeación y establecimiento de pautas pedagógicas para dicha formación. A continuación se resumen algunas que han sido mencionadas por los expertos en forma de modelos o directrices (De la Caba, 1993):

- **clarificación de valores:** tiene como objetivo que el alumno aprenda a decidir y valorar por sí mismo, seleccionar sus propios valores con base en su experiencia.
- **cognitivo–evolutivo:** su propósito es incidir sobre el tipo de razones y justificaciones que la persona tiene para defender ciertos valores y no otros, es decir, sobre los esquemas que conforman la estructura de razonamiento.
- **cognitivo–conductual:** su finalidad es alcanzar la conducta pro-social (beneficio de ambas partes) y altruista (se realiza en beneficio de alguien, sin el que benefactor obtenga algo a cambio).

Por otra parte, Bolívar (2005) plantea el **Modelo de los Cuatro Componentes**, cuyo objetivo es promover el desarrollo moral del individuo y la competencia ética, que define como el conjunto de modos de actuar y actitudes de acuerdo con la ética profesional y como ciudadano que da un sentido social a su ejercicio profesional. Este modelo se basa en cuatro componentes a desarrollar en el estudiante: *la sensibilidad moral, el juicio moral, la motivación moral y el carácter moral* (p. 102).

Partiendo de lo anterior, se encuentra una relación entre el modelo “Cognitivo Evolutivo” y el desarrollo del juicio moral, antes descritos y lo que Pablo Latapí (2001) menciona como directrices para la formación ética y de valores (p. 64):

- resolución de dilemas morales, discusión de situaciones de conflicto moral que sirve a los alumnos a esclarecer sus propios valores.
- discusiones y experiencias significativas, de esta manera se integra el desarrollo del juicio moral al currículum establecido.
- organizar cursos específicos, sobre todo en los maestros, que estimulan la sensibilidad a los aspectos morales y los familiaricen con la formación del juicio moral.
- escuelas ejemplares, donde se vivan determinados valores, donde la organización escolar los promueva y los encarne.

Si bien es necesario contar con estrategias sólidas e intencionadas dentro del aula para la formación ética y de valores, acompañadas de profesores formados para ello, es necesario retomar la fuerza del currículum oculto como se aprecia en el modelo de Gyarmati. Por ello se insiste que, en la participación de todos estos aspectos, deben estar directamente vividos y activamente realizados por las autoridades educativas en un «*modelo de proximidad real hacia la comunidad educativa*» en general, donde no se deje sólo a los maestros o personal de apoyo para este efecto, sino que las autoridades convivan de manera cercana, especialmente con los alumnos y, de ser posible, con los padres de familia, siendo «uno más» de la comunidad educativa que muestra sincero interés por la promoción de los valores o principios éticos institucionales, atreviéndose a dejar sus, a veces, lujosas y exclusivas oficinas, presentándose «de cara» a cualquier reclamo, queja, petición o necesidad de la comunidad educativa. Esto ejemplifica un cambio de paradigma como lo plantea Pozner (2000) y muestra un claro liderazgo de gestión que no se limita a los ámbitos formales de la mal llamada *comunicación institucional*, es posible preguntar, ¿cuándo se ve a los directivos y principalmente a los directores sentados en las bancas de los jardines o espacios ocupados por los estudiantes?, la respuesta puede ser: Nunca o demasiado poco, mostrando lejanía y desdén que es asimilado por los estudiantes como el que “así es y así se debe ser cuando se es autoridad” y no el que una autoridad está para la proximidad, primordialmente, hacia sus estudiantes: para servir a quien le da razón de ser a una institución educativa, es una filosofía del servicio como autoridad.

4. Una propuesta de directrices para la formación en ética profesional desde la perspectiva de la gestión educativa

A partir del análisis documental realizado en todo lo presentado para este capítulo, se describen una serie de directrices que faciliten la inserción de la ética profesional en el currículum universitario desde la perspectiva de la gestión educativa en sus dimensiones: *institucional, pedagógica y comunitaria*, tomando en cuenta lo establecido por David Resnik (2012) que define cuatro formas interrelacionadas de promover la integridad de la investigación en una institución, cuya finalidad es la de incentivar una *cultura ética universitaria* y que es posible trasladar a esta propuesta (págs. 9-11):

- **educación:** formal (cursos exprofeso de ética, explicitar qué son y para qué sirven los principios profesionales) e informal (tutorías).
- **desarrollo de políticas:** redacción y publicación de pautas escritas para la realización de investigaciones, reglas, procedimientos, etc.
- **cumplimiento de las políticas:** tomar medidas para prevenir el comportamiento ético y sistemas de aplicación para disuadir a las personas de violar las leyes y políticas.
- **liderazgo:** los líderes institucionales deben demostrar su compromiso con la ética a través de sus palabras y hechos. Establecer un ejemplo de conducta ética para que otros sigan y asignen recursos institucionales a iniciativas éticas.

En consideración con lo que el especialista menciona sobre que, “el liderazgo ético puede inspirar a otros a actuar con integridad y honor, [y que] el *liderazgo no ético* puede conducir a la corrupción en todo el instituto y tener un efecto desmoralizador” (p. 13). Y complementado con lo que señala Latapí (2001):

La formación de los valores de los maestros empieza quizás en la forma en que las autoridades—incluyo directores y supervisores— los tratan. Mal puede un docente formar valores de respeto si en la ventanilla es tratado por un burócrata autoritario y grosero. Un trato humano y respetuoso de parte de los funcionarios es una primera condición para promover los valores humanos (p. 68).

Se presenta la siguiente propuesta de directrices en diferentes dimensiones desde la Gestión Educativa, para lograr una formación en Ética Profesional:

Tabla 3. Propuesta de directrices para la formación en ética profesional desde la perspectiva de la Gestión Educativa

Dimensiones de la Gestión Educativa	Directrices institucionales para la formación en ética profesional
Institucional	<p>Liderazgo de Gestión de las autoridades educativas: congruencia entre el discurso y los hechos, compromiso, motivación y, principalmente, ejemplo de un comportamiento ético como autoridades para convencer y sumar.</p> <p>Ambiente de la escuela propicio para el ejercicio de la libertad, la responsabilidad y la democracia, permitiendo la libre reunión y discusión crítica de parte de la comunidad educativa sobre todos los temas institucionales.</p> <p>Fortalecimiento de la convivencia respetuosa y pacífica y de la libre participación de la comunidad educativa en todos los órdenes de la vida institucional.</p> <p>Flexibilización de la organización: dejar fluir los procesos sociales, administrativos, políticos y académicos y abstenerse de inhibir la libre asociación y expresión de ideas, ya sean políticas o académicas.</p> <p>Establecimiento de los valores y principios proclamados, buscando la libre aceptación y consenso de la mayoría.</p> <p>Normativa y desarrollo de políticas basadas en un comportamiento ético para todas las actividades universitarias por parte de toda la comunidad educativa, pero en primer lugar seguidas por toda autoridad institucional.</p> <p>Cumplimiento de políticas de transparencia, rendición de cuentas y sanción al incumplimiento de las normas y decisiones institucionales sin el requerimiento de la comunidad, no esperarse a que sean solicitadas, sino que formen parte de la filosofía institucional y del modelo de proximidad hacia la comunidad.</p>

Pedagógica	<p>Ejemplo de los profesores: congruencia entre lo que se proclama y los hechos en todas y cada una de las acciones y actividades.</p> <p>Formación y actualización docente específica e intencionada para una forma de razonar ética y para la formación en ética profesional.</p> <p>Apertura de líneas de investigación sobre ética profesional universitaria donde participen todos y cada uno de los profesores y directivos académicos.</p> <p>Formalización e institucionalización de la formación ética para estructurar la personalidad, carácter y conducta del sujeto (tanto de profesores y directivos y no sólo dirigido a los estudiantes).</p> <p>Definición del enfoque para la formación en ética profesional: transversal o longitudinal (análisis de las capacidades docentes para definir el enfoque ideal).</p> <p>Planeación, definición y concreción de los contenidos sobre ética y valores que se pretenden formar (explicitar).</p> <p>Reconocimiento de las singularidades del sujeto que aprende y sus relaciones (particularizar), como trabajo obligado en academias.</p> <p>Buscar de manera planificada oportunidades de tener experiencias significativas relacionadas con la ética general y la ética profesional.</p> <p>Sentido y significación a la formación en ética profesional a través del vínculo con la realidad social (intencionar).</p> <p>Establecimiento de modelos pedagógicos y estrategias didácticas concretos para la formación ética y de valores, establecidos de manera colectiva y colegiada por academias y consensadas de manera general.</p> <p>Espacios en donde se favorezca la reflexión, el análisis crítico, la libre discusión y la argumentación sobre cualquier tema de interés de la comunidad educativa.</p> <p>Concepción del proceso enseñanza–aprendizaje como un proceso dialógico, dinámico y participativo en el que estudiantes y profesores asumen la condición de sujetos de enseñanza y aprendizaje como seres cognoscentes.</p>
Comunitaria	<p>Difusión del conocimiento más allá de la comunidad académica, ponerlo al alcance de quienes más lo necesitan y dar cuenta a la sociedad del trabajo universitario con la participación principalmente de todos los directivos, profesores y estudiantes.</p> <p>Apertura a la comunidad externa en temas diversos y en apoyo a las posibles soluciones a sus problemas y necesidades prioritarios.</p> <p>Servicios a la sociedad, promover proyectos multidisciplinarios con enfoque social que principalmente busquen el Bien Común. Con la participación directa de los directivos y desde luego profesores, incluyendo a los alumnos.</p>

Fuente: elaboración a partir de Arana (en Almeida, 2017); Latapí (en Almeida, 2017); Alcántara *et al.*, (2016); Ibarra (2005); González (2000); Resnik (2012); UNESCO (2011).

A manera de conclusión, en este capítulo es posible afirmar que, es fundamental que los responsables de la gestión educativa de cualquier centro o institución educativa sean líderes éticos que, a través de su liderazgo de gestión, permeen y contagien al resto de la organización de un sentido ético, vinculando todos los procesos administrativos, académicos y de relación interpersonal con toda la comunidad educativa y con toda la organización como estructura. A partir de que, *lo pedagógico* en la promoción de los valores no es suficiente, ni lo único en la formación valoral de los estudiantes y por qué no, también de trabajadores de apoyo a la educación y de los propios profesores.

Todo responsable de la gestión, empezando por el director o director general, debe involucrar a todos en la construcción de una cultura organizacional basada en un sentido ético de y para todos en los procesos del servicio educativo, haciendo partícipes activos el personal de apoyo a la educación. Lo anterior sólo puede ser posible estableciendo lineamientos claros acerca del respeto a los Derechos Humanos de todos y cada uno de los miembros de la comunidad, del respeto irrestricto a la legalidad y a la honestidad en el cumplimiento de normas que determinan el comportamiento de toda la comunidad escolar.

Se ha estudiado ampliamente acerca de los principios de transparencia en el comportamiento de directivos y profesorado, pero poco se implementa por hacer de la institución educativa un lugar de apertura al diálogo en general, sobre todo, de aspectos relacionados con problemas tan delicados como acoso sexual, hostigamiento laboral, manejo indiscriminado de calificaciones, mala atención en Servicios Escolares, etc., y que se rehúyen o evitan con la intención de invisibilizarlos o de naturalizarlos. Todo ello es parte del *currículum oculto* o de los valores explícitos o no explícitos que se hacen de manera intencionada en el centro educativo y que, al final, inciden de manera directa de la formación en valores o para la formación de la ética profesional de los futuros egresados que, en lugar de tener claridad, egresan con la ambivalencia o ambigüedad o doble moral que igual se expresará en su ámbito laboral y como ciudadano, que, en lugar de que busque el *Bien Común* antes que sus intereses personales y egoístas. Cuando lo que ha vivido en la sociedad y en la escuela dista de ser congruente con lo que se dice que se espera de él pero que no vio en sus profesores, autoridades y personal administrativo; sin embargo, se reclama para la sociedad que necesitamos establecer.

Definitivamente recae la mayor parte de la formación en ética en cada responsable de la gestión educativa, ya que, como se analizó y los expertos mencionan, su ejemplo marca la diferencia, más allá de lo pedagógico, de lo administrativo, de lo financiero. El líder de gestión crea cultura y, con ello, mejora o deteriora los valores organizacionales y corren las instituciones educativas una suerte de deterioro progresivo porque se invisibiliza por todos al directivo, intencionadamente o no para no exigirles, evitando una cultura institucional de la evaluación y la denuncia.

Bibliografía

- Abregú, V., (2015), *Directores que Hacen Escuela: Gestionar la escuela: hacer que el aprendizaje suceda*. Buenos Aires: OEI
- Alcántara, A.; Barba, L.; Hirsch, A. (2009). *Valores universitarios y profesionales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.
- Almeida, A., (2017). *La promoción de valores profesionales en la formación de liderazgo de gestión educativa en el programa MAGDE*. Tesis de maestría. México: IPN.
- Álvarez, I., y Casas. (2008). *Desafíos para la formación en gestión. experiencias mexicanas*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/4560/456045208003.pdf>
- Bolívar, A., (2005). *El lugar de la ética profesional en la formación universitaria*. Obtenido de Revista Mexicana de Investigación Educativa: comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n24/pdf/rmie/v10n24scB06n01es.pdf

- Codina, A., (2017). *Enfoques contemporáneos en los estudios sobre liderazgo*. Obtenido de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2073-60612017000100012
- De la Caba, M. de los A., (1993). *Modelos psicopedagógicos de educación en valores*. Obtenido de Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/286651.pdf>
- Dulzaides, M. E., y Molina, A. N., (2004). *Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso*. Obtenido de Scielo: <http://eprints.rclis.org/5013/1/analisis.pdf>
- Gairín, J., (2000). *Cambio de cultura y organizaciones que aprenden*. Obtenido de: <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/20734/20574>
- Gómez, C. y León, E. (s/f). *Método Comparativo*. Obtenido de Universidad Autónoma de Nuevo León: <http://eprints.uanl.mx/9802/1/Estudio%20Comparado.pdf>
- González, V., (2000). *La educación de valores en el currículum universitario.: Un enfoque psicopedagógico para su estudio*. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412000000100010yscript=sci_abstract
- Hirsch, A., y Pérez Castro, J., (2016). *Estado de conocimiento sobre valores profesionales y ética profesional. Estado de Conocimiento sobre Educación y Valores*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, A.C.). Obtenido de http://www.iberopuebla.mx/servicios/memorias/files/panel_estados_del_conocimiento/estado_del_conocimiento_sobre_valores_profesionales_y_etica_profesional.pdf
- Ibarra, G. (2005). *Ética y formación profesional integral*. México: Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004303.pdf>
- Latapí, P.; (2001). *Valores y Educación. Conferencia impartida el 23 de octubre del 2000 dentro del ciclo de conferencias magistrales*. CATEDRA FIN DE MLENIO en la UANL.
- Maya, E., (2014). *Métodos y técnicas de investigación*. Obtenido de UNAM: http://arquitectura.unam.mx/uploads/8/1/1/0/8110907/metodos_y_tecnicas.pdf
- Miranda, F.; Cervantes, I., (2015). *Buenas prácticas de supervisión escolar en Puebla. Una perspectiva reveladora de la educación básica*. Puebla: SEP.
- Pozner, P. (2000). *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación UNESCO.
- Resnik, D., (2012). *Ethical Virtues in Scientific Research*. Obtenido de National Center for Biotechnology Information, U.S. National Library of Medicine: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3521635/>
- Schmelkes, S. (1996). *La formación de valores en la educación*. México: ITAM. Obtenido de: http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras45-46/texto03/sec_4.html
- Toxqui, M. (2015). *Ética profesional en la docencia y en la investigación: Los profesores de posgrado de la Universidad Iberoamericana Puebla*. Tesis de doctorado. México: UNAM
- UNESCO. (2011). *Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas*. Ministerio de Educación Perú.

Las relaciones de las emociones y los estilos de enseñanza en docentes del CENACE

Elizabeth Flores Rodríguez¹
Esteban Miguel León Ochoa²

Introducción

Con la creciente población universitaria que se dio a partir de los años 70 en México y la creación de más universidades se planteó la necesidad de implementar nuevas reformas educativas que aseguraran la calidad de la educación. Tales reformas han demandado de los docentes una constante capacitación de su área de conocimiento, de su formación como docente, sin embargo, poco se ha tomado en cuenta la capacitación del docente desde su desarrollo personal específicamente respecto a su salud emocional, el manejo y reconocimiento de sus emociones.

Esto ha llevado a que se tengan docentes con un dominio de los contenidos temáticos de las materias que imparten, que sin duda cuentan y han sido capacitados para desarrollar las habilidades y estrategias necesarias para enseñar, logran los objetivos planteados en las programaciones al final del curso, sin embargo, cuando se enfrentan a situaciones personales de la vida cotidiana, que afectan sus emociones, cambian su actuar en el aula y la forma en la que se relacionan con los alumnos, situación que, en algunas ocasiones impide al alumno tener una buena comunicación con el docente, la cual es importante para el proceso enseñanza aprendizaje.

Por tal motivo, la siguiente investigación ha buscado resaltar la importancia de las emociones y sus implicaciones en su estilo de enseñanza de nivel superior del Centro de Capacitación y Excelencia “Dr. Ernesto Giovanni Porras que en lo sucesivo denominaremos CENACE de la ciudad de Puebla. En esta institución se han detectado situaciones en las que algunos docentes, al no tener un buen manejo de sus emociones en el aula han tenido problemas en la relación con sus alumnos, afectando el proceso enseñanza aprendizaje.

Los docentes que pertenecen la Licenciatura en Psicología del CENACE han manifestado vivir situaciones en su vida personal que, en algún momento, han provocado un cambio en su conducta y en la forma de relacionarse con los alumnos, debido a su formación profesional como psicólogos reconocen la importancia de las emociones en la

1 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras. CE: psic.elizaflores@outlook.com

2 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras. CE: esleon8a@gmail.com

toma de decisiones, en la motivación, en la forma en la que se establecen en las relaciones interpersonales y que, sin embargo, esto no implica que pierdan el control de ellas en algún momento de crisis.

Es importante recordar que un docente es, antes que todo, una persona, que afuera del aula establece relaciones con familiares, con amigos, en el trabajo y que no está exento de tener conflictos o incluso de sufrir pérdidas que provoquen un desequilibrio en sus emociones y que estas generen un cambio en su conducta.

Por tal motivo, es relevante conocer la importancia de las emociones del docente y sus implicaciones en los estilos de enseñanza, los cuales nos permitirán comprender el valor de percibir al docente no solo como un sujeto trasmisor de conocimiento, sino como un ser humano que requiere de una formación integral, la cual incluya proveerlo de herramientas que le permitan tener un mejor manejo de sus emociones.

Sin embargo, se ha dejado de lado algo que es muy importante en la enseñanza, como es el vínculo afectivo, la relación afectiva que se establece entre docente y alumno, vital para la trasmisión de conocimientos, y en la que los afectos de los alumnos y profesores se ponen en juego. De acuerdo con González, A. y González, M. (2000) en su investigación “La afectividad en el aula de clase” nos hacen ver:

El aula de clase no como un espacio neutro donde se relacionan únicamente los conocimientos y el intelecto, sino un espacio donde también se entretajan relaciones afectivas, vínculos, alianzas y, a la vez, donde se libran batallas invisibles, luchas de poder y de querer que no aparecen en el programa ni en el orden del día de clase, pero que están inundando la experiencia universitaria y vital del estudiante y del profesor. (González, A. y González, M, 2000: 55)

Por lo tanto, el docente está sujeto a una serie de cambios emocionales que pudieron no haberse generado en el aula sino fuera de esta y que suelen ser llevadas al salón de clases poniendo en desequilibrio la relación educativa, lo que plantea una necesidad de no solo capacitar al docente en cuestiones pedagógicas, sino también en el manejo de sus emociones, como afirma Maiorana (2010).

La educación se basa principalmente en las relaciones interpersonales y la experiencia docente indica que los procesos de enseñanza-aprendizaje no dependen solo del conocimiento y de la capacidad intelectual de quienes participan, sino también de su saber emocional”, un saber emocional que implica practicar una higiene afectiva permitiéndole al docente tener un equilibrio individual y profesional (p.4).

Ante esto se plantean las siguientes interrogantes que guían la presente investigación: ¿cuáles son las implicaciones de las emociones del docente en la enseñanza?, ¿de qué forma las emociones impactan en el vínculo afectivo y el estilo de enseñanza?, ¿cómo cambian las emociones la relación del docente y el alumno?, ¿el docente es consciente de cómo sus emociones impactan es sus alumnos?, ¿es consciente de si existe un cambio en su conducta? Para lograr dar respuesta a las preguntas se formulan los siguientes objetivos.

Objetivo General

Analizar las emociones del docente y sus implicaciones en los estilos de enseñanza

Objetivos Específicos:

identificar si el docente cuenta con las herramientas necesarias para el manejo de sus emociones en el aula.

identificar los estilos de enseñanza que suele adquirir el docente cuando no se tiene un buen manejo de sus emociones.

Por tal motivo, la investigación en cuestión se plantea necesaria debido a que en el CENACE se han presentado situaciones en las cuales se ha podido observar, que cuando un docente pasa por alguna situación que lo desequilibra emocionalmente, (divorcio, muerte de algún ser querido, conflictos en la parte económica, problemas de enfermedad propias o de algún familiar, nacimiento de un hijo, por citar algunas), cambia su forma de comportarse en el aula, en algunos casos estas emociones, cuando son positivas (alegría, amor y sorpresa) permiten crear un ambiente en el que se mejora la calidad del aprendizaje; en otros, cuando las emociones son negativas (ira, tristeza, miedo, aversión y vergüenza) bloquean el canal de comunicación entre docente y alumno, y no permiten que el aprendizaje fluya.

Por eso, es de vital importancia conocer las implicaciones de las emociones en los estilos de enseñanza de docente, de tal forma que la institución lleve a cabo las estrategias necesarias ante la presentación de resultados de esta investigación, como parte fundamental de la formación y evaluación del desarrollo docente, que es una de las temáticas a abordar en este libro y en las cuales se busca participar.

La presente investigación ha contado con la participación de los docentes directivos del CENACE que busca mejorar la calidad de la enseñanza a través de propuestas que le permitan mejorar en el área de la formación y desarrollo docente.

Metodología

En este apartado se presentan los aspectos metodológicos de la investigación. Se exponen la perspectiva metodológica que se ha adoptado, la estrategia de indagación y el diseño metodológico de las diferentes fases de la investigación desarrollada.

El tipo de estudio que se llevó a cabo es cualitativo ya que este ha permitido recuperar la riqueza de las experiencias de los docentes. De acuerdo con Hernández (2014) “el enfoque cualitativo se guía por áreas o temas significativos de investigación, se pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos” (p.7). Las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general. El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente.

Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien

subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. Se hacen preguntas abiertas, se recaban datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales se describen, se analizan y convierte en temas que vincula y reconoce sus tendencias personales. La investigación se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron (o son) sentidas y experimentadas. (Hernández, 2010: 8)

- a) **Tipo de estudio:** se llevaron a cabo historias de vida que son “una forma de recolectar datos que es muy utilizada en la investigación cualitativa. Puede ser individual (un participante o un personaje histórico) o colectiva (una familia, un grupo de personas que vivieron durante un periodo y que compartieron rasgos y experiencias)” (Hernández, 201: 436), a través de una entrevista que permite:

Conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En el último caso podría ser tal vez una pareja o un grupo pequeño como una familia (claro está, que se puede entrevistar a cada miembro del grupo individualmente o en conjunto; esto sin intentar llevar a cabo una dinámica grupal, lo que sería un grupo de enfoque (Hernández 2010: 418)

El tipo de entrevista a desarrollar es no estructurada, solo se llevarán a cabo una guía de preguntas abiertas que permitan al docente relatar sus experiencias con base en el tema de investigación.

Las entrevistas no estructuradas son: flexibles y abiertas. En ella se procede sin un concepto preconcebido del contenido o flujo de información que se desea obtener, aunque los objetivos de la investigación rigen las preguntas. El contenido orden y profundidad se hallan sujetos al criterio del entrevistador. Las entrevistas no estructuradas se efectúan mediante conversaciones y en medios naturales, su objetivo es captar la percepción del entrevistado sin imponer la opinión del investigador (Monje, 2011: 149)

- b) **Muestra:** Es homogénea, los docentes cuentan con características similares, las unidades muestra poseen un mismo perfil o características o comparten rasgos similares. El propósito de este tipo de muestra es centrarse en el tema a investigar o resaltar situaciones procesos o episodios en un grupo social (Hernández, 2010: 388). Para la muestra se entrevistaron a 5 docentes de los 11 que conforman la planta docente de la licenciatura del CENACE, todos estos maestros cuentan con el grado de maestría en diferentes áreas de especialización en Psicología, tienen mínimo 3 años de experiencia docente en educación superior
- c) **Materiales:** se elaboró una guía de preguntas para la historia de vida de los docentes del CENACE, la cual estuvo fundamentada en el desarrollo teórico de las categorías y que buscan responder a las preguntas de investigación.
- d) **Procedimientos:** se seleccionaron 5 docentes de 11 que laboran en el CENACE de manera aleatoria, se acordaron con los docentes los horarios para llevar a cabo las entrevistas de acuerdo con su disponibilidad después de clase, las entrevistas se llevaron a cabo en la cámara Gesell del CENACE las cuales se grabaron en audio. Al inicio de la sesión se les entregó una carta de consentimiento para la firma de autorización de la entrevista y uso de la información, la duración de las entrevistas fue de entre 50 a 70 min.

Una vez realizadas las 5 historias de vida se llevó a cabo la transcripción textual de cada una, identificándolas como docente 1, 2, 3 4 y 5 de acuerdo con el orden en que se fueron llevando a cabo.

El tipo de análisis que se llevó a cabo fue temático que de acuerdo con Petro, Albertina (2011) “consiste en individualizar y aislar los temas y subtemas de una entrevista” (p. 174), este tipo de análisis, Riessman (2002) “pone énfasis en el contenido del texto (lo que dice, más que cómo lo dice), partiendo del supuesto de que el lenguaje expresa de modo directo la realidad. Los textos narrativos se estructuran en temas y categorías, que sirven para el análisis que el investigador realiza del texto (citado en Bolívar, 2012: 11) de acuerdo con esto se separaron las preguntas en base a las categorías: Docente y sus subcategorías; docente ideal y buen docente, la categoría emociones y subcategorías; pasiones, afectos, vínculo y, por último, la categoría estilos de enseñanza.

e) **Categorías:** las categorías para analizar en la historia de vida son las siguientes:

emociones: afectos, pasiones y vínculo afectivo.

docente: ideal de docente, ser un buen docente.

estilos de enseñanza.

Cuadro 1. Guía de preguntas para la Historia de Vida

Cate- gorías / temas	Subca- tegorías/ Subte- mas	Preguntas
Emociones	Afectos	¿Qué afectos considera son apropiados demostrar en una relación docente-estudiante? ¿Le agrada o desagrada que sus alumnos le demuestren afecto? ¿En su historia como docente ha tenido que trabajar con algún grupo con el que le haya costado establecer una relación y por qué? ¿Qué experiencias personales se le han presentado en su vida personal que hayan hecho que cambiara su conducta en el aula? ¿Esta situación provoco algún cambio en la relación con sus alumnos? ¿Qué tipo de conflictos ha tenido que manejar dentro del aula? ¿Considera que como docentes se está preparado para manejar este tipo de situaciones?
	Pasiones	¿Qué le motivo a ser docente? ¿Qué ha hecho para manejar sus emociones cuando se genera un conflicto con los alumnos en el aula? ¿Qué le provoca un alumno que no muestra interés en su clase? ¿Cómo se comporta ante aquel alumno que por algún motivo no es de su agrado?
	Vínculo Afectivo	¿Considera importante establecer algún tipo de relación con sus alumnos y por qué? ¿Cómo cree que afecta o beneficia la relación que usted establece con sus alumnos en el proceso enseñanza aprendizaje? ¿Cómo suele relacionarse con sus alumnos?

Docente	Ideal de Docente	¿Cómo es para usted ser un docente ideal ¿Cuál es la imagen que considera tienen de usted sus alumnos? ¿Qué maestro ha sido significativo/a en su formación como docente?
	Ser un buen docente	¿Cuánto tiempo lleva trabajando como docente de nivel superior? ¿Qué es para usted ser un buen docente? ¿Cómo ha sido su vida como docente? ¿Con qué situaciones ha tenido que enfrentarse en el ejercicio de la Docencia? ¿Qué le gusta y que le desagrada de ser docente?
Estilos de enseñanza		¿Suele imponer su forma de pensar y sus ideas frente a los planteamientos que ofrecen sus estudiantes sobre el tema que se está revisando? ¿Toma en cuenta el punto de vista de los estudiantes en la enseñanza de los contenidos temáticos? ¿Genera en sus estudiantes la necesidad de relacionarse con el objeto de enseñanza? ¿De qué forma su estilo de enseñanza está influenciado por alguna experiencia con otro docente significativo?

Fuente: elaboración propia.

Resultados

a) Categoría emociones

Una emoción es una estructura preparada de respuestas que intervienen de manera automática a lo largo del proceso adaptativo. Se manifiesta mediante cambios en la expresión (facial, vocal, postural) mediante un impulso marcado que despliega una acción específica (saltar, golpear, rechazar, huir, desmoronarse, inmovilizarse) así como una coloración marcada de la experiencia subjetiva (la vivencia emocional) (Rimé, 2012: 81).

Las emociones, por lo tanto, se pueden analizar desde 3 componentes, el componente fisiológico, el cognitivo y el subjetivo que corresponde a la vivencia emocional que menciona Bernard Rimé (2012), y que la autora Abramowski (2010) en su libro *Maneras de querer* denomina afectos magisteriales para referirse a la especificidad de los afectos que los docentes sienten por sus alumnos y que refiere como afectos históricos, cambiantes, contruidos, aprendidos (p. 3).

Desde esta perspectiva son históricos porque están ligados a una historia de vida, a su historia en cuanto a sus vivencias con los que alguna vez fueron sus docentes y que por algún motivo dejaron una huella, fueron significativos, contruidos y aprendidos porque en el transcurso de su formación van experimentando emociones y tomando conciencia de lo que es permitido sentir o no hacia el alumno. *Hay un qué, cómo, cundo, dónde "afectivo" que auxilia a los maestros a formatear sus afectos a apelar a determinadas emociones en determinados momentos, dejando a un lado otras* (Abramowski, 2010: 54).

¿Y cuáles afectos son permitidos en el aula por parte del docente? ¿Cuáles no? El discurso pedagógico determina que un buen docente debe sentir afecto por sus alumnos como parte de su vocación, y también por el hecho de que el amor juega un papel importante en la relación que se establece y es necesaria para la trasmisión de conocimientos: esto se vislumbra cuando el docente 5 refiere:

El vínculo más importante y el afecto fundamental que se tendría que demostrar muy freudianamente, lo que sería el amor, no de pareja, no ese amor erótico, sino este amor que implicaría la aceptación del alumno como persona y que, además, es la aceptación del afecto que el mismo alumno puede dar en reciprocidad y que, además, esta cuestión de este amor freudiano implicaría también la cuestión de que yo puedo, al mismo tiempo, expresar malestar, que me pueda decepcionar de que no leyeron, que no hicieron un trabajo que era importante, que el objetivo que teníamos con una lectura no se haya cubierto, y creo que esos elementos que van ligados a la decepción, a la tristeza, a la molestia, enojo, van haciendo que también ellos como que reaccionen a la parte pedagógica, pero también ellos expresan esta situación cuando por ejemplo algo en la clase no les es satisfactorio, creo que el laberinto de emociones cabe en una perfectamente en una clase.

Ante esto Abramowski (2010: 14) nos hace ver que “no es sin amor que sucede la educación; es con amor que las transmisiones ocurren y que los encuentros pedagógicos se consuman”.

Por su parte el docente 2 refiere:

Es bueno enojarse porque al final de cuentas te enojas con las situaciones que se dan y no es malo expresarlo” “creo que el que no te abras genera mucho más conflicto en el docente que en el alumno” “el docente que se limita a expresar sus emociones a demostrar lo siente por temor a que el otro le agrede o le tome esas herramientas para poder incluso burlarse de él, pero desde mi experiencia jamás ha sucedido y al contrario creo que he encontrado más empatía por parte de ellos cuando me ven en situaciones difíciles o situaciones alegres.

Esto nos permite ver que el docente, en este caso, no tiene miedo de verse vulnerable hasta cierto grado ante el alumno, sino que incluso considera que esto le permite generar un vínculo con él, y este vínculo le permitirá demandar del otro un aprendizaje y por parte del alumno, una enseñanza. En este vínculo afectivo la pasión juega un papel fundamental, Descartes (1649) dice que “lo que es pasión a un sujeto es siempre acción en algún otro aspecto” (p.43) la pasión, por lo tanto, en un docente es aquello lo que lo motiva a la enseñar, que lo lleva tal acción, y que tiene relación con el por qué llega a ser docente.

En las entrevistas realizadas, encontramos que los docentes se insertan en la docencia a nivel superior por motivos económicos, porque impartir horas clase les permite tener tiempo para desarrollarse también en otros aspectos de su profesión; porque fue el trabajo que le ofrecieron al terminó del posgrado, etc., razones que a simple vista parecieran estar alejadas de la vocación por enseñar, sin embargo, cuando analizamos las experiencias vividas en la docencia dan cuenta del motivo principal, y este está relacionado con las interacciones que establecen con los alumnos, con afectos y con los vínculos afectivos que se generan en la relación docente alumno, con la huella que dejan ellos, respecto a esto Day (2011) refiere: “estar apasionado por enseñar no solo consiste en manifestar

entusiasmo, sino también en llevarlo a la práctica de manera inteligente fundada en unos principios y orientada en unos valores” (p.32).

Los docentes eficaces tienen pasión por su asignatura, pasión por sus alumnos y la creencia apasionada en que su yo, y su forma de enseñar puede influir en la vida de sus alumnos, tanto en el momento de la enseñanza como en días, semanas, meses, e, incluso años más tarde.

Docente 1: “me gustó la idea de preparar materiales para el trabajo, colaborar con las personas, escuchar sus opiniones, entonces me surgió la inquietud de probar en la docencia y fue así como entre a la universidad”

Docente 4: “esta oportunidad de compartir experiencias personales que pueden servirles al momento de enfrentarse incluso a su vida como seres humanos”.

Docente 5: “cuando llegué a la maestría viendo a mis propios docentes en clínica me dije a mí mismo que esto sería padre porque no solamente es comprometerte con los conceptos teóricos sino también comprometerte con los alumnos que serán futuros terapeutas, futuros psicólogos, y fijate que también influyó mucho un maestro él es psicólogo humanista y el desde su rol era, si soy docente, pero también te oriento a tu crecimiento emocional”.

Esto último de lo que hace referencia del docente 5 pone las pautas para analizar la siguiente categoría que lleva por nombre: “docente”, donde se tocan dos puntos importantes el ser un buen docente y el ideal de docente.

b) Docente

Para Aizpuru (2008) “el educador es una persona que acompaña el crecimiento del otro, acompaña al aprendizaje a través del acercamiento personal con sus estudiantes, acompaña a sus estudiantes en un ambiente de confianza. El hombre tiende a su autorrealización y más cuando el ambiente es propicio y no amenazador” (p. 37).

Los afectos y el ser docente están relacionados, la imagen que tiene el maestro de lo que es ser un buen docente está ligado a su historia como estudiante y después como docente, está ligado al vínculo afectivo que estableció con algún docente que haya sido significativo para él, tal es el caso de estos 3 docentes, que refieren lo siguiente:

Docente 1: “Hace años cuando fue el sismo del 99 él vivía cerca de la facultad entonces el edificio donde él vivía pues se derrumbó, creo que ese ha sido uno de los momentos en el que vi a Gilberto como un ser malo que siente y que también puede verse vulnerable, fue algo que también me fue muy significativo”.

Docente 2: “En secundaria una maestra de física X me dejó muy marcado porque siempre me dio esa facilidad de poder tener ideas diferentes a la de todos mis compañeros, cuando yo era un tema irracional para los demás porque a lo mejor podemos hablar de partículas en una manzana y yo empezaba a decir «¿entonces en el espacio qué pasa?» no era un «regresaste chamaco a lo que estoy diciendo» era un «me da gusto que pienses más allá» eso me cultivó mucho, a pesar de que sabía cómo era, porque fui un chico difícil en la secundaria, entonces esta maestra me marcó mucho en este sentido.

Docente 3: “Cómo durante esos 3 semestres la maestra fue conmigo cruel creo que ella veía mis necesidades emocionales desbaratadas, creo que ella veía en mí a una mujer perdida, sola y lo que ella hacía era como una bofetada como diciéndome “oye, reacciona, si lo vas a lograr tienes la capacidad de lograrlo» eso era lo que yo, cada vez que me tachoneaba y me aventaba mis papeles, empezaba de cero pero nunca le dije nada porque yo sabía que ella tenía la razón, que las cosas me habían salido mal pero entre esta crueldad que yo llegué a notar, no la veía como crueldad sino la veía como una lección”

Con respecto a esto Joyce (2002) menciona “en muchos sentidos, los estudiantes se convierten en lo que modelamos para ellos, y parte de la influencia que ejercemos está supeditada a nuestros propios estados de crecimiento –el concepto que tenemos de nosotros mismos- y la manera en que se los comunicamos” (p.347).

c) Estilo de Enseñanza

Se entiende por estilo a “lo que determina el cómo interpretamos o damos significado a lo que vemos, a lo que escuchamos y a nuestra experiencia. Cada uno tiene su propia perspectiva, y ante un mismo acontecimiento podemos tener muy distintas interpretaciones, emociones y percepciones de la situación (Fausto, 2007: 18).

Por lo tanto, la interpretación que el docente hace del ideal de docente (que tiene relación con aquel docente que fue significativo) y el ser un buen docente es lo que determina es estilo de enseñanza que ejerce en el aula, “los docentes enseñan en consonancia a su estilo personal y profesional, atendiendo en gran parte su satisfacción personal y en menor grado al grupo (Fausto, 2007: 17).

En este sentido los docentes afirman:

Docente 3: Claro que tiene una repercusión en mi forma de trabajar hoy, estoy convencida de que lo van a lograr, aun estas chiquillas que están por el camino de me estoy muriendo de tristeza, esas tienen más oportunidad de lograr.

Docente 5: creo que al final uno reproduce los modelos de aquellos maestros que fueron buenos en su historia entonces de alguna manera estoy seguro de hay una reproducción de varios de estos maestros que me dieron clase en mi práctica.

Docente 2: Realmente el estilo de enseñanza y el involucramiento que tuvieron conmigo es el que yo reflejo en ellos en mis alumnos.

Discusión

Las emociones de los docentes universitarios como se ha visto en las historias de vida hechas a los docentes, tienen implicaciones en el estilo de enseñanza, ya que las emociones tienen un componente afectivo, cognitivo y fisiológico. Es imposible realizar un análisis de las emociones separando estos componentes, por lo tanto, pensar en la capacitación docente solo desde el desarrollo y aprendizaje de herramientas y habilidades pedagógicas para mejorar la calidad de la enseñanza es solo trabajar con una parte del problema haciendo a un lado ese otro componente subjetivo que juega un papel importante en la toma de decisiones.

El cerebro es un órgano que trabaja de forma integral, no utiliza el hemisferio derecho para unas actividades y el izquierdo para otras, por el contrario, cada actividad que realiza, cada decisión que toma involucra el trabajo de los dos hemisferios al mismo tiempo; lo mismo pasa con la enseñanza el desarrollo de habilidades que le permitan al docente mejorar su desempeño académico, no solo debe estar dirigido a la parte pedagógica sino a mejorar las habilidades de interacción para fortalecer la relación que establece con el alumno ya que, como se ha visto, esta juega un papel importante en el proceso enseñanza aprendizaje.

Es relevante que el docente sea consciente de su actuar dentro del aula, del impacto que esta tiene en la relación que establece con el alumno, el afecto es algo que afecta, que deja huella, por lo tanto, el docente debe valorar cuál es la huella que quiere dejar en el alumno.

Conclusiones

Las emociones de los docentes universitarios, como se ha visto en las historias de vida realizadas en esta investigación, tienen implicaciones en el estilo de enseñanza, ya que las emociones tienen un componente afectivo, cognitivo y fisiológico. Es imposible realizar un análisis de las emociones separando estos componentes, todas las actividades que llevamos a cabo en nuestra vida diaria están determinadas por nuestra razón (parte cognitiva) por un afecto (parte subjetiva) y una respuesta conductual (parte fisiológica), por lo tanto, pensar en la capacitación docente solo desde el desarrollo y aprendizaje de herramientas y habilidades pedagógicas para mejorar la calidad de la enseñanza es solo trabajar con una parte del problema haciendo a un lado ese otro componente subjetivo que juega un papel importante en la toma de decisiones.

El cerebro es un órgano que trabaja de forma integral no solo utiliza el hemisferio derecho para unas actividades y el izquierdo para otras, por el contrario cada actividad que realiza, cada decisión que toma involucra el trabajo de los dos hemisferios al mismo tiempo; lo mismo pasa con la enseñanza, el desarrollo de habilidades que le permitan al docente mejorar su desempeño académico, no solo debe estar dirigido a la parte pedagógica, sino a mejorar las habilidades de interacción para fortalecer la relación que establece con el alumno ya que, como se ha visto ,esta juega un papel importante en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En torno a las preguntas que rigen esta investigación, las implicaciones de las emociones de los docentes en su estilo de enseñanza son las siguientes:

- la forma en que el docente se relaciona con los alumnos genera un vínculo afectivo entre ellos, este vínculo sirve como puente para el proceso enseñanza-aprendizaje por tal motivo es relevante que el docente sea consciente de su actuar dentro del aula y del impacto que este tiene en la relación que establece con el alumno. El afecto es algo que deja huella, por lo tanto, el docente debe valorar cual es la huella que quiere dejar en el alumno.
- las emociones que los docentes experimentan fuera del aula debido a situaciones de la vida cotidiana en algunos casos suelen ser llevadas al aula, la pérdida de algún ser querido, la separación, por mencionar algunas, generan en el docente emociones negativas que se ven reflejadas en el desinterés, desmotivación, agresión, intolerancia y falta de empatía por parte del docente, tanto en la impartición de la clase como en la preparación de la misma,

por tal motivo es importante que el docente cuide de su salud mental y de su desarrollo personal integral.

- las experiencias con aquellos docentes que fueron significativos tienen un gran impacto en el estilo de enseñanza del docente, ya que de la forma en que se relacionaron con ellos es la forma en la que establecerá un vínculo afectivo con sus alumnos, transfiriendo en ello emociones positivas o negativas en ellos.
- otro aspecto que tiene implicaciones en el estilo de enseñanza es la pasión como parte de la motivación, como se pudo observar a lo largo de las historias de vida en su mayoría los docentes no contemplaban trabajar en la docencia o por lo menos que esta fuera su fuente principal de ingreso si bien encontraron en ella una motivación que los ha hecho permanecer no en todos los casos es igual, preocupante es un docente que no ha encontrado en la enseñanza una fuente de motivación no solo profesional, sino personal ya que de una u otra forma esto se verá reflejado en actuar en el aula. Es importante incluir a las pasiones en el trabajo de las emociones con los docentes.
- respecto a los objetivos planteados en la presente investigación se logró identificar que los docentes no cuentan con las herramientas necesarias para el manejo de sus emociones en el aula, esto manifestado por ellos durante el desarrollo de las historias de vida considerando que es una necesidad de que se generen talleres que les otorguen estas herramientas y les permitan mejorar su enseñanza.
- ante lo mencionado anteriormente es vital generar espacios de capacitación docente que permitan el intercambio de experiencias, con el objetivo de que el docente sea consciente de las implicaciones de sus emociones en su estilo de enseñanza, que estos espacios a su vez le permitan recuperar aquella motivación que lo llevó a trabajar en el ámbito educativo.

La capacitación y/o formación docente deberá ser una formación integral, profesional y humana que dé como resultado la formación de profesionistas integrales con calidad profesional y humana.

Concebir el proceso de enseñanza aprendizaje como un proceso integral donde interviene las emociones, los afectos, las pasiones y los vínculos afectivos permitirá tener una mejor comprensión de los factores que se requieren trabajar para mejorar la calidad educativa, ya que el aprendizaje no sucede sin la enseñanza y la enseñanza está ligada a las emociones.

A nivel institucional, es necesario generar estrategias que permitan al docente desarrollar sentido de pertenencia a la institución independiente de que este no sea parte del personal de planta, si bien las condiciones laborales dificultan este trabajo no debemos perder de cuenta que generar un sentido de pertenencia en el docente tendrá un impacto en el desarrollo de su actividad académica dentro del aula.

Por último, es importante señalar que las respuestas manifestadas por los docentes en entrevistas solo han ayudado a comprender la interrogante en cuestión si no que permite sean interpretadas como un reflejo de las experiencias que en lo cotidiano viven los docentes de nivel superior.

Bibliografía

- Abramoski, A., (2010). *A maneras de querer*, Buenos Aires, Argentina: Paidós Editorial
- Aizpuru Cruces, Monserrat Georgina (2008). *La Persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista*. Acta Universitaria, 18(Esp), Recuperado desde: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=416/41601804>
- Bernard, R. (2012). *La compartición social de las Emociones*. España: Biblioteca de Psicología Desclée de Brouwer.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Madrid, Narcea: Educadores siglo XXI
- Descartes, R. (1963). *Las pasiones del alma*, Buenos Aires, Biblioteca de iniciación filosófica, M. Aguilar Editores.
- González, A., & González, M., (2000). *La afectividad en el aula de clase*. *Colombia Médica*, 31 (1), 55-57. Recuperado desde: <https://www.redalyc.org/pdf/283/28331111.pdf>
- Hernández, S., (2014). *Metodología de la investigación*, Mexico, D.F.: Mc Graw Hill 6ta. Edición
- Joyce, B. Y Weill, N. (1985). *Modelos de Enseñanza*. New Jersey, USA. Prentice Hall, Inc. Traducción de Ricardo Sánchez. Editorial Anaya
- Maiorana, S., (2010). *La importancia de la afectividad en la formación docente universitaria*. Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021, Buenos Aires, Republica de Argentina. Recuperado desde: https://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/RLE2571_Maiorana.pdf
- Monje, A (2011). *Metodología de la investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía Didáctica*. Universidad Surcolombiana Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Comunicación Social y Periodismo, Neiva.2011, Recuperado desde: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Pinelo, F. (2008). *Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de Psicología*. Revista Mexicana de Orientación Educativa, 10, 17-32, Recuperado desde: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v5n13/v5n13a05.pdf>

La neurodidáctica en la formación de competencias blandas en estudiantes universitarios y los retos del nuevo milenio

María Edith Gómez Gamero¹

Introducción

La educación es uno de los principales factores de desarrollo de las naciones, en la actualidad presenta desafíos que será necesario afrontar para estar en condiciones de participar en un mundo globalizado, que requiere enfrentar incluso los retos de la 4ª Revolución industrial (4RI) que solicita personal cualificado en las empresas. Es decir, es necesario afrontar los retos de estos cambios que se generan en la estructura social y económica y se hace necesario emprender acciones debido a la exigencia actual de conocimientos con los que se deben enfrentar estos cambios, nuevos retos que hasta ahora no se habían presentado debido a que se exigen competencias que no se conocían, incluso profesiones que aún no se han creado pero que están ya vislumbrándose. El permitir que los estudiantes o egresados estén en condiciones de enfrentar estos nuevos retos, impacta directamente en la formación adquirida en la educación formal y es necesario identificar las competencias, tanto blandas como duras, que permitan hacer frente a los desafíos actuales, y que los estudiantes tengan claro cuáles son sus talentos, sus competencias que serán requeridas para su contratación al egresar de una carrera universitaria.

Invertir en la educación de los ciudadanos será prioritario para enfrentar estos nuevos retos que presenta la economía global en la que se incrementan los puestos de trabajo pero con cualificaciones que incluso a la fecha desconocemos. Educar para el futuro es un reto más para la educación, y adaptar currículums con las nuevas competencias tanto duras como blandas tendrá que ser prioritario para no generar mayor marginación en los jóvenes que estarán pronto en edad de ocupar empleos que requieren personas con mayores cualificaciones. Estas nuevas competencias no solo requieren de virtudes laborales como la disciplina o puntualidad y obediencia, que hasta hace poco eran indispensables para un empleo, y que se han modificado por una nueva demanda de competencias como: capacidad de análisis, trabajo en equipo, capacidad de aprendizaje permanente, solución de problemas, entre algunas más.

Nos interesa señalar que: este capítulo forma parte de una investigación más amplia en proceso de desarrollo en la que estudiaremos las competencias adquiridas en la Educación

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Escuela Superior de Actopan, México. CE: maria_gomez6500@uaeh.edu.mx

Superior, identificando en los estudiantes las competencias blandas que permitirán su acceso al mundo laboral; se trata de un estudio comparado entre dos universidades, entre estudiantes de los últimos semestres de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo —en la Escuela Superior de Actopan en México— y estudiantes de la Licenciatura en Psicología próximos a egresar de la Universidad del Valle en Cali, Colombia; la investigación es de tipo cuantitativa, con un diseño de investigación no experimental, exploratoria y transversal. Los resultados finales que se obtengan de esta investigación serán publicados posteriormente, lo que en este capítulo presentamos corresponde a la parte teórica, descriptiva y cualitativa de una investigación más amplia que ya hemos señalado.

La educación superior y sus retos

Nuestra vida actual se ha tornado más veloz, más líquida, con cambios vertiginosos que tal parece no podemos alcanzar, sin embargo, nuestro cerebro tiene la capacidad de adaptación a nuevas situaciones y el cerebro adulto puede transformarse, esta condición puede realizarse con el entrenamiento del mismo y es necesario considerar que los cambios que se generan día a día, por el solo hecho de vivir en un mundo globalizado, cambiante y al que debemos adaptarnos, requiere del papel que juega el aprendizaje de forma determinante para enfrentar estas condiciones. Los cambios están presentes y hay que hacer frente, el aprendizaje es el que permite llevar a cabo en diferentes espacios específicos la adquisición de nuevas competencias y conocimientos que, no solo en la educación formal se realizan, sino también con los compañeros de escuela, con los vecinos del barrio, en la propia familia. A partir del siglo XIX se han iniciado muchos más cambios que durante muchos siglos no se habían experimentado, el cambio de siglo trae aparejadas nuevas formas de vida y de organización social, los ciudadanos actuales no debemos perder de vista que se impacta en las relaciones humanas, incluso se hace frente a crisis que, los ciudadanos del pasado, no padecían. En el mundo social, y en ambientes reales de trabajo, los retos deben resolverse puesto que perdurar en un empleo actual requiere de competencias y conocimientos científicos; lograr primero la empleabilidad y después la permanencia en un empleo que cada vez se vislumbra como inverosímil.

Tito y Serrano (2016) señalan que en la época actual, caracterizada por la instauración de una sociedad basada en la información, el cambio acelerado, la globalización, y la tecnología; ha traído como consecuencia una nueva configuración de los empleos. Nos encontramos ante la llamada Cuarta Revolución Industrial (4RI) que ha generado —debido a los grandes descubrimientos científicos— un acelerado cambio en las relaciones sociales y transformado nuestro mundo, la vigencia de los conocimientos o destrezas técnicos, mecánicos y prácticos conocidos como *hard skills* ya no son suficientes para tener éxito en este entramado laboral, en la actualidad en las empresas requieren no solo de competencias duras, las empresas solicitan además de la adecuada competencia técnica e intelectual que los nuevos empleados traigan consigo competencias que puedan utilizar en sus empleos y nos referimos a las habilidades blandas o *soft skills*, que actualmente se consideran como una ventaja competitiva en las empresas, sin embargo, en las instituciones educativas esta condición está pasando de largo y de cierta manera puede explicarse entonces la escasez de talentos del que muchas empresas consideran no encontrar y que a pesar de los niveles de desempleo que se registran en varios países del mundo, existe

también el incremento de las exigencias de los talentos o habilidades blandas para su contratación. En la actualidad, poseer un perfil profesional con competencias blandas es deseable para todos, de ahí la importancia de investigar la situación actual en este ámbito educativo.

En un estudio realizado por la OCDE/CEPAL/CAF (2016) acerca de las perspectivas económicas para América Latina señala que “el crecimiento económico es solo un medio cuyo objetivo final ha de ser el aumento del bienestar de la población. Si el crecimiento no produce mejoras en la vida de la mayoría de las personas –si es desigual, insostenible o socava importantes aspectos de la calidad de vida– entonces no está cumpliendo con su objetivo”. El crecimiento económico de un país trae, por ende, mejor calidad de vida en sus ciudadanos por el ingreso que representa para ellos y la mejora en sus condiciones de vida, sin embargo, muchos países llamados de primer mundo están entrando en una dinámica de desarrollo que implica mayor compromiso para sus ciudadanos, y las economías emergentes están interesadas en llevar a cabo ajustes y modificaciones a sus condiciones debido a los fenómenos presentes en sus economías que implican, por ejemplo, la crisis financiera global que, en parte, se representa por el endeudamiento del sector empresarial de estas economías emergentes, incluidas Brasil, China, México como la Federación Rusa, sin embargo, pese a todos estos factores, estas economías han crecido gracias, y con un alto grado de apalancamiento especialmente en el sector energético.

De acuerdo con el estudio realizado por la OCDE/CEPAL/CAF (2016), el mercado global crece y con él muchos países; durante el periodo 2006-2014, el mercado global de bonos en este sector pasó de 455 mil millones de USD a 1,4 billones de USD (BID, 2015a, 2015b). Sin embargo, es necesario considerar que todos los países necesitan una distribución de los recursos disponibles más eficiente y centrada en la mejora de la capacidad del estado para proveer bienes y servicios. Esta capacidad es de lento crecimiento y la contratación económica de 2015 ya se están dejando sentir en los mercados laborales latinoamericanos, para la OCDE/CEPAL/CAF (2016), es necesario ir revirtiendo algunas de las tendencias positivas de la última década considerando que durante los años del auge de las materias primas, los altos niveles de crecimiento económico mejoraron el mercado laboral, reduciendo los niveles de desempleo, aumentando la tasa de participación y logrando niveles más altos de formalidad y de empleo entre los jóvenes y las mujeres. Pese a estos cambios, incluso favorables para nuestro país, México, que es considerado como uno de los países de las economías emergentes que, desde el inicio de la desaceleración económica, ha conseguido progresos en el mercado laboral pero que se han visto interrumpidos y en algunos casos casi se han revertido, pero el progreso socioeconómico en América Latina durante las últimas dos décadas ha sido extraordinario, y con ello se ha reducido el número de pobres, de indigentes aunque todavía se suman en el mundo 168 millones de personas que permanecen bajo el umbral de la pobreza.

Los grandes avances para México y Latinoamérica requieren reformular acciones para evitar el círculo vicioso en el que se encuentra actualmente debido a la alta rotación que existe entre el personal que trabaja en estos países y que desincentiva a la educación y a la capacitación laboral de los trabajadores, la baja productividad en las empresas y la alta informalidad laboral de los trabajadores, señalado por la OCDE/CEPAL/CAF (2016) los trabajadores no tienen la capacidad de resistencia para soportar un periodo de desempleo mientras buscan un buen empleo más acorde con sus habilidades y capacitación laboral. Esta condición generalmente se presenta por una ineficiente adecuación de los perfiles a

los puestos de trabajo, y permea la rotación, creando así el círculo vicioso. Para América Latina, la mayor brecha entre la oferta de competencias y habilidades y la demanda, repercute en la alta informalidad laboral. América Latina requiere de una transformación hacia un modelo de desarrollo intensivo en conocimiento y en tecnología que pueda solucionar los problemas de inestabilidad, informalidad laboral y baja productividad del mercado laboral regional, es muy claro que América Latina necesita invertir en capital humano y en competencias. Si un empleado cuenta con habilidades blandas, que de hecho son atributos muy demandados por los empleadores en la actualidad, será un empleado que tenga mayores oportunidades para lograr la empleabilidad y su permanencia en un empleo. Las *soft skills* o habilidades blandas permiten que una persona se destaque de otra, sobre todo cuando se tienen desarrollados los buenos modales, el optimismo, el sentido común, el sentido del humor, la empatía y la capacidad de colaborar y negociar. Las habilidades blandas más requeridas en el mercado laboral actual son habilidades innatas, que cualquier persona puede desarrollar, y que se encuentran fuertemente ligadas a la inteligencia emocional, por lo general, se trata de personas que tienen facilidad para relacionarse, motivados por el trabajo en equipo, orientados a resultados y que son flexibles en sus relaciones sociales. La mejora de las competencias y habilidades de los trabajadores, la inversión en infraestructuras, la integración regional y un mayor nivel de diversificación y de vínculos productivos en América Latina son algunos de los condicionantes para el desarrollo de esta región y tendrían que considerarse en la agenda de las reformas que, precisamente en estos momentos se vive en algunos países por los cambios de gobierno presentes lo que se conoce como un «ajuste fiscal inteligente». Las reformas pueden reforzar las inversiones en capital físico y humano que deben fomentar un mayor crecimiento inclusivo y una mayor productividad. En este sentido, la inclusión de los jóvenes en los procesos sociales, económicos y políticos de sus sociedades es sin duda, uno de los principales retos que enfrentan los países de la región que puede tener un impacto decisivo sobre el desarrollo y el progreso. De acuerdo a la OCDE/CEPAL/CAF (2016) alrededor de 163 millones de personas tienen entre 15 y 29 años de edad, que equivale aproximadamente a un cuarto del total de la población de la región, América Latina posee una población heterogénea con condiciones de vida, necesidades, intereses y orígenes diversos que puede concentrar mejor los esfuerzos y evitar la marginación de estos jóvenes que, además, están expuestos a vulnerabilidades, amenazas y se trata de su inclusión económica y estar en condiciones de acceder a oportunidades para mejorar su nivel de vida, por lo tanto, es necesario reformular y abordar temas de factores políticos, sociales y culturales además de la educación que es prioritaria para el desarrollo del país.

En contraste, se puede remitir a lo que se vive en Europa en los entornos del trabajo futuro ya que se caracteriza previsiblemente por una mano de obra envejecida, un exceso de cualificación y polarización en el empleo en el nivel superior de la escala de competencias que son los retos clave que se plantean para estos países durante la próxima década y que actualmente demandan actuaciones para prevenirlo. Se considera que existirá una mayor utilización de las TIC, un menor esfuerzo físico, un incremento en tareas intelectuales y sociales, así como las necesidades de competencias del mercado laboral que presentan cambios en donde los trabajadores tendrán que ofrecer nuevas competencias que tal vez no poseen y a las que habrán de adaptarse. Según las previsiones de CINTERFOR, (2017) la población en edad de trabajar en Europa incrementará en 3,7% desde ahora hasta 2030, presentando variaciones en Luxemburgo, Irlanda, Noruega, Suiza e Islandia y descensos en Bulgaria, Letonia y Lituania y la población en edad de trabajar superará los 55 años,

que tendrán un índice de participación en el mercado relativamente bajo, aun a pesar de que los índices son más altos. El crecimiento más notorio se registrará en ocupaciones de trabajadores de altas competencias (directores y gerentes, profesionales, científicos e intelectuales y profesionales de nivel medio) con un crecimiento más moderado en ocupaciones que requieren menores capacidades, incluidos empleos relacionados con ventas, seguridad, limpieza, catering y los cuidados personales. Se prevé estancamiento o descenso en empleos con capacidades medias como trabajadores manuales, personal administrativo y, el nivel más bajo de este espectro se caracteriza por la resiliencia de los empleos, principalmente, en servicios personales en sector público y privado (hoteles, restaurantes, servicios de cuidado y algunos más), el cambio tecnológico y la automatización no se verán afectados. Para 2030 se espera un crecimiento en la parte inferior de la escala de competencias especialmente en España, Francia, Reino Unido y la polarización más pronunciada tendrá sus efectos en Alemania, Francia y los Países Bajos y, en menor medida, en Rumania e Italia. En todos los países existe el fenómeno de sustituir a las personas que se jubilan por nuevas personas que cubran las competencias solicitadas para estos puestos de trabajo que aparecen renovados, con más competencias con las que deben afrontar estas nuevas exigencias; se prevé una incidencia en el número de vacantes en el empleo de la economía europea que incluso requiere sustituir a trabajadores en sectores con perspectivas de empleo en descenso como son: la agricultura, la silvicultura, la pesca, que en países con mayor demanda se ubican en donde existe mano de obra envejecida.

Competencias

De acuerdo con Vargas, (2000) las competencias clave fueron definidas por Mertens en 1974 señalando al conocimiento, a las capacidades y habilidades como las que contribuyen a ubicarse en un amplio número de posiciones y funciones alternativas o simultáneas y manejar el curso de su vida laboral. Consideraba que tienen la ventaja de facilitar la adaptación del trabajador ante los rápidos cambios del conocimiento y habilidades específicas de permitir el aprendizaje a lo largo de toda la vida, las competencias de tipo personal y social tienen relación con la comunicación, la capacidad de trabajar en equipo, la comprensión de sistemas y metodologías de trabajo con tecnologías informáticas; y señalaba en el ámbito de competencias sociales el concepto de “competencias blandas” como autoconfianza, orientación al trabajo en equipo, creatividad, tolerancia a la frustración y automotivación. Señalando también que las empresas estaban solicitando competencias relacionadas con el liderazgo dinámico y visionario con soporte desde la alta dirección, la voluntad de asumir riesgos confiando en competencias de sus colaboradores, la creación de una visión compartida sobre ejecuciones en proceso de cambio, compromisos para el desarrollo del cambio, así como el desarrollar competencias en los colaboradores asociadas al relacionamiento y comunicación generadas desde los conceptos de calidad y confiabilidad del producto. La diversificación e innovación, el servicio postventa y la satisfacción del consumidor desembocaron para emerger desde estos años como las competencias clave que ahora se señalan como competencias blandas y que fue también el *leit motiv* de los actuales programas de formación. Vargas (2000) señala que Mertens, clasificó las nuevas competencias que se solicitan en las organizaciones, comparándolas con las que antiguamente se requerían para trabajar en una empresa, y que no son competencias individuales únicamente, señalaba que se requieren algunas para el trabajo en equipo, considerando que varias empresas empezaban a trazar un estilo de gestión que generaba una nueva demanda

de competencias y que en este sistema se diseñaban para una empresa que aprende, con características distintivas que se clasifican en el siguiente cuadro.

Cuadro 1. Las nuevas características en la organización del trabajo y su incidencia en nuevas competencias

Antes	Ahora
<ul style="list-style-type: none"> • Organización jerárquica • Objetivos puestos, responsabilidad limitada • Puestos predefinidos • Entendimiento limitado del marco general del proceso del trabajo • Trabajo especializado con tecnologías tradicionales • Gerencia del flujo de producción en un ambiente estable • Trabajo basado en la fuerza física aplicada a materiales o la manipulación de objetos • Habilidades manuales, destreza y velocidad • Rutina, situaciones repetitivas y problemas predecibles • Predominan trabajadores manuales especializados • Trabajo desarrollado por órdenes y especificaciones • Trabajo supervisado • Separación entre pensamiento y acción • Individuos adaptados a los requerimientos de las máquinas • Perfiles homogéneos de habilidades y estrecho campo de competencias • Capacitación inicial complementada con la experiencia en el empleo • Clasificaciones ocupacionales rígidas basadas en habilidades y experiencia • Bajo grado de autosatisfacción • Sindicatos estructurados por sector 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización del trabajo inicial en los trabajadores • Participación de la conceptualización de los proyectos • Flexibilidad en actividades y roles • Comprensión del todo el proceso • Trabajo completo con enriquecimiento horizontal y vertical y ayuda de tecnología informática • Velocidad intelectual en términos de percepción, reacción y coordinación • Manejo de situaciones imprevisibles y desrutinizadas que requieren acumulación de experiencia • Predominan trabajadores competentes, técnicos, ingenieros y staff de gerencia • Trabajo requiere autonomía, iniciativa, responsabilidad y creatividad • Trabajo autoevaluado • Integración de pensamientos y acción, solución de problemas • Adaptación para responder a los requerimientos • de cada situación • Habilidades heterogéneas, amplio riesgo de competencias que incluye competencias relacionales • Capacitación inicial y luego capacitaciones continuas formal o informal • Clasificaciones vinculadas a la adaptabilidad y capacidad para asimilar nuevos conocimientos • Énfasis en la auto satisfacción, inversión personal

Fuente: Mertens, (1974) en Vargas (2000).

Estos nuevos conceptos han llevado a cambios semánticos de las competencias llamándolas tácitas a competencias colectivas, designándolas también como reequipamiento intelectual y capital intelectual, señalándolas como el principal factor productivo en las organizaciones. La introducción de nuevas tecnologías en la organización, la producción y las transformaciones también han generado cambios en la orientación de las organizaciones que se han centrado desde el proceso hacia el cliente, originando un nuevo paquete conceptual sobre la competencia laboral.

Vargas (2000), señala varios modelos de competencias que se establecían para estas organizaciones crecientes y que demandaban nuevas competencias a los empleados, esta clasificación se establece en cuatro grupos de competencias imprescindibles para organizaciones crecientes como son:

- *competencias intelectuales*: referidas a capacidades en torno a la solución de problemas, manejo de información, comprensión de procesos y sistemas, autonomía y responsabilidad.
- *competencias básicas*: referidas a capacidades de lectoescritura, uso e interpretación de símbolos y fórmulas matemáticas.
- *competencias técnicas*: referidas al conocimiento instrumental y del funcionamiento de máquinas, herramientas y procedimientos de trabajo.
- *competencias comportamentales*: referidas a la capacidad de expresarse en forma verbal e interactuar.

Con respecto a la influencia de las habilidades socioemocionales en la trayectoria laboral de una persona, llega a ser tanto o más determinantes que sus competencias cognitivas. En un estudio realizado por el Banco Mundial (BM) sobre un grupo de países de América Latina, se observa que las personas que presentan niveles de habilidades cognitivas superiores y/o puntajes superiores en habilidades socioemocionales consiguen niveles de remuneración más elevados. Asimismo, la presencia de habilidades socioemocionales de nivel alto aumenta la probabilidad de que la persona continúe estudios de enseñanza terciaria en comparación con otras personas similares con puntajes más bajos. Incluso la combinación de ambos tipos de habilidades, cognitivas y socioemocionales, logra resultados aún mejores tanto a nivel personal como de productividad para el empleador.

En el estudio “La brecha de habilidades para el trabajo en América Latina: revisión y análisis en la región”, de Vargas y Carzoglio, (2017) se señala que la valoración y el orden de importancia que dan los empleadores a los distintos tipos de habilidades a la hora del reclutamiento, refuerza lo mencionado: habilidades socioemocionales (51%), habilidades cognitivas avanzadas (29%), habilidades técnicas (16%) y, por último, las habilidades cognitivas básicas (4%). Es claro entonces que las habilidades requeridas en el mercado laboral actual no sólo refieren a conocimientos específicos y técnicos sobre el empleo, sino también a “un conjunto de atributos necesarios para manejar situaciones de la vida y trabajos de complejidad creciente”.

La 4ª Revolución Industrial se incorpora al lado de un conjunto de cambios y desafíos para la generación de habilidades y competencias. La Organización Internacional de Trabajo (OIT) ha coincidido en que la tendencia disruptiva de las tecnologías de información

y comunicación (TIC) y la automatización de la producción tienen efectos en la creación y desaparición de empleos, aunque estos efectos son todavía difíciles de predecir.

La tecnología permite, por un lado, elevar la productividad e impulsar el crecimiento económico, generando más empleo; y, por otro lado, genera el riesgo de la sustitución de trabajadores por las nuevas tecnologías. La OIT estima en 47% el riesgo de desplazamiento de los empleos actuales; el Banco Mundial ubica el porcentaje en un rango desde 40% al 64% y las empresas consideran que existe 45% de riesgo en las tareas que realiza un trabajador diariamente, que podría reemplazarse por las nuevas tecnologías y la automatización. Tres de cada cuatro líderes de empresas creen que esta automatización requerirá nuevas habilidades. Las tareas rutinarias y manuales serán reemplazadas y se verán ponderadas aún más las tareas que requieran altos niveles de creatividad, inteligencia emocional y flexibilidad cognitiva. Las habilidades técnicas tendrán que ser complementadas con fuertes habilidades sociales y de colaboración.

A modo de ejemplo, respecto al el cambio de paradigma, el documento señala que la empleabilidad de las personas probablemente no dependerá de lo que ya saben, sino de lo que aprenderán en el curso de su vida laboral. Para la OIT (2017), según Vargas y Carzoglio (2017), la transformación en el contenido de las ocupaciones, la creciente demanda por nuevas calificaciones y la obsolescencia de algunas habilidades, hace imperativo modernizar los sistemas educativos y de formación profesional, y poner más énfasis en la formación para el trabajo con las habilidades técnicas y socioemocionales necesarias. El riesgo de mayor desigualdad surge del hecho de que los trabajadores con altas calificaciones tienden a beneficiarse de estos cambios, mientras que aquellos con bajas calificaciones tienden a perder, lo cual también requiere respuestas que compensen o contrarresten esta tendencia en la brecha de habilidades.

El retraso de los sistemas educativos respecto a la velocidad con el que se avanza en el mundo es una de las principales razones detrás de la brecha que existe entre lo que necesitan las empresas y lo que ofrece el mercado. Muchas empresas han descubierto que las habilidades blandas o *Soft Skill* son indispensables para un mejor desempeño laboral, dado a esta condición muchas personas también han decidido desarrollarlas de forma paralela a su formación académica, para utilizarlas en su propia organización o en el día a día, resultando con esto contar con una herramienta de integración a la sociedad. La importancia de adquirirlas y desarrollarlas en ambientes de trabajo o social es muy grande y presentan muchas ventajas además de garantizar en el empleo cumplir con una labor eficientemente y para llevar una vida mejor. Otros ejemplos de habilidades blandas son la ética, la responsabilidad, la tolerancia, buena actitud, seguridad que puede tener una persona de sí mismo, la eficiencia y hasta el buen sentido del humor. Actualmente se pueden valorar muchas competencias blandas desde un currículum como las siguientes:

- la capacidad de liderar.
- toma de decisiones rápida y eficaz.
- trabajo en equipo sin problemas.
- fácil adaptación a los cambios que se necesiten.
- sentir pasión por el trabajo.

- la creatividad con la que surgirán nuevas ideas.
- constancia y disciplina para alcanzar la meta.

Este proceso de transformación y de inclusión al mundo laboral trae consigo la segregación de muchos jóvenes debido a que si no cuentan con las competencias solicitadas en este mundo laboral no serán beneficiados, como señalan algunos teóricos del darwinismo tecnológico y solo sobrevivirán “quienes sean capaces de innovar y adaptarse”, el presente y el futuro del empleo se encuentra en trabajos que no existen, en industrias que utilizan tecnología nuevas y que para manejarlas se habrán de rodear de expertos. Adquirir incluso nuevas competencias que hasta ahora no existían, supone un ambiente de trabajo real en donde pueden desarrollarse y potenciarse, estar insertos en el mundo laboral cada vez más cambiante es la oportunidad para seguirse capacitándose y desarrollando nuevos talentos, el vivir como ahora se vive también implicará cambios que en casi nada se estarán modificando y que en unos cuantos años se realizarán en condiciones planetarias que no se han experimentado.

Ante tal panorama, la educación viene a formar parte importante en la generación de conocimientos, en donde los ciudadanos actuales deben enfrentarlos y que no solo la educación formal puede resolver, la adquisición de competencias, de nuevas habilidades, es tarea de la educación, así como estar a la vanguardia de las nuevas condiciones y cambios en el mundo, permitir que los estudiantes o ciudadanos estén en condiciones de enfrentar estos retos, y solo la educación formal puede hacer frente. La educación informal es también un espacio en el que se implementan estrategias específicas para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar estos desafíos actuales y venideros. En un estudio realizado por el (BID, 2017), señala que existe una brecha entre las habilidades blandas que se desarrollan en las escuelas y lo que busca el mercado laboral, las competencias blandas que se encuentran orientadas al desarrollo de aptitudes sociales que son examinadas por los empleadores cuando un estudiante o trabajador busca un empleo, como las capacidades comunicativas, de trabajo en equipo, flexibilidad, adaptabilidad frente a un determinado trabajo creatividad, innovación. Vargas y Carzoglio (2017) señalan que existen competencias generales que debe manejar cualquier profesionista para interrelacionarse con otros, tales como, capacidad para el trabajo en equipo, habilidades interpersonales, capacidad para conducirse hacia metas comunes, capacidad para actuar ante nuevas situaciones y capacidad para la toma de decisiones, todas relacionadas con las competencias emocionales e inteligencia emocional.

Educación y desarrollo de competencias

En el proceso de la educación formal, lo que ahora tiene demanda es el desarrollo cognitivo y de conocimientos científicos que debe complementarse con el desarrollo emocional, las competencias emocionales tienen por característica que la relación interpersonal esté impregnada de factores que exigen se preste atención a las emociones, actualmente no basta solo con acudir a una institución para aprender lo que los currículos señalan, es atender a las competencias que el mundo laboral requiere, en el mismo empleo se puede conseguir desarrollarlas, pero la desventaja es que se solicitan para el ingreso a un nuevo empleo y ya se debe venir con ellas, los conocimientos de nuevas habilidades y competencias en ocasiones no logran desarrollarse en la educación formal, sin embargo, existen convenios

entre instituciones y empresas que permiten que más jóvenes egresados tengan la oportunidad de empezar a desarrollarlas estando insertos en la empresa con prácticas o servicio social que les capacite para estar después en condiciones de que se les apliquen las pruebas para su ingreso de manera formal o para los que ya están insertos en el mundo laboral la capacitación es una fórmula que les permite llevar a cabo procesos para certificar a las personas sobre sus competencias adquiridas, esto es lo que se conoce como educación permanente y que actualmente es necesario repensar debido a los cambios que impactan en la empleabilidad de los jóvenes egresados de una educación formal, que para estar en condiciones de desarrollar mejor su trabajo, el continuar aprendiendo es seguir adquiriendo habilidades y competencias que en ambientes de trabajo permiten su adquisición. Desde esta perspectiva puede señalarse que las competencias escolares se promueven en las instituciones educativas, en distintos países con diferentes modelos educativos, existen universidades e instituciones educativas del nivel medio, básico y superior que están focalizando la atención en la mejora de las habilidades emocionales y sociales que actualmente son valoradas para el ingreso al campo laboral, esta educación tiene el objetivo de implementar y hacer realidad la educación integral.

El fortalecer la regulación del área emocional de los estudiantes es una tarea ardua que puede, incluso, bajar los niveles de estrés emocional y permitir que los estudiantes logren ser más asertivos en sus decisiones y actuaciones tanto dentro como fuera del aula. La Educación Emocional (EE) es el desarrollo de capacidades para comprender las propias emociones, de expresar las emociones de manera productiva, así como el impulso de la empatía con respecto a las emociones de los demás, y forma parte de las competencias emocionales. Para Bizquerra, (2003) la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos elementos esenciales en el desarrollo de la personalidad.

Educación emocional y competencias blandas

La educación emocional (EE) está formando parte de la educación integral, que en varios países y con la implicación de organismos internacionales como la UNESCO y algunos más, están impulsando el énfasis en que no basta centrarse en la enseñanza o en el aprendizaje de conocimientos y habilidades técnicas, sino que también es importante formar en las habilidades actitudinales y valorales, para esto es necesario retomar algunos aspectos de la EE que incluye el desarrollo de actitudes y valores. La EE, es un área poco estudiada pero que aporta estrategias importantes para el desarrollo de competencias blandas, importantes en los procesos educativos, pero sin duda es necesario identificar en algunos estudios realizados por autores que nos dan luz al mismo como el realizado por Vivas, (2003) que se ha enfocado a describir los aspectos básicos de la educación emocional en Venezuela, dentro de la definición destaca al principal precursor de la EE, Bizquerra, (2003) que explora los referentes teóricos, los principios y objetivos de la EE; y considera que para implementar la EE se requiere de la exigencia de un cambio de perspectiva tanto del profesorado como de los demás actores educativos.

Bizquerra y Pérez, (2007) señalan que la inteligencia emocional ha aterrizado al ámbito educativo, destacan cinco grandes competencias emocionales que pueden ser aplicadas tanto en el ámbito empresarial, educativo, y en el de la salud; estas competencias se mencionan a continuación:

- conciencia emocional: capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
- regulación emocional: capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, tener buenas estrategias de afrontamiento, capacidad para generarse emociones positivas, entre otras.
- autonomía emocional: que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal entre las que se encuentra la autoestima, una actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la auto eficiencia emocional.
- competencia social: considerada como la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.
- competencias para la vida y el bienestar: capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales y sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando y nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar.

Sala, Abarca y Marzo, (2002) destacan la necesidad de incluir la dimensión emocional en el currículum escolar, así como los modelos que se han creado acerca de la EE, pero también consideran que no existe coherencia en la inclusión de la dimensión emocional con los propósitos de la ley (se refiere a la educación integral que actualmente se está promoviendo), pero concluyen que los esfuerzos se enfocan y privilegian más la dimensión cognitiva. Para Fragosó y Luzuriaga, (2015) los modelos de la inteligencia emocional y las competencias que debiera manejar cualquier profesionista para relacionarse adecuadamente con los demás, son necesarias generarlas desde las instituciones educativas y aborda este enfoque en la educación superior, en concordancia con las propuestas que provienen de los organismos como UNESCO (2017) y OCDE (2017), que han señalado que existe una estrecha relación entre el éxito laboral y la formación integral que engloba los conocimientos académicos como las habilidades socio afectivas.

Para Ribes, Bisquerra, Agullo, Filella, y Soldevila, (2005) el estudiar los aspectos básicos de la EE, implica tomar en consideración las competencias emocionales que permite a los alumnos desarrollar una educación integral para la vida, proponiendo la concientización de las competencias emocionales que posee el docente. Al respecto Buxarraís y Burguet, (2016) consideran plantear un cambio de paradigma en el ámbito educativo, concretamente en el terreno de la educación con valores, proponiendo que la educación no olvide que la vida y la profesión de una persona dependen del desarrollo equitativo de habilidades duras y habilidades blandas.

La emoción es un factor determinante en educación; emoción y sentimiento son factores que deben educarse, sobre todo en los resentimientos, remordimientos e indignación que deben ser objetivos prioritarios en la pedagogía del cuidado. Es necesario facilitar desde

el aula a las personas la comprensión de los demás y de nosotros mismos a través del cuidado ético. La educación moral incluye, la construcción de la personalidad moral del individuo que pueda inspirarnos para planear estrategias educativas que coadyuven a realizar planeación e intervenciones educativas que integren los aspectos propios de la educación en valores o competencias blandas. El control de emociones y generación de competencias blandas, se fundamentan en la neurodidáctica.

La neurodidáctica

Campos, (2010), señala que la neurociencia es una disciplina que involucra tanto a la biología del sistema nervioso, como a las ciencias humanas, sociales y exactas, que en conjunto representan la posibilidad de contribuir al bienestar humano por medio de mejoras en la calidad de vida durante todo el ciclo vital. Las neurociencias han revelado los increíbles misterios del cerebro y su funcionamiento y aportan al campo pedagógico conocimientos fundamentales acerca de las bases neurales del aprendizaje, de la memoria, de las emociones y de muchas otras funciones cerebrales que son, día a día, estimuladas y fortalecidas en el aula. Campos, (2010) considera que todo agente educativo tiene que conocer y entender cómo aprende el cerebro, cómo procesa la información, cómo controla las emociones, los sentimientos, los estados conductuales, o cómo es frágil frente a determinados estímulos, llega a ser un requisito indispensable para la innovación pedagógica y transformación de los sistemas educativos. En este sentido, la neuroeducación contribuye a disminuir la brecha entre las investigaciones neurocientíficas y la práctica pedagógica.

Asimismo, Campos (2010) señala que el ser humano está dotado no solamente de habilidades cognitivas, de razón, sino también de habilidades emocionales, sociales, morales, físicas y espirituales, todas ellas provenientes del más noble órgano de su cuerpo: el cerebro. En el cerebro encontramos la respuesta para la transformación y es en él donde ocurrirá la transformación: en el cerebro del maestro y en el cerebro del alumno. En este sentido, las investigaciones han revelado que existe un fascinante proceso de desarrollo cerebral que empieza en el útero materno y sigue durante las diferentes etapas del ciclo vital, donde la herencia genética y el entorno se van entrelazando y definen la calidad del desarrollo humano.

En el contexto pedagógico, en específico en el de enseñanza aprendizaje, se encuentran vinculadas a este proceso central varias habilidades y capacidades de tipo cognitivo, social, emocional, moral y físico que necesitan ser aprendidas, desarrolladas, practicadas y utilizadas, año tras año, para que se vayan conformando y consolidando las bases de todos los conocimientos posteriores. Todas estas habilidades y capacidades son frutos de un cerebro en constante aprendizaje y desarrollo, y, a medida que el conocimiento relacionado al funcionamiento del cerebro humano sea más accesible a los educadores, el proceso de aprendizaje se volverá más efectivo y significativo tanto para el educador como para el alumno. Un educador debe entender a las neurociencias como una forma de conocer, de manera más amplia, al cerebro —cómo es, cómo aprende, cómo procesa, registra, conserva y evoca una información, entre otras cosas— para que a partir de este conocimiento pueda mejorar las propuestas y experiencias de aprendizaje que se llevan a cabo en el aula.

Conclusiones

Las grandes transformaciones que se gestan en el ámbito mundial, por los cambios vertiginosos que han generado las tecnologías de la información y comunicación, están modificando las formas de relacionarnos como seres humanos e implica un cambio de paradigma, de formas de actuar y de relacionarnos que hasta ahora no se habían presentado en nuestro mundo. Los nuevos puestos de trabajo también impactan en la economía y en la sociedad debido a que la mano de obra especializada es requerida en ámbitos de trabajo que incluso todavía no existen pero que, dentro de poco, estarán solicitándose en empresas que van a la vanguardia en tecnologías, por lo tanto, la educación en niveles medios superior y superior tendrán que afrontar estos cambios con una estructura curricular que permita a los estudiantes estar acordes en conocimientos, habilidades y actitudes para hacer frente a estos retos del nuevo milenio. La neuroeducación forma parte de estos nuevos cambios que se gestan en educación y que nos ofrecen un panorama más amplio para entender a la educación en sus procesos de enseñanza aprendizaje y se nos muestra también como un reto para preparar a los estudiantes en conocimientos, habilidades y actitudes que permitan la empleabilidad de los estudiantes con competencias duras y blandas y la permanencia en el empleo, para ser más eficientes y efectivos en una empresa. De ahí que los educadores estemos obligados a involucrarnos en programas que incluyan la educación socioemocional para cambiar y mejorar nuestros procesos educativos y potenciar el desarrollo cognitivo y el cerebro gracias a la neuroplasticidad tanto personal como de nuestros estudiantes, a través de técnicas y estrategias que permitan que se profundice en las dimensiones emocionales que construyen el carácter humano fortaleciendo los circuitos cerebrales responsables de la atención, el autocontrol, la empatía, la compasión o la resiliencia ante las situaciones cotidianas que incluso pueden ser generadoras de estrés. Enseñar a los estudiantes que ingresan a un nuevo nivel y modelo educativo a calmar la mente y centrar la atención, afectará positivamente a su salud y bienestar a largo plazo, incluso se mejoran las relaciones personales y los resultados académicos. El estar conscientes de los talentos que como estudiantes se poseen al egresar implica también poseer competencias para la vida y tener claro que estas se valoran para la empleabilidad, por lo tanto, es importante identificarlas y potenciarlas desde el aula. Sin duda, en la Educación Superior tanto la enseñanza como el aprendizaje constituyen experiencias pertinentes y de formación para el empleo.

Bibliografía

- ADB, ABD, BID y, EBRD. (2018). *El futuro del trabajo: perspectivas regionales*. Washington, D.C.: BID.
- BID. (2017). *Aprender mejor: políticas públicas para el desarrollo de habilidades* (1a. ed.). Washington, Estado Unidos de Norte America: BID.
- Bizquerra, A. R., & Pérez, E. N. (2007). *Las competencias emocionales*. Barcelona: MIDE.
- Buxarrais, E. M., & Burguet, A. M. (2016). *Aprender a ser. Por una pedagogía de la interioridad*. Barcelona: Graó.

- Campos, A. L. (2010). *Neuroeducación. uniendo las nuerociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano*. La educación. Organización de los Estados Americanos. Revista Digital, 1-14.
- CINTERFOR. (15 de Agosto de 2000). *De las virtudes laborales a las cmpetencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas*. (149) , 24. Montevideo, Montevideo, Uruguay: Boletín Cinterfor.Conectando la Brecha.
- Fragoso, & Luzuriaga. (2015). *Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?* Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722015000200006
- OCDE. (2017). *Diagnostico dela OCDE sobre estrategia de competencias, destrezas y habilidades de México*. París: OECD.
- OCDE. (2015). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. París.
- OIT CINTERFOR. (2017). *La brecha de habilidades para el trabajo en América Latina: Revisión y análisis de la región*. Ginebra: OIT CINTERFOR.
- OIT. (2017). *El futuro del trabajo que queremos. La voz de los jóvenes y diferentes miradas desde América Latina y el Caribe*. Ginebra: OIT.
- Ribes, R; Bisquerra, R.; Agulló, J; Filella, G; Soldevila, A. (2005) *An emotional curriculum proposal for early childhood education (3 to 6 years)*, Culture and Education, 17:1, 5-17.
- PNUD. (2015). *Panorama general. Informe del Desarrollo Humano*.
- Sala, J.; Abarca, M; Marzo, L. (2002). *La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a*. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 2002, vol. 5, no 3, p. 1.
- Tito, M. M. y Serrano, (2016). *Desarrollo de soft skills una alternativa a la escasez de talento humano*. Revista mensual de la UIDE extension Guayaquil , 1 (12), 59-76.
- UNESCO. (2017). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo*. París:
- Vargas, F. (2000). *De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas*. Boletín Cinterfor: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional, N°. 149.
- Vargas, F., y Carzoglio, L. (2017). *La Brecha de Habilidades para el Trabajo en América Latina, Revisión y Análisis en la Región*. Montevideo: OIT, CINTERFOR.
- Vivas, G. M. (Diciembre de 2003). *Educación Emocional. Conceptos Fundamentales*. (U. P. Libertador, Ed.) Revista Universitaria de Investigación. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>

DICTAMINADORES DE ESTE LIBRO

Alejandro Fuentes Penna. Adscrito al Tecnológico Nacional de México campus Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, Querétaro. Doctor por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel C. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: afuentes@ciidet.edu.mx

Alejandro Rodríguez Rodríguez. Adscrito a la Universidad Salesiana A.C. Doctor en Educación por University of San Francisco, USA. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel C. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: alejandro.rodriguez@universidadsalesiana.edu.mx

Alicia de los Ángeles Colina Escalante. Adscrita a la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: alicia.colina@gmail.com

Ana María Soto Hernández. Adscrita al Tecnológico Nacional de México campus Instituto Tecnológico de Ciudad Madero. Doctora en Educación Internacional por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Vocal del Comité Directivo de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: sotohana@gmail.com

Armando Alcántara Santuario. Adscrito al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctor en Educación por la Universidad de California, Los Ángeles. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. Miembro fundador y Ex-Presidente de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: aralsantuario@gmail.com

Bertha Alicia Garza Ruiz. Adscrita a la Universidad Pedagógica Nacional 19B. Doctora en Planeación y Liderazgo Educativo por la Universidad Autónoma del Noreste. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: bertha.garza@upn.edu.mx

Carlos Enrique George Reyes. Adscrito a El Colegio del Estado de Hidalgo. Doctor por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: cgeorgemx@gmail.com

Carlos Ornelas. Adscrito a la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Doctor en Educación por la Universidad de Stanford, EE. UU. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel III. Vice-Presidente y Miembro fundador de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: carlos.ornelas@icloud.com

Catalina Guadalupe Ortíz Macías. Adscrita a la Normal Fronteriza Tijuana, Baja California. Doctora en Ciencias sociales por El Colegio de la Frontera Norte. Miembro de la Comisión de Extensión y Difusión de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: c.ortiz@normal-fronterizatijuana.edu.mx

Catalina Olga Maya Alfaro. Adscrita a la Universidad Intercontinental. Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (Ajusco). Miembro fundador de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: omayaa2001@yahoo.com.mx

César García García. Adscrito al Tecnológico Nacional de México campus Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, CIIDET. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel C. Miembro de la Comisión de Admisión y Permanencia de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: cesargarcia1810@gmail.com

Claudio Rafael Vásquez Martínez. Adscrito a la Universidad de Guadalajara. Doctorado en Educación por la Universidad de Guadalajara. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel C. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: crvasquezm@gmail.com

Deborah Monroy Magaldi. Adscrita al Organismo para la Mejora Continua de la Educación. Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: d.monroy.magaldi@gmail.com

Dora María Lladó Lárraga. Adscrita a la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Doctora por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: dllado@docentes.uat.edu.mx

Elizabeth Ocampo Gómez. Adscrita al Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Doctora por University of Alberta, Canadá. CE: eocampo@uv.mx

Elvia Marveya Villalobos Torres. Adscrita a la Universidad Panamericana. Doctora por la Sorbonne, Francia. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: dra.marveya@gmail.com

Evelia Reséndiz Balderas. Adscrita a la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Doctora en Educación Internacional por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Doctora por el CINVESTAV-IPN. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: erbalderas@docentes.uat.edu.mx

Fabio Fuentes Navarro. Adscrito a la Universidad Pedagógica Veracruzana. Doctor en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica por la Universidad LaSalle, San José Costa Rica. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: fabiofuentesnavarro@gmail.com

Gloria Angélica Valenzuela Ojeda. Adscrita a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Doctora en Educación (Convenio Universidad Anáhuac, México – Universidad Complutense de Madrid, España). Miembro de la Comisión de Admisión y Permanencia de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: gavalenzuela@hotmail.com

Guillermo Ramón Ruiz. Adscrito a la Universidad de Buenos Aires – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Miembro de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. CE: gruiz@derecho.uba.ar

Ignacio Pineda Pineda. Adscrito a la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: pinedai@unam.mx

Ileana Rojas Moreno. Adscrita a la Universidad Nacional Autónoma de México, FFyL. Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. Secretaria General Ejecutiva de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: ileana_rojas_moreno@hotmail.com

Irma Alicia González Anaya. Adscrita a la Secretaría de Educación de Nuevo León. Doctora en Ciencias Sociales con orientación en Desarrollo Sustentable por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Miembro de la Comisión de extensión y difusión de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: dra.irma.gzz@gmail.com

Irma María Flores Alanís. Adscrita a la Universidad Autónoma de Nuevo León-Facultad de Filosofía y Letras. Doctora en Educación por Loyola University Chicago, EE. UU. Vocal del Comité Directivo de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: irma.floresal@uanl.edu.mx

Jesús Aguilar Nery. Adscrito al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctor en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. CE: janery@unam.mx

Jorge Eduardo Martínez Iñiguez. Adscrito a la Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Ciencias Humanas. Doctor por el Centro Universitario CIFE. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel C. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: jorge.martinez43@uabc.edu.mx

Jorge Luis Mendoza Valladares. Adscrito a El Colegio de Tamaulipas. Doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de Tamaulipas. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel C. Miembro de la Comisión de extensión y difusión de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: luisnoemj@hotmail.com

José Ricardo Rivera Peña. Adscrito a la Escuela Normal “Miguel F. Martínez” Centenaria y Benemérita. Doctor en Ciencias Sociales con orientación en Desarrollo Sustentable por el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: dr.josericardoriverapena@gmail.com

Liberio Victorino Ramírez. Adscrito a la Universidad Autónoma Chapingo. Doctor en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. Miembro fundador y de la Comisión de Publicaciones de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: victorinoramrezliberio@yahoo.com.mx

Luis Porter. Adscrito a la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Doctor por Harvard University, EE. UU. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel II. CE: vlporter@yahoo.com

Marco Aurelio Navarro Leal. Adscrito a la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. Presidente Honorario y Miembro fundador de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: marcoaurelionavarro@msn.com

Margarita Beatriz Mata Acosta. Adscrita a la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. CE: mmatact@filos.unam.mx

María Evelinda Santiago Jiménez. Adscrita al Tecnológico Nacional de México campus Instituto Tecnológico de Puebla. Doctora en Ciencias en Planificación de Empresas y Desarrollo Regional por el Instituto Tecnológico de Oaxaca. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: evelindasantiago@yahoo.com.mx

María Teresa de Sierra Neves. Adscrita a la Universidad Pedagógica Nacional (Ajusco). Doctora en Ciencias Políticas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. Miembro de la Comisión de Publicaciones de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: teredesierra@gmail.com

Mónica del Carmen Meza Mejía. Adscrita a la Universidad Panamericana-Campus México. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Navarra, España. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. Vocal de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: mmeza@up.edu.mx

Ofelia Piedad Cruz Pineda. Adscrita a la Universidad Pedagógica Nacional Puebla. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. CE: ofeliapiEDAD@hotmail.com

Paola Virginia Suárez Ávila. Adscrita al Centro de Investigaciones sobre América del Norte de la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctora en Antropología Social por el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Ciudad de México. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. CE: caraxola@comunidad.unam.mx

Patricia Ducoing Watty. Adscrita al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel II. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: pducoingw@yahoo.com.mx

Rebeca Jacqueline Murillo Ruiz. Adscrita a la Universidad Vasco de Quiroga. Doctora en Innovación Educativa por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Vocal del Comité Directivo de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: jmurillo@uvaq.edu.mx

Reinalda Soriano Peña. Adscrita al Tecnológico Nacional de México campus Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, Querétaro. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. CE: reynaspea@yahoo.com.mx

Sandra Gudiño Paredes. Adscrita al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Doctora en Innovación Educativa por el ITESM. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel C. Miembro de la Comisión de Admisión y Permanencia de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: sandra.gudino@itesm.mx

Sergio Gerardo Malaga Villegas. Adscripto al Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Doctor en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: gmalvil.33@gmail.com

Yazmín Cuevas Cajiga. Adscrita a la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras. Doctora en Pedagogía por la UNAM. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. CE: yazcuevas@gmail.com

Zaira Navarrete Cazales / Jorge Eduardo Martínez Iñiguez / Jesús Adolfo Soto Curiel

Zaira Navarrete Cazales. Adscrita a la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras. Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. Presidenta Ejecutiva de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*. CE: znavarrete@filos.unam.mx

Educación Superior en Prospectiva
se terminó de imprimir en noviembre de 2020
el tiraje consta de 1000 ejemplares.

La educación superior es vista como un mecanismo de promoción del cambio que la sociedad en general demanda y espera. Por ello, es una necesidad imperante el establecer estrategias que promuevan su transformación en la búsqueda de respuestas de aquellas problemáticas que más aquejan a los individuos, como la falta de oportunidades laborales para todos, la discriminación, la desigualdad social, la violencia, por mencionar algunas.

Sin duda, esta es una invitación para hablar acerca del futuro de la educación superior en México y en América Latina, sin embargo, esto puede generar cierta incertidumbre si no se cuentan con los argumentos necesarios para hacerlo. De ahí la importancia de contar con aquellos estudios que expliquen el pasado y presente de la educación terciaria, mismos que posibilitarán realizar proyecciones tendientes a establecer sus posibles escenarios.

Considerando lo anterior, esperamos que el libro, denominado: "Educación superior en prospectiva", sea una invitación para debatir, analizar y generar nuevas interrogantes que nos lleven a reflexionar sobre el futuro de la educación superior en México y en la región de América Latina.

Participan en este libro: Abelardo Romero, Alma Delia Torres, Brenda Imelda Boroel, Carlos Ugalde, Claudia Salinas, Elizabeth Bautista, Esperanza del Pilar Infante, Esteban Miguel León, Evangelina López, Evangelina Zepeda, Elizabeth Flores Rodríguez, Gabriella de Camargo, Guillermo César Vázquez, Héctor Manzanilla, Hildelisa Limón, Ileana Rojas, Ismaïla Mounkoro, Iván Uliánov Jiménez, Javier Galarza, Javier Hernández, Jesús Adolfo Soto, Joaquín Vázquez, Jorge Eduardo Martínez, Juan Carlos Castellanos, Laura Catalina Ramírez, Lorena Litaí Ramos, Luis Alfredo Padilla, Luis Fernando García, Luis Gibran Juárez, Marco Aurelio Navarro, María del Rocío Ávila, María del Rosario Hernández, María Edith Gómez, María Guadalupe López, María Yira Figueroa, Mariana Sosa, Oscar Arturo Sánchez, Patricia Ducoing, Pedro Antonio Be Ramírez, Rodrigo Florencio, Sandra Carina Fulquez, Sergio Raúl Herrera, Shamaly Alhelí Niño, Zaira Navarrete.

ISBN: 978-607-8624-88-1

