

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/280100657>

2013 Libro Comparar-en-Educacion

Data · July 2015

CITATIONS

0

READS

858

2 authors:



Marco Aurelio Navarro Leal

World Council of Comparative Education Societies

131 PUBLICATIONS 97 CITATIONS

SEE PROFILE



Zaira Navarrete

Universidad Nacional Autónoma de México

57 PUBLICATIONS 117 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Project

La educación comparada en América Latina [View project](#)



Project

“PANORAMA COMPARATIVO SOBRE EL MANEJO DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) EN LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA (SUAYED) DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM” [View project](#)

Comparar en educación

diversidad de intereses | diversidad de enfoques

Marco Aurelio Navarro Leal
Zaira Navarrete Cazales
Coordinadores

**Comparar en educación:
diversidad de intereses, diversidad de enfoques**

Marco Aurelio Navarro Leal
Zaira Navarrete Cazales
(Coordinadores)

Comparar en educación:
diversidad de intereses, diversidad de enfoques

Marco Aurelio Navarro Leal
Zaira Navarrete Cazales
Coordinadores

Georgina Rivera Ruelas
Diseño, formación, compaginación y portada



Sociedad Mexicana de
Educación Comparada



El Colegio de Tamaulipas

© 2013 por características y registro editorial:

El Colegio de Tamaulipas
Calzada Gral. Luis Caballero No. 1540
Ciudad Victoria, Tamaulipas, México
C.P. 87060
www.coltam.mx

Este libro se suma a la política internacional de libre acceso a su contenido bajo el principio de intercambio global de conocimiento. Se autoriza la reproducción total o parcial de la obra -incluido el diseño tipográfico y de portada- sin el consentimiento por escrito del editor siempre y cuando se respeten las normas de citación para cada uno de los autores y la casa editorial.

ISBN:

Impreso en México • *Printed in Mexico*

CONTENIDO

Introducción

Marco Aurelio Navarro Leal y Zaira Navarrete Cazales 9

PRIMERA PARTE

Desarrollos teóricos de la educación comparada

Una aproximación a la definición de la metodología y aplicaciones de las comparaciones educativas institucionales
Marion Whitney Lloyd, Imanol Ordorika Sacristán y Jorge Martínez Stack 29

Conjeturas en torno a la educación comparada
Elvia Marveya Villalobos Torres 47

Fundamento de la metodología comparativa en educación
Silvia Verónica Valdivia Yábar y María Estela del Carmen Fernández Guillén 63

SEGUNDA PARTE

Estudios de educación internacional

¿Qué orienta la internacionalización de la educación en los institutos tecnológicos?
Ana María Soto Hernández 79

La participación de los organismos internacionales en la promoción de políticas encaminadas a incluir y atender a estudiantes indígenas en la educación superior
Zaira Navarrete Cazales y Armando Alcántara Santuario 95

Los Rankings en Instituciones de Educación Superior (IES): Análisis de la aproximación metodológica
Mónica Terán Pérez 113

Por la izquierda o por la derecha, pero en la misma vía.
Emprendedurismo universitario en Brasil y México
Marco Aurelio Navarro Leal 127

Generación y Transferencia del Conocimiento en los
Sistemas de Innovación para el Desarrollo
*Frida Carmina Caballero Rico, José Alberto Ramírez de León,
Rocío Margarita Uresti Marín, Manuel Vázquez Vázquez* 141

Paulo Freire y Concilio Vaticano II. Análisis comparativo de
los supuestos educativos: un aparato crítico para repensar la
universidad.
*Rafael Estrada-Danell, Pilar Zúñiga, Gabriela Zúñiga, Patricia
Martínez* 155

TERCERA PARTE

Estudios comparados y aspectos curriculares

La investigación de la educación de personas jóvenes y
adultas en los estudios superiores de América Latina y el
Caribe
Jaime Calderón López Velarde 173

Perspectivas en la investigación acerca de la formación de
ciudadanos: relación entre ciudadanía, educación formal -
informal y género.
María-Auxiliadora Ballesteros-Valle 191

Sistemas educativos de México y Suecia: similitud en
problemas metodológicos y curriculares para lograr una
conciencia social sustentable.
José Ricardo Rivera Peña 209

Modelos de innovación de las Instituciones de Educación
Superior. Educación comparada entre la Universidad
Politécnica de Pachuca (México) y la Universidad de
Santiago de Chile (Chile)
Yndira Castillo de Ángel y Sergio A. Arteaga Carreño 223

Formación del pensamiento matemático en la educación
básica de Tamaulipas
*Juana María de los Lagos, Ildelisa Cárdenas Rivera, Evelia
Reséndez Balderas, Itzel Marín Gámez y Raúl Marín Aguilar* 243

Estudio comparativo de los libros de texto en torno a la
sexualidad y salud reproductiva
*Silvia Padilla Loreda, María Elena Rolanda Torres López, Josefina
Jiménez González y Marisela Sánchez Olalde* 255

CUARTA PARTE

Personal docente y perspectivas comparadas

El Perfil Docente en los Sistemas de Educación Superior de
México y Argentina. Estudio Comparativo
*Antonio González Pérez, Julio Cesar González Mariño y Ma. de
Lourdes Cantú Gallegos* 269

Estímulo al desempeño del docente universitario y su efecto
en la libertad de cátedra
*José Antonio Serna Hinojosa, Elvia Arratia Mireles y Miguel Ángel
Martínez Hernández* 289

Los Cuerpos Académicos en las Universidades Públicas
Estatales del Noreste de México
Rafael Alfonso Uribe Macedo 305

Análisis comparado sobre formas de organización del
conocimiento de los grupos y redes de investigación a la luz
de las diferentes culturas disciplinarias
María Teresa de Sierra Neves 323

El *habitus* del sujeto académico a partir de las políticas de
profesionalización. Estudio comparado
Ericka Alejandra Mejía Carrasco 339

Incorporación de las TIC en la práctica docente del SUAYED-
FFYL UNAM
Ileana Rojas Moreno y Zaira Navarrete Cazales 357

Un análisis de la brecha digital en el docente del nivel Educativo Medio Superior del estado de Tamaulipas, México <i>José Rafael Baca Pumarejo, Leticia Varela Salas, Gerardo Haces Atondo, Anabell Echavarría Sánchez y Abigail Hernández Rodríguez</i>	373
--	-----

QUINTA PARTE

Estudios comparados de la gestión escolar	
La relación educación-trabajo en las organizaciones laborales. Una visión histórica desde la educación comparada <i>Mónica del Carmen Meza Mejía e Irma María Flores Alanís</i>	401
Análisis comparativo de los hallazgos en los estudios sobre factores determinantes del fenómeno de la deserción universitaria <i>Juan Manuel Rodríguez Caamaño</i>	413
Dimensiones de la Gestión escolar y su efecto en el rendimiento académico de la Educación Primaria en Tamaulipas. Comparación de dos casos <i>Julia Guadalupe Zavala Flores, Dora María Lladó Lárraga y Luis Iván Sánchez Rodríguez</i>	429
Efectos de los modelos de Gestión escolar en los resultados de ENLACE (2011) en alumnos de educación primaria en Ciudad Victoria, Tamaulipas. Dos estudios de caso: “José Guadalupe Longoria García” y “Mtro. Luis Humberto Hinojosa Ochoa” <i>Lizeth Berenice Cedillo Salinas, Aglael Medina Peña y Koryna Itzé Contreras Ocegueda</i>	441

Introducción

Comparar en educación: diversidad de intereses, diversidad de enfoques

Marco Aurelio Navarro Leal
Zaira Navarrete Cazales

En distintos espacios académicos relacionados con la educación comparada es común encontrar cuestionamientos, ya sea sobre su dimensión académica y profesional, o sobre su “naturaleza epistemológica” en la que ésta es referida como disciplina, como subdisciplina, como campo disciplinario, como un método, o como una perspectiva en educación. Si a estos cuestionamientos se le añade el componente de la educación internacional, la materia y la forma de estudiarla, la discusión se vuelve aún más compleja.

Esta “problemática” ha llevado a establecer diferencias entre los términos “educación comparada” y “estudios comparados en educación”. Tal es el caso, por ejemplo, del nombre de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE), también afiliada al World Council of Comparative Education Societies, como lo es la Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMECE). Quienes han estudiado el devenir histórico de la educación comparada, admiten la existencia de elementos de confusión respecto a su definición y propósitos. Villalobos (2002, pág. 35) elabora una relación de “la gran gama de opiniones con respecto a la epistemología de la Educación Comparada, muchas de las cuales se contradicen”.

La diversidad de intereses y disciplinas que participan en su desenvolvimiento se incrementan especialmente cuando los estudios se relacionan con temas sobre la contribución de la educación al desarrollo; y aún más cuando su interacción y unión con el campo de la educación internacional toma fuerza. Es por eso que, hacia la segunda mitad del siglo XX, su estatus epistemológico sea más frecuentemente identificado como un campo multidisciplinario (Crossley & Watson, 2003).

La relevancia de ese señalamiento se puede apreciar de mejor manera al considerar que en el contexto del cientificismo positivista que siguió al fin de la Segunda Guerra Mundial, hubo una fuerte posición hacia la identificación de la educación comparada como una ciencia. A la cabeza de este movimiento se ubicaba el Profesor George Bereday, que desde el Teachers College de la Universidad de Columbia lanzó, en 1964, su libro de texto *El Método Comparado en Educación*. En este “exponía un enfoque sistemático para coleccionar hechos sobre diferentes sistemas educativos y yuxtaponerlos en tablas o representaciones diagramáticas, para identificar los principios o leyes de la educación y el desarrollo de las sociedades a través de una lógica inductiva” (Hayhoe & Mundy, 2008, pág. 9).

El método de cuatro pasos de Bereday ha sido ampliamente difundido y utilizado internacionalmente en muchos cursos universitarios. Se reconoce que aún tiene mucho que ofrecer (Bray, Adamson, & Mason, 2007, pág. 2). En esa misma línea Harold Noah y Max Eckstein publicaron en 1969, el libro *Hacia una Ciencia de la Educación Comparada*, en el que argumentaban que en cuanto más datos de sistemas educativos se coleccionaran, más científicamente confiables serían los descubrimientos. Este movimiento fue perdiendo fuerza frente los estudios de otros académicos con enfoques disciplinarios y propósitos diversos.

Maria Manson (2011), al preguntarse sobre la naturaleza de la educación comparada, argumenta que no es suficiente el análisis epistemológico sino que también se requiere el socio histórico, ya que en las disciplinas, además de haber una faceta intelectual, también hay una institucional. Por ello se requiere del análisis filosófico, tanto como del sociológico. Argumenta que el concepto de “campo académico” de Hirst (1974) se refiere a una organización de conocimiento que está formada por objetos específicos, o fenómenos, o propósitos prácticos y que generalmente tiene sus raíces en más de una disciplina agrupadas por un cuerpo de conocimientos.

En esa definición de campo hay un concepto de interdisciplinariedad, la cual se refiere a la cooperación de un grupo de disciplinas relacionadas que persiguen un fenómeno superior (Manzon, 2011, pág. 19). También añade que en relación con la institucionalización de los campos académicos, esta no se limita a un reconocimiento y ubicación formal en la estructura académica de un departamento o una facultad. También incluye la formación de redes académicas, revistas, congresos.

En este sentido, el desarrollo intelectual y la institucionalización de un campo académico no necesariamente convergen. Platón no comparó a Esparta y Atenas desde un cubículo universitario; tampoco desde un Instituto se integraron los Códices Mendocinos para dar cuenta de la educación de los niños aztecas, o la etnografía educativa de Fray Bernardino de Sahagún en su Historia General de las Cosas de la Nueva España. Es más, ni Marc Antoine Julien, a quien se atribuye la paternidad de la educación comparada, llevó a cabo su programa desde el Instituto Normal para la Educación de Europa, sueño acariciado cuya creación nunca consiguió (Hayhoe & Mundy, 2008).

De aquí que, independientemente del nivel o tipo de institucionalización alcanzada, la educación comparada, como campo multidisciplinario, se desenvuelve en relación a los intereses y propósitos de quienes se identifican con dicho campo, creándose en su interior distintas tradiciones, tendencias, coaliciones, escuelas, agrupaciones.

Una de las tradiciones dominantes en este campo, es el de la comparación internacional de diversos aspectos de la educación y cuando las comparaciones tienen una dimensión nacional, estatal, o incluso local, se habla del método comparado de la investigación educativa. Un brillante análisis de este tema es ofrecido por Guillermo Ruiz (2010). Material que puede ser descargado de la página web de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

En México, ésta tradición dominante, que liga a la educación comparada con la educación internacional, ha sido continuada en los cursos que sobre esta materia se imparten en universidades públicas y privadas, como se puede verificar en el análisis de los programas de asignaturas realizado por Navarro Leal, Lladó & Sánchez (2013); también se puede observar en publicaciones de colegas mexicanos que expresan intereses particulares en sus objetos de comparación; así por ejemplo, Jaime Calderón (2000) se interesa por la educación de adultos en España y México; Margarita Noriega (2000) por la descentralización educativa en Francia y México; Armando Alcántara (2005) se interesa por comparar ciencia y tecnología en México y Argentina; Rollin Kent, asociado con Ana María García (García & Kent, 2002) se interesa por comparar los recursos humanos encargados de políticas sociales en México y Argentina; Imanol Ordorika y Roberto Rodríguez se interesan por las universidades extranjeras y sus

rankings (Ordorika & Rodríguez-Gómez, 2010); Jesús Galaz se interesa por comparar la reconfiguración de la profesión académica tanto entre las universidades mexicanas, como entre estas y las extranjeras (Galaz-Fontes, 2006).

Frente a la tradición de las comparaciones internacionales, también se sitúan los intereses de colegas que requieren de realizar comparaciones hacia el interior del país, por razones muy particulares relacionadas con su objeto de estudio y que el campo académico de la Educación Comparada no puede ignorar, mientras estén definidas sus unidades de comparación y sistematizados sus procesos relacionales. Como ejemplos de ello podemos mencionar el trabajo coordinado por Adrián Acosta (1999) en el que se estudia el impacto de las políticas de educación superior en las universidades públicas de México; con este mismo interés podemos mencionar también los estudios de diez universidades públicas nacionales coordinados por Axel Didriksson y Alma Herrera (2002).

Este variado interés por comparar en educación y que enriquece el campo de la educación comparada, se puede observar en la presente publicación. Las diversas temáticas que estructuran este libro denominado precisamente *Comparar en Educación*, han sido agrupadas en cinco grandes ejes: Desarrollos teóricos de la educación comparada; Estudios de educación internacional; Estudios comparados y aspectos curriculares; Personal académico y perspectivas comparadas; y Estudios comparados de la gestión escolar. Las preocupaciones de los autores giran en torno a la educación comparada, desde diferentes ángulos referenciales, desde diferentes marcos epistemológicos, abordajes metodológicos, y con diversos objetos de estudio. En los trabajos podemos observar, en mayor o menor medida, el uso de algunas herramientas teóricas y/o analíticas de la educación comparada, aunque, como se verá, con las articulaciones y particularidades de cada caso.

Primera parte: Desarrollos teóricos de la educación comparada

En esta primera parte del libro los autores disertan teóricamente sobre aspectos relacionados con el estatus epistemológico de la educación comparada, desde diferentes ángulos de lectura. Así el texto que inaugura este primer eje temático es: “Una aproximación a la definición

de la metodología y aplicaciones de las comparaciones educativas institucionales” de Marion Whitney Lloyd, Imanol Ordorika Sacristán y Jorge Martínez Stack, quienes tomando como base la descripción de las principales características del Estudio Comparativo de las Universidades Mexicanas (ECUM), hacen una breve descripción del marco de referencia metodológico que ha servido de base o fundamento al esfuerzo comparativo del ECUM. Concluyen alertando sobre los problemas que enfrentan en la actualidad los estudios comparativos por la influencia de la hegemonía de los centros de poder financiero y cultural que tras los fenómenos de la “globalización” impulsan la homogeneidad y convergencia hacia un particular tipo de institución educativa. Plantean la posibilidad de una reformulación de la educación comparada tomando como marco de referencia el programa de investigación propuesto por Marginson y Mollis (2002).

El segundo capítulo de esta sección temática denominado “Conjeturas en torno a la educación comparada” de Elvia Marveya Villalobos Torres, por medio de tres premisas, reflexiona en torno a las conjeturas de la educación comparada (ED): 1) por la necesidad de su vigencia ante la constante actual del *cambio* y sus implicaciones en las políticas públicas en educación, 2) la exigencia de adaptar de forma armónica los cambios en el contexto preciso de las “situaciones educativas” con base en todos y cada uno de los elementos constitutivos de todo sistema educativo, 3) la EC hoy es ante todo una *alternativa metodológica* para realizar los cambios de innovación, reforma o revolución educativa así como las adaptaciones que la realidad social actual impone. Concluye que en este contexto son muchas y variadas las conjeturas que epistemológicamente y metodológicamente implica el desarrollo de la EC.

Esta primera sección cierra con el texto: “Fundamento de la metodología comparativa en educación” de Silvia Verónica Valdivia Yábar y María Estela del Carmen Fernández Guillén, quienes pretenden establecer el fundamento de la metodología comparativa en educación, por medio de un conjunto de características que constituyen un sistema de relaciones e interrelaciones. Sostienen que para establecer una comparación entre dos hechos o fenómenos es preciso que tengan algo en común, y deben ser vistos así por la aplicación de un criterio comparativo que permita ordenar y relacionar las diferentes variables objeto de estudio. Insisten en

la importancia de las coordenadas espacio y tiempo en la comparación ya que suponen una afinidad o proximidad geográfica e histórica. Enfatizan en que el método comparativo no debe limitarse a los estudios de sistemas educativos nacionales y regionales, sino que también debe aplicarse a otros sectores pedagógicos. Finalmente, señalan vías que pueden ayudar al avance de la Pedagogía Comparada.

Segunda parte: Estudios de educación internacional

Los intereses de los autores, que participan en este bloque temático, están puestos en el análisis de las políticas internacionales, de sus propuestas de modelos y fines que debe perseguir la universidad, en algunos casos se analiza las resignificaciones, apropiaciones o puesta en marcha de políticas internacionales en instituciones mexicanas de educación superior, tal como veremos a continuación.

“¿Qué orienta la internacionalización de la educación en los institutos tecnológicos?” de Ana María Soto Hernández, da inicio a este segundo apartado. La autora plantea que la internacionalización de la educación superior continúa siendo un reto para las instituciones mexicanas, sobre todo para aquellas de orden tecnológico y de carácter público. Muestra resultados de la etapa exploratoria de una investigación que pretende realizar un diagnóstico de los avances en este tema para el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos. Presenta una relación válida y confiable de elementos de la organización de un instituto tecnológico público y de sus funciones sustantivas, que propicia la internacionalización de sus programas educativos. Sus resultados validan los típicos indicadores de movilidad estudiantil y docente, oferta transfronteriza y acreditación internacional de programas educativos, acuerdos, programas y proyectos establecidos con instancias internacionales, organización de eventos internacionales y presupuesto asociado.

El segundo texto de este apartado corresponde a Zaira Navarrete Cazales y Armando Alcántara Santuario, “La participación de los organismos internacionales en la promoción de políticas encaminadas a incluir y atender a estudiantes indígenas en la educación superior”, quienes muestran un panorama sobre la participación de los organismos internacionales en la promoción de políticas encaminadas a incluir y

atender a estudiantes indígenas en la educación superior y cómo éstas han incidido en las políticas nacionales mexicanas en torno a esta temática. En este sentido, dan cuenta de la participación de los indígenas en la educación superior en México, en el marco de la investigación: “Programa Marco Interuniversitario para la Equidad y la Cohesión Social en la Educación Superior”, enmarcada en los trabajos de la Red Iberoamericana de Investigación en Políticas Educativas.

“Los Rankings en Instituciones de Educación Superior (IES): Análisis de la aproximación metodológica” de Mónica Terán Pérez, analiza la estructuración metodológica de los reportes sobre los rankings de las mejores universidades de acuerdo a *U.S. News World's Best Universities* 2010 y de *The Times Higher Education* 2010-2011. El análisis lo desarrolla a través de los principios de Berlín sobre los rankings en la Educación Superior propuesto por la UNESCO en el 2006. La autora señala que las diferencias notables en relación a la aproximación metodológica permite advertir que los propósitos, diseños, ponderación de los indicadores, recolección y procesamiento de la información y la presentación de los indicadores, generan una diversidad de resultados que pueden ser cuestionados en la medición de la calidad de las universidades con indicadores que no necesariamente son reflejo de esta, o que son difíciles de representar por la complejidad de las instituciones.

Marco Aurelio Navarro Leal, en su texto “Por la izquierda o por la derecha, pero en la misma vía. Emprendedurismo universitario en Brasil y México”, menciona que esta es un primer acercamiento al estudio del emprendedurismo universitario, entendido como la aproximación de las instituciones educativas al sector productor de bienes y servicios. En un primer apartado explora el concepto de universidad emprendedora en el contexto del capitalismo académico y enseguida parte del supuesto de que este movimiento de las universidades obedece a las políticas de educación superior que surgen en el contexto de la crisis económica internacional de la década de los ochenta; de tal forma que este movimiento toma fuerza en distintos lugares del mundo. Por el distinto signo político de su transición al nuevo siglo, analiza las transformaciones de la educación superior en Brasil y en México, y concluye que, en mayor o menor medida, estas transitan por la misma vía.

“Generación y Transferencia del Conocimiento en los Sistemas

de Innovación para el Desarrollo” es el capítulo que presentan Frida Carmina Caballero Rico, José Alberto Ramírez de León, Rocío Margarita Uresti Marín y, Manuel Vázquez Vázquez. Plantean que la generación y transferencia de conocimiento es un indicador del desarrollo de las instituciones de educación superior públicas. En este nuevo modelo de universidad, actividades como la transferencia de conocimiento o la incubación de empresas se convierten en actividades permanentes. La generación y transferencia de conocimiento, que se transforma en desarrollo tecnológico e innovación potencia las capacidades de un Sistema de Innovación regional o nacional. En sistemas de innovación emergentes como el de México, la capacidad de investigación avanzada no es tan importante. Concluyen que aunque las universidades son altamente valoradas, aún no están preparadas para realizar la transferencia al entorno.

Concluimos este segundo apartado con el texto de Rafael Estrada-Danell, Pilar Zúñiga, Gabriela Zúñiga y Patricia Martínez, titulado “Paulo Freire y Concilio Vaticano II. Análisis comparativo de los supuestos educativos: un aparato crítico para repensar la universidad”. Los autores proponen y ponen en práctica el aparato crítico desarrollado a partir de la obra de “Introducción a la Teoría de la educación” de T.W. Moore, con la intención de evaluar su posible utilidad para promover el “repensar la universidad”. Mediante la identificación y comparación de supuestos antropológicos, epistemológicos y metodológicos, buscan tender puentes entre distintos saberes, en este caso, entre la propuesta teórica presente en “Educación como práctica de la libertad” de Paulo Freire y Lumen Gentium, “Gravissimum Educationes y ExCorde Ecclesiae”.

Tercera parte: Estudios comparados y aspectos curriculares

Uno de los intereses que se manifiestan en los capítulos que conforman este tercer campo temático alude al análisis comparativo de aspectos curriculares de programas particulares (diversos temáticamente) o de la institución en general con el fin de obtener propuestas educativas-curriculares en pro de la formación de estudiantes y/o mejora institucional.

Jaime Calderón López Velarde abre este tercer rubro temático con el documento: “La investigación de la educación de personas jóvenes

y adultas en los estudios superiores de América Latina y el Caribe”. Describe y compara las carreras de licenciatura y los programas de posgrado de los graduados que participaron en el concurso convocado por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe para premiar a las mejores tesis que abordan este campo de estudio durante los años 2005, 2006, 2007, 2009 y 2011. El análisis comparativo que presenta incluye el nivel de participación de los países, el tipo de instituciones por régimen de financiamiento, así como el género de los concursantes. Consta que la investigación educativa en la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) es mínima, ausente en muchos países y desigual, concentrándose en Brasil, México y Argentina. Concluye que la EPJA no constituye una línea consolidada de investigación de los programas de maestría y doctorado a excepción de Brasil.

“Perspectivas en la investigación acerca de la formación de ciudadanos: relación entre ciudadanía, educación formal - informal y género” es el texto que presenta María-Auxiliadora Ballesteros Valle, quien sostiene que la revisión de literatura es un paso fundamental en la investigación, en este sentido su trabajo aporta principios, conceptos, teorías, hallazgos que le sirvieron de punto de partida para la investigación sobre ciudadanía, educación y género, en el marco de la formación de ciudadanos, haciendo una comparación entre la participación de la educación formal y la informal. Detecta áreas de interés y relevancia para investigaciones futuras: la importancia de la detección de indicadores de ciudadanía para la profundización de su estudio, las implicaciones del factor tiempo en la formación y específicamente la formación del ciudadano con equidad de género. La principal aportación es un marco teórico para la subsecuente investigación sobre la ciudadanía y su relación con los estudios de género.

José Ricardo Rivera Peña, en su texto: “Sistemas educativos de México y Suecia: similitud en problemas metodológicos y curriculares para lograr una conciencia social sustentable”, señala que las formas de adaptación cognitiva han generado un gran capital cultural y social. El propósito es encontrar formas de interpretación del mundo que permita transitar hacia la sustentabilidad. La educación es el medio que posibilita lograrlo. Con las tendencias pedagógicas recomendadas por el modelo neoliberal, tanto en Suecia como en México, se observa un constructivismo educativo que

favorece la individualización del sujeto, la pérdida de la racionalidad, culturalización y visión social para la solución de problemas ecológicos, económicos y sociales globales. El autor concluye con una propuesta de reforma curricular cuyo eje central sea promover la participación colectiva, libre y racionalizada.

El cuarto capítulo de este tercer apartado es el de Yndira Castillo del Ángel y Sergio A. Arteaga Carreño, titulado: “Modelos de innovación de las Instituciones de Educación Superior. Educación comparada entre la Universidad Politécnica de Pachuca (México) y la Universidad de Santiago de Chile (Chile)”. Los autores presentan un estudio de educación comparada, en el que se plantean la interrogante del “Modelo de innovación en las instituciones de educación superior”, las innovaciones que se desarrollan en instituciones de educación superior tecnológica, en países en vías de desarrollo, en específico México y Chile. Seleccionaron para este estudio la Universidad Politécnica de Pachuca, para el caso de México y la Universidad de Santiago de Chile, Chile. El criterio que consideraron para esta selección fue que “son universidades con contextos similares”. Uno de los objetivos del trabajo es crear un método de innovación y visualizar si con su implementación se coadyuva al desarrollo económico de su región.

Por otra parte, Juana María de los Lagos, Ildelisa Cárdenas Rivera, Evelia Reséndez Balderas, Itzel Marín Gámez y Raúl Marín Aguilar, presentan el trabajo “Formación del pensamiento matemático en la educación básica de Tamaulipas” señalan que la Reforma Integral de la Educación Básica plantea la necesidad imperiosa de buscar alternativas para el trabajo escolar que se evidencien en una mejora del aprendizaje (SEP, 2011). El campo del conocimiento donde se espera que haya una evidencia de los avances en los logros educativos es el del dominio del idioma y de la matemática. En este sentido, buscan dar respuesta a la pregunta: ¿De qué manera el conocimiento sobre los procesos de aprendizaje en matemáticas puede influir benéficamente en la enseñanza? Para lo cual aplicaron cuadernos de ejercicios a 4 300 alumnos de 5° y 6° grado, en este capítulo presentan datos de 2069 alumnos de 6° grado. Algunos de los resultados iniciales del análisis permiten concluir que los aciertos en los ejercicios se distribuyen normalmente; el alfa de Cronbach fue de .64.

El capítulo que finaliza este tercer eje temático es: “Estudio comparativo de los libros de texto en torno a la sexualidad y salud reproductiva” de Silvia Padilla Loreda, María Elena Rolanda Torres López, Josefina Jiménez González y Marisela Sánchez. Las autoras señalan que este reporte de investigación es un primer acercamiento al análisis de contenido de algunos libros de texto gratuitos de *ciencias naturales*. Tienen como propósito comparar los contenidos didácticos en materia de sexualidad y salud reproductiva en los años sesenta con los que se emplean en el siglo XXI, destinados a los niños de 5° y 6° grado de primaria. Toman como base los textos publicados por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos en México por la Secretaría de Educación Pública, en México.

Cuarta parte: Personal académico y perspectivas comparadas

El objetivo de todos los trabajos que se incluyen en este eje temático es el estudio comparativo sobre la formación de los docentes de diferentes niveles educativos, dichos estudios se realizan desde diferentes miradas como puede ser la formación en competencias, formación docente en TICs, estímulos al desempeño docente o profesionalización docente.

Damos inicio a este bloque temático con el texto: “El Perfil Docente en los Sistemas de Educación Superior de México y Argentina. Estudio Comparativo” de Antonio González Pérez, Julio Cesar González Mariño y Ma. de Lourdes Cantú Gallegos. Los autores presenta un análisis comparativo de la educación superior entre México y Argentina; países iberoamericanos con semejanzas en su estructura política, social y educativa. Describen el perfil docente en educación superior en ambos países; desde la perspectiva de las nuevas competencias que demandan las transformaciones científicas, tecnológicas y sociales, de los profesores universitarios en el presente siglo XXI.

Por su parte José Antonio Serna Hinojosa, Elvia Arratia Míreles y Miguel Ángel Martínez Hernández en el documento “Estímulo al desempeño del docente universitario y su efecto en la libertad de cátedra”. Analizan, desde la perspectiva de los docentes de las instituciones públicas estatales de educación superior, si existe una relación entre la evaluación al desempeño del docente universitario y la libertad de cátedra, para determinar cuáles son los efectos que dicha relación

provoca. Para ello tomaran como referencia, el Programa de Evaluación y Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED). Realizaron un análisis documental basado en estudios relativos a la evaluación docente universitaria en México, a partir de los ochentas del siglo veinte y particularmente del ESDEPED y de los indicadores que miden dicha evaluación. Concluyen respecto a la relación que existe entre la evaluación y estímulos al desempeño del docente y la libertad de cátedra y los efectos que dicha relación provoca.

“Los Cuerpos Académicos en las Universidades Públicas Estatales del Noreste de México” es el capítulo que presenta Rafael Alfonso Uribe Macedo. Sostiene que desde finales de los años 90 la creación y el fortalecimiento de Cuerpos Académicos en las instituciones de educación superior como una herramienta para fomentar la investigación y promover mejores niveles de preparación y en la docencia de los académicos adscritos a estas instituciones. Define a los Cuerpos Académicos y realiza un breve análisis de éstos en las Universidades Públicas Estatales de los tres estados que conforman el Noreste de México: Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas en cuanto a su organización y se comparan los resultados que muestran con base en tres parámetros: el número y nivel de los investigadores adscritos al Sistema Nacional de Investigadores; el número de investigaciones financiadas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y, el número de patentes de productos o procedimientos registradas.

Posteriormente, Ericka Alejandra Mejía Carrasco presenta el trabajo “El *habitus* del sujeto académico a partir de las políticas de profesionalización. Estudio comparado”, en el que identifica las políticas de profesionalización académica a nivel superior que operan en dos universidades: una pública (UPN-Ajusco) y una privada (UVM), las cuales eligió por el sector al que pertenecen, su misión y filosofía que cada una cumple en la educación. Da cuenta de las características que constituyen el *habitus* del sujeto académico en cada uno de los ámbitos seleccionados y analiza qué tanto el perfil constituido converge, se aleja o marca cierta tendencia hacia los objetivos planteados por las políticas de profesionalización académica en el Sistema Educativo Nacional.

Ileana Rojas Moreno y Zaira Navarrete Cazales presentan el capítulo “Incorporación de las TIC en la práctica docente del SUAYED-FFYL

UNAM” teniendo como propósito central la preparación de un estado del conocimiento que caracterice un panorama de corte comparativo sobre la práctica docente de los profesores del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, (SUAYED/FFyL-UNAM), destacando en particular los procesos de incorporación y manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el trabajo docente cotidiano en condiciones de no presencialidad (enseñanza abierta, enseñanza virtual), a fin de analizar aportes, ventajas y limitaciones de esta tendencia actual, que redunde en favor del rendimiento académico de los estudiantes universitarios de esta modalidad educativa.

Concluimos este cuarto campo temático con el texto “Un análisis de la brecha digital en el docente del nivel Educativo Medio Superior del estado de Tamaulipas, México” de José Rafael Baca Pumarejo, Leticia Varela Salas, Gerardo Haces Atondo, Anabell Echavarría Sánchez y Abigail Hernández Rodríguez. Los autores describen la experiencia de investigación aplicada en el sistema medio superior de Tamaulipas con financiamiento externo del CONACYT titulado “Un estudio de las brechas digitales en el sistema educativo de Tamaulipas”. Describen la brecha digital de los Maestros de la educación Media Superior en el sistema educativo Tamaulipeco llevando a cabo el análisis en función de los tres factores aceptados por la UNESCO y CEPAL para medirla: la infraestructura, la capacitación, y el uso presentes en cada escuela.

Quinto apartado: Estudios comparados de la gestión escolar

Finalmente, en este quinto campo temático se reúnen trabajos en los que las preocupaciones de los autores son analizar, mejorar, proponer modelos de gestión y desarrollo escolar. En esta tesitura, el quinto y último apartado de este libro, Mónica del Carmen Meza Mejía e Irma María Flores Alanís, presentan el capítulo “La relación educación-trabajo en las organizaciones laborales. Una visión histórica desde la educación comparada”. Las autoras plantean que la educación rebasa los límites institucionales de la escuela y se expande hacia instituciones e instancias socializadoras cuya finalidad no es específicamente la de educar, pero que acaban requiriendo la presencia explícita de la acción educativa,

como garantía de una buena socialización y del logro de sus objetivos específicos. La Educación Comparada como saber sistematizado, vincula funcionalmente a la Historia de la Educación desde hace muchos años. Argumentan sobre cómo se capacitó para el trabajo desde los “orígenes” de las organizaciones laborales formales, en lo que hoy se clasifica dentro del saber pedagógico como educación no formal, con una visión histórica desde la Educación Comparada.

Posteriormente, Juan Manuel Rodríguez Caamaño presenta “Análisis comparativo de los hallazgos en los estudios sobre factores determinantes del fenómeno de la deserción universitaria”, en el que realiza una comparación del comportamiento de la deserción universitaria, en cuanto a sus causas, en algunos países donde se han realizado este tipo de estudios. El objetivo es tener un mejor entendimiento del problema que se da a nivel mundial y que genera un enorme costo social que propicia un desaprovechamiento de la educación superior como generadora de desarrollo en los países. Los hallazgos encontrados con diversas metodologías y en diversos contextos sociales, constituye un enriquecimiento académico importante en la búsqueda de soluciones que favorezcan la permanencia de los estudiantes en la educación superior a través de entender la complejidad de un fenómeno que no se ha podido erradicar.

“Dimensiones de la Gestión escolar y su efecto en el rendimiento académico de la Educación Primaria en Tamaulipas. Comparación de dos casos” de Julia Guadalupe Zavala Flores, Dora María Lladó Lárraga y Luis Iván Sánchez Rodríguez, tienen por objetivo identificar las dimensiones de la gestión escolar que tienen efectos en el rendimiento académico de los alumnos de educación primaria en Tamaulipas, a través de dos casos de estudio: la Escuela Primaria “José Guadalupe Longoria García” y la Escuela Primaria “Mtro. Luis Humberto Hinojosa Ochoa”. Los criterios de selección de las escuelas primarias fueron otorgados por la Secretaría de Educación de Tamaulipas; la selección se basó en los resultados de la Prueba ENLACE 2011. Utilizaron como estrategia metodológica comparada una escuela primaria con resultados superiores a la media nacional y otra escuela primaria con resultados inferiores a la media nacional.

En esta tesitura el documento “Efectos de los modelos de Gestión

escolar en los resultados de ENLACE (2011) en alumnos de educación primaria en Ciudad Victoria, Tamaulipas. Dos estudios de caso: “José Guadalupe Longoria García” y “Mtro. Luis Humberto Hinojosa Ochoa” de Lizeth Berenice Cedillo Salinas, Aglael Medina Peña y Koryna Itzé Contreras Ocegueda, identifica las dimensiones y los modelos de gestión en dos escuelas primarias de Ciudad Victoria, Tamaulipas. Identifican las analogías y divergencias entre ambos modelos de gestión y los efectos en los resultados de ENLACE. El diseño metodológico es de corte cuantitativo, exploratorio, descriptivo y comparativo. Los actores que formaron parte del estudio fueron 2 Directores, y 9 maestros de cada Caso. El análisis fue mediante el método “Delfhos”; a partir de los resultados se identificaron los modelos de gestión de las escuelas primarias a la luz de la priorización de las dimensiones de la gestión escolar.

Finalmente queremos externar un muy sincero agradecimiento a nuestros colegas que, amable y desinteresadamente, aceptaron ser dictaminadores de alguno (os) de los trabajos que en este libro se presentan. Ana María Soto (Instituto Tecnológico de Ciudad Madero, Tamaulipas), Armando Alcántara (Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, UNAM), Dora María Lladó Lárraga (UAM de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas), Elvia Marveya Villalobos Torres (Universidad Panamericana), Frida Carmina Caballero Rico (Dirección General de Innovación Tecnológica. Universidad Autónoma de Tamaulipas), Gabriel Jorge Buenrostro Mendoza (Universidad Panamericana), Ileana Rojas Moreno (Facultad de Filosofía y Letras, UNAM), Jaime Rogelio Calderón López-Velarde (Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas), Jorge Chacón Reyes (Universidad Veracruzana), Jorge Ponce de León (Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco), José Rafael Baca Pumarejo (Universidad Autónoma de Tamaulipas), Julia Adriana Juárez Rodríguez (Universidad de Guanajuato), Lamberto Villanueva (Facultad de Psicología, UNAM), Leticia Pons Bonals (Universidad Autónoma de Chiapas), Luis Iván Sánchez Rodríguez (UAM de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas), Marco Aurelio Navarro Leal (El Colegio de Tamaulipas), Silvia Fuentes Amaya (Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco), Zaira Navarrete Cazales (Facultad de Filosofía y Letras, UNAM).

Trabajos citados

- Acosta, A. (1999). *Historias paralelas. Un cuarto de siglo de las universidades públicas en México, 1973-1998*. Ciudad Juárez, Chihuahua: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Alcántara, A. (2005). *Entre Prometeo y Sísifo. Ciencia, Tecnología y Universidad en México y Argentina*. México: Ediciones Pomares.
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2007). Introduction. En M. Bray, B. Adamson, & M. Mason, *Comparative Education Research. Approaches and Methods* (págs. 1-11). Hong Kong: Springer- Comparative Education Research Centre. The University of Hong Kong.
- Calderón, J. (2000). Política y Modelo de educación de adultos en Andalucía, España, y Michoacán, México (1982-1994). En J. Calderón, *Teoría y Desarrollo de la investigación en educación comparada* (págs. 477-487). México: UPN - Plaza y Valdés.
- Crossley, M., & Watson, K. (2003). *Comparative and International Research in Education. Globalisation, context and difference*. London: RotledgeFalmer.
- Didriksson, A., & Herrera, A. (2002). *La transformación de la universidad mexicana. Diez estudios de caso en la transición*. México: Miguel Ángel Porrúa - Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Galaz-Fontes, J. (2006). "The National Faculty Surveys. An overview" . En J. Schuster, & M. Finkelstein, *The American Faculty. The Restructuring of Academic Work and careers*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- García, A. M., & Kent, R. (2002). *Profesionales y Políticas Sociales*. Buenos Aires: CEDES.
- Hayhoe, R., & Mundy, K. (2008). Introduction to Comparative and International Education: Why study comparative education? En K. Mundy, K. Bickmore, R. Hayhoe, M. Madden, & K. Madjidi, *Comparative and International Education. Issues for teachers* (págs. 1-21). Toronto: Canadian Scholar's Press Inc.
- Manzon, M. (2011). *Comparative Education: The Construction of a Field*. Hong Kong: Springer- Comparative Education Research Centre. The University of Hong Kong.
- Navarro Leal, M., Lladó, D. M., & Sánchez, L. I. (2013). Comparative education activity in Mexico. En M. Navarro Leal, *Comparative Education: views from Latin America* (págs. 158-178). Bloomington, IN: Palibrio.
- Noriega, M. (2000). La descentralización educativa: los casos de Francia y México. En J. Calderón, *Teoría y Desarrollo de la Investigación en Educación Comparada* (págs. 403-430). México: UPN - Plaza Valdés.
- Ordorika, I., & Rodríguez-Gómez, R. (2010). "El ranking Times en el mercado del prestigio universitario" . *Perfiles Educativos, XXXII*(129).

- Ruiz, G. (2010). La comparación en la investigación educativa. En M. Navarro Leal, *Educación Comparada: Perspectivas y Casos* (págs. 17-38). Victoria, México: PLANEA- Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Villalobos, E. M. (2002). *Educación Comparada*. México: Publicaciones Cruz O. SA - Universidad Panamericana.

PRIMERA PARTE

Desarrollos teóricos de la educación comparada



Una aproximación a la definición de la metodología y aplicaciones de las comparaciones educativas institucionales

Marion Whitney Lloyd *
Imanol Ordorika Sacristán **
Jorge Martínez Stack ***

Resumen

Tomando como base la descripción de las principales características del Estudio Comparativo de las Universidades Mexicanas (ECUM), proyecto de investigación que realiza la Dirección General de Evaluación Institucional (DGEI) de la UNAM, se hace una breve descripción del marco de referencia metodológico que ha servido de base o fundamento al esfuerzo comparativo del ECUM y que ha implicado contar con una metodología que ha servido de guía para la realización de las diferentes etapas de este esfuerzo de investigación comparada, la difusión de sus resultados y posibles aplicaciones. Se asume que esta descripción pudiera servir de marco de referencia, organizativo y potencialmente explicativo de la información y de los resultados que se obtengan y sistematicen mediante esfuerzos semejantes. Se concluye alertando sobre los problemas que enfrentan en la actualidad los estudios comparativos por la influencia de la hegemonía de los centros de poder financiero y cultural que tras los fenómenos de la “globalización” impulsan la homogeneidad y convergencia hacia un particular tipo de institución educativa. Se plantea la posibilidad de una reformulación de la educación comparada tomando como marco de referencia el programa de investigación propuesto por Marginson y Mollis (2002).

* Dirección General de Evaluación Institucional, UNAM. CE: marionlloyd@gmail.com

** Dirección General de Evaluación Institucional, UNAM. CE: ordorika@unam.mx

*** Dirección General de Evaluación Institucional, UNAM. CE: jorgestack@gmail.com

“... las actividades comparativas nunca han se han desarrollado a escala tan intensa como ocurre hoy en día, pero con muy poca atención a los aspectos problemáticos y metodológicos inherentes al acto de comparar”. Wiele-Mans, 1997:152, citado en García Garrido (1997).

El Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas (ECUM)

Uno de los proyectos de investigación que en la actualidad lleva a cabo la Dirección General de Evaluación Institucional (DGEI) de la UNAM, y que puede inscribirse dentro del *campo* de la educación comparada¹ es el *Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas* (ECUM). Con él se busca sistematizar, medir y comparar el desempeño de universidades y otras instituciones mexicanas de educación superior.

El ECUM se basa en la recopilación, ordenamiento y análisis de información obtenida en fuentes oficiales y bases de datos públicas y reconocidas. Ofrece datos de más de 2,800 instituciones de educación superior, públicas y privadas; centros de investigación; instituciones de salud; dependencias gubernamentales y diversos organismos sociales o privados mexicanos. El Estudio abarca, hasta ahora, los años 2007 a 2011 e informa sobre las funciones sustantivas comúnmente referidas de la universidad contemporánea: docencia, investigación y difusión. En general, permite apreciar, en distintos niveles de agregación (por instituciones en lo individual, conjuntos de ellas y sectores prioritarios de actividad) el desempeño de cada institución, en comparación consigo misma o en relación con otras.

En la actualidad el ECUM cuenta con información sobre las instituciones que conforman su catálogo en los siguientes rubros:

I. Perfiles institucionales, en donde de cada institución se muestran datos sobre su(s):

a) Personal docente

¹ Aquí seguimos a Marginson y Mollis (2002), quienes al estilo de Bordieu emplean el término topográfico de “campo” para referirse, junto con las redes gubernamentales y prácticas institucionales, a los discursos, teorías, métodos y técnicas tan heterogéneas asociados al conocimiento disciplinario de la Educación Comparada.

- b) Matrícula estudiantil
- c) Programas académicos
- d) Cédulas profesionales
- e) Subsidio, tanto público federal como estatal

II. Las labores de investigación cuyo nivel y desempeño en cada institución se muestra mediante el número de:

- a) Académicos del Sistema Nacional de Investigadores (SNI)
- b) Cuerpos académicos en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)
- c) Documentos, artículos y citas en las que participa la institución, sistematizadas en el índice ISI-Thomson
- d) Documentos, artículos y citas en las que participa la institución, sistematizadas en el índice SCOPUS-Elsevier
- e) Documentos y artículos en las que participa la institución, sistematizados en los índices CLASE y PERIÓDICA de la UNAM

III. Las patentes nacionales con las que cuenta cada institución en al menos dos modalidades:

- a) Patentes de invención, solicitadas y otorgadas, publicadas en la Gaceta del Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial (acumuladas desde 1991)
- b) Patentes de invención solicitadas reportadas en el Informe Anual del Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial (datos disponibles para 2008 - 2011)

IV. Las revistas académicas publicadas por la institución ya sean:

- a) Revistas en el Directorio y Catálogo Latindex (Sistema de información sobre las revistas de investigación científica, técnico-profesionales y de divulgación científica y cultural que se editan en los países de América Latina, El Caribe, España y Portugal), o
- b) Revistas incluidas en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt)

V. El desempeño institucional en la función docencia conforme a los:

- a) Programas evaluados por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CIEES)
- b) Programas acreditados por organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. (COPAES)
- c) Programas reconocidos por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)

Desde su primera publicación, anualmente el ECUM es actualizado y, en cada ocasión, incluye nuevos rubros respecto a sus versiones anteriores. Cuenta con una herramienta informática asociada, el *Explorador de datos del ECUM* (ExECUM), que permite tener acceso de manera libre y en línea a toda la información producida y sistematizada por el proyecto: <http://www.execum.unam.mx/>

Es importante señalar que, no obstante su carácter comparativo, el ECUM y su explorador asociado no buscan ser, ni ofrecer, una clasificación jerarquizada (ranking) de universidades mexicanas². Su propósito básico es proporcionar a instituciones, académicos, especialistas y público en general elementos de conocimiento, desde una perspectiva comparada, que permitan tener una mejor comprensión del desempeño de las instituciones mexicanas de educación superior e investigación, colaborar en el diseño y puesta en práctica de políticas institucionales, así como definir estrategias y cursos de acción para mejorar sus resultados.

El enfoque comparativo: dos grandes objetivos

La comparación (del latín *comparatio*) se refiere a la acción y efecto de comparar; es la acción que centra la atención o focalización en dos o más cosas, permitiendo reconocer sus diferencias y semejanzas y descubrir sus relaciones. En este sentido comparar es cotejar; es decir analizar las características de dos o más objetos o situaciones para establecer

² En la obra de Lloyd, Ordorika y Rodríguez (2011) puede verse un cuestionamiento al empleo que hoy en día se hace de los rankings y en donde, además, se pueden encontrar argumentos acerca de porqué el ECUM no es un ranking en este sentido.

similitudes y diferencias y desarrollar algún tipo de valoración.

Sin lugar a dudas comparar es una de las actividades más básicas, naturales e inherentes del proceso de conocer (De Vega, 1993). La comparación permite no solo comprender qué es lo que hace semejante un fenómeno a otro, sino también lo que lo hace diferente. E, incluso, es común suponer que la comprensión significativa de cualquier fenómeno parte del hecho básico de reconocerlo como único. Por ejemplo, en los estudios tradicionales en el campo de la educación comparada las preguntas centrales a menudo se refieren a la forma en que las características del fenómeno educativo son únicas o propias de las comunidades, grupos o instituciones bajo comparación, y esto se logra establecer mediante la investigación de lo que los o las hace similares o diferentes unas o unos de otros.

La Educación Comparada es un campo interdisciplinario en donde de manera muy general podemos identificar dos grandes metas que, en muchas ocasiones, se traslapan, y que limitan y organizan el conocimiento de la disciplina. Tenemos, por un lado, que la investigación en el campo de la Educación Comparada ha buscado, con el empleo de evidencia obtenida mediante la comparación entre naciones o países, ofrecer respuesta a preguntas muy amplias o macro históricas sobre la relación entre educación, política, economía y cambio social (“desarrollo”). Este tipo de investigación puede ser descrito como macro histórico o macro social o sociológico y, en esta tradición, pueden ubicarse los esfuerzos recientes por dar sentido a los procesos de internacionalización o globalización de la educación. La investigación en esta tradición ha sido en gran medida influenciada por marcos teóricos generales y los grandes debates ideológicos característicos de las ciencias sociales.

Otra importante dimensión de la investigación de la educación comparada ha sido básicamente instrumental. En este sentido, la investigación en este campo disciplinario se orienta o es empleada para ayudar o guiar en el mejoramiento de la educación en varios de sus niveles o contextos. Estudios que ejemplifican esta tradición son los que se realizan para describir sistemas educativos nacionales, las comparaciones internacionales sobre logros académicos específicos y efectividad de programas educativos, las investigaciones sobre capital humano y estudios de caso etnográficos realizados en escuelas y salones

de clase. En general, hoy en día estos estudios se realizan como respuesta a la presión que enfrentan los sistemas educativos nacionales para lograr una mayor competitividad en el plano internacional.

Una aproximación a la definición de la metodología de la comparación institucional

La realización del ECUM, junto con la sistematización y el empleo de sus resultados, han implicado contar con una metodología que pudiera guiar este esfuerzo de investigación comparada y sirviera de marco de referencia, organizativo y potencialmente explicativo de la información y de los resultados que pudieran obtenerse y sistematizarse.

A partir del supuesto básico de que el empleo de los métodos comparativos requiere, al igual que cualquier otro método de análisis empírico, de una serie de decisiones referidas a los objetivos y el diseño de investigación, en el presente trabajo se busca describir brevemente el marco de referencia metodológico que ha servido de base o fundamento a al esfuerzo comparativo del ECUM. Se busca, aquí, introducir brevemente algunas cuestiones relacionadas con estas decisiones, sus propósitos y anticipar algunos de los problemas prácticos, de medición y de la naturaleza de las fuentes de información que al igual que cualquier investigación de tipo comparativo, seguramente habrán de enfrentarse.

Los métodos de la investigación comparativa o comparada tienen una larga tradición en los estudios interculturales en los que se busca identificar, analizar y explicar similitudes y diferencias entre sociedades. Cualesquiera que sean sus métodos, en este tipo de investigación se tiene especial cuidado de considerar los escenarios socioculturales³.

³ Los escenarios socioculturales son los ámbitos en los que actúan los grupos sociales. Se definen por prácticas culturales específicas que expresan necesidades ideológicas, psicológicas, fisiológicas o ambientales de los individuos que conforman las sociedades específicas. En estos escenarios se explicitan peculiaridades históricas y cotidianas, de carácter filosófico, epistemológico, ideológico, o podemos decir más generalmente: culturales. El escenario socio-cultural influye no sólo en las conductas, sino en la manera de actuar y de pensar de los miembros de la sociedad que lo habita, moldeando, de cierta manera sus acciones y pensamientos, condicionándolos sustancialmente. Todas las características de los escenarios socioculturales influyen en la construcción del conocimiento, comprendido éste como un producto sociocultural, y por lo tanto representativo de la sociedad en la que se gesta; véase por ejemplo: Cecilia Rita Crespo Crespo (2007). Las argumentaciones matemáticas desde la visión de la socio epistemología. Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias en Matemática Educativa, México: CICATA, IPN, agosto.

De igual forma, uno de los problemas recurrentes en la realización de comparaciones, especialmente entre instituciones, países o culturas diferentes es el de obtener conjuntos de datos comparables y lograr consensos sobre las equivalencias conceptuales y funcionales, así como sobre los parámetros de investigación (dimensiones de comparación).

La solución de estos problemas implica mediaciones, negociaciones y el establecimiento de compromisos basados en un conocimiento sólido de los contextos socioculturales de las entidades sujetas a comparación (llámense instituciones, grupos, sociedades o culturas).

Desde una perspectiva normativa las comparaciones sistemáticas han servido como un instrumento para el desarrollo de clasificaciones de fenómenos sociales y para establecer si fenómenos aparentemente semejantes pueden ser explicados por las mismas causas o determinantes. Para muchos investigadores sociales las comparaciones ofrecen un marco analítico para examinar y explicar las diferencias y especificidades sociales y culturales.

En fechas más recientes se ha puesto mayor énfasis en la contextualización de los esfuerzos comparativos buscando con ello ganar una mayor comprensión de estructuras y funciones de las entidades o instituciones bajo comparación⁴.

Desde un punto de vista más pragmático, la comparación institucional, o más generalmente los trabajos comparativos, ha implicado un proceso

⁴ Dentro de desarrollos teóricos recientes que han influenciado a la investigación comparativa, no debemos pasar por alto el del “nuevo institucionalismo” que con sus seis niveles de análisis: mundial, societal, campo organizacional, población organizacional, organización y subsistema organizacional (Richard Scott, 1995) amplía las categorías de la ecología organizacional (comunidad, poblaciones y organizaciones) Baum (1996: 77). Se supone que con categorías como éstas es posible examinar el sistema universitario no en forma aislada, sino vinculado a la sociedad como un todo. No obstante las ventajas metodológicas que pudieran ofrecer estos seis niveles de análisis la comparación que se realiza en el ECUM se ha restringido a la comparación entre los elementos básicos ya descritos de infraestructura (incluyendo presupuesto), recursos humanos y producción científica debida, fundamentalmente a la accesibilidad de las fuentes de información y los recursos disponibles. Evidentemente si asumimos una definición de institución como la de Scott (1995: 33-34) o Friedland y Alford (1991: 156) para la comparación de sistemas universitarios requerimos abarcar dimensiones tales como en normas, reglas, expectativas de comportamiento, sistemas de gratificación, mecanismos de articulación social, gobierno y administración, sentidos, identidades y un enorme etcétera; aspectos que evidentemente rebasan los propósitos iniciales de este proyecto.

continuo de medición de productos, servicios, resultados y prácticas en relación (comparación) con las instituciones competidoras o reconocidas como las mejores o que ocupan un lugar de líderes en el medio del que se trate.

Esta definición hace hincapié en el concepto de **continuidad**. En este sentido, la comparación institucional se concibe no como un proceso que solamente se realiza una vez y se olvida; sino un proceso continuo, permanente y constante.

Otro aspecto relevante es el de la **medición, o valoración a partir de fuentes de información válidas, pertinentes y actualizadas**, que forma parte del proceso mismo de la comparación institucional, ya que la comparación de los procesos propios con los de otras instituciones requiere de su medición o valoración objetiva.

Esta definición también implica que la comparación institucional se debe aplicar o, al menos, buscar aplicar (realizar) a todas las facetas, niveles, procesos o acciones que caracterizan el desempeño de las instituciones que se comparan.

Así mismo, esto implica que la comparación institucional, por lo general, se realiza teniendo como base o modelo de comparación a las instituciones reconocidas como las mejores o líderes en su campo.

Al igual de lo que ocurre en el contexto de las industrias u organizaciones comerciales es común que la metodología de comparación institucional se refiera a la búsqueda de las mejores prácticas de una institución que le conducen a tener un desempeño considerado, conforme a ciertos estándares, como de excelencia.

Este punto de vista pragmático o aplicado se orienta a la operación, desempeño o quehacer institucional. El énfasis es en las prácticas y se insiste en ellas, en su definición y comprensión, antes de obtener o llevar a cabo una métrica de la comparación.

Las mediciones en los estudios comparativos se definen a partir de la identificación de las mejores prácticas, obras o desempeño, no como algo que se cuantifique primero y que después vaya a ser comprendido o explicado. Este enfoque tiene como objetivo final el lograr que la institución alcance el desempeño excelente, logre las mejores prácticas, sea la mejor de su clase.

En este sentido, el estudio comparativo es la mejor justificación

(validación) para todas las medidas que se propongan para el mejoramiento institucional. Si se ha buscado lo mejor de las organizaciones o instituciones y se le ha incorporado a planes y procesos, difícilmente se cuestionarán las acciones y estrategias que pudieran llegar a instrumentarse.

Este tipo de consideración ha servido para aproximarse a la definición tan en boga o tanpreciada a los organismos internacionales de un estudio comparativo como un proceso sistemático y continuo para comparar nuestra propia eficiencia en términos de productividad, calidad y prácticas con aquellas instituciones y organizaciones que representan la excelencia. Aquí el énfasis es, además de las operaciones, en la calidad y en la productividad institucional, considerando el valor que tienen las acciones y operaciones en relación a sus costos de realización, lo que representa una forma de aproximarse al concepto de calidad: la relación entre los bienes y servicio producidos u ofrecidos con los recursos utilizados para su producción (productividad).

En resumen, y haciendo a un lado el problemático concepto de calidad, podemos definir un estudio comparativo como un proceso sistemático y continuo para describir (evaluar) productos, servicios y procesos de trabajo de las instituciones que son reconocidas como representantes de las mejores prácticas, con el propósito de proponer y llevar a cabo las mejoras organizacionales pertinentes.

Algunas consideraciones prácticas para la realización de estudios comparativos entre instituciones

En la práctica, mediante la comparación se busca que la institución mire hacia su entorno y aprenda de otros y, así, alcanzar mejorar su desempeño.

No obstante que la institución se encuentre en un proceso de mejora continua, sus estrategias, conceptos y posibilidades de mejora estarán limitadas por las prácticas tradicionales y paradigmas ya establecidos, de tal forma que le pudiera tomar mucho tiempo lograr un avance significativo en su desempeño.

El mirar hacia afuera permite a la institución aprender de los demás y acelerar su capacidad de innovación y cambio, lo cual le permitirá reducir la brecha que le pudiera separar de las mejores instituciones y más reconocidas y, quizá, posteriormente, superarlas.

Aquí es importante destacar la relación entre estudio comparativo e innovación. La institución no necesariamente debe imitar o copiar, sino que debe encontrar maneras innovadoras de redefinir las reglas del juego o el propio juego. Es decir, para que un proceso de comparación institucional sea exitoso es importante que la institución esté en condiciones de transformarse o cambiar.

Debe remarcarse el hecho de que la comparación institucional se refiere a un proceso que tiene una metodología y debe evitarse su realización puramente intuitiva y sin estructura alguna. Téngase presente que un proceso como este no es sólo compararse contra otras instituciones, sino que es necesario trascender el qué y analizar con mayor detalle el cómo otras instituciones han alcanzado un mejor desempeño.

También es importante tener presente que la realización de una comparación institucional implica un código de conducta o ética como marco de referencia para el intercambio y empleo de información, sobre todo entre instituciones competidoras o bajo comparación.

Cinco etapas para realizar una comparación institucional⁵

1.- Determinar a qué se le habrá de realizar la comparación.

- Definir quienes son los usuarios que habrán de hacer uso de la información que se obtenga con la realización de la comparación.
- Determinar las necesidades que tienen los usuarios de la información para la comparación (cantidad, calidad, complejidad y costo).
- Identificar los factores críticos de éxito de la institución a la que se le aplicará la comparación.
- Contar con un diagnóstico del proceso mismo de la comparación.

2.- Formación de un equipo para la realización de la comparación.

- Considerar al estudio comparativo como resultado de la actividad de un equipo de trabajo.
- Tipos de equipos para la comparación:

- Grupos funcionales de trabajo.
- Equipos inter-funcionales,
- Equipos inter-departamentales y
- Equipos interorganizacionales,
- Equipos ad hoc.

- Quiénes son los involucrados en el proceso de la comparación.
 - Especialistas internos.
 - Especialistas externos.
 - Empleados.
- Definir funciones y responsabilidades del equipo de comparación.
- Definición de habilidades y atributos de un practicante eficiente de los estudios comparativos.
- Capacitación.
- Calendarización.

3.- Identificación de socios o aliados del estudio de comparación (¿Se compartirá la información que se recabe?)

- Establecimiento de red de información propia.
- Identificar recursos de información.
- Buscar las mejores prácticas.
- Redes de usuarios de los resultados de la comparación
- Otras fuentes de información.

4.- Recopilar y analizar la información de comparación.

- Conocerse.
- Recopilar la información.
- Organizar información.
- Análisis de la información.

5.- Actuar.

- Producir un informe del estudio comparativo
- Presentación de resultados a los usuarios de los resultados del estudio comparativo.
- Identificar posibles mejoras de productos y procesos.
- Visión del proyecto en su totalidad.

⁵ Tomado y adaptado de Michael J. Spendolini (1994). Benchmarking. Primera edición. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.

Un modelo alternativo para la definición de las etapas de un estudio comparativo

Desde otra perspectiva y de acuerdo con Camp (1993), el proceso comparativo o la comparación institucional comienza con la fase de **planeación**, donde se establece el objetivo de la comparación, se definen las instituciones que serán comparadas, así como la información que se requerirá y será utilizada, las fuentes y la forma o procedimientos con los que se obtendrá la información a fin de garantizar su comparabilidad. Esta fase concluye con la determinación de la organización o institución líder y la identificación de las brechas de desempeño de una institución o grupo de ellas en particular con respecto a la definida como líder o modelo.

La siguiente fase es la de **integración de los resultados** obtenidos, hallados o construidos. Aquí, a partir del análisis de los resultados, es posible establecer objetivos operacionales para la mejoría institucional y poder cerrar las brechas detectadas, esto permite definir compromisos de trabajo para las diferentes áreas de la institución bajo comparación, elaborar propuestas estratégicas y valorar los posibles cursos de acción.

La última fase del proceso es la de **acción**, que consiste básicamente en:

- 1) la puesta en marcha de las estrategias y las acciones determinadas en la fase de integración de resultados, y
- 2) la obtención del respaldo de los directivos y de los responsables de las áreas involucradas para llevar a la práctica las acciones concretas que permitan acortar o eliminar las brechas de desempeño en relación con la institución líder.

Para el caso que nos ocupa; la comparación entre instituciones; será necesario definir hasta qué etapa de las planteadas en los dos modelos descritos se habrá de abarcar (alcances del estudio comparativo).

Tipos de estudios comparativos

Tomando como base la experiencia del Instituto Politécnico Nacional (IPN) en la realización de su Plan de Desarrollo Institucional (2006), se puede afirmar que el tipo de estudio comparativo más utilizado es el

conocido como funcional o genérico⁶ que, conforme a la taxonomía de Spendolini (1995), permite comparar organizaciones reconocidas por ser las más avanzadas en productos, servicios o procesos.

La realización de este tipo de comparación institucional ofrece, conforme lo describe el IPN en su documento sobre comparaciones de instituciones de educación superior⁷, varias ventajas, entre otras:

- Tiene un alto potencial para descubrir prácticas innovadoras.
- Permite la detección de tecnologías o prácticas fácilmente transferibles o adaptables.
- Posibilita la identificación de redes académicas existentes o potenciales.
- Proporciona un mejor uso de bases de datos estratégicos y pertinentes.
- Genera resultados estimulantes que permiten vislumbrar con claridad las oportunidades de mejora institucional.
- Revela las áreas en las que se puede y debe mejorar, y proporciona ideas concretas de cómo hacerlo.

⁶ Diagnóstico por comparación (benchmarking) aplicado a instituciones de educación superior de México (2004). Instituto Politécnico Nacional. Dirección General de Publicaciones México, DF.

⁷ Conforme a una de las taxonomías más populares de los estudios comparativos (Robert C. Camp. 1993. Benchmarking. Primera edición. México: Panorama Editorial, S.A.), se tienen los estudios comparativos internos, competitivos, funcionales y genéricos. En el funcional no es necesario concentrarse únicamente en los competidores directos de productos o servicios. Existe una gran posibilidad de identificar competidores funcionales o líderes del campo de la institución de que se trate para utilizarlos en el estudio comparativo, e, incluso, es posible emplearlos aún cuando se encuentren en campos o áreas diferentes. Este tipo de ha mostrado ser muy útil, ya que fomenta un interés por la investigación y los datos compartidos, debido a que no existe el problema de la confidencialidad de la información entre las instituciones disímiles sino que también existe un interés natural para comprender prácticas de otros lugares o sitios. En relación al estudio genérico se parte del hecho de que algunas funciones o procesos son los mismos o muy semejantes independientemente de las obvias diferencias que pudieran existir entre las instituciones que se comparan.

Esta forma de comparación permite descubrir prácticas y métodos que no necesariamente se implementan en la propia institución de quien investiga o realiza la comparación. Este tipo de investigación tiene la posibilidad de revelar la mejor de las mejores prácticas. En este caso, es mayor la necesidad de objetividad y receptividad por parte del investigador. El estudio genérico requiere de una amplia conceptualización y de una comprensión cuidadosa del proceso en el que estamos interesados de comparar. Es el concepto de comparación más difícil, especialmente para obtener aceptación y uso, pero probablemente es el que a la larga ofrece los mejores resultados.

Metodologías de los estudios comparativos

Junto con los tipos de estudios comparativos que es posible realizar, existen diferentes metodologías que las instituciones pueden aplicar en sus comparaciones. Conforme a la obra “Benchmarking in Higher Education. A study conducted by the Commonwealth Higher Education Management Service” publicado por la UNESCO en 1998, son al menos cinco las metodologías con las que es posible realizar la práctica de la comparación en instituciones de educación superior:

a. El estándar del tipo ideal (o estándar o regla de “oro”) en donde se crea un modelo basado en las mejores prácticas o en su idealización y se le emplea como la base para la valoración de las instituciones en términos de la medida en que se ajustan o no a ese modelo.

b. La comparación basada en la actividad es una metodología en la que se selecciona un conjunto de actividades que son típicas o representativas del tipo y rango de las que realiza la institución y son analizadas y comparadas con actividades semejantes realizadas por las instituciones seleccionadas bajo comparación. Estas actividades pueden considerarse en sus propios términos o ser empleadas como aproximaciones (proxy) del desempeño institucional en su conjunto.

c. La comparación vertical busca cuantificar los costos, cargas de trabajo, productividad y desempeño de un área funcional determinada. Por

ejemplo, el área o departamento de admisión estudiantil. En virtud de que esta aproximación se basa en el desempeño de estructuras organizacionales existentes la obtención de datos relevantes es más fácil y directa que lo que ocurre con la comparación realizada con otros métodos. Una evidente limitación de esta metodología es reducir las comparaciones a muy pocas áreas o llevarse a cabo mediante el empleo de múltiples dimensiones que dificultan las comparaciones simples. No obstante, el empleo extenso de esta metodología puede acercar las comparaciones a los objetivos de la metodología de los estudios comparativos.

d. Por otra parte, la comparación horizontal busca analizar los costos, cargas de trabajo, productividad y desempeño de procesos transversales a una o más áreas funcionales, por ejemplo, todos los aspectos de las admisiones estudiantiles independientemente de su localización dentro de la institución. Los resultados obtenidos de esta manera proporcionan una revisión comprehensiva de las prácticas institucionales que se realizan en cualquier área en particular; sin embargo, la obtención e interpretación de los datos y la información pueden llegar a ser harto problemáticos.

e. El empleo por parte de las instituciones de indicadores de desempeño comparado (rankings) es una forma de estudio comparativo sumamente cuestionable, sin embargo su empleo se ha popularizado y en forma creciente ha influenciado la toma de decisiones de políticos y el público en general. Consideramos que bajo ciertos criterios y circunstancias es posible emplear en la realización de verdaderos estudios comparativos algunos de los indicadores empleados en los rankings.

Un problema básico de los estudios comparados en educación superior: La lógica de la reproducción perversa

Debe tenerse en cuenta que la popularización de los procedimientos aplicados en las comparaciones institucionales tiene que ver con las crecientes demandas que enfrentan las instituciones para mejorar su rendimiento financiero, desempeño administrativo y aumentar su eficacia y eficiencia, todo ello como resultado de una mayor competencia internacional, el desarrollo de un interés por incrementar la “calidad” y el

crecimiento concomitante del “movimiento” de calidad total, así como el gran incremento en el uso de las tecnologías informáticas que ha hecho posible la obtención, sistematización y gestión de información de manera más rápida y sofisticada.

Para el caso de las instituciones de educación superior, la competencia y la búsqueda actuales de una mayor calidad, eficiencia y eficacia se da en el contexto del predominio hegemónico del modelo de universidad de investigación norteamericano (sajón) que con su enorme concentración de prestigio, recursos de todo tipo y producción y circulación de conocimientos, así como con su cercanía a los centros de poder financiero y político ejerce una total influencia en el diseño de políticas y agendas para la educación superior mundial (Marginson y Ordorika, 2010).

En este sentido, una aproximación contemporánea (¿pos-moderna?) al estudio comparado de la educación superior debe tener en cuenta que su “objeto” y formas de descripción son resultado, a su vez, de la prevalencia de este modelo hegemónico.

En los trabajos de comparación tradicionales se emplean supuestas categorías descriptivas que abordan cuestiones tales como acceso, persistencia (retención), formación, productividad académica, financiamiento, rendición de cuentas (visibilidad), certificación y aseguramiento de la calidad, eficiencia organizacional y liderazgo; y que no hacen sino reproducir o reflejar las características en las que precisamente el modelo hegemónico hace hincapié. Por ejemplo, cuando se hace uso de o se describen factores contextuales en los estudios comparados de educación superior (v.g. modernización, globalización, ideología), éstos se presentan como externos a la educación superior y son referidos como parte no integral de la propia descripción institucional, obviando el hecho de que ese contexto referido es ya parte sustancial de la institución misma que se describe (la hegemonía permea).

De alguna forma las descripciones que hacemos de las instituciones que comparamos no hacen sino mostrar la “narrativa” de la modernidad: a mayor eficiencia, mayor educación, mayores tasas individuales y nacionales de retorno⁸. Queremos de-construir y problematizar nuestros

⁸ Las ideas que aquí se comentan se basan en la obra de Sheila Slaughter: *Problems in Comparative Higher Education: Political Economy, Political Sociology and Posmodernism*.

“objetos” de comparación. Necesitamos interrogarlos, desmenuzar la meta-narrativa de la modernidad y plantear nuevas interrogantes. Necesitamos cuestionar las nociones de acceso, permanencia y egreso. Por ejemplo: ¿el incremento en estos procesos conlleva la igualdad de oportunidades?

Evidentemente las respuestas a este tipo de preguntas están por elaborarse. En este sentido requerimos de una reformulación de la educación comparada. Un marco de referencia pudiera ser el programa de investigación propuesto por Marginson y Mollis (2002): “La educación comparada global” que ayude a explicar la hegemonía, la diferencia y la autodeterminación, y, de alguna forma, a des-americanizar nuestros análisis y desarrollos teóricos.

Referencias

- Baum, J. (1996). *Organizational Ecology*. En Stewart Clegg, Cynthia Hardy, and Walter Nord (Eds). *Handbook of Organization Studies*. CA: Sage, 1996.
- Camp, R. (1993). *Benchmarking*. Primera edición. México: Panorama Editorial, S.A.
- Crespo, C. (2007). *Las argumentaciones matemáticas desde la visión de la socio epistemología*. Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias en Matemática Educativa, México: CICATA, IPN, agosto.
- De Vega, M. (1993). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza
- Instituto Politécnico Nacional (2006). *Plan de Desarrollo Institucional*. México: IPN.
- Marginson, S. y Mollis, M. (2002). *The door opens and the tiger leaps: Theories and reflexivities of Comparative Education for a global millennium*. *Comparative Education Review*, vol. 45, no. 4.
- Friedland, R. y Alford, R. (1991). *Bringing society back in: Symbols, practices, and institutional contradictions*. En Walter W. Powell and Paul J. DiMaggio (Eds.). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- García, G. (1997). *La Educación Comparada en una sociedad global*. *Revista Española de Educación Comparada*. Vol. 3 pags. 61-81
- Lloyd, M.; Ordorika, I. y Rodríguez-Gómez, G. (2011). “Los Rankings Internacionales de Universidades, su impacto, metodología y evolución”; DGEI-UNAM: México D.F
- Marginson, S. y Ordorika, I. (2010) *Hegemonía en la era del conocimiento. Competencia global en la educación superior y la investigación*

- científica. Seminario de Educación Superior, México: UNAM.
- Scott, R. (1995). *Institutions and Organizations*. London and Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Slaughter, S. (2010). *Problems in Comparative Higher Education: Political Economy, Political Sociology and Postmodernism*. En Brian Pusser, Imanol Ordorika y Ken Kempner (Eds.). *Comparative Education*. ASHE Reader Series. Boston: Pearson Learning Solutions.
- Spendolini, M. (1994). *Benchmarking*. Primera edición. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- UNESCO (1998). *Benchmarking in Higher Education. A study conducted by the Commonwealth Higher Education Management Service*. Paris: UNESCO.

Conjeturas en torno a la educación comparada

Elvia Marveya Villalobos Torres *

Resumen

Las premisas y objetivos centrales que animan esta propuesta para reflexionar en torno a las conjeturas de la educación comparada (ED) son claras, en primer lugar por la necesidad de su vigencia ante la constante actual del cambio y sus implicaciones en las políticas públicas en educación, cambios acelerados, con mayor énfasis en la primera década del Siglo XXI, en donde la prudencia exige la constante prevalencia de la EC por los tomadores de decisiones en todos los sistemas educativos reconociendo que se requiere adaptar y no sólo adoptar las <<recomendaciones>> de los organismos Internacionales, en una era en donde los conocimientos se han mundializado. Todo cambio exige con antelación un análisis de EC.

En segundo lugar la exigencia de adaptar de forma armónica los cambios en el contexto preciso de las <<situaciones educativas>> con base en todos y cada uno de los elementos constitutivos de todo sistema educativo. Puesto que, el <<hecho educativo>> es igual en todo el mundo al existir un profesor, unos estudiantes y unos contenidos educativos, mientras que la <<situación educativa>> es el hecho educativo más su contexto económico, político y social, que lo hace único e irrepetible.

En tercer lugar resulta necesario reconocer que la EC hoy es ante todo una alternativa metodológica para realizar los cambios de innovación, reforma o revolución educativa así como las adaptaciones que la realidad social actual impone. En este contexto son muchas y variadas las conjeturas que epistemológicamente y metodológicamente implica el desarrollo de la EC.

* Universidad Panamericana CE: mvillalo@up.edu.mx

Introducción

En una primera aproximación se realiza una regresión histórica sobre el desarrollo de la EC, con la finalidad de rescatar sus fundamentos teóricos. En un segundo momento se analiza el cambio como la constante de esta nueva época llena de ellos, ante los cuales la EC por medio del trabajo comparativo aporta el cómo adaptarse desde lo permanente, lo perenne de la educación a la nueva dinámica de hoy. En un tercer momento se analizan los seis elementos constitutivos de todo sistema educativo en su contexto social, para concluir en un cuarto momento con el análisis relacional del sistema educativo vivo.

I. Fundamentos teóricos de la educación comparada

Antes del francés conocido como el padre de la EC Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-18489), <<quien se interesaba en los problemas y perspectivas de la educación en un mundo que cambiaba con rapidez>>, el gran atractivo entre los pueblos de la antigüedad eran los viajeros, quienes eran esperados de regreso de sus travesías con ansia para ser escuchados y conocer las formas y prácticas diversas entre distintos pueblos, se les preguntaba qué hacían en otros pueblos y cómo lo hacían, lo que permitió la comparación entre las instituciones educativas. En el Siglo V a.c. el historiador griego Tucídides describe y compara las costumbres y formas de hacer la educación en Atenas y Esparta, asimismo Platón en la República ideal incorpora rasgos de la educación espartana, Jenofonte describe en la Ciropedia lo que se practicaba en Persia, la cual la identifica como guerrera y moral, confrontándola con la educación en Atenas la cual adjetivó de física y estética.

Posteriormente en el imperio romano constituido por pueblos y culturas muy diferentes se generaron las corporaciones de forma natural descritas en sus diferencias por Cicerón con respecto de la educación en Grecia y en Roma, Julio César describe la de los galos, Tácito se dedicó a la descripción de los germanos y los judíos.

No se encuentra algo parecido en la Europa de la alta Edad Media. Es el especialista en análisis comparativo M. Lê Thành Khôi quien cita a un viajero chino Yi-Tsing que describe la educación que encuentra en

un centro budista en la India. Y un árabe Suleimán que se dedicaba al comercio, aprovechó para describir lo que vio en China.

Con los contactos de la cultura cristiana, árabe y judía en el Siglo XI, surgen comparaciones más sistemáticas como las del catalán Raimundo Lulio “Doctor Illuminatus” (1235-1315) y el árabe tunecino Ibn Jaldún o Khaldun (1332-1406). Según algunos autores especializados en EC pretenden que el catalán Lulio fue el que creó el concepto de comparativismo pedagógico mientras que el tunecino escribió en su Prolegómenos de su Crónica Universal una concepción del comparativismo cultural y pedagógico en términos notablemente modernos, incluso hasta sugerir “leyes” histórico-sociales elaborando una teoría sobre el surgimiento, esplendor y decadencia de las civilizaciones.

Lo más moderno que se refiere sobre EC eran las comparaciones entre diversas formas educativas en civilizaciones diversas y obviamente con fuertes tintes religiosos. Ya en el Renacimiento con la escisión del cristianismo y la aparición del nacionalismo moderno se origina que las comparaciones se hagan entre naciones y estados cuyos aspectos fundamentales generan las comparaciones o incluso las oposiciones.

Erasmo de Rotterdam (1467-1536) reconocido como un experto viajero por Inglaterra, Francia, Suiza, Italia y en sus nativos Países Bajos, tuvo un papel fundamental en la Reforma Protestante que se suscita y lo describe en su Enquiridión (o Manual del Caballero Cristiano) en donde promovió un ideal de cultura que durante más de un siglo tuvo mucha influencia entre los dirigentes de los procesos de enseñanza, según Holmes con ello se diseñaba un modelo universal que encuentra su expresión hoy en la labor de algunos organismos internacionales.

En la posterior generación el español humanista Juan Vives (1492-1540) es quien va a ofrecer un moderno enfoque global de la EC, en donde confrontaba las formas y prácticas diferentes que había encontrado en sus viajes, apoyado en sus estudios realizados en Paris y en Lovaina.

Es en el período barroco y apoyándose en comparaciones internacionales el checo, reconocido padre de la didáctica Jan Amos Komensky, conocido como Comenio (1592-1670) es invitado a Inglaterra para crear un Colegio Pansófico, a pesar de que no tuvo éxito, a Comenio se le reconoce por proponer un enfoque comparativo de la educación y con la finalidad de desarrollarlo postuló la creación de un centro internacional.

Es el jesuita Baltasar Gracián (1601-1658) quien propicia el abandono de los modelos grecorromanos para fundar un ideal educativo basado en “el concepto español de la perfección humana”. Es en su novela *El Criticón* muestra como ejercita a su discípulo en la práctica de la crítica comparativa con enfoque educativo. Hasta aquí las propuestas eran eminentemente normativas, con base en un ideal de sociedad y de cultura se buscaba evaluar a los sistemas comparados.

Es hasta después de un siglo cuando se genera el enfoque comparativo, con base en la observación de la realidad y no con concepciones previamente establecidas, sobre todo de corte filosófico o religioso. Y es hasta el Siglo XVIII en su segunda mitad que Europa vivió una verdadera revolución intelectual, por medio del análisis del conocimiento científico sustentado obviamente en la comparación y es en 1817 que Marc-Antoine Jullien de París contribuye con su obra “Bosquejos y vistas preliminares de una obra sobre la educación comparada”, en donde plantea con claridad el concepto de una “Ciencia de la Educación”. Es así como surge el comparativismo como base heurística para la constitución de la ciencia de la educación. De esta forma se logra concretar para este momento, que la EC organice los conocimientos alusivos a la educación que se pueden obtener con base en la comparación y ésta consiste en encontrar diferencias, semejanzas y quizá relaciones entre dos o más objetos. En esta primera aproximación al concepto de EC resulta reduccionista y limitativa, al no tener respuesta a cómo conceptualizar educación, asimismo comparación, cuál es su objeto material y cuál es su objeto formal.

La regresión histórica que se ha construido hasta aquí obedece a la necesidad de reconocer que la EC ha existido desde el inicio de las civilizaciones y que hoy en la segunda década del siglo XXI es vital su conformación como un referente teórico-metodológico ante la constante permanente del cambio como característica fundamental de una nueva época, no llena de cambios sino que se caracteriza por el cambio mismo. Por ende, la EC se constituye en la educación como objeto de estudio de la Pedagogía y la comparación en un “hacer concreto” en donde se estudia los sistemas, las formas, las prácticas en que se realiza la educación. Identificando las normas que rigen, así como las ideas o principios que subyacen bajo esas normas y esas prácticas. El sustantivo educación y el adjetivo comparada y su combinación ha resultado subjetivo para todos

los estudiosos de esta área de conocimiento, puesto que cada uno ofrece una interpretación muy personal: tiene objeto propio, no tiene objeto propio, es una ciencia noética, es una ciencia, es una disciplina, es una técnica, entre otras. (Villalobos, 2002).

Ante estas rupturas epistemológicas sobre la concepción de EC lo vital es centrarse en lo que hasta ahora se ha conformado en su naturaleza así como en sus principios que la constituyen como tal.

La aspiración de la EC es llegar a los conocimientos científicos y no quedarse en la primera motivación de la “curiosidad” como fue señalado al principio en el caso de los viajeros de la antigüedad, o por el “simple gusto de saber” como fue el caso de Jullien de París, o por simple “erudición” o “sabiduría” como el caso de Rotterdam o de Vives. La EC desde su origen ha buscado fines prácticos, esto es vital y de trascendencia en el saber y en el quehacer del profesional de la educación, puesto que se requiere hoy ante la vorágine de cambios que se viven de forma permanente, puesto que la EC es una fuente de ideas, de soluciones o de innovaciones educativas con la finalidad de adaptarlas en la diversidad de situaciones educativas y no sólo de adoptarlas, puesto que la EC en sí estimula el surgimiento de ideas propias, aprendiendo de la experiencia del otro, la experimentación no procede, se requiere el referente del otro para llegar a soluciones originales, en las intervenciones educativas que se exigen. La EC ayuda, fomenta y favorece la comprensión internacional, ayudando a conocer y entender a otros pueblos.

Cada país responde a motivaciones diferentes para desarrollar sus prácticas educativas, desde la enseñanza de los algoritmos básicos hasta la generación de las políticas públicas en educación a partir de reconocer un problema como público, es en esta coyuntura donde se identifica la orientación axiológica, que son las finalidades que han inspirado los objetivos del estudio así como la motivación del estudioso para concretar el objeto o tema de la investigación, su delimitación, su metodología, así como la validez de sus resultados.

Hasta la fecha no hay un consenso en que la EC sea una ciencia, con un objeto, orientación, metodología y técnicas propias.

Hasta aquí dos aspectos relevantes a resaltar: en primer lugar resulta necesario reconocer que no todo inicio es creativo, no toda relación es benéfica, no todo proceso es ordenado y no todo resultado es productivo,

por ende es imperativo seguir construyendo a la EC; y en segundo lugar la EC cobra relevancia en un contexto como el actual para que a partir del trabajo comparativo se tengan las alternativas de mejora y de perfeccionamiento de los sistemas, de las formas y de las intervenciones y prácticas educativas.

En 1981 M. Lê Thành Khôi define a la EC como la parte de la teoría de la educación que concierne al análisis y a las interpretaciones de las diferentes prácticas y políticas en materia de educación en los diferentes países y diferentes culturas.

Nuestra propuesta es que la EC es el estudio y análisis de las prácticas y políticas educativas en cuanto a sus diferencias y semejanzas, así como de sus relaciones con el entorno social, con la finalidad de lograr el perfeccionamiento de los mismos.

Desde la distinción aristotélica entre “objeto material” o la realidad en sí, y “objeto formal” aspecto o dimensión que de ella nos interesa. El objeto material de la EC es el fenómeno educativo y su objeto formal son las relaciones o vinculaciones entre dichos fenómenos educativos, -relaciones que se expresan como diferencias y semejanzas- es la comparación de los hechos y fenómenos educativos y de las relaciones que los unen con su medio. La clave es entender la red de relaciones que ofrece el trabajo comparativo como las “relaciones entre grupo de relaciones”, así como las interacciones que establecen y mantienen en su entorno social.

En esencia y antes de llegar a un nivel de concreción, la EC es una área de conocimiento que permite la formación, que permite crear conciencia de donde se está, hacia donde se va, conocer los motivos del porque se está en donde se está y elegir con conocimiento de causa el objetivo hacia el cual se piensa que se debe dirigir la educación. La confusión epistemológica del trabajo comparativo exige concreción en cuanto a la finalidad, el objetivo, el propósito y la utilidad de la EC en donde el Tesauro (1977) de la UNESCO ha contribuido a la generación de acepciones correctas.

Tanto la finalidad como el objetivo son metas a alcanzar pero se distinguen entre sí por lo siguiente: la finalidad es de carácter general y a largo plazo. El objetivo es específico, concreto e inmediato. La finalidad se realiza por medio de los objetivos. La finalidad, en un primer término tiene

como intención ofrecer un conjunto de principios generales que ayuden a los reformadores a predecir las posibles consecuencias de las medidas que proponen. La EC no es normativa, no prescribe reglas para la buena marcha de los sistemas educativos, intenta únicamente comprender lo que se hace y porque se hace así. La EC al ser una alternativa metodología, no puede en ningún momento dictar normas o leyes a seguir. Si así fuera, dejaría de comprender que cada país, al igual que cada `persona, es única e irrepetible. En segundo término, la finalidad de la EC es proponer alternativas de cambio que estén orientadas al perfeccionamiento del sistema educativo que interese o estudie.

El objetivo de la EC es reunir y clasificar todas las informaciones descriptivas cuantitativas concernientes a los sistemas educativos, escuelas, administración y finanzas, profesores y alumnos, programas y métodos de enseñanza, disposiciones legales, entre otros. Con base en ello, se intenta explicar el por qué de las situaciones y de los hechos educativos analizando los datos reunidos a la luz de la evolución histórica de los diferentes sistemas (formas de organización) o mostrando cuál ha sido la influencia de los fenómenos sociales, económicos, tecnológicos y filosóficos, así como los prejuicios raciales o nacionales.

El propósito de la EC desde su nacimiento es eminentemente práctico: recopilar información sobre las formas y prácticas de la educación en diversos lugares para satisfacer una curiosidad intelectual. Con el tiempo, este propósito inicial se modificó puesto que se buscaba además de conocer, establecer conexiones entre la educación y la sociedad. Fue así descubriéndose un segundo propósito: que cada país se beneficiará de las experiencias ocurridas en otros. Este propósito sigue siendo vigente puesto que en la actualidad se considera a la EC como un trabajo previo a cualquier reforma o planeamiento de la educación. Entre sus propósitos concretos están los siguientes:

- Promover el interés por conocer otros sistemas educativos
- Contribuir a las innovaciones, reformas, progresos y planeamientos de los sistemas educativos
- Fomentar el continuo proceso de revisión de los sistemas pedagógicos
- Propiciar un mejor entendimiento y cooperación de los procesos educativos con carácter internacional

Cada una de las instancias de toda realidad social: económica, política y social jugarían un papel determinante, dominante o decisivo de acuerdo con el propósito que se estableciera al realizar el trabajo comparativo. El propósito de la EC es en esencia, contribuir al conocimiento y comprensión de los fenómenos educativos, así como enriquecer los procesos de la toma de decisiones y su mejora.

La utilidad de la EC es contribuir al estudio de los sistemas e instituciones educativas y apoyar el desarrollo económico, político y social de los países. Asimismo estudiar los problemas recurrentes en educación y conocer los elementos constitutivos de todo sistema educativo.

Los antecedentes y el propio desarrollo histórico de la EC van conformando los fundamentos teóricos de lo que hoy se comprende como trabajo comparativo.

II. Educación comparada: cambio y adaptación

La nueva época que hoy se vive se caracteriza por los cambios en todas las instancias sociales y la educación juega un papel decisivo en ellos. Cambios que permitieron vivir momentos históricos de gran trascendencia como ser testigo de la escisión de la URSS; la caída del muro de Berlín en 1989; el surgimiento de la Unión Europea, constituida con el Tratado de Maastricht en 1992; el establecimiento del “euro” como única moneda en 2000 y, con ello, la apertura de fronteras; la Declaración de Bolonia que por medio del Proyecto Tuning se pretende lograr la convergencia académica, conformando una cultura del aprendizaje basado en competencias (este hecho trascendente se dará en los veintisiete países de la Unión Europea en 2010); la conformación de bloques supranacionales como la Cuenca del Pacífico, el Tratado de Libre Comercio, entre otros; la ascensión de economías emergentes, como los países que conforman los BRICS (esta sigla fue creada por el economista inglés Jim O’Neill), así y sobretodo el avance acelerado de las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC) han establecido cambios radicales en la era digital.

Todos estos cambios modifican la realidad social e imponen necesariamente el desarrollo de las adaptaciones, es en esta coyuntura que la EC tiene un papel decisivo de cómo resolver la relación social con la relación educativa.

En la primera década del Siglo XXI México ha vivido cambios constantes y desordenados en el sistema educativo, que desde 1974 con la reforma educativa y firmada con los Acuerdos de Chetumal, le siguió el Acuerdo de Modernización Educativa de mayo de 1992, corrieron décadas sin cambios, mientras que en 2004 se desarrolla el Programa de Educación Preescolar (PEP), en 2006 la Reforma de la Educación Secundaria (RES), en 2009 la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y en 2008 la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Y todos esos cambios se concretan en la RIEB-2011, documento “esquizofrénico” que compendia todos los acuerdos realizados a lo largo de la primera década y en agosto 2012 se concreta el Acuerdo 648 alusivo a todo el proceso de evaluación y la implicación de sus cambios, que con el actual secretario de educación ya están siendo cuestionados –por el momento en tres acuerdos modificatorios que tendrá que confirmar la Comisión Federal de Mejora Regulatoria (COFEMER). Si al certificado de Primaria, no evaluar a los párvulos y si evaluar a los alumnos de segundo y tercero de primaria-. Estos cambios educativos aunados a los sociales son el gran reto para el trabajo comparativo que realizan los investigadores en educación.

III. Análisis concreto de los elementos constitutivos de todo sistema educativo

El contexto económico, político, social, cultural, educativo e ideológico de cada país es la base para comprender a los seis elementos constitutivos de todo sistema educativo. Con base en lo anterior, el profesional de la educación necesita conocer las alternativas metodológicas que ofrece la EC, con la finalidad de asesorar a los tomadores de decisiones en la certeza de llevar al cabo los cambios, adaptándolos a la diversidad de <<situaciones educativas>>. Identificando que es el hecho educativo en su contexto el que se compara y no así la situación educativa, puesto que ésta es sólo referente de las condiciones en donde se desarrolla el hecho educativo específico a cada país.

Los seis elementos constitutivos de todo sistema educativo son:

Finalidades, metas y objetivos

Son las finalidades reales que el Estado asigna a su sistema educativo, éstas se relacionan con las condiciones históricas y culturales de cada país, son planteadas a largo plazo adoptando un carácter permanente. Las finalidades explícitas están presentes en la Constitución, las leyes alusivas a educación, los acuerdos del Ministerio o de la Secretaría de Educación, aprobados por sus instancias correspondientes, Normativas, Reglamentos, Misión, Filosofía Educativa, toda la normativa que rige el proceso educativo. En última instancia las finalidades explícitas están enunciadas en las leyes y documentos y las implícitas, son las que se observan a partir de la realidad y son encubiertas, como los poderes fácticos, que no están institucionalizados pero sin embargo, ejercen poder. Las metas, implican un cambio cuantitativo y están presentes en los planes o programas de gobierno. Los objetivos en ED en los programas-presupuesto que se realizan con la finalidad de cumplir con las metas cuantitativas establecidas, en las diferentes áreas en cómo están organizados los estados en el sector educativo.

Organización Administrativa

Ésta integra tres aspectos fundamentales: distinción entre un sistema centralizado o descentralizado, diferencias entre los estados federales y los estados independientes y la particularidad del dominio público y del sector privado.

Asimismo se comprende el organigrama de la Secretaría o Administración, los presupuestos del gobierno y la manera como éste se distribuye para el financiamiento de la educación, compara los efectivos de número de escuelas, profesores y alumnos, así como la infraestructura con la cuentan las instituciones educativas. En este elemento es vital reconocer que la UNESCO recomienda otorgar el 8% del PIB a la educación, puesto **que sin financiamiento no hay desarrollo educativo.**

Estructura Pedagógica

Comprende tres aspectos fundamentales: La división de la educación en los diferentes grados o niveles educativos desde preescolar hasta la Educación Superior. La división de la educación en función de la formación la cual se refiere a la naturaleza de la enseñanza (general, técnica, profesional) por su duración y la población a la que se dirigirán en el campo profesional. La articulación de los grados y niveles y la formación: condiciones de entrada, continuidad y salida de un grado o nivel a otro.

Contenidos Educativos

Los contenidos educativos son producto de las metas generales y de los objetivos particulares del sistema educativo. Son las teorías que estudiaran en la práctica. Los contenidos educativos definen los planes y programas de estudio.

Estrategias Didácticas

Son los procesos metodológicos, técnicas y procedimientos didácticos que cada sistema educativo instrumenta para la realización de las intervenciones y procesos de enseñanza-aprendizaje y los recursos didácticos con que cuentan para su realización.

Actores del Proceso Enseñanza-Aprendizaje

Perfiles de los profesores y de los estudiantes de cada nivel, considerando su formación académica, así como de acreditación y certificación.

La evaluación en EC es concebida más como proceso que como un acto. Lo cual significa que desde la descripción de los elementos constitutivos de todo sistema educativo se realiza la autoevaluación de cada uno de ellos ofreciendo alternativas de mejora y perfeccionamiento propio a cada sistema educativo. La evaluación en EC tiene una tipología propia: según el objeto de la evaluación puede ser micro o macroevaluación; según la naturaleza de la evaluación puede ser cuantitativa o cualitativa. Según

el punto de vista, puede ser pedagógica, económica, social o cultural. Según la forma puede ser sumativa, formativa. Según el método puede ser normativa o de criterio. Según el agente puede ser interna o externa.

IV. El análisis relacional del sistema educativo vivo

Las conjeturas en EC se conforman en la elaboración de un juicio, sobre la base de una presunción fundada en probabilidades. Las conjeturas en torno a la EC se presentan en la red de relaciones que establece el comparativista a partir de su análisis, de sus inferencias y de sus construcciones a partir de la vinculación de dos o más elementos constitutivos, por medio de propuestas, sugerencias, recomendaciones que tendrán que ser adaptadas por cada sistema educativo de acuerdo con el contexto de su situación educativa. Las conjeturas en el trabajo comparativo apoyan la toma de decisiones de las autoridades educativas con la finalidad de mejorar y perfeccionar el sistema educativo.

El análisis relacional es la base para la construcción de las conjeturas en EC, para lo cual es necesario considerar la naturaleza de la educación en su dimensión estructural que contiene lo permanente: su esencia y sus valores. En su dimensión funcional considera las tareas y funciones de cada uno de sus elementos constitutivos, órganos o sus miembros en un contexto cambiante, coyuntural. La propuesta es revitalizar a la educación desde su dimensión orgánica que articula lo estructural y lo funcional y que como cualquier ser vivo requiere de atención y cuidados. Es necesario trabajar arduamente en los procesos de adaptación que ofrece el trabajo comparativo para que la visión de la educación sea un lugar propio a su naturaleza, que viva, que respire, que se nutra, que se conserve, que sea una auténtica generadora de bien social, se requiere que la educación establezca orden y funcionamiento asumiendo su papel protagónico en los procesos de escolarización y de formación humana, en el perfeccionamiento de las relaciones de todos y cada uno de sus elementos que la constituyen, con la finalidad de evitar los procesos de descomposición en los que está inmersa.

Los procesos de descomposición de la educación en la actualidad se manifiestan en el desorden y la disfunción en su nivel orgánico, estructural y coyuntural. La mal llamada Reforma Educativa no

corresponde a los estándares internacionales para ser reconocida como tal puesto que sólo alude a los actores-profesores (Reforma al artículo 3º) y a la Evaluación (Artículo 73º y Acuerdo 648) y no da respuesta a un aprendizaje de calidad, asimismo no ofrece alternativas para la inequidad en las oportunidades. La educación es una responsabilidad del Estado, pero se requiere de la relación con los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, puesto que son los profesores los articuladores claves de la Reforma Educativa actual.

La EC estudia las relaciones vivas del sistema educativo y desde la teoría de la complejidad (Morin, 1983) la tarea para el comparativista es captar lo vivo de los sistemas, hacer trabajo comparativo para apropiarse de las relaciones que le dan vida al sistema, dinamizar las relaciones por medio del trabajo comparativo es lo que se requiere.

Consideraciones finales

La exigencia de hoy es realizar una <<transformación silenciosa>> como lo propone el filósofo contemporáneo francés François Jullien (2010) la clave es hacerla con perspectiva comparativa.

La EC ofrece por medio de su trabajo comparativo dar vida al sistema, ofreciendo orden ante el desorden y funcionalidad ante la disfuncionalidad, por medio del análisis de sus elementos que lo constituyen en estricto orden lógico y metodológico.

El trabajo comparativo se distingue por ser una alternativa metodológica para apropiarse de una realidad y es justo el análisis comparativo en sus diferencias y semejanzas es lo que permite coyunturalmente ubicarse en esa realidad de tiempo y lugar precisos, con la finalidad de buscar la mejora y el perfeccionamiento de los sistemas educativos. El trabajo comparativo es una alternativa metodológica que sirve para construir una imagen de la realidad, asimismo es reconocido universalmente que es un medio para comprender y captar la realidad, así como apropiarse de ella, realizar trabajo comparativo es aprender a ubicarse en el presente en un tiempo y lugar. Pero comparación es también una alternativa metodológica, no sólo para valorar el pasado y vislumbrar un camino que conduzca a un futuro certero con base en una planeación prospectiva, ayuda a ubicarse en una realidad concreta.

La clave del trabajo comparativo no radica solo en el análisis de las diferencias y las semejanzas sino en estudiar las conexiones, contrastar la estructura pedagógica con las finalidades por ejemplo, es relacionar y contrastar, la organización administrativa con los actores, estableciendo diferencias y semejanzas en las modalidades de operación, analizar cómo se conectan, se vinculan, se relaciona, se dominan, se decide o se determina. Por lo anterior, no basta con hacer el análisis comparativo de descripción y explicación es necesaria la comparación sustentada en el estudio de las relaciones; un sistema educativo no son solamente los elementos constitutivos sino la red de relaciones y la tarea del trabajo comparativo es construir esa estructura relacional para que funcione.

Construir un conocimiento apoyándose en la EC es envolver un objeto, envolver una realidad por medio del estudio de sus diferencias y semejanzas en las relaciones. Conocer un sistema educativo es envolver el análisis de ese sistema por medio del análisis de sus diferentes dimensiones. Conocer un sistema educativo es conocer los seis elementos que lo constituyen en su red de relaciones. Una acción para conocer es el trabajo comparativo.

Referencias bibliográficas

- Acevedo Segarra, Raúl. (2008) ¿Qué es educación comparada? Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- Acosta, Felicitas. (2011) La educación comparada en América Latina: Estado de situación y prospectiva. Revista Latinoamericana de Educación Comparada.
- Bray, Mark. (2002) Comparative education in the era of globalisation: evolution missions and roles. Revista Española de Educación Comparada. No. 8.
- Cuevas Zárate, Juan Carlos. (s/a) Educación comparada e investigación prospectiva, elementos indispensables para el diseño de los planes y programas de estudio. V Congreso Internacional de Innovación Educativa.
- Epstein, H. Erwin. (s/a) Recientes tendencias en la teoría de la educación comparada.
- Ferrer, Ferran; NAYA, Luis. (2010) La enseñanza de la educación comparada en España. Historia y presencia en los nuevos grados de educación. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- Fernández García, Carmen María. (2006) La educación comparada y sus

- potencialidades para afrontar el estudio del espacio europeo de la educación superior. Revista Española de Educación Comparada.
- Fernández García, Carmen María. (2006) Educación comparada y Espacio Europeo de Educación Superior. Una nueva perspectiva vinculada a las competencias. Revista Complutense de Educación. Volumen 17. No.2
- Fernández Lamarra, Norberto., et al. (2005) La educación comparada en América Latina: situación y desafíos para su consolidación académica. Revista Española de Educación Comparada.
- García Garrido, José Luis. (1997) La educación comparada en una sociedad global. Revista Española de Educación Comparada.
- García Garrido, José Luis. (2005) Diez años de educación comparada en España. Revista Española de Educación Comparada. No 11.
- Gvirtz, Silvina. (2001) Alcances y límites de la investigación en la historia de la educación comparada. Revista Historia de la Educación.
- Jullien, F. (2010) Las transformaciones silenciosas, Biblioteca de China Contemporánea.
- Kaufman R., Robert y Nelson M., Joan. (2005) Políticas de Reforma educativa. Comparación entre países. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- Lê Thành Khôi, (1081) L'Éducation Comparée, Armand Colin, Paris.
- López, Alexander. (2008) Retos metodológicos de la educación comparada en la sociedad global. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento.
- Luzón, Antonio. (2005) La sociedad europea de educación comparada (CESE) en una época de cambios. Revista Española de Educación Comparada.
- Martínez Usaralde, María Jesús. (2006) La educación comparada revisitada: Revisión a la evolución epistemológica y temática en la era postcomparada. Tendencias Pedagógicas 11.
- Montero Espinoza, Víctor. (s/a) La educación comparada: breve estudio documental.
- Naya Garmendia, Luis. (2005) La educación comparada en los nuevos espacios virtuales (1995- 2004) Revista Española de Educación Comparada.
- Naya Garmendia, Luis., et al. (2009) Pasado, presente y futuro de la enseñanza de la educación comparada en España. Revista Española de Educación Comparada.
- Talis (Informe). (2009) La creación de entornos eficaces de enseñanza aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados. OCDE.
- Quintana Cabanas, Josep. (s/a) Epistemología de la pedagogía comparada.
- Senet Sánchez, Joan María. (2005) Los estudios de Pedagogía en Europa en el contexto de la implantación del proceso de Bolonia y la situación de la Educación Comparada. Revista Española de Educación Comparada.
- Villalobos, Marveya. (2011) Metodología de la educación comparada como alternativa pedagógica.
- Villalobos, Marveya. (2002) Educación comparada. UP- Cruz.

Fundamento de la metodología comparativa en educación

Silvia Verónica Valdivia Yábar *

María Estela del Carmen Fernández Guillén **

Resumen

En esta ponencia se pretende establecer el fundamento de la metodología comparativa en educación. Esto se logra, presentando un conjunto de características que constituyen un sistema de relaciones e interrelaciones. La idea fuerte es que para establecer una comparación entre dos hechos o fenómenos es preciso que tengan algo en común, y deben ser vistos así por la aplicación de un criterio comparativo que permita ordenar y relacionar las diferentes variables objeto de estudio. Se insiste en la importancia de las coordenadas espacio y tiempo en la comparación, pues ésta supone una afinidad o proximidad geográfica e histórica.

La comparación tiende hacia una unificación o generalización. Se parte de un estado de desigualdad o diferencia entre realidades, pero se acaba por descubrir entre ellas algún principio de unidad. En la práctica, la Pedagogía Comparada expresa su deseo de servir al ideal de unidad entre los pueblos, mediante una unidad establecida en sus sistemas educacionales.

Al enumerar las etapas del análisis comparativo, se reproduce el esquema clásico de F. Hilker y G. Bereday en Pedagogía Comparada. En el comentario, se explica en qué consisten éstas y se señalan modalidades originales para su aplicación. Se enfatiza en que el método comparativo no debe limitarse a los estudios de sistemas educativos nacionales y regionales, sino que también debe aplicarse a otros sectores pedagógicos. Finalmente, se señalan unas vías que pueden ayudar al avance de la Pedagogía Comparada, aun reconociendo las limitaciones de ésta, calificada como disciplina más esclarecedora y orientadora que normativa.

* Docente de la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa – Perú.

CE: siveroval@yahoo.com.mx

** Universidad Nacional Autónoma de México.

1. Introducción

Un breve repaso de la historia de la ciencia nos hace caer en la cuenta de que la comparación ha sido un instrumento metodológico empleado siempre, y muchas veces utilizado científicamente. Por consiguiente, las relaciones de semejanza han jugado un importante papel en la historia del hombre y en la historia de la ciencia.

Una de las primeras consideraciones sobre el método comparativo desde un punto de vista científico posiblemente sea la de que su campo de acción no se limita a las ciencias sociales, físicas o naturales, sino que se encuentra en ámbitos tan diversos como son la medicina, la literatura, la lingüística, el derecho, la historia y muchas otras ciencias del conocimiento científico. Entre ellas encontramos a la Educación Comparada.

Sin dejar de considerar el interés que se ha dado a la Educación Comparada, no es menos cierto que el nivel de desarrollo logrado hasta el momento actual es escaso, y que, en muchas ocasiones, no se trata propiamente de trabajos o publicaciones sobre metodología comparativa en educación, sino de estudios paralelos, que en un sentido amplio escaparían a nuestro objetivo.

Presentadas las precisiones anteriores, vamos a enfocarnos en el fundamento de la metodología comparativa en educación.

El método comparativo en Pedagogía no ha alcanzado todavía un nivel de desarrollo concluyente. Sin embargo, algunos pedagogos comparativistas se han ocupado de los fundamentos teóricos del método comparativo en Pedagogía, en orden a justificar la validez del mismo como método científico. Este es el caso de Franz Hilker y de George Z. F. Bereday, de quienes nos ocuparemos más adelante en este trabajo.

El objetivo de la fundamentación teórica referida es el de aportar luz sobre la naturaleza de la comparación. El pedagogo alemán Hilker (1964) apunta dos formas de concebir la comparación. En primer lugar, la concibe como una descripción en la que se unen diversas actividades de observación, de análisis y de coordinación. Todas estas forman un conjunto de interrelaciones, predominando unos u otros aspectos según sea el caso que nos ocupe. La otra forma de penetrar en la comparación es considerándola en su sentido dinámico y funcional. En palabras de

Hilker, la comparación sería una acción de pensar en relación.

Esta segunda forma de concebir la comparación sería la filosofía y el espíritu de la Teoría de las corrientes educativas de Pedro Rosselló. Por consiguiente, no debe extrañarnos que Rosselló (1974) nos plantee en su obra el sentido de una educación comparada dinámica, entendiéndola como “el estudio de la vida de una corriente educativa, de su progreso evolutivo, de su tendencia al alza, a la estabilidad o la baja”. En este sentido, el autor nos señala el planteamiento descriptivo y explicativo de la educación comparada dinámica para realizar el estudio de las corrientes y el movimiento de las mismas. No vamos a analizar estos interesantes planteamientos de la obra de Rosselló, pero si queremos dejar constancia del sentido estático y dinámico de la comparación educativa.

2. Características de la comparación y de la comparación educativa

Todo un conjunto de características nos conducen a fundamentar la comparación. Y este conjunto constituye un amplio sistema de relaciones e interrelaciones que definen la metodología comparativa. En educación, este sistema relacionante propio de la comparación será enrarecido por las diversas variables que intervienen en el proceso educativo y en el análisis del hecho educacional. Por lo tanto, nos encontramos ante un complejo sistema de interacciones en el que la educación comparada deberá, quizás como objetivo fundamental, aportar luz y dilucidar la problemática educativa desde perspectivas diferentes.

Conviene señalar que la utilidad de la Educación Comparada vendrá justificada también por el estudio de algunos aspectos de estas diversas variables interrelacionadas, que analizan por analogía aquellas cuestiones que alteran o subyacen en el proceso educativo. Es decir, entendemos que este considerable número de trabajos que han aparecido en las revistas especializadas de Educación Comparada han contribuido a plantear y en algunos casos a resolver importantes problemas de orden metodológico y propiamente comparativo, en muy diversos aspectos.

Todo esto nos conduce a asegurar la utilidad de la educación comparada, la cual también puede quedar justificada por otros estudios. Presentamos a continuación algunas de las características principales que fundamentan la comparación, y por consiguiente la comparación educativa. El orden

de exposición no pretende en ningún caso establecer ningún tipo de prelación.

1. La comparación presupone una concepción apriorística de desigualdad o diferencia. Es decir, aunque sea meramente a nivel intuitivo, cualquier comparación rechaza, o más bien no admite en ningún caso un planteamiento de homonimia o mismidad.
2. Cualquier comparación cuenta con unos criterios, ya sean cuantitativos o cualitativos o ambos al mismo tiempo, en función de los cuales sea posible ordenar y relacionar las diferentes variables objeto de estudio. Por consiguiente, es preciso conocer en profundidad el término/s o criterio/s de la comparación.
3. La comparación, después de aseverar la existencia de los sujetos de la comparación, tiene por finalidad el descubrimiento de las semejanzas, las diferencias y las diversas relaciones que pueden establecerse.
4. La comparación puede aplicarse incluso a las pequeñas variaciones o modificaciones de una misma estructura. Las variables espacio y tiempo, sin ser exclusivas, suelen aplicarse en la comparación. En muchas situaciones, la comparación puede consistir únicamente en determinar el grado o nivel de significación de una cualidad.
5. La comparación es una acción de pensar relacionando. Aplicar la comparación a unos datos o hechos concretos solo puede tener sentido auténtico si el objeto se considera en relación con unos parámetros o valores de carácter superior. En la comparación de aspectos cualitativos, puede resultar mucho más difícil establecer esta relación con parámetros más amplios o globales, pero no por ello resulta de menor interés.
6. La comparación supone una afinidad o proximidad geográfica e histórica. Debemos insistir en la importancia de las variables espacio y tiempo en la comparación. Por ello, podemos hablar de una afinidad geográfica o espacial y de una afinidad histórica, que en el caso de la Educación Comparada sería más bien Historia comparada de la educación.
7. En la comparación de carácter educativo, y por lo tanto en Educación Comparada, resulta de capital importancia el conocimiento

- exhaustivo de la realidad social y cultural. Sería inimaginable un análisis comparativo de teorías pedagógicas, planificación y programación, o métodos de enseñanza, en el que no interviniera un juicio razonado de la realidad sociocultural en la que se pretende realizar el análisis comparativo.
8. La comparación debe distinguir con claridad, y quizás de forma especial en educación, entre los planteamientos estructurales o teóricos y la aplicación real de los mismos. En el caso de un sistema educativo, debe diferenciarse entre la organización o estructura del mismo y su puesta en práctica o el análisis de sus resultados.
 9. La comparación puede aplicarse desde un punto de vista metodológico a diversas ramas de una ciencia o conjunto de conocimientos y con finalidades bien distintas. En este sentido, la comparación puede ser objeto de estudio en varias ramas de la Pedagogía.
 10. La Educación Comparada es, por un lado, y desde un punto de vista científico, una metodología de trabajo de la Pedagogía, a partir de la comparación de fuentes, situaciones, instituciones, etc. Y, por otro lado, el estudio de los diferentes sistemas educativos en el mundo –teórica y prácticamente- o aspectos de los mismos.
 11. La comparación acostumbra a tender hacia una unificación o generalización. En Educación Comparada, esta búsqueda de homogeneidad es fundamental. Si en la primera de las características apuntábamos que toda comparación suponía una concepción de desigualdad o diferencia, aquí entendemos que una de las finalidades de la comparación reside en aunar, agrupar o englobar estas diferencias. En la práctica, esta finalidad de conjunción que sostenemos que debe tener un análisis comparativo vendría justificada a nuestro entender por este deseo, que se observa en los comparativistas, de aunar esfuerzos, proponer unas bases comunes a los diversos sistemas educativos, potenciar estructuras, planes, programas, etc., universales de educación. En consecuencia, si la génesis o raíz de la comparación tiene un carácter eminentemente diversificador, el fruto esperado de la investigación comparativa es más bien de índole unificador.
 12. Toda comparación debemos también entenderla como un conjunto de relaciones recíprocas o interrelacionales. En el caso de la

comparación educativa, el estudio de estas reciprocas relaciones deberá aproximarnos a los pronósticos educativos. Es decir, en todo momento el sentido prospectivo debe considerarse en educación comparada.

Las doce características que hemos presentado no son la totalidad ni responden a ningún orden concreto. Se trata simplemente de la enumeración de aspectos importantes propios de la comparación y de la comparación educativa, por cuanto constantemente tenemos en cuenta que nuestro objetivo es el estudio de la metodología comparativa en educación. Entendemos que son cuestiones fundamentales que deberíamos contemplar en cualquier trabajo de investigación de Educación Comparada; y más, considerando que el ámbito de la Educación Comparada es mucho más amplio de lo que normalmente suele limitarse en los libros y artículos que con frecuencia se manejan.

3. Etapas del análisis comparativo

Uno de los defectos principales de la Educación Comparada sería posiblemente el de considerar dentro de sus estudios a un gran número de trabajos e informes que no son propiamente de investigación comparativa en todo su rigor, sino más bien contribuciones cercanas o preliminares. En este sentido, la Educación Comparada parece a veces un cajón de sastre por la diversidad y el desorden de sus trabajos.

Por tanto, un estudio relativo a la formación del profesorado en una determinada comunidad o referido a un sistema educativo lejano, por ejemplo, no debe considerarse como una investigación de Educación Comparada, sino como un material susceptible o próximo a la comparación. Para que un trabajo pueda considerarse como propiamente comparativo, debe examinar dos o más cuestiones de parecida naturaleza. Las variables de la comparación, como hemos visto anteriormente, pueden ser la resultante de diferencias geográficas, históricas, metodológicas, etc. En cualquier caso, para que pueda establecerse la comparación debe conocerse: qué es lo que se compara -lo cual supone una pluralidad de sujetos-; dónde y cuándo se compara -es decir, una localización espacial y temporal-; cómo se compara -de forma descriptiva, causal, etc.-; y en

qué sentido se compara -de forma sincrónica o diacrónica. Sólo a partir de estas cuestiones será posible afrontar un análisis propiamente comparativo.

Entre los comparativistas que se han ocupado con amplitud y profundidad de las etapas específicas del método comparativo en educación, destacamos dos autores que pueden considerarse ya clásicos en Pedagogía Comparada: F. Hilker y G. Bereday. Un extremo que llama la atención es la similitud entre los planteamientos metodológicos de estos dos comparativistas. Pocas diferencias les alejan, como no sea la mayor incidencia sociológica del polaco Bereday (1974) frente a la inclinación filosófica y pedagógica del alemán Hilker. Sin embargo, ambos coinciden en la denominación de las etapas del análisis comparativo -según Bereday-, y grados de la comparación -según Hilker:

1. Descripción.
2. Interpretación.
3. Yuxtaposición.
4. Comparación.

A continuación analizaremos estas cuatro etapas de la comparación, a partir de las propuestas de estos autores.

3.1 La descripción

La descripción es el objetivo principal de los primeros pasos de la comparación. Sin embargo, el término descripción no refleja debidamente el contenido ni el sentido de este primer paso comparativo. Se trata aquí de conseguir un conocimiento amplio y lo más completo posible de aquello que se pretende comparar. Y debe pensarse únicamente en la comparación de sistemas educativos extranjeros; sino que en sentido amplio, los fenómenos educativos a comparar pueden ser de índole muy diversa: construcciones escolares, niveles educativos, métodos de enseñanza, libros de texto, programas, material escolar, teorías pedagógicas, y un largo etc., que nos ensancha considerablemente el abanico de aspectos educativos susceptibles de comparar.

La descripción será pues el primer estadio de la comparación. Bereday la refiere fundamentalmente a dos cuestiones principales: el examen de

la información escrita y las visitas a escuelas. Se trata, por consiguiente, de una primera toma de contacto; un estudio llamémosle inicial, junto a una observación de los fenómenos que se pretende someter a comparación. El estudio de la información escrita puede proceder de diversos tipos de fuentes, de las cuales, aunque no vayamos ahora a clasificar, enumeraremos algunas. Junto a las conocidas fuentes clásicas, hemos incluido otras que estimamos de interés en la actualidad:

- Anuarios estadísticos.
- Informes estadísticos.
- Disposiciones legales.
- Decretos de las administraciones y poderes públicos.
- Acuerdos internacionales o de rango inferior.
- Informes oficiales (Ministerio de Educación, etc.).
- Conferencias.
- Libros, folletos, artículos, resúmenes,...
- Periódicos y revistas.
- Diccionarios de Pedagogía.
- Películas y vídeos.
- Materiales de información indirecta (estudios sociológicos, culturales, etc.).
- Documentación histórica y literaria.

El estudio de las fuentes indicadas, referidas al ámbito pedagógico, establece el soporte fundamental para llevar a buen término la fase descriptiva. Junto al estudio de la documentación y fuentes, el conocimiento personal -in situ- constituye el otro método de trabajo propio de la etapa descriptiva, y éste puede que sea de capital importancia en la mayoría de las investigaciones educativas. Debemos pensar aquí en el interés que pueden tener en esta primera etapa del análisis comparativo, por ejemplo en el caso de los estudios de área, los viajes para estudiar directamente los problemas educativos y cuestiones pedagógicas que se pretende someter a comparación; la realización de encuestas; la observación personal y directa; la posibilidad de estimar visualmente el alcance del problema sujeto a comparación; la verificación de posibles hipótesis de trabajo; y, en última instancia, el contacto directo y personal;

es decir, lo que podríamos designar por información verbal.

Finalmente, en la etapa de la descripción -que Bereday designa como “geografía de la educación”- debe incluirse un trabajo de organización de todos los datos y material recopilados. El propio Bereday se muestra partidario de presentar estos datos en forma de tablas construidas según categorías analíticas preestablecidas. La tabulación de los datos, una vez que han sido expuestos ordenadamente, puede justificar la necesidad de esta etapa llamada comúnmente como etapa o fase descriptiva.

3.2 Interpretación

Escaso valor tendría la etapa descriptiva si no se realizara de cara a un determinado propósito o finalidad. Por esto, debe destacarse la importancia de perfeccionar los sistemas de clasificación de datos e informaciones, para que la recogida sistemática de los mismos pueda realizarse con rapidez. No cabe duda de que en la actualidad el desarrollo de la tecnología permite que la recopilación y almacenamiento de datos, así como la elaboración de taxonomías puedan realizarse con celeridad y mayor eficacia.

La etapa de la interpretación podría considerarse como un serio examen de la fase anterior que tiene por objeto sobre todo: por un lado, detectar y eliminar las incorrecciones y errores de los datos e informaciones recopilados previamente; y, por otro lado, analizar adecuadamente e interpretar de forma pormenorizada estos mismos datos e informaciones. Es, sin duda, la complejidad de todos los fenómenos y hechos educativos la que nos obliga a realizar esta labor de interpretación, o si se quiere, de búsqueda de precisión.

En la etapa de interpretación, Bereday señala la necesidad de utilizar los diversos enfoques y métodos de las ciencias sociales, con objeto de indagar desde otros puntos de vista todos los datos e informaciones de carácter pedagógico que se han reunido en la fase anterior. Estos enfoques más o menos externos al ámbito propiamente educativo nos permiten el examen de las causas, relaciones e interrelaciones que nos conducirán hacia una correcta interpretación explicativa de los hechos educativos. Por otra parte, la interpretación debe ocuparse del estudio de las diferentes causas y factores que se relacionan con distinta intensidad

en los fenómenos educativos.

En síntesis, cabe afirmar que la interpretación es explicación y comprensión de factores y fuerzas que han intervenido y lo que inciden en el momento actual.

3.3 Yuxtaposición

Si la descripción y la interpretación son etapas que pueden considerarse como preliminares en el análisis comparativo, no ocurre lo mismo con la yuxtaposición que puede calificarse como una etapa propiamente comparativa.

En la yuxtaposición no interesan de forma individual los datos e informes a que aludíamos anteriormente. Se trata de una etapa de carácter eminentemente relacionante, en la que se confrontan diferentes estudios sobre aquello que se pretende comparar, a partir de lo que podríamos designar como conjuntos paralelos.

Es precisamente en esta etapa de la yuxtaposición cuando puede detectarse de forma concreta el carácter unificador o generalizador que hemos citado a propósito de las características que fundamentan la comparación -concretamente en la undécima. En la yuxtaposición se tiende hacia una formulación de hipótesis de signo homogeneizante o de conjunción. Y ello se debe esencialmente al hecho de que la yuxtaposición supone el estudio simultáneo de diversos aspectos educativos o variables a considerar, con objeto de establecer el marco de la comparación.

En este sentido, debe considerarse que la etapa de la yuxtaposición es de por sí una etapa de comparación, en la que ya no solo se observan semejanzas y diferencias, sino que la confrontación de los conjuntos paralelos nos lleva inevitablemente a una situación del problema propiamente comparativa. Por otra parte, la yuxtaposición nos facilita el conocimiento de las diferentes alternativas o soluciones que han sido planteadas con referencia al tema objeto de estudio. Sin embargo, es importante destacar que en ciertas situaciones estas alternativas o soluciones pueden haber sido aplicadas anteriormente con eficacia y que, en otras circunstancias parecidas, puede que no gocen del mismo nivel de aplicación; y en determinados casos, incluso que deba hablarse de fracaso.

3.4. Comparación

La última etapa del análisis comparativo es la comparación propiamente dicha. Se trata de una fase de evaluación, de resultados, de consecución, etc., a la que se llega como consecuencia de los análisis realizados en las etapas anteriores, y en especial de la yuxtaposición. Es decir, si en la etapa anterior se confrontaban los conjuntos paralelos y se establecía con claridad el cuadro de la comparación, ahora, el objetivo principal es el de valorar y extraer conclusiones, separando lo fundamental de lo accidental. Puede señalarse que se trata más bien de una etapa de síntesis que de análisis.

La comparación es pues una etapa valorativa y de crítica, según lo que se ha dado en llamar *tertium comparationis* o “tercer término de la comparación”. La necesidad de este tercer término, que algunos comparativistas han llamado módulo, deriva del intento de comparar aspectos cualitativos, superando la mera distinción de las semejanzas y diferencias.

La comparación, entendida como medición y evaluación de los fenómenos educativos, necesita de un denominador común que se corresponde con este tercer término. En este sentido, la educación comparada debe contemplar todos los métodos y recursos que pueden brindarnos las ciencias sociales y, de forma especial, la estadística como método de investigación aplicada.

Indudablemente, esta última fase del análisis comparativo es la que supone mayores riesgos y posibilidades de error, sobre todo en lo referente a la comparación de aspectos cualitativos y a los niveles de variabilidad. En contrapartida a estos riesgos, es sin lugar a dudas en esta última etapa del análisis comparativo donde mayores rendimientos pueden obtenerse de la comparación, y donde el ejercicio del método comparativo nos demuestra sus posibilidades de aplicación y la utilidad que puede tener el desarrollo de esta disciplina, reconocida y prácticamente incorporada en la actualidad en casi todas las universidades del mundo: la Educación Comparada.

4. Conclusión

A modo de conclusión, queremos presentar algunas indicaciones referentes al método comparativo y a su aplicación en Educación Comparada.

El método comparativo en educación no puede ni debe reducirse en ningún caso a lo que tradicionalmente en estas últimas décadas se ha dado en llamar estudios de área, sin que por ello deba menospreciarse el enorme valor y utilidad de estos trabajos. Como se ha apuntado antes, el ámbito de estudio de la Educación Comparada es hoy mucho más amplio y no debemos caer en este reduccionismo. Diversas publicaciones y un considerable número de artículos en revistas especializadas de Educación Comparada, durante los últimos años, así lo sostienen y defienden.

Por otra parte, las cuatro etapas de la comparación son cuando menos polémicas, no tan solo en su contenido sino incluso en su propia denominación. En este sentido, es más que discutible el término descripción para significar la primera de estas etapas del análisis comparativo, por cuanto se trata más bien de una preparación, de una búsqueda de fuentes y documentos, y de una recopilación y organización de los mismos. También debe puntualizarse que la yuxtaposición es comparación, por cuanto al confrontar lo que hemos denominado por conjuntos paralelos, se compara. El propio Bereday señalaba que el enfoque comparativo comienza con la yuxtaposición. Por lo menos, debemos indicar que resulta realmente difícil distinguir el umbral que separa la etapa de la yuxtaposición de la propiamente comparativa.

Las diferentes cuestiones que hemos planteado con relación a la metodología comparativa y las discusiones en torno a ella nos conducen a defender la necesidad de profundizar aún más, reflexionar, y sobre todo sistematizar toda la problemática referente a la metodología comparativa en educación. Por todo ello, estimamos que puede representar un importante avance para la Educación Comparada: 1) el encuadrar el fundamento de la metodología comparativa dentro de la analogía o método analógico, en un sentido amplio; 2) el relacionar convenientemente el enfoque comparativo con la Teoría General de Sistemas; y 3) el asumir debidamente todos los avances que el desarrollo de la investigación en ciencias sociales y humanas pueda aportar a la metodología comparativa en educación.

Tampoco se trata de asignar a la comparación y a la Educación

Comparada un papel superior al que debe corresponderle. Aunque resulta habitual que el especialista de cualquier disciplina pretenda presentarla como algo superior que cualquier otra rama de estudios, deben reconocerse las propias limitaciones. Así, entendemos que el papel de la comparación, y en general del análisis comparativo, es más una función esclarecedora y orientadora que normativa, lo cual limita indudablemente la capacidad de aplicación del método. La extracción de conclusiones de tipo general y normativo, como fruto de la comparación, podría inducir a determinados errores o a la justificación de determinadas actitudes o medidas, a veces interesadas y defectuosas. Por consiguiente, debe tenerse plena conciencia de la relatividad de aplicación de las conclusiones y resultados de la comparación.

Todas estas consideraciones y limitaciones no han de restar importancia a la enorme utilidad del método comparativo en educación; cuestión que ha sido ampliamente abordada por diversos comparativistas.

5. Referencias bibliográficas

- Bereday, G. (1974). *Comparative Method in Education*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Hilker, F. (1964). *La Pédagogie Comparée*. París. SEVPEN
- Rosselló, P. (1974). *Teoría de las corrientes educativas*. Barcelona. Promoción Cultural S.A.

SEGUNDA PARTE

Estudios de educación internacional



¿Qué orienta la internacionalización de la educación en los institutos tecnológicos?

Ana María Soto Hernández *

Resumen

La internacionalización de la educación superior continúa siendo un reto para las instituciones mexicanas, sobre todo para aquellas de orden tecnológico y de carácter público. En este documento se presentan resultados de la etapa exploratoria de una investigación que pretende realizar un diagnóstico de los avances en este tema para el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos. El objetivo de esta etapa es obtener una relación válida y confiable de elementos de la organización de un instituto tecnológico público y de sus funciones sustantivas, que propicien la internacionalización de sus programas educativos. La metodología utilizada es no experimental, con revisión sistemática de fuentes bibliográficas, diseño de instrumento, validación semántica y de factibilidad por expertos y directivos, depuración del instrumento con asociación a escala valorativa de pertinencia, relevancia y suficiencia de ítems por jueces, y análisis estadístico de resultados. Los resultados validan los típicos indicadores de movilidad estudiantil y docente, oferta transfronteriza y acreditación internacional de programas educativos, acuerdos, programas y proyectos establecidos con instancias internacionales, organización de eventos internacionales y presupuesto asociado. Pero también validan la necesidad de fortalecer las competencias de profesores y de administradores en otras lenguas y otras culturas, y su participación en diversas actividades académicas y de investigación. Se obtuvo un amplio consenso en la importancia de los servicios institucionales, los resultados y el posicionamiento institucionales. Finalmente, la percepción de estudiantes, profesores y directivos sobre la internacionalización de la educación superior también se validó y compromete a generar instrumentos adecuados para recuperarla.

* Instituto Tecnológico de Ciudad Madero, Tamaulipas. CE: sotohana@gmail.com

Antecedentes

En México, el concepto de internacionalización de la educación superior, como en América Latina, ha sido inscrito principalmente en “una vieja tradición intelectual para los intercambios interuniversitarios” (Didou, 2005, p. 133). No obstante, las estadísticas anuales de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011) y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2011) evidencian que, en algunos aspectos, no existe información al respecto. El seguimiento y evaluación experta de la internacionalización en las instituciones mexicanas, por parte de las universidades y de los gobiernos, tampoco se ha realizado, de acuerdo con la misma Didou (2005).

Los esfuerzos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) no han sido suficientes tampoco, ni sistemáticos, para cumplimentar esa necesidad. Ahora, iniciativas como el proyecto Patlani (SEP, 2012) se presentan como una opción al respecto. Sin embargo, sigue concentrada la atención en la movilidad estudiantil en casi todos, excepto en el estudio de la ANUIES (2008) donde se incluye la movilidad de los docentes y el establecimiento de acuerdos internacionales y planes de desarrollo institucionales que contemplan la dimensión internacional.

Lo anterior no confirma más que, en algunos casos, existe un reforzamiento de las actividades de internacionalización en las universidades, pero también una escasa planificación de los recursos necesarios... desvinculación de los procesos de internacionalización con los objetivos de los proyectos de desarrollo institucional... insuficiente proactividad en materia de procuración de apoyos, el formalismo de ciertas actividades y la insatisfactoria supervisión de los efectos. (Didou, 2005, p. 134)

Las esferas académica y administrativa de las instituciones son sensibles a la internacionalización por la necesidad de ofrecer resultados cuantificables a través del número de convenios, de proyectos de investigación y desarrollo, o de publicaciones científicas. Incluso, existe una oferta de capacitación a funcionarios universitarios enfocada en la internacionalización de la educación superior (Organización Universitaria

Interamericana, 2013). Sin embargo, “el estilo de gestión universitaria es más bien de tipo coyuntural” (Gacel-Ávila, 2000, p. 36), por ello la falta de continuidad en los esfuerzos de internacionalización.

En otro sentido, los aportes culturales de los procesos de internacionalización han sido poco estudiados en México, ya que generalmente se presupone que el estudiante los “adquirirá de manera natural” (Reyes, 2010, p. 269).

Mientras tanto, en Europa ya se habla del fin de la internacionalización como una postura simplemente de retomar el compromiso institucional para preparar a los estudiantes para la vida y el trabajo en una comunidad global (Brandenburg y Wit, 2011) y en otros lados, del fin de las oficinas universitarias de asuntos internacionales (Laitinen, 2012).

En el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT), el formador más grande de ingenieros en México, el Modelo Educativo para el Siglo XXI “considera un programa de movilidad de estudiantes y de profesores investigadores, tanto en el ámbito nacional como en el internacional” para los programas de posgrado (DGEST, 2012, p. 81). Esto no incluye el nivel licenciatura de forma obligatoria y pareciera conformar una suerte de élite por donde comenzara la internacionalización, de forma similar a lo analizado por Didou y Gérard (2011) para el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Ante esa carencia de información, en este documento se presenta un avance de los resultados de la investigación en curso sobre la internacionalización de los institutos tecnológicos públicos en México. En esta etapa se pretende diseñar una serie de indicadores cuantitativos, con algunos componentes cualitativos, que permitan realizar un diagnóstico integral del avance de la dimensión internacional en la tarea de los institutos.

En particular, los resultados que se muestran en este documento atienden a la pregunta ¿Cuáles son los elementos orientadores significativos que un instituto tecnológico público debe atender para propiciar la internacionalización de sus programas educativos? Por lo cual, el objetivo de esta etapa de la investigación y de este documento es obtener una relación de elementos de la organización de un instituto tecnológico y de sus funciones sustantivas, que fortalezcan la internacionalización de sus programas educativos.

Acerca del concepto de internacionalización de la educación superior

La construcción de una base teórica que aglutine las tareas acerca de la internacionalización de la educación superior continúa preocupando a los expertos (Altbach y Knight, 2006) y motivando la integración de asociaciones internacionales, el surgimiento de diversos *journals*, la organización de numerosos eventos presenciales y virtuales, o foros en redes de socialización académica con temas como la investigación en internacionalización de la educación superior.

Después de analizar diversas posturas y propuestas conceptuales sobre la internacionalización de la educación superior se le considera, para efectos de este trabajo, como “un proceso de transformación institucional integral que pretende incorporar la dimensión internacional e intercultural en la misión y las funciones sustantivas de las instituciones” de Knight, citada por Gacel-Ávila (2000, p. 30).

Específicamente, se parte de que la internacionalización de la educación superior es una estrategia que permite “mejorar los procesos de enseñanza (movilidad académica, sabáticos, asistencia a congresos), los de aprendizaje (movilidad estudiantil, incorporación de los estudiantes extranjeros a la matrícula para adquisición de habilidades multiculturales) y los de investigación (participación en redes internacionalizadas de producción del conocimiento)” (Didou, 2005, p. 128). Aunque se tiene claro también que estas últimas puntualizaciones no son limitativas para el estudio, sino más bien indicativas.

Acerca de la metodología

Se revisaron más de tres centenas de documentos especializados relacionados directamente con la internacionalización de la educación superior, provenientes de diversas bases bibliográficas y vinculados a muy diversos países. A partir de su catalogación se integró una relación de elementos de referencia para identificar la internacionalización de la educación superior.

El conjunto inicial de ítems se integró en un instrumento organizado en dos subgrupos, uno relacionado con las estrategias sustantivas de la institución: docencia, investigación y extensión de la cultura, y otro con

las estrategias de la organización, de acuerdo con las categorías sugeridas por Knight y Wit, citados por Gacel-Ávila (2000).

Este instrumento se presentó a una validación inicial por un grupo de cinco expertos, lo cual implicó un primer ajuste al lenguaje utilizado en la misma y a los elementos incluidos. Posteriormente, se llevó a cabo una segunda validación por cinco directivos de alto nivel del SNIT con los cuales se ponderó la importancia de cada ítem y la factibilidad en la obtención de la información asociada a cada uno.

Producto de estas entrevistas, el instrumento se modificó en su estructura al detectarse la dificultad para valorar todos los elementos propuestos inicialmente. Igualmente, se incorporaron elementos o acciones que se consideraron también influían en el alcance de la dimensión internacional de la educación superior.

Además, se decidió la inclusión de tres ítems relacionados con la percepción de estudiantes, profesores y directores de plantel sobre la dimensión internacional de la educación superior que oferta su institución. Lo anterior permitiría validar además la consistencia de las estrategias, programas y actividades que los planteles reportaran en el instrumento básico.

Esta nueva relación de ítems se conformó como cuestionario con escalamiento de Likert para validar la pertinencia, relevancia y suficiencia de cada uno, en relación con el concepto de internacionalización de la educación superior. La escala de Likert estipulaba solamente cuatro alternativas de respuesta: 1 – nada, 2 – poco, 3 – bastante, y 4 – totalmente, con la intención de reducir la elección de opciones neutrales o intermedias (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, y Baptista Lucio, 2006).

El cuestionario resultante se acompañó con una precisión sobre los conceptos de pertinencia, relevancia y suficiencia de acuerdo con la Real Academia Española (2006) para garantizar la interpretación esperada. En la primera sección del cuestionario se solicitó la valoración en general de los grandes ámbitos institucionales como pertinentes, relevantes y suficientes para llevar a cabo la internacionalización de la educación superior.

Este cuestionario se envió a más de 90 profesionales de habla hispana de diferentes países, por Internet para su aplicación en línea. De todos ellos, un conjunto heterogéneo de 26 profesionistas con experiencias

académicas internacionales lo concluyeron. Este grupo de evaluadores lo conformaron estudiantes de posgrado, profesores e investigadores académicos, directivos universitarios, profesionales en empresas relacionadas con la educación y consultores expertos sobre temas de educación, ubicados en 7 países.

Las respuestas a dicho cuestionario se procesaron en los programas *Excel* y *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)* para aplicar los métodos de estadística descriptiva, y verificar la fiabilidad del instrumento mediante el *Alfa de Cronbach*, el coeficiente de concordancia interjueces *W de Kendall* y el coeficiente de correlación.

Algunos resultados

La primera relación de 51 ítems que se propuso se clasificó en dos subgrupos: aquellos referentes a las estrategias propias de la organización institucional y aquellos referidos a las actividades sustantivas de la institución. El primer subgrupo, consistente en 24 ítems, se subdividió en 5 ítems relativos a las políticas institucionales, 6 para la forma de llevarlas a cabo, 8 para los servicios de apoyo disponibles para los estudiantes y los profesores, y 5 para los mecanismos establecidos para el desarrollo del capital humano de la institución como son los maestros y los administradores. El segundo subgrupo consistió de 27 ítems, 15 de los cuales se enfocaron al desarrollo del currículum, 6 para la actividad de investigación, y 6 relativos a las actividades de la extensión.

Validación semántica y de factibilidad. El resultado de la validación semántica por expertos y directivos, así como la validación de la factibilidad para la obtención de los datos solicitados con los propios directivos, originó que se realizara una modificación a la relación inicial de 51 ítems. Como se muestra en la tabla 1, este proceso originó que 20 de los 51 ítems continuaran como habían sido propuestos; 11 de los 15 ítems referidos a la internacionalización del currículum se mantuvieron, así también 3 de los 8 correspondientes a los servicios de apoyo, 3 de los 6 referentes a la operatividad de las estrategias de internacionalización de la educación, 2 de los 6 vinculados a las actividades de investigación y 1 de los 5 relacionados con el desarrollo del capital humano.

En tanto, los 5 ítems surgidos para identificar la internacionalización en las políticas y la normatividad institucionales, y los 6 de la extensión y difusión culturales fueron totalmente cambiados o eliminados.

Los cambios en 24 de los 51 ítems se relacionaron con la especificación de algunas de sus características en 10 de ellos, otros 10 con alguna combinación de ellos mismos, y 4 con la sustitución total del ítem. En el primer caso, por ejemplo, se sustituyó el ítem referido a los incentivos para los profesores que participan en actividades internacionales, por la pertenencia de profesores al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y por el denominado perfil PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado).

En el último caso se encuentran aquellas características que ameritaron incorporar una valoración de la percepción de estudiantes, maestros y directivos sobre la dimensión internacional de la educación superior presente en su institución. Aunque la percepción tiene componentes completamente subjetivos, se consideró necesario agregarlos para enriquecer el diagnóstico, y para fines de validación de la consistencia interna de los instrumentos.

Finalmente, de los 51 ítems iniciales, 7 fueron eliminados por no existir condiciones para obtener información confiable, sobre todo en el caso de la normatividad y las políticas institucionales. A cambio, se revisarían los documentos maestros del SNIT.

Durante el proceso de validación de la información, se identificó la necesidad de incorporar nuevos elementos relacionados básicamente con características de desempeño institucional. Algunos de los directivos entrevistados los mencionaron como probables causales del mayor avance en la internacionalización de algunos institutos. En total se agregaron 20 ítems, el mismo número de los que se conservaron.

Validación de pertinencia, relevancia y suficiencia. El instrumento básico resultante de todas las modificaciones anteriores se reorganizó, los ítems se clasificaron en tres grandes ámbitos de referencia en una institución: aquellos relacionados con las características de estudiantes, profesores y administradores (EPA) con 21 ítems; aquellos vinculados con los servicios institucionales en general (SIT) con 20 ítems; y aquellos relacionados con las estadísticas del plantel y sus resultados (PYR) con 16 ítems.

Los evaluadores valoraron en general la pertinencia, relevancia y suficiencia de los ámbitos institucionales (EPA, SIT y PYR) en su conjunto, para identificar la internacionalización de la educación superior. Como puede observarse en la tabla 2, el 88% consideraron total o bastante pertinentes los ámbitos institucionales propuestos, mientras que el 92% consideraron en igual forma su relevancia. La capacidad de los citados ámbitos para representar por sí mismos el grado de internacionalización de las instituciones alcanzó el 78% entre los evaluadores que los consideraron como total o bastante. En este último caso, el 18% de las menciones sumaron poco o nada suficiente el conjunto de los tres ámbitos.

Los resultados del análisis estadístico por ámbito de las actividades institucionales se presentan en la tabla 3. Como se observa, los servicios institucionales (SIT) presentaron los valores medios de ponderación más altos en cuanto a su pertinencia, relevancia y suficiencia, con valor medio de 3.40; mientras que el valor más bajo se asignó al rubro de las estadísticas del plantel y sus resultados (PYR), con 3.01. No obstante, cabe precisar que en el apartado referente a estudiantes, profesores y administradores (EPA) se encontraron los ítems con los valores más bajos de todo el instrumento y también en el coeficiente de correlación elemento-total.

Los ítems del ámbito EPA que presentaron los valores medios menores a 3.0 son aquellos relativos a la presencia de estudiantes indígenas (2.69), profesores indígenas (2.54), a la percepción de los profesores respecto al uso de recursos financieros públicos para promover la movilidad de directivos institucionales (2.73), y a los profesores con el denominado perfil PROMEP (2.85).

Asociado con lo anterior, también resultó del análisis estadístico que los 3 primeros ítems mencionados fueron rechazados en la prueba *Chi-Cuadrada* por su nula fiabilidad. Los datos de estos 3 ítems se eliminaron de la hoja para realizar un nuevo análisis estadístico, y el resultado fue que los índices mejoraron sensiblemente, tanto el coeficiente de correlación como los valores de las medias.

Por su parte, los ítems del ámbito PYR que presentaron los valores con la media menor a 3.0 son los relacionados por la paridad de género en la matrícula (2.96), el índice alumno-profesor (2.90) y la proporción de estudiantes becados en el plantel (2.88). En un buen número de casos, el

coeficiente de correlación inter-elementos tampoco los favorecieron. No obstante, sus resultados en la prueba de fiabilidad fueron positivos.

Confiabilidad del instrumento y concordancia interjueces. Se calculó el valor *Alfa de Cronbach* para analizar la confiabilidad de la consistencia interna del instrumento. Como se presenta en la tabla 3, los resultados son muy aceptables ya que alcanzaron valores mayores de 0.94 en todos los ámbitos institucionales planteados y en el instrumento total. Sin embargo, los valores obtenidos para el coeficiente de concordancia *W de Kendall*, entre 0.080 y 0.154, aunque garantizan la independencia de criterio de cada uno de los evaluadores, también muestran que las posturas de cada uno de ellos son bastante disímiles. Los valores asignados por cada juez a cada uno de los ítems se observa casi como extremos opuestos en algunos casos.

A modo de discusión de los resultados

Los institutos tecnológicos públicos de México conforman un subsistema de educación superior centralizado dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2013), por lo cual la toma de decisiones respecto a cuestiones financieras y normativas está sujeta a ello. Tal situación explica la dificultad de dichas instituciones para adaptarse a las necesidades de cambios organizacionales y presupuestales, así como en materia de establecimiento de convenios.

Los directores de estos planteles deben ceñirse estrictamente a lo autorizado o gestionar ante su autoridad central alguna modificación que permita incursionar en aspectos no establecidos previamente. Esto explicaría la petición sobre la eliminación de los ítems iniciales relativos a la normatividad y políticas institucionales que se consideraban propician la internacionalización.

Los ítems relativos a la presencia de profesores y estudiantes indígenas en el plantel definitivamente deberán eliminarse del estudio, todos los resultados conducen a ello. En igual situación, dentro del ámbito EPA, se observa el ítem que tomaba en cuenta la percepción de los profesores sobre el uso de recursos públicos para la estancia de los administradores del plantel en el extranjero.

Dentro del mismo ámbito EPA, el ítem asociado a la presencia de profesores con reconocimiento del PROMEP no obtuvo una alta valoración en la pertinencia, relevancia y suficiencia, con un valor medio de 2.85. Una explicación pudiera ser que los jueces extranjeros no tuvieron claridad en la implicación del reconocimiento.

Así también, del análisis del ámbito EPA surgió que si los directivos de las instituciones tienen una experiencia en el extranjero, o que cualquiera de sus mandos medios tenga dominio de otras lenguas, no es suficiente para motivar la internacionalización de la educación que se imparte en esos planteles, los jueces los ponderaron entre 2.85 y 2.92 de valor medio.

Estos mismos aspectos fueron valorados por algunos de los directores entrevistados de forma similar, no muy importante. Es decir, no basta con ello, es pertinente y es relevante para los jueces pero no tan suficiente. Los estudiosos dicen que los líderes deben tener formación de alto nivel en educación internacional para hacer su trabajo de forma profesional (Wit, 2012).

En general, el ámbito SIT resultó muy confiable y válido, solamente se observó una consistencia en cuanto a la subvaloración de las tareas asociadas con la multiculturalidad o interculturalidad en las instituciones, ya que sus valores promedio en la suficiencia estuvieron entre 2.81 y 2.88.

La organización de actividades multiculturales, comunitarias o con ingredientes indígenas, que ya se comentaron, no les parecieron suficientes a los jueces para fines de la internacionalización, a pesar que diversos autores consideran muy importante fortalecer las competencias interculturales de los estudiantes para una futura inmersión en otra cultura (Brown y Aktas, 2012; Driskill, 2007; Gareis, 2012; Hser, 2005; Reyes, 2010; Zhu, 2012).

En el ámbito PYR, los índices de paridad de género en la matrícula, el índice alumno-profesor y la proporción de estudiantes becados se incluyeron como potenciales diferenciadores de las instituciones con equidad y calidad educativa. No obstante, para los jueces la valoración para promover la internacionalización no fue tan positiva.

Los resultados estadísticos generales para el instrumento indican que eliminando definitivamente 3 ítems del ámbito EPA se adquirirá confiabilidad y validez para proseguir con el estudio sobre la internacionalización de los institutos tecnológicos. Las tablas 4 a 6

muestran los ítems resultantes de la discriminación realizada durante esta parte del estudio.

Conclusiones

Después de proponer un instrumento con referentes teóricos y empíricos sobre los elementos orientadores de la internacionalización de los institutos tecnológicos, la realidad ponderó la consideración de ítems. A partir de ello surgió un instrumento más adaptado al contexto de las instituciones objeto del estudio, aunque algunos de los ítems llegaron a ser incomprensibles para los jueces externos al sistema educativo nacional. Esto ameritó también una reconsideración para algunos de los resultados encontrados en esa etapa de validación, como son los correspondientes a los profesores con reconocimiento del PROMEP.

Investigadores de países con vocación internacional en su educación superior consideran muy sensible el análisis del impacto cultural vinculado a este proceso. Pareciera que todavía no se ha llegado a esa percepción en México, quizá porque tampoco se ha consolidado siquiera la etapa del registro sistemático y sistémico de la movilidad académica, como se observa en la falta de continuidad de los programas y proyectos relacionados con ello.

Lo anterior implica la necesidad de priorizar a nivel gubernamental e institucional la generación de información confiable y consistente en todo el sistema de educación superior para conocer, cuando menos, sobre la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, hacia y del extranjero.

Pero también, contar con esa base de datos permitiría dar respuesta a los diferentes organismos internacionales como la UNESCO y la OECD que documentan y analizan la internacionalización de la educación superior; lo cual también propiciaría el surgimiento de estudios comparativos.

Quizá entonces sea posible visualizar las necesidades de estudiar en torno a las competencias multiculturales vinculadas a los procesos de movilidad hacia y del extranjero, y la profesionalización de los directivos en este ámbito, por ejemplo.

Mientras tanto, las tareas subsiguientes a esta etapa de la investigación contemplan la validación de los instrumentos para obtener la percepción

de estudiantes, profesores y directivos de las instituciones. Se utilizará como base la serie de elementos orientadores que se reporta en este documento.

Referencias bibliográficas

Gacel-Ávila, J. (2000). *La Internacionalización de las universidades mexicanas*. México: ANUIES.

Gareis, E. (1 de julio de 2012). *International relations: How to foster host-national friendships*. Recuperado el 3 de julio de 2012, de University World News Global Edition Issue 228: www.universityworldnews.com/article.php?story=20120627153554474

Laitinen, M. (28 de marzo de 2012). *The End of the International Office?* Recuperado el 29 de marzo de 2012, de The Chronicle of Higher Education: <http://chronicle.com/blogs/worldwise/the-end-of-the-international-office>

OECD. (2011). *Education at a Glance: OECD Indicators 2011*. Organization for the Economics Cooperation and Development.

Organización Universitaria Interamericana. (2013). *Cursos*. Recuperado el 3 de marzo de 2013, de Colegio de las Américas: <http://www.oui-iohe.org/webcolam/cursos/cursos.html>

Reyes, S. (2010). Interacción de universitarios extranjeros con la cultura local de Cuernavaca, México: una investigación exploratoria. *Educación Intercultural y Movimientos Sociales* (págs. 264-272). Letra25.

Real Academia Española. (2006). *Diccionario esencial de la lengua española*. Madrid, España: Espasa Calpe.

SEP. (2012). *Patlani. Encuesta nacional de movilidad estudiantil internacional de México*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2013). *Direcciones Generales*. Recuperado el 29 de Marzo de 2013, de Subsecretaría de Educación Superior: www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/direcciones_generales

UNESCO. (2011). *Compendio Mundial de la Educación 2011*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.

Wit, H. (10 de junio de 2012). *The changing role of leadership in international education*. Recuperado el 17 de junio de 2012, de University World News Goba Edition Issue 225: www.universityworldnews.com/article.php?story=20120605143929407

Zhu, Z. (2012). A place we call “home”- International Students in Virtual Context. *Journal of International Students*, 2 (1), 99-106.

Tablas

Tabla 1. Resumen de resultados en etapa de validación semántica y factibilidad de acceso a la información.

Elementos de referencia	Cantidad de ítems												
	Inicial	Valorados	%	Conservados	%	Modificados	%	Eliminados	%	Incluidos	Total		
Estrategias de la organización	Políticas institucionales	5											
	Operación estratégica	6	24	47.1	7	13.7	13	25.5	4	7.8	11	21.6	27
	Servicios de apoyo	8											
	Desarrollo del capital humano	5											
Estrategias sustantivas	Desarrollo del currículum	15											
	Actividades de investigación	6	27	52.9	13	25.5	11	21.6	3	5.9	9	17.6	30
	Actividades extracurriculares	6											
Total	51	51	100	20	39.2	24	47.1	7	13.7	20	39.2	57	

Tabla 2. Resumen de resultados de validación por jueces de la pertinencia, relevancia y suficiencia de los ámbitos institucionales.

Ámbito institucional	Pertinencia					Relevancia					Suficiencia				
	Totalmente	Bastante	Poco	Nada	No lo sé	Totalmente	Bastante	Poco	Nada	No lo sé	Totalmente	Bastante	Poco	Nada	No lo sé
EPA	17	7	2	0	0	18	7	1	0	0	14	8	3	0	1
SIT	14	8	3	1	0	12	11	2	1	0	12	7	5	1	1
PYR	10	13	2	1	0	11	13	1	1	0	10	10	4	1	1
Total	41	28	7	2	0	41	31	4	2	0	36	25	12	2	3
%	53	36	9	3	0	53	40	5	3	0	46	32	15	3	4

EPA: Estudiantes, profesores y administradores.
 SIT: Servicios institucionales.
 PYR: Estadísticas del plantel y sus resultados.

Tabla 3. Resumen de resultados estadísticos sobre la valoración media de la pertinencia, relevancia y suficiencia para los ámbitos institucionales.

Ámbito institucional	Cantidad de ítems	Pertinencia	Relevancia	Suficiencia	Promedio de las medias	Número y valores de los ítems con media menor de 3.0	Variancia	Coefficiente de correlación elemento-total	Rango de los 3 ítems con el coeficiente de correlación más bajo	Coefficiente de concordancia <i>W de Kendall</i>	Alfa de Cronbach
EPA	21	3.27	3.48	3.08	3.28	4 ítems 2.54 a 2.85	0.79	0.681	0.318 a 0.515	0.154	0.943
SIT	20	3.31	3.53	3.36	3.40	Ninguno	0.71	0.806	0.519 a 0.686	0.076	0.976
PYR	16	2.97	3.04	3.03	3.01	3 ítems 2.88 a 2.96	0.89	0.731	0.565 a 0.598	0.080	0.943
IT	57	3.18	3.35	3.16	3.23	7 ítems	0.81	0.739	0.318 a 0.515	0.103	0.979

EPA: Estudiantes, profesores y administradores.
 SIT: Servicios institucionales.
 PYR: Estadísticas del plantel y sus resultados.
 IT: Instrumento total.

Tabla 4. Relación de elementos para identificar la dimensión internacional de la educación superior en estudiantes, profesores y administradores (EPA).

1		Estudiantes en movilidad al extranjero
2	Estudiantes	Estudiantes extranjeros
3		Percepción de los estudiantes sobre la internacionalización de su educación
4		Profesores en movilidad al extranjero
5		Profesores extranjeros
6		Percepción de los profesores sobre la internacionalización de su institución
7		Profesores con posgrado
8	Profesores	Profesores con competencias en una lengua diferente al español
9		Profesores que utilizan recursos didácticos en inglés
10		Profesores que imparten alguna sesión en inglés
11		Profesores que asisten a congresos internacionales
12		Profesores que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI)
13		Profesores con perfil del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)
14		Percepción del director sobre la internacionalización de la educación superior
15		Director con posgrado
16	Administradores	Director con estancia en el extranjero
17		Director con asistencia a congresos internacionales
18		Administradores con competencias en una lengua diferente al español

Tabla 5. Relación de elementos para identificar la dimensión internacional de la educación superior en los servicios institucionales (SIT).

19	Servicios de comunicación por Internet	Internet 2
20		Página web
21		Página web con opción en lengua inglesa
22		Servicios estudiantiles en línea
23		Servicios estudiantiles (psicológico, cultural, académico, turístico, religioso, legal...)
24	Servicios a estudiantes	Disponibilidad de becas para estudiantes en movilidad internacional
25		Estudiantes becados para movilidad internacional
26		Actividades extracurriculares internacionales
27	Servicios bibliotecarios	Bases bibliográficas digitales
28		Bibliografía física en otras lenguas
29	Centro de idiomas	Cursos de inglés con certificación
30		Cursos de otros idiomas diferentes al español
31		Oficina de relaciones internacionales o intercambio académico
32	Relaciones internacionales	Sede de congresos internacionales o multiculturales
33		Acuerdos de colaboración con el extranjero
34		Promoción física del instituto en el extranjero
35		Disponibilidad de becas para profesores en movilidad internacional
36	Capital humano	Profesores becados en movilidad internacional
37		Presupuesto total con respecto a la matrícula
38	Recursos financieros	Presupuesto asignado para actividades internacionales en relación al presupuesto total

Tabla 6. Relación de elementos para identificar la dimensión internacional de la educación superior en las estadísticas del plantel y sus resultados (PYR).

39		Programas de licenciatura por competencias
40		Reconocimiento nacional de programas de licenciatura y posgrado
41		Reconocimiento internacional de programas de licenciatura y posgrado
42	Planes y programas	Oferta transfronteriza
43		Cobertura de la demanda
44		Índice de egreso
45		Proyectos de investigación financiados
46		Proyectos de investigación conjuntos con organizaciones extranjeras
47	Productos de profesores	Cuerpos académicos
48		Cuerpos académicos con participación internacional
49		Redes académicas reconocidas por el PROMEP o por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)
50		Redes académicas internacionales
51	Posicionamiento	Posición en el ranking de universidades en México

La participación de los organismos internacionales en la promoción de políticas encaminadas a incluir y atender a estudiantes indígenas en la educación superior

Zaira Navarrete Cazales *
Armando Alcántara Santuario **

Resumen

El objetivo de este escrito es mostrar un panorama sobre la participación de los organismos internacionales en la promoción de políticas encaminadas a incluir y atender a estudiantes indígenas en la educación superior y cómo éstas han incidido en las políticas nacionales mexicanas en torno a esta temática. En este sentido, pretendemos dar cuenta de la participación de los indígenas en la educación superior en México. Cabe señalar que en este escrito mostramos sólo una parte de una investigación más amplia en proceso de desarrollo (2011-2013) denominada: “Programa Marco Interuniversitario para la Equidad y la Cohesión Social en la Educación Superior”, enmarcada en los trabajos de la Red Iberoamericana de Investigación en Políticas Educativas, financiada por el Programa Alfa III de la Unión Europea.

* Departamento de Investigaciones Educativas DIE-Cinvestav. CE: znavarretec@gmail.com
** Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación IISUE-UNAM.
CE: aralsan@unam.mx

I. Políticas internacionales de inclusión a estudiantes indígenas en la educación superior

Es importante destacar que las políticas y acciones destinadas a la inclusión de indígenas en la educación superior se han dado en un ambiente de época caracterizado por el ascenso de ideas en las que se promueve el respeto y la valoración de la diversidad cultural y las relaciones interculturales más equitativas (Mato, 2008). Los organismos internacionales han contribuido, en cierta medida, a generar y reforzar dicho ambiente a través de diferentes acciones entre las que se encuentran: los documentos que sugieren políticas y acciones que permitan incluir a los miembros de pueblos indígenas en la educación superior, el financiamiento para encuentros internacionales y regionales, el financiamiento de proyectos de investigación, programas y publicaciones.

En 1989 la Organización Internacional del Trabajo (OIT) adoptó el Convenio 169 en el que destacan los artículos 21, 22, 26 y 27, donde se establece que los indígenas deberán disponer de medios de formación profesional, por lo menos en igualdad de condiciones que otros ciudadanos, que sus programas de formación deberán basarse en sus necesidades y condiciones y su derecho a crear sus propias instituciones y medios de educación. Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO) adoptó en el 2001 la “Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural”, en la que se reconoce a ésta como patrimonio común de la humanidad, así como el derecho de los pueblos a ser reconocidos por esa diversidad. En dicha declaración también destaca la necesidad de contar con políticas que permitan dar una educación relevante y pertinente a las personas de diferentes contextos y culturas con diferentes capacidades e intereses, bajo los principios de no discriminación, igualdad de oportunidades e inclusión.

En cuanto a las reuniones internacionales y regionales, han tenido como resultado algunas declaraciones en las que aparece el tema. Entre éstas se encuentran la “Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe CRES-2008” (UNESCO, 2008); la “Declaración de Pátzcuaro Sobre Educación Superior Intercultural 2009” (UNESCO, 2009a) y el comunicado de la “Conferencia Mundial sobre Educación Superior - 2009: La nueva

dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo” (UNESCO, 2009b). En la declaración de la CRES-2008, además de otros aspectos, se incluyen varias sugerencias a los gobiernos e instituciones para promover la equidad y la inclusión de grupos de diversas culturas en la educación superior. Entre éstas destacan: la implementación de políticas de inclusión de género, etnias y grupos culturales diversos para favorecer su permanencia en la educación superior; promover la educación intercultural, implementar modelos de evaluación y acreditación de instituciones y programas, y de asignación de fondos para investigación y proyectos que respondan a criterios de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad; generar estadísticas que hagan posible evaluar la participación de estudiantes, docentes e investigadores indígenas y afro-descendientes.

En 2009 en el documento de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior realizada en París, de manera general, se reconoce que la educación superior y la investigación contribuyen, entre otros aspectos, a erradicar la pobreza y se recomienda a los gobiernos y las instituciones a fomentar el acceso y la participación de las mujeres y de los grupos insuficientemente representados (indígenas, migrantes, y personas con capacidades diferentes). Por otro lado, como resultado del Tercer Encuentro Regional sobre la Educación Intercultural de América Latina y el Caribe, se emitió la Declaración de Pátzcuaro-2009 en la que se reconoce a la educación intercultural como una alternativa que promueve la educación abierta para atender los requerimientos de los pueblos culturalmente diversos y representa una ruta alternativa a la educación dominante. Además ofrece un espacio de participación con equidad y pertinencia social. Con relación a los proyectos financiados por los organismos internacionales, como resultado se han publicado varios libros, entre los que se encuentran la serie de Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) y *Tertiary Education for the Knowledge Society* (OCDE, 2008).

Todo lo anterior, ha facilitado el impulso de diferentes políticas y acciones encaminadas a la inclusión de los indígenas en la educación superior. Estas políticas se han clasificado en dos tipos. Las primeras se

conocen como políticas de inclusión de individuos (Mato, 2008), también denominadas por Silas (2011) políticas encaminadas a lo individual, las cuales están dirigidas a individuos que provienen de alguna comunidad indígena o se autoadscriben a tal. Consisten básicamente en mejorar sus posibilidades de ingreso y permanencia en instituciones “convencionales” de educación superior. El segundo tipo, corresponde a políticas e iniciativas encaminadas a atender las necesidades educativas de grupos culturales diversos, llamadas así por Mato (2008), y por Silas (2011). Se trata de políticas enfocadas a la comunidad indígena como sujeto de intervención, dentro de las que se incluyen las Universidades Interculturales.

Una vez descrito, sucintamente, el panorama de las políticas internacionales de inclusión a estudiantes indígenas en la educación superior, en el siguiente apartado daremos cuenta de cómo se han instaurado, resignificado dichas políticas internacionales en el contexto educativo mexicano, para ello hacemos una revisión documental sobre este tópico en los reglamentos normativo que rigen la educación y atención para indígenas, haciendo énfasis en los estudiantes indígenas universitarios.

II. Políticas nacionales de inclusión a estudiantes indígenas en la educación superior en México

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), en sus primeros 29 artículos hace referencia a los derechos humanos y las garantías individuales que tutela el Estado. Entre estos derechos y garantías encontramos: el derecho a ser sujeto de derechos y garantías (Art. 1º), el derecho a la educación (Art. 3º), a la igualdad entre hombres y mujeres (Art. 4º) y el reconocimiento de una nación única e indivisible pero de origen multicultural, con lo cual se otorga el reconocimiento de los pueblos originarios y el derecho a su libre determinación y autonomía (Art. 2º). De esta ley suprema, emanan otras leyes y reglamentos, así como instituciones que permiten llevar a cabo una política para la igualdad de oportunidades.

Si bien las desventajas que padecen los indígenas son diversas, en este apartado nos referimos específicamente a las educativas, las cuales comienzan desde la educación básica pues muchos niños indígenas

ni siquiera asisten a la escuela, otros desertan o no se inscriben en la escuela del nivel siguiente. Entre los factores que participan de las desventajas educativas se encuentran: la ausencia de escuelas cercanas a la comunidad o en la comunidad, la falta de profesores capacitados para atender a los estudiantes en su propia lengua, la escasez de libros de texto escritos en lenguas indígenas (Alcántara, 2008), y la política de educación comunitaria, destinada a atender a la población que no tiene acceso al sistema educativo regular. En muchos casos, dicha política no contribuye a que los estudiantes indígenas desarrollen los aprendizajes que les permitan insertarse en los niveles medio y superior del sistema educativo regular.

Continuar con la educación media superior en las condiciones de marginalidad en las que se encuentran la mayoría de los indígenas, representa un alto costo pues implica, por un lado, renunciar a contribuir a los gastos familiares y por otro, generalmente trasladarse de su comunidad a alguna ciudad o población más grande y aunque en muchas ocasiones cuentan con el apoyo de algún pariente que ofrece un espacio para vivir, se ven obligados a trabajar para la manutención propia al tiempo que estudian.

Lograr acceder a la educación superior es un privilegio de muy pocos indígenas (Alcántara, 2008; Chávez, 2008), pues la mayoría de ellos están excluidos del sistema. Entre los factores que contribuyen a buscar el acceso se encuentran: la percepción de que la educación superior ofrece una posibilidad de mejorar sus condiciones de vida y la de sus familias; la presencia de una figura paterna que influye, motiva y tiene un rol activo en la decisión de continuar con la escuela; una trayectoria escolar exitosa en los niveles previos; y que la educación superior parece ofrecer un sentido de estabilidad futura y un factor de protección contra la discriminación (Maillard, Ochoa y Valdivia, 2008). A estos factores se suman las políticas gubernamentales e institucionales que promueven su acceso y permanencia en este nivel.

Para responder a los problemas de equidad se propusieron como medidas ampliar y diversificar las oportunidades de acceso a la educación superior y acercar la oferta educativa a los grupos sociales en desventaja. Lo anterior incluye la diversificación de perfiles institucionales y de oferta educativa en los estados, incluyendo además modalidades de educación

abierta y a distancia. Así como hacer de los programas modalidades más flexibles que incluyeran salidas intermedias y un programa de becas.

En este tenor, se crearon programas de ayuda estudiantil para sectores vulnerables destinados a incentivar el acceso y la permanencia en la educación superior como el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), creado en el año 2001, con el objetivo de propiciar que estudiantes con una difícil situación socioeconómica y con deseos de superación pudieran continuar su formación en alguna institución de educación superior (IES). También se consideró como un objetivo de este programa impulsar la equidad educativa mediante la ampliación de oportunidades de acceso y permanencia en programas de técnico superior universitario y licenciatura. Si bien en su planteamiento no se le menciona, es evidente que sirven para cubrir el costo, parcial, de oportunidad de aquellos estudiantes quienes por cursar sus estudios se ven impedidos de obtener un ingreso para apoyar a sus familias, es decir, se trata de compensar el ingreso que ellos pudieran tener si en lugar de estudiar estuviesen laborando (SEP, 2001).

El PRONABES funciona con la participación de gobiernos estatales de las 31 entidades federativas y seis IES federales¹. Los recursos son aportados por partes iguales entre los estados y la federación (50%). La selección de becarios la realiza un comité técnico estatal a partir de una convocatoria. Los requisitos de ingreso son: provenir de familiar cuyo ingreso no supere los tres salarios mínimos, los aspirantes se eligen con base en el criterio de necesidad económica y si el número de solicitudes no puede ser atendido con los recursos disponibles, entonces se emplean los criterios de pertenencia a comunidades indígenas, rurales o urbano marginadas; y/o que provengan de familias beneficiadas con el programa “Progresas”; y el desempeño académico. Las becas otorgadas se renuevan automáticamente si el estudiante demuestra haber acreditado todas sus asignaturas, sólo hasta el tercer año, éste deberá demostrar contar con un promedio de ocho (SEP, 2001). El monto mensual de la beca para el primer año es de 750.00 pesos; para el segundo año 830.00 pesos; para

¹ IES Federales: Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH); Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía (ENBA); Instituto Politécnico Nacional (IPN); Universidad Autónoma Metropolitana (UAM); Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); y Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

el tercer año 920.00 pesos; para el cuarto y quinto año de 1,000.00 pesos. Estos montos económicos parecieran ser muy bajos pero “realmente” son un gran apoyo para los estudiantes a quienes les es asignado, este tipo de becas posibilita, de alguna manera, la permanencia en las escuelas y los motiva no sólo a continuar con sus estudios sino también a sacar un “buen promedio”. En este sentido consideramos un gran acierto del gobierno federal la creación de este tipo de programas.

Con base en una evaluación realizada al PRONABES en el 2007 la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) determinó que hacía falta mayor compromiso por parte de las IES para proporcionar información y apoyo a la Coordinación Nacional para, de esta forma, contar con un sistema integral de información del programa. Asimismo, se encontraron algunos aspectos que podrían mejorar entre los que destacan: la falta de certeza presupuestal en las aportaciones estatales; la implementación de un sistema integral de información y un sistema de administración y seguimiento de la operación del programa; así como la implementación de infraestructura física y humana para llevar a cabo el seguimiento y/o ejecución en los estados. Para Rodríguez y Márquez (2011), el número de becas aumentó pero la distribución de las mismas, no muestra un carácter progresivo con relación al aumento de cobertura, ni los deciles de ingreso de la población de más bajos recursos que asiste a la educación superior, pues la cobertura de becas PRONABES no alcanza siquiera al 2% de esta población.

En el ciclo 2011-2012, se otorgaron a nivel superior 320,828 becas de las cuales el 56.47% fue para mujeres y el 43.53% para hombres. En el estado de Colima el 65.35% de los beneficiados por becas PRONABES son mujeres, y el que menor porcentaje de mujeres tiene es el estado de Yucatán. No obstante destaca que el porcentaje de mujeres beneficiadas por estas becas, oscila entre el 50 y 60%, es decir, casi siempre es superior al 50%² excepto en tres estados de la república mexicana (Yucatán, Durango y el Estado de México). Con los datos aportados el único criterio claro que se observa es que son más mujeres las que reciben beca que

² La migración es un factor que se recomienda considerar en el futuro para este análisis, pues los flujos migratorios pueden estar influyendo en la cobertura por sexo. Una hipótesis pendiente de responder es si los estados en los que la población femenina que recibe beca es tan alta, se debe a que son estados con poca presencia masculina debido a la migración. Ello nos permitiría contar con un análisis más fino en términos de equidad de género.

hombres, pero no se cuentan con elementos para establecer una relación con respecto al porcentaje de población femenina por estado que asiste a la educación superior.

Con respecto a los estudiantes indígenas que participan en este programa se observa una tendencia creciente de esta población a participar en dicho programa, pues en el ciclo 2003-2004 se tiene registro que el 4% de los becarios eran indígenas, este porcentaje pasó al 5% en los siguientes dos ciclos escolares, en el 2006-2007 a 5.4%; en 2007-2008 se incrementó al 6.1%, y para el ciclo 2011-2012 se duplicó respecto al ciclo anterior al 12.66%.

Un dato adicional y con relación al nivel de ingresos de las familias de los participantes en el programa, es que el mayor porcentaje de becarios (48% en promedio) reportan un ingreso familiar de uno a dos salarios mínimos. Ello pudiera hacer creer que las becas realmente benefician a los becarios más pobres, pero al correlacionar nivel de ingresos, cobertura y becas, lo que encontraron Rodríguez y Márquez (2011), fue que esta población no alcanza ni siquiera el 2% del total de familias pobres de México.

A continuación se presenta un análisis de las becas PRONABES otorgadas a tres de los estados de la República Mexicana con mejores indicadores de desarrollo: Distrito Federal, Nuevo León y Coahuila y a los tres con los indicadores tradicionalmente más bajos: Oaxaca, Guerrero y Chiapas. En primer lugar se destaca un ligero cambio en los apoyos que se otorgan a los primeros. En el ciclo 2005-2006, dichos estados recibían un alto número de becas (sólo Chiapas era más beneficiado que Coahuila y Nuevo León) ya para el ciclo 2011-2012 los estados de Chiapas y Oaxaca logran superar a Coahuila y Nuevo León. Sin embargo, a lo largo del tiempo es notorio el crecimiento en cuanto a las becas que se proporcionan al Distrito Federal pues en tan sólo siete ciclos escolares, pasó de 20,235 a 67,620 becas (Ver tabla 1), aunque también hay que señalar que es la entidad federativa con mayor índice de cobertura (en el ciclo 2006-2007 era del 47.4%). Mientras que la de Chiapas era la más baja (13%) para el mismo ciclo (Gil y cols. 2009).

Con base en las cifras mostradas, podemos observar que los tres estados más pobres sí recibieron un incremento en las becas. Oaxaca ha sido el estado más beneficiado pues pasó de 2,396 becas en el ciclo 2005-2006

a 13,519 en el ciclo 2011-2012 (es decir tuvo un incremento del 460%). Chiapas alcanzó el 74% y Guerrero apenas el 7% en ese mismo lapso de tiempo.

Tabla 1. Número de becas PRONABES por ciclo escolar

No.	Entidad Federativa	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
1	Distrito Federal	20,235	23,702	36,194	40,076	61,584	78,358	67,620
3	Coahuila	4,851	5,070	5,275	5,293	5,314	4,844	4,614
3	Nuevo León	4,418	4,495	4,744	3,954	3,880	3,294	4,181
4	Oaxaca	2,396	2,251	4,057	5,878	5,610	5,812	13,519
5	Guerrero	3,603	4,088	4,032	4,852	4,132	4,350	3,881
6	Chiapas	6,310	8,037	7,742	6,809	9,401	9,222	11,027

Fuente: Elaboración propia con base en Calderón (2011) y SEP, (2011a).

En el caso de los tres estados con mayor índice de desarrollo, se observa que Coahuila ha tenido un decremento pues pasó de 4,851 a 4,614 becas, es decir, recibió un 4% menos. Este mismo efecto sucede en el estado de Nuevo León, recibió un 5% menos en el mismo lapso de tiempo. En cambio el Distrito Federal, recibió un incremento del 234% pues pasó de 20,235 a 67,620 becas, en 7 años (Ver Tabla 1). El análisis realizado permite ilustrar la desigualdad en el número de becas otorgado a los estados en educación superior. Cabe señalar que el estado de Guerrero ha permanecido con movimientos poco visibles en relación al aumento o decremento de becas recibidas en los últimos siete ciclos escolares. Estos elementos permiten coincidir con los resultados encontrados por Rodríguez y Márquez (2011).

La Educación Superior se constituye como un bastión para el combate a la pobreza. Sin educación, los grupos vulnerables se ven impedidos de incorporarse a las demandas de la sociedad del conocimiento y con ello, entrar en una espiral de reproducción de la pobreza. Si bien es cierto, los datos estadísticos muestra que la educación superior en México se viene incrementado, por lo que hemos encontrado, podemos afirmar que la estrategia de atención a los grupos vulnerables para su incorporación y permanencia deberá de fortalecerse en el futuro próximo, lo cual redundará, seguramente, en mayores oportunidades obtener un buen empleo y mejorar su nivel de vida.

Del 2007 al 2011 se han otorgado becas a 143 mil 426 estudiantes de educación superior mediante diferentes programas cuyos fines y criterios de otorgamiento no consideran ni el sexo, ni el origen étnico, ni el económico. En este caso se encuentran las becas CONACYT, cuya finalidad es contribuir a la formación de recursos humanos de alto nivel para la investigación, para lo cual, el criterio básico de selección es meritocrático³. Otro ejemplo son las becas por servicio social, las becas de vinculación para prácticas profesionales, entre otras.

Programas dirigidos a grupos étnicos y minorías

Los programas dirigidos a estos grupos en el nivel superior se enmarcan en una política de equidad que comienza con el Siglo XXI. Fue en el gobierno del Presidente Vicente Fox (2000-2006) que se propuso incrementar la participación de los pueblos indígenas en este nivel (Alcántara, 2008). Para Silas (2011) las políticas de intervención para facilitar el acceso de indígenas a la educación superior han sido abordadas desde dos perspectivas: a) *las Políticas encaminadas a lo individual*⁴: mismas que incluye programas como el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES); y el Programa México Nación Multicultural (UNAM); y b) *las políticas enfocadas a la comunidad indígena como sujeto de intervención*. En estas se incluyen las universidades interculturales.

El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) ANUIES-FUNDACIÓN FORD tiene como objetivos: promover el fortalecimiento de los recursos académicos de las IES participantes en el programa para responder a las necesidades educativas de los indígenas propiciando niveles satisfactorios de ingreso, permanencia, egreso y titulación de los mismos mediante políticas que promueven el respeto a la lengua, saberes y tradiciones en el marco de la interculturalidad (Gómez, 2011).

³ Cabe señalar que si bien el criterio es meritocrático, muy probablemente los pocos indígenas, o las personas de escasos recursos que llegan a un posgrado, estarían imposibilitados de continuar con su formación si no fuera porque reciben esta beca.

⁴ El autor incluye el PRONABES, no obstante diferimos de su criterio pues estas becas no están dirigidas exclusivamente a los indígenas. No obstante al tratarse de una población que muchas veces se encuentra en desventaja económica, los beneficios de la beca pueden alcanzar a los indígenas que logran acceder a la educación superior.

Este programa funciona en cada institución mediante una oficina de Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (UAA), cuyos ejes de intervención son: a) *apoyo académico*: cursos de nivelación, actividades extracurriculares, asesorías en pares, talleres, seminarios y conferencias; b) *tutoría*: se trata de una estrategia de acompañamiento para el fortalecimiento académico y emocional individual o grupal; c) *formación de profesores*: cursos de interculturalidad y d) *gestión*: apoyo a estudiantes en tramites de becas, apoyos económicos, comedores, vivienda, y vinculación (Gómez, 2011).

A continuación se muestra la cobertura de atención a estudiantes indígenas a los que ha beneficiado el PAEIIES, en estados donde se ubican instituciones que participan en dicho programa.

Tabla 2. Instituciones participantes en el PAEIIES, 2013. Población indígena y población indígena atendida

Estado	Población indígena del estado	Población indígena atendida en el Estado por PAEIIES	Instituciones participantes en el PAEIIES
1. Sonora	126 535	506	Universidad de Sonora, Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora (2)
2. Chihuahua	136 589	167	Universidad Autónoma de Chihuahua (1)
3. Sinaloa	87 948	564	Universidad de Occidente (1)
4. Nayarit	56 172	297	Universidad Autónoma de Nayarit (1)
5. Jalisco	75 122	458	Universidad de Guadalajara (1)
6. Michoacán	199 245	476	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (1)
7. Estado de México	939 355	399	Universidad Autónoma del Estado de México y Universidad Autónoma de Chapingo (2)
8. Hidalgo	546 834	113	Universidad Tecnológica de Tula-Tepeji, Universidad Tecnológica de la Huasteca Hidalguense (2)
9. Guerrero	529 780	529	Universidad Autónoma de Guerrero (1)
10. Tlaxcala	71 986	91	Universidad Autónoma de Tlaxcala (1)
11. Puebla	957 650	1 006	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (1)
12. Distrito Federal	339 931	352	Universidad Pedagógica Nacional (1)
13. Veracruz	1 057 806	124	Universidad Autónoma Veracruzana (1)
14. Oaxaca	1 648 426	1 944	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (1)
15. Chiapas	1 117 597	730	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Tecnológica de la Selva (3)
16. Campeche	185 938	708	Universidad Autónoma de Campeche (1)
17. Yucatán	981 064	98	Universidad Autónoma de Yucatán (1)
18. Quintana Roo	343 784	1,061	Universidad de Quintana Roo (1)

Fuente: Elaboración propia con base en datos de ANUIES (2013).

De los datos que nos proporciona el cuadro anterior podemos observar que los estados que reportan mayor población indígena son: Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Yucatán, Puebla y el Estado de México. Por otro lado, entre los que reportan mayor número de población indígena beneficiada por este programa se encuentra: Oaxaca, Quintana Roo y Puebla. Llama la atención que Veracruz y Chiapas aparezcan como de los estados en los que menor cantidad de indígenas se benefician de este programa.

Por otra parte, el **Programa México Nación Multicultural de la UNAM**, fue creado en diciembre de 2004 con la finalidad de vincular esfuerzos intelectuales, metodológicos y técnicos de las personas y grupos que trabajan temas relacionados con la composición multicultural indígena de la nación mexicana, dentro y fuera de la UNAM; planear y apoyar el desarrollo de actividades de investigación, formación, extensión y documentación sobre temas culturales de los pueblos indígenas de México; apoyar y promover la docencia para el conocimiento y la transformación positiva de las relaciones entre las diversas culturas y; difundir y extender conocimientos y experiencias derivados de las investigaciones y demás actividades que se desarrollen en el campo de estudios de la multiculturalidad. Entre sus funciones está la de monitorear un sistema de becas para miembros de los pueblos indígenas originarios de México. En el 2008 había 295 estudiantes indígenas autoadscritos; esta población ha ido en aumento y actualmente, en 2013, se encuentran registrados 550 estudiantes indígenas, de los cuáles 290 provienen del estado de Oaxaca (UNAM, 2013).

Por lo que corresponde a las políticas encaminadas a atender las necesidades de educación superior de grupos culturales diversos, el gobierno ha impulsado las **Universidades Interculturales**. Su origen devino de una estrategia para transformar las instituciones, reasignar funciones, adecuar su desempeño y crear espacios institucionales que hicieran más efectiva la atención a los pueblos indígenas (*cf.* Programa Nacional de Desarrollo para Pueblos Indígenas 2001-2006). Por ello se emitió un acuerdo del gobierno federal para la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) como parte de la Secretaría de Educación Pública, misma que tiene como propósito asegurar que la educación intercultural y bilingüe responda con calidad a las necesidades de educación de la población indígena.

Las universidades interculturales se han propuesto como misión ofrecer una educación de calidad, mediante la cual se formen profesionistas comprometidos con sus pueblos y sus regiones, capaces de continuar con estudios de posgrado y/o incorporarse al mercado de trabajo predominantemente en la gestión de proyectos en las comunidades. Asimismo se han planteado desarrollar investigación acerca de las diversas etnias y lenguas indígenas (Alcántara 2008). Las universidades interculturales no son indígenas pues reciben a estudiantes provenientes de regiones indígenas y no indígenas; no seleccionan a sus estudiantes por motivos académicos; su modelo pedagógico está sostenido en el diálogo de saberes, y en una vinculación estrecha con las comunidades indígenas y su entorno y la oferta de planes y programas consiste en carreras no tradicionales, entre las que podemos encontrar: desarrollo comunitario, desarrollo sustentable, lenguas indígenas, turismo alternativo, arte y patrimonio cultural, educación ambiental y salud comunitaria por mencionar algunas (Schmelkes, 2011). Asimismo, han contribuido a ampliar la participación de los indígenas en el nivel superior.

Las instituciones convencionales ofrecen programa que pueden contribuir a que los estudiantes indígenas que logran acceder al nivel superior, puedan permanecer y concluir sus estudios. Generalmente sus programas son de carreras tradicionales y conservan el prestigio que les ha otorgado el tiempo; en cambio, las universidades interculturales ofrecen programas alternativos. En esta investigación suponemos que es probable que tanto las instituciones como las opciones educativas y oportunidades de desarrollo profesional que ofrecen ambos tipos de instituciones, podrían influir en la identidad de los estudiantes indígenas.

Actualmente existen nueve instituciones de educación superior con orientación intercultural⁵, su creación obedeció a una iniciativa del gobierno del Presidente Vicente Fox Quesada cuya intención fue la de incrementar las posibilidades de acceso a la educación superior de los pueblos indígenas. En el Programa Nacional de Desarrollo para Pueblos Indígenas 2001-2006 se estableció como línea estratégica la de transformar las instituciones, reasignar funciones, adecuar su desempeño

⁵ Reconocidas oficialmente y publicadas en la página web de la Secretaría de Educación Pública. Se suma la Universidad Comunitaria de San Luis recientemente reconocida como una universidad intercultural.

y crear espacios institucionales que hicieran más efectiva la atención a los pueblos indígenas. Siendo así, presentamos a continuación la matrícula de las universidades interculturales para el año 2011 (que son las cifras que actualmente están disponibles).

Tabla 3. Matrícula de universidades interculturales en México

Universidad Intercultural	Matrícula de Universidades interculturales
Universidad Autónoma Indígena de México	2,023
Universidad Intercultural de Chiapas	1,455
Universidad Veracruzana Intercultural	681
Universidad Intercultural del Estado de México	917
Universidad Intercultural del Estado de Tabasco	642
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo	592
Universidad Intercultural del Estado de Puebla	279
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán	584
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero	327
TOTALES	7,500

Fuentes: Elaboración propia con datos retomados de SEP (2011b); UIEM (2013) y; Guerra y Meza (2009).

Para el 2008, según datos de la SEP (Guerra y Meza, 2009), asistían a las Universidades Interculturales alrededor de 5,355 estudiantes, actualmente, 2013, se encuentran matriculados 7,500 estudiantes, cantidad que representa aproximadamente el 0.90% del total de estudiantes en educación superior, no obstante considerando que no todos los que asisten son indígenas, y que no todos los indígenas de esa edad asisten a una universidad intercultural, pues algunos logran llegar a las IES estatales o federales tal como lo pudimos observar en la población indígena que se encuentra beneficiada por el PAEIIES. Por tanto, se estima que la población indígena en educación superior alcanza aproximadamente el 1% del total de la matrícula de educación superior. En este sentido sostenemos que los programas de atención a estudiantes indígenas son loables pero aún insuficientes.

El “Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes” dictado por la Organización Internacional del Trabajo, en 1989 se aprobó en México el día once del mes de julio del año de mil novecientos noventa por la Cámara de Senadores del H. Congreso de la

Unión. Como hemos documentado en este trabajo, es partir del año 2001 que empiezan a tomar conciencia sobre la necesidad de brindar educación a la población indígena en el ámbito universitario, así para responder a los problemas de equidad se propusieron como medidas ampliar y diversificar las oportunidades de acceso a la educación superior y acercar la oferta educativa a los grupos sociales en desventaja.

III. Reflexiones finales

Consideramos que el impulso de las políticas internacionales, que descansan en políticas nacionales y locales en los distintos tipos de instituciones convencionales o interculturales, constituye un amplio abanico de posibilidades para la población indígena en México: ya sea para que “mejoren” sus vidas al salir de su comunidad y tener acceso a otros servicios, a otros “mundos”, ya sea para aprender conocimientos y retribuirlos en pro de sus comunidades o construir saberes apreciados y socialmente construidos entre la institución escolar y su comunidad, entre otras. Paralelamente se está gestando un nuevo tipo de comunidad y sujeto educativo (en este caso de adscripción indígena) ya que al poseer conocimientos ajenos o desconocidos a ellos seguramente conformarán un nuevo tipo de identidad social, individual e indígena.

IV. Referencias

- Alcántara, Armando (2008) “Exclusión e Inclusión en la Educación superior: El caso de las Universidades culturales en México”, en *Inter acao*, Brasil, Universidad Federal de Goias, pp. 151-167.
- ANUIES, (2013) *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior* (PAEIIES) URL: <http://paeiies.anuiies.mx/public/index.php?pagina=cobertura.html> (21.02.2013).
- Calderón Hinojosa, Felipe (2011) “Anexos estadísticos”, en *V Informe de Gobierno* URL: <http://quinto.informe.gob.mx/> (13.01.2013).
- Chávez, María Eugenia (2008) “Ser indígena en la educación superior ¿Desventajas reales o asignadas?”, en *Revista de la educación superior*, Vol. XXXVII (4), No. 148, octubre-diciembre de 2008, pp. 31-55.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, (1917) Versión electrónica actualizada al 14 de julio del 2011, en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf> (22.01. 2013).

- Gómez, Claudia (2011) *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de educación superior*. URL: [http://www.anuiesnoreste.org.mx/Documents/Consejo%20Regional%202011.1/ANUIES%20NE%20-%20CR%202011.1%20-%20\(06\)%20-%20PAEIHES%20-%20Word.pdf](http://www.anuiesnoreste.org.mx/Documents/Consejo%20Regional%202011.1/ANUIES%20NE%20-%20CR%202011.1%20-%20(06)%20-%20PAEIHES%20-%20Word.pdf) (20.03. 2013).
- Guerra, Antonio y Meza, María Eugenia (2009) “El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)”, en Daniel Mato (coordinador), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), pp. 215-250.
- Mato, Daniel (2008) “Panorama regional”, en *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO, pp. 22-79.
- Millard, Carolina; Ochoa, Gloria y Valdivia, Andrea (2008) “Experiencia educativa e identidades étnicas en estudiantes universitarias indígenas de la región metropolitana”, en *Calidad en la educación*, No. 28, julio 2008, pp. 176-201.
- OCDE. (2008) *Tertiary education for the Knowledge Society*, Vol. 2. URL: http://www.ftt.hu/Portals/0/OECD_vol2.pdf (09.02.2013).
- Organización Internacional del Trabajo (1989), *Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países independientes*. URL: <http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang-es/index.htm> (25.04.2013).
- Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006. URL: <http://amdh.com.mx/ocpi/documentos/docs/6/26/01.pdf> (12.10.2011).
- Rodríguez, Roberto y Márquez, Alejandro (2011) “Las políticas de acceso a la educación en la primera década del siglo XXI. Elementos para el debate sobre la orientación de la política social en educación: entre el universalismo y la focalización”, en *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Silas, Juan Carlos (2011) “Las Universidades interculturales como un mecanismo para elevar el acceso a la educación superior de la población marginada (y de conocimiento en México)”, en *Forum for Inter-American Research*, Fiar, Vol. 4 Núm. 1, mayo 2011, pp. 72-96.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2001) “Programa Nacional de Becas PRONABES” URL: http://www.pronabes.sep.gob.mx/reglas_operacion/PRONABES_RO_2001.pdf (26.04.2013).
- Secretaría de Educación Pública (SEP), 2011a “Programa Nacional de Becas PRONABES, 2011” “Informe de evaluación y consistencia de resultados”: “total de becas asignadas por ciclo escolar” en http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/programa_nacional_de_becas_para_la_educacion_super (21.02.2013)
- Secretaría de Educación Pública (SEP), 2011b “Matrícula total en la Educación Superior Universitaria por institución, Año 2011” en *Dirección General de Educación Superior Universitaria* en <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Principal/subdirecciones/matricula/matriculaInstitucion.aspx?v=Universidades%20Interculturales&m=0&c=2011> (27.04.2013).
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2011) “Programa Nacional de Becas PRONABES, 2011” “Informe de evaluación y consistencia de resultados”: “total de becas asignadas por ciclo escolar” México, Secretaría de Educación Pública, en: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/programa_nacional_de_becas_para_la_educacion_super (21.02.2013).
- Schmelkes, Sylvia (2011) “Programas de formación académica para estudiantes indígenas en México”, en Didou y Remedi (Coords.) *Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para su reflexión*. México: Senado de la República, documento en prensa.
- Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), 2013 “Matrícula” en <http://www.uiem.edu.mx/> (27.04.2013).
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), (2013) *México Nación Multicultural. Programa Universitario* en: http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Central/EDUCACION/edu_sist_becas_datos.html (25.02.2013).
- UNESCO, (2001) *Declaración Universal Sobre la Diversidad Cultural*, URL: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (05.03.2012).
- UNESCO, (2008) “Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe CRES-2008”, URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001814/181453mo.pdf> (24.04.2013).
- UNESCO (2009a) “Declaración de Pátzcuaro Sobre Educación Superior Intercultural 2009”, URL: [http://www.unesco.org/ve/dmdocuments/declaracion_mexico_patzcuaro_3\).pdf](http://www.unesco.org/ve/dmdocuments/declaracion_mexico_patzcuaro_3).pdf) (24.04.2013).
- UNESCO (2009b) “Conferencia Mundial sobre Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo” URL: http://www.unesco.org/ve/dmdocuments/comunicado_cm09es.pdf (24.04.2013).

Los Rankings en Instituciones de Educación Superior (IES): Análisis de la aproximación metodológica

Mónica Terán Pérez *

Resumen

Se analiza la aproximación metodológica de los reportes sobre los rankings de las mejores universidades de acuerdo a U.S. News World's Best Universities 2010 y de The Times Higher Education 2010-2011. El análisis se desarrolla a través de los principios de Berlín sobre los rankings en la Educación Superior propuesto por la UNESCO en el 2006. Las diferencias notables en relación a la aproximación metodológica permite advertir que los propósitos, diseños, ponderación de los indicadores, recolección y procesamiento de la información y la presentación de los resultados generen una diversidad de resultados que pueden ser cuestionados en la medición de la calidad de las universidades en base a indicadores que no necesariamente reflejan la calidad de una universidad, o que son difíciles de representar por la complejidad de las universidades. Por lo que se considera necesaria la transparencia en las metodologías aplicadas, la evaluación crítica de las mismas para seguir construyendo indicadores más adecuados que representen de la mejor manera posible la calidad académica de las IES.

* Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad Victoria, Tamaulipas.
CE: monicateran79@hotmail.com

Los Rankings

El término rankings se ha popularizado entre la población a través de la publicidad televisiva, pues es común enterarse a través de ella sobre los resultados obtenidos en campeonatos deportivos, en la clasificación de obras de teatro, por cantantes y organizaciones públicas o privadas; así se puede hacer una lista interminable de ejemplos; lo que se puede destacar de todos ellos es que cualquier tipo de ranking tiene como esencia la comparación.

Tomando como base su esencia, cuando se publica que una organización es la número uno, automáticamente, el ranking está generando percepciones sobre dicho objeto o servicio, lo que a su vez propicia las siguientes preguntas: ¿Qué se compara?, ¿cómo se esta midiendo?, ¿bajo qué condiciones se compara? y ¿bajo qué metodología se compara?

Para estar en la posibilidad de analizar, es importante considerar cómo se han definido los rankings. Para Morrison, Magennis y Carey (1995), los rankings se refieren a las tablas de posiciones de instituciones que iniciaron a publicarse en el Reino Unido a finales de 1980. Esta definición considera algún tipo de combinaciones de indicadores con ponderaciones específicas que miden el desempeño global de dichas instituciones con el fin de generar una ordenación de las mismas.

Los rankings permiten comparaciones, sin embargo para que estas sean justas es necesario hacer conciencia y explicitar los indicadores que se están tomando en cuenta para generar una conclusión informada y ética. Siempre debe ser posible identificar el camino que se siguió para obtener esos resultados, los indicadores que se tomaron en cuentas así como su ponderación ya que en algunos de los casos las comparaciones pueden llegar a ser peligrosas, sesgadas o si la metodología es tendenciosa o se desarrolla deficientemente. Si por el contrario, se utiliza una metodología balanceada y justa los datos pueden servir a múltiples propósitos, uno educativos y otros no tanto.

Los Rankings en la Educación Superior

Los rankings en la educación superior pueden cumplir con el propósito de responder a las demandas de los consumidores; en este caso de alumnos

y padres de familia, los que podrán obtener información clara y fidedigna que les permita determinar el estado y características de las diversas instituciones de educación superior para facilitar la toma de decisiones sobre la elección entre los programas que ofrece la Educación Superior.

Para Webster (1985) el ranking es una clasificación que se basa en el prestigio institucional, y para que evalúe la calidad académica de las IES, la lista debe ordenarse bajo criterios o atributos que midan o reflejen dicha calidad. A nivel interinstitucional, permiten valorar e identificar las diferencias entre las distintas instituciones educativas, sus programas y disciplinas UNESCO (2006), ya que permiten identificar las propias áreas de oportunidad y fundamentar cualquier inversión educativa, así los rankings pueden estimular una competencia sana.

En relación a la metodología, los rankings, facilitan trabajar sobre las metas y estrategias que permitan el logro de la calidad de un país, o de las instituciones, permiten promover la transparencia y la rendición de cuentas de acuerdo a la UNESCO (2006) por lo que la tendencia a generar rankings se acrecentará en los próximos años, ya que es una necesidad social que esta emanando de la ciudadanía, sin embargo también se hace presente la necesidad de revisar a profundidad las aproximaciones metodológicas en las cuales se desarrolla el ranking.

En el presente escrito se pretende identificar algunas de las metodologías utilizadas para generar rankings en las instituciones de educación superior, para lograrlo se describirán los principios básicos del documento de la UNESCO 2006 y mediante éste lente se analizan las siguientes metodologías propuestas por 1) The U.S News 2010 y 2) The Times Higher Education 2010-2011.

Principios Metodológicos para la generación de Rankings

Un intento importante para determinar los principios generales para la generación de rankings se dio en Bucarest el 2004. Se generó con esfuerzos de la UNESCO y el Centro Europeo de Educación Superior (CEPES) una organización con un grupo de expertos internacionales en rankings denominada International Observatory on Academic Ranking and Excellence (IREG) por sus siglas en inglés, la que ha considerado algunos principios básicos para asegurar la calidad y buenas prácticas en

las metodologías de los rankings utilizadas para evaluar las Instituciones de Educación Superior.

Los principios que se manejan son: a) los propósitos y objetivos de los rankings b) el diseño y ponderación de los indicadores, c) la recolección y el procesamiento de la información y d) la presentación de los resultados. (Berlín, 2006: 1-3)

En relación a los *propósitos y objetivos*, la recomendación es que deben ser claros e identificar el grupo o segmento educativo, partiendo del reconocimiento de la diversidad de instituciones que tienen diferentes misiones y objetivos. Considerar al menos uno de los diversos enfoques de la valoración en educación superior, ingresos, procesos, resultados así como ofrecer claridad en los medios y bases de datos que se utilizaron para generar el ranking, (estudiantes, profesores, empleadores, bases de datos) donde la combinación es la mezcla ideal; tomar en cuenta la información de que los países son diferentes y tienen normas, creencias y valores variados y especificar los contextos lingüísticos, culturales, económicos e históricos de la educación de los sistemas que se están comparando.

En el *diseño y ponderación de los indicadores* es indiscutible que deben ser transparentes y claros, sin ambigüedades, congruentes y relevantes a los propósitos y objetivos que se desean medir. Es necesario que los indicadores representen la calidad, lo académico y las fortalezas institucionales. Es indispensable que se incluya el cálculo y origen de los datos y lo que significa que representan, y por supuesto, considerar que los cambios en las ponderaciones y/o metodología dificultan la toma de decisiones.

En relación a la *recolección y el procesamiento de datos* hay que atender los estándares éticos de las buenas prácticas para asegurar la credibilidad de cada ranking y de los responsables de la recolección de dicha información para que esta sea objetiva e imparcial. Usar información auditada en lo posible y controles de calidad en el manejo de la información.

En la presentación de resultados de rankings se puede considerar la conceptualización de todos los indicadores y categorías que evalúan el objetivo y propósito para conocer la forma en que el ranking se ha desarrollado y dar la oportunidad al lector de generar sus propias decisiones, así como la compilación y organización de la información para que se reduzcan los errores y posibiliten la corrección.

A partir de esta presentación sintetizada de los principios para la

generación de la metodología de rankings, procederemos a revisar algunas de las metodologías que se proyectan por diversas organizaciones.

1.- U.S. News World's Best Universities 2010

U.S. News es una organización que investiga y publica sobre la educación superior con el objeto de informar sobre los estándares de las universidades norteamericanas y permitir que los candidatos a universitarios tomen la decisión sobre los programas o instituciones que atienden a sus necesidades educativas.

a) Los propósitos y objetivos. El objetivo de U.S. News en su edición sobre las mejores universidades 2010, es dar a conocer los rankings de las universidades, bajo los indicadores seleccionados en la metodología y comprender como los Estados Unidos se posiciona frente a otros países y regiones.

b) El diseño y ponderación de los indicadores. U.S. News en esta nueva edición 2010, hizo cambios importantes en el diseño y ponderación de los indicadores. Primero, utilizó la base de datos de la fundación Carnegie 2006 para tomar la clasificación de las instituciones de Educación Superior a partir de su misión, y programas educativos, posteriormente las nueve categorías desarrolladas por Carnegie se redujeron a cuatro: a) Universidades Nacionales b) Colegios Nacionales para las Artes, c) Universidades Regionales, d) Colegios Regionales y Colegios Especializados.

A continuación se analiza cómo se determinaron dieciséis indicadores de calidad académica para ser tabulados y valorados con el mismo tipo de instituciones.

En relación al diseño y ponderación de las categorías es la siguiente: coevaluación de administradores de instituciones similares 15%, retención de estudiantes 20%, recursos de las facultades 20%, selectividad de estudiantes 15%, recursos financieros 10%, donaciones de estudiantes 5%, evaluación por parte de los orientadores vocaciones de las preparatorias 7.5%, el desempeño de graduación 7.5%.

Los indicadores que comprenden estas categorías son: Índice de

aceptación, promedio de alumnos donadores de recursos a la institución, promedio de retención de alumnos que continúan con sus estudios después del primer año en la misma institución, índice de graduación en los primeros seis años o menos de haber ingresado a la institución, tamaño de grupos en dos categorías (1-19) y de (50 o más), gastos promedios por estudiante que se refiere principalmente a recursos financieros utilizados en instrucción, investigación, servicios públicos, apoyo académico, servicios institucionales, mantenimiento en el caso de instituciones públicas. Compensación por facultad es otro indicador que se refiere a los ajustes económicos debido a las diferentes regiones. Personal con doctorado se refiere al porcentaje de profesores con el más alto grado de especialización. Índice de Desempeño de graduación se refiere a la diferencia entre el rango de seis años para graduación y el tiempo requerido para la graduación. Alumnos con mejor desempeño se refiere a la proporción estudiantes enlistados en las universidades que terminaron la preparatoria entre el 10% de los mejores.

Proporción de profesores de tiempo completo: Proporción de profesores de tiempo completo Resultados de pruebas estandarizadas como SAT/ACT. Se toma en cuenta el promedio de los resultados de las pruebas estandarizadas

Radio entre Facultad/Estudiantes. El radio que se da entre alumnos de tiempo completo y personal de tiempo completo.

Al observar los indicadores y las categorías que se ponderan para definir cuáles son las mejores universidades, U.S. News tiende a generar categorías que tienen poco o nada que ver con la calidad de la educación. Categorías e indicadores tales como las donaciones de los estudiantes a su institución, recursos financieros y selectividad de los estudiantes e incluso la percepción de otros actores ajenos a la institución pueden impactar en las percepciones generales sobre la misma.

Al final, las universidades que tengan más recursos podrán contar con más profesores de tiempo completo, podrán atender grupos con una menor cantidad de estudiantes, tener mejores instalaciones e infraestructura, así como invertir en diferentes estrategias que permitan generar las redes para seleccionar a los mejores estudiantes, a los cuales no se tiene que invertir más tiempo o esfuerzo para que adquieran las competencias deseadas y que por tal selectividad obtienen los mejores resultados en las

pruebas estandarizadas. Por el contrario, las instituciones que cuentan con menores recursos o que incluso dependen del financiamiento público no tienen el presupuesto suficiente o necesario para mejorar su instalaciones e infraestructura; tampoco cuentan con los apoyos para invertir en mercadotecnia y generar este tipo de redes. En alguno de los casos atienden a los estudiantes con menor capacidad económica y que generalmente han obtenido un menor desempeño en las pruebas estandarizadas por lo que se tiene que invertir más tiempo en su instrucción e incluso en alguno de los casos debido a las circunstancias desfavorables a las que se enfrentan pueden dejar la IE más fácilmente.

c) La recolección y el procesamiento de la información. La recolección de la información es conducida por tres agencias de publicidad las cuales puede adicionar preguntas para que cada agencia pueda publicar e imprimir sus productos. Las agencias publicitarias que participaron en la edición 2010- 2011 son el Consejo de Colegios, Peterson's y U.S. News & World Report.

Un aspecto que vale la pena mencionar es que la recolección de la información y su procesamiento se llevan a cabo de una manera minuciosa y en varias etapas. De las 1,472 universidades que desarrollaron las diferentes encuestas el 90% regresó la información estadística. Se obtuvo información faltante o incompleta de espacios como Asociación Americana de Profesores Universitarios, la Asociación Atlética de Colegios Nacionales, El consejo de apoyo a la educación y del Centro de Educación y Estadística perteneciente al departamento Americano de de Educación. La información que no pertenece a este año se especifica al pie de página y la información incompleta o no disponible se señala con un NA.

No se determina o se especifica si se lleva un control o certificación de la calidad de la información, o incluso una auditoría de la misma, por lo que sería necesario que se detallara este aspecto o se tomará en cuenta para futuras versiones de los ranking para esta organización.

d) La presentación de los resultados. La presentación de los resultados se hace en una tabla donde se especifica el porcentaje obtenido por cada institución en cada categoría. La versión disponible en línea toma en

cuenta solamente 3 aspectos, el ranking global, el costo, y el nombre de la institución, la cantidad de alumnos y el índice de aceptación por la misma. Al presentar los resultados de una manera global no se permite analizar por los diferentes indicadores disponibles. En este sentido es importante que se consideren todas las categorías e indicadores pues de otra forma se puede perder el objetivo y propósito del ranking.

Al considerar solamente dos o tres elementos en el ranking no se facilita el espacio para que el lector analice y genere sus propias conclusiones.

2.- The Times Higher Education 2010-2011

The Times Higher Education es una clasificación mundial de las universidades. Desde el año 2001 ha generado rankings de las universidades. En el 2010 se asoció con Thomson Reuters para obtener información de su base de datos, generando una nueva metodología que a continuación se presenta.

a) Los propósitos y objetivos. La revista The Times Higher Education tiene como propósito dar a conocer una lista con la mejores doscientas universidades del mundo para seleccionarlas se utilizó una metodología sofisticada que arroja resultados con mayor rigurosidad, transparencia y confiabilidad para conocer la excelencia académica y no solo la reputación de algunas universidades.

El objetivo al desarrollar esta nueva metodología en rankings internacionales permite que los usuarios puedan observar, analizar y comparar las diferentes instituciones y obtener sus propias conclusiones y conjeturas.

b) El diseño y ponderación de los indicadores. La metodología utilizada por The Times Higher Education 2010 - 2011 en su última edición consistió en una búsqueda metodológica para identificar las características de una universidad de clase mundial. Las categorías, según The Times Higher Education 2010 - 2011, representan lo más significativo y sofisticado de las éstas y los indicadores, que permiten proveer transparencia, rigurosidad y un verdadero significado del desempeño global. Al comparar resultados puede ser usado por las universidades, líderes, tomadores de decisiones

y estudiantes. Algunas de las categorías tienen una pesada ponderación (32.5% o 30%) debido a las consultas que se hicieron demuestran inequívocamente la importancia de estos y son necesarios para la validez y confiabilidad de la información. Las categorías con menos peso (5.0% y 2.5%) se deben a que dentro de la consulta no se consideran como indicadores útiles para determinar la excelencia en las Instituciones de Educación Superior.

Las categorías en las que se desarrolló este ranking fueron:

Enseñanza.- El ambiente de aprendizaje (30%). Dentro de esta categoría se toman en cuenta indicadores de enseñanza y ambiente de aprendizaje; para obtener esta categoría se desarrolló una encuesta que buscaba conocer el nivel de reputación académica que perciben tanto los académicos como los estudiantes. Esta encuesta tiene el valor del 50% del total de la categoría. En esta misma categoría también se toma en cuenta la proporción de alumnos y de personal académico, lo que permite mediar cierta calidad en la enseñanza sugiriendo que entre menor cantidad de estudiantes por profesor mejor calidad de enseñanza y aprendizaje y se le da un valor de 15%. El radio entre Doctores y alumnos con 7.5%. Ambientes de aprendizaje donde se incluyan alumnos de posgrado cuenta un 20%. Un último indicador mide el ingreso de la institución y el número de académicos lo que permite tener una idea general de los recursos e infraestructura de la institución donde este rubro vale un 7.5%

Investigación. El volumen, ingresos y reputación (30%). La investigación se pondera en relación al volumen, ingresos y reputación que resultó de la encuesta aplicada. La consulta con los consejeros y expertos sugirió que la presente categoría fuera mayor que la de la enseñanza y ambiente de aprendizaje ya que los académicos deben de desarrollar investigación específica en sus campos y disciplinas, pues se encuentran en la frontera del conocimiento por lo que se le dio un valor del 65%. El 17.5 % es determinado por los ingresos que se generan en la institución debido a la investigación medido en relación al staff. Esta categoría también incluye un indicador que mide el volumen de las publicaciones en relación a la cantidad de académicos. El volumen de los documentos publicados se miden en los espacios indexados por Thomson Reuters lo que vale

un 15%. El 2.5% restante en esta categoría se mide en referencia a la investigación pública y la desarrollada por la institución superior lo que refleja una comparación entre países.

Citas.- La influencia de la investigación (32.5%). Las citas son reconocidas como un indicador de significancia y relevancia en la calidad de la investigación, por lo que la influencia que tiene una universidad en la investigación puede ser medida mediante el número de veces que sus trabajos publicados han sido citados por los académicos. El peso en este indicador refleja un alto nivel de confianza en la comunidad académica global y tiene su impacto en la investigación de calidad. El uso de la citas puede indicar que la calidad es controversial, sin embargo, existe la evidencia de una fuerte correlación entre la cantidad de citas y la calidad de la investigación. A diferencia de los enfoques anteriores por los sistemas de ranking donde todas las citas impactaban a los datos, ahora se pueden distinguir las variaciones en las diferentes áreas lo que indica un trato más justo de los datos. Los datos sobre el impacto de las citas es tomado por Thomson Reuters, una base de datos completa que cubre más de once mil seiscientas revistas alrededor del mundo donde se manejan doscientas cincuenta y un áreas.

Industria.- Innovación (2.5%). Esta categoría quiere conocer y valorar la capacidad de una institución para desarrollar y transferir el conocimiento, midiendo la capacidad de ingresos por la investigación en el ámbito de la industria y la relación que existe entre los académicos. En esta categoría se pretende incorporar otros indicadores en los años futuros. La información obtenida por las instituciones no es del todo completa por lo que se decidió dar un valor del 2.5% de la calificación.

Internacionalización.- El personal de la Universidad y estudiantes (5%). En la categoría de la internacionalización se puede observar una diversidad de situaciones en las IES, lo que es un signo de que la globalización y la internacionalización están generando fuertes impactos en las instituciones. La habilidad o recursos con los que cuenten las universidades para atraer a los mejores elementos ya sean académicos o alumnos, es la llave para el éxito de la institución. En esta categoría se le

dio el 60% del peso al indicador que mide el radio internacional de los académicos. El mercado internacional por plazas administrativas es un tema de vanguardia y supone la competencia internacional, sin embargo, hay que considerar cuestiones geográficas que pueden influir en el desempeño de este indicador. El otro indicador en esta categoría se basa en el radio internacional de estudiantes comparado con los nacionales. En este caso hay que considerar la capacidad para reclutar estudiantes de calidad así como los problemas de costos y geográficos. Este indicador recibe un valor del 40%.

c) la recolección y el procesamiento de la información. Times Higher Education junto con Thomson Reuters desarrolló la metodología para determinar los indicadores adecuados que midan la excelencia académica lo que significó diez meses de consultas con expertos en globalización de la educación superior y consultas a cincuenta figuras importantes de cada continente que ofrecieron retroalimentación continua en el proceso. Además mediante la web se involucro a la comunidad universitaria y se obtuvieron más de trescientos comentarios que permitieron enriquecer el proceso.

La recolección y el procesamiento de la información de The Times Higher Education 2010 -2011 se recopiló mediante la técnica de la encuesta de Reputación Académica la cual permite conocer algunas características y percepciones de las universidades. Por otra parte se pidió información a las propias instituciones lo que permite conocer alguna información en referencia a las diferentes categorías e indicadores.

d) la presentación de los resultados. La presentación de los datos en The Times Higher Education 2010- 2011 es clara, pues desde el principio se explica el valor de las categorías y del los diferentes indicadores y cómo cada categoría va generando el ranking total. En relación a la comparación de los indicadores se puede ir desarrollando por cada una de las categorías o de manera global o incluso por región lo que permite interactuar con la información e ir encontrando las diferencias y semejanzas entre instituciones. Dentro de la presentación se incluyen gráficas que permiten visualizar la información y tener una comprensión más clara y completa. En esta publicación se encuentran las 200 mejores

universidades del mundo, cabe señalar que la mejor Universidad es la de Harvard. En relación a la comparación por países, Estados Unidos es el mejor proveedor de servicios educativos, posicionando a 72 instituciones dentro de las doscientas, siguiendo Gran Bretaña. Además se observan algunas Universidades que se están colando entre las mejores 200, como Universidades Chinas, de Taiwan y España. Cabe mencionar que México ni siquiera aparece.

Otro de los aspectos que se destacan es que las universidades norteamericanas se encuentran posicionadas en el primer lugar de cincuenta de disciplinas y una de las instituciones, Harvard, se posiciona en cuatro de seis áreas. El Instituto Tecnológico de California se posiciona en el área de Ingeniería y Tecnología y el Instituto de Tecnología de Massachusetts es el mejor en ciencias biológicas. Uno de los argumentos que se sostienen es que las IES norteamericanas tienen recursos además de un extenso vínculo académico con instituciones foráneas. Además tienen la capacidad para generar investigación sobre su desempeño en las diferentes áreas lo que les permite mejorar constantemente.

Conclusiones

Los rankings permiten comparar y generar una competencia sana si se hacen de una manera transparente. Al hacerlo con una metodología adecuada permiten generar indicadores y categorías que se pueden comparar.

Sin embargo hay que reflexionar no solo en el diseño de la metodología, sino que también en la manera en que son aplicados los instrumentos para que estos en realidad reflejen los avances de una institución y no solamente la percepción en referencia al prestigio debido a la inversión de recursos para su posicionamiento.

U. S. News presenta un esfuerzo exhaustivo para conocer las IES de una forma comparativa, a partir de instituciones similares en características, para identificar las mejores de acuerdo a la ponderación designada a cada categoría e indicador. Sin embargo los indicadores representan básicamente una manera superficial y lo que al final de cuentas miden algunos de ellos es la fama, la riqueza y la exclusividad y no aspectos como la forma de educar y preparar a sus alumnos para el presente y el futuro.

En relación a la metodología, esta no se explica de manera clara y concisa. Los resultados están disponibles y a la venta de manera física o en línea. Otro de los elementos que llama la atención es la utilización y ponderación de indicadores que no impactan tanto en la calidad y que aún se toman en cuenta como el promedio de donación por estudiante, por mencionar alguno.

Otro aspecto sumamente controversial en la metodología de U.S News es el 7.5% que afecta a la percepción de las universidades y que se aplican a las preparatorias que U.S. News considera las mejores donde no se informa qué características tienen dichas instituciones ni como se designaron las mismas.

Las críticas comunes que se han desarrollado desde hace tiempo en relación al ranking tienen que ver con que se tiende a favorecer a las instituciones que han sido fuertes aunque hoy en día no lo sean tanto, pues a veces se tiende a valorar injustificadamente a instituciones que no se conocen del todo y que tampoco se sabe como funcionan.

The Times Higher Education presenta un esfuerzo para valorar la excelencia académica de las doscientas mejores universidades en el mundo. Algo que queda claro es la metodología que se explica claramente, así como el análisis de la información que permite interactuar con los datos que arroja la base de datos.

The Times Higher Education tiene algunos indicadores que pueden favorecer a ciertas áreas del conocimiento sin embargo, su intención de valorar áreas que favorecen la creación de conocimiento y su vinculación con las IES genera una percepción de que en los indicadores y en ciertas áreas y categorías las ponderaciones están en construcción y no consideran cuestiones específicas que debido a la naturaleza de las IES puedan no estar midiendo de manera adecuada, lo cual pueden afectar su valoración.

La sociedad tiende a preguntarse sobre la esencia de los resultados de los rankings lo que queda claro para los diferentes actores, institutos y organizaciones es la necesidad de explicitar la metodología de manera precisa para que no de pie a confusiones ni a la manipulación de los datos. El reto es que de manera crítica se consideren los resultados y se analice la aproximación metodológica para considerar la confiabilidad de los resultados. Se puede considerar que no hay forma de mediar “la calidad de una institución educativa” debido a la complejidad del hecho

social que representa. Sin embargo, si se desarrollan las aproximaciones metodológicas de la manera más honesta y cercana posible a la realidad de tal forma que se desarrollen constructos, variables e indicadores claros para medir la calidad académica, donde los ajustes en las ponderaciones de las variables no cambien cada año a capricho o se manipulen los datos inadecuadamente y en realidad los rankings midan la calidad académica, se podrá avanzar positivamente en la construcción de una aproximación metodológica más adecuada y completa, considerando los diferentes tipos IES. Se considera que los principios básicos seguirán en construcción y reconstrucción para favorecer los la transparencia y claridad en este tipo de reportes.

Referencias

- Morrison, H. G., S. P. Magennis y L. J. Carey (1995). "Performance indicators and league ta- Performance indicators and league tables: a call for standards", en *Higher Education Quarterly*, 49(2), pp. 128-45
- Times Higher Education (2010) *The World University Rankings 2010- 2011*. Disponible en :<http://timeshighereducation.co.uk>
- UNESCO –CEPES (2006) *Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions*. Berlin. Disponible en: http://www.che.de/downloads/Berlin_Principles_IREG_534.pdf.
- U.S News and World Report (2010) *Education. Best Colleges 2011*. Disponible en:<http://www.usnews.com/articles/education/best-colleges/2010/08/17/best-colleges-2011-about-the-rankings-methodology.html>
- Webster, David S. (1985). "How not to rank universities", en *Higher Education*, Vol. 14, N° 1, pp. 71-79.

Por la izquierda o por la derecha, pero en la misma vía. Emprendedurismo universitario en Brasil y México

Marco Aurelio Navarro Leal *

Resumen

Esta es una primera aproximación al estudio del emprendedurismo universitario, entendido como la aproximación de las instituciones educativas al sector productor de bienes y servicios. En un primer apartado se explora el concepto de universidad emprendedora en el contexto del capitalismo académico y enseguida se parte del supuesto de que este movimiento de las universidades obedece a las políticas de educación superior que surgen en el contexto de la crisis económica internacional de la década de los ochenta; de tal forma que este movimiento toma fuerza en distintos lugares del mundo. Por el distinto signo político de su transición al nuevo siglo, se analizan las transformaciones de la educación superior en Brasil y en México, para concluir que, en mayor o menor medida, estas transitan por la misma vía.

* El Colegio de Tamaulipas.
CE: marcoaurelionavarro@msn.com , marco.navarro@somec.mx

Introducción

Uno de los conceptos más frecuentes en las propuestas para transformar las relaciones de las universidades con la sociedad, es el concepto de emprendedurismo. Si bien en diversas regiones del mundo su implementación ha ganado aceptación y reconocimiento, para las universidades latinoamericanas este concepto tiende a sonar adverso, al amenazar sus tradiciones sociales, académicas y financieras.

El presente trabajo explora la transformación de la educación superior de Brasil y México en el contexto de las políticas nacionales de las últimas décadas. Se parte de la idea de que estas constituyen la matriz de la universidad emprendedora. Se inicia con una primera parte destinada a la aclaración del concepto, para después pasar al análisis de las políticas de educación superior que sientan las condiciones para su implementación en ambos países. Otras fases vendrán posteriormente, destinadas a la definición de categorías y de definición de instituciones que constituirán la parte empírica del estudio. Por ahora estas fases rebasan los límites de esta contribución.

1. ¿Qué es una universidad emprendedora?

Sheila Slaughter and Larry Leslie (1997) en su conocido libro *Capitalismo Académico*, estudiaron el desarrollo de políticas de educación superior y de investigación que respondieron a la emergencia de los mercados globales en Australia, Canadá, Reino Unido y los Estados Unidos. De allí pasaron al análisis de las implicaciones de estos cambios de política y el compromiso de los académicos con actividades emprendedoras y en la generación de ingresos externos, moviéndose de una actividad escolar autónoma, hacia una participación más abierta en el mercado del conocimiento y la tecnología.

Con el tiempo, en el contexto de una economía más globalizada, en la que el conocimiento se revalora como un insumo importante para la producción de bienes y servicios, la universidad se enfrenta al reto de la producción y aplicación de conocimiento en una relación mucho más cercana con los sectores productivos. Términos como los de vinculación, competitividad, productividad, competencias, han pasado a ser no solo

parte de la retórica universitaria sino de las actividades cotidianas. Algunas universidades ahora tienen departamentos encargados de los negocios universitarios, las estadias y las competencias laborales ya forman parte del curriculum. Algunas universidades de Inglaterra, Escocia, Holanda y Finlandia son reconocidas como emprendedoras (Clark, 1983; Clark, 1998) por su fuerte interacción con los sectores productivos.

Clark (2001 y 2004a) argumenta que las universidades son emprendedoras cuando están dispuestas a maximizar el potencial de comercialización de sus ideas y creación de valor en la sociedad, sin ver en esto una amenaza para sus valores académicos. En esto hay un reconocimiento a la necesidad de un fondo diversificado que incluya un cierto porcentaje de ingresos provenientes de fuentes no-públicas.

El proceso de redefinición del concepto de emprendedurismo ha sido llevado un paso más adelante con el desarrollo de la noción de *Emprendedurismo Intelectual*. Richard Cherwitz, profesor de comunicación y retórica de la Universidad de Texas en Austin dice que “la creación de riqueza material es solo una expresión del emprendedurismo, pero esto no es un negocio, es una actitud para relacionarse con el mundo, un proceso de innovación cultural” (Cherwitz, 2010).

Burton R. Clark (2004b) reconoce cinco características que son cruciales para la autonomía y la viabilidad económica de las universidades: un fuerte grupo dirigente, una diversidad de fuentes financieras, una estrecha conexión con la comunidad local, un cuerpo académico fortalecido y una cultura emprendedora.

De acuerdo a este autor, el asunto no es solo de negocios universitarios, sino de una cultura universitaria. Pero “la utilización del término ‘empresarial’, como el término clave del marco organizacional, fue provocador, en lugar de usar un término más suave como ‘proactiva’ o ‘innovadora’” (Clark, 2004b).

Para Gibb y Hannon (s/f) el paradigma empresarial es un medio por el cual las organizaciones y los individuos hacen frente a la incertidumbre y la complejidad. Argumentan que las universidades son empresariales cuando están dispuestas a maximizar su potencial para la comercialización de las ideas y para crear valor en la sociedad sin amenazar sus valores académicos. El énfasis se pone sobre la creación de vínculos con la comunidad para resolver problemas e identificar oportunidades.

Como menciona Crow (2008) “la empresa académica y la cultura académica emprendedora que dicha orientación inspira, promueve la creatividad y la innovación con capital intelectual – que es el valor primario de toda universidad”. Para él, las universidades emprendedoras son aquellas que, por una parte son innovadoras y saben correr riesgos, pero por otra, son instituciones de “gran escala”, queriendo decir con esto que son instituciones “comprometidas con sus misiones tradicionales de docencia, investigación y servicio público, pero adicionalmente avanzan en innovación y emprendedurismo”.

En algunos círculos académicos, con cierta dosis de escepticismo, las universidades emprendedoras son vistas como aquellas que intentan seguir el modelo de Universidad norteamericana, las cuales vinculan la docencia y la investigación a los sectores productivos. Sin embargo, autores de ese país opinan que solo cerca del 3 % de las universidades están consideradas como universidades de investigación y que colaboran activamente con la industria (Dias y Brito, 2009).

Entre los académicos que han explorado este tema, parece haber acuerdo en que las universidades no necesitan dejar de lado sus misiones tradicionales de docencia e investigación, ni su compromiso con la sociedad para ser emprendedoras, sino solo añadir esta dimensión. Aun más, la complejidad de esta dimensión va más allá de la contribución de las universidades al desarrollo de la sociedad mediante la generación de conocimiento científico y tecnológico, significa la adquisición de un nuevo potencial para la autodeterminación (Melo, 2009).

La complejidad de esta dimensión va más allá de la contribución de las universidades al desarrollo de la sociedad mediante la generación de conocimiento científico y tecnológico. También significa adquirir un nuevo potencial para la autonomía. Pero para que una universidad llegue a ser emprendedora, se deben diseñar e implementar algunas innovaciones en distintos niveles organizacionales, como por ejemplo en aquellos departamentos encargados de la firma y seguimiento de contratos y también de las oficinas encargadas del cambio curricular destinado a introducir habilidades emprendedoras en los estudiantes y en los profesores, tanto como en los funcionarios y personal administrativo. (Martins et al, 2009).

En términos generales, parece ser que el capitalismo académico es la

matriz en la que el emprendedurismo universitario crece y madura en mayor o menor medida, partiendo desde un punto inicial en el que se tienen algunos intercambios esporádicos con los sectores productivos hasta el otro extremo en el que los principios, la infraestructura y las actividades universitarias están comprometidos hacia la proveeduría de servicios, conocimiento y tecnología para el mercado, en busca de ganancias pecuniarias, como la etapa más madura del concepto de universidad emprendedora.

2. Transformación de la educación superior en Brasil

Al iniciar el Nuevo siglo, ambos países se encontraron en sendos procesos de transición política, aunque con visiones divergentes sobre el papel del Estado en la problemática del desarrollo y la globalización. Mientras que México adoptó una posición neoliberal como estrategia de desarrollo interno, Brasil tomó un rumbo distinto, al evitar el desmantelamiento de estructuras proteccionistas, apoyando los mercados internos y utilizando el aparato estatal como un medio para la inserción competitiva en la globalización. Mientras que México es uno de los países con más acuerdos de libre comercio, Brasil ha permanecido en un esquema de cooperación sur-sur como estrategia geo-política (Vázquez: 2007).

Pero a pesar de las diferencias, la globalización ha tenido efectos sobre ambos, dados los cambios que se han dado en los países industrializados, como el efecto que en los años setenta tuvo en los países del sur el período de desaceleración y estancamiento (Rui, 2007). El boom económico sin precedentes que tuvo lugar en los países industrializados, después de la guerra y que se extendió hasta mediados de los sesenta, fue seguido por un período de desaceleración y estancamiento que desembocó en una crisis fiscal y con ello una disminución del gasto en servicios públicos. La relación entre las economías del norte y del sur generó un contexto turbulento con distintas consecuencias críticas para los países en desarrollo.

Después de un largo período de inestabilidad y escaso crecimiento económico en las tres últimas décadas del siglo, Brasil tuvo un despegue importante durante los primeros años del siglo actual con un promedio de crecimiento del 3.7 en su Producto Interno Bruto. La estrategia del

gobierno de Lula Da Silva fue la de estimular las demandas internas, orientadas al consumo de bienes y servicios, por distintos medios. Uno de ellos fue la ampliación de la oferta de créditos, el incremento al salario de los trabajadores y a los niveles de consumo familiar de productos duraderos. Estas fueron las líneas principales de la política económica de Lula durante sus dos períodos de gobierno.

En este contexto fue explicable que la educación superior haya tenido un crecimiento sin precedentes, ya que hubo un mayor número de familias en condiciones de matricular a sus hijos en las universidades y hasta de pagar cuotas en instituciones privadas, de tal manera que esta creció más que la pública.

Sin embargo, la dimensión externa de la economía brasileña parecía contradictoria. Por una parte las importaciones crecieron a un paso muy importante, pero por la otra hubo una disminución en la exportación de bienes brasileños con valor agregado (Sennes, R. y Tepasse, A., 2011). Había una clara necesidad de hacer crecer la competitividad de Brasil para aumentar su inserción en la economía global.

Durante los regímenes militares (1964-1985) las universidades tuvieron un avance cualitativo importante. Con la Ley de Reforma de la Educación superior (Lei No. 5.540 de 28/11/68 y el Decreto de Ley No. 464 de 11/2/69) se generó una expansión de los programas de posgrado e investigación, al aprobar la creación de los Institutos Básicos para institucionalizar la integración de las funciones de docencia-investigación-extensión, así como la aprobación de diferentes categorías para la contratación de profesores.

Hacia la década de los ochenta, había 65 universidades, de las cuales 43 eran públicas y 22 privadas, sin embargo las presiones financieras hicieron que se aprobara otra reforma constitucional para permitir que algunos estados establecieran impuestos por un 13 % para favorecer a la educación y en algunos municipios hasta por un 25%.

Al finalizar el régimen militar, se promovieron importantes reformas a la Constitución Federal de 1988, que condujeron a la aprobación de la Ley de Directivas y Bases de la Educación Nacional (LDB) (Lei No. 9.394 de 23/12/96), como garantía de una educación gratuita en todos los niveles de las escuelas públicas, autonomía para las universidades e indivisibilidad de sus funciones sustantivas (Morhy, 2009).

La educación en Brasil está organizada en un sistema con dos subsistemas: el federal y el provincial. El primero pertenece al ámbito del Ministerio de Educación y del Consejo Nacional de Educación, mientras que el segundo es conducido por las Secretarías y los Consejos de Educación de los Estados. Aunque con cierta autonomía relativa, ambos subsistemas se subordinan a la Constitución Federal y a la Ley mencionada líneas arriba. El subsistema federal ejerce autoridad sobre las universidades privadas; y el subsistema provincial incluye a las instituciones públicas provinciales y municipales de educación superior (Saad, 2010).

De acuerdo a Dias y De Brito (2009), de 2400 instituciones brasileñas de educación superior, solamente 177 son reconocidas como universidades, pero aquellas que tienen capacidad de investigación son solo las universidades públicas, especialmente las 53 universidades federales y las tres universidades estatales de Sao Paulo. Las universidades privadas tienen una frágil relación con la ciencia y la tecnología. En el nivel equivalente a licenciatura, el sector privado tiene al 73% de la matrícula brasileña y el 90 % de las instituciones.

De los datos del anuario estadístico de la educación superior brasileña (2005) se puede observar que del 2000 al 2004 el número de estudiantes matriculados en cursos de educación a distancia, tanto de licenciatura como de posgrado, creció más de 90 veces. En ese año, 166 instituciones ofrecieron cursos de esta modalidad a 309,957 estudiantes; 54 % de la región sureste, 18.7 % en el noreste y 17 % en el sur.

A pesar del enorme crecimiento en la matrícula de educación superior (de 425,478 estudiantes en 1970 a 4 millones en el 2004), solo alcanza a atender al 12 % de la cohorte de 18 a 24 años, lo cual se ubica muy por debajo de la media del 20 % en los países de América Latina (Dias, 2005). Para el 2006, la matrícula subió a 4.6 millones y a más de 10 millones para el 2010 (Morhy, 2009).

El crecimiento en la matrícula fue acompañado por el crecimiento en el número de instituciones dedicadas a investigación, grupos de investigadores, investigadores e investigadores con grado de doctorado. En 1993, había 99 instituciones, 4,402 grupos, 21,541 investigadores y 10,994 investigadores con doctorado; pero en el 2006, estos números crecieron a 403 instituciones, 21,024 grupos, 90,320 investigadores y

57,586 investigadores con doctorado.

Un vigoroso crecimiento de la matrícula estudiantil y de las instituciones, en un contexto de restricciones financieras y de una mayor demanda de rendición de cuentas, trajo consigo un incremento en el número de mecanismos públicos para el control de calidad con denominaciones como: evaluaciones, acreditaciones, regulación, reconocimientos, exámenes nacionales, estándares nacionales, indicadores de desempeño.

El proceso de modernización de la educación superior brasileña, a menudo confundido con innovación, en un sentido amplio y genérico, adoptó la privatización como su estrategia máxima. De acuerdo a Morhy (2009) esta privatización tuvo dos sentidos diferentes pero interrelacionados: por una parte fue referida al enorme crecimiento de la matrícula y las instituciones *for profit*; y por otra la adopción de una ideología y prácticas de naturaleza empresarial, las cuales orientan las prioridades y constituyen fuentes alternas de financiamiento, tanto en instituciones públicas como privadas.

Desde la aprobación de la Ley brasileña para la Innovación, la investigación se promueve en las empresas privadas con la idea de que la innovación es un factor determinante del progreso y que el conocimiento es una mercancía. Después de 1990, ha habido una intensificación de programas innovadores con participación empresarial, con el propósito de apoyo financiero para la investigación y los sueldos de los investigadores. Se han desarrollado polos y parques tecnológicos, incubadoras de empresas, oficinas para la transferencia de tecnología. En este contexto, las universidades han desempeñado un papel central, desarrollando un nuevo concepto de universidad pública.

3. La transformación de la educación superior en México

Para México, el periodo que va de mediados de los setenta a mediados de los ochenta, fue crucial. Una cantidad importante de capital financiero salió del país, hubo una devaluación de la moneda, una caída de los precios de petróleo, y un crecimiento de la deuda externa e interna. Ese período desembocó en la nacionalización del sistema bancario.

A partir de entonces, el gobierno central ha implementado mecanismos y acuerdos con distintos grupos de presión y de poder para controlar

la inflación, para contener salarios, para tener un uso más eficiente y transparente de los recursos públicos, así como para reducir el gasto social. En materia de política educativa, el acento estuvo en los asuntos financieros, como la reducción de subsidios, la asignación de fondos mediante criterios de desempeño y rendición de cuentas. La eficiencia fue, desde entonces, una de las prioridades mayores. Como el Secretario de Educación de ese tiempo decía, “hacer más con menos..”. (Navarro, 2009)

Los criterios e indicadores de desempeño universitario se diseñaron de arriba hacia abajo, por la Secretaría de Educación y uno de los más destacados ha sido el de “vincular la universidad con los sectores productivos”, ya sea en relación a “pertinencia”, o “relevancia”, de los programas académicos y en relación a “fuentes alternas de financiamiento”. Conceptos que han estado muy presentes en el discurso político.

Desde la década de los setenta, la educación superior mexicana inició un proceso de expansión acelerada que para la siguiente década, la de los ochenta tuvo una desaceleración dado que el gasto gubernamental se redujo en más del 30 % (Kent, 1996:49). Este recorte financiero dificultó la construcción de aulas, la adquisición de equipos y laboratorios, así como la contratación de profesores. El problema generado por el déficit fiscal adquirió una mayor dimensión desde la perspectiva de las demandas por mayor calidad, provenientes del nuevo contexto de globalización. Desde entonces, la explicación del problema de la calidad de la educación superior está relacionada con los efectos de un crecimiento acelerado sin un apoyo financiero adecuado. Por ejemplo, una evaluación practicada al final de la década de los ochenta, por un equipo del Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación, liderado por Philip Coombs, explicaba que “el problema de la calidad de la educación superior mexicana estaba relacionada con la enorme expansión de la matrícula y la amplia diferenciación de instituciones y programas en un contexto de restricciones financieras (ICED, 1990).

Algunos años más tarde, la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo realizó otra evaluación en la que se añadía que la expansión trajo consigo severas inequidades entre regiones y grupos sociales, así como disparidades en la distribución de estudiantes entre campos profesionales y entre la cantidad de egresados y la capacidad de

absorción de los mercados de trabajo. (OCDE, 1997).

En ese contexto, la iniciativa privada encontró una espléndida oportunidad para iniciar su propia expansión en el sector educativo. En 1970, la matrícula estudiantil en las universidades privadas era de 29 mil, pero 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.

La calidad de la educación superior pública fue cuestionada como resultado de la crisis fiscal de los años ochenta. ¿Cómo era posible que un enorme sector universitario, siendo tan pobre, pudiera enfrentar las nuevas demandas de la economía? La interpretación del problema era ambiguo: ¿era solo un problema de falta de recursos financieros? ¿Era un problema de disparidad con el mercado de trabajo? ¿Era un problema de inequidad en la distribución de oportunidades educativas? ¿Era un problema de mercadotecnia? ¿De falta de planificación? ¿De una administración inadecuada? ¿De contenidos curriculares irrelevantes?

El problema de la calidad ha sido atendido con evaluaciones, con apoyo financiero extraordinario condicionado al cumplimiento de criterios de desempeño, algunos de los cuales son claramente propulsores del capitalismo académico. Para que las universidades puedan obtener financiamientos extraordinarios del gobierno federal, es importante rediseñar sus currículos por competencias según las demandas del mercado de trabajo, tener sus profesores de tiempo completo organizados en cuerpos académicos realizando investigación ligada a los sectores productivos, los programas académicos deben estar evaluados y acreditados, los estudiantes evaluados con exámenes nacionales como medio para ingresar, procesos organizacionales certificados por la norma iso-9000, así como exhibir en su presupuesto anual una proporción significativa proveniente de fuentes alternas.

4. Comentarios finales

A lo largo de este ensayo se han explorado las líneas de desarrollo de la educación superior de Brasil y México durante las últimas décadas, dado el interés por analizar las condiciones en las que, en ambos países, se gestan los principios de la universidad emprendedora. Se seleccionaron

estos países por el interés de identificar el posible desarrollo de enfoques diferentes sobre este tópico, de acuerdo a sendas transiciones y orientaciones políticas.

Después de la revisión de literatura relevante sobre el tema de emprendedurismo universitario, se puede colegir que todas las universidades son emprendedoras, en mayor o menor medida, en tanto que se encuentran en la vía del capitalismo académico buscando distintos tipos de vinculación con los sectores productivos. Este atributo se puede encontrar, en su forma más básica, por ejemplo en el diseño de un curriculum por competencias que incluyen algunos tópicos de emprendedurismo, o hacia el otro extremo en el que las universidades tienen una gama de centros y oficinas que se encargan de hacer enlaces y contratos entre los centros de investigación y las empresas. Algunas universidades han ido aún más allá, al implementar sus propias empresas (como el Centro de Proyectos Estratégicos de la Universidad Autónoma de Tamaulipas), sin mencionar aquellas empresas que han abierto sus propias universidades, como son los casos de las Universidades Disney, Colgate, entre otras. En México se puede ver el caso de la Universidad Soriana.

Por lo que corresponde a la educación superior de Brasil y México, se pueden observar aspectos comunes en el inicio de su camino hacia el capitalismo académico. En ambas, como también en muchos otros países, la crisis económica internacional provocó reducciones en el gasto social de los gobiernos en un momento en que la matrícula de educación superior se encontraba en pleno crecimiento y en el momento en que la globalización imponía mayores demandas de orden cualitativo.

Como resultado de la crisis mencionada la educación superior se vio en una nueva etapa de desarrollo. En primer lugar, la educación superior privada tuvo un crecimiento sin precedentes en su matrícula, tanto como en el número de instituciones. Como el sector público de la educación superior no pudo atender la demanda, los gobiernos fueron muy flexibles en su normatividad, de tal forma que se les permitió trabajar en condiciones no muy adecuadas para un buen desempeño académico. En Brasil, el sector privado de la educación creció de tal forma que adquirió una dimensión mayor a la del sector público. En México también hubo un crecimiento importante del sector privado, aunque no con la magnitud

de Brasil, pero si destacó un proceso de diversificación de instituciones en el que proliferaron las universidades pequeñas intentando operar académicamente en instalaciones medianamente habilitadas para ello.

Para el sector público de la educación superior hubo nuevas reglas, se les pidió una mayor eficiencia en la utilización de los escasos recursos públicos y que practicaran una efectiva rendición de cuentas. Adicionalmente se diseñaron mecanismos para la evaluación externa, como los casos de la acreditación de programas, la evaluación de estudiantes para el ingreso a las instituciones del nivel superior, los exámenes nacionales para evaluar el egreso de estudiantes, la evaluación institucional de la administración y sus procesos financieros, la evaluación de profesores e investigadores para efectos de pago por méritos. Nació una nueva gama de instituciones y asociaciones para implementar los procesos de evaluación con un nuevo segmento tecno burocrático de profesionales que servirían como intermediarios entre las universidades y las agencias gubernamentales. Los fondos extraordinarios se asignarían a las universidades en función de indicadores de desempeño que serían ahora productos de los procesos de evaluación.

Además de que participaran en las diferentes modalidades de evaluación, las universidades fueron convocadas a incrementar sus recursos financieros, tanto a través del incremento a las cuotas de los estudiantes y el cobro de servicios que tradicionalmente habían sido gratuitos, como a través de la búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento, como la mercantilización de los servicios educativos, tecnológicos y de investigación. La tradicional función de extensión cultural, que fue un distintivo en las universidades latinoamericanas, perdió prioridad a favor de la instalación de una plataforma de negocios universitarios. Así, tanto por la acera de la derecha como por la de la izquierda, la educación superior de ambos países, para situarse en la vía del capitalismo académico no tuvo otra alternativa.

5. Fuentes

Cherwitz, R. (2010) Academic-Community Mentorships: An Entrepreneurial Approach to Undergraduate Education, Posted March 2, 2010: <http://www.huffingtonpost.com/dr-rick-cherwitz> (Consultado: 24/ 04/2013)

- Clark, B. (1983) *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. University of California Press.
- Clark, B. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. IAU Press, Pergamon, Guilford, Surrey
- Clark, Burton (2001). "The Entrepreneurial University: New Foundations for Collegiality, Autonomy, and Achievement." *Higher Education Management* 13(2), 9-24.
- Clark, Burton (2004a) Sustaining change in universities. Continuities in case studies and concepts. London: The society for research into higher education and Open University Press
- Clark, Burton R. (2004b). "Delineating the Character of the Entrepreneurial University." *Higher Education Policy* 17(4), 355-70. <http://dx.doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300062>
- Crow M. (2008) Building an entrepreneurial university. [http://president.asu.edu/sites/default/files/Building%20an%20Entrepreneurial%20University%20\(Germany\)%20060808%20Kauffman-Planck%20Conference_0.pdf](http://president.asu.edu/sites/default/files/Building%20an%20Entrepreneurial%20University%20(Germany)%20060808%20Kauffman-Planck%20Conference_0.pdf). September 15, 2011.
- Dias, J. y De Brito, R. (2009) "Innovación en la universidad brasileña. ¿Mecanismo empresarial o estrategia de desarrollo social sostenible? En Fernández, N. (2009)(Compilador) *Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva Internacional*. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.
- Dias, José (2005) "Evaluación y reformas de la educación superior en América Latina. Perfiles Educativos. Tercera Época, Año/Vol. XXVII, número 108, México, pp. 31-44
- Gibb, Allan and Paul Hannon (s/f). *Towards the Entrepreneurial University?* https://webpace.utexas.edu/cherwitz/www/articles/gibb_hannon.pdf Recuperado sep. 15 2011
- International Council for Educational Development (1990). *A strategy to raise the quality of Mexican public universities*, Essex Connecticut Aug. 1990
- Kent, R. (Comp.) (1996) *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios comparativos*. México: FCE
- Martins, B. ET al (2009) *Gestão de pessoas com ênfase em competências: um estudo no subsistema avaliação de desempenho da Universidade Federal de Santa Catarina. XII SEMEAD, Empreendedorismo e inovação.* <http://www.ead.fea.usp.br/semead/12semead/resultado/trabalhosPDF/854.pdf> Recuperado: abril 18 del 2010.
- Melo, P. (2009) *A transferência de conhecimentos da Universidade para o segmento empresarial: proposta de criação de uma Agencia de Inovação como mecanismo de interface interinstitucional na America Latina.* En Fernández, N. (Comp.) *Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva internacional*. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires.

- Morhy, Lauro (2009) “Universidade e desenvolvimento científico e tecnológico no Brasil” em Fernández, N. (2009)(Compilador) Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva Internacional. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.
- Navarro, M. (2009) “La conducción de las universidades públicas en México: un largo proceso de innovación”, en Fernández, N. (Compilador) Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva Internacional. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.
- OCDE (1997). *Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación. México, Educación Superior*. Paris.
- Rui, Y. (2007) “Comparing policies” in Bray, M, Bob Adamson and Mark Mason (Editors) *Comparative Education Research. Approaches and Methods*. The University of Hong Kong: Springer.
- Saad, Martha Abrahão (2010) Educación superior en América Latina, un estudio comparativo en el cono sur: Argentina, Uruguay, Paraguay, Chile, Brasil y el Estado de São Paulo. *Reencuentro*, núm. 59, diciembre, 2010, pp. 10-18. UAM-X Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34015675002>
- Sennes, R. y Angela Tepasse (2011) “Brasil y China. La nueva relación comercial” in *Foreign Affairs. Latinoamérica*, Vol. 11, No. 1, 2011.
- Slaughter, S. and Leslie, L. (1997) *Academic Capitalism. Politics, policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press
- Vázquez, F. (2007) México-Brasil: Mitos y realidades. Hacia una nueva visión para la cooperación. http://Paper_Brasil_-_Mexico_Federico_V_Oct07 recuperado: 02/08/2011.

Generación y transferencia del conocimiento en los sistemas de innovación para el desarrollo

Frida Carmina Caballero Rico *
 José Alberto Ramírez de León **
 Rocío Margarita Uresti Marín ***
 Manuel Vázquez Vázquez ****

Resumen

La generación y transferencia de conocimiento es un indicador del desarrollo de las instituciones de educación superior públicas, constituye el elemento central de la denominada Tercera Misión, y comprende las actividades relacionadas con la generación, uso, aplicación y explotación, fuera del ámbito académico, del conocimiento y potencialidades concentradas en las universidades (Molas-Gallart et al., 2002). En este nuevo modelo de universidad, actividades como la transferencia de conocimiento o la incubación de empresas se convierten en actividades permanentes. La generación y transferencia de conocimiento, que se transforma en desarrollo tecnológico e innovación potencia las capacidades de un Sistema de Innovación (SI) regional o nacional. Es en este SI donde se dan las interacciones entre los distintos actores (instituciones educativas, gobierno, empresarios, financiadores) que con su participación dinamizan y regulan su funcionamiento. Sin embargo, en sistemas de innovación emergentes como el de México, la capacidad de investigación avanzada, valorada por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) no es tan importante (Vang, 2006). En esta etapa el sistema educativo debe ser diversificado, existir escuelas técnicas, institutos tecnológicos, educación para el trabajo, espacios fundamentales en el desarrollo y construcción de las capacidades para el aprendizaje interactivo. Aunque las universidades son altamente valoradas, aún no están preparadas para realizar la transferencia al entorno.

* Dirección General de Innovación Tecnológica. Universidad Autónoma de Tamaulipas. (UAT). CE: fcaballer@uat.edu.mx
 ** Dirección General de Innovación Tecnológica. UAT. CE: ramirez@uat.edu.mx
 *** Dirección General de Innovación Tecnológica. UAT. CE: ruresti@uat.edu.mx
 **** Dirección General de Innovación Tecnológica. UAT. CE: mavazquez@uat.edu.mx

Introducción

Los últimos cincuenta años se han caracterizado por una rápida evolución y surgimiento de la llamada “nueva economía”, basada en el uso intensivo de información y conocimiento como factores de producción, caracterizada por un rápido progreso científico y tecnológico. Ha surgido una economía basada en la capacidad de generar y usar conocimiento, en la calidad de sus recursos humanos, en altos requerimientos de capacidad empresarial, que exige además de un marco institucional capaz de responder de forma expedita a los cambios el mercado de trabajo. La competitividad y la sostenibilidad de las sociedades se sustenta en la capacidad de innovación que permite traducir las oportunidades generadas por los desarrollos científicos y tecnológicos en nuevos productos y servicios, posibilidades de trabajo y de bienestar para la sociedad.

En este contexto, la transferencia de conocimiento producto de la investigación científica y desarrollo tecnológico realizados desde las instituciones de educación superior a las empresas, resulta particularmente compleja, debido a que el origen, naturaleza, objetivos, intereses y cultura, de ambas son distintas. Siegel et al. (2004) manifiestan que las empresas tienen un escaso entendimiento de lo que las instituciones académicas hacen y una vaga idea de las responsabilidades de los académicos con respecto a sus instituciones; y de manera similar, las universidades y sus miembros tienen un escaso entendimiento de lo que las empresas intentan obtener, dando como resultado una escasa interacción entre el conocimiento científico y su aplicación en las organizaciones.

Los sistemas de innovación en los países en desarrollo son bastante heterogéneos y ampliamente influenciados por su contexto social, político, económico e institucional (Lundvall et al., 2009; Borrás et al., 2009; Intarakumnerd y Chaminade, 2007), caracterizados por lo que Edquist (1997) denomina la “ambigüedad del concepto de innovación” presente en los diversos actores gubernamentales, empresariales y académicos. La innovación para el desarrollo señala Viotti (2002) está relacionada con la absorción de la tecnología y el fortalecimiento de las capacidades de los actores, no en las creaciones para el mundo

El enfoque del sistema de innovación destaca que el aprendizaje es el sustento para el cambio en instancias gubernamentales, empresariales

y académicas (Farley, 2007) señala que para los países en desarrollo el aprendizaje es el impulsor fundamental para la innovación, del crecimiento y competitividad industrial. Jensen et al. (2007) plantean que existen dos formas de aprendizaje que son fundamentales en este proceso: la ciencia, tecnología e innovación y el DUI (hacer, usar e interactuar), sin embargo, se ha considerado la formación formal en Investigación y desarrollo, el instrumento principal para la innovación, dejando de lado la interacción con los usuarios que obtenida a través del DUI.

La construcción de capacidades es fundamental para la creación, absorción y utilización de conocimiento para la innovación, al ser las que posibilitan la absorción y adaptación de la tecnología. Las capacidades de ingeniería y diseño han sido destacadas como fundamentales en esta etapa. Además, la tecnología no puede adquirirse por la transmisión, sino se adquiere a través de un proceso de prueba y error (Chaminade et al., 2010).

La gestión y la transferencia del conocimiento en el contexto europeo

El éxito de los esfuerzos destinados a mejorar la colaboración y la explotación de los resultados de la investigación así como su asimilación por las empresas, depende principalmente de las cualificaciones y competencias del personal, del papel estratégico que se les asigne y de su autonomía de gestión. Sin embargo, son aún pocos los países que cuentan con programas de formación y acreditación de estos profesionales. La Comisión Europea con el apoyo de siete estados miembros trabajan en la creación de un marco institucional para brindar a los responsables de la transferencia de conocimientos una cualificación mutuamente reconocida. Además, *PROTON Europe* partiendo de los trabajos *del Institute for Knowledge Transfer* del Reino Unido, estudia la creación de un sistema de acreditación para los responsables de la transferencia de conocimientos, basado en su experiencia e historial.

A fin de llevar a cabo con eficacia actividades de transferencia de conocimientos, las instituciones de investigación han de tener suficiente autonomía para contratar de manera competitiva a personal con experiencia en estas actividades. El incremento de la movilidad entre los sectores público y privado ayudará a los investigadores y gestores de las

instituciones de investigación a determinar cuáles son las necesidades que comparten con la industria. Sin embargo, existen algunas normas y obstáculos administrativos que desincentivan la movilidad. Por ejemplo, las normas sobre la situación de los becarios y la reglamentación del mercado laboral, especialmente en lo que se refiere a seguridad social y pensiones, pueden dificultar los intercambios de personal. Por otra parte, en algunos países no se permite a los investigadores del sector público trabajar para la industria a tiempo parcial, en trabajos de consultoría o de otra manera.

Por otro lado, en las universidades se apoyan cada vez más planteamientos como los «*creative commons*», es decir, la creación de patrimonios de «bienes comunales» de creatividad (acceso abierto, publicaciones abiertas, software abierto). Por lo cual, es importante asegurar que los investigadores sean conscientes de los beneficios de ambos planteamientos y que las decisiones se tomen basándose en el impacto socioeconómico. Dado que las normas que rigen la propiedad de los resultados de la I+D financiada con fondos públicos varían en cada país.

La promoción del espíritu de empresa y la consiguiente formación de los investigadores puede contribuir en gran medida a reducir la diferencia cultural que separa a las instituciones de investigación y la industria. A fin de fomentar la interacción entre ambos sectores, se debe otorgar a los investigadores una capacitación básica sobre transferencia de conocimientos y gestión de empresas. Debe ofrecerse una formación empresarial sobre la gestión de la propiedad intelectual, la interacción con la industria, y la puesta en marcha y gestión de una empresa. Un ejemplo de la importancia de las interacciones y el trabajo sistémico es la creación de *The European Institute of Innovation and Technology* (EIT), el cual fue diseñado como una empresa a largo plazo audaz y con visión, que se centrará en el desarrollo e integración de todos los aspectos del triángulo del conocimiento (innovación, investigación y educación) en campos que suponen retos para el futuro de Europa. En particular, el Instituto promueve la interacción y la transferencia de conocimientos entre las instituciones de investigación y la industria. Su organismo rector se ha estructurado de forma tal, que exista una representación equilibrada del mundo académico y el empresarial. La institución es el modelo de

referencia para experimentar con otros planteamientos de gestión más orientados a las empresas.

La gestión y la transferencia del conocimiento en Latinoamérica

Albornoz y López (2010), señalan que los directivos de las universidades latinoamericanas son conscientes de la necesidad de armonizar las relaciones entre la universidad y su entorno socioeconómico, pero la ausencia de capacidades organizacionales, legales, estructurales y humanas, limita el establecimiento de estrategias adaptadas a las características de las universidades y de los demás elementos del Sistema de Innovación en el que se encuentran inmersas. La tendencia general en los países latinoamericanos ha sido la adopción de esquemas y modelos de vinculación derivados de la experiencia de países desarrollados, en muchos casos sin la crítica ni la reflexión adecuadas (Castro- Martínez y vega-Jurado, 2009).

Por otro lado, la vinculación de carácter formal es relativamente reciente y por ende el grado de profesionalización de dicha actividad es bastante reducido, salvo algunas excepciones como la Red OTRI española, cursos de la OEI, encuentros universitarios nacionales y Red Vitec de Argentina. Los espacios existentes en Iberoamérica para el intercambio de experiencias y para la formación específica en temas relacionados con la gestión de la relación universidad-empresa han sido escasos y dispersos. La alta movilidad del personal dedicado a esta actividad en las universidades, derivado del cambio en autoridades universitarias, provoca, en muchas ocasiones, la pérdida de un acervo valioso de experiencias y conocimientos relacionados con la gestión y transferencia del conocimiento.

En el escenario actual, la investigación ya no es una actividad privativa de los académicos, cada vez con mayor frecuencia se realiza por diferente tipo de personas y contextos ajenos a los recintos educativos y de investigación clásicos. En el caso de Europa, región preocupada por el fomento de la I+D, la proporción de investigadores y tecnólogos que trabajan en la universidad se situaba en 2007 en el 37% (Albornoz y López, 2010), mientras que los investigadores en empresas suponían el 50% y los ocupados en organismos públicos no universitarios ascendían

al 13% (RICYT, 2007). En los países iberoamericanos la mayor parte de los investigadores son aún universitarios.

Dos tipos de universidades de investigación

El conocimiento como factor de producción y su importancia para la creación de valor en las sociedades contemporáneas están llevando al surgimiento de dos tipos de universidades de investigación. Brint (2005) las denomina “universidades tradicionales de investigación”, esto es, las que tienen como propósito fundamental la creación de conocimiento; y “nuevas universidades de investigación” a aquellas que tienen como objetivo central un creciente énfasis en contribuir a generar innovaciones tecnológicas y sociales, además de crear conocimiento, en el marco de una estrategia de construcción del futuro. Las nuevas universidades de investigación asignan importancia a la labor que pueden desarrollar en el fomento de la innovación y buscan asimismo, contribuir al desarrollo socioeconómico de su región o su sociedad, por medio de la apropiación social del conocimiento y de la creación de valor que se da cuando el conocimiento se aplica.

Es importante destacar que estos dos modelos no son excluyentes, ni predominan en forma exclusiva en una universidad o en otra, son formas alternativas de orientar la investigación y pueden coexistir en una misma universidad. Dicha orientación puede variar de un departamento o facultad a otra, o depender de los diversos abordajes en los campos de la ciencia. Estas orientaciones reflejan decisiones estratégicas y compromisos personales de los investigadores líderes y de las propuestas que dan forma a los programas de investigación, docencia y vinculación. Sus características se aprecian en el Cuadro No. 1.

La principal diferencia entre los dos tipos de universidades radica en que la misión fundamental de la nueva universidad de investigación no se limita a la creación de conocimiento, sino que busca proyectar dicho conocimiento en su entorno, con el objetivo de generar innovación en la sociedad. Con ese fin desarrolla una gran capacidad para relacionar la relevancia científica de un tema con su relevancia práctica, insertándose en una nueva dinámica de creación de conocimiento que pone énfasis en la creación de valor para la sociedad a partir del conocimiento. Existe

diversa literatura, que analizar el surgimiento de las nuevas universidades de investigación, las cuales han recibido diversos nombres en la bibliografía reciente, entre ellos el concepto “universidad emprendedora” y “universidad orientada hacia la innovación” (Clark 1998a, 2004, 2005; Bratianu, 2010).

Las universidades que constituyen el ECIU4 (*The European Consortium of Innovative Universities*) (Van Vught, 2006) enfatizan su carácter de promotoras de la interacción universidad-empresa-gobierno. Las formas concretas que toma esta nueva orientación dependen de muchos factores, relacionados con el contexto de cada universidad y su entorno. En esta definición, el concepto de conocimiento incluye tanto el conocimiento científico y tecnológico fundamentado en el concepto de conocimiento de (Nonaka y Takeuchi, 1995; Nonaka y Konno, 1998).

Tamaulipas

Tamaulipas es uno de los 31 estados que junto con el Distrito Federal conforman las 32 entidades federativas de México. Sus fronteras son: al oeste con el estado Nuevo León, al este con el golfo de México, al sur con los estados de Veracruz y San Luis Potosí y al norte comparte una larga frontera con el estado estadounidense de Texas. De acuerdo con el último Censo de Población y Vivienda 2010, Tamaulipas tiene una población 3,268,554 de habitantes y es la decimo tercer entidad más poblada del país (INEGI, 2010).

Las principales ciudades de Tamaulipas son la capital Ciudad Victoria, Reynosa, Matamoros, Nuevo Laredo, Tampico, Ciudad Madero, Río Bravo, El Mante, Altamira y Valle Hermoso. El promedio de escolaridad de la población de 15 años es de 9.2 años, por encima de la media nacional que es de 8.8 años y ocupando el noveno lugar (SEP, 2012). Por otra parte, la tasa de analfabetismo para este sector poblacional es de 3.3%, por debajo de la media nacional que es de 6.4%, ubicándose en el vigésimo cuarto lugar (SEP, 2012). En el estado la población en edad laboral, de 15 a 64 años, representa el 65.3% de la población total, lo que equivale a 2,134,365 habitantes. El 21% de este sector de la población ha concluido la educación media superior

La demanda de educación superior de este sector poblacional de

acuerdo al registro de la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES, 2012) es atendida por 77 Instituciones de Educación Superior (IES), el 38.96% del sector público y el 61.04% del particular.

El Catálogo de Programas de Licenciatura y Posgrado Instituciones afiliadas a la ANUIES registra 144 programas de posgrado en Tamaulipas, impartidos por 30 IES (ANUIES, 2012). La Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) registró en 2012, 70 programas en 7 IES y el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMEPO, 2013), que integra información tanto del ANUIES como de FIMPES en el 2013 registró 467 programas impartidos en 47 IES. Cabe hacer notar que una IES puede ofertar los programas en más de un municipio.

En el PNPC de CONACYT se encuentran registrados 24 programas, los cuales se ubican en cinco IES, de las cuales, el 95.83% pertenecen al sistema de educación pública.

Las Unidades Económicas existentes en Tamaulipas son 122,521 (INEGI, 2010), mientras que las que se registran en el Sistema Empresarial Mexicano (SIEM) son 18,436. Del total de empresas, 136 cuentan con el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT) el cual es un instrumento de apoyo a la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación del país a cargo del CONACYT a través del cual identifica a las instituciones, centros, organismos, empresas y personas físicas o morales de los sectores público, social y privado que llevan a cabo actividades relacionadas con la investigación y el desarrollo de la ciencia y la tecnología en México. De estas, 25 tienen o han tenido un proyecto en colaboración con alguna Institución de Educación Superior o Centro de Investigación.

Con la información analizada, se presenta una primer aproximación del estado del arte de las interacciones entre actores del Sistema de Innovación en Tamaulipas y de los Instrumentos operativos de interacción en I + D: Requisitos a cumplir por la Universidad en el mismo (Cuadro 2 y Cuadro 3)

Conclusiones

En Tamaulipas existen diferentes mecanismos y programas de apoyo destinados a la Investigación y el Desarrollo que alientan la vinculación con las Instituciones de Educación Superior y los Centros de Investigación. Sin embargo sólo han sido aprovechados por un reducido número de empresas. La vinculación que se da entre la academia y el sector productivo estatal es relativamente baja.

La dispersión de información y la dificultad para su recopilación, limita el conocimiento de la problemática relevante de la región; la especialización de las cadenas productivas; innovaciones tecnológicas e instituciones que generan y transfieren tecnología; la tecnología necesaria, y los beneficios potenciales de su aplicación. Los datos anteriores, nos permite asumir, que Tamaulipas no logrado conformar una base científica y tecnológica madura y consolidada, ni impactar la construcción de un tejido empresarial competitivo que la generación de conocimiento que contribuya al desarrollo estatal, lo que nos sitúa en una posición bastante distante a la denominada sociedad del conocimiento.

La interacción entre las universidades y los sectores socioeconómicos varía en función de las instituciones de educación superior y los sectores socioeconómicos, las características del Sistema de Innovación, en el que se encuentran inmersos y requiere en cada caso, una actitud específica de los elementos de dicho sistema y unos requisitos mínimos que deben cumplir los mismos. Por lo cual se deben elegir los elementos de interacción teniendo en cuenta las características de las Instituciones de Educación Superior y de la región en la que se encuentra inmersa.

Cuadro 1. Características de las universidades tradicionales de investigación y de las nuevas universidades de investigación.

Variable	Universidades tradicionales de investigación	Nuevas universidades de investigación
Agentes Medios	Individuos y grupos pequeños Subsidios para investigación y becas dominan estructura de financiación	Grupos interdisciplinarios grandes Movilización de mayores recursos financieros y apoyo por parte de usuarios del conocimiento
Orientación de los agentes	Disciplinario y sub-disciplinario	Interdisciplinario /transdisciplinario.
Dinámica dominante	Acumulación de conocimiento en áreas formales de la ciencia	Contribuir a procesos de innovación constante en la economía y en la sociedad
Criterios de éxito	Posicionamiento en rankings nacionales e internacionales	Lograr contribuir a procesos de innovación en la economía y en la sociedad
Contexto normativo relevante	Plazas fijas y promoción en el escalafón; privilegios obtenidos por los profesores	Leyes que regulan propiedad intelectual y transferencia de tecnología; mecanismos que facilitan interacción con usuarios conocimiento.
Ideología dominante	Creación del Conocimiento	Creación del futuro

Fuente: Brint (2005)

Cuadro 2. Estado del arte de las interacciones entre actores del Sistema de Innovación en Tamaulipas.

Actividad	Universidad	Empresa	Características del Sistema de Innovación Estatal
Formalización de la oferta de la universidad.	Pasiva	Necesitadas de soluciones de problemas concretos.	Ausente
Impulsar la transferencia de resultados de investigación y favorecer la obtención de resultados aplicables.	Pasiva	Desconfianza y lejanía de las Instituciones de Educación Superior.	Ausente
Mejorar el conocimiento y la mayor comunicación entre los diferentes agentes del Sistema de Innovación.	Pasiva	La I + D solo está presente en las grandes empresas, no en las pequeñas y medianas que son las que prevalecen en Tamaulipas.	Ausente

Fuente: Adaptado de las estructuras de Interacción de la universidad en el entorno socioeconómico (Fernández de Lucio et al., 2000).

Cuadro 3. Instrumentos operativos de interacción en I + D: Requisitos a cumplir por la Universidad.

Instrumento	Política Científica de la Universidad	Estructura de Gestión	Grupos de Investigación
Formalización de la oferta de la universidad.	Ausente	Ausente	Sin formación para la gestión y orientación hacia la transferencia.
Impulsar la transferencia de resultados de investigación y favorecer la obtención de resultados aplicables.	Ausente	Ausente	Existencia de pocos grupos consolidados de investigadores, orientados hacia la publicación.

Fuente: Adaptado de las estructuras de Interacción de la universidad en el entorno socioeconómico (Fernández de Lucio et al., 2000).

Referencias

- Alboroz, M., López, C. A. (2010). Ciencia, tecnología y universidad en Iberoamérica. Colección Metas Educativas 2021. Editan Eudeba y OEI con el apoyo de la AEC.
- ANUIES (2012). Catálogo de programas de estudio. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. <http://www.anui.es/content.php?varSectionID=2>
- Borrás, S., Chaminade, C., and Edquist, C. (2009): "The Challenges of Globalization: Strategic Choices for Innovation Policy" Forthcoming in Göran Marklund, Niklas Vonortas and C. Wessner (eds.): The Innovation Imperative. National Innovation Strategies in the Global Economy. Cheltenham: Edward Elgar.
- Bratianu, C. (2010). An overview of present research related to entrepreneurial university. *Academy of Economic Studies, Bucharest, Romania. Management & Marketing (2010) Vol. 5, No. 2, pp. 117-134*
- Brint, S. (2005): "Creating the Future: New Directions in American Research Universities", *Minerva*, vol. 43, spring, pp. 23-50.
- Castro-Martínez, E. y Vega-Jurado, J. (2009). Las relaciones universidad - entorno socioeconómico en el Espacio Iberoamericano del Conocimiento. *Rev. Iberoam. Cienc. Tecnol. Soc.* [online]. 2009, vol. 4, n. 12 [citado 2013-05-01], pp. 71-81. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132009000100008&lng=es&nrm=iso. ISSN 1850-0013.
- Chaminade, C., Lundvall, B.-A., Vang-Lauridsen, J. and Joseph, K. J. (2010). "Innovation policies for development: towards a systemic experimentation based approach," CIRCLE Electronic Working Papers 2010/1, Lund University, CIRCLE - Center for Innovation, Research and Competences in the Learning Economy.

- Clark, B. R. (1998). "Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation". *Volumen 12 de Issues in Higher Education Series Advances in Learning and Instruction Series*. Pergamon, IAU Press: Elsevier Science, 1998. 163 pg.
- Clark, B. R. (2004). *Sustaining change in universities. Continuities in case studies and concepts*, Society for Research into Higher Education & Open University Press, Maidenhead
- Clark, B. R. (2005). "The character of the entrepreneurial university", *International Higher Education*, Vol. 38, Winter.
- COEPES (2011). Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) Tamaulipas. <http://coepes.tamaulipas.gob.mx/quienes.htm>
- COMEPO (2013). Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, A. C. <http://www.comepo.org.mx>.
- CONACYT (2012). Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC). <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/inicio.php>
- Edquist, C. (1997). "Systems of Innovation Approaches - Their Emergence and Characteristics", en Edquist, Charles. (editor) *Systems of Innovation - Technologies, Institutions and Organizations*, London: Pinter Publishers/Cassell Academic, pp. 3-37.
- EIT (2013). The European Institute of Innovation and Technology (EIT) <http://eit.europa.eu>
- Farley, S. (2007), "Donor support for science, technology and innovation for development: Approaches to the LDCs". Study prepared for UNCTAD as a background paper for The Least Developed Countries Report 2007, UNCTAD, Ginebra.
- Fernández-de-Lucio, I., Castro-Martínez, E., Conesa-Cegarra, F., Gutiérrez-Gracia, A. (2005). Las relaciones universidad-empresa: entre la transferencia de tecnología y el aprendizaje regional. *Revista Espacios*, Vol 21- Pag 127-134.
- INEGI (2010). Censo de Población y Vivienda 2010. consultado el 23 de Abril 2013 <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/Default.aspx>
- Intarakumnerd, P., Chaminade, C. (2007) Strategy versus Practice in Innovation System Policy: the Case of Thailand in *Asian Journal of Technology Innovation*, 15 (2): 197-213.
- Jensen, M. B., B. Johnson, E. Lorenz and B. Lundvall (2007), 'Forms of knowledge and modes of innovation', *Research Policy*, 36(5), pp. 680-93.
- Lundvall, B-Å., Vang, Joseph, K. J., and Chaminade, C. (2009). *Handbook of Innovation Systems and Developing Countries*, Edward Elgar, Reino Unido.
- Molas-Gallart, J., Salter, A., Patel, P., Scott, A. and Durán, X. (2002). *Measuring third stream activities*, SPRU, Brighton (U.K.).
- Nonaka, I., and Konno, N. (1998). The concept of Ba: building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, v.40, n.3, p.40-54.
- Nonaka, I., and Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. Oxford University Press, Nueva York, USA.
- ProTon Europe (2013) http://www.protoneurope.org/index2.php?m=proton_europe_en-1-home *Institute for Knowledge Transfer*. <http://www.ikt.org.uk>
- SEP (2012). Secretaría de Educación Pública. Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras . Ciclo Escolar 2011-2012.
- Siegel, D. S., Waldman, D. A., Atwater, L. E. and Link, A. N. (2004): "Toward a model of the effective transfer of scientific knowledge from academicians to practitioners: qualitative evidence from the commercialization of university technologies", *Journal of Engineering and Technology Management*, 21(1-2), 115-142. doi:10.1016/j.jengtecman.2003.12.006
- Van Vught, F. (2006). Higher education systems dynamics and useful knowledge creation. In: L.E. Weber and J.J. Duderstadt (eds.), *Universities and business: Partnering for the knowledge society*. London, Paris, Genève: Economica.
- Vang, J., Chaminade, C. L. (2006). Globalisation of knowledge production and regional innovation policy: Supporting specialized hubs in developing countries. Lund University, Sweden.
- Viotti, E. (2002). National Learning Systems: A new approach on technological change in late industrializing economies and evidence from the cases of Brasil and South Korea. *Technological Forecasting & Social Change*, 69(7).

Paulo Freire y Concilio Vaticano II Análisis comparativo de los supuestos educativos: un aparato crítico para repensar la universidad

Rafael Estrada-Danell *
Pilar Zúñiga Garay **
Gabriela Zúñiga Garay ***
Patricia Carranza ****

Resumen

El presente documento propone y pone en práctica el aparato crítico desarrollado a partir de la obra de “Introducción a la Teoría de la educación” de T.W. Moore, con la intención de evaluar su posible utilidad para promover el “repensar la universidad”. Mediante la identificación y comparación de supuestos antropológicos, epistemológicos y metodológicos, se busca tender puentes entre distintos saberes, en este caso, entre la propuesta teórica presente en “Educación como práctica de la libertad” de Paulo Freire y Lumen Gentium, Gravissimum Educationes y ExCorde Ecclesiae.

* Investigador Independiente. CE: rafael-estrada@hotmail.com

** Psicóloga Clínica. Fundación Teletón A.C. CE: lmtwpg_@hotmail.com

*** Investigadora independiente.

**** Investigadora Independiente. CE: carranzapatricia@msn.com

Introducción

La monopolización de la verdad es uno de los grandes problemas de la humanidad. Los sistemas ideológicos justificados en sí mismos, negados al diálogo y al cuestionamiento, acaban, no pocas veces, por deformar los ideales que les dieron origen y transformarlos en máquinas de barbarie. La utópica revolución de octubre congeló el cuerpo y el espíritu humano en los campos de Siberia. Con la Buena Nueva y el amor al prójimo la inquisición condenó a muerte en la cuna de Judas.

La reflexión, el cuestionamiento y el continuo ejercicio del diálogo, oxigenan los sistemas de ideas y previenen su estancamiento. Ideas estancadas son ideas que se pudren, que deshumanizan y envenenan al ser humano con el fanatismo acrítico y sectario - de izquierda o de derecha - que violenta el siglo XXI.

Es por esto, que el desarrollo del sentido crítico y auto reflexivo constituye un tema prioritario en la actualidad. Se debe “repensar” lo pensado, así como someter a debate abierto y plural las verdades alcanzadas.

“Repensar” significa reconoce la necesidad de promover una actitud reflexiva y auto crítica que identifique, cuestione y valide, continuamente, los supuestos que conforman el propio pensamiento. Reconocer la posible falibilidad del propio sistema de ideas apertura nuevas formas de ver el mundo, da prioridad al diálogo y a la construcción de puentes entre los distintos saberes.

El “repensamiento” constituye ya un tema de debate y discusión en diversas universidades del mundo; en México, la UAM-Xochimilco, la UPAEP y las Universidades Anáhuac son algunos ejemplos de instituciones donde el tema de repensar es abordado en artículos de investigación, programas de trabajo y congresos académicos. No obstante, la idea de “repensar” la universidad, es reciente y novedosa, por lo que existen numerosos vacíos teóricos en cuanto al método y el sentido de los trabajos en esta línea.

Autores diversos como Eduardo Ibarra (2001), Javier Meza (2000), Eugenia Meyer (1999), Florencio (2010) y Luis Porter (2003) escriben sobre repensar la universidad. En el artículo “Claves para repensar la universidad desde la obra de T.W. Moore” (Estrada-Danell, 2013) propuse,

a partir de la obra “Introducción a la teoría de la educación” (Moore, 1980), una serie de claves para dirigir la reflexión del “repensamiento”.

El presente artículo retoma estas claves y propone un aparato crítico para identificar los supuestos de los sistemas de ideas. Para ejemplificar su uso, ponemos en práctica el aparato crítico a lo largo las siguientes páginas, donde el lector encontrará un ejercicio reflexivo orientado a identificar, analizar y comparar los supuestos de dos propuestas educativas relevantes: la propuesta educativa de Paulo Freire en “Educación como práctica de la libertad” y la propuesta educativa presente en tres documentos de la iglesia católica: *Lumen Gentium*, *Gravissimum Educationis* y *Excorde Ecclesiae*. Se trata de “poner a dialogar” las dos propuestas y romper los fanatismos sectarios de Freirianos y Cristianos al profundizar en las bases mismas de Freire y la Iglesia con el aparato crítico elaborado.

El trabajo realizado no pretende un análisis profundo de la obra de Freire o de los documentos de la Iglesia Católica, por lo que los supuestos identificados no representan en totalidad las propuestas educativas correspondientes. Nuestro artículo se limita a exponer la utilidad del aparato crítico para el ejercicio reflexivo y la toma de consciencia, sin pretender exhaustividad en la identificación de los supuestos de las teorías comparadas.

El método utilizado consistió primeramente en identificar los supuestos antropológicos, epistemológicos y metodológicos presentes en Freire y los documentos analizados de la iglesia. A partir de la identificación de dichos supuestos, realizamos el análisis de los mismos, lo que nos permitió verificar la congruencia de las propuestas estudiadas. Posteriormente comparamos los supuestos de los diferentes documentos; a partir del análisis comparativo identificamos la semejanzas, diferencias, secuencias lógicas, contraposiciones y congruencias.

Los resultados del análisis comparativo son presentados en las últimas páginas. Como el lector podrá observar, los supuestos antropológicos utilizados por Freire y por los documentos coinciden en diversas perspectivas. De manera particular, la idea de una naturaleza humana, originalmente integradora para Freire y en principio creada por Dios para la Iglesia, resultan coincidentes. En el caso de los documentos de la Iglesia resulta evidente el fuerte vínculo entre los supuestos epistemológicos y los antropológicos, situación que no resulta tan clara en la propuesta de Freire.

Como el lector podrá avisar en las siguientes páginas, las coincidencias son claras, aunque las diferencias a su vez resultan evidentes.

Se recomienda a lector no perder de vista que el objetivo del presente trabajo es ejemplificar y poner a prueba la utilización del aparato crítico propuesto para identificar ideas claves de las propuestas estudiadas, por lo que nuestra intención supera sola vinculación de las ideas de Freire con las ideas plasmadas en los documento de la Iglesia

El aparato crítico desarrollado a partir de Moore resultó útil para poner a dialogar a las propuestas teóricas estudiadas. Los autores proponemos retomarlo para promover ejercicios reflexivos de identificación, análisis y comparación de los supuestos que, por ejemplo, un profesor pueda observar en la materia que imparte. Confiamos en que esto llevará a reconocer entre las diversas asignaturas, oportunidad de diálogo y debate.

Para finalizar, el presente artículo invita a todo profesional de la educación a identificar y cuestionar los propios supuestos. ¿Cuál es la visión del ser humano que sostenemos ante nuestros estudiantes en el aula? ¿Cuál es el ideal de ser humano a formar con nuestra práctica docente? ¿Son nuestros métodos congruentes con nuestros ideales? Estas, son a consideración de los autores, algunas de las preguntas torales del “repensar la universidad”. Este camino, confiamos, dirige a una universidad democrática, integral, justa, y sobre todo humana.

Método

En la obra “Introducción a la teoría de la educación”, T.W. Moore (1968) propone un proceso de validación de las teorías de la educación. A partir de los elementos presentes en dicha obra desarrollamos un aparato conformado por tres categorías (Estrada-Danell, 2013). Los supuestos que conforman una teoría de acuerdo a Moore pueden resumirse en tres: el supuesto sobre naturaleza del ser a educar, el supuesto sobre la naturaleza del conocimiento y supuesto sobre naturaleza del método. (Ver Tabla 1.1.)

Tabla 1.1

Categoría	Supuesto
Antropológicos	Naturaleza del ser humano
Epistemológicos	Naturaleza del conocimiento y la verdad
Metodológicos	Naturaleza del método

Para cada categoría proponemos una serie de preguntas generadoras que permiten la identificación de los supuestos (Tabla 1.2).

Tabla 1.2

Categoría	Preguntas
Antropológico	¿Qué es el ser humano para la teoría o el autor analizado? ¿Qué características presenta esta visión de ser humano? ¿Tiene algún deber moral o ético el ser humano en el mundo? ¿Cómo se relaciona con sus semejantes? ¿Cuál es el modelo de ser humano a formar o deseado por la teoría?
Epistemológicos	¿Qué es la verdad para la teoría o el autor analizado? ¿De donde surge la verdad? ¿Que características tiene esta verdad presentada? ¿Que criterios utiliza el autor para declarar algo como verdadero?
Metodológicos	¿Qué acciones propone el autor para formar al ser humano? ¿Es congruente este método con el ideal de ser humano propuesto? ¿Presenta elementos éticos el método propuesto? ¿Que dice la teoría o el autor que hay que hacer para lograr los objetivos finales de la educación?

Posteriormente procedimos a identificar los supuestos de cada categoría en los textos “Educación como práctica de la libertad”, “Lumen Gentium”, “Gravissimum Educationis” y “Excorde Ecclesieiae”. Finalmente, comparamos los supuestos identificados, buscando identificar las semejanzas, diferencias y coincidencias. La identificación de los supuestos permitió definir un “lenguaje” común para el ejercicio reflexivo comparativo en términos comunes.

Resultados

No es ajeno a los lectores que el famoso educador de Recife fue asociado con la teología de la liberación, cuyos exponentes principales como Leonardo Boff, Jom Sobrino y Gustavo Gutierrez, recibieron advertencias y sanciones por parte de la jerarquía católica. Por lo que La propuesta educativa Paulo Freire, un educador de izquierda, dialéctico, y revolucionario, que poco a poco fue acercándose a términos marxistas, no es del todo bien recibido en instituciones educativas de inspiración religiosa, particularmente las de la línea más conservadora.

Por otro lado, la tradición cristiana, base cultural innegable de nuestro continente, es comúnmente rechazada en instituciones de educación pública. El estado laico ha sido, y es aún interpretado, como anticlerical.

No en vano Gabriel García Márquez plasma la realidad continental en la interminable guerra entre liberales y conservadores de la que el Coronel Aureliano terminaría asqueado (García Marquez, 2007). La religión es en ocasiones reducida a mero adoctrinamiento en normas morales rígidas, sin descubrir en ella los elementos que podrían ser de utilidad para la formación de los seres humanos.

Es debido a lo anterior las propuestas educativas presentes en “Educación como la práctica de la libertad” , “Lumen Gentium”, “Gravissimum Educationis” y “Excorde Eclessiae”, representan una oportunidad para poner en práctica el aparato crítico presentado, el cual pretende construir un lenguaje común que tienda puentes entre las diferentes ideas contenidas.

Supuestos Antropológicos en Freire

En Educación como práctica de la libertad, el ser humano es considerado un ser social e integrador por naturaleza. La palabra “integrador” tiene un sentido particular. De acuerdo al pedagogo brasileño, la integración difiere de la adaptación y la supera pues se distingue por transformar el propio entorno. Este proceso de mutua transformación- entorno y sujeto-, es, característica esencial del ser humano.

No obstante, de acuerdo con su análisis, el ser humano es susceptible de ser “despojado” de este carácter esencial. Para Freire, el hombre es deshumanizado al ser explotado, cosificado y utilizado como medio para otros fines. Este concepto de deshumanización es central para entender el pensamiento plasmado en “Educación como la práctica de la libertad”, pues plantea la existencia de una vocación de libertad a la que el ser humano está llamado a responder, lo que implica retornar las raíces esenciales de la naturaleza humana integradora, libre y liberadora.

La “temporalidad” es de acuerdo con Freire, característica esencial del ser humano que consiste en la capacidad humana para emerger del presente abrumador y continuo en el que viven los animales; es decir, la capacidad humana para reconocer en el pasado elementos que permitan transformar el presente y caminar hacia un futuro ideal, la capacidad de hacerse sujeto de la historia.

Este proceso de “liberación” de la explotación cosificadora nace en

aquellos que la padecen, pues es la opresión ejercida contra los oprimidos es la que deshumaniza al mundo. Es posible identificar aquí una dialéctica, por un lado los opresores y por otro los oprimidos. Son los oprimidos quienes sistemáticamente son violentados y obligados a renunciar a su capacidad de decisión en el mundo. Estos “harapientos”, dirá Freire, son la esperanza de una transformación auténticamente humanizadora. Esta argumentación excluye a los opresores de la capacidad de liberarse por sí mismos.

Supuestos antropológicos en Lumen Gentium, Gravissimum Excorde Eclessiae

La Gravissimum Educationis entiende al ser humano a partir de su dignidad inherente, de la cual se desprende un inalienable derecho a la educación. Esta dignidad inherente del ser humano le es propia, sin distinción, a todo individuo. Para la Excorde Eclessiae, el ser humano está llamado a alcanzar la plenitud de su propia dignidad..

La constitución dogmática sobre la Iglesia, Lumen Gentium, plantea que el ser humano está llamado a la unión fraterna, la vida en comunión y a hacer “un solo cuerpo en Cristo”. En Gravissimum Educationis, el ser humano es concebido como ser social y relacional, miembro de una comunidad con la que comparte obligaciones. Lumen Gentium, añade la capacidad de “contextualización” del ser humano que implica la capacidad de reconocer los factores que componen la realidad del sujeto.

En los documentos estudiados, el ideal de ser humano es Cristo. Jesús constituye el modelo de ser humano al que la práctica educativa propuesta por la Iglesia aspira a formar. Cristo es el supuesto antropológico central que dota de un principio de trascendencia y dirige al ser humano hacia en la búsqueda del fin último y del propio origen. Para la Excorde Eclessiae el hombre es un ser inteligente y capaz de encontrar su razón última, por tanto llamado a una búsqueda constante. El ser humano es para los tres documentos analizados un buscador.

En este sentido, la Lumen Gentium plantea:

“Pero como Cristo realizó la obra de la redención en pobreza y persecución, de igual modo la Iglesia está destinada a recorrer el

mismo camino a fin de comunicar los frutos de la salvación a los hombres... la Iglesia, aunque necesite de medios humanos para cumplir su misión, no fue instituida para buscar la gloria terrena, sino para proclamar la humildad y la abnegación, también con su propio ejemplo. Cristo fue enviado por el Padre a «evangelizar a los pobres y levantar a los oprimidos» (Lc 4,18)”

Uno elemento central de Cristo como modelo de ser humano es la pobreza. El entonces Cardenal Bergoglio, ahora Papa Francisco, lo confirma al declarar *“Si no hay esperanza para los pobres, no la hay para los así llamados ricos”*. El modelo de Cristo pobre y perseguido, lleva, de acuerdo con la Lumen Getium, a reconocer en *“los pobres y en los que sufren, el rostro del fundador”*.

Comparación de supuestos antropológicos

Diversas son las coincidencias entre las dos propuestas analizadas. No obstante, por cuestiones de espacio y de tiempo, presentamos tres comparaciones clave.

Como ya hemos mencionado Freire propone el término de “humanización” y lo contrapone con el de “deshumanización”. Lo anterior implica la existencia de una naturaleza esencial de carácter integradora y liberadora, de la que el ser humano ha sido expropiado mediante la opresión. La Gravissimum Educationis, refiere a la dignidad como característica inherente de todo ser humano, la ExCorde complementa al presentar la idea del *“hombre llamado a la plenitud de su dignidad”*. Para la Lumen Gentium, el ser humano es libre y digno, a imagen y semejanza del creador, por lo que el camino a la dignidad plena, es un camino de seres humanos libres, quienes, siguiendo el modelo de Cristo, buscan continuamente el bien y la verdad.

El supuesto Freiriano de una naturaleza humana con vocación libertaria original armoniza con los supuestos encontrados en los tres documentos de la Iglesia Católica, ya que, para estos, el ser humano fue dotado de dignidad inherente en la Creación. Dignidad que deberá desarrollar a plenitud. Este “desarrollar a plenitud” es semejante al “humanizar” de Freire.

Ambas propuestas antropológicas parten de la existencia de un estado

original al que el ser humano debe retornar. En Freire el estado original es su propia naturaleza humana y en los documentos corresponde a su principio Creador. A pesar de que Freire no plantea la vocación esencial de libertad como producto del “Creador”, resulta claro que el Dios liberador de la religión católica produce los mismos efectos en las concepciones antropológicas de los documentos católicos estudiados.

Una segunda comparación importante es la de la concepción social del ser humano sostenida por Freire y la sostenida por los documentos estudiados. Para la Gravissimum, el ser humano es miembro de una sociedad con la cual comparte obligaciones. La Lumen Gentium añade el llamado a la unión fraterna y la vida en comunión al interior de la sociedad. Estos son supuestos antropológicos centrales, pues el principio de trascendencia de la religión católica que dirige a la salvación - el encuentro con el Creador- se concibe desde un carácter comunitario. La comunión es condición para la salvación.

“Sin embargo, fue voluntad de Dios el santificar y salvar a los hombres, no aisladamente, sin conexión alguna de unos con otros, sino constituyendo un pueblo, que le confesara en verdad y le sirviera santamente” (Lumen Gentium).

El ideal de ser humano presentado en los tres documentos encuentra su modelo en Cristo, quien establece la “nueva alianza” entre Dios y los hombres al fundar el Reino de Dios en la tierra, y deja el mensaje de fraternidad que invita a amarse los unos a los otros como Cristo los ha amado.

La utópica sociedad horizontal y dialógica de Freire no se contrapone a la propuesta encontrada en los tres documentos sobre una sociedad ideal, dialógica, intercultural y abierta.

Una tercera comparación que es importante realizar en el sentido antropológico, es la dialéctica opresores-oprimidos, elemento central en la propuesta de Freire, y el modelo de pobreza encarnado en Cristo.

Supuestos epistemológicos en Freire

Para Paulo Freire el conocimiento es contextualizado, es decir, la obtención y producción del mismo se da a través del estudio de los factores que

componen una realidad concreta delimitada en el espacio y en el tiempo. Este conocimiento contextualizado es para Freire, el motor para “emerger de la historia”. Freire distingue entre el conocimiento valioso y el que no lo es. El conocimiento valioso “integrador” ,y por tanto impulsa la consciencia y la transformación del mundo. El conocimiento tiene un carácter esencialmente liberador. Para Freire “conocer es liberarse”. Todo conocimiento auténtico entendido en este sentido constituye un motor de acción hacia una sociedad más humana.

Supuestos epistemológicos Gravissimum Educationis, Lumen Gentium, ExCorde Ecclesiae.

Para la Gravissimum Educationis la toma de consciencia del ser humano sobre su propia dignidad es una primera fuente de conocimiento. La ExCorde Ecclesiae distingue a su vez la existencia de un conocimiento auténtico, el cual corresponde a el conocimiento verdadero acerca del ser humano, la naturaleza y de Dios. Este tipo de conocimiento es orden superior.

La “verdad” es un término clave en los supuestos epistemológicos identificados en la ExCorde Ecclesiae. La verdad es Dios , y es en Dios donde se encuentra el principio de trascendencia del hombre. La verdad es descrita como fuente de justicia, libertad y dignidad del ser humano.

Puesto que el conocimiento de la verdad es asequible para la inteligencia humana, este conocimiento verdadero será para la ExCorde Ecclesiae, producto del diálogo, la ciencia y la investigación. La Gravissimum complementará al proponer la fe y la razón como herramientas esenciales para obtener conocimiento valioso y verdadero.

La verdad es la palabra de Dios, la cual se hace “carne” entre los seres humanos en Cristo. El supuesto epistemológico se hace antropológico.

Comparación de supuestos epistemológicos.

Para Freire el conocimiento valioso es aquel que dirige a la integración del ser humano, es decir, a la contextualización del entorno y por tanto a su transformación.

Para la Gravissimum Educationis, la consciencia es un medio de obtener conocimiento; la ExCorde Ecclesiae distingue como valioso todo conocimiento verdadero sobre Dios, el ser humano y la naturaleza. Este

conocimiento verdadero procede necesariamente de la verdad última, es decir Dios. Dios, en tanto verdad última, es de acuerdo al mismo documento, fuente de justicia, libertad y dignidad.

Resulta evidente la coincidencia entre el conocimiento valioso de Freire y el conocimiento verdadero de los documentos, en ambas propuestas teóricas, el conocimiento contextualizador que hace consciente el entorno e involucra al individuo socialmente es un conocimiento valioso.

No obstante, en los documentos de la Iglesia Católica el conocimiento valioso no se limita a la transformación la realidad, si no que además, es conocimiento verdadero, y por tanto dirige hacia la verdad última y trascendente.

En los documentos del Vaticano se expresa un fuerte vínculo entre el “episteme” y el “antropos”. La “verdad” en la religión Católica es Dios, de esta verdad última nace el modelo de hombre, Cristo, el hijo de la verdad. El ideal de ser humano esta supeditado a su relación íntima y filial con la verdad trascendente. Es por lo que para el catolicismo, la transformación de los hombres y las estructuras sociales injustas no son fines en sí mismos, si no que constituyen un paso necesario dentro del plan de salvación que dirige a la verdad última.

Por otro lado, en Freire observamos que el conocimiento valioso es aquel que dirige al ser humano a la transición consciente, a la humanización de la realidad donde el individuo retoma su papel en la historia. En la obra de Freire la relación entre el supuesto epistemológico y el antropológico no es tan vinculante, si bien el conocimiento es producto de la consciencia y por tanto el camino a una realidad auténticamente humana, este conocimiento no brinda por si mismo un ideal de ser humano producto del propio conocimiento, por el contrario, en Freire encontramos que el conocimiento integrador es producto de la naturaleza humana integradora, y no en la naturaleza del conocimiento.

En Freire, el supuesto antropológico precede al epistemológico, al contrario que en los documentos de la Iglesia, donde el supuesto epistemológico de la “verdad” es quien precede, da sentido y define al supuesto antropológico.

Supuestos metodológicos en Freire

En “Educación como práctica de la libertad” Freire plantea un modelo de ser humano y de sociedad a formar con la práctica educativa. Freire presenta elementos metodológicos para alcanzar dichos ideales. Para temporalizar la realidad y hacer emerger al ser humano del presente abrumador que lo mantiene perdido en lo inmediato, Freire propone la enseñanza auténtica de la historia.

Esta enseñanza deberá superar la mera educación bancaria, e involucrar al sujeto, formándolo como protagonista de su propia historia. La historia es el motor creador de cultura, la cual permite al hombre emerger del tiempo para recuperar su naturaleza de sujeto libre y liberador. Lograr lo anterior exige, de acuerdo con Freire, desarrollar en el estudiante una consciencia transitiva. El término “consciencia transitiva” tiene un sentido particular que será abordado más adelante.

En este sentido para lograr la finalidad de convertir al ser humano en sujeto de la historia, Freire propone, como parte de la enseñanza de la historia, promover en los estudiantes el reconocimiento de los temas fundamentales de su tiempo y las tareas concretas de su realidad. Es decir, que el individuo conozca su entorno de manera crítica y participe en la toma de decisiones que dirigen su destino.

El “reconocimiento de los temas fundamentales de la historia” planteado por Freire tiene un significado particular. Para Freire, existen dos tipos de sociedades. La sociedad cerrada por un lado y la sociedad abierta en el otro extremo. El paso de la sociedad cerrada a la sociedad abierta es denominada “transición”. De acuerdo con Freire, es posible saber que una sociedad ha iniciado su “transición” cuando “los temas fundamentales cambian”, es decir, surgen nuevos temas generadores de discusiones, conversaciones y reflexiones. No obstante, al transición de una sociedad cerrada a una abierta, puede darse en dos sentidos, de manera consciente y crítica o de manera inconsciente y acrítica. La finalidad de la propuesta Freiriana, es construir una sociedad en transición consciente y crítica, alejada de sectarismo.

Por lo que la humanización de la realidad, es decir, la formación de una sociedad abierta, radical, popular y auto reflexiva, requiere de acuerdo con Freire la apropiación por parte del los hombres de los temas

fundamentales de su tiempo. Dicha apropiación se logra promoviendo la toma de consciencia, la concienciación del ser humano. Lo anterior exige enseñar la toma de decisiones y la promoción de relaciones dialógicas.

Supuestos metodológicos Gravissimum Educationis, ExCorde Ecclesiae, Lumen Gentium.

Cristo es para los tres documentos analizados y para la religión Católica el modelo de ser humano a formar, el supuesto antropológico ideal. Ya hemos comentado la primacía de la verdad- Dios, en tanto supuesto epistemológico que precede a Cristo, en quien la verdad se revela como supuesto antropológico por excelencia. No obstante, en Cristo también se propone el método a seguir para formar al ser humano a su imagen y semejanza. “Yo soy el camino, la verdad y la vida”. En esta cita bíblica evidencia la centralidad de la figura de Cristo en cuanto a que es a través de Él que se alcanza la verdad. Cristo es para la religión, auténticamente Dios, auténticamente hombre y auténticamente el método para dirigir a los hombres a Dios.

Es por lo anterior que la Gravissimum Educationis plantea como primer guía metodológica para seguir a Cristo, la institución que Él mismo fundara, es decir la Iglesia. La Iglesia, entendida como la comunidad de fieles, es el medio para formar a la humanidad en el amor y la verdad. No obstante, el mismo documento plantea también la ciencia como método para lograr alcanzar la verdad, donde los principios psicológicos y didácticos constituyen elementos clave para el desarrollo del ser humano. La familia es para la Gravissimum, un elemento metodológico central en la formación del ser humano a imagen de Cristo. Es la familia la primera responsable de la formación, pues los padres constituyen, para el documento, la célula principal de la educación en la sociedad.

La ExCorde Ecclesiae, en aras de buscar la verdad, propone promover entre los seres humanos el uso de la inteligencia y la fe como herramientas complementarias, a la vez que promover la investigación, y la incorporación de la diversidad religiosa en las Universidades.

Para lograr construir una sociedad al servicio del ser humano, la ExCorde propone una serie de elementos metodológicos. En primer lugar resulta urgente promover entre los seres humanos “la búsqueda de

significado”, a través de la cual se formen individuos equilibrados entre la formación humanista y la formación profesional especializada. Aunado a lo anterior, se propone, promover el diálogo entre el pensamiento cristiano y las culturas modernas, así como educar siempre en el amor al prójimo.

En este mismo sentido, la ExCorde Ecclesiae, también propone enseñar a los seres humanos a identificar y enfrentar los grandes problemas de nuestro tiempo. Lo que debe combinarse con la promoción del desarrollo de “los pueblos que luchan por liberarse del yugo del hambre, de la miseria, de las enfermedades y de la ignorancia.”

Comparación supuestos metodológicos.

La coincidencia más evidente entre ambas propuestas se encuentra en la idea de “transición” de una sociedad planteada por Freire, y la del desarrollo en plenitud de la dignidad humana de los documentos. En ambos casos resulta interesante resaltar se plantea la existencia una transformación importante, Freire la llama “transición”, Benedicto la llamará “cambio epocal”. Ambas propuestas coinciden es establecer que existen un conjunto de problemas fundamentales, los cuales deben ser, identificados, reconocidos, estudiados y enfrentados por la humanidad. La propuesta de los documentos de la iglesia para lograr esta humanización corresponde con la concepción de transición consciente y crítica planteada por Freire. Incluso, la ExCorde Ecclesiae identifica estos problemas fundamentales como la dignidad de la vida, la promoción de la justicia para todos, la calidad de vida, la protección de la naturaleza, la búsqueda de la paz, la estabilidad política, la distribución equitativa de los recursos y la conformación nuevo ordenamiento económico que sirva mejor a la humanidad.

No obstante, volvemos a encontrar la diferencia que hemos venido rastreando. Para la iglesia la transformación social responde a un principio trascendente de una verdad última. La verdad trascendente supera los problemas humanos, no los excluye, los incluye pero los trasciende. Por otro lado, en Freire, esta construcción de la sociedad dialógica a parece como el fin en sí mismo del hombre, quien lograría de este modo responder a su vocación natural.

Conclusiones

Todo lo anteriormente descrito permite observar la manera en que el aparato crítico propuesto a partir de la obra de T.W. Moore, resulta útil para poner a “dialogar” dos propuestas teóricas. El autor y las autoras, coincidimos en que los tres supuestos resultaron adecuados para comprender las ideas generales tender puentes entre ambas propuestas educativas.

Confiamos en que este aparato crítico puede resultar útil si se incluye en programas de reflexión al interior de las universidades, donde se promueva en los profesores, por ejemplo, la identificación, el cuestionamiento de los propios supuestos antropológicos, epistemológicos y metodológico, así como el diálogo entre los especialistas de distintas disciplinas, con la intención de tender estos puentes entre las diversas áreas universitarias, en búsqueda de un significado para la universidad de nuestros días, tan necesitada de sentido y dirección.

Para futuros estudios proponemos probar el aparato crítico en programas de clase, contenidos curriculares, profesores, áreas administrativas y demás espacios universitarios. Es preciso recordar que el “repensamiento” es un camino particular, y cada universidad deberá adentrarse en un entorno de incertidumbre y duda, que lo llevará a cuestionar viejos rumbos y a probar nuevos. Lo propuesto en este trabajo no pretende ofrecer un procedimiento para repensar la universidad, si no servir de ayuda para las muy diversas experiencias que cada Institución en particular.

El “repensar” es un camino que apenas comienza. Futuros estudios permitirán adentrarnos en este trabajo reflexivo, auto crítico y cuestionador, en el que creemos se encuentra una esperanza para la universidad del futuro.

Bibliografía

- García Márquez, G. (2007). Cien Años de Soledad. Madrid, España: Alfaguara.
 Ibarra, E. (2001). Universidad en México hoy. Gubernamentalidad y modernización (1era edición ed.). México D.F., México: Universidad Nacional Autónoma de México.
 Ibarra, E., & Porter, L. (2007). Costos de la evaluación en escenarios de

- contunidad: Lecciones Mexicanas sobre las disputas con los templos del saber. los mercaderes en . Espacio Abierto, 16 (001), 61-88.
- Meyer, E. (1999). Repensar la universidad. Este País (39).
- Moore, T. (1980). Introducción a la teoría de la educación. Madrid: Alianza Editorial.
- Porter, L. (2003). La universidad de papel. DF: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México .
- Sánchez, F. (2010). La universidad católica ¿nostalgia, mimetismo, o nuevo humanismo? Madrid, España: Universidad Francisco de Vitoria.
- Sánchez, Florencio. (2009) ¿Nostalgia, mimetismo o nuevo humanismo? En La Universidad Católica hoy. España. Universidad Francisco de Vitoria.

TERCERA PARTE

Estudios comparados y aspectos curriculares

La investigación de la educación de personas jóvenes y adultas en los estudios superiores de América Latina y el Caribe

Jaime Calderón López Velarde *

Resumen

Se describen y comparan las carreras de licenciatura y los programas de posgrado (especialización, maestría y doctorado) de los graduados que participaron en el concurso convocado por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe para premiar a las mejores tesis que abordan este campo de estudio durante los años 2005, 2006, 2007, 2009 y 2011. El análisis comparativo incluye el nivel de participación de los países, el tipo de instituciones por régimen de financiamiento, así como el género de los concursantes. Se constata que la investigación educativa en la EPJA, es mínima, ausente en muchos países y desigual, concentrándose en Brasil, México y Argentina. Predominan las carreras de licenciatura y programas de posgrado en educación, ciencias de la educación, pedagogía y psicología, pero en su mayoría la EPJA es objeto de estudio de una variedad de programas que abordan múltiples aspectos que no se reducen a lo educativo. Esta tendencia se congruente con la naturaleza de la EPJA, considerada una actividad que trasciende lo estrictamente educativo. La EPJA no constituye una línea consolidada de investigación de los programas de maestría y doctorado a excepción de Brasil.

* Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas.
CE: peri984@hotmail.com

Introducción

En 2005 el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) se propuso mediante un concurso, premiar a las mejores tesis de licenciatura, maestría y doctorado para fomentar la investigación educativa en este campo de conocimiento e intervención y reconocer mediante un estímulo económico, el mérito académico de los egresados de los países de la región de América Latina y el Caribe.

El propósito de esta ponencia es dar a conocer el tipo de instituciones, así como las carreras cursadas por los egresados y egresadas de programas de licenciatura y posgrado que desarrollaron mediante trabajos de tesis, estudios e investigaciones de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). Asimismo comparar el nivel de participación de los países, el género de los concursantes y las áreas de conocimiento desde las cuales se estudia la EPJA durante los años 2005, 2006, 2007, 2009 y 2011. Cabe aclarar que esta ponencia forma parte de un estudio más amplio que incluye un examen comparativo entre las áreas temáticas de investigación de las tesis de los concursantes con respecto a las planteadas en el *Marco de Acción de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, en América Latina y el Caribe 2000-2010*.

Las tesis representan una fuente de consulta para los estudiosos de la educación y los tomadores de decisiones porque allí se encuentran nuevos conocimientos, hallazgos, propuestas y líneas emergentes de investigación. Así pues, cabe preguntarse, ¿Cuál fue la participación de los países de la región en estos concursos?, ¿En qué tipo de instituciones y cuáles fueron las carreras cursadas por los egresados que participaron en estos concursos? ¿Cuáles campos disciplinares predominan y qué tendencias se observan? ¿Quiénes desarrollan este tipo de estudios e investigaciones?

El estudio de la educación de adultos en las instituciones latinoamericanas

En América Latina el desarrollo e investigación de la EPJA ha estado estrechamente ligado a la influencia de las políticas de los organismos

internacionales educativos como la UNESCO, la OEI y más recientemente de agencias como el FMI, el Banco Mundial y la OCDE, quienes a través de sus directrices y modelos educativos, los gobiernos nacionales han puesto en marcha programas de alcance regional a lo largo de varias décadas para impulsar el desarrollo e integración económica de los países latinoamericanos y afrontar los problemas de la inequidad social, la pobreza y hoy día, la calidad educativa. Entre los más significativos destacan: la Educación Fundamental, los programas y campañas mundiales de alfabetización, de Desarrollo de la Comunidad, así como las ideas de *educación permanente* y actualmente el principio de *aprendizaje a lo largo de la vida*. En contraparte, los movimientos de educación popular, inspirados en los planteamientos alternativos y liberadores de Paulo Freire, Orlando Fals Borda y otros representantes de este movimiento, dieron origen al Consejo de Educación de Adultos en América Latina (CEAAL), que agrupa mediante una Red, diversos actores sociales que participan en Organismos No Gubernamentales ligados a los movimientos sociales y organizaciones civiles que pugnan por proyectos sociopolíticos emancipadores en función de valores como la justicia, la democracia y los derechos humanos. Esta institución tiene hoy día un papel importante en la formación integral de los educadores y educadoras populares ofertando cursos y talleres desde perspectivas de investigación acción participativa y procesos de sistematización, desarrollando a su vez, estudios que permitan la generación de conocimiento desde una perspectiva crítica.

Otra de las instituciones educativas que a lo largo de más de seis décadas de vida ha tenido y mantiene un papel decisivo en la formación de los educadores de adultos de la región latinoamericana es el CREFAL, institución fundada en 1951 en Pátzcuaro, Michoacán, bajo los auspicios de la UNESCO y la OEA que promovieron la Educación Fundamental que se proponía a partir de un conjunto de principios sociales y de una educación integral, formar maestros para inculcar en la población pobre del campo, los conocimientos básicos de salud, alimentación, cultura cívica, recreación y todas aquellas acciones tendientes a mejorar las condiciones de vida de las comunidades rurales.

El quehacer del CREFAL si bien ha girado en torno a las funciones de difusión, cooperación técnica regional y docencia mediante una amplia

y diversificada oferta de cursos, seminarios operacionales, talleres, diplomados y programas de posgrado, su protagonismo en la investigación de EPJA no ha tenido el mismo peso a pesar de contar en su estructura organizativa con un área dedicada a esta función. En este sentido, son escasos los programas específicos de formación para la investigación. De no menos importancia en la actualización y formación de formadores de adultos ha sido el papel de la Universidad Nacional a Distancia de Madrid que desde la década de los años 80, ofertaba anualmente un Curso Iberoamericano de Educación a Distancia y de Adultos con duración de tres meses y en el cual concurrían estudiantes de esta región para ampliar sus conocimientos teóricos y prácticos.

Posteriormente, y más allá de estos programas de formación, el estudio e investigación de la educación de adultos fue paulatinamente incorporado en las Instituciones de Educación Superior públicas y privadas mediante su inclusión en las asignaturas de las carreras de pedagogía, ciencias de la educación y psicología y en los años recientes en los programas de posgrado que más adelante se mencionan.

En síntesis, en las instituciones antes mencionadas y en los principales foros internacionales de la EPJA, (*Plan de Acción para el Futuro* de Hamburgo; seguimiento latinoamericano de CONFINTEA V (1998-1999), se subraya el interés por fomentar y consolidar la investigación de la EPJA. No obstante desde los años 70 hasta hoy día, la revisión de los estados del conocimiento reportan avances pero coinciden en su escaso desarrollo, particularmente en la investigación básica.

Aspectos metodológicos

Antes de mencionar el proceso metodológico seguido, es importante subrayar que la educación de adultos en América Latina ha estado marcada por la exclusión social de las personas que por razones principalmente económicas, no tuvieron oportunidad de alfabetizarse y cursar o concluir los estudios formales de educación básica u obligatoria en las edades establecidas por el sistema escolarizado, planteándose políticas de educación compensatoria para revertir este déficit educativo, especialmente de los grupos mayores de 25 años de los sectores sociales del campo y la ciudad en condiciones de marginación y pobreza. Sin

embargo, a partir de la década de los 90, se modificó drásticamente la demanda de la educación de adultos, coexistiendo con el incremento notable de los jóvenes expulsados por el sistema escolar y de aquellos que se vieron obligados a incorporarse tempranamente al trabajo informal, reemplazando paulatinamente e inclusive marginando a los grupos de adultos de los programas de EPJA (Torres, 2008). Al finalizar esta década, se adoptó el término, *Educación de Personas Jóvenes y Adultas*, reiterándose la especificidad del campo, manteniendo el compromiso prioritario con los grupos más marginados (indígenas, campesinos, jóvenes y mujeres). En este sentido y conscientes del riesgo reduccionista que se corre, en este estudio, se considera a los sujetos de la EPJA a quienes han sido excluidos por el sistema educativo regular y participan en los programas ofertados por instituciones educativas públicas, privadas y de las organizaciones de la sociedad civil para restituir su derecho a la educación.

De acuerdo con la información reportada por el CREFAL, se procedió en primer lugar a determinar la especificidad de las tesis en EPJA para lo cual se siguió el siguiente procedimiento:

1. Registrar los títulos de las tesis y analizar el índice temático, introducción, así como los objetivos y población estudiada.
2. Identificar y cuantificar las tesis de EPJA tomando en cuenta la caracterización de los sujetos de la EPJA arriba mencionado y los elementos del punto anterior.

En segundo lugar, se integraron los datos de los concursantes de todas las convocatorias, complementando y sistematizando la información del CREFAL mediante el programa Microsoft Excel en los siguientes aspectos:

1. La participación de los países y el número de tesis por grados académicos, incluyendo la variable género.
2. Las instituciones en las cuales se graduaron los concursantes, añadiendo el régimen de financiamiento (públicas o privadas).
3. El nombre de las carreras de licenciatura y los programas de posgrado cursados por los concursantes.

4. Establecer las diferencias y semejanzas entre los aspectos mencionados e interpretar los resultados.

Países participantes, número de tesis y grados académicos

De acuerdo con los datos de la tabla 1, solamente 14 de 42 países de América Latina y el Caribe participaron en el periodo 2005 al 2011 con un total de 317 tesis. Sin embargo, del total de tesis registradas, solamente 170, equivalente al 53% fueron consideradas de EPJA. Además, el número de países participantes se reduce a nueve (21.4%) porque las tesis de cinco concursantes no correspondían a la EPJA. Solamente la mayoría de tesis de Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica, Colombia y especialmente de Brasil, fueron de EPJA, mientras que en tres países, incluyendo a México, se reducen a menos de la mitad. Esta situación se debió a que los concursantes incluyeron en la EPJA a la población infantil que cursa la educación obligatoria (preescolar, primaria) hasta los jóvenes estudiantes de la educación superior y en varios casos con temáticas completamente ajenas a la EPJA, lo que refleja un desconocimiento de las características y especificidad de este campo e insuficiente claridad en las bases de la convocatoria.

Tipo de instituciones por régimen de financiamiento

De acuerdo con la tabla 2, el 82 % es decir, la mayoría de los graduados que enviaron sus tesis, cursaron sus estudios en universidades públicas federales, estatales y autónomas a través de distintas Facultades, Escuelas o Departamentos, especialmente en educación. Asimismo en otras instituciones de educación superior. Solamente 18 % fueron de financiamiento privado. México, por ser el país en donde se registró el mayor nivel de participación, presenta, además de las universidades públicas, una mayor diversidad de instituciones de educación superior. También es importante resaltar que un número considerable de tesis (27 %) del total, fueron aportadas por la Universidad Pedagógica Nacional que contaba hasta hace un año con la licenciatura en educación de adultos y actualmente oferta en este nivel las de intervención educativa que incluye una línea de EPJA, así como los programas de pedagogía,

educación indígena, sociología de la educación, educación y diversidad cultural, además de los programas de maestría.

Nombre de las carreras de licenciatura y programas de posgrado por género y países

De los datos reportados en el anexo 1, destacamos tres grupos. El primero, integrado por los países más grandes que incluyen Argentina, Brasil y México que representan el 88 % de las tesis de EPJA. En el segundo, los países con un número reducido de tesis (Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador y Perú). Y un tercer grupo compuesto por los graduados latinoamericanos que estudiaron en universidades extranjeras.

Con respecto al tipo de carreras y grados obtenidos por los concursantes en el primer grupo de países, se observa que en Argentina las carreras de licenciatura se concentran en ciencias de la educación con siete, seguida de otras dos carreras: Una en educación con orientación en educación permanente y la otra en psicopedagogía, además de tres disciplinas sociales como antropología, sociología y la comunicación social, ésta última asociada al periodismo (anexo 1). Por lo que al género se refiere, existe un equilibrio entre los graduados de este nivel educativo con 54% de mujeres y 46% de varones (tabla 3). En cuanto a los cuatro programas de maestría, uno es de ciencias sociales con orientación en educación y los tres restantes no se refieren directamente a la educación (evaluación, políticas sociales y salud mental comunitaria). Finalmente, de los seis programas de doctorado, dos corresponden a ciencias de la educación, tres a las ciencias sociales, de la comunicación y filosofía y letras. El sexto fue cursado en una universidad extranjera (tabla 4). En estos dos últimos niveles a diferencia de la licenciatura, es casi absoluta la participación de las mujeres, pues solamente un varón cursó estudios de doctorado (tabla 3).

En resumen, se observa una línea de continuidad entre las carreras de ciencias de la educación en la licenciatura y en los programas de doctorado que, en su conjunto, equivalen al 50% de las carreras y programas cursados y el otro 50% se distribuye en los tres niveles educativos en la diversidad de programas de posgrado antes mencionados.

Brasil por su parte, reporta cinco tesis de licenciatura, menos de la mitad de Argentina y en su mayoría en la carrera de pedagogía. También es

equilibrada la participación por género, 60% mujeres y 40% hombres (tabla 3). En cambio, el número de tesis de maestría es de 24 y la mayoría de programas de posgrado giran alrededor de la educación, derivándose otros como: educación brasileña y educación con líneas, áreas y orientaciones diversas de investigación. Otros programas con poca presencia son: sociología de la educación, fundamentos de educación, pedagogía y tecnología (anexo 1).

En cuanto al género, el papel de las mujeres es sobresaliente, pues solamente dos de cada 10 graduados son varones (16% y 84%) respectivamente (tabla 3). Una situación muy similar se observa en los programas de doctorado con la misma proporción de mujeres que en los de maestría y centrados en educación, añadiéndose los de sociología de la educación, educación especial, psicología y lingüística aplicada (anexo 1). En síntesis, Brasil es el país con mayor homogeneidad en las carreras de licenciatura y programas de posgrado desde los cuales se estudia el campo de la EPJA y uno de los dos países en donde existen especializaciones con un amplio predominio de mujeres.

México por su parte, en el nivel licenciatura reportó 31 tesis que se concentran en su mayoría en tres carreras con cinco a seis tesis cada una: Pedagogía, intervención educativa y ciencias de la educación. En un nivel intermedio con tres a cuatro tesis: psicología y educación de adultos y, con una a dos tesis, un conjunto de carreras, entre éstas, educación indígena, educación y diversidad cultural, sociología de la educación, innovaciones educativas y comunicación.

Con respecto al género y a diferencia de Argentina y Brasil, la mayoría de estas carreras y programas fueron cursadas por mujeres con el 84% (tabla 3). El panorama con respecto a los graduados de los 35 programas de maestría es similar al de Argentina y distinto con respecto a Brasil, pues son muy diversos. Si bien las ciencias de la educación, educación, pedagogía y psicología tienen presencia, la mayoría de los graduados cursaron programas que van desde las ciencias administrativas en general o asociadas a la política y las instituciones educativas hasta la comunicación e inclusive ingeniería. Sin embargo, llama la atención la presencia de programas ligados al quehacer investigativo como ciencias con especialidad en investigación educativa, metodología de la investigación e investigación educativa con un total de 8, equivalente al

23% del total (anexo 1). Por lo que al género se refiere, las mujeres al igual que en Argentina y Brasil son quienes mayoritariamente cursaron estas carreras. Finalmente, en los 11 programas de doctorado, los de pedagogía y educación comparten dos tesis cada una, seguidas de un grupo de 7 carreras diversas, entre estas, Filosofía de la educación, Innovaciones educativas, Estudios de población, Organizacionales y Ciencias con especialidad en investigación educativa. A diferencia de los programas de maestría, la participación de las mujeres es menor que en los niveles precedentes pero aún así, superan a los varones con el 64% (ver tabla 3).

En el segundo grupo de países, Chile presentó dos tesis de licenciatura. Asimismo cuatro graduadas de maestría. La única tesis de doctorado fue presentada en una universidad extranjera (tabla 4). Por su parte Bolivia tuvo dos concursantes de licenciatura y dos de maestría. Costa Rica solamente envió una tesis de maestría en Informática y tecnología educativa de una mujer, en tanto que Cuba reportó tres tesis de maestría: Una en educación y otra en *Longevidad satisfactoria. Promoción y educación para la salud*. La tercera fue realizada en una universidad extranjera (anexo 1). La única tesis de doctorado no fue posible localizarla. El total de tesis fueron realizadas por mujeres. De Colombia solamente se consideró una tesis de licenciatura en la carrera de *Recreación*, realizada por una mujer y otra de doctorado en una universidad extranjera (ver tabla 5). Ecuador envió una tesis de maestría cursada en una universidad extranjera (tabla 4). Finalmente, de Perú se recibió una tesis de maestría en *Estudios de la Cultura*, realizada por una mujer (anexo 1). En resumen, en este grupo de países, predominan los programas de maestría con gran diversidad y egresadas del género femenino.

En el tercer grupo de egresados latinoamericanos que cursaron estudios de posgrado en universidades extranjeras, particularmente en España, se reportaron nueve tesis; cinco de maestría y cuatro de doctorado. En ambos niveles, los programas de educación y ciencias de la educación apenas llegan a tres y el resto se distribuye en un grupo diversificado de programas cursados por mujeres. Por otra parte, cabe mencionar que Brasil y Bolivia son los únicos países en los cuales se cursaron programas de especialidades de EPJA. En Brasil: 1. Educación infantil y años iniciales de enseñanza fundamental para niños, jóvenes y adultos y de bachillerato en las instituciones y movimientos sociales. 2. Fundamentos

en educación de jóvenes y adultos. En Bolivia, la especialidad universitaria en educación de jóvenes y adultos.

Análisis

De los países grandes del primer grupo, en Argentina existe una relativa línea de continuidad entre las carreras de licenciatura en ciencias de la educación y los programas de doctorado, mientras que en Brasil se manifiesta en los programas de maestría y doctorado, especialmente el de educación con múltiples áreas, líneas de investigación y orientaciones específicas, situación que no ocurre en México, en donde si bien coexisten las carreras profesionales de licenciatura en pedagogía, ciencias de la educación y psicología y en los estudios de maestría, es un conjunto diversificado de programas los que se ocupan del estudio de la EPJA, incluyendo los de Doctorado. Asimismo, es este país y Bolivia en donde existen programas de maestrías que otorgan el grado con el título de metodología de la investigación o ciencias con especialidad en investigación educativa.

Sin embargo, un punto en común de los graduados de los países latinoamericanos grandes como de otros países concursantes fue haber cursado licenciaturas y programas de posgrado de: Ciencias de la Educación, Educación y Pedagogía y en menor medida de Psicología y Sociología de la Educación pero éstos no son los principales. En otras palabras, los programas de Ciencias (políticas, sociales, administrativas, etc.) que incluyen a su vez especialidades (investigación educativa, antropología, sociología rural), así como aquellas que ponen énfasis en el desarrollo educativo con especialidades, líneas y ámbitos de investigación (rural, en planeación de la educación, entre otras), son predominantes y representan la mitad del conjunto de carreras en donde reina la diversidad, mientras que en la otra, concurren una gama de programas que convergen con la tendencia diversificada de áreas de intervención que forman parte del quehacer de la EPJA y que se pueden identificar en el anexo 1. Este predominio de programas diversificados de posgrado también se observa en los nueve graduados de las universidades extranjeras.

Es claro por otra parte el equilibrio de graduados de ambos sexos en las carreras de licenciatura a excepción de México, pero en los programas

de posgrado en todos los países, la hegemonía de las mujeres es evidente. Por lo que a la EPJA se refiere, son mínimas los programas que se estudian con este título, solamente en México se ofertaba hasta 2010, la licenciatura en educación de adultos y actualmente la de intervención educativa con una línea de especialización en EPJA.

Resultados

Las instituciones en donde los graduados de los países participantes cursaron sus estudios de licenciatura y posgrado son en su mayoría públicas. Un grupo reducido de nueve egresados cursó estudios de posgrado en universidades extranjeras. En varios países la tesis es un requisito para obtener el grado de licenciatura pero también se admiten tesinas, proyectos de intervención, monografías y otras modalidades que si bien desarrollan diagnósticos sobre algún problema educativo, no son investigaciones que aportan nuevos conocimientos. Asimismo, en Brasil y otros países, la tesis puede presentarse en forma individual o entre dos personas y es un requisito previo pero no definitivo para obtener el grado académico. Por otra parte, en países como Chile el grado de maestría es equivalente al de *Magíster* y en Cuba al de *Máster*. Conjeturamos que la inclinación mayoritaria de las mujeres por los estudios de EPJA obedece, entre otras razones a la mayor sensibilidad por los problemas de inequidad y discriminación de que ha sido objeto la EPJA, particularmente el género femenino y a su creciente participación en los estudios de educación superior.

La investigación de la EPJA en los países latinoamericanos se realiza en carreras de licenciatura y programas de posgrado en educación, ciencias de la educación, pedagogía y psicología, pero en su mayoría es objeto de estudio de una variedad de programas de que estudian aspectos de la EPJA con una visión que no se reduce a lo educativo. Esta tendencia hacia otras disciplinas sociales que estudian el fenómeno educativo son congruentes con la naturaleza de la EPJA, considerada una actividad que trasciende lo estrictamente educativo, pues no se circunscribe a los aprendizajes en los espacios escolares sino a una diversidad de lugares en donde los jóvenes y adultos no solo conviven para aprender sino recrear la cultura en todas sus manifestaciones. También coincide con

la visión ampliada de la EPJA y marcan un distanciamiento con los enfoques que en los años 80 promovían campos disciplinarios novedosos como la andragogía con fuerte influencia en Venezuela y de enfoques como la Animación sociocultural y la pedagogía social que se ofertan en programas universitarios en los países europeos.

Se infiere que la EPJA no constituye una línea consolidada de investigación de los programas de maestría y doctorado con excepción de Cuba y Brasil en donde ha tenido una influencia importante en este último país el Grupo de Trabajo en Educación de Adultos dentro de la ANPED (*Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*). Una medida para superar este vacío sería ampliar la oferta de especializaciones en EPJA, pues apenas son tres las reportadas, además de promoverse ampliamente como línea de investigación en los programas de maestría y doctorado.

Quedan pendientes por indagar en la región latinoamericana diversos aspectos de las tesis como los tipos de investigación realizadas y los enfoques teóricos y metodológicos. Otros puntos de interés comparativo son: las características de los planes de estudio de los programas de posgrado y su relación con la EPJA, las instituciones que ofertan programas de formación inicial para educadores de EPJA, así como abundar sobre las características que llevan a las mujeres a inclinarse por el estudio de la EPJA.

Conclusiones

1. Los concursos de tesis de EPJA en Latinoamérica, particularmente de programas de posgrado representan un medio valioso que permite fomentar la investigación educativa, conocer sus características y difundir las aportaciones teóricas y metodológicas de los graduados.
2. La participación de los países y los centros universitarios en el desarrollo de la investigación educativa de la región es muy débil debido al papel marginal que las políticas educativas le otorgan a la EPJA. En este sentido, son muy pocas las carreras de licenciatura y programas de posgrado dedicadas a este campo si se toma en cuenta la magnitud de los problemas de

inequidad social en la región. Asimismo, las tesis de doctorado que implican mayor profundización y aportes al conocimiento en el campo de la EPJA son mínimas.

3. El vínculo de las universidades e instituciones de educación superior con el campo de la EPJA es fundamental en los procesos de formación de formadores y en el desarrollo de proyectos de investigación educativa para sistematizar el conjunto amplio y diversificado de experiencias que se quedan en el olvido.
4. La diversidad de carreras y programas de posgrado desde las cuales se investigan problemas de la EPJA conducen a enfoques interdisciplinarios y a un análisis impostergable sobre los criterios para definir los sujetos de la EPJA. más allá de la edad, condición social y el carácter no formal de la educación.

Referencias bibliográficas

- CREFAL (2011), *Convocatoria bianual Premio CREFAL a las mejores tesis sobre EPJA* www.crefal.edu.mx
- UNESCO (1977), *La educación de las personas adultas, la declaración de Hamburgo y la agenda para el futuro*, V Conferencia internacional de educación de las personas adultas, México, CREFAL/UPN.
- UNESCO/CEEAL/CREFAL/CINTERFOR/-OIT (2000), *Marco de Acción de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), en América Latina y el Caribe 2000-2010*, Santiago.
- TORRES, R. M. (2008), *De la Alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (IUAL). <http://es.scribd.com/rosa%20maria%20torres>

Tablas

Tabla 1. CREFAL. Concurso de tesis 2005, 2006, 2007 y 2011. Número de tesis registradas por país, grado académico y especificidad en la EPJA

Países	Tesis Registradas por Grado Académico				Total	Tesis de EPJA por Grado Académico				Total	%
	L	E	M	D		L	E	M	D		
	1. Argentina	19	0	11		7	37	13	0		
2. Bolivia	4	0	3	0	7	2	1	2	0	5	85
3. Brasil	9	2	26	13	49	6	2	26	13	47	96
4. Chile	2	0	4	2	7	2	0	4	1	7	100
5. Colombia	1	0	0	1	2	1	0	0	1	2	100
6. Costa Rica	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	100
7. Cuba	1	0	4	4	9	0	0	3	1	4	44
8. Ecuador	0	0	2	0	2	0	0	1	0	1	50
9. Honduras	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
10. México	64	0	92	34	192	31	0	35	11	77	38
11. Perú	2	0	1	2	5	0	0	1	0	1	20
12. Puerto Rico	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
13. Uruguay	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0
14. Venezuela	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0
Total	102	2	149	64	317	55	3	79	33	170	53

L= Licenciatura. E= Especialidad. M= Maestría. D= Doctorado
Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por el CREFAL.

Tabla 2. CREFAL. Concurso de tesis 2005, 2006, 2007 y 2011.2. Tipo de instituciones por régimen de financiamiento y país

Países	Universidades				Instituciones de Educación Superior				Total			
	Públicas	%	Privadas	%	Públicas	%	Privadas	%	Públicas	%	Privadas	%
Argentina	16	89	2	11	2	100	0	0	18	90	2	10
Bolivia	4	80	1	20	0	0	0	0	4	80	1	20
Brasil	24	86	4	14	1	100	0	0	25	86	4	14
Colombia	1	100	0	0	0	0	0	0	1	100	0	0
Costa Rica	1	100	0	0	0	0	0	0	1	100	0	0
Cuba	0	0	0	0	3	100	0	0	3	100	0	0
Chile	5	71	2	29	0	0	0	0	5	71	2	29
México	11	69	5	31	7	70	3	30	18	69	8	31
Perú	1	100	0	0	0	0	0	0	1	100	0	0
Total	63	82	14	18	13	81	3	19	76	82	17	18

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por el CREFAL.

Tabla 3. CREFAL. Concurso de tesis 2005, 2006, 2007 y 2011 Grados académicos por género y países

Países	Grados Académicos															
	Licenciatura				Especialidad				Maestría				Doctorado			
	M	%	F	%	M	%	F	%	M	%	F	%	M	%	F	%
Argentina	6	46	7	54	0	0	0	0	0	0	4	100	1	20	4	80
Bolivia	0	0	2	100	0	0	1	100	2	100	0	0	0	0	0	0
Brasil	2	33	4	66	0	0	2	100	5	19	21	81	2	17	10	83
Colombia	0	0	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Costa Rica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100	0	0	0	0
Cuba	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	100	0	0	1	100
Ecuador	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Chile	1	50	1	50	0	0	0	0	0	0	4	100	0	0	0	0
México	7	23	24	77	0	0	0	0	8	24	26	76	4	36	7	64
Perú	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100	0	0	0	0
Total	16	29	39	71	0	0	3	100	15	20	59	80	7	24	22	76

M= Masculino. F= Femenino
Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por el CREFAL.

Tabla 4. CREFAL. Concurso de tesis 2005, 2006, 2007 y 2011.2. Países, Instituciones y Programas de posgrado cursados en universidades extranjeras por género.

Países	Universidades e Instituciones de Educación Superior	Programas de Posgrado	Género	
			M	F
Argentina	París VIII (Francia)	Doctorado (sin referencias)	0	1
	Géneve (Suiza)	Doctora en Ciencias de la Educación	0	1
Brasil	Nacional de Entre Ríos (Argentina)	Maestría en Educación con Orientación en psicoanálisis y pedagogía		1
Colombia	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (México)	Doctor en Ciencias Sociales. Especialidad en Antropología Social	0	1
Cuba	Autónoma de Madrid (España)	Máster en Gerontología Social	0	1
Chile	Granada (España)	Doctora en Educación	0	1
Ecuador	Andina Simón Bolívar	Maestría en Estudios de la Cultura. Diáspora Afroandina	0	1
México	Salamanca, Instituto Interuniversitario de estudios de Iberoamérica y Portugal (España) Técnica de Lisboa; UNED; Universidad de Poitiers (Francia)	Maestría de Estudios Latinoamericanos	0	1
		Maestría en Ingeniería de Medios para la Comunicación		
Total			9	9

M= Masculino. F= Femenino
Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por el CREFAL.

Anexo 1

CREFAL. Concurso de tesis 2005, 2006, 2007 y 2011.
Nombre de las carreras de licenciatura y programas de posgrado por países

Países	Licenciatura	No.	Maestría	No.	Doctorado	No.
Argentina	Ciencias de la Educación	7	Ciencias Sociales (orientación en educación)	1	Ciencias de la educación	2
	Educación (orientación en educación permanente)	1	Salud mental comunitaria	1	Ciencias sociales	1
	Psicopedagogía	1	Evaluación	1	Ciencias de la comunicación	1
	Antropología	1	Políticas sociales	1	Filosofía y Letras	1
Brasil	Sociología	1				
	Comunicación Social	1				
Total	Periodismo y comunicación social	1				
	Total	13		4		5
Bolivia	Pedagogía	4	Educación	14	Educación	9
	Pedagogía/ Letras	1	Educación Brasileña	2	Sociología de la educación	1
		1	Sociología de la educación	2	Educación Especial	1
		1	Educación (áreas de concentración)	2	Psicología. Área Psicología Social	1
Total	Psicología	1	Educación: Psicología de la educación	1	Linguística aplicada en el área de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna	1
	Total	5	Fundamentos de educación	1		
Colombia	Ciencias de la educación	1	Pedagogía	1		
	Psicología	1	Tecnología. Línea Tec. y trabajo	1		
Total	Total	2	Pedagogía	1		
	Total	2		1		
Costa Rica	Profesional en Recreación	1	Epistemología y metodología de la educación	26		13
	Total	1	Educación superior	1		
Cuba	Total	0	Informática y tecnología educativa	1		0
	Total	0	Educación	1		0
Total	Total	0	Gerontología social	2		0
	Total	0		0		0

Países	Licenciatura	No.	Maestría	No.	Doctorado	No.
Chile	Ciencias Políticas y Administrativas	1	Educación. Mención currículo y comunidad educativa.	1		
	Historia	1	Evaluación educacional	1		
			Antropología y desarrollo regional	1		
	Total	2	Desarrollo humano a escala local y regional	1		
México	Pedagogía	5	Ciencias (especialidad en Investigación educativa)	4	Pedagogía	0
	Intervención Educativa	5	Educación	5	Educación	2
	Ciencias de la educación	5	Ciencias de la educación	3	Filosofía de la educación	1
	Psicología	1	Pedagogía	3	Ciencias (Especialidad en Investigación educativa)	1
	Psicología social	1	Calidad de la educación	3	Ciencias Sociales con especialidad en sociedad y educación	1
	Educación	4	Ciencias (especialidad en ecología humana)	1	Innovación educativa	1
	Educación de Adultos	2	Ciencias Administrativas	1	Ciencias Sociales (especialidad en antropología social)	1
	Educación indígena	1	Administración de instituciones educ.	1	Estudios de población	1
	Educación y diversidad cultural	1	Administración y políticas públicas	1	Estudios organizacionales	1
	Sociología de la educación	1	Educación y diversidad cultural	1		
	Innovaciones educativas	1	Educación (campo formación docente)	1		
	Comunicación	1	Psicología social	1		
			Comunicación	2		
			Comunicación y tec. educativa	2		
		Ciencias Agrícolas	2			
		Ciencias en Sociología Rural	1			
		Desarrollo Rural	1			
		Investigación educativa	1			
		Metodología de la investigación	3			
		Desarrollo educativo	1			
		Investigación del patrimonio cultural	1			
		Ingeniería	1			
Total	Total	32	Estudios de la cultura. Mención diáspora afroandina	35		11
	Total*	55		74		29

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por el CREFAL.
El total de las tesis de maestría y doctorado no incluye a los programas de posgrado cursados en el extranjero.

Perspectivas en la investigación acerca de la formación de ciudadanos: relación entre ciudadanía, educación formal - informal y género

María-Auxiliadora Ballesteros-Valle *

Resumen

La revisión de literatura es un paso fundamental en la investigación, en este sentido el presente trabajo aporta principios, conceptos, teorías, hallazgos que sirven de punto de partida para la investigación sobre ciudadanía, educación y género, en el marco de la formación de ciudadanos, haciendo una comparación entre la participación de la educación formal y la informal. Se relaciona el concepto de ciudadanía con las técnicas de enseñanza que se han utilizado, así como la integración del género. Se detectan diversas áreas de interés y relevancia para investigaciones futuras: la importancia de la detección de indicadores de ciudadanía para la profundización de su estudio, las implicaciones del factor tiempo en la formación y específicamente la formación del ciudadano con equidad de género. La principal aportación es un marco teórico para la subsecuente investigación sobre la ciudadanía y su relación con los estudios de género.

* Tec de Monterrey Campus Toluca. CE: maria.ballesteros@itesm.mx

Antecedentes

La participación ciudadana como un reflejo de la forma de gobierno democrática, que ha sido muy discutida en las últimas décadas especialmente en la línea de cómo se forman las personas para que actúen como ciudadanos plenamente conscientes de que sus acciones moldean a la sociedad en la que viven, y en la medida en que más se participa en procesos sociales más se fortalece la vida democrática. Putnam y Feldstein (2003) afirman que la preocupación del compromiso social entre jóvenes, se incrementó considerablemente a principios de los 90's en Estados Unidos de América. Durante esta década los jóvenes comenzaron a participar más en acciones voluntarias, principalmente por ser una actividad obligatoria en las escuelas y no por una preocupación genuina por los demás. Numerosos autores (Agerrondo, 1999; Arnold, Crohen y Warner, 2009; Arnot, 2006^a, 2006b, 2009^a, 2009b; Bass, 2002; Bowen, Burke, Little, y Jacques, 2009; Clauke, 2004; David, 2009; Faulks, 2006; Garratt y Piper, 2010; Hall y Coffey, 2007; Kennedy, 2007; McGregor, 2004; Pérez, 2004; Pérez, 1997) coinciden en que es necesario educar en la democracia, es decir, que el papel de la educación es fundamental para la formación de ciudadanos activos, que hagan un ejercicio responsable de la democracia, y que las universidades deben participar en esta formación. Sin embargo, en estos estudios no se ha delimitado el papel de la educación informal frente lo que sucede en las escuelas.

Adicionalmente, si son los comportamientos humanos en sociedad, la concreción de la ciudadanía, entonces el comportamiento humano debe ser formado y reflexionado desde la educación. Raziel (2011) sugiere que es responsabilidad de las escuelas formar ciudadanos, desde el nivel básico y medio básico, de tal forma que la universidad sea sólo el último peldaño para la concientización del ciudadano. Por ello, la estrategia que han seguido varias universidades a nivel global (Bowen, Burke, Little y Jacques, 2009; Bryan, 2009; Coogan, 2006; Cousins, Mickelson, Williams y Velasco, 2008; Deuchar, 2008; Gonsiorek, 2003; Santos y Lorenzo, 2007), es la formación de ciudadanos a través de la técnica didáctica de aprendizaje-servicio. A través de proyectos de campo se invita a los alumnos a reflexionar sobre las necesidades de su comunidad, las diversas formas en que ellos pueden contribuir y proponer, a la par de la

reflexión que esta actividad genera, no sólo en cuestión de conocimientos sino de los comportamientos y valores presentes en los proyectos. Sin embargo, Zurita (2011) confirma que no es responsabilidad exclusiva del gobierno, a través de las escuelas públicas, la formación de ciudadanos participativos, sino es una combinación de diversos factores, entre ellos la sociedad civil y las familias. El autor establece que los ambientes alrededor de las escuelas, los programas educativos y la sociedad en general, determinan el grado de compromiso de los estudiantes, así como el contacto con la violencia o la paz que puedan vivir en sus alrededores. En conjunto con la erradicación de la violencia y el papel de las familias en la educación, una de las principales preocupaciones de los nuevos programas educativos ha sido la equidad de géneros. Arnot (2006a, 2006b, 2009a, 2009b, 2009c), Arnot y Mac an Ghaill (2006), Fennell y Arnot (2008), establecen que es necesario hablar de género si se desea hablar de democracia, compromiso social, o ciudadanía activa. No se trata sólo de respetar a la mujer en el contexto escolar, sino de incluir en los programas educativos mecanismos para trabajar en la tolerancia, y la igualdad de oportunidades. Sin embargo, en el caso de México será necesario revisar de qué forma se da esta orientación y si la formación ha sido en función del respeto a la equidad de género.

En resumen, los principios o teorías que se abordan en el presente trabajo se clasifican en los siguientes temas:

1. Clasificación de la ciudadanía, con base en los estudios realizados por Mejlgaard y Stares (2009); Westheimer y Kahne (2004).
2. El aprendizaje servicio como la técnica didáctica más utilizada para la formación de ciudadanos. (Coogan, 2006; Roberts, 2003; Gonsiorek, 2003; Cousins, Mickelson, Williams y Velasco, 2008; Bryan, 2009).
3. Género, ciudadanía y educación, son los tres temas que se entrelazan para determinar cómo se incluye la equidad de géneros en la formación de ciudadanos. El tema se considera en el curriculum formal, pero no se estudia desde el curriculum oculto ni posterior al periodo educativo formal; tampoco de manera específica en el terreno informal. (Arnot, 2006a, 2006b, 2009a, 2009b, 2009c; Arnot y Mac an Ghaill, 2006; Lister, 2003).

Es posible entonces relacionar cada uno de estos temas, a través de la comparación de diferentes categorías, teorías e investigaciones con base en el concepto de ciudadanía, así como concretar como último paso, los estudios de género en los procesos de formación de ciudadanos.

Ciudadanía

El principal eslabón entre la estrategia didáctica de aprendizaje-servicio (educación formal), la educación en la familia y el estudio con perspectiva de género es la ciudadanía: la cual se considera como una competencia que se ejerce a través de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en la convivencia con los otros; tiene diferentes dimensiones: cultural, política, social, relacionadas entre sí y que suceden en la comunidad y la interrelación con los demás. (Anonymous, 2002) La ciudadanía desde el punto de vista liberal debe cumplir con tres requisitos: a) los seres humanos son autónomos y racionales, su existencia es originada incluso antes que la sociedad, b) la sociedad debe garantizar la libertad de todos sus miembros para ejercer esta competencia ciudadana, c) la igualdad humana. (Dietz, 2003). Por lo tanto, el contexto que exista para ejercer la ciudadanía es fundamental y debe estar asegurado desde la existencia del ser humano, la libertad que ejerza en esa existencia, y la igualdad que pueda lograr a través de la convivencia social. Existencia, libertad e igualdad son piezas clave en la definición de la ciudadanía. Además, Dietz (2003) considera a la ciudadanía como un continuo, no como una actividad momentánea, que sucede en la mayoría de las ocasiones en tiempos de elecciones, o en tiempos de crisis. Si se tiene claro que la ciudadanía tiene como objetivo final el arreglo social, la armonía social, es entonces cuando se confirma que no es un momento, sino es un paso por la historia de los grupos o sociedades. En este sentido, la convivencia social tiene dos implicaciones: el ser individual, y el ser relacionado con otros.

La ciudadanía ha sido definida por Xiaohua y Carey (2009) a través de dos factores: a) autorregulación y orientación a los otros y b) su relación con la motivación y la personalidad. La ciudadanía autorregulada está relacionada positivamente con la motivación intrínseca mientras que la ciudadanía orientada a los otros está significativamente

relacionada con la interdependiente auto-construcción. De tal forma que hay dos componentes claramente identificados: individual y social, que al relacionarlos con la existencia, la libertad e igualdad generan una relación entre ambas dimensiones.

La ciudadanía también ha sido descrita desde diferentes perspectivas políticas: la republicana, la neoliberal y la empírica (Dietz, 2003). La republicana tiene su base en la antigua Grecia y la acepción política desde el punto de vista de la participación en comunidad; los neoliberales hablan sobre asegurar los servicios educativos y de salud; mientras que los empíricos establecen actitudes políticas esperadas, desde la acción. En los tres casos se puede presentar de forma activa o pasiva. La ciudadanía activa se mide a través de comportamientos, la pasiva a través de actitudes, valores o creencias. Dentro de las principales actitudes se encuentran: disponibilidad, justicia social, cumplimiento con los deberes, satisfacción de vida, auto-regulación, cohesión familiar, cohesión cultural, orientación a los otros, motivación intrínseca, reciprocidad, conciencia, independencia, espontaneidad, personalidad. Los valores de la ciudadanía pasiva son diferenciados a través de la identidad, lealtad, responsabilidad, pertenencia, solidaridad, patriotismo. Asimismo, los comportamientos que caracterizan a la ciudadanía activa son: autoeficiencia, liderazgo, participación, voluntariado, enfrentamiento, compromiso con los deberes, cooperación y contribución. (Kennedy, 2007).

Otra clasificación de ciudadanía es: política, social, democrática, científica y cultural (Westheimer y Kahne, 2004; Townsend, 2008). Para la política, el ciudadano es aquel que cumple con sus obligaciones políticas, ejerce sus derechos políticos, realiza voluntariado, protesta, participa en sindicatos, tiene un compromiso con el gobierno, ejerce una confianza política y define sus intereses políticos. En suma, participa activamente en los aspectos relacionados con la gobernabilidad de su comunidad. En la ciudadanía social, el ciudadano revisa y engrandece el capital social, evita el aislamiento, participa en redes sociales (no necesariamente las que tienen que ver con la tecnología), evita el racismo y pertenece a asociaciones o clubes. Finalmente también representa un aspecto activo o de participación en otros sentidos. Por su parte, la ciudadanía democrática se traduce en un compromiso cívico, la eliminación de estereotipos, practicar la tolerancia, preocuparse por la desigualdad y

evitar el etnocentrismo. Tanto en lo social, lo político y lo democrático - considerando a estos tres subconjuntos concéntricos – la participación es un elemento común. Un aspecto aún más específico es la ciudadanía cultural y científica. En ambas, se determina también como un ciudadano a aquel que presenta interés en la ciencia (Pedretti, 1996), está al pendiente de la tecnología, busca información actualizada y tiene un compromiso con el conocimiento.

Aunado a la anterior clasificación, el dinamismo del concepto de ciudadanía se debe a que las implicaciones activas de los comportamientos, así como la reflexión que requiere un cambio de actitud, forma de pensar o actuación humana, son procesos complejos. Para operacionalizar los valores, las actitudes y comportamientos se han realizado diferentes investigaciones de corte cuantitativo. Mejlgaard y Stares (2009), Westheimer y Kahne (2004), Kennedy (2007), Vryonides (2007) realizan un esfuerzo por encontrar los constructos que definan al buen ciudadano, al ciudadano responsable o al ciudadano en general. Su principal contribución es agregar indicadores a la lista de lo que podría ser observado, tanto en lo social, lo político, lo democrático y lo cultural. Dado que la ciudadanía activa está basada en comportamientos, los autores como Faulks (2006), Kiwan (2007), Westheimer y Kahne (2004), o Mejlgaard y Stares (2009) la revisan específicamente desde los conceptos de participación y competencia; relacionado a lo activo de la ciudadanía, está su ejercicio en la democracia (Knight y Harnish, 2006), que es definida como aquella que: (a) le da la condición de miembro de los individuos dentro de una unidad política, (b) otorga una identidad a las personas, (c) constituye un conjunto de valores, generalmente se interpreta como un compromiso con el bien común de una unidad política particular; (d) implica la práctica de un grado de participación en el proceso de la vida política, y (e) implica ganar y utilizar el conocimiento y la comprensión de las leyes, documentos, estructuras y procesos de gobernabilidad.

También Knight y Harnish (2006) revisan los diferentes conceptos de ciudadanía de acuerdo con las ideologías dominantes. A pesar de que Kennedy (2007) aporta una distinción importante entre derechos y obligaciones, el concepto de ciudadanía sigue siendo definido desde otros comportamientos, nuevamente relacionados con aspectos políticos

más que sociales. Cabe resaltar que contempla al voluntariado, dentro del giro político de su propuesta, al igual que Mejlgaard y Stares (2009), Westheimer y Kahne (2004).

De manera muy específica Mejlgaard y Stares (2009), abordan a la ciudadanía como una dicotomía participación-competencia. La participación y la competencia han sido definidas como contradictorias u oponentes cuando en realidad son complementarias. Argumentan que medir a la ciudadanía no debe hacerse con indicadores de participación o competencia sino como una relación entre ambas. La diferencia cultural y la participación vertical y horizontal son aspectos relevantes a considerar en una investigación. Para comprenderlo más a detalle, se entiende que la participación horizontal se relaciona con el compromiso en la ciencia y la cultura; la participación vertical es la forma en que las personas toman parte de las actividades comunitarias. Así, la conclusión es que ante una mayor participación ya sea vertical u horizontal, hay una mayor competencia.

Por otro lado, clasificar al buen ciudadano en tres diferentes tipos: responsable personalmente, participante, y orientado a la justicia es una problemática presente. (Westheimer y Kahne, 2004). Determinar al ciudadano desde una perspectiva positiva o aceptable desde el punto de vista moral, ha sido un tema de discusión entre los diferentes investigadores. ¿La ciudadanía implica bondad? ¿bajo qué circunstancias? ¿Qué relación tiene con la ética y la moral? La respuesta que explicaría las preguntas anteriores es aquella que lleve a definir qué clase de ciudadano se necesita para formar parte y respaldar una sociedad democrática.

Una de las posibles respuestas ha sido su carácter activo, participativo y promotor de la democracia. Para ello es necesario diferenciar entre la ciudadanía activa y la pasiva (Faulks, 2006) frente a la ciudadanía individual y múltiple. La teoría de la ciudadanía contemporánea, y especialmente las nociones de la ciudadanía individual y la múltiple, proporcionan útiles herramientas conceptuales para responder a las preguntas antes expuestas. Algunas propuestas realizadas en Inglaterra (Arnot, 2006b) para la formación de ciudadanos, no consideraron la comprensión del ciudadano como parte de una comunidad, ni de los efectos de sus comportamientos, sin embargo, si hacen alusión a la responsabilidad social y moral (nivel individual), al involucramiento

en la comunidad (nivel múltiple), y al alfabetismo político, sin llegar a respuestas generalizables o adaptables a otros contextos.

La ciudadanía, la responsabilidad social y moral, la cultura política y de participación en la comunidad, son indicadores propuestos por Kiwan (2007), mismos que coinciden con lo anteriormente expuesto. A raíz de la ciudadanía “participativa”, “incluyente” y ciudadanía “democrática”, se determina el carácter activo de la ciudadanía participativa en la democracia y la diversidad, además de cómo se entrelazan en la educación para la ciudadanía. Es importante resaltar que la democracia se relaciona directamente con la ciudadanía; la igualdad y la justicia social parecieran ser parte del concepto de ciudadanía, sin embargo, sigue sin ser una definición hecha por la mayoría de los autores revisados y sin aclarar su carácter moral.

Aún es necesario discutir algunas de las tensiones teóricas entre la participación, la democracia y la diversidad. El concepto de “democracia deliberativa”, destacó dos temas: los sectores público y privado en la esfera de distinción, y “valores compartidos” que son particularmente pertinentes en el ejercicio de la ciudadanía en la diversidad étnica y religiosa. La ciudadanía es principalmente definida a través de actitudes, valores, habilidades y comportamientos. Es también importante revisar conocimientos, sin embargo, en conjunto todos ellos forman una competencia. Hasta aquí se han presentado una serie de indicadores que serían el punto de partida para una investigación sobre ciudadanía. Se ha comentado también la posibilidad de no definir a la ciudadanía a través de la bondad o el buen comportamiento, aunque hasta ahora no se ha comentado su aspecto moral.

La ciudadanía es un continuo y una lucha constante, en el pasado y en el presente. Un buen contexto de estudio son las escuelas, en donde al género se adhiere la etnia o la discapacidad, y el ciudadano se convierte en aquel que determina estas diferencias y puede llegar a engrandecerlas. Si se anexa la dicotomía de público y privado, la variable de género se hace aún más presente.

Educación formal a través del aprendizaje-servicio

El siguiente aspecto a relacionar es el aprendizaje-servicio, técnica

didáctica utilizada en las universidades para la formación de ciudadanos. Se han presentado muchas interrogantes en este tema por parte de las universidades. Existe por ejemplo, *la International Association for Research and Service Learning and Community Engagement*, (<http://www.researchslce.org/>) que es una institución que tiene diez años de vida y que ha buscado algunas de estas respuestas a través del tema aprendizaje-servicio (AS). El AS es una técnica didáctica que tiene por objetivo propiciar que el alumno aplique los conocimientos teóricos de su disciplina al servicio de la comunidad. Se ha considerado como la estrategia medular para la formación de ciudadanos en diversas universidades de Estados Unidos, Canadá, Europa y México.

A raíz de los estudios revisados (Coogan, 2006; Roberts, 2003; Gonsiorek, 2003; Cousins, Mickelson, Williams y Velasco, 2008; Bryan, 2009) en donde se ha aplicado el AS de forma sistemática, se desprenden dos hechos principales: los espacios en que se llevan a cabo y los periodos en que se revisan sus aprendizajes. Fundamentalmente, la investigación en el tema formación de ciudadanos se ha llevado a cabo en las aulas, y en los periodos escolares, no se han revisado otros contextos. Si bien se ha llevado a los alumnos a trabajar directamente en las comunidades, se ha hecho en el marco de la universidad, en el marco de la educación formal. El aspecto de la educación informal no ha sido considerado en los estudios sobre AS mencionados en el presente trabajo, tampoco el aspecto de revisar qué ha sido de los alumnos tiempo después de desarrollado el proyecto. De tal forma que, se identifica como una problemática trascendente, el revisar tanto la educación informal, los espacios en que se lleva a cabo la ciudadanía activa, y el factor tiempo en dicha formación y participación. La mayoría de los artículos apunta al relato o la crónica de proyectos exitosos, pero en qué medida las universidades se aseguran, que una vez graduados sus estudiantes, sigan participando de forma voluntaria en actividades de participación y/ o conciencia social, ya sea dentro de sus organizaciones, en la comunidad o incluso en ambientes educativos. Sigue siendo una interrogante.

Relacionado con los diferentes contextos, en Inglaterra, Garratt y Piper (2010) han revisado el concepto de nacionalidad a través del significado de la identidad cívica y afirman que la universidad no es el mejor camino para empezar con esta formación. Los maestros experimentan diferencias

económicas, sociales, y hasta políticas que les impiden hacer vivir una igualdad social a sus alumnos. El republicanismo cosmopolita (Arnot, 2009b) es una tendencia que apunta hacia un ideal en la formación de ciudadanos. Se hace necesario estudiar al individuo en función de su relación con los demás, cara a cara y en convivencia grupal, en diversos espacios (universidad, hogar y comunidad) y en diversos tiempos (antes, durante y después de los estudios universitarios).

Educación, ciudadanía y género

La educación es definida por Knowles, Holton, y Swanson (2001) como una actividad iniciada por uno o más individuos que buscan producir cambios en el conocimiento, habilidades o actitudes en sí mismos, en otros o en el entorno. Argudín (2005) afirma que es una acción práctica que tiene por resultado la capacitación y la formación. Las acciones que realiza el educador, quien es el profesional en el proceso, deben estar encaminadas a lograr la adaptación del sujeto (niños, adolescentes, jóvenes o adultos) a la sociedad o a la actividad específica definida en el objetivo de enseñanza; ya sea como capacitación, porque se relaciona con su desempeño, e instrucción al desarrollar su intelecto durante el proceso educativo. Tanto el desempeño como la capacidad reflexiva deben ubicarse en un marco valorativo que se basa en el bien común.

La educación puede darse de manera formal o informal. La primera es estructurada, organizada, con base en un currículum (programa, declaración de objetivos, contenidos, estrategias y sistemas de evaluación) y sucede en espacios definidos, como las escuelas. Sin embargo, estos espacios son sólo un accidente, o un lugar que los seres humanos han definido para tal fin, ya que toda comunicación o interacción social es educación. “(...) toda comunicación (y por tanto toda vida social auténtica) es educativa.” (Dewey, 1995, p. 16). La educación sistemática es nombrada también educación formal.

Por el contrario la educación informal es incidental. (Dewey, 1995). La educación formal surge de las grandes disparidades entre lo que los jóvenes de las primeras civilizaciones vivían, a través de juegos para emular la actividad del adulto, y la realidad en sus procedimientos y reglas; por lo tanto, de manera dirigida se debía representar la vida

adulta para permitir al joven desarrollarse en ese mundo. Sin embargo, es necesario equilibrar entre lo sistemático y espontáneo, lo incidental y lo intencional. Por otro lado, Fernández (2006) le llama educación informal a la que sucede en el contacto con el medio, en el entorno familiar. Los sinónimos que utiliza son: informal, implícita u oculta. Lo que sucede en estos escenarios no está desligado de lo formal, lo enfrenta, lo reafirma o lo asimila, pero al igual que Dewey (1995), Fernández (2006) insiste en la necesidad de una correcta comunicación entre ambos tipos de educación. Lo formal y lo oculto deben guardar cierta coherencia que responde a los modelos culturales.

Por ejemplo, Osorio (2010) no deja sólo a la educación formal o tradicional la responsabilidad de la educación para el altruismo. Incluso remarca la participación de tres actores: el público, la escuela y la familia. La responsabilidad compartida determina si es factible la educación del niño altruista. (Como nota adicional, este autor menciona constantemente que la educación del altruismo es desde la niñez, apunta que los esfuerzos deben hacerse en conjunto –los tres actores- pero desde que el ser humano comienza la creación de su conciencia social).

De igual manera, Navarro (1991) afirma que “(...) una de las misiones de la familia es preparar a los niños y jóvenes a desenvolverse en sociedad desde las experiencias vividas en el hogar, y de las cuales van a extraer modelos de conducta, que les permitirán enjuiciar las experiencias posteriores. (...) la familia es la escuela de las virtudes humanas que toda sociedad necesita.” (p. 104) Si se considera a la familia el seno principal de la educación informal, es claro que la sistematización que se da a través del currículum de la educación tradicional, no está presente en la informal, sin embargo, sí existe en forma de currículum oculto.

En los Documentos de debate de la 46a. Conferencia Internacional de Educación (Anonymous, 2002), se distinguen tres tipos de educación implicados en la formación de ciudadanos: educación formal, educación no formal y educación informal. Las primeras dos son sistemáticas, pero suceden en espacios distintos: la escuela y las comunidades u organizaciones. En el último caso se describe un conocimiento tácito, en la mayoría de las ocasiones inconsciente, que sucede en cualquiera de los terrenos antes expuestos. El contexto de este conocimiento tácito es generalmente la iglesia, la familia, el medio en general, ya que se trata de

vivir con los demás, es en la interacción social en donde el aprendizaje tiene lugar.

El siguiente concepto retomado en el presente trabajo es el género, considerado en el estudio de la ciudadanía y en los programas de la educación formal. Un país que se ha destacado en la investigación de la equidad de género con relación a la formación de ciudadanos ha sido Inglaterra, a través de la Dra. Madeleine Arnot. A partir de la segunda mitad de los 80's, Arnot ha realizado diversas investigaciones en relación al papel de la mujer y su inclusión en las comunidades; no sólo a partir de la equidad de género, la integración social, los derechos humanos, y el rol de la mujer en la educación y la sociedad en general, sino específicamente en lo que corresponde a los contextos escolares.

Una de las primeras conclusiones con respecto a este tema ha sido que es necesario educar a las generaciones jóvenes para la ciudadanía y acerca de ciudadanía (Arnot, 2006 a). En la primera perspectiva se analiza al ciudadano como aprendiz, desde el enfoque de la igualdad de géneros o igualdad social, que generalmente se trata a través del individualismo. En la segunda perspectiva, se defiende la idea de que se prepara al joven para la ciudadanía desde el punto de vista de la desigualdad social, incluso para un mundo dividido por géneros.

Arnot (2006 b) también hace una relación entre la igualdad de géneros, la pedagogía y la ciudadanía. Busca demostrar la bivalencia entre género y la colectividad, y la aparente contradicción que puede surgir en la educación de ciudadanos democráticos. Describe las características del ciudadano del sexo masculino y del ciudadano del sexo femenino. Determina que el primero es público, razonable, independiente, activo, heroico y fuerte. La ciudadana es privada, particular, emocional, dependiente, pasiva y débil, entre otras. Esta tipología determinó una contradicción en la educación de ciudadanos a finales de los noventas y principios de este siglo. Esta igualdad no solo debe darse entre ciudadanos del mismo país, sino en la globalidad. Arnot (2009) propone que las escuelas deben incluir en su curriculum el análisis y creación de la conciencia colectiva global y si se basa en la igualdad de géneros será controversial. Sin embargo, es una realidad que las escuelas deben dar importancia a la creación de esta conciencia en miras de la desigualdad, la injusticia social, individualización y fragmentación que se vive en nuestros días.

Además, Arnot y Mac an Ghail (2006) concluyen que hay una gran área de oportunidad en el estudio de las mujeres y su trayectoria de vida en el plano de las mayorías, en donde las clases medias representan un grupo grande, en ocasiones de cultura híbrida y sobre todo con características dignas de identificar. La ciudadanía o el ejercicio de ella se ve claramente permeada por el comportamiento de estas mayorías o grupos, a los que se les ha dejado de lado por dar prioridad a temas como la marginación y la inclusión. El opuesto de esta última, la exclusión, es mayormente relacionada con las clases menos favorecidas, cuando en realidad sucede en todos los ámbitos.

La ciudadanía y los estudios de género se han relacionado con la educación de forma muy particular. Arnot (2009c) propone la equidad de géneros como un tema preponderante en el currículo de los programas educativos a todo nivel. La autora hace un énfasis mayor en la educación básica, sin embargo, las reformas que se han llevado a cabo en su país, Inglaterra, han sido en todos los niveles. A pesar de haber estudios sobre equidad de género, demandas puntuales de la sociedad y grupos no gubernamentales, esfuerzos del Estado (en diversos países) en iniciativas para lograrlo, Fennell y Arnot (2008) sostienen que no ha sido suficiente. Además, los esfuerzos han estado dirigidos, a las clases pobres, a las mujeres en desventaja educativa, donde se ha detectado falta de preparación y pobreza extrema.

Conclusiones

Finalmente, se propone que la educación para la ciudadanía debe centrarse en el proceso de comunicación inclusivo y solución colectiva de problemas, en lugar de un privilegio de un "bien común" de fondo o de "valores compartidos". De ahí que el factor bondad propuesto en la pregunta ¿La ciudadanía implica bondad?, no sea determinante para su definición. La definición de actitudes, valores y comportamientos no basta, deben relacionarse además con ambientes de aprendizaje específicos, en donde la actividad del profesor, ya sea en comportamientos o en el diseño del curso, son fundamentales para lograr los objetivos. De igual forma es necesario comparar el papel de la educación informal en esta formación de ciudadanos.

A raíz de estas reflexiones se identifican las siguientes propuestas para investigaciones futuras en donde la relación entre estos tres conceptos (educación, ciudadanía y género) pueda revisarse con más profundidad:

1. La trascendencia de la técnica aprendizaje-servicio en la trayectoria de vida de los alumnos involucrados, un camino puede ser el estudio del voluntariado.
2. La revisión específica del papel educador de la familia en cuanto a ciudadanía y específicamente en la equidad de género. La mayoría de los resultados de Arnot van en función de formar ciudadanos con una visión en la equidad de género, no así, desde el punto de vista del papel de la mujer en la formación de ciudadanos, incluso a través de su participación en la familia o la sociedad en general.

La investigación con respecto a la ciudadanía, aprendizaje-servicio y género tiene camino por delante. Es necesario redoblar esfuerzos y preparar proyectos de investigación colaborativa que involucren a varias organizaciones, desde las universidades, las instancias gubernamentales de apoyo a la mujer y los organismos nacionales o internacionales que agrupen asociaciones civiles.

Referencias

- Anonymous. (2002). "Documentos de debate de la 46a. Conferencia Internacional de Educación", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. 32, núm. 2, pp. 123-139.
- Arnot, Madeleine. (2006a). "Freedom's children: a gender perspective on the education of the learner-citizen", *Review of Education*, vol. 52, pp. 67-87.
- Arnot, Madeleine. (2006b). "Gender equality, pedagogy and citizenship. Affirmative and transformative approaches in the UK", *Theory and Research in Education*, vol. 4, núm. 2, pp.131-150.
- Arnot, Madeleine. (2009a). "¿A global conscience collective? : Incorporating gender injustices into global citizenship education", *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 4, pp. 117-132.
- Arnot, Madeleine. (ed) (2009b). *Educating the Gendered Citizen: Sociological*

- Analyses of National and Global Political Education* London: Routledge.
- Arnot, Madeleine. (2009c). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid: Morata.
- Arnold, Heather; Cohen, Fay; y Warner, Alan. (2009). "Youth and Environmental Action: Perspectives of Young Environmental Leaders on Their Formative Influences", *The Journal of environmental education*, vol. 40, núm. 3, pp. 27-36.
- Arnot, Madeleine y Mac an Ghaill, Mairtin. (ed) (2006). *The RoutledgeFalmer Reader in Gender and Education*. New York: Routledge Taylor y Francis Group.
- Banks, James. (2008). "Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age", *Educational Researcher*, vol. 37, núm. 3, pp. 129-139.
- Bass, Encarna. (2002). "Educadores y voluntarios: algunas reflexiones introductorias, *Pedagogía Social*", *Revista Interuniversitaria*, vol. 9, pp. 11-26.
- Bowen, Glenn; Burke, Debra; Little, Beverly; y Jacques, Paul. (2009). "A comparison of service-learning and employee volunteering programs", *Academy of Educational Leadership Journal*, vol. 13, núm. 3, pp. 1-16.
- Bryan, Julia. (2009). "Engaging clients, families, and communities as partners in mental health", *Journal of Counseling and Development*, vol. 87, núm. 4, pp. 507-511.
- Coogan, David. (2006). "Service learning and social change: The case for materialistic rhetoric", *College Composition and Communication*, vol. 57, núm. 4, pp. 667-693.
- Cousins, Linwood; Mickelson, Roslyn; Williams, Brian; y Velasco, Anne. (2008). "Race and class challenges in community collaboration for educational change", *The School community Journal*, vol. 18, núm. 2, pp. 29-45
- David, Miriam. (2009). "Social Diversity and Democracy in Higher Education in the 21st Century: Towards a Feminist Critique", *Higher Education Policy*, vol. 22, pp. 61-79.
- Deuchar, Ross. (2008). "All you need is an idea!': the impact of values-based participation on pupils' attitudes towards social activism and Enterprise", *Improving Schools*, vol. 11, núm. 1, pp. 19-32.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Ediciones Morata, Madrid.
- Dietz, Mary. (2003). Ciudadanía con cara feminista, en Lamas, M. (comp), *Debate Feminista*, México: IFE y UNIFEM.
- Faulks, Keith. (2006). "Rethinking citizenship education in England. Some lessons from contemporary social and political theory", *Education, citizenship and social justice*, vol. 1, núm. 2, pp. 123-140.
- Fennell, Shailaja. y Arnot, Madeleine. (2008). *Gender education and equality*

- in a global context. Conceptual Frameworks and policy perspectives.* New York: Routledge Taylor y Francis Group.
- Fernández, E. (2006). Una aproximación al conocimiento del “currículum oculto” en la educación indoamericana, *Diálogo Andino*; 28, 31-39
- Garratt, Dean. y Piper, Heather. (2010). “Heterotopian cosmopolitan citizenship education?”, *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 5, pp. 43-55.
- Hall, Tom y Coffey, Amanda. (2007). “Learning Selves and Citizenship: Gender and Youth Transitions”, *Journal of Social Policy*; vol. 36, núm. 2, pp. 279-296.
- Gonsinorek, Maria. (2003). “The curricular connection to service learning”, *Dissertations/Theses reports research* (en línea), Disponible en: <http://0-search.proquest.com.millennium.itesm.mx/docview/62163066?accountid=11643>
- Kennedy, Kerry. (2007). “Student constructions of ‘active citizenship’: What does participation mean to students?”, *British Journal of Educational Studies*, vol. 55, núm. 3, pp. 304-324.
- Kiwan, Dina. (2007). “Uneasy relationships?: conceptions of ‘citizenship’, ‘democracy’ and ‘diversity’ in the English citizenship education policymaking process”, *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 2, pp. 223-235.
- Kiwan, Dina. (2009). “Civil society, democracy and education”, *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 4, num. 2, pp. 82-86.
- Knight, Kathleen. y Harnish, Jason. (2006). “Contemporary Discourses of Citizenship”, *Review of Educational Research*, vol. 76, núm. 4, pp. 653-690.
- Knowles, M., Holton, E. y Swanson, R. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. Alfaomega: México.
- Lister, Ruth. (2003). *Citizenship: feminist perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- McGregor, Catherine. (2004). “Care(full) Deliberation. A Pedagogy for Citizenship”, *Journal of Transformative Education*, vol. 2, núm. 2, pp. 90-106.
- Mejlgaard, Niels y Stares, Sally. (2009). “Participation and competence as joint components in a cross-national analysis of scientific citizenship”, *Public Understanding of Science*, vol. 19, núm. 5, pp. 545-561.
- Navarro, F. A. (1991). El papel de la familia en el futuro en: *Lo permanente y lo cambiante en la educación*. Ediciones universidad de Navarra, Pamplona, España.
- Osorio, A. (2010). Insuficiencia de los constructos psicológicos en la educación del altruismo, *Educ.Educ.* (13), 1, 125-138
- Pedretti, Erminia. (1996). “Learning about science, technology, and society (STS) through an action research project: co-constructing an issues-based model for STS education”, *School science and mathematics*, vol. 96, núm. 8, pp. 432-440.
- Pérez, Gloria. (1997). *Cómo educar para la democracia*. Madrid: Editorial Popular.
- Pérez, Gloria. (2004). *Pedagogía social - educación social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Editorial Narcea.
- Putnam, R., y Feldstein, L. (2003). *Better Together: Restoring the American Community*. Simon y Schuster paperbacks, New York.
- Raziel, Zedryk. (2011). “Ciudadanía y escuela en México”, *Revista Universitaria Contratiempo* (México), Disponible en: <http://revistacontratiempo.wordpress.com/2011/01/20/ciudadania-y-escuela-en-mexico/>
- Roberts, Amy. (2003). “Proposing a broadened view of citizenship: north american teachers service in rural Costa Rican”, *Journal of Studies in International Education*, vol. 7, núm. 3, pp. 253-276.
- Santos, Miguel y Lorenzo, Mar. (2007). “Universidad y formación de la ciudadanía. Un estudio en el contexto del EEES”, *Innovación Educativa* (México), vol. 7, núm. 40, septiembre-octubre, pp. 5-16.
- Towsend, Rob. (2008). “Adult education, social inclusion and cultural diversity in regional communities”, *Australian Journal of Adult Education*, vol. 48, núm. 1, pp. 71-72.
- Vryonides, Marios. (2007). Social and cultural capital in educational research: issues of operationalisation and measurement, *British Educational Research Journal*, vol. 33, núm. 6, pp. 867-885.
- Westheimer, Joel y Kahne, Joseph. (2004). “What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy”, *American Educational Research Journal*, vol. 41, núm. 2, pp. 237-270.
- Xiaohua, Sylvia y Carey, Timothy. (2009). “Assessing citizenship behavior in educational contexts. The role of personality, motivation, and culture”, *Journal of Psychoeducational Assessment*, vol. 29, núm.2, pp. 125-137.
- Zurita, Úrsula. (2011). “Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. 16, núm. 48, enero-marzo, pp. 131-158.

Sistemas educativos de México y Suecia: similitud en problemas metodológicos y curriculares para lograr una conciencia social sustentable

José Ricardo Rivera Peña *

Resumen

Las formas de adaptación cognitiva han generado un gran capital cultural y social. El propósito es encontrar formas de interpretación del mundo que permita transitar hacia la sustentabilidad. La educación es el medio que posibilita lograrlo. Con las tendencias pedagógicas recomendadas por el modelo neoliberal, tanto en Suecia como en México, se observa un constructivismo educativo que favorece la individualización del sujeto, la pérdida de la racionalidad, culturalización y visión social para la solución de problemas ecológicos, económicos y sociales globales. Desde una perspectiva comparativa, ambos sistemas enfrentan problemas metodológicos y curriculares similares en sus procesos educativos. En la investigación se está revisando las tendencias metodológicas constructivistas tanto en educación básica como en la formación docente para identificar al individualismo neoliberal como el factor de pérdida de identidad profesional y de cohesión social. Un individuo que no tiene conciencia social por la pérdida del sentido histórico no se integra a la sociedad en la búsqueda de soluciones colectivas a problemas globales. Para aspirar a una sustentabilidad social se requiere identificar las conductas pro-ecológicas y pro-sociales y promoverlas desde los procesos educativos. Se pretende proponer una reforma curricular cuyo eje central sea promover la participación colectiva, libre y racionalizada.

* Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de Nuevo León.
CE: profricardorivera@gmail.com

Tal vez, hacer una comparación entre los sistemas educativos de países tan desiguales como México y Suecia pueda parecer un ejercicio sin alguna utilidad académica seria. Sin embargo, dar cuenta que aun con las enormes diferencias sociales, culturales, económicas y políticas que existen entre ambos pueblos e identificar que la preocupación por la tendencia de sus sistemas educativos hacia la pérdida de cohesión y tejido social me parece relevante y significativo. La preocupación por parte de los educadores por identificar los elementos metodológicos y curriculares que imposibilitan la formación de sujetos con una conciencia social sustentable que encuentren soluciones colectivas a problemáticas globales.

El presente escrito pretende dar cuenta de dicha preocupación a partir de una comparación entre la situación que sus aparatos educativos han sufrido básicamente por las recomendaciones de organismos internacionales para la aplicación de políticas de corte neoclásico, que han desembocado en crisis sociales que se manifiestan en el seno de sus sociedades.

Para entrar en detalle, algunos datos socio-históricos de Suecia. Este país ha tenido una paz sostenida desde 1809, cuando fue su última guerra; gracias a sus inventos en ingeniería y a la creación de importantes empresas industriales a finales del siglo XIX, inició un rápido desarrollo industrial; llegó a estar entre los tres primeros países con mayor alto nivel de vida hasta 1970 cuando inicia su retroceso; políticamente, desde los años 30's ha sido gobernado por el partido socialdemócrata. En México, doscientos años de libertad con enfrentamientos eternos entre grupos opuestos denominados de varias maneras: insurgentes contra realistas, liberales contra conservadores, científicos contra revolucionarios o priistas contra panistas nos ha llevado a serios problemas de desarrollo económico y en los últimos años a una crisis social, con deterioro del estado como principal ordenador y surgimiento de la libre delincuencia organizada que mantiene aterrizado al país.

Dentro de los procesos de adaptación cognitiva en Suecia, por ser de religión protestante, la necesidad de saber leer, siendo de los primeros países que logro su total alfabetización. A diferencia en México, la preocupación por la lectura no ha sido tan evidente, incluso podríamos señalar que esa adaptación cognitiva se ha dado en forma negativa en

cuanto la lectura ya que la religión católica hasta muy recientemente cambio las misas en latín por mismas en español esto evidentemente no posibilitaba la lectura para los niños y jóvenes.

Una de las semejanzas las podemos encontrar con los procesos de movilidad social. Desde el siglo XIX hasta la mitad del siglo XX, la escuela funcionó como una plataforma social donde hijos de campesinos y obreros podían avanzar socialmente. En Suecia se le llama a esto “viaje de clase”.

Dentro de la historia de la escolar de Suecia en la última mitad del siglo XX lo fundamental son la escuela comprensiva y clase cohesionada. En los años 60's en Suecia se le dio la reforma de la escuela comprensiva. En ese tiempo se hablaba de la fusión de los métodos de trabajo, pero no había ningún método específico a cual referirse; hay semejanza con la preparación de docentes mexicanos a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, donde la metodología de formación docente, según los mismos funcionarios de educación pública, no estaban relacionados con ningún método específico. Sin embargo, la tendencia pragmática introducida por Dewey asociada al “learning by doing”, en gran medida justifica que no se sigan procesos de lectura por su marcada tendencia de aprender de la práctica.

De los procesos metodológicos que tienden al individualismo, evidentemente al no reconocimiento de los procesos de adaptación cognitiva desarrollados colectivamente, señalamos la adquisición de la lectoescritura. Con la intención de mejorar la capacidad de la expresión escrita, el método propuesto ha sido que los alumnos escriban sus propios textos, los lean, los autocorrijan y en consecuencia aumenten sus niveles de redacción. Esto, para experiencia literarias de adultos es correcto, sin embargo, para alumnos de nivel básico no resultó, primero porque la producción de texto era sobre sí mismo, solo para expresar sus rasgos de personalidad resaltando su egocentrismo.

Y por otra parte, el arribo a los procesos formales del conocimiento del lenguaje, dejó fuera los procesos de corrección ortográfica. En nuestro país, la implementación de esta metodología desde los planes y programas de educación primaria en 1993 ha traído como consecuencia un palpable malestar social por señalar que los alumnos no saben escribir, leer y comprender lo que leen. Es cierto, los docentes dejaron de hacer

correcciones sobre estos procesos. Con la idea de que es el alumno el que debe de construir sus propios conocimientos y el docente dejarlo que lo haga aunque estén como estén, se dejo de corregir hasta la “forma de tomar el lápiz” y ahora, nos quejamos.

En los 60’s y 70’s los portavoces socialdemócratas suecos dijeron en repetidas ocasiones que la reforma escolar era de carácter político no pedagógico y el hecho de que aprendieran menos los alumnos no influía en sus decisiones. Otra semejanza con la puesta en marcha de las reformas a finales del siglo en México ya que los alumnos evidentemente aprendieron menos y cada vez van aprendiendo menos.

A los alumnos les parece normal pronunciarse sobre el contenido de los estudios basándose en su gusto, no en lo que proponen los especialistas que han confeccionado el programa. Prefieren lo irracional, representado acá por el fluir de la conciencia, a lo racional, el soliloquio. Es decir que diez años de escolarización no le han convencido de que lo racional es mejor que lo irracional. No les gustan los esfuerzos. La escuela hoy en día permite que los alumnos sigan en el sistema escolar aunque no hagan esfuerzos ni aprendan.

La observación de los representantes de los docentes, en el caso de Suecia, con respecto a la “clase cohesionada o igualitaria”, señalaba que los alumnos no dotados para los estudios ejercieron una influencia claramente negativa en aquellos que son dotados y que a menudo se vuelven holgazanes e indiferentes con respecto al trabajo escolar y hasta impacientes y fastidiosos porque los maestro no los mantienen ocupados. Un señalamiento pedagógico se hace al utilizar la palabra “mantener ocupados”. La escuela pasa de enseñar a mantener ocupados a los alumnos, la escuela no puede o no alcanza a enseñar. También en México se da la visión social la escuela como “para mantener ocupados a niños y jóvenes” y no precisamente de enseñarlos. Se podría pensar que no les preocupa el hecho de que los niños aprendan.

En el sistema educativo sueco se busco la uniformidad con una educación mas dirigida a la igualdad dentro de la escuela comprensiva, se introduce las llamadas calificaciones relativas, se elimina la repetición del curso no aprobado que hace responsable al alumno de lo no aprendido, se introduce la enseñanza especial que expresa la noción de que la escuela es la responsable si el alumno no aprende. Este asunto de la eliminación

de la repetición en México se acaba de aprobar y poner en marcha no tenemos resultados, pero evidentemente creemos que no va a funcionar ni socialmente ni pedagógicamente

En Suecia, los reformadores aseguraron que la nueva escuela no iba a funcionar bien, hasta que la generación antigua de docentes hubiera desaparecido. Aquí, por lo informado por las autoridades educativas, ha quedado claro que las reformas no han funcionado en las instituciones formadoras de docentes por la generación antigua de catedráticos que evidentemente fueron formados con otros programas y que esto que hace la misma secretaria de educación se queje porque no funcionan sus reformas.

El modelo sueco va dirigido a estimular el desarrollo global de los alumnos y a la vez transmitir conocimiento y desarrollar destrezas. No se habla de enseñar a los alumnos y a la vez estimular su desarrollo global sino a la inversa. La semejanza con el sistema educativo mexicano ya que está planteado el desarrollo de competencias es decir el desarrollo global pero tampoco se habla de enseñar a los alumnos, ni de los conocimientos que la sociedad espera que estos tengan

En Suecia se habla entonces que van de una sociedad del conocimiento una sociedad de terapia, en el sistema sueco se hace una crítica en relación a ampliar el concepto de cultura general y se observa que esa nueva escuela proporciona cada vez menos de lo que anteriormente se llamaba cultura general, porque ahora se proponen destrezas sociales, y prácticas que incluyen al igual que los conocimientos sobre la actualidad en su sentido más amplio. Evidentemente también en el sistema mexicano ha ido disminuyendo esa cultura general que antes la escuela básica daba. También hay una similitud en lo que no se quiere medir. Lo que se le llama “producto” en el sistema educativo es decir los conocimientos después de la enseñanza. Se habla del “proceso” y de la convivencia durante los años escolares. “Convivencia” significa enseñanza común para todos y no se dice nada de la importancia de lo aprendido, ni de la calidad de la enseñanza.

En la educación sueca, desaparece cada vez más la evaluación de los resultados para no obviar que algunos avanzan más que otros. Se utiliza la promoción automática. Se introduce el proyecto como forma de trabajo y la metodología del proyecto requiere que el alumno elija libremente un

tema y una manera de trabajar. En nuestro país, también se ha utilizado esta metodología en los diferentes niveles educativos. Lo esperado es la participación colectiva, la puesta en común de los alumnos, el desarrollo de competencias democráticas, sin embargo, como se ha mencionado, esto conduce a la falta de reconocimiento sobre el capital cognitivo comunitario. Los proyectos no se prestan bien al control a través de exámenes escritos, éstos, son considerados como la expresión de la personalidad del alumno. Las posiciones sociales quedan de lado, solo se responde a los criterios individuales. El papel que realizan los docentes para la evaluación es el seguimiento y la acumulación del “portafolio” en el que da cuenta de los avances de los alumnos. Se convierte en una especie de almacenista que va documentando los trabajos realizados solamente

Metodológicamente hablando, el constructivismo viene a ser un antropocentrismo por hacer que se vea la realidad como algo subjetivo. Al afirmar que el alumno no puede aprender de algo que venga de fuera, sino que todo aprendizaje debe basarse en él mismo, en sus conocimientos anteriores y sus intereses, se convierte en su propio constructor, sin el reconocimiento a lo construido por los demás. Ni la posición del profesor cómo valora como fuente de conocimiento social. Sus explicaciones llegan a estorbar. El papel del docente es, el de un facilitador, consultor. Se declara al alumno especialista de su propio aprendizaje. En vez de concentrarse en la adquisición de conocimientos básicos, debe aprender técnicas para manejar un computador, encontrar información. Despreciando el desarrollo de la ciencia.

En cuanto a la importancia de adquisición de una lengua extranjera después de la lengua materna, encuentro una diferencia ya que en Suecia se disminuyeron las horas de inglés, por el contrario aquí en México se ha venido incrementando cada vez más.

Otras similitudes metodológicas que se encuentran es el remplazo de la palabra “enseñanza” por el del “trabajo escolar”. Es decir, se pierde toda la intencionalidad docente y bajo el criterio de que son los alumnos la prioridad. Se enfatiza más en el aprendizaje. Se ha dejado de lado los procesos de la enseñanza.

A partir de las tecnologías de la información, las autoridades responsables suecas se negaron a discutir el contenido, la exigencia

en los niveles de educación, pero si se dedicaron a promover entre los docentes, la utilización de las computadoras. El caso mexicano, con el uso de la tecnología de información, hubo una intervención creciente con el programa “enciclopedia” que finalmente no llegó convenientemente a todas las escuelas, pero que no están encaminado a modificar los métodos de trabajo evidentemente.

Citando a Frykman (1998), Enkvist, concluye que la escuela se ha convertido en un espacio terapéutico en lugar de ser un campo con reglas claras. En Suecia consideran que la escuela era un mundo delimitado y el objetivo eran los alumnos fueran “alguien” en el futuro. La escuela desempeña cada vez un papel menor en la vida de los jóvenes. Esta nueva orientación, el desarrollo colectivista y individualista, se puede ver como extremadamente orientado hacia el individuo. Puesto que es el alumno, en la forma que el ya tiene. No invita al desarrollo del yo ni tampoco el descubrimiento del yo de otros, sino por el contrario obstaculiza el desarrollo. Frykman habla de una tiranía bien intencionada. Esto lo podemos observar también en el sistema educativo mexicano, justamente en el sentido del desarrollo hacia el individualismo y el no reconocimiento de la colectividad.

Al señalar la crisis escolar sueca, se establece que el actual núcleo del problema, es la manera que la escuela organiza la actividad, ya que da el origen a una falta de concentración, al ruido, a la violencia y al bajo rendimiento. Se encuentra dudoso usar el tiempo escolar para pensar sobre la propia identidad. Todo en la escuela es terapéutico y dirigido hacia el presente. Es una extraña pedagogía orientada hacia la persona. No se basa en la enseñanza, sino más bien en los contactos informales.

Otra de las situaciones del sistema educativo sueco es la forma como los docentes señalan que tienen que invertir más tiempo y energías para negociar con los alumnos. La actividad escolar se vuelve como una invitación a que sean los propios alumnos, cada uno y en cada momento quienes decidan si quieren o no quieren tomar parte en la actividad. Asumir una posición crítica, solía significar poder formular preguntas críticas, inteligentes, sobre el tema tratado. Criticar la actividad de la escuela desde una perspectiva individual. Esta variación en la palabra crítica es uno de los cambios más importantes que ha tenido lugar en el mundo de la educación. Los docentes forman un grupo por empleados

públicos, que ahora sienten un estrés especial, puesto que tienen que encontrar un equilibrio en las exigencias incompatibles como la obediencia a la legislación escolar, lealtad hacia los directivos y superiores. En comparación con la sociedad en México, el estrés producido por el trabajo docente por tener que responder institucionalmente a los planes y programas de la secretaria de educación, luego, se tiene que responder de manera distinta y buscando mediar con las autoridades propias de los planteles y aparte se tiene que responder a las exigencias sociales de padres de familia. Esto, ocasiona un estrés en el trabajo docente. Este factor psicosocial hace que los docentes se muestren falsamente joviales y al mismo tiempo que aumente su desprecio hacia las autoridades. Además, puede empezar a recriminarse a sí mismo por no protestar. Evidentemente esto sucede también en el sistema educativo mexicano se necesita mucho valor civil para criticar a un director cuando se sabe que la crítica puede influir en su salario y quizás en su forma de contratación. Hay un señalamiento que hace una diferencia entre Suecia y México. El postulado indica que docentes suecos se ven como profesionales que sirven como ciudadanos y no se consideran bajo las órdenes de los políticos. En cambio, en México, los docentes, en primer lugar están a la orden de los políticos y luego se ven como profesionales que sirven a los ciudadanos. Esa es una diferencia fundamental en ambos sistemas. Una diferencia esencial en Suecia y en México, los docentes se han acostumbrado a seguir con un orden riguroso todas las indicaciones provienen de los políticos ya que debido a su democracia social y a su forma de elección los representantes políticos tenían un sentido común muy claro y marcado y que evidentemente tenían ese derecho a tomar decisiones y que como profesionales los docentes los asumían incluso esta tendencia de los suecos de aceptar las decisiones de las autoridades ante el asombro de las personas extranjeras. Sin embargo, eso es señal de que cuando los controles profesionales se suprimen surge en Suecia pequeños mandamases, ignorantes y autosuficientes, de tal forma se puede señalar que, en los últimos tiempos las autoridades suecas se han vuelto menos racionales se exige entonces que se les devuelva a los funcionarios una posiciones independientes de tal manera que se puedan negar a aceptar medidas que dejen de lado valores democráticos internos y externos. Evidentemente que esto es absolutamente diferente a lo que

sucede en nuestro país, dado que se no se han tenido los espacios de la autonomía requeridos para poder lograr estos procesos democráticos. Tal vez pudiéramos señalar que en el pasado hubo un cierto grado de independencia que permitía a las autoridades estatales desarrollar programas y planes de estudio congruentes con sus realidades, lo cual posibilitaba el desarrollo de los diferentes estados, tal vez con diferentes niveles con respecto a las demás entidades de la república. En el caso de Nuevo León específicamente, habría que estudiar que en el pasado hubo una tendencia de las autoridades educativas estatales hacia esa autonomía lo cual permitió durante mucho tiempo que se mantuvieran estándares muy altos con respecto a la medida nacional.

Lundquist (1998) hace un señalamiento con respecto a la forma en que han sido denominados los maestros en Suecia. En la década de los 70's se le llamaba al "profesor de química y matemáticas". Algunos años después, se quiso reducir esa diferencia de los que tienen una educación superior a la educación universitaria que estaba formada en la escuela normal de maestros en un curso suplementario de física y matemáticas y se les denominó entonces a ambos "docentes de matemáticas y física". En un siguiente paso para eliminar los catálogos de la escuela de la designación de la asignatura puesto que podría pensarse que era mayor status ser profesor de física que de otra materia, entonces se suprimió la palabra "docente" para agrupar a todos bajo una designación de "personal". Es decir mezclar docentes con secretarios, conserjes y personal de limpieza desde entonces el descenso gradual también se dio en los sueldos de los profesores y en Suecia educados en la universidad y esta tendencia no se ha detenido sino que ha alcanzado la situación de la comparación con los docentes de Estados Unidos que señala que es un país que la profesión docente muy mal remunerada y es muy menospreciada por los alumnos y padres de familia y quizá por ellos mismos. Imaginemos entonces esta relación: "Si en Estados Unidos, los suecos señalan que los profesores son mal remunerados, entonces imagínense la relación con México, que evidentemente tenemos una diferencia enorme de remuneración con Estados Unidos. La diferencia abismal entonces tiene que ser con Suecia. Hacia fines e la década de los 70's la formación docente en Suecia podía reclutar a los mejores estudiantes. Ahora no llenan sus clases. Han bajado los requisitos de admisión, es decir, el descenso continua evidentemente

que ahí podemos encontrar una diferencia, pero en este caso, sería a favor de Sistema Educativo Mexicano, ya que la tendencia en el reclutamiento de nuevos docentes ha ido poniendo cada vez mayores condiciones para que mejores estudiantes tengan lugar asegurado en la formación profesional de maestros. Sin embargo, habría que hacer algunas consideraciones con respecto a que no solo los mejores estudiantes egresados del bachillerato tienen las mejores características vocacionales para lograr ser los mejores docentes o los docentes que se requieren.

En Suecia, en 1999 se dio una crisis de las escuelas en relación con la falta de docentes. Intenta una educación de docentes acelerada en las que se aprovecha, para trabajar en educación, las personas nacidas en otros países o las personas con otras experiencias profesionales.

Estas son algunas de las acciones que se realizaron en Suecia: Se implementan políticas de descentralización que limitan la influencia del Estado. En México, las políticas neoliberales, tienen ya tres décadas que han ido imponiendo la idea de minimizar la participación del estado. Se introduce la idea de la autonomía de los centros, lo cual también quita poder al Estado. Está contemplado en la nueva “Reforma Educativa”. Prospera un movimiento a favor de la democracia escolar que quita posibilidades a los docentes de dirigir el trabajo educativo. Aquí, el proceso es darles mayor poder a los padres de familia y enfrentarlos a la posición de los profesores. Se suprimen exámenes, lo cual disminuye la importancia de la transmisión de los conocimientos. En nuestro caso, ha sido en la forma de trabajo docente, ya que se les capacita para cuidar y preocuparse más por los procesos y proyectos que tienen que ver más con los programas auspiciados por instancias internacionales como el “Programa de Escuelas de Calidad” que con los conocimientos básicos que los alumnos requieren dominar para comprender su realidad. Y finalmente, también se empieza a dar prioridad a las diferencias culturales de los alumnos, restando importancia al plan de estudio común. Debido a la necesidad de los padres a salir a trabajar, la escuela se convierte en una guardería sin un contenido cognoscitivo planificado.

Los términos tienen unos significados, en Suecia solía decirse que se caracterizaba por la franqueza tener buenas prácticas y soluciones administrativas mientras que en los países latinos se discutía a menudo sin intentar llevar lo dicho a la práctica en Suecia ahora su sistema

educativo se ha vuelto más latino en el sentido en que se ha introducido una diferencia entre palabra y realidad. En Suecia entonces, se quejan de que las palabras ya no significaban lo que acostumbraban significar y que algunas veces su significado es contrario a la de antes. Los términos que se utilizan para describir la realidad escolar se han politizado y como en el caso de Suecia no hay ninguna manera de hablar de la escuela desde una perspectiva pedagógica, esto es similar a la reforma educativa promulgada en tiempos recientes en este gobierno en México donde de educativa tiene el nombre pero desde una perspectiva pedagógica no se ven puntos de discusión.

Hasta finales de la década de los 60’s para poder empezar la secundaria en Suecia se tenía que tener la reválida, es decir, aprobar una prueba de redacción sueca, matemáticas e inglés. En la nueva escuela secundaria de alumnos reciben calificaciones porque nunca han estudiado, simplemente porque cursan la secundaria. Alguien lo expuso así: “ los alumnos hacen como que estudian, los docentes como que enseñan, los directores de las escuela simulan dirigir y todos disimulan y hablan de avances. Esto suceden en Suecia creo que en México es muy, muy, muy similar.

En sistema educativo sueco las materias han sido agrupadas en bloques de materias por ejemplo el bloque de ciencias sociales para incluir la historia las ciencias sociales la religión y a veces las lenguas, los bloques pueden colocar a los docentes en la situación de tener que enseñar las materias en las que no están preparados, o para los nuevos docentes les restringen mucho lo que aprenden durante su formación los nuevos profesores de cada materia que van a enseñar. Esto es muy similar a lo que pasa en el sistema educativo mexicano. No tanto por la formación de origen, ya que esta si se da de manera diferenciada. Aunque dentro de los programas de estudio se da una preparación docente es encaminada a como se enseña y no al conocimiento epistemológico de la materia es decir no al qué se enseña, de tal forma que al llegar a la escuela secundarias se da esa situación de no responder a ese perfil de formación y poner a los docentes a partir de la idea de que cómo maestros pueden enseñar cualquier cosa y ponerlos a trabajar en cualquier área del conocimiento y no específicamente en el área del conocimiento en cual se formaron, en esto si hay una similitud en el sistema educativo sueco y el mexicano. Hasta en el plano social fue dudoso el resultado de la integración de la

escuela secundaria. El examen y título de bachiller se suprimieron. Las actividades típicas del anterior bachillerato superior, como las fiestas escolares y las asociaciones estudiantiles desaparecieron. Ya que nadie quiso asumir la organización de tantas personas. Es decir, perdiendo la colectividad. Lo cual hizo que los estudiantes celebraran fiestas privadas, a la que solo invitaban a sus amigos más cercanos. Cada grupo se cerró más en sí mismo que antes. En lugar de democratización se consiguió la privatización y comercialización de actividades que antes habían tenido relación con la escuela. La graduación de fin de cursos no es un momento solemne como acostumbraba ser. Es imposible dar un discurso porque los alumnos ya que no están acostumbrados a estar sentados tranquilos, ni estar callados. Además de la fusión de diferentes sistemas escolares y la presencia de casi todos los jóvenes de educación secundaria tiene como resultado, que puesto que no saben comportarse, ninguno puede asistir a la solemne graduación tal como se celebraba en antaño. Claramente se ve la pérdida de la colectividad por la individualización.

Otro cambio importante en el sistema educativo sueco es la creencia de que cualquiera puede ser director de una escuela. En un tiempo, el director de un instituto de bachillerato tenía normalmente un doctorado o algo similar. Lo cual le daba un buen punto de partida para ser respetado por profesores y alumnos. Después vino un periodo de que los directores de institutos eran profesores de instituto. Tenía un título académico de licenciado. Recientemente los directores de colegios, pueden ser de cualquier profesión. Pueden ser por ejemplo, economistas. Lo más frecuente, es que los directores escolares sean maestras de preescolar o primaria. Estas prácticas tienen tendencias que se han mencionado. No se necesitan conocimientos especiales para poder ser un buen dirigente. Lo importante es que la escuela funcione, si no hay quejas se considera que la escuela funciona. Estas maestras nombradas directora de colegios utilizan su experiencia para bajar la tendencia de las exigencias lo que significa que en lugar de democratización se ha producido una infantilización de la escuela. En México, con la provocación a la jubilación de los docentes, pudiera estar en condiciones similares en los años venideros.

La calidad de la educación sueca fue más aceptable hasta hace 40 años se había encontrado un equilibrio entre calidad y justicia social. Muy pocas personas querían asistir a colegios privados o particulares pero ahora los

colegios particulares aparecen en todas partes y los padres de familia se sienten obligados a enterarse la calidad de las escuelas de la región en resumen se ha destruido en pocos años un sistema escolar que era la envidia de muchos. En México, el crecimiento de las escuelas privadas ha sido constante desde la década de los 90's.

La escuela sueca está en crisis. Los docentes viejos se jubilan al mismo tiempo los jóvenes hábiles evitan estudiar para ser docentes. La formación docente pretende solucionar con escuelas colegiadas donde se deberán realizar estudios de campo y que ese tiempo les sirva para amortizar el choque con la realidad

Los futuros profesores deben estar en la escuela para participar y observar de esta manera sus estudios universitarios. Las materias se interrumpen una y otra vez. Hay un problema con la pedagogía puesto que mezcla teoría e ideología, tanto los libros de pedagogía como los planes de estudio y otros documentos se muestran abstractos no se basan siempre en la realidad puesto que la pedagogía no tiene una teoría propia separada de la ideología política. La formación docente presenta a sus estudiantes una mezcla de ideología y teoría, en que la conexión es que ambas son abstractas y se enseñan en la formación docente.

Aquí, en los cambios y modificaciones que se hicieron a la formación de docentes en 1997 pasó una situación similar en cuanto a la falta de recursos pedagógicos y didácticos claros y acordes con la realidad. Si la formación docente no es lo que la gente cree, tampoco lo son los nuevos candidatos a docentes. Educarse para ser docente no atrae a las personas que anteriormente querían ser maestros o profesores. Entre otras cosas por la idea de que los métodos son más importantes que los contenidos. En la actual propuesta de formación docente se quiere integrar todas las formaciones desde preescolar hasta secundaria.

El prestigio de la formación docente en Suecia ha disminuido año con año. La descentralización implica una clara ruptura con la anterior política educativa sueca que apuntaba a ser una educación de alta calidad y accesible para los alumnos que residían en todas partes del país.

En México, al parecer no queda claro cómo se ha venido deteriorando el sistema educativo, así como la formación docente porque se han centrado en asuntos de procesos, no enfatizando en métodos correctos para mejorar la enseñanza con un orden, un sentido y con una tendencia hacia la justicia social.

Referencias

- Carretero, Mario. (1997). Desarrollo cognitivo y Aprendizaje”. Constructivismo y educación en: Carretero, Mario. Progreso. México.
- Enkvist, Inger. La influencia de la nueva Pedagogía en la educación: El ejemplo de Suecia. <http://www.lsi.upc.edu/~conrado/docencia/nueva-pedagogia.pdf>
- Enkvist, Inger. (2010). La educación en peligro. Ediciones Universidad de Navarra, S.A.. España. ISBN 978-84-313-2695-1
- Enkvist, Inger. (2011). La buena y la mala educación. Ediciones Encuentro. S.A. Madrid. España.
- Rodríguez Estrada Oscar. 2002. Reflexiones acerca del constructivismo. México
- Sacritán, Gimeno, (1992) “Comprender y transformar la enseñanza”, Morata, Madrid, España.
- SEP. (1996) Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales.
- SEP. *El seguimiento y la evaluación de las practicas docentes una estrategia para la reflexión y la mejora de las escuela normales*. México
- SEP. (1997) Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria. México.
- SEP. (1999) Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar. México.
- SEP. (1997) Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Secundaria. México.
- SEP. (2001) . *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México.
<http://www.lsi.upc.edu/~conrado/docencia/nueva-pedagogia.pdf>

Modelos de innovación de las Instituciones de Educación Superior. Educación comparada entre la Universidad Politécnica de Pachuca (México) y la Universidad de Santiago de Chile (Chile)

Yndira Castillo del Ángel *
Sergio A. Arteaga Carreño **

Resumen

Nuestro equipo realizó un estudio de educación comparada, en el que se plantea la interrogante del “Modelo de innovación en las instituciones de educación superior”, las innovaciones que se desarrollan en instituciones de educación superior tecnológica, en países en vías de desarrollo, en específico México y Chile.

Se seleccionaron para este estudio la Universidad Politécnica de Pachuca, para el caso de México y la Universidad de Santiago de Chile, Chile. El criterio que se consideró para esta selección fue que son universidades con contextos similares.

Uno de los fines es para este estudio es crear un método de innovación y visualizar si con su implementación se coadyuva al desarrollo económico de su región.

* Universidad Politécnica de Huejutla, Hgo. Estudiante de Doctorado en Educación Internacional, Universidad Autónoma de Tamaulipas. CE: yndira_castillo@hotmail.com
** Rector Universidad Politécnica de Pachuca, Hgo. Estudiante Doctorado en Educación Internacional, UAT. CE: sartega4@hotmail.com

1. Introducción

Las instituciones de Educación Superior, integradas al sistema de educación superior, en las últimas décadas, se han transitado a esquemas de gobierno, dirección y políticas de gestión, en sintonía con la creciente demanda de la sociedad y sectores productivos.

Estas instituciones enfrentan el reto de impulsar integral y sistemáticamente las estrategias específicas para un mejor desempeño que, se traduce en indicadores de la educación superior.

Este estudio de educación comparada, plantea la interrogante del “Modelo de innovación en las instituciones de educación superior”, las innovaciones que se desarrollan en Instituciones de educación superior tecnológica, en países en vías de desarrollo, en específico México y Chile. La innovación es parte fundamental de la economía, y las instituciones de educación superior tecnológica, tienen el compromiso de impulsar iniciativas, modelos teóricos de innovación, desarrollo de procesos, organización y gestión que fomenten la innovación.

Mediante el análisis de las interacciones entre las instituciones de educación superior tecnológicas y el sector económico – social y productivo, mediante la articulación de instrumentos y modelos de innovación que puedan ser mesurables a través de la eficiencia y su impacto en su entorno, económico – social en coordinación con organismos públicos y políticas que permitan generar innovación.

2. Instituciones de Educación Superior Tecnológica México-Chile

Las instituciones de educación superior tecnológicas, tienen entre sus principales funciones:

1. La formación de profesionales competentes.
2. Desarrollo y fomento de la ciencia y tecnología.
3. Integración y fomento económico social del sector productivo.
4. Llevar a cabo investigación aplicada y desarrollo tecnológico pertinente para el desarrollo económico y social de la región, estado y país.

En México:

El Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación en México detalla el marco general de la innovación, principales agentes del sistema nacional de Ciencia y Tecnología así como los principales instrumentos financieros de la innovación.

El marco general de desarrollo de las políticas de Ciencia, Tecnología e Innovación en México se basa en los criterios de la OCDE, líder mundial en el diseño de estadísticas e indicadores, guías metodológicas y bases de datos de innovación y desarrollo tecnológico. Los indicadores disponibles hacen referencia a una amplia variedad de conceptos relacionados:

- Innovación
- Patentes
- Habilidades (formación)
- Difusión de TIC
- Globalización de I+D

Estos indicadores, además de buscar la comparabilidad con los propios países de la OCDE incorpora cada vez más este factor con países del resto del mundo, dentro del objetivo de análisis a nivel internacional, independientemente del espacio geográfico.

Junto con los sistemas internacionales, y apoyándose en ellos, México ha ido diseñando la trama organizativa de su propio sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación para ir dando respuestas a las necesidades históricas y coyunturales de cada momento particular.

CONACYT es la cabeza de sector en materia ciencia, tecnología e innovación, por consiguiente es el integrador de los lineamientos de las políticas públicas en materia de, tiene capacidad propositiva y de implementación, y es el nodo central al que acuden las necesidades de las empresas y organizaciones civiles.

Normativamente, el sistema de innovación comienza a desarrollarse a partir de la publicación de la Ley para el Fomento de la Investigación Científica y Tecnológica publicada en el Diario Oficial de la Federación el 21 de mayo de 1999.

Uno de sus objetivos principales son la Incorporación del desarrollo

tecnológico y la innovación a los procesos productivos y de servicios para incrementar la productividad y la competitividad que requiere el aparato productivo nacional. Esta Ley crea el Consejo General de Investigación Científica, Desarrollo Tecnológico e Innovación, como órgano de política y coordinación. Entre sus objetivos se encuentra el establecer políticas nacionales para el avance de la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación que apoyen el desarrollo nacional.

Definir esquemas generales de organización para la eficaz atención, coordinación y vinculación de las actividades de investigación, desarrollo tecnológico e innovación en los diferentes sectores de la Administración Pública Federal y con los diversos sectores productivos y de servicios del país, así como los mecanismos para impulsar la descentralización de estas actividades.

Derivado de la Ley de Ciencia y Tecnología, se encuentra el un nuevo Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación, en vigor desde 2008 hasta 2012. Esta ley maneja entre sus principios establecer políticas de Estado a corto, medio y largo plazo que permitan fortalecer la cadena educación, ciencia básica y aplicada, tecnología e innovación y promover la cooperación internacional en este ámbito.

El Sistema mexicano dispone del Foro Consultivo Científico y Tecnológico que aglutina a todos estos agentes y que se constituye, en sí mismo, como un espacio de consulta, discusión y debate. En tanto el “Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología” (CONACYT) es la cabeza de sector en relación con los temas de ciencia, tecnología e innovación en México y tiene un papel de coordinador de las políticas públicas en esta materia, además de ser el responsable de un buen número de Programas de CTI que se ejecutan en este país.

La Innovación se define como la introducción de un nuevo, o significativamente mejorado, producto (bien o servicio), de un proceso, de un nuevo método de comercialización o de un nuevo método organizativo, en las prácticas internas de la empresa, la organización del lugar de trabajo o las relaciones exteriores.

Fortalezas:

1. Un conjunto de universidades (tanto públicas como privadas) y

- centros públicos y privados de investigación de calidad superior.
2. Un número considerable de científicos calificados. Diversidad cultural como una fuente de creatividad.
3. La experiencia acumulada de algunos organismos públicos para la promoción de la CTI y el desarrollo económico.
4. Mecanismos para proteger la propiedad intelectual.
5. Existencia de normas para la gestión de la tecnología.

Debilidades:

1. Nivel bajo de cooperación pública/privada para una formación profesional pertinente.
2. Baja movilidad de los recursos humanos en CTI.
3. Rezago y baja adopción de prácticas de calidad en la educación.
4. Escasa formación de especialistas en propiedad intelectual.
5. Poca cultura emprendedora y de productividad laboral.
6. Carencia de profesionalización y especialización de los responsables de vinculación de las IES y de las empresas para la innovación y explotación de la información tecnológica.
7. Escasos sistemas de información que identifiquen las competencias laborales específicas que demandan los sectores estratégicos.
8. Falta de recursos humanos con educación terciaria.
9. Concentración regional de las oportunidades educativas.
10. Deficiente calidad de la educación básica, particularmente en materias como inglés y matemáticas.
11. Alto nivel de deserción escolar a nivel de medio superior y superior.

En Chile:

En este país, la educación Superior está constituida por un sistema diversificado, integrado en tres tipos de instituciones que se ofrecen a quienes egresan de la Educación Media: Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, reconocidas por el Estado. Las Universidades constituyen el más alto nivel de enseñanza, donde

convergen las funciones de docencia, investigación y de extensión.

Es en este nivel donde se imparten los programas de licenciatura y otorgan los grados académicos.

Actualmente, el sistema de educación superior lo integran 229 instituciones: 64 universidades (38 con licenciamiento, autónomas), 48 institutos profesionales (11 autónomos) y 117 centros de formación técnica (6 autónomos).

Los jóvenes que se incorporan a la educación superior provienen crecientemente de familias de ingresos medios y bajos, lo que se incrementará aún más en los próximos años. El país deberá realizar mayores esfuerzos financieros para cumplir con el compromiso de garantizar a todos los jóvenes con talento el derecho a acceder a la educación superior.

Un estudio preliminar muestra que sólo el 50% de los jóvenes que ingresa a la educación superior logran titularse a tiempo.

Para que exista un sistema de educación superior es fundamental que los programas y las instituciones posean garantía de calidad para que los estudios que se cursen en las distintas instituciones dispongan de equivalencias a nivel nacional e internacional.

En Chile, se ha resuelto implementar el aseguramiento de la calidad de la educación superior a través de la autorregulación y la acreditación de programas e instituciones. Esta última ha sido implementada en forma experimental por las Comisiones Nacionales de Acreditación de Pregrado (CNAP3) y Postgrado (CONAP).

La inserción de Chile en la sociedad del conocimiento manifiesta su mayor fragilidad en el insuficiente desarrollo de la capacidad científica y tecnológica. Y su aplicación a la producción de bienes, servicios y a la innovación.

El país requiere una política nacional moderna en ciencia y tecnología, que indique prioridades, lineamientos y estrategias coherentes al conjunto de instrumentos y programas que actualmente contribuyen al desarrollo científico.

Chile tiene un sesgo hacia la investigación en ciencias básicas principalmente debido a que las fuentes de financiamiento están orientadas a financiar la oferta de los investigadores, que muchas veces no coinciden con las necesidades nacionales de desarrollo productivo.

Elevar el desarrollo tecnológico es imprescindible para aumentar el valor de las exportaciones de productos naturales y de servicios, y para transitar hacia una economía basada en el conocimiento. Entre los principales propósitos se privilegian:

1. La inversión pública y privada en ciencia y tecnología.
2. Los equipos de investigación y su vinculación con el sector productivo.
3. La formación de posgrado y su inserción en la empresa.
4. La formación de redes nacionales e internacionales de investigación y desarrollo para conformar una masa crítica suficiente en las diversas áreas.

Chile, para transitar hacia una economía basada en conocimiento, debe disponer de capital humano avanzado suficiente y capaz de llevar adelante investigación e innovación competitiva a nivel mundial. Esto implica contar con académicos, científicos e ingenieros en cantidad suficientes que gestionen bien la información, generen flujos rentables de conocimiento y puedan movilizarse con efectividad en todo el mundo. Resulta imprescindible sintonizar la oferta educacional chilena con la de sus socios comerciales, lo que significa flexibilizar los programas de estudio para lograr una empleabilidad pertinente y con ello permitir una formación para toda la vida, centrar la formación educativa en los estudiantes y su aprendizaje. Para ello, Chile ha activado la Agenda de Innovación y Competitividad 2010-2020. En 2008, se contempló en el Sistema Nacional de Innovación el establecimiento de los vínculos entre los sectores social y productivo. El Comité de Ministros de Innovación, es el organismo que define la Política Nacional de Innovación, en coordinación con la “Corporación de Fomento de la Producción” (CORFO) y el “Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica” (CONICYT) que son las responsables de realizar dichas políticas.

Con apoyo de las Agencias Regionales de Desarrollo Productivo (ARDP) se refuerzan los objetivos de la Estrategia de Nacional de Innovación y las estrategias regionales de desarrollo productivo en intercambio con la comunidad científica y las autoridades universitarias.

El sector empresarial debe reforzar su vinculación entre productividad e innovación, particularmente en el nivel del subsistema de educación superior tecnológicas, con lo que se pretende la creación del Subsistema de Institutos Tecnológicos Públicos (SNITec) que apoye en el control de gestión, tareas, financiamiento y bienes públicos orientados a las políticas del Sistema Nacional de Innovación.

En el 2005 el gobierno federal anunció la creación del Fondo de Innovación para la Competitividad FIC, el Innova Chile (CORFO) en conjunto con la constitución y consolidación del Consejo de Innovación. Se estableció en el 2009 la Política Nacional de Innovación y Competitividad, en apoyo a los niveles de los subsistemas y agencias que componen el Sistema Nacional de Innovación y Competitividad.

“El gobierno puso en marcha el Programa de Ciencia y Tecnología (PCT) del Ministerio de Economía, cuyo principal objetivo fue incentivar la innovación tecnológica en las empresas chilenas y fortalecer las actividades de I+D. En el marco de este nuevo foco de política nacieron posteriormente el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDEF, 1991), dependiente de CONICYT; el Fondo Nacional de Desarrollo Tecnológico y Productivo (FONTEC, 1991) y el Fondo de Desarrollo e Innovación (FDI, 1994), dependientes de CORFO, enfocados cada vez más al fomento de iniciativas que contribuyeran a la generación y gestión de procesos de innovación, cambio tecnológico, emprendimiento y creación de nuevos negocios en el sector productivo nacional.” (Agenda de Innovación y Competitividad 2010-2020).

“En 2000 surge el Programa de Desarrollo e Innovación Tecnológica (PDIT) del Ministerio de Economía. En 2005 nace el Comité Innova Chile de CORFO (a partir de la fusión de FONTEC y FDI) que tiene como misión contribuir a elevar la competitividad de la economía chilena por la vía de promover y facilitar la innovación en las empresas, estimular el desarrollo emprendedor, así como fortalecer el

Sistema Nacional de Innovación.” (Agenda de Innovación y Competitividad 2010-2020).

El FONDECYT (CONICYT) da financiamiento a proyectos de investigaciones en el ámbito del conocimiento, basándose en criterios internacionales.

Existen dos instrumentos, FONDAP (CONICYT) y Programa Iniciativa Científica Milenio ICM, que promueven la formación y operación de centros de excelencia en un campo determinado del conocimiento (por un periodo de 5 a 10 años).

FONDEF promueve recursos financieros a proyectos de Investigación y Desarrollo que realizan universidades e institutos tecnológicos asociados con empresas, principalmente en el ámbito de las tecnologías precompetitivas, con expectativas de alto impacto socioeconómico. Estos proyectos se realizan en diez áreas diferentes: minería, agropecuaria, pesca y acuicultura, forestal, agua y energía, infraestructura, manufactura, comunicación (tecnologías de la información y comunicaciones), salud y educación.

La innovación tecnológica en las empresas, así como el desarrollo de infraestructura tecnológica, es fomentado y financiado por FONTEC (CORFO). Estas innovaciones pueden ser en productos, procesos o servicios.

El programa MECESUP (Ministerio de Educación) financia proyectos de las universidades y otras instituciones de educación superior principalmente para mejoramiento de la docencia y desarrollo de infraestructura (laboratorios, bibliotecas, etc.).

El programa Requiere la innovación el desarrollo de proyectos, mediante los cambios curriculares en la formación de la educación superior tecnológica para fomentar la investigación y desarrollo, transferencia de conocimiento, creación de institutos, parques tecnológicos e incubadoras para fortalecer la relación universidad – empresa y el acceso a redes globales de innovación, resultando en mecanismos más eficientes de financiamiento, emprendimiento, entre otros.

EXPLORA (CONICYT) financia actividades de divulgación y valoración de la ciencia y la tecnología, principalmente en la comunidad educativa.

Miembro activo de OCDE, Chile debe presentar su Sistema Nacional de Innovación, describir las políticas, acciones, organismos que deben impulsar la innovación para aumentar la tasa de crecimiento del país y así avanzar hacia una economía con base en el conocimiento, la innovación y el capital humano de calidad.

Fortalezas:

1. Transformación socio-educativo y tecnológica.
2. Avances en lo referido a formación de científicos e investigadores.
3. Un sistema de aprendizaje para toda la vida, accesible y de calidad.
4. Una plataforma de generación, difusión y aplicación del conocimiento, que difunde y promueve la Investigación, el Desarrollo y la Innovación.
5. Un sistema empresarial innovador, orientado a la creación de valor como estrategia de competencia en los mercados globales.
6. Chile ha alcanzado buenos niveles en la atracción de inversiones.

Debilidades:

1. El factor del presupuesto educativo y la desigualdad social.
2. Un rezago importante en lo que respecta a profesionales y técnicos.
3. Aumentar la cantidad de científicos y tecnólogos activos.
4. Aumentar la innovación tecnológica.
5. Incrementar la actividad empresarial en negocios tecnológicos y de valor agregado.
6. Acelerar la modernización estatal.
7. Rezagó el desarrollo de la propiedad intelectual.
8. Vinculación efectiva universidad-empresa en I+D, respecto a estándares internacionales.

3. Estrategias de ambos países

Las organizaciones de alto desempeño se han apoyado siempre en la

innovación para mantenerse al frente en sus respectivos campos. Esta tradición es especialmente importante ahora, porque nos enfrentamos a retos sin precedentes derivados de un entorno económico, social, tecnológico, competitivo, cultural e internacional en constante cambio. Nuestro futuro como individuos y miembros de organizaciones depende de nuestra habilidad para ver nuestras tareas con nuevos ojos, para cuestionarnos viejos hábitos y maneras de pensar y para tener el coraje de proponer nuevos enfoques.

Si tanto las empresas como las instituciones educativas pudieran lograr alineación estratégica como cultural de sus metas y atributos, no solo mejorarían su rendimiento financiero, sino que mejorarían en escala el ritmo de crecimiento de la economía global.

Chile está consolidando una estrategia, una política y un sistema de innovación organizados por el Consejo Nacional de Innovación para la Competitividad, cuyos contenidos y documentación se han conocido desde fines de Enero 2007.

En esta fecha y en primer lugar, el Gobierno, la Presidencia y el Consejo presentaron el Libro Blanco de la Innovación en Chile. Un año más tarde, se publica el Volumen II “Hacia una estrategia nacional de innovación para la competitividad”. Anteriormente a estas presentaciones y durante la interfase, gran cantidad de estudios han sido publicados en el mismo sitio web, principalmente orientados a la forma de implementar la innovación en Chile y el benchmarking internacional, donde destaca el estudio realizado por la OCDE en 2007, Igualmente se da cuenta de una importante cantidad de estudios sectoriales, relacionados con la estrategia de *clusters*, así como *benchmarking*, glosarios e indicadores.

En relación al sistema de innovación que se quiere implementar y a la estructura económica de Chile, el mencionado estudio OCDE señala algunas características relevantes para la discusión y nuestro análisis, partiendo del concepto que la innovación es un proceso sistémico: la centralización política, la concentración geográfica del poder económico y del capital intelectual, y la presencia de una cultura “fisiocrática”.

En relación al proceso previo a la implementación de políticas dedicadas a la innovación en Chile, se encuentra un universo de entidades que se fueron agregando a las tradicionales de investigación y desarrollo pertenecientes al ámbito académico. La cara visible de la innovación

y el emprendimiento actual, se puede distinguir en algunas formas organizacionales especializadas, tales como incubadoras de negocios, centros de innovación y de emprendimiento, institutos científico-tecnológicos, parques industriales y/o tecnológicos, centros y oficinas de transferencia tecnológica, nodos y antenas tecnológicas, fundaciones y programas, señalando algunas de ellas.

El conjunto de capacidades que reúnen las IES, podrán variar según su estrategia de innovación, logrando llevar con ello que sus empresas vinculadas obtengan mejor rendimiento que sus competidores al lograr construir productos de la manera mas eficiente y costeable posible.

Debemos trabajar en las IES para lograr transmitir a los investigadores su apertura y colaboración para promover el éxito en la innovación, y lograr trabajar con otros cuerpos académicos interconectados colaborativamente a través de geografías, campos de negocios e industrias, la clave es la cultura.

Es necesario ampliar los vínculos entre las instituciones y actores del sector científico y tecnológico con el aparato productivo para incrementar la capacidad de innovar, mejorar la productividad y la competitividad e impactar positivamente el crecimiento económico. Para ello, ambos países trabajan al interior de sus IES, en el desarrollo y consolidación de sus “modelos de innovación”, cuyo objetivo fundamental que persiguen es elaborar políticas que fomenten el desarrollo de la investigación tecnológica y científica, con miras a fomentar la productividad, calidad y cantidad de la investigación, desarrollo tecnológico y la innovación.

4. Estudio comparado

En general, la comparación de ambos países en vías de desarrollo, México – Chile, aplican modelos de innovación en la educación superior tecnológica, basados en:

- Generar políticas de fomento y desarrollo en ciencia, tecnología e innovación.
- Articular convenios de colaboración con otras instituciones u organismos públicos.
- Programas de fomento a la investigación, desarrollo e innovación.

Las instituciones de educación superior tecnológica desarrollan modelos y proceso de innovación en vinculación con el sector productivo. Reconocimiento a las patentes y actividades de colaboración con el sector productivo. Ambos países forman parte de la OCDE.

El tema de innovación ha ido evolucionando con el paso del tiempo, tiene una relación muy estrecha con el desarrollo de una entidad, de ahí que resulta de interés su estudio.

La instalación de un centro de innovación, considerando que en la actualidad el desarrollo tecnológico no es fácil de transferir, es necesario que en las instituciones de educación superior o en las empresas se desarrolle una vinculación mas estrecha con su entorno, formar redes de desarrollo, gestión e implementación de un medio que permita la continua creatividad de los trabajadores, mediante un sistema de incentivos que promuevan la participación.

En general, consideramos que la creatividad es la plataforma de la “Innovación en tanto producción de un nuevo conocimiento tecnológico, diferente de la invención que es la creación de alguna idea científica teórica o concepto que pueda conducir a la innovación cuando se aplica el proceso de producción” (Elser, 1992; Verduzco Ríos y Rojo Asenjo, 1994).

Caso Universidad Politécnica de Pachuca, México.

Antecedentes

El modelo de “Innovación de la Universidad Politécnica de PACHUCA” (UPP), fue creada en 2011, a partir de la existencia de dos causas precursoras: La existencia de los 13 cuerpos académicos que conformaban en ese entonces la dirección de investigación de la universidad y la creación del área de Desarrollo económico y Social UPP, conformada por la Incubadora, Operadora y área de economía.

El objetivo fundamental que persigue el Modelo de “Innovación de la Universidad Politécnica de PACHUCA” es elaborar políticas que fomenten el desarrollo de la investigación tecnológica y científica, con miras a fomentar la productividad, calidad y cantidad de la investigación, desarrollo tecnológico, la innovación y el postgrado en la UPP. Para ello, se

ocupa de la coordinación de las actividades administrativas, académicas, investigación y gestión de proyectos, planificación, dirección, ejecución, evaluación, control, gestión de proyectos, promoción de profesores de tiempo completo de la Universidad, que conlleven a:

1. Potenciar la imagen tecnológica de la UPP.
2. Agregar valor a la relación de la Universidad-Entorno (empresas, comunidad, gobierno).
3. Desarrollar de proyectos multidisciplinarios que solucionen problemáticas reales de la sociedad.
4. Promover iniciativas educativas centradas en el aprender-haciendo de forma transversal en los diferentes programas educativos de licenciatura y posgrado para formar profesionistas socialmente responsables.

Con este centro, la UPP logró:

1. Estimular a investigadores, docentes y personal en alcanzar niveles superiores de creación, difusión y transferencia de conocimiento científico y tecnológico, en el ámbito de sus competencias.
2. Facilita y fomenta un adecuado desarrollo de la innovación, transferencia tecnológica y patentamiento, poniendo énfasis en proveer soluciones en forma eficaz y eficiente a problemas reales de la sociedad, en los ámbitos científico y tecnológico de la sociedad y la industria tanto a nivel regional como nacional.
3. Promover la contratación de recursos humanos del más alto nivel, y gestionar la creación y mantención de infraestructura y equipamiento adecuado para el desarrollo de la actividad de investigación básica y aplicada, para la creación y difusión de nuevo conocimiento y la innovación buscando generar soluciones a los grandes problemas de la sociedad.

La administración de la Universidad Politécnica de Pachuca ha tenido como política el impulsar el apoyo asertivo a las actividades

de investigación, creación y desarrollo del conocimiento en las áreas científica y tecnológica, desarrollo tecnológico e innovación.

Los resultados han sido notorios y se manifiestan en un aumento importante de la participación de sus académicos en una mayor participación en Proyectos Externos, baja de recursos e incremento creciente en el número de publicaciones.

El modelo de “Innovación de la Universidad Politécnica de PACHUCA” abarca de inicio los ejes temáticos de Biotecnología, Mecatrónica, automatización, nanotecnología, desarrollo de software, telemática y biomédica.

La UPP es una institución pública relativamente joven, ha evolucionado a pasos agigantados a través de su historia, haciendo cada vez más integral su desarrollo como Universidad, profundizando su vocación educativa y abordando sistemáticamente el desarrollo de generación de nuevo conocimiento, la investigación y el desarrollo tecnológico.

Este modelo es una instancia de trabajo interdisciplinario destinada a aplicar Ciencia y Tecnología en áreas específicas, para ayudar al desarrollo de las instituciones y de la sociedad, orientado a generar beneficios para la Institución.

El reconocimiento del trabajo multidisciplinario representa un avance importante y ello se formaliza en la creación de este modelo de “Innovación de la Universidad Politécnica de Pachuca”, con el cual la UPP reafirma su voluntad de asumir el desafío de aumentar la innovación y su correspondiente llegada al mercado, a la sociedad y a las personas, agregando valor y aumentando la riqueza.

Esta labor contribuirá de manera importante a hacer de la UPP, una universidad líder en ingeniería, ciencia y tecnología en México y reconocida internacionalmente.

Caso Universidad de Santiago de Chile

El modelo de innovación de la universidad se enmarca en tres procesos principales e interactuantes se pueden distinguir en el desarrollo y accionar del Sistema Científico y Tecnológico Nacional: la investigación, la innovación y difusión, y la formación de recursos humanos. Cada uno posee características propias, demandan políticas, instrumentos

y financiamientos diferenciados, favorecen la formación de recursos humanos especializados, y financian actividades de investigación. Todo esto se logra a través de la articulación de tres grandes sectores: Red de Gobierno, Universidad y Organismos privados.

CARACTERÍSTICAS	
UNIVERSIDAD DE CHILE	UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE PACHUCA
1.- Acercamiento, colaboración y coordinación en actividades propiamente académicas y de orden empresarial, constituyendo un eslabón destacado en el marco de la competitividad e innovación que se ha propuesto el país a través de la estrategia organizada por el Consejo Nacional de Innovación para la Competitividad.	1.- Vinculación directa y a través de su órgano de gobierno con los sectores social y privado para la competitividad, innovación y eventual empleo de los egresados.
2.- Las actividades relacionadas con Investigación y Desarrollo (I+D) al interior de la Universidad de Chile fueron focalizadas en una Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo (VID)	2.- El modelo de innovación de la UPP no está asignado a ninguna dirección para seguimiento
3.- La creación de la VID buscaba aumentar y darle mayor eficacia a los diferentes tipos de proyectos en lo que se entrecruzan las diferentes disciplinas cultivadas al interior de la Universidad de Chile, así como también aquellas realizadas en conjunto con otras Instituciones nacionales e internacionales. Con esto, el objetivo principal era lograr grados cada vez mayores, grados de transversalidad en beneficio de la Universidad.	3.- Ante la falta de una dirección o una VID, el modelo de innovación carece de una mayor eficacia en los diferentes tipos de proyectos en lo que se entrecruzan las diferentes disciplinas cultivadas al interior de la UPP, así como también aquellas realizadas en conjunto con otras Instituciones nacionales e internacionales. Con esto, el objetivo principal no se cumple por la insuficiente obtención de grados de transversalidad en beneficio de la Universidad.
4.- Mejoramiento de la asistencia para los investigadores y organismos universitarios, en la formulación y presentación de proyectos a agencias financieras nacionales o extranjeras.	4.- Mismos beneficios.
5.- Ampliar los contactos a nivel internacional y la relación Universidad-Empresa	5.- Por lo reciente del modelo de la universidad, esta en fase de implementación, por tanto no tiene contactos internacionales.
6.- Fomentar asociaciones transversales entre investigadores de diferentes unidades y un servicio de asistencia, en el cumplimiento de normas legales y éticas, promoviendo una política de investigación que considere la protección de derechos de patentes.	6.- La conformación de redes entre investigadores no se vincula para el modelo de innovación. Si bien se lleva a cabo, no llega a los rubros de asistencia legal.
7.- Estimular una investigación orientada a los temas de interés nacional, consolidando áreas temáticas de discusión e investigaciones que contribuyan a la solución de problemas sociales, culturales, científicos y tecnológicos de alcance nacional.	7.- Los modelos de innovación tienden a desarrollarse tendientes a la resolución de problemas de interés nacional.
8.- Sistematización de la información en el área de la investigación, facilitando y potenciando enfoques multidisciplinarios en el trabajo de grupos de investigadores hasta ahora dispersos.	8.- Se busca en el modelo enfoque igualmente multidisciplinarios, con la intervención de investigadores y trabajadores.
9.- Cuenta con tres Comités de Área (Cs. Exactas y Naturales, Tecnología y Cs. Sociales, Artes y Humanidades) organismos encargados que orientan y evalúan la investigación académica en las distintas áreas del conocimiento, a través de las distintas actividades que desarrolla el DI.	9.- El modelo de UUPP carece de PE del área de humanidades y abarca de inicio solo los ejes temáticos de Biotecnología, Mecatrónica, automatización, nanotecnología, desarrollo de software, telemática y biomédica.
10.-El Departamento de Desarrollo (DD) tiene por misión "vincular a la Universidad de Chile con el sector público y privado, particularmente empresas, para fomentar la búsqueda de oportunidades de interacción entre el sistema universitario con el sector gubernamental, sector productivo y la comunidad nacional e internacional con el fin de promover e implementar la transferencia tecnológica y la capacidad innovadora de la institución.	10.- Se encuentra en las mismas condiciones.
11.- La Universidad de Chile tiene una amplia cultura de cooperación extrainstitucional, puesto que el prestigio tanto de la Universidad como de los Académicos que la conforman le permiten interactuar con otros actores alrededor del mundo en disciplinas específicas.	11.- Es necesario fortalecer la vinculación con base en el modelo de innovación, si bien existe se maneja con fines de desarrollo de proyectos de investigación.
12.- En la universidad de Chile se cuenta con el reglamento que fomenta la protección de los resultados de investigación generados en la Universidad de Chile y establece una institucionalidad interna al respecto. El Organismo encargado es la Comisión Central de Propiedad Industrial (CCPI), dependiente de la VID. Esta Comisión tiene entre sus funciones la de proponer al Rector políticas universitarias en materia de Propiedad Industrial, así como también los criterios y principios generales que permitan definir la procedencia y conveniencia de solicitar protección de dicha propiedad.	12.- Si bien el modelo de la universidad no lo maneja, existe en México el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial (IMPI), quien tienen la finalidad de ser el organismo con autoridad legal para administrar el sistema de propiedad industrial del país.
13.- La Comisión Central está conformada por profesionales especialistas destacados en las áreas de química, biología, ciencias físicas y matemáticas, ingeniería, informática, biomedicina, ciencias agropecuarias, entre otras, y un abogado experto en propiedad intelectual e industrial. Estos profesionales son designados por el Vicerrector de Investigación y Desarrollo.	13.- La plantilla de trabajadores de la UPP ha sido designado para colaborar en el modelo a voluntad personal de cada trabajador y oficialmente nombrado por el rector, la plantilla es amplia por lo que no fue problema su conformación.
14.- Gestión de proyectos.- Las propuestas de proyectos y solicitudes de los académicos, se reciben y son gestionadas por una diversidad de entidades como la DDTT, las incubadoras y los centros de emprendimiento.	14.- De igual manera se generan en la UPP.
15.- Ciclo de maduración para el desarrollo de proyectos.- En las incubadoras como máximo 3 años para egresar.	15.- El modelo de incubación de la UPP es de un año, y uno más con financiamiento de capital semilla

5. Conclusiones

De acuerdo con el estudio comparado realizado por este equipo podemos confirmar que el futuro de las instituciones en materia de educación y competitividad depende, en gran medida, de:

1. La articulación de la oferta educativa con las necesidades de la sociedad, en general, y del sector productivo.
2. La definición específica de las implicaciones de la sociedad y economía del conocimiento.
3. La conformación de áreas académicas y administrativas de fomento a la creatividad.
4. El aumento neto de recursos destinados a la educación, para acercarse a los niveles recomendados por la ONU y la OCDE del 8% del PIB al sistema educativo general y al 4% a la educación superior (México está más cerca de lograrlo). Gráfica No. 1
5. De la totalidad de recursos presupuestales, privilegiar el gasto de inversión en investigación científica y tecnológica. Gráfica No. 2
6. Especialmente, en el caso de México, aumentar la participación de la sociedad en el financiamiento de la educación. Gráfica No. 3
7. Detectar y atender, oportunamente, a los estudiantes talentosos.
8. Incorporar, de manera más preponderante, la evaluación del "saber hacer" y del "ser".
9. Premiar la creatividad antes que la memoria.
10. Fortalecer los medios audiovisuales en el procesos de enseñanza – aprendizaje y las nuevas tecnologías de la educación.

6. Bibliografía

Cambio, Colección Editorial del Gobierno del. (2005). Equidad, Calidad e Innovación en el Desarrollo Educativo Nacional. Cd. de México, Distrito Federal, México: Fondo de Cultura económica.

Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería. (2010). Ingeniería México 2030 Escenarios de Futuro. Cd. de México, Distrito Federal, México: Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería.

Foro Consultivo Científico y Tecnológico, A.C. (2008). Promoviendo la Innovación y el Desarrollo Tecnológico. Cd. de México, Distrito Federal, México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico, A.C.

Foro Consultivo Científico y Tecnológico, A.C. (2011). Ranking Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Cd. de México, Distrito Federal, México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico, A.C.

Instituto Hidalguense para la Competitividad. (1). Índice de Competitividad 2010. Hidalgo Instituto Hidalguense para la Competitividad (1).

Oppenheimer, A. (2010). ¡Basta de historias! Cd. de México, Distrito Federal, México: Debate.

Ricardo Bernardo Guadarrama Zamora, G. d. (2009). Identificación de oportunidades estratégicas para el desarrollo del Estado de Hidalgo. Pachuca, Hidalgo, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (ANUIES) Ed. Septiembre 2003.

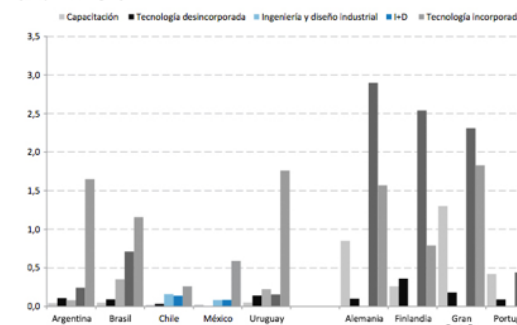
Grupo de Educación Superior, Coordinado por el Dr. Julio Rubio Oca, Educación Superior Noviembre 4 de 2000. México.

Programa Nacional de Innovación, Comité Intersectorial para la Innovación. 2011).

Temas de Iberoamérica, Globalización Ciencia y Tecnología, Volumen II, Ciencia, Tecnología e Innovación en Chile a las Puertas del Siglo XXI: Jorge Yutronic, OEI, 2004.

7. Anexos. Gráficas.

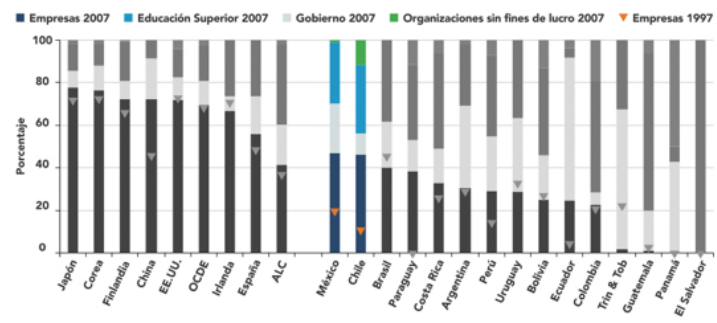
Gráfico 6.4. Países de la región y de la OCDE: inversión en actividades de innovación en el sector manufacturero respecto de las ventas, 2010
(En porcentajes)



Nota: De acuerdo con el Manual de Bogotá (2001), la tecnología incorporada en el capital incluye bienes de capital (maquinaria y equipo) que impliquen cambio tecnológico en la empresa y que estén vinculados a nuevos productos o procesos, y hardware. La tecnología desincorporada considera las licencias y transferencia de tecnología (patentes, marcas, secretos industriales, etc.), consultorías (para producción, productos, organización del sistema productivo, organización y gestión, finanzas, comercialización) y software. Por otra parte, la ingeniería y el diseño industriales incluyen los planos y gráficos orientados a definir procedimientos, especificaciones técnicas y características operativas necesarias para la producción de bienes tecnológicamente nuevos y la implementación de nuevos procesos.

1. Fuente: CEPAL/SEGIB (2010), Espacios iberoamericanos. Universidad y empresa: vínculos entre universidad y empresas para el desarrollo tecnológico/Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), 2478. Santiago de Chile. <http://dx.doi.org/10.1787/888932511017>

Gráfico 15 - Gasto en I&D por sector de ejecución, 1997 (o año más cercano disponible) y 2007 (o último año disponible)



Fuentes: OCDE.Stat, Estadísticas de investigación y desarrollo. Gasto interno bruto en I&D por sector de ejecución y origen de los fondos; OCDE, base de datos de los principales indicadores en ciencia y tecnología (MSTI), y RICYT. Nota: Los datos disponibles más recientes son: para Bolivia, 2002; para Brasil, Chile y Perú, 2004; para Paraguay, 2005. Los datos disponibles más cercanos a 1997 son: para Brasil, 1996; para Paraguay, 2001; para Guatemala, 2005.

2. División de Ciencia y Tecnología Sector Social Vicepresidencia de Sectores y Conocimiento, Banco Interamericano de Desarrollo, (2010)

PARTICIPACIÓN DEL GIDE EN EL PIB
POR PAÍS, 2009

Porcentajes

País	GIDE/PIB %
Finlandia	3.96
Suecia	3.62
Corea (2008)	3.36
Japón	3.33
Estados Unidos (2008)	2.79
Alemania	2.78
Canadá	1.92
China	1.70
España	1.38
Brasil	1.24
India (2007)	0.80
Chile (2004)	0.67
Argentina (2008)	0.52
Cuba (2008)	0.48
México	0.44
Promedio OCDE (2008)	2.33
Promedio Unión Europea	1.90
Promedio Latinoamérica	0.62

3. Fuentes: Conacyt-INEGI, Encuesta sobre Investigación y Desarrollo Experimental, 2010. OECD, Main Science and Technology Indicators 2011-1. RICYT, Indicadores Iberoamericanos de Ciencia y Tecnología, 2010.

Formación del pensamiento matemático
en la educación básica de Tamaulipas

Juana María de los Lagos *
Ildelisa Cárdenas Rivera **
Evelia Reséndez Balderas ***
Itzel Marín Gámez ****
Raúl Marín Aguilar *****

Resumen

La Reforma Integral de la Educación Básica señala la necesidad imperiosa de buscar alternativas para el trabajo escolar que se evidencien en una mejora del aprendizaje (SEP, 2011). El campo del conocimiento donde se espera que haya una evidencia de los avances en los logros educativos es el del dominio del idioma y de la matemática.

El nivel educativo al que accede la mayor parte de la población es el denominado básico, lo que le concede relevancia, con el propósito de integrar información sobre la matemática como un lenguaje estructurado se adoptaron y adaptaron algunos componentes derivados de la propuesta conceptual de Resnick y Ford (1990) sobre la formación del pensamiento matemático; también se consideró la perspectiva de Cantoral, Farfán, Cordero, Alanís, Rodríguez, Garza, (2000: 14-15), que permite analizar a la matemática como un constructo multifactorial a la vez que se busca dar respuesta a la pregunta: ¿De qué manera el conocimiento sobre los procesos de aprendizaje en matemáticas puede influir benéficamente

* Jefa del Sector 22 de Educación primaria. CE: jefaturadesector22@hotmail.com

** Asesora Técnico Pedagógica del Sector 22 de Educación Primaria.

CE: jefaturadesector22@hotmail.com

*** Docente de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. CE: erbalderas@uat.edu.mx.

**** Asesora Técnico Pedagógica de la Zona Escolar 87 de Educación Preescolar.

CE: Itzelmarin_18@hotmail.com

***** Docente de la Unidad 281 de la Universidad Pedagógica Nacional.

CE: Imaia2011@hotmail.com

en la enseñanza? Se han realizado algunas actividades para obtener información que convalidar este supuesto. Se aplicaron unos cuadernos de ejercicios a 4 300 alumnos de 5° y 6° grado. Aquí se hace mención de los datos de los 2069 alumnos de 6° grado.

Algunos de los resultados iniciales del análisis factorial son: los aciertos en los ejercicios se distribuyen normalmente; el alfa de Cronbach es de .64; las 10 correlaciones bivariadas entre los componentes son significativas así como la correlación variable – total; el dominio del lenguaje matemático medido con un cuaderno de ejercicios es semejante en los niños y en las niñas. El análisis factorial muestra un K-M-O de .78; la gráfica de sedimentación indica que son 5 los componentes teóricos del pensamiento matemático. Al hacer la contrastación de los componentes y el total de aciertos, sólo en el componente denominado comparación se encontró una diferencia significativa entre la puntuación de los niños y la de las niñas.

1.- Introducción

La educación, particularmente la que en México corresponde al nivel básico, ha sido objeto de reformas en las décadas recientes con el propósito de incrementar su eficacia y eficiencia, lo que ha generado una amplia gama de proyectos programas orientados hacia la mejora del rendimiento académico de los alumnos específicamente en el dominio de la lengua materna y del lenguaje matemático.

La modificación que se ha efectuado a los planes y programas de estudio de la educación básica en México, sugiere hacer una evaluación educativa de carácter integral.

Esa dinámica institucional se ha ido trasladando a cada escuela y a cada aula, aunque debemos reconocer que actualmente el desempeño de los alumnos de educación básica se valora principalmente en función del trabajo escolar que se realiza en cada uno de los apartados curriculares y está pendiente el contar con una línea de base del desarrollo infantil en las áreas o campos asociados al currículo escolar.

Una de las áreas del conocimiento a la que se le dedica atención especial es la del lenguaje matemático, el equipo de trabajo concibe a la formación del pensamiento como un proceso que está conformado por

varios componentes o factores los que pueden estar en función de la edad, el sexo de los alumnos. También se supone una relación entre el nivel de desarrollo cognitivo y el dominio del lenguaje matemático: situación que se puede tratar conceptualmente para elaborar un modelo del pensamiento matemático que sea la referencia de la didáctica de la matemática. El concepto de modelo que se busca construir es el que define Castro y Rico (1995, p.67), “la utilidad de un modelo es doble, por una parte facilitar la interpretación de hechos y por otra ayudar a resolver los problemas de acuerdo con los hechos originales”.

La confirmación de esta apreciación puede proporcionar información sobre el desarrollo del pensamiento matemático. Este proceso ya ha sido estudiado por Cantoral et al. (2000), quien investigó cuáles son las relaciones conceptuales que los estudiantes de bachillerato construyen con los ejercicios de matemáticas.

2.- La hipótesis de trabajo de esta investigación es: que la integración de la información de los factores asociados al desarrollo del pensamiento matemático de los alumnos es un indicador de la eficiencia del aprendizaje escolar, medido este de varias formas o con diferentes instrumentos. Los factores a los que aquí se hace referencia son:

- a) El dominio del lenguaje matemático adquirido durante el tránsito escolar y;
- b) El nivel o grado de desarrollo intelectual con el que inician y con el que concluyen un año lectivo.

Con estos factores como base conceptual además de lo que se identifique la literatura sobre la educación básica en la que se afirma que ésta es el producto de varios factores, se irá elaborando el discurso entre los que se citan para la descripción e interpretación de los datos que se generen o se incorporen a lo:

- 1.- Psicológico
- 2.- Pedagógico
- 3.- El contexto sociocultural de los niños.

En el primero de los factores citados, para efectos de análisis del presente estudio se incluyen:

- a) El grado de desarrollo cognitivo del alumno y,
- b) Los niveles o grados del dominio del lenguaje matemático.

2.1.- En el factor pedagógico se ubican:

- a) El dominio conceptual del docente, quien es el encargado de comentar los contenidos o temas matemáticos.
- b) La pertinencia de los materiales empleados en las actividades;

Un estudio de esta naturaleza requiere de amplios recursos humanos y económicos, dada la cantidad de alumnos que asisten a la educación básica por lo que se ha trabajado con la muestra de algunos grupos de primaria. Específicamente en el Sector 22 de Ciudad Victoria. Inicialmente se integró un equipo de investigación con la Jefa del Sector 22, la asesora técnica pedagógica de ese sector, la asesora técnica pedagógica de preescolar, la docente de la UAT y el docente de la UPN.

3.- Objetivos de la investigación: identificar el número y características del pensamiento matemático en los niños que cursan la escuela primaria, para definir propuestas pedagógicas.

4.- Procedimiento: Las actividades que se han realizado en el período comprendido de noviembre del 2012 a marzo de 2013 son:

- a) Definición del objetivo de la investigación. Después de varias sesiones de intercambio de opiniones y sugerencias, se decidió buscar información sobre el dominio del lenguaje matemático de los alumnos de 5° y 6° grado.
- b) Elaboración de un cuaderno de ejercicios de matemáticas para cada grado. Los ejercicios se seleccionaron del libro del alumno. Los ejercicios que se incluyeron se ubican en una matriz definida por los aprendizajes esperados y las categorías definidas en base a la propuesta de Resnick y Ford (1990) para el aprendizaje de la matemática.

c) Se definieron 5 componente, a manera de variables categóricas o factores; del pensamiento matemático: comparación, contrastación categorización, predicción, estimación.

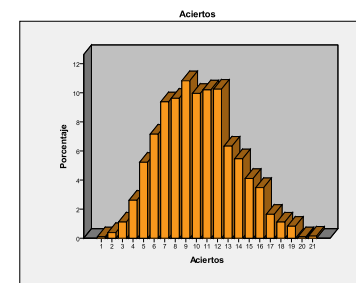
d) El universo de esta investigación está compuesto por 9 de las 11 Zonas Escolares que integran el Sector 22. Las escuelas se ubican en la zona urbana de Ciudad Victoria, Tamaulipas.

e) La aplicación fue coordinada por el Sector 22, quienes enviaron en forma digitalizada los cuadernos de ejercicio a las Supervisiones Escolares de las Zonas: 7, 83, 90, 118, 152, 154, 181, 183, 200, 237, 238. De esas 11 zonas escolares se recibieron los datos de 9 Zonas Escolares.

5.- Presentación estadística: Una vez que se recibieron los archivos con las respuestas se integró la base de datos para hacer el primer tratamiento factorial de la información utilizando la sugerencias de (Hair, Anderson, Tatham, Black, 1998) y de Díaz de Rada (2002, p. 91) quien define al análisis factorial como: el método de análisis multivariante con el que se intenta identificar un número pequeño de factores en un conjunto extenso de variables observables. Los pasos iniciales comprenden la revisión descriptiva de los datos para identificar la pertinencia de proceder al análisis factorial.

a.- Examen gráfico de los datos

Gráfica 1a.- Aciertos de alumnos de 6° grado



La gráfica muestra que el dominio del lenguaje matemático tiene una distribución semejante a la distribución normal.

a.1.- Naturaleza de la variable: análisis de la forma de la distribución.

Tabla 1.- Total de aciertos de los alumnos de 6º grado

N	Válidos	2069
	Perdidos	0
Media		10.03
Mediana		10.00
Moda		9
Desv. típ.		3.506
Varianza		12.291
Asimetría		.261
Error típ. de asimetría		.054
Curtosis		-.329
Error típ. de curtosis		.108

La tabla de datos muestra que la asimetría es positiva lo que corresponde a una distribución que presenta un alargamiento hacia la derecha. En esta distribución se puede observar que se cumple el criterio de transitividad entre la media, la mediana y la moda.

Asimetría Positiva o a la Derecha.- Se da cuando en una distribución la minoría de los datos está en la parte derecha de la media aritmética. Este tipo de distribución presenta un alargamiento o sesgo hacia la derecha, es decir, la distribución de los datos tiene a la derecha una cola más larga que a la izquierda.

También se dice que una distribución es simétrica a la derecha o tiene sesgo positivo cuando el valor de la media aritmética es mayor que la mediana y éste a valor de la mediana a su vez es mayor que la moda,

$$\bar{x} > Md > Mo$$

El análisis de fiabilidad se efectuó con las respuestas de los 21 ejercicios, en la siguiente tabla se muestra la información obtenida (ver Tabla 2).

Tabla 2.- Total de aciertos

Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	2	.1	.1	.1
2	8	.4	.4	.5
3	23	1.1	1.1	1.6
4	54	2.6	2.6	4.2
5	108	5.2	5.2	9.4
6	148	7.2	7.2	16.6
7	194	9.4	9.4	26.0
8	199	9.6	9.6	35.6
9	224	10.8	10.8	46.4
10	206	10.0	10.0	56.4
11	211	10.2	10.2	66.6
12	212	10.2	10.2	76.8
13	131	6.3	6.3	83.1
14	113	5.5	5.5	88.6
15	85	4.1	4.1	92.7
16	72	3.5	3.5	96.2
17	34	1.6	1.6	97.8
18	23	1.1	1.1	98.9
19	17	.8	.8	99.8
20	2	.1	.1	99.9
21	3	.1	.1	100.0
Total	2069	100.0	100.0	

Por su parte la tabla 3 muestra que los ejercicios del cuaderno de ejercicios tiene una nivel aceptable de confiabilidad.

Para verificar la validez interna y externa se calcularon los coeficientes de correlación entre cada uno de los componentes del pensamiento, así como de cada uno de ellos con el total de aciertos; los resultados se muestran en la tabla 4.

Tabla 3.- Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.643	21

Tabla 4.- Coeficientes de correlación

		Comparación	Contrastación	Categorización	Predicción	Estimación	Aciertos
Comparación	Correlación de Pearson	1	.218	.209	.296	.296	.615
	Sig. (unilateral)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	2069	2069	2069	2069	2069	2069
Contrastación	Correlación de Pearson	.218	1	.194	.282	.282	.592
	Sig. (unilateral)	.000		.000	.000	.000	.000
	N	2069	2069	2069	2069	2069	2069
Categorización	Correlación de Pearson	.209	.194	1	.226	.226	.537
	Sig. (unilateral)	.000	.000		.000	.000	.000
	N	2069	2069	2069	2069	2069	2069
Predicción	Correlación de Pearson	.248	.253	.243	1	.325	.665
	Sig. (unilateral)	.000	.000	.000		.000	.000
	N	2069	2069	2069	2069	2069	2069
Estimación	Correlación de Pearson	.296	.282	.226	.325	1	.735
	Sig. (unilateral)	.000	.000	.000	.000		.000
	N	2069	2069	2069	2069	2069	2069
Aciertos	Correlación de Pearson	.615	.592	.537	.665	.735	1
	Sig. (unilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	2069	2069	2069	2069	2069	2069

En la tabla 5 se puede observar que todos los componentes se correlacionan significativamente entre cada uno de ellos, como cada uno con el total de aciertos. Lo que es una evidencia de la validez tanto interna como externa. Lo que posibilita el análisis factorial. La medida de adecuación muestral permite verificar si la definición del pensamiento matemático es un factor multivariante. La tabla 5 muestra un valor de .78 para K-M-O, lo que indica que se puede hacer una buena aplicación factorial para los 5 componentes definidos del pensamiento matemático.

Tabla 5.- KMO y su prueba de Bartlett

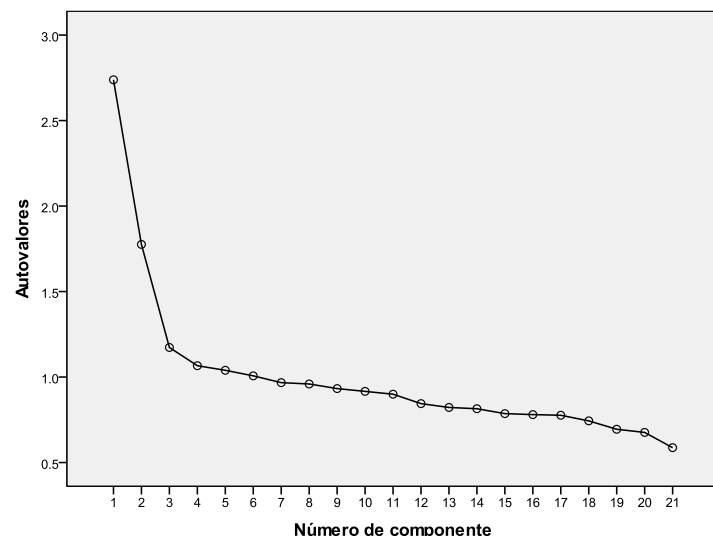
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	.783
Prueba de esfericidad de Chi-cuadrado aproximado	3011.583
Bartlett gl	210
Sig.	.000

En la tabla 6 se puede observar que las saturaciones al cuadrado permiten identificar 5 componentes, lo que se aprecia también en la gráfica 2.

Tabla 6.- Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción	
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza
1	2.848	13.563	13.563	2.848	13.563
2	1.810	8.617	22.180	1.810	8.617
3	1.163	5.536	27.717	1.163	5.536
4	1.052	5.010	32.727	1.052	5.010
5	1.039	4.948	37.674	1.039	4.948
6	.995	4.739	42.414		
7	.977	4.650	47.064		
8	.944	4.493	51.557		
9	.923	4.394	55.951		
10	.900	4.284	60.235		
11	.881	4.197	64.432		
12	.836	3.980	68.413		
13	.821	3.908	72.321		
14	.814	3.878	76.199		
15	.785	3.740	79.939		
16	.777	3.702	83.641		
17	.766	3.645	87.287		
18	.737	3.508	90.795		
19	.682	3.248	94.043		
20	.670	3.191	97.235		
21	.581	2.765	100.000		

Gráfica 2.- Grafico de sedimentación



Una vez que la información permite definir que el pensamiento matemático se puede explicar considerando 5 componentes, se procedió a identificar la presencia de cada uno en el grupo de referencia, lo que se muestra en la tabla 7.

Tabla 7.- Estadísticos de los componentes del pensamiento matemático

	Comparación	Contratación	Categorización	Predicción	Estimación	Aciertos
N Válidos	2069	2069	2069	2069	2069	2069
Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media	2.71	1.61	1.43	1.87	2.41	10.03
Mediana	3.00	2.00	1.00	2.00	2.00	10.00
Moda	3	1	1	2	2	9
Desv. típ.	1.055	.987	.871	1.148	1.416	3.506
Varianza	1.114	.973	.759	1.318	2.006	12.291

Una de las relaciones que tiene más presencia en el análisis del desempeño matemático es la asociada al género de los participantes. La tabla 8 que en 3 de los componentes (contrastación, categorización

y predicción) las niñas obtienen una puntuación levemente superior a la de los niños; en 2 coinciden estimación y aciertos) y sólo en una (comparación) los niños obtienen una puntuación mayor ($p < .05$).

Comentarios

La información obtenida permite identificar que el desempeño en lenguaje matemático tiene una distribución normal en los alumnos de sexto grado que participaron en la muestra del Sector 22; un poco más de la mitad de los alumnos obtuvo una puntuación cuyo dominio se ubica en la parte superior de la media de la distribución.

Los datos indican que el cuaderno de ejercicios para el sexto grado tiene una confiabilidad aceptable y que cumple con los criterios de validez interna y validez externa.

Los procedimientos de K-M-O, de los autovalores y el gráfico de sedimentación muestran que es pertinente la especificación de que el pensamiento matemático está compuesto de 5 elementos o características. Sólo en el componente denominado comparación, con el que pretende medir el dominio de la relación de orden los niños obtuvieron una puntuación mayor a la de las niñas.

Es necesario ampliar tanto el universo de información como las ocasiones en que se mida el nivel de dominio.

Los resultados pueden proporcionar información sobre los aspectos o componentes que muestran una mayor presencia en la resolución de los ejercicios matemáticos en la educación básica, específicamente en sexto grado.

Se está haciendo el segundo análisis factorial de los datos.

Referencias

Cantoral, R., Farfán, R.M., Cordero, F., Alanís, J.A., Rodríguez, R.A., Garza, A. (2000). *Desarrollo del pensamiento matemático*. México: Trillas.
 Castro, E., Rico, L. y Castro E. (1995). *Estructuras aritméticas elementales y su modelización*. Bogotá: Grupo Editorial Iberoamérica.
 Díaz de Rada, V. (2002). *Técnicas de Análisis Multivariante para Investigación Social y Comercial*. Madrid: RA-MA Editorial.

Hair, A., Anderson, R., Tatham, W., Black, R. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice-Hall.
Resnick, L. y Ford, W. (1990). *La enseñanza de las matemáticas y sus fundamentos psicológicos*. Madrid: Paidós Ibérica.
Secretaría de Educación Pública (2011). *Planes y programas de estudio 2011*. México: SEP.

Estudio comparativo de los libros de texto en torno a la sexualidad y salud reproductiva

Silvia Padilla Loredo *
María Elena Rolanda Torres López **
Josefina Jiménez González ***
Marisela Sánchez Olalde ****

Resumen

El presente avance de investigación, es un primer acercamiento al análisis de contenido de algunos libros de texto gratuitos de *ciencias naturales*; tiene como propósito comparar los contenidos didácticos en materia de sexualidad y salud reproductiva en los años sesenta con los que se emplean en el siglo XXI, destinados a los niños de 5° y 6° grado de primaria, tomando como base los textos publicados por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos en México por la Secretaría de Educación Pública en México.

* Universidad Autónoma del estado de México, Profesora de Tiempo Completo
CE: silviapadillaloredo@gmail.com

** Universidad Autónoma del estado de México. Profesora de asignatura.
CE: medielena@hotmail.com

*** Universidad Autónoma del estado de México. Estudiante de la Lic. en educación para la salud. CE: cryzycrom@hotmail.com

**** Universidad Autónoma del estado de México. Pasante de la Lic. en educación para la salud. CE: mamuase21@hotmail.com

Introducción

Cuando se piensa en los temas de la sexualidad y salud reproductiva como foco de interés, se hace con la intencionalidad de saber hasta qué punto la información que contienen los libros de texto gratuito podrían contribuir para mediar las acciones de los educandos en la materia; toda vez que el discurso es la base que se inserta en el pensamiento y este último se convierte en acción (una vez que se ha interiorizado) de diversas formas afecta a los individuos y a la sociedad. Porque las personas en sus procesos de aprendizaje pasan los conocimientos adquiridos del plano inter psicológico -proporcionado por la sociedad- al plano intra psicológico –donde involucran su postura personal.

Dicho proceso no es simple, ni se realiza como una sencilla correa de transmisión porque las niñas y niños, reciben y procesan la información de acuerdo con su contexto. Es decir, cuando menos teóricamente, pasan de la asimilación a la decodificación de lo aprendido.

Así, que no basta con los libros de texto, porque el conocimiento que los niños re-construyen o des-construyen se realiza de acuerdo con su particular contexto y los lleva a actuar en consecuencia. Al transferir los aprendizajes a hechos concretos estos, son traducidos en acciones, en las que utilizan tanto el conocimiento obtenido en la escuela como de otras fuentes.

No obstante lo anterior, los niños son influenciados por lo que los libros dicen y también afectados por lo que no dicen, así como, por el momento, lugar y situación en que reciben dichos conocimientos. De ahí la necesidad de explorar qué tan apropiados son los contenidos de los libros de texto gratuitos (LTG), porque los saberes adquiridos a través de ellos, se suman al instrumental intelectual que poseen para el diseño de su propia vida.

En México, el Sistema Educativo Nacional (SEN), como súper agente educativo, es el propietario del discurso que está en los, LTG; su carácter obligatorio provoca que las personas deban certificarse, una vez que han sido sometidos a través de evaluaciones que sirven para verificar su asimilación. Así, el SEN es el mediador por antonomasia entre quienes poseen el poder de diseñar y transmitir el conocimiento, como un producto de carácter obligatorio para todas las escuelas de educación básica, y

algunas de educación media superior y superior, y los educandos, por lo que incide en la formación de la niñez de todo el país.

Dado lo anterior, en este estudio se hace un acercamiento al análisis de los contenidos en materia de sexualidad y salud reproductiva que han recibido los niños de 5° y 6° grado de primaria, quienes están en proceso o próximos a tener cambios hormonales como la menarca (primera menstruación) y la espermaquia (primera eyaculación) durante la pubertad; pues en esta etapa pasan por múltiples cambios físicos que redundan -a su vez- en cambios emocionales, los cuales inciden en su comportamiento. Por tal motivo la educación sexual y reproductiva es fundamental.

Textos de los años sesenta

Al hacer una selección de los contenidos en materia de sexualidad y salud reproductiva en los libros de texto gratuitos de los años 1964 a 2013, es ineludible hacer un recuento histórico de los referentes que justifican el modo de presentarlos, porque:

“El diseño educativo está sujeto a los marcos interpretativos de quienes lo aplican, los cuales parten de formas específicas de selección de contenidos y estrategias de enseñanza, sugeridas en los libros de texto gratuito en los que está integrado el concepto de identidad colectiva”

En ese sentido se parte de elementos simbólicos relacionados con el tema, en su relación con la construcción de identidad personal, desde la perspectiva educativa del Estado Nación (Padilla, 2009:105).

Al ver los LTG utilizados en la década de los sesenta se observa que no había una gran preocupación por el tema de la sexualidad, porque el libro de texto gratuito de sexto año de primaria, de aquel entonces, aportó poca información referente a la sexualidad, ya que sólo habla en términos generales de los seres orgánicos. En el tema II “Los seres vivientes y su organización” únicamente menciona: “En años anteriores aprendiste que todos los seres orgánicos respiran, se alimentan y se *reproducen* (Coronado-Gutiérrez, 1964:15) y con relación a la reproducción celular señala: “Como resultado de las funciones de nutrición, la célula crece, y

cuando alcanza determinada madurez se reproduce y origina células hijas, las que, a su vez, dan otras células, y así sucesivamente”. (Coronado-Gutiérrez, 1964.17). Se omite el tema de la organización y función de la reproducción humana, cuando se sabe que el hombre es pluricelular, que además participa en un contexto social específico.

En la unidad IV llamada “Las funciones orgánicas” dice: “Ya se dijo que las funciones que se realizan en los organismos son de tres tipos; funciones de nutrición, funciones de reproducción y funciones de relación. Las de nutrición y reproducción, comunes a los animales y los vegetales reciben también el nombre de funciones vegetativas o de la vida vegetativa. Las funciones de relación son exclusivas de los animales y ponen a éstas en contacto con el medio que los rodea” ¿Acaso el hombre no se clasifica dentro del reino animal?

Luego entonces, el contenido del libro no tiene ningún apartado en el que se hable de la reproducción humana, como tal.

En el apartado B, pág. 49 de la unidad IV llamada “funciones de relación” dice muy brevemente: “En las páginas precedentes te hemos hablado de los aparatos digestivo, circulatorio, respiratorio y excretor, todos los cuales desempeñan un papel muy importante en las funciones de nutrición; así mismo estudiamos ya el papel que tienen las secreciones”. Y continúa diciendo:

“Ahora te recordamos algunos puntos sobre las funciones de relación, funciones que, como ya sabes, son exclusivas de los animales. Intervienen en ellas los sistemas óseo, muscular, y nervioso”. Aquí caben las preguntas: ¿Dónde quedó el sistema reproductor masculino y femenino, acaso no forma parte de las funciones orgánicas?

En la lección 20, pág. 130 se dice: “Una de las funciones más importantes de todos los seres vivos es la reproducción, pues por medio de ella se da vida a un nuevo ser y así se preservan las especies.”

En el siglo XXI

En (Barahona, Catalán, Chamizo, Rico, Robles, & Talanquer, 2004) la información relacionada con la reproducción se puede decir que biológicamente es correcta y aborda aspectos psicológicos y sociales importantes. Lo cuestionable es la siguiente frase: “Tanto hombres como

mujeres pueden alcanzar un punto de máxima excitación, llamada orgasmo, en el que ocurre una serie de emociones y cambios físicos que se acompañan de una sensación placentera” Pág. 130 porque no todos los hombres ni todas las mujeres alcanzan el orgasmo en la totalidad de las relaciones e incluso, hay personas que refieren nunca haber tenido un orgasmo y otras, toda la vida tienen dolor al tener relaciones sexuales, a esto se le llama anorgasmia y dispareunia.¹

Por otro lado el inicio de las relaciones sexuales no siempre es hasta la etapa adulta, como se dice en el libro en la pág. 130. Los adolescentes frecuentemente inician su sexualidad a edades tempranas.²

En el LTG (Huesca, Luna, & Cervera, 2009), el bloque denominado: *La adolescencia: cambios y responsabilidades*, se encuentran explícitas cuatro lecciones de las cuales se retomaron sólo tres: “Los cambios en la adolescencia”, “La reproducción humana y el proyecto”, “Prevención de infecciones de transmisión sexual: VIH- sida”. Al hacer un análisis para saber si éste cumple la misión de enseñanza a través de la lectura y es apropiado a los niños de edades entre 10 y 11 años de edad, que cursan el sexto grado de primaria.

Además de adquirir conocimientos básicos sobre la naturaleza, los seres vivos que los rodean, el entorno, también se encuentra un objetivo fundamental de las ciencias naturales, que tiene ver directamente con la promoción de la salud individual y colectiva a partir de la comprensión del desarrollo y el funcionamiento del cuerpo humano, ligado a la forma en la que los estudiantes perciben y conceptualizan el cuidado personal y colectivo.

Lo anterior se podrá lograr a medida que los especialistas en la construcción de los textos, así como los maestros al frente de los grupos orienten y den pie a la participación activa, que consiste fundamentalmente

¹ Anorgasmia. Es la disfunción en que la respuesta eyaculadora sólo está inhibida parcialmente. La fase de emisión del semen es en forma de “goteo” pero existe una ausencia de sensaciones placenteras. Dispareunia. Es un coito doloroso, que puede darse durante el mismo acto o bien después. Las razones principales pueden ser: por una extrema sensibilidad del glande, por alguna lesión, falta de higiene, fimosis, estrechez uretral, etc., o también, en algunas ocasiones, por componentes psicossomáticos.

² En 1999 la encuesta realizada por la Mexfam en jóvenes de entre 13 a 19 años de edad resalta que 22.3% de los hombres y 10.3% de las mujeres ya habían tenido relaciones sexuales, y que la edad promedio de la primera relación fue a los 15 años”. (González-Garza, R, Hernández-Serrato, & Olaiz-Fernández, 2005).

en que los estudiantes lleven consigo los conocimientos adquiridos a la vida diaria formando parte del repertorio de saberes que les den herramientas para el autoconocimiento y autocuidado sin olvidar que los alumnos deben identificar y conceptualizar los fenómenos con un referente teórico, en especial lo relativo a la reproducción.

Los programas de las ciencias naturales en la enseñanza primaria responden a un enfoque fundamentalmente formativo. Su propósito central es que los alumnos adquieran conocimientos, capacidades, actitudes y valores que se manifiesten en una relación responsable con el medio natural en la comprensión del funcionamiento y las transformaciones del organismo humano y en el desarrollo de hábitos adecuados para la prevención de la salud y el bienestar (SEP, 1999).

Con respecto al análisis del bloque número 3 del libro de ciencias naturales de sexto año de primaria edición 2009, se hace referencias a los aspectos de reproducción humana así como las características particulares que conlleva la adolescencia, pasando por la concepción humana y cerrando con la prevención de infecciones de transmisión sexual, enfatizando la relacionada con el VIH- SIDA. Se menciona que el propósito es “que los alumnos reconozcan los cambios físicos de mujeres y hombres en la adolescencia, y sus impactos emocionales en la apreciación personal y social” (Huesca, Luna, & Cervera, 2009:54). La misma página inicia con un resumen de las etapas del ciclo de la vida, que pueden ser los antecedentes que hablan de manera general, para abordar aquellos que atraviesan los adolescentes.

Aún para recapitular de forma breve el ciclo de la vida, es preciso colocar la edad cronológica correspondiente. Por otro lado, en la página 55, párrafo subtítulo *Adulthood y Vejez*, se omiten esta información, lo que permite que el margen de error crezca ante tal desconocimiento.

Con relación a las estrategias didácticas, se observa (pág. 56) una breve semblanza de la percepción sobre la adolescencia y la pubertad, pero no se conceptualiza o describe teóricamente, esto deja abierta la posibilidad para que el alumno -según su patrón de creencias- se quede con sus propios conceptos la adolescencia y la pubertad. Así lo que parece ser una herramienta para ejercer la función autodidacta, queda al margen cuando se priva al estudiante de conocer las características y conceptualizaciones científicas. Si bien es cierto el libro de texto de 6° grado es un repaso de

las enseñanzas adquiridas durante un proceso de formación de 4to y 5to grado no es conveniente dar por hecho que los estudiantes no olvidaran lo aprendido, además, es importante enunciar las diferencias entre el sentido común y el carácter científico.

En la misma página se invita a los estudiantes a que elaboren una historia que cuente las etapas de su vida haciendo referencia a la lección vista en la página 54 dejando de lado el tema principal los cambios en la adolescencia. Dentro de la misma página solicitan a los estudiantes realicen una gráfica a través de la observación entre sus compañeros quienes se encuentran en las fases de cambio en la pubertad, la cual a pesar de ser una actividad constructiva requiere que primero se parta de enfatizar o conceptualizar las diferencias entre adolescencia y pubertad puesto que no son sinónimos.

Una buena opción, por el grado académico en el que se encuentran, sería la utilización de esquemas y figuras humanas que describan -como un todo- a los adolescentes, enfatizando los cambios que sufren en la pubertad y los de tipo emocional, que acompañan los cambios sociales y con ello el del comportamiento.

Por otro lado -en la pág. 57- se encuentra otra actividad donde los estudiantes deben entrevistar a una persona que tenga alrededor de 20 a 25 años de edad para que platique cómo fueron los cambios en su pubertad y qué transformaciones recuerda. Ésta es una buena herramienta para agilizar el aprendizaje pero debe ser sustentada, cabe recordar que la mayoría de las tendencias acerca del conocimiento de la reproducción y el ejercicio de sexualidad, así como el conocimiento de la misma proviene de la educación informal, que por lo general en la edad de la adolescencia se transmite de pares a pares, de personas externas al entorno familiar, medios de comunicación, televisión, internet, mejores amigos, compañeros de clase, y sólo en ocasiones esporádicas se acercan los jóvenes a sus profesores; por lo general dejan al último a los padres (quizá, por temor de ser juzgados por su curiosidad o simplemente prefieren no involucrarlos en sus dinámicas de aprendizaje sobre sus derechos sexuales y reproductivos), aunque esto varía y ha ido cambiando.

Además, con la actividad descrita se fomentaría el conocimiento empírico, derivado de la percepción subjetiva de los entrevistados por lo que los alumnos obtendrían un aprendizaje de tipo informal que, en

algunas ocasiones, funciona como un teléfono descompuesto donde el “yo creo” predomina. Es importante considerar como lo menciona Freire para que exista un cambio individual y social se requiere de conocimientos teóricos y prácticos, pues ambos están relacionados con el concepto de educación, este cambio solo se produce a través de una educación concientizadora.

Freire mencionado por Mastache (2005) hace mención que la educación se identifica con el cambio, no sólo del sujeto, sino acompañado de la transformación de las estructuras sociales y culturales. Porque la educación liberadora es definida como reflexión y acción del hombre sobre el mundo.

Esta etapa de la vida en los niños de 6to. Grado de entre 10 y 12 años es el paso para la pubertad y la adolescencia, de ahí la importancia de adecuar los temas y escribir sobre ellos de una forma veraz y complementaria sin olvidar la raíz y el propósito que se enmarcan al inicio del capítulo.

En lo que se refiere a la lección No. 3 *La reproducción humana, en el LTG*, Coronado-Gutiérrez, (1964:66) se menciona que “para procrear un nuevo ser humano en las mejores condiciones de salud, se necesita de un hombre y una mujer maduros física y emocionalmente, pues de este modo se puede afrontar con mayor éxito el recibimiento del nuevo ser...” lo cual es totalmente cierto. De ese pequeño párrafo se salta a los métodos anticonceptivos con los cuales se previenen los embarazos diciendo que los hay para hombres y mujeres sin especificar cuáles, cuantos tipos hay ni como se utilizan. Se habla de sí los embarazos son o no planeados, pero no de tomar conciencia de lo que representa el adquirir una responsabilidad de tal magnitud, ni de qué características debe poseer un hombre y una mujer para ser aptos tanto a la paternidad/ maternidad como a las formas de evitarlo. Aun cuando se mencionan los métodos anticonceptivos por quienes son utilizados, características y efectividad.

Llama la atención el cuadro de métodos anticonceptivos, pág. 67 que deja la mayor parte de la responsabilidad el cuidado anticonceptivo en la mujer, por otro lado remiten a una fuente de información muy general.³

Sin duda gran parte de la información es una buena herramienta para los

alumnos, pero habría que cuestionar ¿no será más conveniente enfatizar los principios reproductivos? Es decir, enfatizar las características biológicas y psicosociales que se debe poseer así como los riesgos que se corren por mantener una vida sexual activa a temprana edad, y que se encuentran en un proceso de crecimiento no solo biológico sino con orientación hacia un plan de vida futuro que, muchas veces se ve truncado por las consecuencias que traen los embarazos no deseados.

Es decir, mucho antes de hablar de los diversos métodos anticonceptivos hacer hincapié en las prácticas responsables de la sexualidad como todo un suceso que puede transformar a muchos a nivel biopsicosocial.

En la lección N°4 denominada *Un proyecto de prevención de infecciones de transmisión sexual: VIH-sida*, las estrategias didácticas serían una excelente manera de que los niños sean partícipes en su propio aprendizaje fomentando la autonomía de procesos de aprendizaje donde los niños pueden realizar investigación informándose primeramente para proceder a formar sus esquemas individuales y grupales con lo que van encontrando, siempre y cuando se les dote de las herramientas teórico-metodológicas necesarias y las fuentes de información sean relevantes para la producción y la comprensión del discurso, adecuado no sólo a su edad sino a su horizonte cultural. En las instrucciones de la actividad No. 8, pág.68 indican la formación de equipos para la búsqueda de información sobre “las características que debe tener una conducta sexual responsable, qué son la ITS, cuáles son sus causas, formas de prevenirlas, qué es el VIH-sida, formas de contagio; modo de prevenirlo y mitos asociados al VIH-sida.” Sin establecer los pasos a seguir en un roces investigativo, tampoco se les da orientación sobre fuentes confiables y lugares o sitios a los que pueden acudir para la investigación, ni la forma de montar los datos obtenidos. Con ello se omite información relevante para la adecuada ejecución de las actividades. Por otro lado es importante destacar que el LTG está destinado a toda la población mexicana y existen niños de zonas rurales y urbanas que no tiene las mismas condiciones para realizar la búsqueda solicitada.

El Libro de ciencias naturales de 5°. Grado del ciclo escolar 2011-2012 está organizado en 5 bloques. Se analiza el bloque número I que lleva como título *¿Cómo mantener la salud?* el cual se divide en 3 temas: “La dieta correcta y la importancia en la salud”; “Situaciones de riesgo en la

³ www.salud.gpb.mx

adolescencia”; y finalmente “el funcionamiento de los aparatos sexuales y el sistema glandular”, de estos se eligió el tema 3 en el que se destacan sus debilidades y fortalezas, se aportarán algunas ideas para la mejor comprensión en el aula. El alumno necesita aportaciones adecuadas a su edad y quizá en algunos casos lenguaje más coloquial que le permita obtener un aprendizaje significativo (Cervera, y otros, 2011).

Fortalezas

Las fortalezas de este bloque en su tema 3 es la claridad con la que abordan los temas, el ejercicio de elaborar los modelos, la investigación, explicación e interpretación que, sin duda permitirá al alumno un aprendizaje significativo. Sobre todo si su profesor es una persona comprometida que aplique las competencias genéricas y disciplinarias específicas.

En el título del bloque se sugiere que diga mantener la salud, quitando el Cómo para que vaya de forma afirmativa y no en forma de pregunta.

En la página 35 dice: “Desde el nacimiento, la mujer posee ovarios, útero, vagina, vulva y glándulas mamarias” es insuficiente por lo que se propone, de acuerdo a González (2005) que diga “La anatomía femenina está constituida por órganos internos y externos. Los internos son el útero y los ovarios, con las trompas uterinas o de Falopio. Los externos son los labios genitales mayores y menores, que con el clítoris y el orificio de entrada de la vagina forman la vulva. Aquí también se observará el vello púbico”.

Además se sugiere, poner en el libro de texto que algunas partes de los órganos sexuales femeninos podrán ser observados y otros no. Sería deseable incluir más imágenes relacionadas con toda la temática y aclarar que el útero se conoce coloquialmente como matriz.

En la pág. 38 dice: Aproximadamente cada mes durante la ovulación, un óvulo se desprende, de manera alternada, de uno de los ovarios. En la página 39 dice: Este proceso cíclico y regular tiene una duración de más o menos 28 días y se denomina ciclo menstrual.

Se sugiere que se mencione que de 21 a 35 días, todavía se considera normal según el observatorio de salud femenina. También dice que es frecuente que los ciclos sean irregulares en duración y frecuencia hasta

que el sistema hormonal madure.

En la pág. 39 la ilustración del disco que muestra el ciclo menstrual, en los días que corresponden a la ovulación dice: días de ovulación y después días fértiles, como si fueran diferentes, cuando en realidad sólo hay una etapa de ovulación en que la mujer es fértil, se sugiere corregir ese error y dejar muy claro con los colores los días de fertilidad.

Siguiendo el mismo tema en la pág. 39 dice: Durante la menstruación las mujeres siguen con sus actividades cotidianas de manera normal. Se sugiere que se informe: según el observatorio de la salud femenina es alto el porcentaje de mujeres que tienen diferentes síntomas que van desde leves hasta severos. Algunas personas necesitan hasta guardar reposo en cama.

Con relación a la higiene del hombre, dice: “limpiar con cuidado el pene, jalando el prepucio hacia atrás y lavando el glande, que es una zona donde se depositan microorganismos que pueden producir infecciones”. pág. 43. Se sugiere informar donde se encuentra el prepucio y el glande ya que en los esquemas que vienen en el libro no se observa e incorporar un esquema completo.

Conclusiones

De la comparación de los libros de texto gratuitos de los años sesenta y los del siglo XXI, se observa un gran avance, porque en los primeros la infamación sobre sexualidad y salud reproductiva es extremadamente escasa y en el siglo XXI, aunque se ha incrementado es insuficiente e incluso imprecisa, por lo que se debe analizar y completar el discurso sobre temas que son fundamentales para la sociedad en tanto que la formación en el nivel básico de primaria es la base de las acciones que asumen los estudiantes en la etapa inmediatamente posterior de la adolescencia, en la que los riesgos de adquirir infecciones de transmisión sexual y enfrentar situaciones ante embarazos no deseados o de alto riesgo, por no contar con la madurez biológica para ello, son inminentes.

En lo que se refiera al lenguaje sería conveniente utilizar lenguaje sencillo para explicar los conceptos científicos, además de generar material visual que atienda las expectativas de los niños que viven en diferentes contextos.

No presuponer que todos los niños del país tengan los mismos marcos de referencia, ni mucho menos que memorizando mecánicamente la información van a aplicarla en su vida cotidiana.

Proporcionar sugerencias de fuentes bibliográficas, hemerográficas, en la Web y de diversa índole de carácter confiable.

Cuando se les encarguen tareas de investigación se les capacite en forma adecuada para la obtención, organización, procesamiento e interpretación de la información.

Referencias

- Bañón, A. M. (2013). Salud y discurso. A modo de introducción. *Discurso y sociedad*, 1-25.
- Barahona, A., Catalán, R. M., Chamizo, J. A., Rico, B., Robles, M., & Talanquer, V. A. (2004). *Ciencias naturales y desarrollo humano. Sexto grado*. México: SEP, CONALITEG.
- Coronado-Gutiérrez, L. (1964). *Mi libro de sexto año. Estudio de la Naturaleza*. México: SEP, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Dijk, T. v. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 23-36.
- González-Garza, C., R., R.-M., Hernández-Serrato, M., & Olaiz-Fernández, G. (May./Jun. de 2005). Perfil del comportamiento sexual en adolescentes mexicanos de 12 a 19 años de edad. Resultados de la ENSA 2000. *Salud pública*, 47(3), 209-218.
- Hernandez, G. (1991). la enseñanza de las ciencias en el aula: entre una redescrpcion de la experiencia cotidiana y una resignificacion del conocimiento escolar.
- Huesca, G., Luna, L. M., & Cervera, N. d. (2009). *Ciencias naturales 6 grado*. México: SEP, CONALITEG.
- Mastache, A. V. (2005). La propuesta pedagógica de Paulo Freire. UBA. Argentina: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía.
- Padilla, S. (2009). *Resignificación del escudo nacional e identidad de los escolres de la escuela primaria pública*. (UNAM, Ed.) México.
- S/a. (s.f.). *Disfunción sexual*. La Enciclopedia Libre Universal en Español. SEP. (1999). Ciencias Naturales y desarrollo humano. Sexto grado de primaria.

CUARTA PARTE

Personal académico y perspectivas comparadas

El perfil docente en los sistemas de educación superior de México y Argentina. Estudio comparativo

Antonio González Pérez *
Julio Cesar González Mariño **
Ma. de Lourdes Cantú Gallegos ***

Resumen

Este artículo presenta un análisis comparativo de la educación superior entre México y Argentina; países iberoamericanos con semejanzas en su estructura política, social y educativa. Describe el perfil docente en educación superior en ambos países; desde la perspectiva de las nuevas competencias que demandan las transformaciones científicas, tecnológicas y sociales, de los profesores universitarios presente siglo XXI.

* Facultad de Medicina e Ingeniería en Sistemas Computacionales de Matamoros, Universidad Autónoma de Tamaulipas. CE: agonzalezp@uat.edu.mx

** Facultad de Medicina e Ingeniería en Sistemas Computacionales de Matamoros, Universidad Autónoma de Tamaulipas. CE: jmarino@uat.edu.mx

*** Facultad de Medicina e Ingeniería en Sistemas Computacionales de Matamoros, Universidad Autónoma de Tamaulipas. CE: cgallegos@uat.edu.mx

Introducción

Desde las últimas décadas del siglo veinte y con mayor intensidad en los primeros lustros del presente siglo, las diferentes naciones en el mundo están haciendo transformaciones a sus sistemas educativos tomando en consideración las recomendaciones de organismos internacionales tales como: la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura), la OIT (Organización Internacional del Trabajo), la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), el BID (Banco Interamericano de Desarrollo) y la OEA (Organización de Estados Americanos), entre otros. De ahí que podemos encontrar muchas similitudes en los contextos internacionales, pero a la vez grandes diferencias en las características particulares o regionales donde son aplicadas estas recomendaciones en cuanto a políticas nacionales se refiere. En consecuencia, una serie de variables en torno a la educación superior, universidades e institutos destinados para la formación de profesionistas deben ser consideradas para analizar, comparar, describir y evaluar los sistemas educativos.

Los organismos mencionados coinciden en que los Secretarías de Educación Superior deben promover la apertura hacia contextos internacionales en un marco de interacción y mantener las relaciones en armonía y en un constante flujo de información. De igual manera, deben contribuir a la difusión de la cultura regional y nacional y estrechar los vínculos con los diversos sectores de la sociedad, pero también, lo que es el tema central del presente estudio, es definir el perfil de docente que posibilite la implementación de dichas recomendaciones convertidas en políticas sectoriales a través del ejercicio o práctica congruente entre el pensamiento y la acción.

Las instituciones de educación superior desarrollan sus actividades de docencia de acuerdo al perfil y misión de cada una y estructuran modelos innovadores de aprendizaje y enseñanza buscando unir el paradigma tecnológico del mundo contemporáneo con los principios éticos y morales de una recuperación de la condición humanista en el plano de las ideas y la generación del conocimiento científico, para con ello, alcanzar altos grados de calidad académica y pertinencia social.

El propósito fundamental del presente trabajo es identificar las

características del perfil docente como elemento de transformación y adaptación a las nuevas exigencias de los sistemas educativos contemporáneos en dos contextos diferentes como lo son Argentina y México, comparando sus sistemas nacionales, las estrategias para la formación de los docentes y cómo definen los perfiles de los profesionales de la educación.

Los tres elementos esenciales de la metodología abordada son: la revisión del marco teórico, la yuxtaposición de datos (enfoque de semejanzas y diferencias) y la comparación.

1.1. El sistema educativo en Argentina

Con el propósito de iniciar un estudio comparado entre dos contextos distintos y una variable común, es necesario establecer las características particulares de cada uno de ellos para abordarlo de forma clara y detallada. Por lo tanto, es conveniente describir en una primera instancia el sistema educativo de la República de Argentina, el cual responde a los principios de su propia Ley Federal de Educación. Su estructura está implementada en forma gradual y progresiva de la siguiente manera:

Educación inicial: Constituida por el Jardín de Infantes para edades de 3 a 5 años, en la que es obligatorio el último año. Se prevé el establecimiento de servicios de Jardín Maternal para niños menores de tres años.

Educación general básica: Obligatoria de nueve años de duración a partir de los seis años de edad, entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos.

Educación polimodal: Después del cumplimiento de la educación general básica, es impartida por instituciones específicas de tres años de duración como mínimo.

Educación superior, profesional y académica de grado: Su duración es determinada por las instituciones universitarias y no universitarias según corresponda. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2011)

El sistema educativo argentino contempla también los regímenes de: educación especial, educación de adultos, educación artística, educación abierta y a distancia, así como programas para estudiantes talentosos. La educación no formal responde a los lineamientos de la política educativa nacional y jurisdiccional.

Principios y objetivos generales de la educación del sistema argentino

- 1°. El fortalecimiento de la identidad nacional atendiendo a las idiosincrasias locales, provinciales y regionales.
- 2°. El desarrollo social, cultural, científico y tecnológico, así como el crecimiento económico del país.
- 3°. La concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación.
- 4°. El establecimiento de las condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social pluralista y participativa (Educacion, 2013).

La educación superior

En la actualidad el Sistema de Educación Superior está conformado por más de 1,700 establecimientos de nivel terciario no universitario, por 101 instituciones universitarias. Las instituciones oficialmente reconocidas en el país, hasta el 2005 son 39 universidades nacionales, 54 universidades e institutos privados, cinco institutos universitarios nacionales, una universidad provincial, una internacional y una extranjera. (Educacion, 2013). La Educación Superior contempla los siguientes objetivos en materia de competencias profesionales:

1. Promover una adecuada diversificación de los estudios de nivel superior, que atienda tanto a las expectativas y demandas de la población, como a los requerimientos del sistema cultural y de la estructura productiva.
2. Propender a un aprovechamiento integral de los recursos humanos y materiales asignados.

3. Incrementar y diversificar las oportunidades de actualización, perfeccionamiento y reconversión para los integrantes del sistema y para sus egresados.

Los títulos que se otorgan en el nivel superior argentino son:

Pregrado: (Técnico, analista, asistente) Deben tener aproximadamente de dos a tres años con una carga horaria de 1,500 horas.

Grado: Duración mínima de cuatro años y una carga horaria de 2,600 horas.

Especialización: Título de especialista con especificación de la profesión o campo de aplicación. Mínimo de 360 horas.

Maestría: Incluye la realización de un trabajo o proyecto, obra o tesis de carácter individual. Mínimo de carga horaria 540 horas y se debe incluir mínimo de 160 horas de tutorías e investigación.

Doctorado: Deben ser acreditados como proyecto de carrera por la CONEAU (La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) para su funcionamiento y luego el Ministerio le otorga validez nacional.

1.2. El sistema educativo en México

El artículo 3°. Constitucional estipula que todo individuo tiene derecho a recibir educación y que la Federación, los Estados y los Municipios la impartirán en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Asimismo establece que la primaria y secundaria es obligatorias. Estipula también, que toda la educación que el Estado imparta será gratuita y que promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos, incluyendo la educación superior, apoyará la investigación científica y tecnológica; alentará el fortalecimiento y difusión de la cultura de México. (Mendiola, 2008)

Las universidades y demás instituciones de educación superior a

las que la ley otorga autonomía, tendrán la facultad y responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura, de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación, de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico y administrarán su patrimonio.

Objetivos y estructura del sistema educativo mexicano

El artículo 10 de la Ley General de Educación señala que el sistema educativo nacional está integrado por:

1. Los educandos y los educadores
2. Las autoridades educativas
3. Los planes, programas, métodos y materiales educativos
4. Las instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados
5. Las instituciones de los particulares con autorización y reconocimiento de validez oficial de estudios

Las instituciones de educación a las que la ley otorga autonomía. (Mendiola, 2008)

En lo referente a los niveles educativos el sistema está compuesto por: inicial, preescolar, primaria, secundaria (componentes de la educación básica), media superior (bachilleratos y profesional media), superior (licenciatura y posgrado). Además ofrece servicios de educación especial, de capacitación para el trabajo, de educación para adultos y de educación indígena o bilingüe-bicultural. El sistema ofrece el servicio en dos grandes modalidades: escolarizada y abierta.

Los niveles

Educación inicial: proporciona educación y asistencia a los niños de cuarenta y cinco días a 5 años y 11 meses de edad, hijos de madres

trabajadoras. Esta educación se da en los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI). Los objetivos principales de la educación inicial son brindar asistencia y educación integral a menores de 6 años, para proporcionar tranquilidad emocional a las madres durante su jornada laboral

Educación preescolar: precede a la educación primaria y atiende a niños de 4 y 5 años de edad. Se imparte generalmente en tres grados escolares. No es obligatoria y para cursar el segundo o tercer grados, no es condición haber cursado el grado o grados anteriores. El objetivo general de la educación preescolar es promover el desarrollo, físico, intelectual, afectivo, moral, artístico, social y familiar del niño. Este objetivo general implica que el niño desarrolle:

- a) Su autonomía e identidad personal
- b) Formas sensibles de relación con la naturaleza
- c) Su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación
- d) Formas de expresiones creativas a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo

Educación primaria: la primaria para niños se cursa en seis años (seis grados) entre los 6 y los 14 años de edad. En cualesquiera de sus modalidades, la educación primaria es propedéutica, es decir, previa e indispensable para la educación secundaria. El alumno que la concluye con éxito recibe un certificado que acredita su preparación.

Educación secundaria: se imparte en los servicios general, para trabajadores, telesecundaria, técnica y abierta. Se proporciona en tres años a la población de 12 a 16 años de edad que hayan concluido la primaria. Este nivel es propedéutico, necesario para iniciar estudios medios profesionales o medios superiores.

Educación media superior: comprende los tipos de educación propedéutica, propedéutica terminal y terminal. La modalidad escolarizada atiende generalmente a la población de 16 a 19 años de edad que haya obtenido el certificado de secundaria. El propedéutico se conoce también como bachillerato general. El propedéutico terminal puede ser

bachillerato especializado o tecnológico. Los alumnos reciben, además de la preparación propedéutica general, formación de técnicos calificados o de profesionales medios con el título correspondiente.

Educación superior: comprende licenciatura y posgrados en educación normal, universitaria y tecnológica. Para cursar la licenciatura y la normal debe concluirse el bachillerato o sus equivalentes; para cursar estudios de maestría es indispensable la licenciatura; para cursar estudios de doctorado, es necesario tener grado de maestría o méritos académicos equivalentes. En general, los estudios de licenciatura tienen una duración de 4 a 5 años. El objetivo principal de la educación superior es formar profesionales capaces en las diversas áreas de la ciencia, la tecnología, la cultura y la docencia que impulsen el progreso integral de la nación. (Takayanagui, 1997 - 2006)

El Sistema de Educación Superior (SES)

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

Los profesores de la educación superior

En México no existe una categorización homogénea de los cargos y niveles del personal docente. Las políticas de contratación son diversas y las instituciones poseen sus propios escalafones y tabuladores en los que establecen las categorías, los tipos de contratación y los requisitos para ingresar, permanecer y avanzar en la carrera académica. Sin embargo, en general pueden encontrarse tres categorías de profesor: titular, asociado y asistente. El régimen de contratación puede ser, a su vez, de tiempo completo, de medio tiempo y de tiempo parcial o por horas.

En cuanto al órgano rector de la acreditación y evaluación de programas académicos reconocido por el gobierno federal a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) es el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (COPAES), que tiene como función principal

conferir reconocimiento formal a favor de organizaciones cuyo fin sea acreditar programas de educación superior que ofrezcan instituciones públicas y particulares, previa valoración de su capacidad organizativa, técnica y operativa.

De acuerdo con la estructura del sistema de educación superior los grados que se otorgan son:

Técnico superior universitario: son grados con programas educativos científico – prácticos que forman al individuo en aspectos técnicos y específicos de una profesión. Tienen una duración de dos a tres años.

Educación normal: comprende carreras de licenciatura y posgrado para la formación de profesores de educación básica y especializada.

Licenciatura: son grados con programas educativos teóricos, preparatorios para investigaciones y acceso al ejercicio de profesiones que exigen un alto nivel de competencia. Tienen una duración de cuatro a cinco años.

Posgrado: comprende los estudios de especialidad, maestría y doctorado.

Especialidad: son grados con programas educativos teóricos, preparatorios para investigaciones que requieren como antecedente académico la licenciatura. Tienen una duración entre uno y cinco años, con acceso a estudios de maestría y al mercado laboral.

Maestría: son grados con programas educativos teóricos, preparatorios para investigaciones que requieren como antecedente académico la licenciatura. Tienen una duración de dos años, con acceso al doctorado y al mercado laboral.

Doctorado: son grados con programas educativos que conducen a investigación avanzada. Están dedicados a estudios avanzados e investigaciones originales, que representan una contribución significativa al conocimiento.

La variable común: el perfil docente

Una vez que se describieron los sistemas educativos en ambos países, lo cual permite contextualizar de manera más clara y sencilla nuestra posición en este estudio comparativo, es necesario establecer una relación causal inicial a manera de hipótesis que fundamente el desarrollo de las actividades de investigación documental que el proceso implica.

Atendiendo en una primera instancia a sus propias condiciones sociales, económicas, políticas y culturales, pero también a las recomendaciones hechas por los organismos internacionales de cooperación, los cuales ejercen la influencia suficiente para que dichas recomendaciones impacten en las políticas sectoriales de todas las naciones que participan en ellos, incluyendo a Argentina y México, en particular a sus procesos de transformación y establecimiento de bases para la generación y difusión del conocimiento.

Consideremos entonces los siguientes elementos a manera de hipótesis para el desarrollo del estudio comparativo:

- Los perfiles docentes no son pertinentes con la realidad de cada país, sobre todo en el aspecto relacionado con la apertura a contextos multiculturales y la participación en escenarios internacionales.
- Los perfiles docentes se imponen desde las estructuras oficiales limitando la iniciativa, creatividad, imaginación y acceso a paradigmas científicos y tecnológicos.
- Los perfiles docentes deben responder a esquemas de formación que integren la posición axiológica de la práctica, con los valores propios de la ciencia y la tecnología en esta sociedad del conocimiento.
- Los perfiles docentes contemplan a una visión muy particular del nivel educativo en que se participa, dejando a un lado la percepción holística que permita extender los alcances de integración entre niveles.

Una propuesta actual de formación docente para definición de perfiles se basa principalmente en los siguientes aspectos: (Riojas, 2006).

- 1.-Centrada en el desarrollo de habilidades: la enseñanza como actividad académica e intelectual.
- 2.-Se requiere de habilidad para conducir situaciones de búsqueda y uso adecuado de la información.
- 3.- Necesidad de manejar un marco de referencia conceptual para el mejoramiento inteligente y no mecánico de los métodos empleados en clases.
- 4.- Necesidad de tener una sólida información de artes y ciencias para establecer la crítica relación entre los contenidos y la realidad social.
- 5.- Los cambios en las condiciones sociales requieren docentes con capacidad para ajustar sus puntos de vista a las demandas de nuevos compromisos socioculturales.

Perfiles ideales de docentes. Caso Latinoamérica.

Para elaborar un perfil docente acorde con la realidad, se debe contar por lo menos con tres herramientas fundamentales: sensibilidad, flexibilidad y conocimiento. (García, 2004) Sólo el docente que conoce los límites de la disciplina y el lenguaje en el cual ella se expresa, puede explicar por qué una determinada pregunta no es legítima en determinado contexto.

En **Argentina**, su docente al concluir su formación deberá dominar los contenidos básicos comunes y ser capaz de contextualizarlos en su tarea docente:

- Estar en condiciones de fundamentar teóricamente sus prácticas de enseñanza enmarcadas en concepciones éticas y sociales del conocimiento, en función de la escuela y de la educación.
- Tener condiciones personales y la formación ética y técnica requerida para establecer relaciones institucionales y personales positivas.
- Ser capaz de participar juntamente con otros docentes, en la elaboración e implementación del Proyecto Educativo Institucional, de acuerdo con el contexto social particular de la escuela.
- Ser capaz de analizar y de interpretar los resultados de su

trabajo, de evaluarlos y modificarlos para mejorar la calidad de los *aprendizajes* (Educacion, 2013).

En **México** deben tener un dominio cabal de la materia de su trabajo, por haber logrado una autonomía profesional que le permita tomar decisiones informadas, por comprometerse con los resultados de su acción docente, por evaluarla críticamente, por trabajar en conjunto con sus colegas, y por manejar su propia formación permanente. El maestro dispondrá de las capacidades que le permitan organizar el trabajo educativo, de diseñar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas con el fin de que todos sus educandos alcancen los propósitos de la educación; de reconocer la diversidad de sus estudiantes que forman el grupo o grupos a su cargo. Aprovechará los contenidos curriculares y las experiencias cotidianas en el aula para promover la reflexión y el diálogo sobre asuntos éticos y sobre problemas ambientales que disminuyen la calidad de vida de la población; propiciará el desarrollo moral autónomo de sus alumnos. (Marzán, 2005)

Existe consenso entre los expertos respecto al perfil profesional que deben tener los docentes en la sociedad en las próximas décadas:

- Actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad, respeto por todas las personas y grupos humanos
- Principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores
- Sólida formación pedagógica y académica
- Autonomía personal y profesional
- Amplia formación cultural con una real comprensión de su tiempo y de su medio que le permita enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales
- Capacidad de innovación y creatividad

Por otra parte en el contexto actual, la innovación es fundamental para que el profesor logre ejercer una práctica educativa de calidad y pertinente con las demandas de las actuales sociedades del conocimiento. (Mariño, 2008). En este sentido Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES 2000) señala que el

docente innovador debe ser capaz de:

- Anticipar la pertinencia de los aprendizajes
- Gestionar y facilitar los aprendizajes
- Evaluar competencias
- Crear ambientes para el aprendizaje
- Diseñar nuevos conocimientos y ambientes para el aprendizaje
- Formar parte de grupos inter y multidisciplinares
- Participar en el diseño curricular, en la definición de competencias, en la operación del currículum y ser corresponsable de su evaluación.
- Desarrollar habilidades para diseño y producción de recursos para el aprendizaje autogestivo y colaborativo
- Participar en redes y comunidades de aprendizaje
- Modificar su práctica de acuerdo con los ritmos y estilos de aprendizaje de sus alumnos
- Considerar las diversas modalidades para el aprendizaje
- Participar en la gestión institucional
- Proveer de diversas fuentes de información y formar a sus alumnos en la búsqueda, selección, análisis, síntesis y generación de nuevos conocimientos
- Formar y formarse para la innovación
- Ser innovador con capacidad para generar iniciativas y tomar decisiones
- Favorecer la autonomía, creatividad, actitud crítica, confianza de los estudiantes.
- Ser flexible para adaptarse a los cambios y reflexionar permanentemente sobre su práctica (García, 2004)

Se puede considerar que para lograr las competencias y el perfil propuesto, es necesario implementar hacia el interior de cada país mecanismos de formación y actualización que comprometa al profesor a aumentar sus capacidades de observación, de sostener prácticas reflexivas, de fortalecer el sentido de su propia capacitación, de desarrollar las inteligencias múltiples, de atender el sistema de valores. (Pérez, 2011)

Tablas comparativas

Después de establecer la variable común entre ambos países, se contrastarán las subvariables o indicadores por medio de la yuxtaposición generando las tablas comparativas de dichos indicadores.

Tabla 1. Características generales

Características	México	Argentina
Capital	Cd. De México	Buenos Aires
Idioma	Español	Español
Moneda	Peso	Peso
Superficie	1,964,375 Km ²	3,761,274 Km ²
Sistema Político	República, Representativo, Federal	Republicano, Representativo, Federal
Población Estimada	103,263,388 habitantes	40,000,000 habitantes
Cultura	Danza, Música, Comida Típica, Arte, Museos.	Danzas, Comidas Típicas, Artes, Medios de Comunicación
Servicios Públicos	Agua y Drenaje, Gas, Electricidad, Telecomunicaciones y Transporte	Agua y cloacas, Gas, Electricidad, Teléfono, Transporte
Inversión en Educación, Ciencia y Tecnología.	3.1 % de PIB	1.1 % de PIB

<p>SEMEJANZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> Idioma, moneda, tipo de gobierno y algunas manifestaciones culturales. <p>DIFERENCIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> Superficie, población estimada, inversión en educación, ciencia y tecnología.

Fuente: Riojas, 2006.

Si bien pudiera parecer que ambos países por pertenecer al contexto latinoamericano poseen características muy comunes, hay indicadores que demuestran lo contrario. Argentina con una mayor superficie tiene menos población por kilómetro cuadrado en relación con México, cuya densidad le genera condiciones muy particulares. La inversión en educación, ciencia y tecnología es sustancialmente diferente a favor de México, lo cual no quiere decir, que sea un factor determinante para el nivel de calidad en el servicio educativo.

Tabla 2. El sistema educativo

MEXICO	ARGENTINA
Responde a las condiciones del artículo tercero constitucional, donde se establecen los principios de obligatoriedad, gratuidad, laicismo y solidaridad para la educación que imparta el Estado del cual se desprende la Ley General de Educación.	Responde a los principios de su propia Ley Federal de Educación. Las provincias y la municipalidad de la Cd. de Buenos Aires, por normatividad, acordarán en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, las ofertas en materia en cuanto a menor duración y con preparación específicas.
Contempla los niveles de : inicial, preescolar, primaria, secundaria, medio superior y superior. Está integrado por los educandos y educadores, las autoridades educativas, los planes, programas y métodos, así como las instituciones educativas del Estado y sus organismos descentralizados, las instituciones particulares con autorización y registro de validez oficial de estudios y las instituciones de educación con autonomía, en las modalidades escolarizada y abierta.	Se estructura con base en los niveles de : inicial, educación general básica, educación polimodal y educación superior, profesional y académica de grado (instituciones universitarias y no universitarias). La descentralización constituye uno de los ejes principales de la actual gestión educativa.

<p>SEMEJANZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> Se sustenta en la Constitución y en la Ley General de Educación a partir de transformaciones sociales que generaron reformas educativas. Aplican el término descentralización para agrupar las acciones educativas por realizar en las provincias o los estados. Los gobiernos federales han creado los organismos que representan el más alto nivel de conducción de la educación para sus naciones : El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en el caso de Argentina, y la Secretaría de Educación Pública, para México. <p>DIFERENCIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> La inversión en educación, ciencia y tecnología relativa al PIB que es de un 3.1 en México y solamente un 1.1 en Argentina.

Fuente: Riojas, 2006

Los sistemas educativos tanto de Argentina como México presentan principios filosóficos de diferentes etapas histórico sociales que fundamentan sus metas y objetivos, así como también, atienden las recomendaciones de los organismos internacionales para insertarse en un panorama globalizado y multicultural, pero con apego a su identidad nacional y fortalecimiento de valores tradicionales en sus respectivas culturas.

Tabla 3. El Sistema de Educación Superior

MEXICO	ARGENTINA
Es un conjunto de instituciones públicas y privadas con régimen jurídico, ofertas profesionales y de posgrado. De igual manera con antigüedad, tamaño, capacidad de investigación, instalaciones y recursos intelectuales diferentes.	La educación superior argentina es un caso típico de un sistema binario: universitario y no universitario, cuya especificidad radica en que la mayor oferta educativa se concentra en la formación docente comparada con la tendencia internacional de los sistemas binarios.
Los títulos que se expiden en el SES en México son : Técnico Superior Universitario, Licenciatura, Especialidad, Maestría y Doctorado.	Los títulos que se expiden en la educación superior argentina son de: pregrado, grado, especialización, maestría y doctorado.

<p>SEMEJANZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> Están orientados a la diversificación de los estudios para atender las demandas y expectativas de la población, del sistema cultural y del sector productivo. Pretender incrementar y ampliar las oportunidades de actualización y perfeccionamiento para los integrantes del sistema y sus egresados. <p>DIFERENCIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> En Argentina las instituciones públicas dependen en su gestión y financiamiento de los gobiernos provinciales o de la municipalidad de Buenos Aires, mientras que en México reciben apoyos de presupuestos federales. En el caso de los Institutos de formación docente privados, reciben subsidio público en Argentina cuando cobran tarifas reducidas, situación que no ocurre en México.

Fuente: Riojas, 2006.

México y Argentina han realizado grandes esfuerzos en las últimas décadas para articular de manera eficiente sus Sistemas de Educación Superior con los niveles antecedentes, así como con el sector productivo o mundo laboral, tratando de diseñar políticas congruentes con las directrices internacionales, y con las demandas o exigencias económicas, políticas, sociales y culturales propias (regionales y nacionales).

Tabla 4. Definición de perfiles

MEXICO	ARGENTINA
El subsistema de escuelas normales y la Universidad Pedagógica Nacional son las instituciones responsables de la formación de docentes orientada a la educación básica. En el SES cada institución es responsable de la formación de sus docentes a través de Programas de Formación y Actualización para alcanzar los estándares del perfil PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado).	La formación de profesores de enseñanza secundaria y terciaria se encuentra distribuida en dos subsistemas: Por un lado, el subsistema terciario de instituciones que se ocupan de la formación de los profesores para escuelas secundarias y los institutos terciarios y por el otro, el subsistema universitario que se ocupa de la formación de profesores para los tres niveles del sistema educativo (secundario, terciario y universitario).
El PROMEP es un programa federal establecido desde 1996 con el objeto de alcanzar estándares internacionales en la formación y desempeño del personal académico de carrera otorgándoles becas de posgrado y otros apoyos, creando plazas de tiempo completo(40 horas semanales) para profesores con posgrado definiendo un perfil particular combinando la investigación (generación del conocimiento),la práctica docente, la actividad de tutorías y la gestión académica.	Los profesores universitarios son varones en su mayoría 54% y las mujeres minoría 46%. El 64% tiene una dedicación de tiempo parcial en las universidades equivalente a 12 horas semanales; en tanto que los profesores de tiempo completo representan el 14% equivalente a 40 horas semanales de investigación y dictado de clases.

<p>SEMEJANZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> La formación del docente responde al perfil latinoamericano que se ha establecido a través de la cooperación de los diferentes países ante la Organización de Estados Iberoamericanos. Hacia el interior de cada país se han atendido las recomendaciones de los organismos internacionales y las competencias del Proyecto Alfa Tuning para Latinoamérica en esta materia. El perfil común pretende integrar el paradigma científico – tecnológico con el planteamiento humanista y desarrollar un individuo con capacidad de innovación y creación respaldado en valores como la responsabilidad y la colaboración. <p>DIFERENCIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> Mientras que en Argentina la educación superior no universitaria se encarga de la formación de docentes para todos los niveles de enseñanza lo cual permite articulación entre ellos y es fuertemente apoyada, en México hay una profunda desvinculación en los programas de formación para docentes, ya que las escuelas normales estructuran perfiles exclusivamente para el nivel básico dejando para los restantes, los propios programas de capacitación y actualización en los subsistemas.
--

Fuente: Riojas, 2006.

Conclusiones

Los sistemas educativos en Latinoamérica, particularmente en Argentina y México empezaron procesos de transformación a partir de la década de los noventa respondiendo a sus propias necesidades de tipo histórico-político, económicas y por consecuencia culturales. Dichos cambios han

exigido nuevas aportaciones en materia de regulación o normatividad, así como de diseño curricular tanto en las instituciones educativas en general, como en las escuelas formadoras de docentes en particular, tratando de adaptar la visión regional y nacional, hacia contextos más allá de las propias fronteras.

La llamada Sociedad del Conocimiento, estado al que muchas naciones pretenden llegar, obliga a una participación eficiente de los ciudadanos en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, a la búsqueda de información a partir de diversas fuentes, a la generación del conocimiento, al uso de diferentes idiomas para la fomentar la relación y comprensión de otras culturas.

Con estructuras definidas para la formación de docentes, los programas tienen que prepararse sustentados en una cultura que tienda a unir el carácter científico de las diferentes disciplinas con el aspecto humanista o carga de valores de la profesión, así como la promoción de nuevos principios como el de la educación a lo largo de la vida, cuidado del medio ambiente, la equidad, no solo referente al género sino también a la participación multicultural, y la plena aceptación de las capacidades diferentes.

El perfil docente para Argentina y México y el desarrollo de sus competencias puede definirse a través de los programas de capacitación y perfeccionamiento adecuados a los requerimientos del sistema educativo, de las instituciones e intereses personales; desarrollando programas de descentralización con énfasis a la cultura regional o estatal (provincial en el caso argentino) y fortalecidos por programas de incentivos más prácticos y cercanos a las necesidades de los profesores.

Bibliografía

- Educacion, C. F. (17 de Abril de 2013). *Ministro de Educación*. Obtenido de http://www.me.gov.ar/consejo/lf24195_t2.html
- García, A. L. (2004). El docente y su papel en la innovación. *Asociación Nacional de Universidad e Instituciones de Educación Superior y Universidad Pedagógica Nacional*, 21 -24.
- Mariño, J. C. (2008). *TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento*. Miami, Florida: Catedra UNESCO e - Learning.

- Marzán, M. M. (5 de febrero de 2005). *www.educar.org*. Recuperado el 25 de Febrero de 2013, de <http://www.educar.org/mfdtic/Documentos/perfildocente.asp>
- Mendiola, G. Á. (2008). *Sistemas Educativos Nacionales: México*. México: Organizacion de Estados Iberoamericanos.
- Organización de las Naciones Unidad para la Educación, I. C. (2011). *Datos Mundiales de Educación: Argentina 7a. edición 2010 - 2011*. París, Francia: UNESCO - IBE.
- Pérez, A. G. (2011). *La educación superior en México: Nuevos retos de la educación Superior en México ante la competitividad de las economías regionales*. México: virtual educa .
- Riojas, A. L. (2006). <http://www.oei.es>. Recuperado el 12 de Marzo de 2013, de Organizacion de Estados iberoamericanos: <http://www.oei.es/homologaciones/mexico.pdf>
- Takayanagui, D. A. (1997 - 2006). *Red de investigadores sobre educación superior*. Recuperado el 2 de Abril de 2013, de <http://www.riseu.unam.mx/v1/index.php>

Estímulo al desempeño del docente universitario y su efecto en la libertad de cátedra

José Antonio Serna Hinojosa *
Elvia Arratia Míreles **
Miguel Ángel Martínez Hernández ***

Resumen

Se propone analizar, desde la perspectiva de los docentes de las instituciones públicas estatales de educación superior (IPES), si existe una relación entre la evaluación al desempeño del docente universitario y la libertad de cátedra, para determinar cuáles son los efectos que dicha relación provoca. Para llevar a cabo la presente investigación, se tomará como referencia, el Programa de Evaluación y Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED).

Para el desarrollo del presente trabajo de investigación, se realizó un análisis documental basándose en estudios relativos a la evaluación docente universitaria en México, a partir de los ochentas del siglo veinte y particularmente del Programa de Evaluación y Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED) y de los indicadores que miden dicha evaluación. Así mismo se analizaron diferentes definiciones sobre la libertad de cátedra, en el ejercicio de la docencia, para posteriormente, realizar un estudio exploratorio, mediante la elaboración y aplicación a los docentes universitarios, de un cuestionario estructurado y validado previamente, elaborado con base al modelo de la escala de Likert, para finalmente, con base en los resultados que arrojó la investigación de campo, concluir con una serie de comentarios sustentados en los resultados obtenidos, respecto a la relación que existe entre la evaluación y estímulos al desempeño del docente y la libertad de cátedra y los efectos que dicha relación provoca.

* Universidad Autónoma de Tamaulipas. CE: hinoseranjo@hotmail.com

** Universidad Autónoma de Tamaulipas.

*** Universidad Autónoma de Tamaulipas. CE: beta_mamartinez@hotmail.com

Antecedentes

El presente trabajo de investigación, nace de la inquietud que surgió en el Sexto Congreso Nacional de la Confederación Nacional de Trabajadores Universitarios (CONTU), denominado “La construcción de una estrategia de transformación educativa de largo alcance”, celebrado en el mes de agosto de 2011, en la ciudad de Toluca, capital del Estado de México; con la presentación de la ponencia denominada “Evaluación académica y calidad de vida del docente universitario”.

Al finalizar la misma, los asistentes a la exposición, plantearon la pregunta respecto a cuál ha sido el efecto de los programas de evaluación al desempeño del docente, en el ejercicio de la libertad de cátedra. Dicho comentario, generó una serie de respuestas en pro y en contra, polarizando las opiniones, sin llegar a una respuesta objetiva o por lo menos sustentada.

Derivado de lo anterior, nos dimos a la tarea de realizar el presente ensayo, con el objeto de construir una serie de respuestas razonadas, basándonos en las actitudes de sus principales actores, los docentes universitarios utilizando para ello, un proceso metodológico que arrojara datos que pudieran ser replicados, bajo condiciones iguales o similares, en otras instituciones públicas de educación superior. Se debe aclarar, que los resultados obtenidos en el presente documento expresan, de acuerdo al método de investigación utilizado, cuales son las actitudes del docente universitarios, respecto a los efectos que puede provocar la evaluación al desempeño del docente, en la libertad de cátedra.

Así mismo se establece que el estudio se aplicó a docentes seleccionados de forma aleatoria, sin considerar su profesión, edad, antigüedad como docentes o área de estudios, adscritos a una universidad pública estatal ubicada en el noreste mexicano, durante el período escolar comprendido de agosto a diciembre de 2012.

Finalmente queremos agradecer el significativo apoyo de nuestro compañero, el maestro Carlos Alberto Carreón Gutiérrez, catedrático de la Facultad de Enfermería Victoria, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, quien gracias a sus conocimientos en materia de estadística y del programa SPSS, permitió que se obtuviera información cuantitativa relevante, para la realización de la presente investigación.

Introducción

La evaluación docente a nivel universitario, ha transformado la labor de la docencia (Suárez y Muñoz, 2004), sin embargo cuando se habla de este proceso, surge por parte del catedrático universitario, la duda respecto a cómo ha influido ésta política pública en el ejercicio de la libertad de cátedra, ya que algunos docentes consideran que la evaluación los sujeta a un proceso de normas y políticas internas que restringen su ejercicio de enseñanza frente a grupo. Los programas de evaluación presuponen la creación de “nuevas identidades académicas” (Ibarra, 2003), basadas en una profesionalización de la docencia, pretendiendo con ello que el docente universitario, desarrolle sus funciones y responsabilidades en forma satisfactoria, dentro de un proceso holístico en el que además de ejercer su desempeño como docente, debe proporcionar asesorías a los alumnos, investigar y participar en programas de extensión y tutorías, entre otras actividades, lo que lo ha obligado a desviar la atención respecto de su actividad sustantiva de enseñanza (Boyer, 2003).

La evaluación, ha enfatizado su proceso en el desarrollo de una educación superior de calidad, pero siempre enfocada en el rendimiento del maestro, en favor de una “excelencia académica medida en términos de productividad” Landesmann (2001; citado en Rueda, 2008). Rendimiento que proporcionará, de acuerdo al nivel de evaluación alcanzado, un ingreso económico extraordinario independiente de su salario nominal, representando un incentivo extra, para sujetar las actividades del docente universitario a los indicadores que integran el documento de evaluación.

Planteamiento del problema

Programas como el ESDEPED, el cual forma parte de los procesos de evaluación al desempeño docente, se considera como una herramienta básica destinada a medir la actividad del docente universitario (Rueda, 2008). Dicha herramienta, establece una serie de indicadores que el docente debe de cubrir para que se pueda considerar que desarrolla su actividad con la calidad y eficiencia requeridas por el programa, sujetando al docente al cumplimiento de dichos parámetros, si es que pretende alcanzar los niveles de desempeño óptimos deseados y, por consecuencia, un mejor nivel de ingresos.

En general, los maestros que acudieron al congreso mencionado en un principio, consideraron que la evaluación académica ha impactado en el ejercicio de la cátedra frente a grupo, ya que de no cumplir con los parámetros establecidos dentro del contexto determinado por los indicadores que marca el proceso, su nivel de evaluación sería menor, lo que los ha obligado a modificar su ejercicio frente a grupo. Sin embargo, también se cuenta con docentes que consideran que la evaluación ejerce un efecto positivo en su ejercicio, ya que perciben que éste proceso los incentiva a mejorar su desempeño como maestros, sin que esto les implique modificar sus hábitos al ejercer su cátedra.

Situaciones encontradas y hasta cierto punto opuestas, presentan una oportunidad para desarrollar el presente estudio, con el objeto de determinar si existe, desde la perspectiva del docente universitario, relación entre la aplicación de un programa de estímulos al desempeño académico y la libertad de cátedra y en su caso, cual ha sido el impacto de dicha relación en el desempeño del docente universitario frente a grupo.

Objetivo

Determinar, con base en las actitudes de los docentes universitarios de una institución pública de educación superior, cuáles son los efectos de la evaluación al desempeño del docente, en la libertad de cátedra.

Evaluación al desempeño docente

La evaluación al desempeño del docente, se ha implementado entre otros aspectos, con el objeto de mejorar la calidad de la educación superior, así como para provocar una mejor eficiencia administrativa, desde la perspectiva de los cada vez más limitados recursos económicos a los que las IPES han podido acceder a partir de finales del siglo XX, buscando comprometer e involucrar a dichas instituciones educativas, en un proceso de planeación educativa, con mayores y más eficientes controles (Díaz, 2008).

Dentro de éste proceso, el ESDEPED, se ha constituido como una herramienta básica para evaluar el ejercicio de las actividades académicas frente a grupo y en reconocer el esfuerzo del profesor por la realización

de un trabajo creativo, con empeño y de carácter innovador, en pro de una enseñanza de calidad (SHCP, 2002). La evaluación, en su proceso de implementación mide, de forma cuantitativa, las actividades que el maestro debe desempeñar para considerarse un buen docente, por lo que se puede ver en consecuencia, que sus resultados determinan las formas o acciones que el maestro debe ejercer en su docencia. Sin embargo, dentro de los objetivos del programa, no se percibe realmente si con ello el docente se siente obligado, o está siendo obligado, aunque de forma indirecta, a desempeñar su función de enseñanza dentro de un marco normativo, dejando de lado su libertad para impartir la cátedra, de acuerdo a sus propios criterios y experiencias adquiridas.

Rodríguez (2008; citado por Rueda, 2011), considera que la evaluación del docente universitario es “una práctica social que tiene lugar en contextos históricos específicos, vinculados con políticas y procesos para el bienestar del conjunto de la sociedad”. Su planteamiento atiende a un proceso de validación cuantitativa respecto del trabajo de éste, busca medir de forma práctica la calidad de su ejercicio, pero al mismo tiempo pretende cambiar su proceso, modificando su objetivo de producto a proceso (Romero, 2005).

Sin embargo, la evaluación no se puede ni se debe acotar a metas y procesos institucionales exclusivamente, se debe orientar a mejorar la docencia, conservando su sentido académico. Para ello, se debe involucrar a sus actores, tanto en la elaboración como en el análisis de los resultados obtenidos por éstos, con el fin de establecer las estrategias que permitan determinar los indicadores a evaluar, para enfocar sus objetivos en el mejoramiento del desempeño académico y de la calidad educativa.

Libertad de cátedra

De acuerdo a las leyes generales y particulares, que rigen a las Instituciones de Educación Superior (IES), según sea el caso, la libertad de cátedra, se constituye como el ejercicio de la libertad académica, fundamentada en el principio de la autonomía universitaria, si se toma en cuenta que el funcionamiento de dicha institución de educación se basa en esta garantía. Lo anterior se menciona, de forma general, tanto en la Ley Federal del Trabajo, en su Capítulo XVII, Artículo 353-J, como en la

Legislación de algunas Universidades, aunque sin definir claramente su significado, ya que solamente menciona como objetivo, el cumplimiento de fines tales como la de impartir enseñanza media superior y superior, de acuerdo con los principios de libertad de cátedra e investigación y con respeto hacia todas las corrientes de pensamiento.

Se identifica con la oposición a los usos ideológicos del ejercicio educativo, es decir con la libertad de pensamiento y acción, lo que lleva a asumir por parte del docente, una postura crítica y tolerante, alejada de los principios ideológicos o políticos (Luque, 2010). Por su parte la UNESCO (1997; citado en Bravo, 2009), la define como un ejercicio construido en una garantía objetiva de la labor docente dentro de una autonomía absoluta, con respecto a la “búsqueda de la verdad y el conocimiento”. Sin embargo, en ambos casos no se construye una definición clara respecto a la libertad de cátedra. Derivado de lo anterior y para efectos del presente ensayo, con el objeto de contar con una definición que permita establecer parámetros de medición concretos, para su comparación y análisis, se propone adoptar la siguiente definición:

La libertad de cátedra, es la acción o actividad que desarrolla el docente en su labor educativa en el aula, sin más límites que los establecidos en las normas y leyes derivadas de la enseñanza-aprendizaje. Esto implica sin más, la libertad de elección que tiene el docente, para elegir el planteamiento teórico y el método a utilizar en su ejercicio frente a grupo. Dicha definición, parte de la perspectiva de la facultad que tiene el maestro para impartir sus conocimientos, como lo considere más oportuno, Satorras (2004; citado en Paule, 2005), en la que cada docente, partiendo de ésta facultad, pueda impartir libremente sus opiniones e ideas relacionadas con la materia objeto de estudio (Álvarez, 2009), sin que ello implique el uso arbitrario del ejercicio docente frente a grupo, sino más bien, el uso eficiente del criterio independiente, en el ejercicio del conocimiento científico, para realizar su labor docente.

En contraposición a la definición anterior, se encuentra el enfoque maximalista establecido por María del Puerto Paule Ruiz y Agustín Cernuda del Río en su artículo denominado “La libertad de cátedra a debate: ¿qué es y hasta donde llega?” Lozano (1995; citado en Paule 2005), misma que se centra en el uso de programas específicos, para imponer ideologías o normas, que guíen dentro de un marco específico

el ejercicio de la enseñanza, utilizando al docente como transmisor de conocimientos. Esta definición, se basa en una mayor influencia normativa, es decir con mayor participación institucional, en la que se imponen programas educativos a los que se debe circunscribir el docente para exponer su cátedra, convirtiéndolo en transmisor de conocimientos, acotados por tales programas.

Método

Para la realización del presente trabajo, se llevó a cabo un estudio exploratorio, procediéndose a la recolección de datos, los cuales fueron obtenidos de un cuestionario elaborado con base al modelo de la escala de Likert, mismo que se aplicó a docentes adscritos a diferentes unidades académicas de una universidad pública estatal, del noreste de México, seleccionada por su accesibilidad, en virtud de ser el área de acción de los investigadores.

Para la recolección de los datos y el análisis de la información, se procedió a determinar la muestra con el propio método estadístico utilizado, mediante la aplicación del programa denominado Paquete Estadístico para la Ciencias Sociales (SPSS por sus siglas en inglés), con un margen de error aceptable del 5%, del total de la muestra. Para confirmar la confiabilidad de dicho cuestionario, se aplicó el coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach α , considerando que para comprobar la validez del instrumento, se debería obtener un factor superior a 0,80.

Así mismo para reforzar su viabilidad, se aplicó la prueba de Guttman, de acuerdo a la fase Lambda-3, la cual refleja el comportamiento general de la media. La fase lambda 3 de la prueba de Guttman, define la fiabilidad del instrumento, considerando que si tiene por lo menos cuatro resultados asociados a lambda 3, se puede determinar que la prueba es válida. Por lo anterior, se determinó que si el resultado de lambda 3 es igual o mayor a 0,80 en concordancia al coeficiente de fiabilidad, quedaría validado el instrumento.

Para establecer la relación existente, de acuerdo a la percepción del docente, entre la evaluación y la libertad de cátedra, primero se aplicó el método Delphi de cuyos valores se establecen máximos y mínimos, para la categorización de valores para las variables, evaluación docente y libertad de cátedra (Cuadro 1).

Procedimiento

Se elaboró un cuestionario con 43 ítems (ver Anexo), el cual se procedió a validarlo, con el objeto de utilizarlo como apoyo para construir el cuestionario definitivo de 27 ítems (ver Anexo), utilizando para ello la escala de medición cuantitativa de Likert.

Una vez determinado el cuestionario definitivo, se realizaron las siguientes actividades:

1. Se entregaron los cuestionarios a los docentes previamente seleccionados para su llenado.
2. Se recopiló la muestra (los cuestionarios) para verificar su validación; en caso de no estar debidamente validado, se determinó en primera instancia regresarlo al docente para su llenado total y en caso de que siguieran presentando errores en su llenado, fueron eliminados.
3. Se determinó el valor de tendencia de cada uno de los participantes en base a las tres variables de interés, evaluación docente, libertad de cátedra y sus limitantes, empleando el método Delphi.
4. Con los valores obtenidos se categorizaron los valores obtenidos y con ello se compararon y contrastaron mediante el uso de la prueba estadística Ji cuadrada (χ^2).

Resultados de la validación del instrumento

La aplicación del cuestionario mostró un resultado de $\alpha = 0,836$, lo cual indica que el instrumento es válido en base a lo establecido por Sampieri y Cols (2004). Así mismo, el resultado se pudo corroborar con la prueba de Guttman, la cual se aplica cuando el instrumento se conforma con un número impar de ítems. En esta prueba, el valor de Lambda-3 fue igual al determinado en la prueba α , con lo cual quedó validado.

Con el cálculo de α , se establecieron los valores de correlación de cada uno de los ítems con los cuales se definieron los criterios de eliminación para la elaboración de una versión definitiva del instrumento. Como criterio de eliminación, se omitieron las preguntas cuya correlación fue

negativa al momento de aplicar la prueba de Alfa de Cronbach α , dando origen al instrumento en su versión definitiva con 27 ítems. Se determinó que algunos de los ítems por su importancia, fueran conservados como parte del instrumento, tal como sucedió con el ítem 8, el cual tiene una relación preponderante con la certificación de los programas.

En el segundo análisis, tanto los resultados de Alfa de Cronbach α , como la aplicación de la prueba de Guttman, en la fase de Lambda-3, validaron nuevamente el instrumento en su segunda versión, dando como resultado un valor igual a 0,846.

De igual manera se detectaron los ítems 6, 8 y 13 con problemas de correlación, sin embargo se consideraron como aceptables para el diseño del instrumento, puesto que los valores de correlación no mostraban resultados negativos (ver Anexo).

Validación de las actitudes de evaluación, libertad de cátedra y limitantes de la libertad de cátedra

Una vez validado el instrumento se procedió a determinar las actitudes que surgieron a partir de estos ítems. Puesto que el interés del presente ensayo es determinar cuáles son los efectos de la evaluación docente en la libertad de cátedra, se acordó trabajar el instrumento con la versión de los 27 ítems, con los que se consideró que se puede identificar más adecuadamente, la relación entre estas dos variables.

Para evaluar cada una de las variables (evaluación docente, libertad de cátedra y sus limitantes), se utilizó el método Delphi y en base al porcentaje obtenido en cada ítem, se establecieron categorías y valores para cada actitud. Los cálculos y los valores de categorización se muestran en el cuadro 2 y los resultados obtenidos, derivados de la aplicación de las fórmulas correspondientes, se reflejan en las gráficas 1, 2 y 3.

Evaluación al desempeño docente, libertad de cátedra y sus limitantes con respecto al proceso de evaluación

Para poder determinar si existe una relación entre la evaluación al desempeño docente, la libertad de cátedra y las limitantes respecto del proceso de evaluación, se utilizó la prueba de Ji cuadrada (χ^2) y para

establecer el cálculo, se realizaron las contingencias necesarias, con los siguientes resultados (Cuadros 3 y 4):

Con base en la información que arrojaron los datos de los cuadros 3 y 4, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- a) En el cuadro tres se demuestra que si existe una relación entre la evaluación docente y la libertad de cátedra, ya que se obtuvo como resultado que $\chi^2_{(g.l.=2)} = 7,261$, cuando $\alpha = 0,05$ el valor de $p = 0,027$, por lo que se determina que ($p < \alpha$).
- b) En el cuadro cuatro, se demuestra que no existe una relación entre la evaluación docente y la limitación de la libertad de cátedra, ya que se obtuvo como resultado que $\chi^2_{(g.l.=2)} = 4,313$, cuando $\alpha = 0,05$. El valor obtenido de $p = 0,116$, en base a la condición base $p < \alpha$.
- c) El grado de asociación entre las variables de interés (libertad de cátedra y evaluación docente) demuestran que existe una asociación moderada con tendencia a ser fuerte. Lo anterior se determinó con el valor calculado con la V de Cramer, cuyo valor fue de 0,643.

El valor de p , indica la probabilidad de que el fenómeno se cumpla, el cual se debe de comparar con el valor de la significancia establecida para el estudio. Este valor se obtiene de forma automática al calcular la Ji cuadrada, el cual se emplea para realizar la interpretación de los resultados.

Conclusiones

- Conforme a lo que plantea Rueda (2008) respecto a la libertad de cátedra, en el presente estudio se determinó que, la evaluación docente no impacta en la libertad de cátedra, de acuerdo a los elementos de actitudes de juicio de los docentes, en lo referente a los límites en la libertad de cátedra ya que dicen que no tener.
- Tomando como base que la actividad sustantiva del docente es la

enseñanza Boyer (2003), en el presente ensayo se demuestra que no existe una interrelación entre el desarrollo de limitantes a la libertad de cátedra y la evaluación académica.

- Del el análisis efectuado y los resultados obtenidos, se validó que no obstante la evaluación a la que son sujetos los maestros, éstos consideran tener libertad para impartir su cátedra, las respuestas obtenidas de los ítems planteados para conocer si existen limitantes en la operación de la libertad de cátedra, en ellas se percibe que no hay actitudes limitativas.
- Finalmente de acuerdo a los resultados obtenidos en los cuadros 4 y 5 se establece, con base a las actitudes presentadas por los docentes, que no existe una relación entre la evaluación académica y el desarrollo de la libertad de cátedra.

Referencias bibliográficas

- Boyer, L. (2003). Una propuesta para la educación superior del futuro. Fondo de Cultura Económica. Segunda reimpresión. México 2003.
- Díaz, A. (Coordinador) (2008). Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales. Primera edición; UNAM-IISUE. México.
- Ibarra, E. (2003). La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización. La modernización de la universidad: hacia un nuevo régimen de gobierno. Universidad, régimen de gobierno y modernización. UNAM. UAM, Unidad Iztapalapa. México.
- Rueda, M. (Coordinador). (2008). La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica. Evaluación de la docencia y compensaciones salariales. UNAM- IISUE. México.
- Suárez, M. y Humberto Muñoz García (2004). (Imanol Ordorika; Coordinador). La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México. CRIM. UNAM. México.

Sitios internet

- Álvarez, E. (2009). La libertad de cátedra y el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. Revista Jurídica de

Investigación e Innovación Educativa. Málaga. España. Consultado el 15 de Febrero de 2012 en: <http://www.eumed.net/rev/rejie/02/emag.htm>

Bravo, P. (2009). Libertad de cátedra: El sentido amplio del concepto y sus restricciones. Ponencia encuentro estudiantil. PDI Pedro Bravo. Viernes 27 de Noviembre de 2009. Consultado el 15 de Febrero de 2012 en: <http://nodo-derecho.blogspot.com/2009/11/libertad-de-catedra-el-sentido-amplio.html>

Ley Federal del Trabajo. Editorial SISTA. Edición revisada por el Dr. Miguel Borrell Navarro. www.sista.com.mx México.

Legislación Universitaria. Estatuto Orgánico de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. www.uat.edu.mx

Luque, C. (2010). Notas sobre la libertad de cátedra. Publicado el 9 de Agosto de 2010 por Hetario. Consultado el 2 de Marzo de 2012 en: <http://es.paperblog.com/ricardo-luque-notas-sobre-la-libertad-de-catedra-227147/>

Paule, M. y Agustín Cernuda del Río. (2005). La libertad de cátedra a debate: ¿qué es y hasta donde llega? I Jornada de Innovación Docente de la Escuela de Ingeniería Técnica Informática. Oviedo, España. Pp. 83-88. Ingenierías, Enero-Marzo 2009, Vol. XII, No. 42. Consultado el 8 de Marzo de 2012 en:

<http://www.di.uniovi.es/~cernuda/pubs/jide2005-d.pdf>

Simón, M. y Juan A. Selva (s/f). Los límites del derecho de libertad de cátedra; consultado el 8 de Marzo de 2012 en: http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista10/10_13.pdf

Anexos

Cuadro 1. Categorización de valores para las variables

Variable	Categoría y rango		
	acceptable	Indiferente	inacceptable
Evaluación docente	100-80	79-50	49-0
	Si existe relación		No existe relación
Libertad de cátedra	100-60		59-0

Cuadro elaborado por los autores con base a los resultados que se pretende obtener.

Cuadro 2. Fórmulas y criterios de categorización para cada una de las actitudes evaluadas

Actitud	Fórmula (según método Delphi)	Categorización
Resultados respecto a la evaluación del docente	$\% \text{ Evaluación} = \frac{\sum \text{valores de ítems de evaluación} - 5}{20} \times 100$	Aceptable 100 a 80 Indiferente 79 a 60 Inaceptable 59 a 0
Resultados respecto a la libertad de cátedra	$\% \text{ Libertad de Cátedra} = \frac{\sum \text{valores de ítems de libertad} - 8}{32} \times 100$	Existe libertad: 100 a 60 No existe libertad: 59 a 0
Resultados respecto a las limitantes de la libertad de cátedra	$\% \text{ Limitación} = \frac{\sum \text{valores de ítems de limitación} - 14}{56} \times 100$	Existen limitaciones 100 a 60 No existen limitaciones 59 a 0

Cuadro elaborado por los autores.

Cuadro 3. Tabla de contingencia entre la evaluación docente y la libertad de cátedra

Conceptos		Existencia de Libertad de Cátedra		Total
		No	Sí	
Categorización de la Evaluación Docente	Inaceptable	5	3	8
	Indiferente	1	15	16
	Aceptable	0	6	6
	Total	6	24	30

Cuadro elaborado por los autores.

Cuadro 4. Tabla de contingencia entre la evaluación docente y las limitaciones de la libertad de cátedra

Conceptos		Existencia de Limitaciones en la Libertad de Cátedra		Total
		No	Sí	
Categorización de la Evaluación Docente	Inaceptable	5	3	8
	Indiferente	4	12	16
	Aceptable	1	5	6
	Total	10	20	30

Cuadro elaborado por los autores.

Tabla

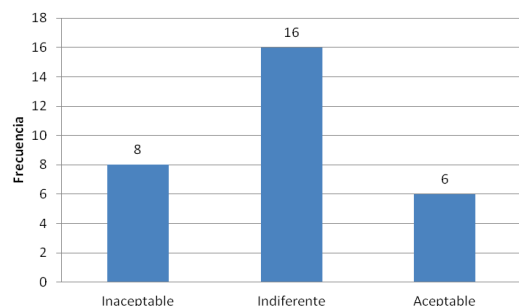
Preguntas	Correlación elemento total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Se debe respetar el orden de los temas establecidos en el programa de estudios previamente autorizados por la academia	-.113	.839
Se debe respetar el programa de estudio establecido por la academia	.479	.832
La evaluación académica permite fortalecer el ejercicio de la libertad de cátedra	.301	.834
La evaluación académica influye en la forma en la que se debe impartir la cátedra	.838	.818
La libertad de cátedra es un derecho del docente que se respeta en su institución de adscripción	.833	.821
Los indicadores de la evaluación académica restringen la libertad académica	.005	.837
La certificación de los programas de estudios incide en el ejercicio de la libertad de cátedra	-.722	.858
Los métodos para impartir la cátedra se deben sujetar al programa de estudios establecidos por la academia	.294	.833
El docente debe impartir su cátedra independientemente de cómo está establecida en el programa de estudios elaborado por la academia	.340	.832
Los programas de estudio elaborados por la academia se deben sujetar al de la evaluación docente	.496	.828
Cuando el programa de estudios elaborado por la academia no cumple con los objetivos que el docente pretende impartir debe ser modificado	.447	.829
El programa de evaluación al desempeño influye en el ejercicio de la docencia	.668	.821
El ejercicio del maestro frente al grupo debería estar sujeto a los indicadores que se establecen en los programas de evaluación	-.300	.846
Los docentes deben ajustar el ejercicio de su cátedra a los programas de estudio	.433	.829
El objetivo de la Calidad Educativa en la Educación Superior influye en el ejercicio de la libertad de cátedra	-.169	.842
En base a la evaluación académica, he modificado el estilo de impartir la cátedra frente a grupo	-.270	.850
Con el propósito de obtener mejor calificación de los alumnos se ha tomado como alternativa cambiar el estilo de impartir la cátedra.	.043	.839
Al considerar que los alumnos evalúan el desempeño docente, el comportamiento es imparcial al calificarlos	-.106	.845
La evaluación interfiere en el ejercicio del docente y lo obliga a cambiar para mejorar sus habilidades frente a grupo.	-.012	.843
La evaluación académica incide para que los temas de cada unidad correspondan a lo señalado en el programa de la materia, elaborado por la academia	-.045	.842
Derivado del programa de evaluación académica, se ha incrementado la participación del docente en las reuniones de academia.	-.161	.846
Derivado de la evaluación académica se han tenido que programar actividades que coinciden más con el programa de la academia, que con la práctica tradicional del maestro.	.490	.828
La evaluación académica obliga al maestro a modificar su estilo de impartición de cátedra	.436	.829
Evaluar al docente en su desempeño, interfiere en el ejercicio de la cátedra frente a grupo	.809	.819
La evaluación ha modificado el estilo de dirigir la cátedra frente a grupo.	.172	.836
La evaluación ha ocasionado que se cambie la estrategia de comunicación frente a grupo, en la impartición de la cátedra.	.414	.830
Con el objeto de ser mejor evaluado, se procura cambiar el estilo de dirigirse y tratar a los alumnos.	.376	.831
El programa de la materia se debe ubicar, para ser aceptado, dentro de las líneas de investigación propuestas por los cuerpos académicos.	.257	.834
Al considerar que los alumnos avalúan el desempeño docente, el comportamiento es parcial al calificarlos	.672	.822

Aun y con la evaluación académica, el maestro programa sus actividades en base a su participación tradicional del ejercicio profesional y no en base al programa de academia.	.324	.834
Con el objeto de ser mejor evaluado el maestro, modifica las estrategias de evaluación a los alumnos.	.014	.838
La evaluación académica no permite fortalecer el ejercicio de la libertad de cátedra	.162	.836
Prever y planear anticipadamente la presentación del programa te permite ejercer tu libertad de cátedra	.119	.837
Consideras que, en tu actividad de planeación y presentación, el programa de estudio no te permite ejercer tu libertad de cátedra.	.716	.821
En las juntas de academia, se refleja que puedes aplicar en el aula la libertad de cátedra.	.119	.837
Derivado del programa de evaluación académica, se ha disminuido la participación del docente en las reuniones de academia.	.630	.823
El programa de la materia, se debe ubicar de acuerdo a la practica en el campo laboral, aunque no coincida con las líneas de investigación propuestas por los cuerpos académicos	.654	.827
Aun y con la evaluación académica, el maestro programa sus actividades en base a su práctica tradicional, y no en base al programa de academia	.873	.815
Para que el alumno me califique mejor al evaluar mi desempeño modifíco mi forma de impartir la cátedra	.260	.835
El desempeño del docente frente a grupo se mejora al obtener mayores ingresos por causa de su evaluación	.260	.834
La libertad de la cátedra es un derecho del docente que no puede ser afectado por la evaluación al desempeño	.457	.829
Los programas de evaluación al desempeño han mejorado el ejercicio del docente frente a grupo	.716	.821
<i>VAR00043</i>	<i>.649</i>	<i>.823</i>

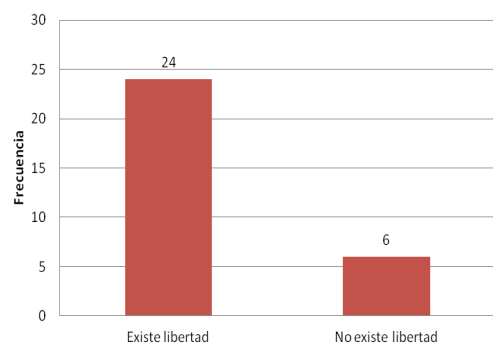
Cuadro elaborado por los autores.

Gráficas

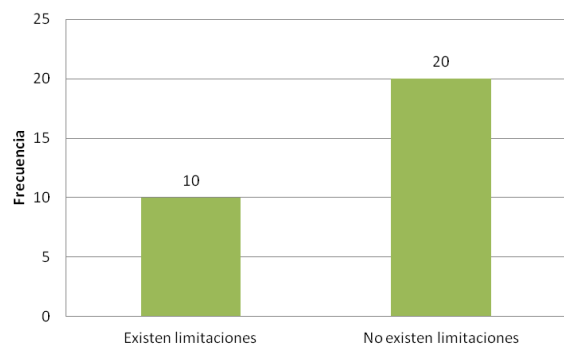
Gráfica 1. Resultados respecto a la evaluación del docente



Gráfica 2. Resultados respecto a la libertad de cátedra



Gráfica 3. Resultados respecto a las limitantes de la libertad de cátedra



Los Cuerpos Académicos en las Universidades Públicas Estatales del Noreste de México

Rafael Alfonso Uribe Macedo *

Resumen

La educación superior en México ha transitado por diferentes etapas relacionadas al cumplimiento de objetivos como mayor cobertura, mejora en la calidad, y equidad en el acceso a este nivel de enseñanza para los jóvenes de distintos niveles socioeconómicos. Muy relacionado con la mejora en la calidad, el gobierno federal ha impulsado desde finales de los años 90 la creación y el fortalecimiento de Cuerpos Académicos en las instituciones de educación superior como una herramienta para fomentar la investigación y promover mejores niveles de preparación y en la docencia de los académicos adscritos a estas instituciones. Se define a los Cuerpos Académicos y se realiza un breve análisis de éstos en las Universidades Públicas Estatales (UPES) de los tres estados que conforman el Noreste de México, Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas en cuanto a su organización y SE COMPARAN los resultados que muestran con base en tres parámetros seleccionados que tienen que ver con el desempeño de los Cuerpos Académicos: el número y nivel de los investigadores adscritos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), por institución; el número de investigaciones financiadas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, (CONACyT) por institución y el número de patentes de productos o procedimientos registradas por cada institución.

* Universidad Autónoma de Tamaulipas. CE: rafael_uribem@hotmail.com

I. La educación Superior en México

A partir de los años ochenta del siglo pasado las UPES experimentaron cambios en el financiamiento para su operación. De acuerdo a diversos investigadores como Roberto Rodríguez Gómez (1999), Ángel Díaz Barriga (1993), Eduardo Ibarra (2003) y Rolling Kent (2009), después de transitar por una etapa de expansión durante los años setenta, caracterizada por el crecimiento no planeado de la matrícula, de instituciones, de programas académicos y de personal docente, estas instituciones pasan a una etapa de desaceleración que se caracteriza por la intervención activa del Estado en su crecimiento y orientación, con políticas de evaluación ligadas al financiamiento público, y a finales de los años noventa enfrentan una nueva etapa caracterizada por la articulación de procedimientos de evaluación, programas de financiamiento extraordinario y exigencias específicas de cambio, etapa que se conoce como del Estado Evaluador, que se enmarca en las tendencias de la globalización y de requerimientos de los organismos internacionales como la Organización Educativa, Científica y Cultural de las Naciones Unidas (UNESCO por sus siglas en inglés) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Esta última etapa dio origen a una serie de instrumentos de evaluación y acreditación que se institucionalizaron a partir del Programa para la Modernización Educativa de 1989, que dio lugar a la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA). Estos instrumentos abarcan a los actores e instancias que intervienen en el proceso educativo: instituciones, profesores, estudiantes, programas académicos y profesionistas.

Con relación a los profesores, se establece la evaluación del desempeño individual para acceder a estímulos así como la participación en programas de formación y actualización académica como el Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional (PIFI) con los que pueden acceder a mejores remuneraciones o bien, concursar por los estímulos ofrecidos por el SNI, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), y por las becas del CONACyT, fundamentalmente.

II. Programas gubernamentales

Al concluir la década de los noventa, y de acuerdo al nuevo entorno nacional e internacional, el gobierno federal crea el PIFI, con el que se pretende “una educación superior de buena calidad”, así como llevar a cabo la planeación estratégica y el desarrollo de proyectos académicos para tener acceso a fondos federales extraordinarios. Con lo anterior, se pretendía que las universidades respondieran con oportunidad y calidad a los requerimientos que demandaba el desarrollo nacional.

El PIFI contempla la superación del profesorado, la consolidación de Cuerpos Académicos, la atención de estudiantes por medio de tutorías, la evaluación externa, la actualización y flexibilidad de planes y programas de estudio, la incorporación de enfoques centrados en el aprendizaje, el uso extenso de nuevas tecnologías así como el reconocimiento y certificación del profesorado a través del SNI y del PROMEP al haber cursado alguno de los posgrados clasificados como de calidad.

El SNI fue creado en 1984 con el objetivo de premiar la labor de investigación a través de un concurso en el que se evalúan las aportaciones al conocimiento científico, tecnológico, social y cultural mediante la investigación, la formación de recursos humanos especializados, la divulgación de la ciencia y la tecnología, la creación de grupos de investigación, el desarrollo de infraestructura científica y tecnológica, así como la vinculación de la actividad de investigación con los sectores público, social y privado, para contribuir a incrementar la competitividad y la resolución de los problemas nacionales. El Sistema otorga un estímulo económico y una distinción que puede ser de Candidato a Investigador Nacional, de Investigador Nacional con tres niveles o bien de Investigador Nacional Emérito. (CONACyT).

El PROMEP nace como resultado del análisis del Sistema de Educación Superior, realizado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1996. Está dirigido a elevar de manera permanente el nivel de habilitación de los profesores en lo individual, de acuerdo a los perfiles de cada subsistema de educación superior, y a los procesos de superación permanente en la formación, dedicación y desempeño de estos profesores como integrantes de los Cuerpos Académicos de las instituciones de educación superior.

El programa otorga becas a profesores de carrera de las universidades

públicas para la realización de estudios de posgrado en programas de reconocida calidad, ya sea en instituciones nacionales o del extranjero, apoya la contratación de nuevos profesores de tiempo completo que tengan un posgrado (maestría o doctorado) preferentemente, así como la reincorporación de ex becarios PROMEP, dotándolos con los elementos básicos para el trabajo académico, reconoce con el perfil deseable a profesores que cumplen con sus funciones de profesor de tiempo completo, como atender la generación y aplicación del conocimiento, ejercer la docencia y participar en tutorías y actividades de gestión académica y apoya el fortalecimiento de Cuerpos Académicos y la integración de redes temáticas de colaboración de Cuerpos Académicos, incluyendo el apoyo para gastos de publicación y becas post-doctorales.

Con la incorporación del subsistema de Institutos Tecnológicos en 2008, de las Escuelas Normales en 2009 y de los Institutos Tecnológicos Descentralizados y Universidades Interculturales en 2010, las instituciones adscritas en las reglas de operación del Programa en 2012 fueron 645 de un total de 2 mil 539 a nivel nacional de acuerdo a estadísticas de la Secretaría de Educación Pública (página electrónica SEP-PROMEP).

El Programa de Becas del CONACyT se inició en 1971 aproximadamente, tiene como objetivo coadyuvar a la formación de científicos y tecnólogos del más alto nivel e incrementar la capacidad científica y tecnológica de México mediante el otorgamiento de becas para realizar estudios de posgrado a nivel de maestría y doctorado, además de apoyar las especialidades técnicas y académicas en instituciones de excelencia, tanto en el país como en el extranjero.

Cabe hacer notar que de acuerdo a lo descrito anteriormente, en dos de los tres programas se privilegia el desempeño individual del profesor, no el trabajo ni los resultados en equipo, que son parte del fundamento de los Cuerpos Académicos.

III. Cuerpos Académicos y Universidades Públicas Estatales

Para algunos investigadores como Tierney (en López Leyva 2010) la producción de conocimiento en una comunidad científica se lleva a cabo mediante el trabajo conjunto: “La comunidad de científicos dentro de un campo específico trabaja conjuntamente, de modo que una persona

aprende un hecho y otra construye sobre este hecho para descubrir otro, y así sucesivamente”.

Un cuerpo académico es una pequeña comunidad científica que produce y aplica conocimiento basado en una o varias líneas de investigación definidas previamente, con un enfoque multidisciplinario y que también trabaja en redes.

En México, la figura de los Cuerpos Académicos fue promovida por el gobierno federal, quien especificó a través del PROMEP sus características generales:

- Tienen metas comunes para generar conocimientos, realizar investigación aplicada o desarrollos tecnológicos.
- Con líneas de investigación solidas y maduras.
- Generación de conocimientos, investigación aplicada o desarrollo tecnológico realizados de forma colegiada y complementaria a través de proyectos innovadores. La evidencia más sólida son los productos académicos que generan: libros, capítulos de libros, patentes, prototipos, artículos indexados, artículos arbitrados, asesorías, consultorías, informes técnicos, obras de arte, etcétera.
- Número de sus integrantes suficiente para desarrollar las líneas propuestas.
- Especifica que como mínimo deben ser tres integrantes y el número máximo está determinado por la comunicación e interacción continua de sus miembros.
- De forma específica se establecen las características respecto a los Cuerpos Académicos consolidados, en consolidación y en formación:
- Un cuerpo académico consolidado se caracteriza por lo siguiente:
 - La mayoría de sus integrantes tienen la máxima habilitación académica que los capacita para generar o aplicar innovadoramente el conocimiento de manera independiente.
 - Cuentan con amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos.
 - La mayoría cuenta con el reconocimiento de perfil deseable, tienen un alto compromiso con la institución, colaboran entre sí y

su producción es evidencia de ello.

- Demuestran una intensa actividad académica manifiesta en congresos, seminarios, mesas y talleres de trabajo, etc., de manera regular y frecuente, con una intensa vida colegiada, y sostienen una intensa participación en redes de intercambio académico con sus pares en el país y en el extranjero, así como con organismos e instituciones nacionales y del extranjero.

Un cuerpo académico en consolidación se caracteriza por lo siguiente:

- Más de la mitad de sus integrantes tiene la máxima habilitación y cuentan con productos de generación o aplicación innovadora del conocimiento.
- Una mayoría de ellos tiene reconocimiento del perfil deseable.
- Participan conjuntamente en líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento bien definidas.
- Por lo menos la tercera parte de quienes lo integran cuenta con amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos; y
- Colaboran con otros Cuerpos Académicos.
- Un cuerpo académico en formación se caracteriza por lo siguiente:
- Tienen identificados a sus integrantes, de los cuales al menos la mitad tiene el reconocimiento del perfil deseable.
- Tienen definidas las líneas de generación o aplicación del conocimiento e identificados algunos Cuerpos Académicos afines, y de alto nivel, de otras instituciones del país o del extranjero con quienes desean establecer contactos.

Para iniciar los trabajos de los Cuerpos Académicos en las UPES se tuvieron que llevar a cabo una serie de pasos previos como la organización y el desarrollo de líneas de investigación definiendo las temáticas que a juicio de las autoridades educativas fueran afines a su vocación y a la planeación institucional (PROMEP, Reglas de Operación 1997).

Para efectos de realizar la comparación entre los Cuerpos Académicos de las tres UPES ya mencionadas, se tomará como base la organización

del contenido de la Educación Comparada de Le Than Khoi (1981 en Olivera Lahorne 2008), para quien el objeto material de la educación comparada son los hechos educativos y el objeto formal es la comparación de semejanzas y diferencias y en la que establece lo siguiente:

1. Variable – actores: enseñantes y aprendientes. En este caso los Cuerpos Académicos.
2. Unidad de comparación: intranacional. En este caso los estados de Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas.
3. Naturaleza de la comparación: descripción, clasificación, evaluación, yuxtaposición, explicación. En este caso las descripciones y los datos de las UPES y de sus Cuerpos Académicos.
4. Estática y Dinámica: los sistemas educativos. En este caso una parte de los sistemas educativos, los Cuerpos Académicos.
5. Conocimiento y acción: Conocimiento para saber/para actuar.

En el caso de la Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC), fundada en 1957, y que también cuenta con instalaciones, docentes y estudiantes del nivel medio superior, de acuerdo al Segundo Informe de Actividades 2011 – 2012 del Rector Lic. Mario Alberto Ochoa Rivera, en el nivel superior cuenta con 71 programas de buena calidad reconocidos por la SEP, que se integran por 61 programas acreditados, de los que 57 tienen nivel 1 de acreditación. Con estos programas atiende a 21 mil 299 alumnos de licenciatura. Así mismo, cuenta con 18 de los 71 programas que están en operación incorporados al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

Respecto a su profesorado, 83% de los 704 Profesores de Tiempo Completo (PTC), cuenta con un posgrado, 29% cuentan con doctorado y 54% con maestría. De estos 584 profesores posgraduados, 223 tienen perfil PROMEP.

Los profesores de la UAdeC disponen de oportunidades para certificarse de acuerdo a estándares nacionales, de estímulos académicos, de apoyos para becas y estancias dentro y fuera del país y de acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para enriquecer su formación.

En cuanto a los Cuerpos Académicos, la Universidad cuenta con

43, de los cuales 5 son Cuerpos Académicos consolidados, 8 están en consolidación y 30 en formación. De acuerdo a datos del SNI, la Universidad cuenta con 42 profesores miembros del Sistema, 37 son de Nivel 1, 4 son de Nivel 2 y 1 es de Nivel 3. Así mismo cuenta con 27 Candidatos a ingresar al Sistema.

La distribución de PTC con registro en el SNI se da principalmente en la Facultad de Ciencias Químicas con 7 SNI nivel I, 13 Candidatos y 3 SNI nivel II, en el Centro de Investigaciones Socioeconómicas con 6 SNI nivel I y un Candidato, en la Facultad de Medicina con 4 SNI nivel I y un Candidato y en la Facultad de Metalurgia con 3 SNI nivel II y 2 Candidatos.

Por área del conocimiento y de acuerdo al campus de la Universidad, la mayor proporción de PTC con perfil PROMEP adscritos a Cuerpos Académicos se presenta de la siguiente forma:

- Saltillo - Ingeniería y Tecnología con 51%, Ciencias Sociales y Administrativas con 43%.
- Ciencias de la Salud con 41% y Arte y Humanidades con 38%.
- Torreón – Ciencias de la Salud con 29%.
- Unidad Norte – Ciencias Sociales y Administrativas con 32%.

En cuanto a la formación integral de los estudiantes, la Universidad ofrece el Programa de Tutorías con el que brinda atención a 15 mil 297 alumnos de licenciatura. Su modelo educativo se centra en el aprendizaje y busca vincular los conocimientos que genera con los sectores público, privado y social, promover la formación investigativa y el servicio social y hacer mayor uso de la educación a distancia.

Si bien la producción científica de la Universidad aún no alcanza los 692 artículos científicos publicados en revistas indizadas en el periodo 2003 – 2009, de acuerdo a datos de la Asociación Civil Foro Consultivo Científico y Tecnológico, la Universidad ocupa el lugar 8 de entre las IES con mayor número de citas por documento en el mismo periodo con 4.45.

La UAdeC en conjunto con el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial (IMPI) valoró en el periodo 2011 – 2012 los productos científicos generados por sus investigadores para identificar los susceptibles de ser patentados. A febrero de 2013 la Universidad tiene 1 patente registrada, 6

solicitudes de patente y 4 marcas registradas relacionadas con educación y actividades culturales.

La Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) fundada en 1933, cuenta dentro de su estructura con instalaciones y docentes del nivel medio superior y en el nivel superior ha desarrollado convenios de colaboración e intercambio con instancias internacionales tanto en la evaluación de programas académicos como para intercambios de estudiantes y estancias académicas. Para efectos del presente trabajo únicamente se consideran los aspectos que tienen que ver con educación superior.

De acuerdo al Plan de Desarrollo Institucional 2012 – 2020, la UANL cuenta con 71 programas académicos de los que 63 son de buena calidad reconocidos por la SEP y de ellos 51 son programas acreditados, con los que atiende a 77 mil 992 alumnos de licenciatura. Así mismo, 66 de los 71 programas en operación están incorporados al PNPIC.

Respecto a su profesorado, el 37% de los 2 mil 208 PTC cuenta con un posgrado, 30% tienen doctorado y 7% maestría. De estos 806 profesores posgraduados, 1 mil 148 tienen certificación PROMEP y de acuerdo a datos del SNI, a enero de 2013 la Universidad cuenta con 384 profesores que pertenecen al Sistema Nacional, 307 son de Nivel 1, 60 son de Nivel 2 y 17 de Nivel 3 así como 124 Candidatos a formar parte del Sistema.

Con la finalidad de implementar el modelo educativo que promueve la formación de profesionales, científicos y humanistas altamente competentes a nivel nacional e internacional, la Universidad atiende la capacitación del personal académico en programas de formación y actualización focalizados específicamente en temas relacionados con la educación.

En cuanto a los Cuerpos Académicos, la Universidad cuenta con 159, de los cuales 43 son consolidados, 55 están en consolidación y 61 en formación. Están integrados por 935 profesores que participan en las áreas de Ciencias de la Salud, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Sociales y Administrativas, Ingeniería y Tecnología, Educación, Humanidades y Arte, y Ciencias Agropecuarias. No se cuenta con información respecto al número de miembros del Sistema Nacional de Investigadores que participan en ellos.

De acuerdo al Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad 2012 – 2020, en 2001 se inició con el establecimiento de Cuerpos Académicos y para 2012 se tienen 159 Cuerpos Académicos, 61 en formación, 55 en

consolidación y 43 consolidados. Actualmente el área del conocimiento que cuenta con más Cuerpos Académicos es Ciencias de la Salud con 37, seguida del área de Ciencias Naturales y Exactas con 36, mientras que el área que cuenta con menos es Ciencias Agropecuarias con 11 Cuerpos Académicos.

En cuanto a la formación integral de los estudiantes, su modelo educativo se caracteriza por contar con cinco ejes rectores: la educación centrada en el aprendizaje, la educación basada en competencias, la flexibilidad curricular y de los procesos educativos, la innovación académica y la internacionalización.

Esta institución ha desarrollado un modelo de intercambio, vinculación y cooperación académica, para identificar y atender las necesidades de los sectores social y productivo, extender los servicios asistenciales a la comunidad y promover la vinculación interdisciplinaria de los estudiantes en programas comunitarios.

En la producción de artículos científicos, en 2011 la Universidad publicó 197 libros y más de 471 trabajos de investigación en revistas científicas de circulación nacional e internacional y según datos del Foro Consultivo Científico y Tecnológico, A.C, en el periodo 2003 – 2009 la Universidad ocupó el 8°. lugar entre las IES con mayor producción científica, con 1,786 artículos publicados en revistas indizadas y el 8° lugar de entre las IES con mayor número de citas en el mismo periodo con 6,558. Los primeros lugares los ocupa la Universidad Nacional Autónoma de México, con 23,132 artículos publicados y 137,433 citas. Con relación al registro de patentes, según el IMPI, a febrero de 2013 la UANL tiene 22 patentes registradas, 57 solicitudes de patente y 1 marca registrada, que tiene que ver con el equipo de fútbol Tigres.

En el caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), fundada en 1950 en Tampico, tiene presencia en 14 municipios del estado, cuenta con 12 Unidades Académicas, 11 Facultades, 1 Centro de Excelencia, 2 Escuelas de Estudios Profesionales y 5 Centros de Investigación, donde atiende al 37.7% de la matrícula de nivel superior en la entidad. Cuenta así mismo con tres preparatorias dependientes de la universidad y 72 incorporadas, que atienden a los estudiantes del nivel medio superior y 7 Unidades de Educación a Distancia (UNAED), para que jóvenes que viven en pequeñas poblaciones puedan cursar el tronco común de

licenciatura y la comunidad pueda participar en diversos servicios de educación continua.

Tiene 62 programas de buena calidad reconocidos por la SEP, que se integran por 31 programas acreditados y 31 más con nivel 1 de acreditación, con los que atiende al 91% de los 36 mil 248 alumnos de licenciatura. Así mismo, 16 de los 98 programas que están en operación forman parte del PNPC.

Respecto a su profesorado, el 82% de los 1 mil 54 PTC tienen un posgrado, 22% obtuvieron su doctorado y el 60% maestría. De estos 864 profesores posgraduados, 477 tienen certificación PROMEP, y de acuerdo al SNI, al mes de enero de 2013 la Universidad cuenta con 46 profesores de Nivel 1 y 9 de Nivel 2; así como 15 candidatos a ingresar al Sistema.

De acuerdo con el Plan de Desarrollo Institucional 2010 - 2014 los profesores de la UAT disponen de oportunidades para certificarse de acuerdo a estándares nacionales, de estímulos académicos, de apoyos para becas y estancias dentro y fuera del país; de acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; a bibliotecas virtuales y a bases virtuales de datos, lo que permite enriquecer su formación.

En cuanto a los Cuerpos Académicos, la UAT cuenta actualmente con 43, de los cuales 9 están consolidados, 17 en consolidación y 17 en formación. Cabe agregar que estos Cuerpos Académicos están integrados por 151 profesores que participan en 72 líneas de generación, aplicación e innovación del conocimiento.

Los profesores participan en las áreas de Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Sociales y Administrativas, Ingeniería y Tecnología y Educación, Humanidades y Arte, y en ellas se tienen 55 miembros del SNI.

El área del conocimiento que cuenta con más Cuerpos Académicos es Ciencias Sociales y Administrativas, con 11 cuerpos y 38 integrantes, mientras que el área que cuenta con menos es Ciencias Naturales y Exactas, con 5 Cuerpos Académicos y 18 integrantes. Los Cuerpos Académicos más antiguos se registraron en 2002 predominando las áreas de Ciencias Agropecuarias, Ciencias Naturales y Exactas, y Ciencias de la Salud.

Para la formación integral de los estudiantes, la Universidad ofrece el Programa de Tutorías con el que brinda atención a 21 mil 234 alumnos de licenciatura. Su modelo educativo incorpora el dominio del inglés,

la formación investigativa y el servicio social y promueve el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's) así como la educación a distancia.

De acuerdo al listado del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), con sede en España, en su edición 2012, la UAT ocupa los lugares uno a nivel estatal, 35 de un listado de 931 universidades a nivel nacional y 2 mil 965 a nivel mundial.

El Plan Estratégico de la UAT, en el Eje Estratégico de *Impulso a la investigación y el desarrollo tecnológico* tiene como objetivo “fomentar la investigación aplicada, interdisciplinaria y tecnológica y articular su desarrollo a los programas educativos, con miras a generar capacidades institucionales que sean referentes de sus programas de posgrado en la formación del capital humano que demanda Tamaulipas”.

Establece la necesidad de que la Universidad fomente el desarrollo de una investigación de calidad, que resuelva problemas concretos de su entorno, que contribuya a la formación de estudiantes, profesores y Cuerpos Académicos. Para ello debe contribuir a la solución de problemáticas y al aprovechamiento de oportunidades de las áreas estratégicas previstas en el desarrollo regional y nacional.

El esfuerzo realizado se ha reflejado en la generación y aplicación de conocimiento, particularmente en la producción de artículos científicos y el registro de patentes. De acuerdo a la clasificación del ISI Web of Knowledge, los artículos científicos a 2011 se refirieron a 58 áreas del conocimiento. Las que generaron más publicaciones fueron Ciencia y Tecnología de Alimentos con 71, Agricultura con 69 y Veterinaria con 44. Las de menor número de publicaciones fueron Psicología con 22 y Ciencias de la Conducta con 11. La producción total de artículos científicos al año 2011 es de 469. Llama la atención que según datos de la Asociación Civil Foro Consultivo Científico y Tecnológico en su publicación 2012, la Universidad ocupe el primer lugar de entre las IES con mayor cantidad de artículos publicados en revistas indizadas con mayor colaboración internacional durante el periodo 2003-2009 con un 57.98%.

Con relación a las patentes y de acuerdo a datos del IMPI a febrero de 2013 la Universidad tiene 2 patentes registradas, 6 solicitudes de patente y 4 marcas registradas que tienen que ver con el equipo de fútbol Correcaminos.

IV. Conclusiones

Al realizar un recuento de los profesores adscritos a las UPES de Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas miembros del SNI, el número de Cuerpos Académicos en consolidación y consolidados de cada institución así como el número de publicaciones y patentes se puede observar el siguiente cuadro:

Cuadro 4. Comparativo entre parámetros de las UPES del Noreste de México.

Universidad	Matrícula de Nivel Superior*	Cuerpos Académicos	Miembros del SNI por Nivel	Número de Publicaciones	Número de Patentes
Autónoma de Coahuila	21,299 alumnos	Totales	Nivel 1	Libros	Registradas
		Consolidados	Nivel 2	Artículos	Solicitudes
		En Consolidación	Nivel 3	Científicos	Marcas
		En Formación			
Autónoma de Nuevo León	77,992 alumnos	Totales	Nivel 1	Libros	Registradas
		Consolidados	Nivel 2	Artículos	Solicitudes
		En Consolidación	Nivel 3	Científicos	Marcas
		En Formación			
Autónoma de Tamaulipas	39,709 alumnos	Totales	Nivel 1	Libros	Registradas
		Consolidados	Nivel 2	Artículos	Solicitudes
		En Consolidación	Nivel 3	Científicos	Marcas
		En Formación			

*Solo Licenciatura.

La matrícula de la de la Universidad Autónoma de Nuevo León es 3.66 veces superior a la de la Universidad Autónoma de Coahuila y 1.96 veces mayor que la de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Con esto se puede establecer que por matrícula de nivel superior el primer lugar lo ocupa la Autónoma de Nuevo León, el segundo lugar la Autónoma de Tamaulipas y el tercer lugar la Autónoma de Coahuila.

En Cuerpos Académicos totales la Universidad Autónoma de Nuevo León tiene 3.69 veces más que las Universidades de Coahuila y Tamaulipas. Así mismo tiene 8.6 veces más Cuerpos Académicos Consolidados que la Autónoma de Coahuila y 4.7 veces más que la Autónoma de Tamaulipas. Las proporciones varían ligeramente en el caso de los Cuerpos Académicos En Consolidación. Nuevamente el primer lugar lo ocupa la Autónoma de Nuevo León, el segundo lugar la Autónoma de Tamaulipas y el tercer lugar la Autónoma de Coahuila.

En cuanto a los miembros del SNI por Nivel, la Universidad Autónoma

de Nuevo León tiene 8.2 veces más miembros de Nivel 1 que la Universidad Autónoma de Coahuila y 6.6 veces más que la Universidad Autónoma de Tamaulipas. En cuanto a miembros del Nivel 2 tiene 15 veces más que la Autónoma de Coahuila y 6 veces más que la Autónoma de Tamaulipas. Por último, en número de miembros de nivel 3 tiene 17 veces más que las Universidades Autónomas de Coahuila y Tamaulipas, que en este caso, aunque esta ligeramente arriba en número de SNI's nivel 1 y 2, carece de miembros de nivel 3.

En cuanto a publicaciones, la Universidad Autónoma de Nuevo León es la más completa, si bien la Autónoma de Tamaulipas cuenta con el primer lugar en artículos científicos.

Por último, en patentes registradas y solicitudes las Universidades de Coahuila y Tamaulipas tienen los mismos números.

En la UAdeC el contar con un miembro del Sistema Nacional Nivel 3 así como con 8 Cuerpos Académicos en consolidación y 5 consolidados ayuda a que esta institución presente 76 publicaciones, de patentes registradas y de solicitudes de patentes.

En la UANL el contar con 17 miembros del Sistema Nacional Nivel 3 así como mayor número de Cuerpos Académicos en consolidación (55) y consolidados (43), ayuda a que esta institución presente 197 libros y 47 artículos científicos, de patentes registradas y de solicitudes de patentes, a diferencia de la Universidad Autónoma de Coahuila, que cuenta solamente con 1 SNI Nivel 3 y 5 Cuerpos Académicos consolidados, y de la Universidad Autónoma de Tamaulipas que no tiene miembros del SNI Nivel 3 y cuenta con 9 Cuerpos Académicos consolidados.

En el caso de la UAT, cuenta con 84% de sus profesores miembros del SNI de Nivel 1 y no cuenta con profesores de Nivel 3, del total de sus Cuerpos Académicos el 39% está en consolidación y el 21% está consolidado, lo que explica porque presenta el bajo número de patentes registradas y de solicitudes de patentes.

Algunos elementos que inhiben el desarrollo de los Cuerpos Académicos son de carácter personal de los investigadores y otros de tipo institucional, para efectos del presente trabajo se mencionarán los institucionales. Los más representativos son la existencia de una organización vertical con la toma de decisiones de manera lineal; una administración deficiente, el burocratismo institucional, las dificultades para obtener financiamiento

para investigación y difusión, falta de infraestructura y condiciones de trabajo deficientes. Si bien es innegable el gran esfuerzo financiero y de gestión que están realizando las tres instituciones objeto de estudio, sería de utilidad poder determinar las áreas de oportunidad que aún presentan y que debidamente atendidas promoverán un mejor desarrollo de sus Cuerpos Académicos.

Y si bien el número de Cuerpos Académicos consolidados y en consolidación en estas instituciones se ha incrementado impulsado la producción y aplicación de conocimiento, esta producción aún es fundamentalmente de carácter local o institucional, con muy bajo impacto a nivel nacional, como se aprecia en los datos de la Asociación Civil Foro Consultivo Científico y Tecnológico que registra número de publicaciones indizadas y en el número de patentes del IMPI, que se mantiene constante.

Por los datos analizados se puede establecer que contar con mejores condiciones de financiamiento y de gestión facilita tener un mayor número de Cuerpos Académicos consolidados con miembros del SNI de Nivel 2 y Nivel 3, que ayuda a que se lleve a cabo más y mejor investigación, lo que incide en el número de publicaciones científicas y en el desarrollo de procesos y procedimientos susceptibles de patentarse. Así mismo, incrementa el número de programas de posgrado inscritos en el PNPC de las instituciones a las que se encuentran adscritos.

De las tres Universidades analizadas, la Autónoma de Nuevo León es la que muestra mejores indicadores, seguida por la Autónoma de Tamaulipas, que a pesar de no contar con miembros del SNI Nivel 3 tiene más Cuerpos Académicos en consolidación y consolidados y genera más publicaciones, sobre todo de artículos publicados en revistas indizadas con mayor colaboración internacional, que la Universidad Autónoma de Coahuila.

Bibliografía

Ancer Rodríguez, Jesús. (2012). "*Plan de Desarrollo Institucional UANL 2012 – 2020*". Universidad Autónoma de Nuevo León. Consultado el 5 de abril de 2013. Documento electrónico disponible en <http://www.uanl.mx/sites/default/files/documentos/universidad/pdi-2020-26abril.pdf>

- Caballero Rico, Frida Carmina, Rocío Margarita Uresti Marín, José A. Ramírez de León. (2011). “*Análisis de la producción científica de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y evaluación de su impacto en los indicadores educativos de calidad*”. Revista de la educación superior. Vol. XLI (1), No. 161
Enero - Marzo de 2012, pp. 31- 52. ISSN: 0185-2760.
Consultado el 5 de abril de 2013. Documento electrónico, disponible en <http://publicaciones.anuies.mx/revista/161/1/2/es/analisis-de-la-produccion-cientifica-de-la-universidad-autonoma-de>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2013). “*Sistema Nacional de Investigadores. Listado de Investigadores Vigentes a enero 2013*”. Página electrónica. Consultada el 6 de abril de 2013. Disponible en www.conacyt.gob.mx/sni
- De Ibarrola, María. (1986). “*La educación superior en México*”. CRESALC Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. Consultado el 2 de abril de 2013. Documento electrónico, disponible en <http://www.unesco.org/new/es/education/resources/onlinematerials/publications>
- Díaz Barriga, Ángel. (1993). “*La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal*”. Revista ANUIES, número 88, Octubre –Diciembre de 1993. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Consultado el 1 de abril de 2013. Documento electrónico disponible en http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/htm_articulos/1993_laevaluacion.htm
- Ibarra Colado, Eduardo. (2003). “*Las ciencias sociales, universidad y sociedad*”. Judith Bokser M. Liwerant, Coordinadora. Universidad Nacional Autónoma de México. Primera Edición. pags 395 a 406. ISBN 970-32-0730-8. México.
- Instituto Mexicano de Propiedad Intelectual. Listado de Patentes. Consultado el 8 de abril de 2013. Página electrónica disponible en <http://siga.impi.gob.mx/#busquedas#operator=all#search=universidad+autonoma+de+nuevo+leon#gaceta=1#resultados=25#skip=0#order=fechaPublicacion>
- Kent Serna, Rollin. (2009). Una visión conceptual de los procesos de cambio en las políticas y los sistemas de educación superior en “*Las políticas de educación superior en México durante la modernización. Un análisis regional*”. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES. México. ISBN 978-607-451-009-6
- Laclette, Juan Pedro, Patricia Zuñiga-Bello et al. (2011). “*Rankin de Producción Científica Mexicana*”. Foro Consultivo Científico y Tecnológico, A.C. Insurgentes Sur No. 670. Piso 9. México. ISBN: 978-607-9217-01-3
- Leal Gutiérrez, José María. (2010). “*Plan de Desarrollo Institucional 2010 – 2014. Universidad Autónoma de Tamaulipas*”. Consultado el 5 de abril de 2013. Documento electrónico, disponible en http://portal.uat.edu.mx/contenido/portal2010/transparencia/reglamentos_portal/Nueva%20carpeta/plan_desarrollo.pdf
- López Leyva, Santos. (2010). “*Cuerpos Académicos: factores de integración y producción de conocimiento*”. Revista de la Educación Superior. Vol. XXXIX (3), No. 155, Julio-Septiembre de 2010, pp. 7-25. ISSN: 0185-2760. Consultado el 6 de abril de 2013. Documento electrónico disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000300001
- Ochoa Rivera, Mario Alberto. (2010). “*Plan de Desarrollo Institucional 2010 - 2013*”. Universidad Autónoma de Coahuila. Consultado el 5 de abril de 2013. Documento electrónico disponible en <http://www2.uadec.mx/pub/pdf/PDI2010-2013.pdf>
- Ochoa Rivera, Mario Alberto. (2011). “*Segundo Informe de Actividades*”. Universidad Autónoma de Coahuila.
- Olivera Lahore, Carlos E. (2008). “*Introducción a la educación comparada*”. Ed. Universidad Estatal a Distancia. San José, Costa Rica. ISBN 978-9968-31-664-4. pp 11-46.
- Programa de Mejoramiento del Profesorado. Página electrónica. Consultada el 7 de abril de 2013. Disponible en <http://promep.sep.gob.mx/preguntasca.html#>
- Rodríguez Gómez, Roberto. (1999). “*The modernisation of higher education in Mexico*”. Higher Education Policy Journal, number 12. Pages 53-67. Consultado el 1 de abril de 2013. Documento electrónico disponible en <http://www.palgrave-journals.com/hep/journal/v12/n1/pdf/8390108a.pdf>
- Tierney, William G. (2001). “*La autonomía del conocimiento y el ocaso del estudio independiente: posmodernismo y el estudio comparativo de la universidad*”, revista Tiempo de educar, Universidad Autónoma del Estado de México, vol 3, núm. 6, pp. 162-188.
- Varela-Petito, Gonzalo. (2011). “*Evaluating Public Higher Education in Mexico*”. Higher Education Management and Policy, Volume 23 Issue 2: Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education. OECD Higher Education Programme.

Análisis comparado sobre formas de organización del conocimiento de los grupos y redes de investigación a la luz de las diferentes culturas disciplinarias

María Teresa de Sierra Neves *

Introducción

El objetivo de esta ponencia es realizar una reflexión sobre estrategias que llevan a la conformación bajo distintas modalidades (Promep, CONACYT, las propias universidades) de las redes de conocimiento para desarrollar actividades de investigación y docencia. Esto nos remite al análisis de las políticas públicas para las IES desarrolladas a partir de la década de los 90 en México. Y nos lleva inevitablemente a analizar las mediaciones de las historias institucionales y culturas disciplinarias a efecto de detectar las similitudes y diferencias existentes en las IES, así como en el desarrollo de la profesión académica y la conformación y consolidación de las redes de conocimiento. Muchos estudiosos del tema y algunos testimonios logrados por mi, en investigaciones realizadas con anterioridad, dan cuenta de cómo las cosmovisiones de los académicos e investigadores de distintos campos del conocimiento, apuntan a considerar diferencias significativas respecto a la concepción de la profesión y / o carrera académica así como al proceso de desarrollo de redes de conocimiento.

Los debates sobre este tema versan en general acerca de si las diferencias de percepción sobre de cual deben ser las características sustantivas de la profesionalización académica y de la organización de grupos de investigación o redes de conocimiento es decir, si estas se corresponden con diferentes representaciones o imaginarios disciplinarios acerca de

* Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. CE: teredesierra@gmail.com

las modalidades de producción del conocimiento. O si tales debates se refieren a diferentes grados de desarrollo evolutivo dentro de un mismo modelo de profesionalización académica.¹

La hipótesis que se busca argumentar en este trabajo es la siguiente: La evolución de las trayectorias de los grupos académicos hacia la profesionalización académica y la conformación de colectivos y redes epistémicas en el marco de las nuevas política públicas para la educación superior y en ciencia y tecnología, es resultado de la interacción de tres factores básicos. De una parte, los grandes retos que se plantean para el desarrollo de la investigación científica, en la sociedad del conocimiento, como consecuencia de la complejización –especialización de los saberes e interacción de los campos del conocimiento en una sociedad globalizada; de la otra las políticas de internacionalización de las universidades, y finalmente las orientaciones de las políticas publicas que están dirigidas a promover redes epistémicas y su aplicación al interior de las instituciones. Esta exposición la hemos organizado en torno a tres grandes apartados. En el primero, plantaremos algunos antecedentes respecto al tema de estudio, en el segundo consideraremos nuestra perspectiva metodológica, en tercer lugar revisamos las implicaciones de las diferencias disciplinarias en la concepción de las redes de conocimiento. Finalizamos con algunas consideraciones generales.

I. ANTECEDENTES

Este trabajo se basa en uno de los hallazgos obtenidos en relación a este tema en investigaciones previas. “Cambios de las IES y efectos en las trayectorias académicas. Estudio de caso de la UNAM y la UAM” y la otra “Nuevas Identidades Académicas en el horizonte histórico contemporáneo. Estudio de caso, la UNAM y la UNC”. En ambos casos se pudo comprobar que tanto el fenómeno de la profesionalización y de la construcción de redes epistémicas han sido los aspectos más relevantes como resultado de las nuevas Políticas Públicas para la Educación Superior. Asimismo en ambos estudios se detectaron diferencias en las

percepciones de los actores involucrados, como académicos, tomadores de decisiones y directivos en las instituciones estudiadas. También se observó que gran parte de dichas percepciones han estado mediadas significativamente por los diferentes imaginarios, resultado de las propias historias institucionales, disciplinarias y hasta generacionales, lo que ha conducido a resultados diversos de los previstos por los diseñadores de aquellas políticas.

Es por ello que dándole continuidad a dicho tema considero relevante estudiar la interrelación de todos los factores: políticas públicas, actores, imaginarios, historia A Manuel Gil (2003), se orientaron a realizar estudios que describían la conformación del mercado académico, y de la profesión académica a partir de “tipos sociales”.

Los interrogantes que orientan el presente trabajo serían los siguientes: ¿Cuáles son las posibilidades reales que tienen los académicos de adaptar y reorientar sus trayectorias en función de la construcción de redes de conocimiento? ¿Cuáles son los límites a la plasticidad de estas trayectorias? ¿Cuál es el papel que les corresponden, pueden o están dispuestos a jugar los investigadores en estos procesos?

En relación al tema específico sobre redes epistémicas constituyen de gran interés los trabajos de Rocío Grediaga sobre: Tradiciones disciplinarias, prestigio, redes y recursos como elementos clave del proceso de comunicación del conocimiento. El caso Mexicano. Y los trabajos de Mery Hammui Sutton sobre: lo cognitivo y lo social en la publicación de resultados de investigación en grupo. Ya que en ambos trabajos se estudian las políticas públicas y los cambios y características de los resultados de investigación, a partir de la constitución de las redes de conocimiento.

Respecto a las nuevas tendencias en reorganización del contexto institucional para facilitar nuevas respuestas organizativas de redes interinstitucionales nacionales e internacionales, se puede mencionar los trabajos de Mónica Casalet, Ravenna, quien ha desarrollado el tema en diversos trabajos, estudios sobre la innovación en las instituciones y las nuevas tendencias de información y organización que influyen en el trabajo de investigación, así como la consolidación de grupos multidisciplinarios

¹ Vacarezza Silvio Leonardo. Heterogeneidad en la conformación de la Profesión Académica: Una Comparación entre químicos y Sociólogos. *Redes*, vol.13 N° 26, Buenos Aires, diciembre de 2007 pp17-49

e interinstitucionales². También existen trabajos como los de Matilde Luna y Rosalva Casas: "Itinerarios del conocimiento: Formas, Dinámicas y Contenido. Un enfoque de redes." En el que se analizan las redes de generación del conocimiento, y los sectores productivos.³

De la revisión de la literatura se observa que el tema de la construcción de redes epistémicas y el tema de los grupos académicos está cobrando cada vez mayor relevancia en el ámbito nacional e internacional; no obstante ello desde la perspectiva del nuevo institucionalismo ha sido poco desarrollado, lo que justifica el interés por el tema.

Este trabajo de estudio y reflexión acerca de la construcción de redes de conocimiento busca analizar la configuración de colectivos académicos en torno a líneas de generación de conocimiento a partir de políticas públicas como las impulsadas por CONACYT, PROMEP y la SEP, tratando de evaluar en qué medida las mismas han contribuido a generar una cooperación efectiva en la actividad de investigación así como a la producción de conocimiento científico. Este problema nos lleva a cuestiones de tipo epistemológico sobre cómo se construyen el conocimiento en contextos institucionales y qué lugar ocupa dentro de ello las líneas y redes mencionadas.

Partiendo de que el desarrollo del conocimiento se cumple en un proceso social, en el marco de un sistema institucional estas políticas asumen la propuesta de que cumplir ese proceso con base en definir líneas generales del conocimiento en el marco de redes epistémicas permite identificar y elaborar mejor objetos de estudio, y con ello incrementar los resultados de la actividad científica a través de que esta se cumpla no de manera aislada sino mediante colectivos académicos. Esto supone una hipótesis epistemológica, en la que se postula que un objeto de estudio puede estudiarse más adecuadamente si se lo aborda desde distintos ángulos por parte de diferentes investigadores coaligados en torno a una línea de conocimiento que comparten en relación a dicho objeto, y nos

² CASALET Ravenna Mónica, 2009. "Cambios Institucionales para la innovación: nuevos instrumentos de política científica y tecnológica. El caso del Consorcio Xignux-CONACYT". En: Villavicencio, Daniel y Pedro López de Alba, *Sistemas de Innovación en México. Regiones, redes y sectores*, pp. 187-216. Plaza y Valdés, CONCYTEG y CONACYT. Guanajuato, México.

³ LUNA, Matilde (coord.) ANTROPOS y IIS, 2003.

remite a preguntarnos si el trabajo colectivo nos llevaría a un estudio de más calidad o con mejores resultados que el trabajo individual, y de qué manera podemos comprobar ese resultado.

Parecería que las actuales políticas de promoción de redes académicas implementadas por PROMEP Y CONACYT son respuesta a experiencias previas, donde las estrategias de las políticas públicas se centraron en la evaluación y los incentivos económicos individuales. Al mismo tiempo que logros cuantitativos, dichas políticas generaron grandes tensiones en las comunidades académicas ya que por un lado tuvieron de positivo que se profesionalizaran las trayectorias académicas, pero paradójicamente provocaron una desinstitucionalización de la actividad de los mismos y por otro lado estimularon comportamientos individualistas.

Todo esto motivado por el tipo de evaluación del trabajo personal y por el hecho de que la misma estuvo vinculada al otorgamiento de estímulos económicos.⁴ Además de logros cuantitativos, dichas políticas generaron grandes tensiones en las comunidades académicas ya que por un lado tuvieron de positivo que se promovió la profesionalización de las trayectorias académicas, pero paradójicamente provocaron una desinstitucionalización de la actividad de los mismos y por otro lado estimularon comportamientos individualistas. Todo esto motivado por el tipo de evaluación del trabajo personal y por el hecho de que la misma estuvo vinculada al otorgamiento de estímulos económicos.⁵

Por todo ello en este trabajo se busca interpretar las nuevas políticas públicas para la educación superior y sus efectos en las trayectorias académicas en relación con los procesos de cambio institucional y más

⁴ Según testimonios de la mayoría de los investigadores entrevistados en ambas instituciones y en distintas disciplinas realizadas en el proyecto anterior, planteaban de cómo las políticas evaluación académica y otorgamiento de estímulos económicos fue creando un ambiente de pérdida la mística del trabajo colectivo, y desvío de la investigación hacia algo más individualista ,utilitario y pragmático. No opinaban los mismos los físicos y químicos que por la especificidad disciplinaria y la naturaleza de su práctica disciplinaria cotidiana requieran necesariamente la interlocución de dos o más investigadores.

⁵ Según testimonios de la mayoría de los investigadores entrevistados en ambas instituciones y en distintas disciplinas realizadas en el proyecto anterior, planteaban de cómo las políticas evaluación académica y otorgamiento de estímulos económicos fue creando un ambiente de pérdida la mística del trabajo colectivo, y desvío de la investigación hacia algo más individualista ,utilitario y pragmático. No opinaban los mismos los físicos y químicos que por la especificidad disciplinaria y la naturaleza de su práctica disciplinaria cotidiana requieran necesariamente la interlocución de dos o más investigadores.

específicamente en el desarrollo y prácticas de los diferentes actores involucrados. Por ello se consideró pertinente partir de la perspectiva neo-institucionalista y analizar para ello, la interacción entre los constreñimientos formales y las mediaciones valorativas formadas en el desarrollo de los imaginarios de los distintos actores.

En ese sentido es un trabajo de carácter cualitativo e interdisciplinario, en la que están presentes el análisis socio-histórico, cultural e institucional. En ese sentido partimos de las diferentes aportaciones desarrolladas por autores tales como Burton Clark, los del nuevo “Institucionalismo”, Powell y Di Maggio. Y para dar cuenta de las prácticas sociales y sus representaciones simbólicas, las aportaciones de Pierre Bourdieu y Bronislaw Baczko: El sentido vivido de las prácticas, las percepciones y representaciones de los actores, respecto a su identidad y como grupo inserto en redes epistémicas.

Con esta perspectiva metodológica, nos proponemos explicar cómo los investigadores y otros actores han ido construyendo un sentido de pertenencia, e identidad, con la disciplina y la interdisciplina, con los grupos académicos y o redes de conocimiento, así mismo entender las diferentes posiciones ante los cambios de las políticas actuales, a partir de sus experiencias y sus propias historias institucionales, y prácticas cotidianas. En este sentido se analizarán las políticas públicas para la construcción y consolidación de colectivos y redes *versus* los imaginarios que se construyen por parte de los actores en relación al posicionamiento en la participación o no en dichas redes, así como el impacto efectivo de todo ello en actividad y la producción científica en campos del conocimiento diferentes.

A partir de una perspectiva de análisis como es la del nuevo institucionalismo, podremos elaborar nuevas interpretaciones de su identidad, su papel en las trayectorias académicas y la creciente complejidad y naturaleza de las colectividades y redes de conocimiento y su inserción en lo local, lo nacional, lo regional y lo internacional. Asimismo, explicar la congruencia o no de las políticas institucionales en el fortalecimiento de la profesionalización y construcción de redes con las nuevas políticas de regulación del trabajo académico planteadas por los organismos nacionales como CONACYT, PROMEP, ANNUIES, e internacionales, UNESCO IESALC. Sin embargo el rescate de los

imaginarios y representaciones de los distintos actores no implica desconocer la importancia de los constreñimientos y regulaciones formales y culturas disciplinarias para el análisis de este tema.

Por ello, en el contexto de este trabajo se definió a los constreñimientos en dos aspectos: El primero, como el marco de las políticas públicas orientadas a transformar las IES y las prácticas profesionales y científicas hacia estándares de calidad y eficiencia institucional y de desempeño de los académicos en el marco de las políticas de incentivos; y el segundo los distintos sistemas de reglas y normas que dan especificidad a cada institución y perfil disciplinario en el comportamiento de los actores.

Respecto a los primeros, las políticas actualmente aplicadas operan con una lógica de relación causa–efecto en la aplicación de incentivos para la gestión y la eficiencia y el desempeño académico, asumiendo que esto tiene validez universal para todas las IES y grupos disciplinarios.

Desde ese punto de vista la perspectiva del Nuevo Institucionalismo nos permite observar que el cumplimiento de esta causalidad está mediado por las culturas disciplinarias, el modo en que la oferta de los incentivos, promoción y gestión de la profesionalización académica y congruación y consolidación de las redes sea percibida y llevada a la práctica, por parte de las Instituciones así como de los actores con sus diferentes imaginarios dentro de las diversas condiciones específicas en que operan las distintas instituciones consideradas.

Desde este punto de vista, la dinámica de transformación de las IES y de los grupos de investigación buscada con las políticas mencionadas podría desembocar en resultados distintos y contradictorios con dichas políticas, sea por la diversidad de las historias de las IES, por la diversidad de las disciplinas o por el modo en que los mapas cognitivos desarrollados por los actores inciden en la definición de sus actitudes y preferencias frente a esas políticas.

Para hacer observables estas categorías se recurre a distintos instrumentos y metodologías. Para examinar los dos constreñimientos institucionales señalados se analizan en primer lugar las políticas públicas instrumentadas por parte de PROMEP Y CONACYT respecto a las redes académicas, así como las regulaciones y estrategias institucionales. Para el caso de los constreñimientos informales se analizan los diferentes imaginarios construidos por los diferentes actores, así como culturas disciplinarias, a partir de sus testimonios.

En ese sentido, el estudio realizado por mí y otros investigadores que han desarrollado esta perspectiva analítica permite explicar la aparente paradoja que representa el hecho de que un número significativo de actores tengan una opinión crítica sobre los límites de las nuevas políticas tanto en lo que se refiere a la conformación a la profesionalización académica y gestión de redes de conocimiento, así como en la evaluación académica y del sistema de incentivos y sin embargo participen en él. Esta paradoja en realidad no es tal, sino que si lo analizamos en el marco de una perspectiva neo-institucionalista, podría señalarse, cómo las culturas formales y no formales están en una relación de tensión en los procesos de cambio institucional, cultural y social.

En el caso específico de este trabajo el análisis de las políticas para la conformación de redes en diferentes instituciones (UNAM, UAM, UNC) muestra en primer lugar de cómo la historia institucional, las culturas disciplinarias y la forma de organización de la planta académica determina las políticas de gestión de los grupos y redes académicas.

III. Diferencias de los perfiles disciplinarios y sus efectos en la profesionalización académica y construcción de redes y colectivos académicos

En este punto se discute si las diferencias en la constitución de los grupos y redes académicas es resultado de diferentes grados de desarrollo evolutivo dentro de un mismo modelo de profesionalización académica o si se refiere a modalidades de producción de conocimiento disímiles entre distintas disciplinas. (Leonardo Silvio Vacarezza, 2007).

Como resultado de mi investigación anterior se observó que según las culturas disciplinarias se manifestaban diferentes prácticas de producción de conocimiento, de ahí las diferencias en las trayectorias y constitución de las diferentes identidades que se conforman en los grupos académicos pertenecientes a las ciencias sociales y naturales. Muchos de los testimonios realizados a académicos de dos IES, LA UNAM y la UAM, y la UNC, plantean diferencias significativas en diferentes disciplinas respecto al desarrollo de la trayectoria académica, la institucionalización de la profesión académica así como respecto a las formas de organización de los colectivos de académicos. En general los académicos de las ciencias

sociales y humanas plantean divergencias respecto a la utilización de paradigmas homogéneos para todas las ciencias, sociales y naturales y consideran discrepancias respecto a usar mecanismos de evaluación y formas de organización que tiendan a regirse por las pautas propias de las ciencias naturales (como comunidad disciplinaria) más que por los perfiles y comportamientos de las ciencias sociales, y en general plantean que las prácticas socialmente instituidas en una y otras disciplinas son diferentes y consideran que las mismas se desarrollan según las modalidades específicas de producción del conocimiento.

De ahí que sea tan importante tomar en cuenta los llamados modelos mentales compartidos y las nuevas regulaciones que surgen de las políticas educativas respecto a la producción y la reproducción del conocimiento. De todo esto surge la necesidad del estudio de los diferentes imaginarios construidos por las diferentes comunidades científicas a efecto de comprender la filtración de un conjunto de constreñimientos informales que constituyen parte del bagaje cultural instituido en las diferentes disciplinas o campos de conocimiento, que a la vez influirá en la transformación de su rutina y reproducción o como obstáculo del mismo cambio.

Por lo tanto el rescate del imaginario no implica desconocer la importancia de los constreñimientos formales para el análisis de este tema. Por ello en el contexto de este trabajo se definió los constreñimientos formales como las políticas públicas orientadas a transformar las IES hacia estándares de eficiencia institucional y de desempeño de los académicos en el marco de las políticas de incentivos y configuración de las redes de conocimiento; y el segundo como los distintos sistemas de reglas informales que dan especificidad a cada institución y disciplina. Respecto a los primeros, las políticas actualmente aplicadas operan con una lógica de relación causa –efecto en la aplicación de incentivos para el incremento de la eficiencia y el desempeño académico, así como en la conformación de las redes de conocimiento asumiendo que esto tiene validez universal y para todas las IES y comunidades disciplinarias.

Sin embargo desde el marco del nuevo institucionalismo, el cumplimiento de esta causalidad está mediado por el modo en que la oferta de los incentivos sea percibida por los actores con sus diferentes imaginarios dentro de las diversas condiciones específicas en que operan

las distintas instituciones y comunidades disciplinarias consideradas.

Desde este punto de vista, la dinámica de transformación de las IES y de los redes, enmarcados en las políticas mencionadas podría desembocar en resultados distintos y contradictorios con dichas políticas, sea por la diversidad de las historias de IES e identidades disciplinarias o por el modo en que los mapas cognitivos desarrollados por los actores inciden en la definición de formas organizacionales (la departamentalización, los cuerpos académicos) consistente con la modalidad dominante del trabajo en equipo y laboratorios, así como la articulación de la docencia e investigación.

IV. Conclusiones

El tema de las políticas de profesionalización y construcción de redes y grupos académicos lleva a varias preguntas centrales que orientan esta investigación, ante el cambio en las políticas públicas en educación. Las nuevas estrategias en políticas de desarrollo e innovación de conocimiento, afectaron las antiguas tradiciones y cultura de los G.A.; pero, ¿cómo han construido el sentido de pertenencia y/o el desarrollo de una nueva identidad?

¿Cómo las diferencias institucionales tienden a descomponer la relativa homogeneidad de la categoría “investigador-académico” vigente en el pasado y crea condiciones para la configuración de nuevos grupos y desarrollo de redes?

Existen algunas evidencias que indican diferencias en el papel jugado por parte de los académicos-investigadores en el área de las ciencias físico-matemáticas versus el área de las ciencias sociales y humanas, en lo que se refiere a la configuración de las redes epistémicas y la conformación de los grupos académicos. Sería interesante identificar de qué mecanismos se valen los primeros para desarrollar sus prácticas y culturas disciplinarias y en que difieren de los segundos.

¿Alguna de las comunidades académicas anteriormente mencionadas constituyen actores e interlocutores privilegiados en cuanto al diseño y objetivos de la actual política educativa para las IES, y en particular, para

la construcción y consolidación de redes epistémicas?

¿No será que esta configuración de colectivos académicos remite a una discusión general, mas allá de uno u otro grupo específico, atendiendo a los desafíos y problemas que esto presenta para la profesionalización académica y las instituciones?

¿No habría que someter a discusión el hecho de que los colectivos o redes de conocimiento estén estructurados tradicionalmente en función de decisiones al interior de la propia disciplina, entran en contradicción con los nuevos paradigmas del desarrollo del conocimiento interdisciplinario, ciencia básica y ciencia aplicada y de las nuevas funciones de las IES, en relación a la responsabilidad social, y pertinencia social? Así mismo frente a ello cabría preguntarse sobre la relación entre la pertinencia social de las líneas generales de conocimiento y el respecto a la libertad científica al interior de cada grupo de investigación.

Referencias bibliográficas

- Acosta Silva, Adrián, *Estado, políticas y universidades en un período de transición*. Guadalajara, Jal., FCE – UDG, 2000.
- Albach, G. Philip, *Educación Superior Comparada: el conocimiento de la universidad y el desarrollo*. Argentina, Edit. UNESCO/UP., 2009.
- Allende, Teodoro y Antonio Arellano (2004), “Redes Socio-Técnicas: la visión de la cienciometría”, en *V Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología*, Toluca: universidad Autónoma del Estado de México.
- Álvarez Mendiola, Germán, *Modelos académicos de Ciencias Sociales y legitimación científica en México*, México, ANUIES, 2004.
- Baczko, Bronislaw, *Los imaginarios sociales: memorias y esperanzas colectivas*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1984.
- Barnes, Barry (1993-1994), “Como hacer sociología del conocimiento”, en *Política y sociedad*, núms. 14/15, Madrid: Universidad Complutense.
- Barquín Álvarez, Manuel et al, *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior*. Colección Biblioteca de la Educación Superior - ANUIES, 1998.
- Bloor, David, *Conocimiento e imaginario social*, Barcelona, Gedisa editorial, 2003.
- Bourdieu, Pierre, *Intelectuales política y poder*, Argentina, Eudeba, 2000.
- Brunner, José Joaquín, *Los intelectuales y las Instituciones de la cultura*, México, UAM - ANUIES.

- Burton Clark. R., *Creando Universidades Innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación*, México, UNAM, Coordinación de Humanidades y Porrúa, 2000.
- CEPAL / UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, CEPAL-UNESCO, 1992.
- Clark R, Burton, *Creando Universidades Innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación*, México, UNAM, Coordinación de Humanidades y Editorial Porrúa, 2000.
- Coombs, P. H. (coord.), *Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior en México*, México, SEP-FCE, 1992.
- De Sierra, Teresa, “Politiques éducatives pour le changement des IES. Tendances internationales et nationales pendant les années 90”, en Patricia Ducoing (coord.)Gral.), *L'education au regard de la mondialisation-globalisation*, México, Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation- UNAM – CESU, 2003.
- De Sierra, Teresa, “La Universidad Pública a través de los Imaginarios Sociales. Los Discursos de los Rectores de la UNAM y la UAM como Instrumento de Análisis” en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Núm. 5, Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana, Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, 2003.
- De Sierra, Teresa, “Redefinición de las relaciones Estado- IES-mercado” en Judith Bokser M. Liwerant (coord), *Las ciencias sociales, universidad y sociedad*. México, UNAM /Programa de Posgrado en Ciencias Políticas, 2003.
- De Sierra, Teresa, *Cambios en las instituciones de educación superior en México y sus efectos en las trayectorias académicas*, México, UPN.
- De Sierra, Teresa, (coord.), *Cambio estructural y modernización educativa*, México, UPN-UAM- COMECSO, 1991.
- Didou Aupetit, Sylvie, *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en América Latina*, México, ANUIES, 2005.
- Ducoing Watty, Patricia (coord), *Sujetos, actores y procesos de formación*, México, SEP/CESU/Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003.
- Fresán Orozco, Magdalena et. al, *La Educación Superior en el Siglo XXI, Líneas estratégicas de desarrollo: Una propuesta de la ANUIES*, ANUIES, 2000.
- García Salord, Susana, Rocío Grediaga Kuri y Monique Landesmann Segall, “Los académicos en México. Hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002” en Patricia Ducoing Watty, (coord), *Sujetos, actores y procesos de formación*, México, SEP/CESU/Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003.
- Gil Antón, Manuel (coord.), *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana: un largo y sinuoso camino*, México, Grupo de Estudios sobre la Universidad, 2003.
- Giménez, Gilberto, Ricardo Pozas (Coord.), *Modernización e identidades sociales*, México, UNAM, 1994.
- Grediaga Kuri, Rocío, *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*, Colección Biblioteca de la Educación Superior, México, ANUIES, 2000.
- Ibarra Colado, “La nueva universidad en México: transformaciones recientes y perspectivas” en *Revista mexicana de investigación educativa*, México.
- Kent, Rollin (comp.), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudio comparativo*, México, FLACSO / UAM / FCE, 1996.
- Landesmann, Monique (coord.), *Instituciones Educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*, México, Casa Juan Pablos, 2006.
- Loyo, Aurora (coord.), *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*. UNAM/Plaza y Valdés, 1997.
- Luna, Matilde (coord.), *Itinerarios del conocimiento: formas dinámicas y contenido. Enfoque para el análisis de redes y flujos de conocimiento*, Editorial Anthropos, 2003
- March, James G. y Johan P. Olsen, *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*, México, FCE y Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Sociales y Administración Pública, 1997.
- Muñoz García, Humberto (coord.), *Universidad: política y cambio institucional*, México, CESU – Porrúa, 2002.
- Muñoz García, Humberto (coord.), *Relaciones universidad – gobierno*, México, UNAM – Miguel Ángel Porrúa, 2006.
- Neave, Guy y Frans A. Van Vught, *Prometeo Encadenado. Estado y educación superior en Europa*, Gedisa, 1994.
- Neave, Guy, *Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*, México, Editorial Gedisa, 2001.
- Nord D., *Estructura y cambio en la historia económica*. Alianza Universidad, 1984.
- Ordorika, Imanol (coord.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México, Miguel Ángel Porrúa, 2004.
- Powell, Walter. y Paul J. Dimaggio, *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, CNCPAP- UAEM - FCE, 1991.
- Remedi Allione, Eduardo (coord.), *Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades*, México, Plaza y Valdés, 2004.
- Rodríguez Gómez, Roberto, “La educación superior en el mercado: configuraciones emergentes y nuevos proveedores” en Roberto Rodríguez y Hugo Casanova Cardiel (coord), *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social, Tomo I*. México, CESU / UNAM / Porrúa, 1994.
- Rodríguez Gómez, Roberto y Hugo Casanova Cardiel (coord.), *Universidad*

- contemporánea. Política y gobierno, Tomo II.* México, CESU / UNAM / Porrúa, 1999.
- Rodríguez Gómez, Roberto y Humberto Muñoz García, “Educación superior en México. Diferenciación y cambio hacia el fin de siglo, Varios Autores. *Diversidad y Convergencia: Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*, México, CESU, 2000.
- Rodríguez Jiménez, José R., et al., *Variaciones de una misma orientación general. Las políticas públicas hacia educación superior en Argentina, Brasil, Chile, México y Venezuela.*
- Rodríguez Perego, Nicolás, *La administración educativa pública mexicana en el nivel superior*, México, ANUIES, 2005.
- Rojas Bravo, Gustavo. *Modelos Universitarios. Los rumbos alternativos de la universidad y la innovación*, México, UAM /FCE, 2005.
- Rojas Soriano, Raúl y Amparo Ruiz Del Castillo. *Apuntes De La Vida Cotidiana: Una Interpretación sociológica*, México, Plaza y Valdés, 1991.
- Schriewer, Jürgen, “Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos” en Jürgen Schriewer (comp.), *Formación del discurso en la educación comparada*, Barcelona, Ediciones POMARES, 2002.
- Sirinelli, “Generations intellectuelles” en *Cahier* No. 6, Centre National de la Recherche Scientifique, 1987.
- Suárez-Nuñez, Tirso y Léonor López Canto, “La organización académica de las universidades públicas: entre círculos y cuerpo” en *Revista Contaduría y Administración*, No. 218, enero – abril, 2006.
- Tedesco, Juan Carlos, *Tendencias y Perspectivas en el Desarrollo de la Educación Superior en la América Latina y el Caribe*, UNESCO, 1983.
- Torres Padilla, José Ernesto, “Hacia una delineación de los rasgos de los grupos de investigación académica: cotejamiento centro-periferia”, Primer Congreso de Ciencia y Sociedad, Universidad de los Andes, 1985.
- Vessuri Hebe, Caracas, *La Academia va al mercado*, Fondo Editorial FINTEC, 1995.
- Villaseñor García, Guillermo, *La función social de la educación superior en México, lo que es y lo que queremos que sea*, México, UNAM /CESU / UAM, 2003.
- Villaseñor García, Guillermo, *La identidad en el Educación Superior en México*, México, CESU / UNAM, 1997.

Hemerografía

- ANUIES, *Acciones de transformación de las universidades públicas mexicana 1994-1999*, México, ANUIES, 1999.
- ANUIES, *Propuesta de lineamientos para una política de Estado en el financiamiento de la educación superior*, México, ANUIES, 2003.
- ANUIES, *Documento estratégico para La innovación en la educación superior*, México, ANUIES – UPN, 2004.

- Banco Mundial, “Informe sobre el desarrollo mundial 1990. La pobreza: Indicadores del desarrollo mundial”, Washington, Banco Mundial, 1990.
- Banco Mundial, “Informe sobre desarrollo mundial 1991. La tarea acuciante del desarrollo”, Washington, Banco Mundial, 1991.
- Banco Mundial, “Educación en el siglo XXI”, Washington, Banco Mundial. 1995.
- Becker, Tony, “Las disciplinas y la identidad de los académicos” en *Universidad Futura*, UAM-A, No. 10, México, 1992.
- Boyer, R. «La crisis en una perspectiva histórica. Algunas reflexiones a partir de un análisis a largo plazo del capitalismo francés» en Raúl Conde (comp.). *La crisis actual y los modos de regulación del capitalismo*, Cuadernos Universitarios 8, México, UAM-I, 1984.
- Brunner, José Joaquín, “Universidad y Sociedad en América Latina”, Colección de Ensayos, México, UAM-A – SEP, 1987, No. 19.
- Casalet Ravenna, Mónica, “Políticas científicas y tecnológicas en México: evaluación e impacto” en *Documentos de trabajo, Serie avances de Investigación y Aportes Metodológicos – 2*, México, FLACSO, Diciembre 2003.
- Casillas, Miguel Ángel y Adrián de Garay, “El contexto de la constitución del cuerpo académico en la Educación Superior 1960 -1990” en Miguel Ángel Casillas y Adrián de Garay, *Académicos, un botón de muestra*, Colección Ensayos, No. 37, México, UAM -A, 1992.
- Casillas, Miguel Ángel, “Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna. Los casos de la expansión institucional y la masificación” en *Sociología*, No. 5, México D. F., UAM -A, 1987.
- Fuentes Molinar, Olac, “La educación superior y los escenarios de su desarrollo futuro” en *Universidad Futura*, No. 3, México, UAM-A, 1989.
- García Guadilla, “Configuración de un nuevo perfil de prioridades para la Universidad Latinoamericana” en *Cuadernos del CENDES*, No. 20, Venezuela, Centro de Estudios del Desarrollo de la Universidad Central de Venezuela.
- Gil Antón, Manuel, “La formación del cuerpo académico 1960-1990”, en *América Latina: El caso de México*, México, UAM- A, 1991. Documento del Proyecto sobre Políticas Comparadas de Educación Superior.
- Kent, Rollin, “La organización universitaria y la masificación: la UNAM en los años setenta” en *Sociológica*, No. 5, México, UAM –A, 1987.
- Perez Franco, et. al. “Los académicos de las universidades mexicanas. Contexto, discusión conceptual y dimensiones relevantes para la investigación” en *Sociológica*, No. 15, México, UAM –A.
- UNESCO, *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior, aprobados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, 9 de Octubre de 1998, UNESCO.
- UNESCO, *Conférence mondiale sur l’enseignement supérieur. Etudiants et enseignants*, 1998, UNESCO.

El *habitus* del sujeto académico a partir de las políticas de profesionalización. Estudio comparado

Ericka Alejandra Mejía Carrasco *

Resumen

Este proyecto de investigación se orienta a identificar las políticas de profesionalización académica a nivel superior que operan en dos universidades: una pública (UPN-Ajusco) y una privada (UVM), mismas que se han elegido por el sector educativo al que pertenecen, su misión y filosofía que cada una cumple en la educación.

Asimismo, se considera importante determinar las características que constituyen el *habitus* del sujeto académico en cada uno de los ámbitos seleccionados y analizar qué tanto el perfil constituido converge, se aleja o marca cierta tendencia hacia los objetivos planteados por las políticas de profesionalización académica en el Sistema Educativo Nacional.

Para los efectos de esta investigación será necesario primero, identificar las políticas que han sido planteadas para cada sector; en un segundo momento se conocerá la operación de las políticas que involucran al grupo de académicos de tiempo completo y en un tercer momento se analizará cómo se constituye el *habitus* del sujeto académico en sus ámbitos de intervención y de acuerdo con las políticas a las que ha sido expuesto.

De acuerdo con lo planteado y al impacto que tienen las instituciones de educación superior en la atención de la demanda y al papel que desempeña el profesional académico en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se considera pertinente revisar las políticas de **profesionalización** desde la posición de la Subsecretaría de Educación Superior (SES), la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y las universidades elegidas.

* Universidad Pedagógica Nacional, León Guanajuato. CE: alinaupn113@hotmail.com

Planteamiento del Problema

El mundo ha sufrido cambios en sus estructuras políticas, económicas y sociales que han afectado el terreno de lo nacional, y en particular, la esfera de la educación, dichos cambios conllevan grandes retos de transformación para poder avanzar hacia lo que se le exige a la educación superior en el marco de un contexto globalizador.

Uno de los cambios que se marcan en el complejo mundo de la educación superior es una conformación diferente del sujeto académico, eje central del proceso enseñanza-aprendizaje, y que al desencadenarse la masificación de dicho nivel educativo debe abrir las puertas a otros perfiles que no son propiamente académicos pero que deben adecuarse a las exigencias del mundo globalizado en el que los sistemas, entre ellos, el educativo, tienden a homologarse en sus características y es por ello que a los académicos de tiempo completo que laboran en las instituciones de este sector se les solicita nuevos esquemas de trabajo.

En la constitución del *habitus* del sujeto académico influyen las políticas de profesionalización académica al impactar directamente en el juego de capitales (cultural, económico, simbólico, social) que obtiene el académico a través de su participación en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), Becas y estímulos, apoyos internos y externos que se ocupen para tal propósito.

A partir de mi análisis llegó al supuesto de que dichas políticas al aplicarse de manera diferenciada, intervienen en la constitución de un sujeto académico con cambios significativos en cada una de las instituciones elegidas; sin embargo, debe considerarse que la SES ya tiene una visión previamente concebida para el desarrollo de la planta académica que atiente este nivel educativo por lo que será necesario conocer las características que dan identidad al sujeto académico que participa en cada sub-campo así como determinar comparaciones entre ambos tipos de académico.

En términos de planteamiento del problema, se marca que el sujeto académico está constituido por un *habitus* que se conforma por los capitales cultural, simbólico, social y económico. La combinación de

estos capitales **proporciona al sujeto un lugar estratégico dentro del campo de la educación superior**, y dicha combinación da a cada sub-campo estructura, que son las fuerzas que se generan por cada uno de los sujetos en la lucha interna por ocupar un lugar de autoridad académica y simbólica dentro del sub-campo al que pertenece.

Por lo anterior, es importante **conocer** cómo la operación de las políticas de profesionalización **influyen en** la conformación de los distintos capitales en los académicos, ya que a través de ellas el sujeto los modifica logrando una posición diferente que lo lleva a ocupar un lugar de intervención en el sub-campo al que corresponde, siendo necesario analizar si es la posición que se desea fomentar a través de las políticas implementadas por la SES.

Desde la perspectiva de Bourdieu se analizan los sub-campos antes mencionados, los cuales conforman el campo de la educación superior que se ve influido por reglas dirigidas a sus integrantes a través de las instituciones, en este caso en particular, la Secretaría de Educación Pública (SEP) por medio de la SES, la cual se apoya en la ANUIES y FIMPES para la emisión de las **políticas educativas de profesionalización académica**.

Resulta conveniente resaltar que para este efecto se considera que el ser humano es un agente social y desde la perspectiva marcada por Luckmann y Berger; requiere de la socialización para constituir su yo, objetiva y subjetivamente; además, se considera que el conocimiento se trasmite de generación en generación y se realiza una habitualización de las acciones que libera al sujeto de la tensión de tomar decisiones. Estas acciones habitualizadas tienen marco en la creación de instituciones que regulan las acciones que comparten un mismo grupo social. (Luckman y Berger, 1968: 72-80).

Si bien la institución como lo marcan Luckmann y Berger, así como Lidia Fernández es la forma en que la sociedad regula las acciones tanto grupales como individuales, para comprender dichas acciones es necesario conocer su historia, ya que a través de las instituciones se emiten las reglas y normas bajo las que se estructura el grupo social que, para efectos de esta investigación, se encuentra constituido por el campo de la educación superior y sus actores, teniendo relevante importancia los académicos.

De acuerdo con lo planteado anteriormente, la SES ha determinado un perfil deseable que debe tener el sujeto académico de tiempo completo y, para su conformación, emite políticas de profesionalización académica que constituyen el *habitus* académico. Al conocer lo anteriormente expuesto se determinan las siguientes preguntas:

Pregunta general

¿Cómo influye la operación de las políticas de profesionalización, en la constitución del *habitus* del sujeto académico, dentro de las instituciones de educación superior, pública y privada?

Preguntas específicas

1. ¿Cuáles son las características que constituyen el *habitus* del sujeto académico a través de las políticas de profesionalización académica?
2. ¿Cómo influyen los capitales social, cultural, económico y simbólico en la constitución del sujeto académico durante su trayectoria?
3. ¿Cómo ha influido la cultura institucional de cada una de las organizaciones seleccionadas y enmarcada en las políticas de profesionalización académica, en la constitución del *habitus* del sujeto académico y en su desempeño?
4. ¿De qué manera las políticas de profesionalización académica han considerado el contexto, nacional e internacional, para determinar el perfil del académico que se espera por el sistema educativo nacional?
5. ¿Desde la concepción de académico, asumida por las asociaciones (FIMPES/ANUIES), cómo influyen las políticas de profesionalización académica en la constitución del *habitus* del sujeto académico en ambos tipos de institución?

Para dar respuesta a estas interrogantes será pertinente revisar las posturas que existen al respecto en el marco de la política educativa relativa a la profesionalización académica, pasada y presente, con el

fin de comprender su desarrollo y entender su función actual, así como mostrar un punto de vista que permita reflexionar sobre lo que sucede en este sector educativo.

Asimismo, se analizará la operación de las políticas internas y externas de profesionalización académica en las instituciones seleccionadas para conocer el impacto en la constitución del *habitus* del sujeto académico, así como la cultura académica que se desarrolla por la conformación de los distintos capitales que adquieren los sujetos académicos, a través de las políticas educativas a las que son expuestos.

El estudio de la política educativa se inicia con las reglas que emanan del Acuerdo 279 en el que se estipulan los requerimientos que debe cubrir la planta docente que opera los programas educativos, pero que a su vez se traslada a las reglas estipuladas para que las instituciones educativas puedan pertenecer a las asociaciones ANUIES/FIMPES; será importante no olvidar que dichas asociaciones apoyan la emisión de políticas específicas emitidas para cada uno de los sub-campos y a la vez la propia SES a través de su reglas impone el perfil que desea constituir en este campo educativo.

La investigación cobra relevancia cuando según la SES, las modificaciones planteadas en la reforma educativa de nivel medio superior impactarán en el aumento de la matrícula de educación superior considerablemente, entonces esto lleva a pensar que la cantidad de docentes que se requerirá será superior a la estimada originalmente y esto repercutirá en la cantidad de académicos que deberán atender a estos estudiantes potenciales en alguno de los sub-campos a los que se integren.

No obstante lo anterior, resulta interesante conocer si las políticas de profesionalización aplicadas a los sectores público y privado consideran preparar, actualizar y/o ingresar a este académico con cierto perfil, pero sobre todo ver el desarrollo de los docentes en educación superior y cómo a través de las políticas de profesionalización puede constituirse un *habitus* en el sujeto que a su vez integre una cultura diferenciada por su misión, visión y filosofía de acuerdo con el sub-campo al que pertenece. Los planteamientos anteriores, se pueden apreciar en el cuadro No 1.

Cabe destacar que como lo señala Hugo Aboites en su libro *La medida de una nación*, en el sexenio encabezado por Carlos Salinas de

Gortari se otorgaron concesiones a los empresarios para participar en el sector educativo y dentro de estas peticiones sobresale el integrar a sus profesionales como profesores para transmitir sus experiencias a los alumnos; sin embargo, no se habla de un académico preparado para tal fin, que apoye al educando en la adquisición de conocimientos sino de experiencias. (Aboites, 2012: 66 y 70).

Debido a lo anterior, resulta pertinente conocer la concepción de las políticas de profesionalización académica para así identificar qué tipo de profesor de tiempo completo se pensó en el diseño de dichas políticas para la atención de los programas educativos en las iniciativas privada y pública, el cómo dichas políticas pueden influir en la conformación de un *habitus* del sujeto y, finalmente, a la instauración de una cultura en las instituciones.

También es importante hacer notar que en el último informe presentado por educación superior, se menciona que para el sector de la educación superior privada, se implementó el Programa de Fomento a la Calidad al que deben someterse las instituciones y que de ser necesario deben comprometerse a realizar la mejoras señaladas para conservar el Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE), ya que en caso contrario éste les será retirado.

Resulta pertinente revisar el esquema de trabajo que se sigue en educación superior pública a fin de mantener la calidad educativa y realizar una comparación en lo referente a las características que se piden en ambos sectores para influir en la constitución del *habitus* del sujeto académico, a través de las políticas de profesionalización académica.

Por otro lado, en el análisis será prioritario revisar si las instituciones eligen a sus profesores de tiempo completo con un perfil mínimo especificado en las políticas emitidas para tal fin, a efecto de cubrir la operación de los programas educativos, o bien, son formados por las instituciones a las que pertenecen o se busca el compartir de alguna manera a los académicos ya preparados.

Objetivo general

Explicar cómo se constituye el *habitus* del sujeto académico, a través de las políticas de profesionalización académica en dos instituciones de educación superior.

Objetivos específicos

- ✓ De acuerdo con la teoría de Pierre Bourdieu, determinar las características del *habitus* del sujeto académico que se constituyen a partir de las políticas de profesionalización académica.
- ✓ Identificar cómo influyen los capitales social, cultural, económico y simbólico en la constitución del sujeto académico y en su práctica profesional.
- ✓ Analizar la influencia de la cultura institucional, permeada por las políticas de profesionalización académica en la constitución del sujeto.
- ✓ Analizar si las políticas de profesionalización académica han considerado el contexto nacional e internacional para definir el perfil deseable a constituir en las instituciones elegidas.
- ✓ Explicar la forma en que las asociaciones ANUIES y FIMPES influyen en la definición de las políticas de profesionalización académica a través de su visión del sujeto académico.

Marco Teórico

Esta investigación se realizará principalmente desde la sociología relacional que enmarca los trabajos del sociólogo Pierre Bourdieu; sin embargo, se recurrirá a conceptos necesarios para explicar la constitución del sujeto académico en el marco de una institución para lo cual se utilizará el análisis institucional en la perspectiva de Lidia Fernández y Nora Yentel; autoras que dan marco a la institución educativa y explican el manejo de las reglas y normas dentro de la misma. Asimismo, conviene revisar el trabajo sobre institucionalización de Peter Berger y Thomas Luckmann quienes aportan los elementos que dan marco al surgimiento de una institución y de cómo el sujeto actúa en ellas construyendo su propia realidad, lo anterior permitirá cerrar el análisis del *habitus* que constituye al sujeto. Los conceptos principales sobre los que se abordarán estas teorías se encuentran en el Cuadro No 2.

Aunque en algún momento las teorías seleccionadas podrían contraponerse se ha tratado de sólo utilizar los conceptos y elementos que apoyan la explicación del objeto de estudio y que me permiten hacer el análisis del sujeto académico en los términos que se requieren para su estudio y posterior constitución. También es conveniente señalar

que se incluyen los conceptos básicos a utilizar en el desarrollo de la investigación pero que al ir consolidando el trabajo se irán definiendo conceptos asociados que permitirán ir desglosando con mayor detalle el trabajo.

Para generar la base de análisis del sector académico será necesario revisar los estudios más importantes realizados en diferentes instituciones y que por su trascendencia se considera pertinente consultar para partir de concepciones elaboradas previamente y entre las que se encuentran: Manuel Gil Antón, Rocío Grediaga Kuri, Eduardo Ibarra Colado, Clark Burton, Philip Albacht, Hugo Aboites y José Joaquín Brunner.

Para construir el contexto de estudio de las políticas educativas se toman los trabajos realizados por María Eugenia Buendía, Giovanna Valenti, Hugo Aboites, Fernando Osnaya y Gonzalo Varela Petito, para poder determinar el conocimiento que ya existe sobre las políticas en el sector de la educación y realizar el análisis de las políticas establecidas para la profesión académica, su profesionalización y su impacto en la constitución del sujeto académico en el sector de educación superior en dos instituciones; una pública y otra privada.

Es importante señalar que la construcción del marco teórico implica considerar al sujeto objeto de estudio como el punto central de la investigación y determinar cómo la constitución del *habitus* del académico es influido por los distintos tipos de capital (económico, social, simbólico y cultural), capitales que a su vez son afectados por las políticas de profesionalización académica. Por ello se requiere conocer el concepto de *habitus* que de acuerdo con Nordmann, Charlotte:

“*Habitus* es el producto de la incorporación del orden social, la asimilación “práctica” de la estructura y las reglas del mundo social” (Nordmann, Charlotte; 2006,22).

Al considerar dicha definición en primer término resulta interesante la concepción que adquiere un académico desde las políticas de profesionalización y cómo se desarrolla su propio *habitus* así como el manejo de sus capitales.

Asimismo es importante conocer cómo el sujeto se inserta en un sub-campo (público o privado) perteneciente a un campo denominado educación superior desde el que las políticas de profesionalización juegan un papel preponderante a través de su operación en la constitución del sujeto que se tiene concebido por las instituciones gubernamentales y

las asociaciones civiles que apoyan en la conformación de la política de profesionalización académica en los sub-campos seleccionados. Para efectos de esta investigación se considera campo:

“Espacio de fuerzas potenciales y activas, el campo es también un campo de luchas tendientes a preservar o transformar la configuración de dichas fuerzas. Además, el campo como estructura de relaciones objetivas entre posiciones de fuerzas subyace y guía a las estrategias mediante las cuales los ocupantes de dichas posiciones buscan, individual o colectivamente, salvaguardar o mejorar sus posición o imponer los principios de jerarquización más favorables a sus propios productos.” (Bourdieu, 1992:155)

Asimismo señala que por sub-campo se entiende:

“Un campo no tiene partes, componentes. Cada sub-campo tiene su propia lógica, reglas y regularidades, y cada estadio de la división de un campo implica un auténtico salto cualitativo”. (Bourdieu, 1992:159)

Cuando se transfiere este manejo a la propia constitución del sujeto académico, puede entenderse de mejor manera su desarrollo dentro de la institución y es en este punto en donde se toman los señalamientos de Lidia Fernández y Nora Yentel; quienes explican a través del análisis institucional el papel que desempeñan las normas y reglas en la cultura organizacional y su influencia para que a través de las organizaciones pertenecientes a una institución, se constituya el *habitus* del propio sujeto. En este punto será necesario precisar el concepto de Institución bajo la concepción de Lidia Fernández:

“Una Institución se utiliza entonces como sinónimo de regularidad social, aludiendo a normas y leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y los grupos fijando límites” (Fernández, Lilia; 1998,13).

A partir de los conceptos señalados podrá analizarse en primera instancia la cultura que se conforma dentro de las organizaciones a comparar y examinar cómo las políticas han constituido el sujeto académico en las organizaciones a las que pertenecen.

Es importante dar contexto a la institución y para ello será importante retomar a los autores Luckmann y Berger quienes aportan a través de la construcción social de la realidad los elementos necesarios para dar marco a las acciones habitualizadas que dan vida a las instituciones, además de apoyar la explicación relacionada con los procesos sociales que se desarrollan en los sujetos que integran una institución y que dentro de ella realizan interacciones que definen sus roles y éstos se construyen colectivamente dando paso a la vida cotidiana.

La sociología crítica resulta ser un enfoque conveniente debido a que se analizarán las políticas educativas imperantes para la profesionalización académica en el ámbito de la educación superior, a la luz de los sujetos que las viven y desde quienes las elaboran, sin perder de vista que desde su visión hay una razón, una verdad que puede estar o no distorsionada por su trayectoria de vida, su cultura en el ámbito del trabajo y el medio social en el que se desarrolla. En este punto se marca que para esta investigación política educativa es: Un conjunto de orientaciones, lineamientos o criterios de carácter estratégico, las cuales tienen impacto a lo largo del tiempo, se desarrolla en varios campos y atraviesa la constitución del sujeto hasta la gestión de las acciones, su finalidad es atender un problema educativo o cambiar insumos, procesos y productos. Es importante su análisis histórico para comprender su presente y proyectar su futuro.

Para efectos de la investigación relacionada con el análisis de las políticas de profesionalización, es indispensable analizar el lenguaje común, las significaciones culturales en el medio a revisar y cómo se da el entendimiento entre los académicos; esto permitirá comprender cómo vive el académico, su cultura en la institución y cómo se desarrolla en ella e incluso cómo lo subjetivo puede afectar la aplicación de determinadas políticas al interior de las instituciones objeto de estudio.

Asimismo, el trabajo presenta un análisis interpretativo, sociológico y de reflexión que indique si las políticas educativas de la profesionalización académica para las instituciones seleccionadas de educación superior, consideran los aspectos necesarios para el desarrollo deseado por la SES en lo referente a la planta académica, tomando en cuenta que es la parte central del proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido es conveniente señalar que para definir profesionalización académica se considerará la postura de Eduardo Ibarra quien señala:

“Una de las políticas fundamentales que ha orientado los esfuerzos de modernización de la universidad a partir de 1989,

es la que tiene que ver con la intención de constituir un cuerpo académico profesionalizado en México, es decir, una comunidad de expertos que asuman como propias las formas instituidas de trabajo de las comunidades académicas internacionales... Son dos las estrategias... la deshomologación salarial y la formación de profesores” (Ibarra, Eduardo; 2002,1-2)

Marco metodológico

De acuerdo con lo señalado por Javier M. Valle, la *Educación Comparada* ha sido objeto de una interesante evolución tanto en su objeto de estudio como en sus métodos. Estos cambios han respondido a la complejidad progresiva de la sociedad y de la educación; por ello, ésta no se entiende sin una interpretación de lo que se describe (por qué ocurre lo que ocurre), basada en factores culturales, económicos, demográficos, etc. Es decir, ha abandonado los estudios meramente *descriptivos* para realizar estudios *interpretativos* y *por ende* con un análisis histórico (estudios *dinámicos*) que permite ver cómo lo que sucede hoy es fruto de un largo camino de reformas que es preciso entender. (Valle, Javier; 2012:111)

Por otra parte, comenta que las unidades de comparación se han desplazado centrífuga y centrípetamente; lo que permite comparaciones tratando de ver mediante un análisis las convergencias, diferencias y tendencias en las políticas educativas que son de carácter nacional pero que se han aterrizado en dos sub-campos, en este caso de la educación superior, que aunque atienden al mismo subsistema se ven diferenciadas por su misión y filosofía. (Valle, Javier; 2012:111)

Por otro lado, al revisar el texto de Mark Bray denominado Actores y propósitos de la Educación Comparada, se señala entre las categorías a:

“los académicos en el sentido de que se realizan comparaciones para mejorar la comprensión tanto de las fuerzas que estructuran los sistemas educativos y procesos en diferentes contextos, como del impacto de los sistemas educativos y procesos en el desarrollo social y de otro tipo.” (Bray, Mark; 2010:40)

Al considerar que mi objeto de estudio son las políticas de profesionalización académica y su influencia en la constitución del *habitus* del sujeto académico en dos sub-campos de la educación superior, público y privado, resulta pertinente utilizar este estudio de educación comparada bajo el método de sistemas que analizarán la conformación

del sujeto académico en dos sub-campos para conocer sus coincidencias y discordancias.

Técnicas e instrumentos

El enfoque a utilizar será de tipo mixto en el que se utilizará técnicas cualitativas que se apoyarán en las cuantitativas para obtener mejores resultados de análisis. Los instrumentos a utilizar para efectuar el análisis propuesto serán encuestas a los profesores de tiempo completo que cubran con alguna de las políticas de profesionalización académica perfil deseable o apoyos otorgados por el programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), proyectos financiados externamente, becas de desempeño académico en niveles altos de acuerdo con los parámetros que cada una de las instituciones seleccionadas utilice.

Otro instrumento a utilizar serán las entrevistas a profundidad a dos actores; el primero, los profesores que cubran con al menos tres de las políticas de profesionalización académica ya que nos permitirán conocer elementos cualitativos determinantes para el conocimiento del impacto de las políticas en la constitución de su *habitus* y segundo, a las autoridades educativas seleccionadas para poder comprender la visión de las políticas planteadas en cada sub-campo.

Asimismo se hará uso del análisis de la información histórica que en conjunto con un análisis de cuantitativo y cualitativo de la información obtenida permitirá comprender la vida cotidiana en la que las organizaciones seleccionadas se desarrollan en el campo de la educación superior.

Resulta importante saber que el análisis utilizará la interdisciplinariedad (sociología, política, análisis institucional) para poder dar respuesta clara a las preguntas de investigación planteadas para el objeto de estudio.

Unidades de análisis

En el referente empírico de esta investigación, las unidades de análisis tienen tres dimensiones; la primera se refiere a las instituciones de educación superior elegidas; la segunda que considera a los académicos de tiempo completo que participan de las políticas de profesionalización académica y que constituirán la base del análisis y tercero las políticas educativas emitidas para la profesionalización de los académicos en sus

fases de concepción y operación.

La investigación se realizará bajo el método histórico-analítico y será necesario conocer el contexto nacional e internacional de la educación superior y su influencia en la elaboración de las políticas educativas que en primera instancia se marcan, de manera general en el Plan Nacional de Desarrollo, (2000-2006 y 2006-2012) después se plasman en el Programa Sectorial como líneas de acción y se concretizan en políticas educativas específicas para la profesionalización de los académicos.

Para continuar con este análisis y su impacto directo en la sociedad también se abordarán desde los actores directos a través de los que se generan y aplican las políticas educativas para el sector de la educación superior, en específico para los académicos; en este caso la ANUIES, la FIMPES, la SEP a través de la SES y las políticas internas de las organizaciones elegidas, de quienes se obtendrá información a través de una entrevista a profundidad que nos permitirá entender cómo se conceptualizaron las políticas de los académicos, conocer qué esperan de ellas, cómo desean constituir al sujeto académico, hacia dónde se dirigen, y cómo evalúan su avance o transformación en determinado caso.

También se requiere conocer a las instituciones de educación superior, a través de análisis documental y algunas entrevistas con funcionarios de las instituciones, de las cuales se estudiará su planta académica, el cómo han entendido y aterrizado las políticas educativas de la profesionalización académica en cada sector, cuál es la visión de las instituciones sobre las políticas, cómo han apoyado a la constitución del sujeto académico y cómo consideran que han impactado en sus alumnos.

Asimismo, se considera de importancia determinar cómo se constituye el *habitus* del sujeto objeto de las políticas educativas de profesionalización académica y para ello se requiere conocer las características principales de los sujetos que conforman la planta académica; lo anterior se realizará a través de la aplicación de un cuestionario a los académicos que cubran con las políticas de profesionalización y de los cuales se seleccionará una muestra para los profesores que cubran con más de una política, considerando las utilizadas por las instituciones seleccionadas. En ambos instrumentos se pretende indagar la conformación de los capitales adquiridos a la luz de las políticas; cómo éstas apoyan su desarrollo profesional, y la forma en que se conforma la cultura institucional a través de los *habitus* de los sujetos académicos.

Es importante explicar que se consideró pertinente diseñar los instrumentos de acuerdo con las dimensiones relativas a los capitales

señalados por Bourdieu en aspectos personales e institucionales que nos permitirán conocer cómo era el sujeto antes de ingresar como académico y cómo es actualmente, una vez que ha sido expuesto a las políticas de profesionalización académica. Al mismo tiempo, esto me permitirá realizar la comparación entre las características que tiene el académico de acuerdo con el sub-campo al que pertenece; en que asemejan y en que se diferencian al estar expuestos a políticas de profesionalización diferenciadas y si las características obtenidas cubren con lo que la SES espera.

Bibliografía

- Aboites, Hugo (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*, México, ITACA-UAM-CLACSO.
- Altbach, Philip (2004). *El Ocaso del Gurú: La profesión académica en el tercer mundo*, México, UAM.
- Alvarado, Maritza (2001). *Tendencias generales en la formación del profesorado de la UDG*, México, Universidad de Guadalajara.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1968). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu/editores.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic (1992). *Una invitación a la sociología reflexiva*, Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, Pierre (2011). *Las estrategias de la reproducción social*, Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.
- Bray, Mark, Adamson, Mark, Mason, Mark (2010). *Educación Comparada. Enfoques y Métodos*, Buenos Aires, Granica.
- Buendía, Espinosa, Ma. Angélica (2011). Análisis Institucional y Educación Superior [versión electrónica]. *En Perfiles Educativos*, No 134, Vol. XXXIII, 8-33.
- Chehaybar y Kuri Edith (1999). *Hacia el Futuro de la Formación Docente en Educación Superior*, México, CESU- UNAM-Plaza y Valdés.
- De Sierra, María Teresa (2007). *Claroscuros de la profesionalización académica*, México, UPN.
- Didou Sylvie y Medoza Javier (Coords.) (2005). *La comercialización de los servicios educativos. Retos y oportunidades para la educación superior*, México, ANUIES.
- Esteve, José, (2010) Cap. 2 Identidad y desafíos de la condición docente. *En El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, (pp 19-70), Siglo XXI, México.
- Fernández, Lidia (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un*

- aporte de la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*, México, Paidós.
- Gil, Antón, Manuel (2010). Cap. 14 El oficio académico: los límites del dinero. *En Los grandes problemas de México*, (pp. 419-448), Volumen VII, México, COLMEX.
- Gil, Antón, Manuel, *et al.* (2009). *Cobertura de la educación superior en México. Tendencias, retos y perspectivas*, México, ANUIES.
- Grediaga, Kuri, Rocío (1999). *Profesión Académica, Disciplinas y Organizaciones*, México, ANUIES.
- Grediaga, Kuri, Rocío, *et al.* (1991). Siete aportes a la investigación sobre académicos: área de sociología de las universidades [versión electrónica]. *En Sociológica*, Vol. 6, Num. 15, UAM.
- Grediaga Kuri, Rocío (2007). Tradiciones disciplinarias, prestigio, redes y recursos como elementos clave del proceso de comunicación del conocimiento. El caso mexicano [versión electrónica]. *En Sociológica*, Vol. 22, Num. 65, UAM.
- Hargreaves, Andy (1996). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*, España, Ediciones Morata.
- Ibarra, Colado, Eduardo (1993). Académicos, lo que un botón demuestra: Notas para una discusión desinteresada [versión electrónica]. *En Sociológica*, Vol. 8, Num. 23 UAM.
- Ibarra, Colado, Eduardo (1999). Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales para el desarrollo académico [versión electrónica]. *En Sociológica*, Vol. 14, núm. 44, UAM.
- Ibarra, Colado, Eduardo (2002). De la Evaluación del trabajo académico al reconocimiento de las trayectorias: por un nuevo modelo de carrera académica [versión electrónica]. *En Educación Superior*, Boletín bimestral del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México Año 2, núm. 9-10.
- Jarvis, Peters (2001). *Universidades Corporativas, Nuevos Modelos de Aprendizaje en la Sociedad Global*, España, NARCEA.
- Miranda López, Francisco (2004). La reforma de la política educativa: gestión y competencia institucional frente a la tradición corporativa [versión electrónica]. *En Sociológica*, Año 19, núm. 54,
- Moreno, Moreno, Prudenciano (2004). La política educativa de Vicente Fox (2001-2006). [versión electrónica] *En Tiempo de educar*, año 5, núm. 010.
- Nordmann, Charlotte (2006) *Bourdieu/Ranciere La política entre sociología y filosofía*, Nueva visión, Paris.
- Rubio Oca Julio, Coord., (2006) *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance*, México, SEP/FCE.
- Valle, Javier M (2012), La política supranacional: Un nuevo campo de

conocimiento para abordar las políticas educativas en el mundo globalizado [versión electrónica]. *En Revista Española de Educación Comparada*, No 20, 109-144.

Varela, Petito, Gonzalo, (1997) Cap. 3 La Política de la Educación Superior en la Década de los 90: Grandes Esperanzas e Ilusiones Perdidas. *En Políticas Públicas y Educación Superior*, (pp. 255-314), México, ANUIES.

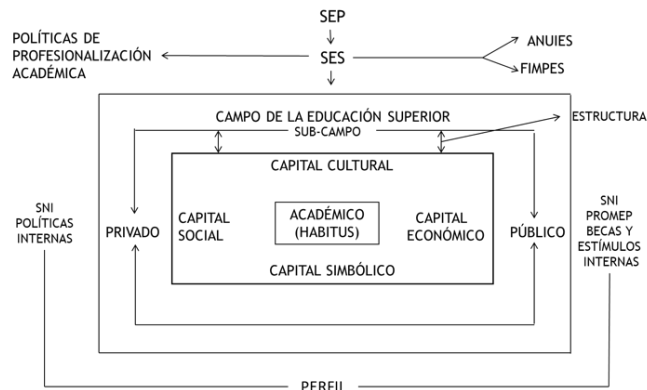
Yentel, Nora (2006) El análisis institucional como perspectiva de observación de los fenómeno. *En Institución y Cambio Educativo. Una relación interferida*. (pp. 11-36), Buenos Aires, Lunem-Magisterio Río de la Plata.

Consultas electrónicas:

http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/la_educacion_superior_escenarios_y_desafios_futuro consultada el 1 de octubre de 2012

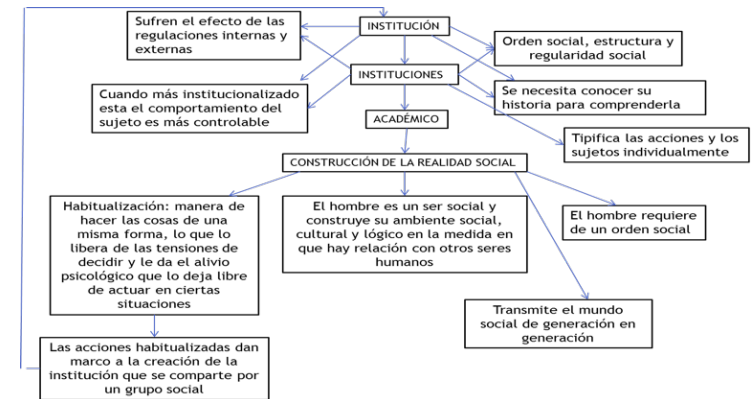
http://www.ses.sep.mbr.mx/wb/ses/la_educacion_superior_en_mexico_20062012_un consultada el 24 de noviembre de 2012.

Cuadro No 1



Fuente: Ericka Alejandra Mejia Carrasco. Elaboración propia

Cuadro No 2



Elaboración propia con apoyo de los textos de Luckmann y Berger (1968), Lidia Fernández (1998).

Incorporación de las TIC en la práctica docente del SUAyED-FFyL UNAM¹

Ileana Rojas Moreno *
Zaira Navarrete Cazales **

Resumen

El proyecto de investigación que presentamos tiene como propósito central la preparación de un estado del conocimiento que caracterice un panorama de corte comparativo sobre la práctica docente de los profesores del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, (SUAYED/FFyL-UNAM), destacando en particular los procesos de incorporación y manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el trabajo docente cotidiano en condiciones de no presencialidad (enseñanza abierta, enseñanza virtual), a fin de analizar aportes, ventajas y limitaciones de esta tendencia actual.

Un aspecto nodal de esta investigación consiste en ubicar, comparar y analizar las especificidades en cuanto a la incorporación y el manejo de las TIC por parte de los profesores de las diversas Licenciaturas que conforman la planta académica de la División SUAYED/FFyL. Estimamos que los resultados de este trabajo representarán un aporte de base para la toma de decisiones posteriores relacionadas con aspectos como contratación de personal, procesos de actualización, productividad y evaluación académicas, proyectos de trabajo colegiado, entre otros. Asimismo, consideramos que todo lo anterior redundará de manera definitiva en favor del rendimiento académico de los estudiantes universitarios de esta modalidad educativa.

¹ Investigación realizada gracias al Programa UNAM-DGAPA-PAPIIT Clave IN403813-3

* Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
CE: ileana_rojas_moreno@hotmail.com

** Facultad de Filosofía y Letras – UNAM. CE: znavarretec@gmail.com .

Introducción

En el contexto de la globalización como tendencia económica mundial y a partir de la llamada “tercera revolución tecnológica” (Sociedad de la Información diría Castells, 2008), el mundo ha sido testigo de cambios vertiginosos encaminados hacia la construcción de la “sociedad informatizada”. Desde esta perspectiva, hablar de una cultura posmoderna, la realidad virtual, el ciberespacio, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), obliga a revisar algunos de los argumentos que analizan bajo diferentes lógicas esta visión compleja del actual panorama, particularmente sobre la formación, profesionalización y desempeño de docentes de nivel superior en México ante los retos que enfrentan los procesos educativos, dada la crisis de los saberes y la emergencia de nuevos conocimientos y demandas al inicio del nuevo milenio.

Con base en lo anterior, consideramos que la condición formativa y de desempeño del profesorado no puede encasillarse solamente en aspectos técnicos sin correr el riesgo de reducir la docencia a una actividad mecánica. No obstante, no podemos obviar la importancia de la incorporación y el manejo didáctico de las TIC en la práctica educativa.

Actualmente, los sistemas de educación en modalidades no presenciales (abierta, a distancia) representan un reto para la educación universitaria en general, a la vez que encierran grandes posibilidades en la formación continua de recursos humanos tan necesaria para el desarrollo personal e institucional. En el caso de esta modalidad educativa en nuestro país, la formación docente articulada con el uso de las TIC se encuentra aún en una etapa incipiente en la que ha prevalecido la habilitación metodológica e instrumental sobre la base de un dominio de contenidos disciplinarios específicos.

En el caso de la UNAM, a lo largo de poco más de cuatro décadas, diversas entidades han representado un soporte importante en este rubro, mediante la oferta diversificada de especializaciones, diplomados, cursos, talleres y laboratorios para la formación y actualización de docentes, tanto de la propia institución como de otras instituciones nacionales y extranjeras. Concretamente, desde la década pasada la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) ha venido

ofreciendo este tipo de soporte con especial énfasis en el uso de las TIC.

En relación con lo anterior, el proyecto que aquí se presenta tiene como propósito central la preparación de un estado del conocimiento que caracterice un panorama de corte comparativo sobre la práctica docente de los profesores del SUAyED/FFyL, destacando en particular los procesos de incorporación y manejo de las TIC en el trabajo docente cotidiano en condiciones de no presencialidad (enseñanza abierta, enseñanza virtual), a fin de analizar aportes, ventajas y limitaciones de esta tendencia actual.

Un aspecto nodal de esta investigación consiste en ubicar, comparar y analizar las especificidades en cuanto a la incorporación y el manejo de las TIC por parte de los profesores de las diversas Licenciaturas que conforman la planta académica de la División SUAyED/FFyL. Estimamos que los resultados de este trabajo representarán un aporte de base para la toma de decisiones posteriores relacionadas con aspectos como contratación de personal, procesos de actualización, productividad y evaluación académicas, proyectos de trabajo colegiado, entre otros. Asimismo, consideramos que todo lo anterior redundará de manera definitiva en favor del rendimiento académico de los estudiantes universitarios de esta modalidad educativa.

Pregunta principal

¿Qué semejanzas y diferencias caracterizan la práctica docente cotidiana de los profesores de las Licenciaturas de la División SUAyED/FFyL, a partir de los procesos de incorporación y utilización las TIC?

De esta pregunta se desprenden las siguientes cuestiones:

1. ¿Cuál es el perfil académico-pedagógico de la planta docente de la citada División?
2. ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias entre cada una de las Licenciaturas?
3. ¿Cómo se caracteriza la práctica docente de los profesores de esta entidad institucional?
4. ¿Cuáles son las herramientas tecnológicas más utilizadas en el trabajo cotidiano con los alumnos, en las diversas licenciaturas

del SUAyED/FFyL?

5. ¿A partir de cuáles referentes teórico-metodológicos incorporan los docentes el uso de las TIC en esta modalidad?
6. ¿De qué manera ha influido la incorporación y manejo de las TIC en el despliegue de estrategias didácticas por parte de los docentes?
7. ¿Cuál es la perspectiva de los profesores respecto de los aportes, las ventajas y limitaciones de la presencia de las TIC en el desarrollo de la práctica docente en las diversas licenciaturas de esta modalidad educativa?

Planteamiento y justificación del problema

Desde su surgimiento a la fecha, la definición del perfil del profesor en la entidad de referencia ha sido el resultado de una construcción basada en elementos conceptuales y operativos sobre la docencia. A partir de definiciones básicas sobre el aprendizaje y el estudio independientes, así como la relación pedagógica alternativa para un contexto diferente al de la clase presencial, podemos rastrear algunos de los rasgos bajo las siguientes caracterizaciones oficializadas en momentos específicos (Rojas, 2010):

- a) Perfil docente de 1977: El tutor proporciona asesoría personal a los alumnos que enfrentan dificultades en el manejo de los materiales.
- b) Perfil docente de 1982: El tutor cumple funciones de coordinador de grupos de aprendizaje, pues además de atender la transmisión de la información cuida que todos los alumnos participen y manejen los instrumentos de indagación y de acción sobre objetos de conocimiento.
- c) Perfil docente de 1993: El tutor tiene tres funciones básicas: facilitar la adaptación del alumno a la modalidad, orientarlo para aprovechar los recursos disponibles y apoyar el estudio independiente.
- d) Perfil docente de 2008: El tutor es un experto quien, además del manejo de las estrategias para el trabajo en la modalidad

abierta y a distancia, posee habilidades para el uso educativo de las tecnologías de información y comunicación.

Observamos aquí una serie de cambios hasta llegar a un perfil que se ha ampliado gradualmente con el añadido de convertir al profesor en el asesor responsable de la utilización de recursos tecnológicos avanzados para una mayor cobertura de servicios educativos. Se trata de una sumatoria de nuevas habilidades tecnológicas que habrán de incorporarse al bagaje disciplinario y didáctico requerido, de nuevas “competencias” docentes, aun cuando institucionalmente no se cuente todavía con una delimitación por competencias *ex profeso*, en este caso, ni de la formación docente ni del perfil profesional del docente para esta modalidad.

A modo de destacar los aportes del proyecto propuesto hemos definido tres cuestionamientos a partir de los cuales ubicamos los rasgos que caracterizan tanto el trabajo a desarrollar como los resultados por obtener.

1. ¿Qué queremos investigar? Abordaremos el desarrollo de la práctica docente de los profesores de las diversas Licenciaturas que componen la citada entidad (Filosofía, Historia, Letras Hispánicas, Letras Inglesas, Geografía, Pedagogía y Bibliotecología), mediante la construcción de un encuadre multinivel que comprenda, por una parte, el contexto sociohistórico del espacio institucional y, por otra parte, las especificidades de la práctica docente en la División SUAyED/FFyL. Para cumplir este propósito habremos de caracterizar la práctica docente como primera fuente de análisis, ubicando el perfil académico, pedagógico y de manejo de las TIC.

2. ¿Por qué queremos investigar este tema? Actualmente, el uso de las TIC en el desarrollo de la práctica docente es una constante que ha transformado de manera definitiva los estilos de docencia, el despliegue de estrategias didácticas, la articulación de otros recursos e insumos, y lo más importante, las formas de comunicación e interacción entre docentes y alumnos en el contexto de la vida académica e institucional. Durante las dos últimas décadas, organismos nacionales e internacionales lo mismo que comunidades de investigadores de diferentes países sensibles a esta problemática, han revelado el potencial, así como los alcances, las ventajas y limitaciones de esta nueva tendencia en la práctica docente a través de publicaciones diversas.

Sin embargo aún son escasos los estudios sobre el tema que nos

ocupa, toda vez que las búsquedas efectuadas reflejan como objeto de investigación recurrente el de la formación inicial y la actualización docente en el nivel superior en vinculación con el manejo de las TIC y la formación de asesores. Un esbozo panorámico de los temas abordados en los diferentes documentos encontrados, algunos de ellos con un tratamiento de corte prescriptivo, permite una primera indicación que sitúa la formación como el eje de la investigación distinguiendo al alumno y al docente en tanto sujetos a formar para el manejo de la TIC. Por otra parte, también salta a la vista como un eje articulante el tema de la ampliación de servicios educativos en las modalidades no presenciales, siendo éste un factor que obliga a replantear el uso de las TIC en el ámbito educativo.

Con base en lo anterior y ante la carencia de un estudio de la índole propuesta, estimamos como tarea de importancia la elaboración de un estado de conocimiento de corte comparativo sobre la práctica docente de los profesores de la División SUAyED/FFyL. Su relevancia radica en que el documento a realizar contará con un análisis detallado de los procesos de incorporación y manejo de las TIC, mostrando en contraste las características, semejanzas y diferencias en este rubro específico, en los perfiles docentes de las plantas académicas de cada una de las Licenciaturas de la entidad en cuestión.

3. ¿Qué podemos aportar con la investigación? Además de los rasgos ya indicados, el hecho de disponer de un estado de conocimiento con una base de datos ampliada sobre el perfil de los docentes, enmarcado en una perspectiva comparativa sobre el manejo de las TIC en la práctica docente, representará un avance sustantivo en el conocimiento de la vida académica en nuestra entidad.

El documento en cuestión contendrá información detallada a modo de un catálogo con referentes básicos para apoyar la toma de decisiones en rubros tales como: contratación de personal, programas de formación y actualización de docentes, proyectos académicos e investigativos de trabajo colegiado, índices productividad, lineamientos para la evaluación académica, entre otros.

En una visión conjunta, partimos de la premisa de caracterizar la práctica docente en vinculación con las condiciones de formación y profesionalización de la planta académica de nuestra entidad. El abanico

de aspectos a abordar sería el siguiente: contexto de la formación, manejo de contenidos académicos específicos, bases psicopedagógicas de la docencia, marco curricular de la formación académica, utilización de las TIC en la práctica educativa, estrategias de aprendizaje y evaluación.

Otra condición vinculada con la caracterización del perfil de los docentes de la entidad, consistirá en partir de la base de la aproximación comparativa como un ejercicio de investigación complejo para abordar de manera articulada las tareas de formación y profesionalización de los docentes. Por ello insistiremos en presentar nuestra investigación en términos de un proceso de valoración que, sin prescindir del manejo de instrumentos metodológicos y técnicos, recupere el encuadre de una contextualización sociohistórica en un marco institucional, a la vez que influya para la impulsar la participación de los docentes en los procesos de incorporación y manejo de las TIC en el trabajo cotidiano

Objetivos

El presente proyecto tiene como objetivo principal: Elaborar un estado de conocimiento de corte comparativo sobre la práctica docente de los profesores de la División SUAyED/FFyL, tomando en cuenta la incorporación y el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en modalidades de enseñanza no presenciales (enseñanza abierta, enseñanza virtual).

Hipótesis

El proyecto propuesto parte del siguiente cuestionamiento: Respecto del manejo de las TIC, ¿hay diferencias sustantivas en la práctica docente entre los profesores de las Licenciaturas del SUAyED/FFyL?

A partir de esta pregunta y con base en investigaciones precedentes (Rojas, 2010), formulamos las argumentaciones siguientes:

a) Si bien las propuestas de formación y actualización docentes de los profesores del SUAyED/FFyL han correspondido con los requerimientos institucionales en diferentes momentos del desarrollo de la entidad, observamos que aún prevalece una preparación insuficiente en cuanto al

manejo de las TIC.

b) Por otra parte, la construcción de la práctica docente no puede circunscribirse a aspectos técnicos pues reduciría la docencia a una actividad mecánica. Aun así, es ineludible la necesidad de preparar a los profesores para el uso didáctico de las TIC en la práctica educativa.

c) En este sentido reiteramos la pertinencia de realizar esta investigación a fin de comparar las especificidades sobre el manejo de las TIC por parte de los profesores de las diversas Licenciaturas del SUAyED/FFyL.

d) Con base en lo anterior, consideramos que la elaboración de un estado del conocimiento de corte comparativo que caracterice la práctica docente en esta entidad, destacando los procesos de incorporación y manejo de las TIC en la práctica docente, aportará información clave para la toma de decisiones relacionada con aspectos como contratación de personal, procesos de actualización, proyectos de trabajo colegiado, productividad y evaluación académica, entre otros.

e) Finalmente, la consulta de este documento redundará en la implantación de estrategias institucionales favorables para un mejor rendimiento académico de los estudiantes en esta modalidad educativa.

Estado del arte

El surgimiento del Sistema Universidad Abierta (SUA) en nuestro país data de principios de los años setenta. Concretamente, en el año de 1972 se instauró en la UNAM en una coyuntura histórica donde convergieron por una parte, las estrategias gubernamentales de modernización político-económica, y por otra, los proyectos de corte reformista para la modernización académica de las instituciones universitarias. De hecho, su creación representó una propuesta formativa sin precedente en la educación superior en México, cuyos objetivos comunes fueron: a) reducir la necesidad de la escolarización para favorecer el acceso a la educación de estudiantes en circunstancias diferentes a las usuales, en ámbitos extraescolares o en combinación con las instituciones; y, b) basarse en la potencialidad del alumno para estudiar y aprender por cuenta propia. (Rojas, 1998).

A más de cuatro décadas de su implantación, se cuenta con una amplia experiencia respecto de la organización y operación de este tipo de

modalidad, situación que contrasta con el desarrollo poco consistente de programas para la formación de especialistas y, en particular, de docentes en este campo. De hecho, el personal docente incorporado a los sistemas abiertos y a distancia proviene, en su mayoría, de los sistemas escolarizados. Esto hace evidente cómo mediante la práctica educativa se posibilita el desarrollo de habilidades que permiten a este tipo de profesores el cumplimiento de las funciones docentes propias de la citada modalidad educativa.

En cuanto a la docencia, ésta constituye una actividad compleja vinculada con diversos ámbitos (social, institucional, grupal e individual). Los problemas a los que se enfrenta todo docente en el aula son un reflejo de aquéllos que afectan a la sociedad en general y a las instituciones en particular.

Ahora bien, en relación con la categorización de la práctica docente se observan dos tendencias. En la primera, esta actividad está considerada como un acto técnico de aplicación de procedimientos y recursos para la enseñanza, es decir, con una orientación instrumentalista. En la segunda tendencia, la docencia es vista como una profesión dado el reconocimiento de sus dimensiones de trabajo que van más allá de preparar e impartir clases, calificar tareas y exámenes, situando al profesor como un intelectual que dialoga e interactúa con objetos de conocimiento (Carr, 1999).

Por otra parte, desde principios de la década de los setenta y hasta la fecha, las necesidades y demandas planteadas por las instituciones de educación superior de incorporación y preparación de personal para el desempeño de la docencia, han permitido consolidar programas de formación docente orientados a la profesionalización. Desde esta perspectiva, la institucionalización de la formación docente en el nivel universitario ha derivado en una formación doble (Ferry, 1990): a) el oficio de profesor que exige una formación académico-disciplinaria, y, b) una formación profesional acotada en el mejor de los casos a una habilitación pedagógica, entreverada de aspectos vinculados con tareas de concertación, gestión y orientación, entre otras.

En este sentido se enfatiza que la formación pedagógica puede plantearse con diferentes enfoques, que van desde un reduccionismo meramente técnico hasta la investigación sobre la práctica docente. Así, es posible

argumentar que en este proceso las renovaciones técnicas son efímeras si no van acompañadas de la reflexión acerca de la relación interpersonal y las actitudes necesarias para favorecer el crecimiento personal del docente y de sus alumnos. Más aún, este panorama caracterizado tan a grandes rasgos se entretuje en una perspectiva más amplia y compleja a la que algunos teóricos han denominado Aldea global (McLuhan, 1986) o Sociedad del Conocimiento (Drucker, 1994). Sin duda, en el contexto educativo las TIC brindan numerosos apoyos para hacer más dinámico y flexible el proceso formativo, considerando que se enfrentan nuevas formas de interacción en ambientes de aprendizaje no presenciales, donde prevalece una comunicación mediada por los recursos tecnológicos, lo que ha generado múltiples retos para la formación de los seres humanos en general.

En este escenario, al considerar la vertiginosidad de los avances tecnológicos y su consecuente impacto en el ámbito educativo, se vuelve obligado el tema de la formación y el desempeño docentes de todos los niveles y modalidades educativos a la luz de nuevos parámetros. Destaca también el tema de los estándares de competencias en TIC para docentes, y a este respecto la UNESCO (2008) señala que en un contexto educativo sólido las TIC posibilitan la adquisición y el desarrollo de competencias informacionales, sustentables sobre la base de una formación docente no sólo disciplinaria y pedagógica, sino además de una actualización tecnológica o de alfabetización digital básica.

En este sentido, resulta indispensable que el profesor maneje diversas herramientas tecnológicas para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje; esto último en el supuesto de que la incorporación de estos medios y su adecuada utilización didáctica deriven en una formación académica más consolidada, pensando -por ejemplo- en el uso de sitios web, redes sociales, blogs, plataformas educativas, webquest y portafolio electrónico, por mencionar algunas de estas herramientas.

En resumen, el uso didáctico de las TIC coloca un fuerte debate sobre el papel de los docentes en la escuela, al discutir el pasaje entre el modelo de aula tradicional, centrado en la enseñanza y en el profesor con recursos elementales, al de un modelo centrado en el estudiante y en el aprendizaje, perfilando con ello el papel del profesor visto como un mediador. En el caso específico del SUAyED/FFyL (Vera, 2005; Rojas,

2010), en la construcción de la práctica docente cotidiana, el profesor ha tenido que adaptarse a una situación educativa diferente en la cual su tarea principal no es la de “impartir clases”, y en la que tampoco los alumnos están obligados a asistir regularmente dado que cuentan con materiales para el estudio independiente. Las actividades del docente en esta modalidad se han centrado en brindar apoyo académico a los alumnos acerca de aspectos diversos: uso de guías y textos, desarrollo de estrategias de estudio, aclaración de dudas, así como propuestas para la organización de grupos de trabajo, intercambio de ideas y procedimientos de evaluación, entre otras.

Respecto de la estrategia institucional para la formación docente en esta entidad (Rojas, 2010), desde 1977 y hasta 1990 se contó con la Unidad de Asesoría Pedagógica para la impartición de cursos anuales a los profesores adscritos al sistema. De 1992 a 2000 los apoyos para la formación y actualización docentes se centraron en una oferta de cursos, seminarios, talleres y diplomados. A partir 2005, la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) de la UNAM quedó a cargo de la actualización docente mediante una cartera temática de cursos orientados básicamente al manejo de plataformas electrónicas como espacios virtuales de enseñanza y aprendizaje, la asesoría en línea y la utilización de las TIC en el estudio a distancia. Sin embargo, se estima que a pesar de la oferta descrita, la actualización de corte tecnológico es diferente en cada una de las Licenciaturas del SUAyED, y por consiguiente la práctica docente observa rasgos específicos.

Metodología

El presente proyecto tiene como encuadre teórico-metodológico el de la investigación educativa comparada y estará vinculado con los trabajos del Seminario Interinstitucional Permanente de Educación Comparada (SIPEC)².

Cabe señalar que en las últimas décadas la investigación comparada se ha proyectado como un ámbito teórico y metodológico cada vez

² Seminario a cargo de la Dra. Ileana Rojas Moreno y la Mtra. Zaira Navarrete Cazales, registrado en el Centro de Apoyo a la Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (N° PIFFyL 2006 005). La información detallada se localiza en la siguiente liga: <http://www.filos.unam.mx/educomparada>

más importante, sobre todo a partir de los vertiginosos procesos de internacionalización y globalización. Entendida como perspectiva de estudio, la investigación comparada ofrece abordajes analíticos de sistemas diversos (p. ej., económicos, políticos, jurídicos, educativos, tecnológicos, etcétera), los cuales han posibilitado ubicar semejanzas y diferencias entre entidades, regiones, o bien, países, para así detectar problemas comunes y soluciones probadas. Coincidimos con los expertos en el tema (Cf. Altbach 1990, Schriewer 2002, *inter alia*) en que, mediante los abordajes comparativos en un campo de estudio específico, como lo es el educativo, es posible identificar tendencias y procesos de convergencia y divergencia. Finalmente, a través de la investigación comparada se han difundido y retroalimentado los acuerdos derivados de reuniones y conferencias internacionales sobre distintos aspectos de los procesos sociales.

Con base en este referente y para efectos de la investigación propuesta, la metodología de aproximación comparada se utilizará como la perspectiva de abordaje del objeto que nos ocupa. En este sentido retomamos uno de los argumentos de Schriewer (2002), al enfatizar que la investigación comparada comprende tanto un marco conceptual y metodológico como un trabajo de análisis sociohistórico³. Por tanto, siguiendo este planteamiento encontramos que todos los ámbitos de estudio en el marco de una designación común (en este caso el campo educativo), abarcan tipos divergentes de teorías (científicas, de reflexión) relacionadas con orientaciones funcionales y la definición concomitante de problemas de

³ De acuerdo con Schriewer (2002), los contextos sociales (locales, nacionales, internacionales, globales) ejercen una influencia decisiva sobre fenómenos internos en ámbitos más acotados. Tal es el caso del campo educativo al considerar los procesos de la educación, las organizaciones de los sistemas educativos, los modelos de interacción pedagógica o las tradiciones del pensamiento educativo, así como sobre sus efectos sociales y problemas resultantes. Bajo esta lógica, dichos contextos sociales, que se presuponen eficaces, se pueden descomponer en variables contextuales particulares (variables explicativas), según intereses teóricos determinados.

En este sentido encontramos que la ampliación de la base experiencial (inter-nacional, etc.) despliega, a través de la comparación, un campo de observación, desarrollado histórica y socialmente, que contiene en sí mismo estas variables condicionantes en diversas intensidades, y que, en ese sentido, hace analizable de forma ordenada el poder efectivo de esas variables con miras a identificar la relación de explicación existente entre las condiciones contextuales (sociales, nacionales, etc.) y los fenómenos educativos intra-sociales. Lo anterior como parte del despliegue y aplicación de diversos procedimientos metodológicos para la construcción de categorías de análisis y el desarrollo de la contextualización de los casos a comparar.

diferentes subsistemas de la sociedad.

Por cuanto a los enfoques de las estrategias teórico-metodológicas a utilizar, combinaremos de manera justificada tratamientos y procedimientos tanto de corte cuantitativo como cualitativo, atendiendo al ordenamiento propuesto en la obtención de productos indicados en los objetivos específicos del proyecto. Así, cubriremos siete líneas de acción tipificadas de la siguiente manera:

1) Línea de investigación documental.- Esta línea acompañará todo el proceso de la investigación y comprenderá la integración sistemática (descriptiva y analítica) de un acervo informativo, a través de la recopilación de materiales vinculados con el tema, obtenidos de fuentes bibliográficas, hemerográficas y documentales, y localizados en bibliotecas especializadas, o bien, mediante catálogos electrónicos.

2) Línea de discusión teórico-metodológica.- En esta línea se realizarán tres seminarios de estudio con una duración anual, distribuidos en temáticas específicas.

3) Línea de trabajo de campo.- En esta línea se incluye lo concerniente a la preparación de los instrumentos a utilizar (encuesta, entrevista) en cuanto a su diseño, piloteo previo, ajustes y aplicación a la población-universo. Se consideran también tareas como transcripción de entrevistas y preparación de archivos documentales para resguardar la información recopilada.

4) Línea de sistematización de la información.- En esta línea están consideradas todas aquellas actividades de trabajo con la información recopilada mediante la elaboración cuadros comparativos, esquemas, marcos conceptuales y cuadros de vaciado que nos permitirán organizar, analizar y sistematizar los paquetes de datos obtenidos, integrándolos en bases de datos específicas.

5) Línea de difusión académica.- Para esta línea del proyecto estamos programando actividades tanto de participación en eventos nacionales e internacionales, como de organización de eventos interinstitucionales. Consideramos de vital importancia atender la tarea de difusión académica a lo largo del proceso y con los avances reportados, hasta llegar a la integración de los productos totales (dos libros y un artículo especializado).

6) Línea de formación de recursos humanos.- Hemos cuidado que para la puesta en marcha del proyecto, durante el primer año se cuente con la participación de una estudiante egresada de la Licenciatura en Pedagogía de la División SUAyED, contando con este espacio para la elaboración de tesis de licenciatura. Asimismo, estimamos que para los dos años restantes podrán incorporarse uno o dos egresados más a fin de colaborar en los trabajos de campo, organización de actividades de difusión y apoyo en las tareas de edición de documentos. Muy probablemente se solicite incluso el soporte para estudios de posgrado de alguno de los participantes. Consideramos que la posibilidad de ofrecer un espacio formativo en el quehacer investigativo y, si es el caso, de una compensación económica, será uno de los resultados de mayor impacto.

7) Línea de producción de obra.- Además de los documentos enunciados en las líneas anteriores tales como reportes parciales, avances de resultados y ponencias para presentación en eventos especializados, en esta última línea estamos considerando la presentación de tres productos para publicación, previa dictaminación rigurosa de comités editoriales.

Conclusiones

Por último, y en relación con las argumentaciones puntualizadas en el rubro de “Hipótesis” del presente documento, enfatizamos el hecho de contar con trabajos precedentes que respaldan tanto el conocimiento del objeto de investigación (Rojas, 2010), como de la estrategia metodológica propuesta (Rojas y Navarrete, 2010), principalmente. Por ello consideramos que el manejo de estos referentes, entre otros de los indicados en los diversos productos que dan cuenta de la trayectoria académica y de investigación del grupo de trabajo, representan los elementos de base que garantizarán el logro de objetivos y metas propuestos.

Referencias

- Altbach, Philip y Gail Kelly (1990), *Nuevos enfoques en educación comparada*, Madrid, Mondadori.
- Carr, Wilfred (1999), “¿Teoría, tecnología o praxis? El futuro de la educación del maestro”, en Tlaseca Ponce, Marta Elba (Coord.) *El saber de los maestros en la formación docente*, México, UPN. pp. 183-194.

- Castells, Manuel (2008), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol. 1, La sociedad Red, Madrid, Alianza Editorial.
- Drucker, Peter (1994), The Age of Social Transformation, en *The Atlantic Monthly*, Volume 273, Number 11, Boston.
- Ferry, Gilies (1990), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós.
- McLuhan, Marshall (1986), *The Global Village* (with Bruce R. Powers), United Kingdom, Oxford University Press.
- Rojas, Ileana (1998), “Tendencias en la formación profesional del licenciado en Pedagogía. El caso de la carrera de Pedagogía del SUA de la UNAM”, *Tesis de maestría*, México, UNAM-FFyL.
- Rojas, Ileana (2010), “La tutoría en el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras: definición y construcción de una modalidad de docencia en sistema abierto”. En Ducoing, P. (coord.), *Tutoría y mediación II*, UNAM-IISUE-AFIRSE, pp. 27-57.
- Rojas, Ileana y Zaira Navarrete (2010), “Educación comparada: reflexiones para la construcción de una metodología de investigación”, en Navarro, Marco Aurelio (Coord.) *Educación Comparada. Perspectivas y casos*, México, Planea/Sociedad Mexicana de Educación Comparada, pp. 53-66.
- Schriewer, Jürgen (comp.) (2002), *Formación del discurso en la educación comparada*, Barcelona, Pomares.
- UNESCO (2008), *Estándares de competencia en TIC para docentes*, París.
- Vera, Margarita (2005), “Formación docente de los tutores del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM)”, *Tesis de maestría*, México, UNAM-FFyL.

Un análisis de la brecha digital en el docente del nivel Educativo Medio Superior del estado de Tamaulipas, México

José Rafael Baca Pumarejo *
Leticia Varela Salas **
Gerardo Haces Atondo ***
Anabell Echavarría Sánchez ****
Abigail Hernández Rodríguez *****

Resumen

Se describe la experiencia de investigación aplicada en el sistema medio superior de Tamaulipas con financiamiento externo del CONACYT titulado “Un estudio de las brechas digitales en el sistema educativo de Tamaulipas”. Se presentan los resultados más significativos y las recomendaciones que se realizaron a raíz del diagnóstico generado. Si bien el estudio abordó los sistemas educativos Básico, Medio Superior y Superior, a través del enfoque de los Directivos, Maestros y Alumnos, esta propuesta describe la brecha digital de los Maestros de la educación Media Superior en el sistema educativo Tamaulipeco llevando a cabo el análisis en función de los tres factores aceptados por la UNESCO y CEPAL para medirla: la infraestructura, la capacitación, y el uso presentes en cada escuela.

El presente estudio considera a la brecha digital como el concepto que refiere a las diferencias existentes entre aquellas personas que tienen acceso a las tecnologías de la información y comunicación y aquellas que no lo tienen, sin embargo la actual evolución de este reto en todos los países en especial los que están en desarrollo, amplía las formas en las que se presenta este problema, porque aun teniendo la infraestructura relativamente accesible, surge la brecha digital representada por el grado de conocimiento y destreza para el efectivo uso y aplicación de las TIC's de manera provechosa en cualquier frente académico o productivo.

* Universidad Autónoma de Tamaulipas. CE: baca321@hotmail.com

** Universidad Autónoma de Tamaulipas. CE: lvare2000@yahoo.com.mx

*** Universidad Autónoma de Tamaulipas. CE: ghaces@uat.edu.mx

**** Universidad Autónoma de Tamaulipas. CE: aechavarría@uat.edu.mx

***** Universidad Autónoma de Tamaulipas. CE: bigohernandez@hotmail.com

1. El problema de estudio

Hoy en día la relación entre tecnología y desarrollo es decisiva para el bienestar y competitividad de las naciones. Un periodo crucial para la expansión de este concepto son las décadas de los 60's y 70's en donde se propició la cooperación entre países desarrollados y subdesarrollados para llevar a cabo programas de transferencia tecnológica (Camacho, 2005).

De lo anterior se deduce que es a partir de la era de la informática y no de la expansión del internet cuando se empieza a percibir el concepto de brecha digital. Se consideró que los países en desventaja, a través de la informática, podrían aspirar a tener el mismo nivel de desarrollo que los países industrializados. Esta tesis se generaliza con la expansión del internet y ante este panorama, en el 2000 en Okinawa el G7, como una de sus principales aportaciones define la perfilación de la sociedad de la información, tomando en cuenta que para lograrla se tendría que abatir la brecha digital (G7, 2000).

Elementos que sirven para estudiar las diferencias entre los países desarrollados y los que están en desarrollo son el acceso a los servicios TIC (teléfono, celular, internet, además de computadoras portátiles en esta última década).

Descripción del contexto

En México la Educación Media Superior (EMS) es de un sólo nivel, dura tres años o menos, dependiendo del plan de estudios, los estudiantes inscritos tienen en promedio de 15 a 17 años de edad. Para el periodo 2007–2008 la matrícula creció a 3'471,400; 235,096 docentes y 12,009 establecimientos educativos (INEE, 2008). Hoy en día la EMS en México manifiesta significativos rezagos en cobertura, lo que demerita la equidad que debe promover el sistema educativo. Adicionalmente, se observa que existen importantes obstáculos para garantizar la calidad de la educación en este nivel.

A donde va nuestra Educación Media Superior

La EMS ha evolucionado en cuanto al currículum y definido numerosas

modalidades para responder a las necesidades de instrucción por parte de los alumnos y a las expectativas de un sector productivo que incorpora también nuevas tecnologías para competir en un mercado globalizado.

En ese proceso se advierte que a diferencia de la educación básica y la educación superior, las mejoras en la EMS son más recientes y, con los méritos suficientes, pero han sido esporádicas por lo que se amerita un esfuerzo integral para consolidar este nivel educativo (Reforma, 2008).

Los factores que estructuran las tendencias similares se enlistan a continuación:

- Énfasis en habilidades y conocimientos básicos o competencias.
- Flexibilidad y enriquecimiento del currículo.
- Programas centrados en el aprendizaje.
- Calidad, pertinencia y currículo acordes a las nuevas circunstancias que se definen en función de un acelerado cambio tecnológico en cuanto a las TIC's son los parámetros que estarían impactando la EMS en México por lo que nunca como ahora debe de estudiarse el concepto denominado Brecha Digital (Reforma, 2008).

La brecha digital es la división que hace que la globalización impacte de manera significativa la economía de los países, dado que los que tienen acceso y dominio en las TIC's, tendrán una ventaja competitiva en el intercambio global de bienes y servicios.

Hoy en día se proponen 3 tipos de brecha digital: Acceso, uso y calidad en el uso, básicamente:

- a) El enfoque hacia la infraestructura: posibilidad/dificultad para disponer de computadoras conectadas a la red mundial.
- b) El enfoque de la capacitación, es decir la capacidad/dificultad de utilizar estas tecnologías.
- c) El enfoque hacia el uso de los recursos, consistente en la limitación/posibilidad que tienen las personas para utilizar los recursos disponibles en la red.

2. Preguntas

La infraestructura en TICs ¿es la necesaria y suficiente para que los maestros del nivel medio superior fortalezcan sus actividades docentes?

La capacitación de los maestros en TICs ¿es del nivel adecuado en cuanto a dominio, conocimiento y aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel Medio Superior?

El uso y aplicación de las TICs en los maestros del nivel Medio Superior ¿es el adecuado para preparar y entrenar con estas herramientas a los estudiantes de preparatoria?

3. Objetivos

Objetivo General: Estudiar los efectos de las brechas digitales presentes en los planteles del nivel educativo Medio Superior del estado de Tamaulipas, en función de los factores: Infraestructura, Capacitación y Uso en TICs a través del estudio de los datos aportados por los Maestros.

Objetivos específicos:

1. A través de la aplicación de un cuestionario a los maestros de EMS en Tamaulipas:
 - Indagar la infraestructura TIC que tienen las escuelas para evaluar la brecha digital existente en este rubro.
 - Explorar el nivel de capacitación en TIC que tienen los maestros para evaluar la brecha digital existente en este aspecto.
 - Averiguar sobre el uso adecuado en TIC que llevan a cabo los maestros para evaluar la brecha digital de este factor.
2. Analizar los resultados de las evaluaciones de los factores infraestructura, capacitación y uso adecuado de las TIC de los maestros de EMS por medio de la codificación de las respuestas obtenidas en el cuestionario, en el paquete computacional Excel, donde posteriormente se obtendrán los porcentajes a partir de las frecuencias de ocurrencia de los ítems que representan a cada uno de los factores evaluados.
3. Reportar las evidencias que arroje el procesamiento de los datos

recolectados a través de gráficas, tablas y análisis que permitan elaborar el reporte del diagnóstico acerca de la infraestructura en los planteles de bachillerato, la capacitación en TICs de los maestros y el uso que el docente da a estas herramientas.

4. Metodología empleada

Para el presente estudio de investigación se tomó una muestra, certificada por la Secretaría de Educación de Tamaulipas. Siendo ésta de 130 escuelas de nivel medio superior tanto públicas como privadas en Tamaulipas, las cuales se eligieron de un universo aportado por la SET de 356 planteles (SET, 2010).

Las escuelas preparatorias que se eligieron al azar para la muestra mediante el método de estratificación, pertenecen a los 43 municipios de Tamaulipas.

Diseño de Investigación

Es una investigación aplicada, descriptiva y exploratoria, ya que por medio de la encuesta se tomarán datos para diagnosticar el acceso a la infraestructura TIC, el nivel de capacitación y uso adecuado en estas tecnologías de los docentes en las escuelas de nivel educativo Medio Superior en Tamaulipas.

Instrumentación

Se usó como modelo el “Manual para la producción de estadísticas para la economía de la información” que recaba y mide la brecha digital en Latinoamérica usado por la UNCTAD, para recolectar en campo los factores a investigar: infraestructura, capacitación y uso, diseñando el que sirvió para la presente propuesta: **Cuestionario Media Superior Maestro.**

Para concentrar la información recopilada se utilizaron los paquetes Excel y SPSS.

Validez del instrumento

En este estudio se usa una versión adaptada del Cuestionario Modelo de la UNCTAD para los indicadores básicos sobre el uso de TIC en las organizaciones o empresas (ONU, 2007).

En este proceso, se hizo una cuidadosa adaptación a la medición de la brecha digital en los procesos educativos de México y por ende del estado de Tamaulipas, por lo que se cumple con la norma de **Validez de Contenido** del instrumento, sugerida para que 3 ó 5 expertos del área del conocimiento analicen el instrumento de recolección de datos (Corral, 1999).

Confiabilidad del instrumento

Tanto al inicio como al finalizar la captura de los datos se confirmó la prueba piloto hecha a los cuestionarios utilizándolos con 30 sujetos fuera de la muestra revelando dar los mismos resultados al contestar la encuesta analizada (Hernández, 2003). Así mismo se sometió a la muestra entera de 130 profesores analizando los 45 reactivos a la prueba con el Método de **Kuder-Richarson 21**: el cual permite obtener la confiabilidad a partir de los datos obtenidos en una sola aplicación del test (Corral, 1999) y cuya fórmula matemática iterativa se describe a continuación:

$$KR_{21} = \frac{N}{n-1} * \left[1 - \frac{(n-M)^2}{n S^2 t} \right]$$

Donde:

n= número total de ítems

M= media aritmética de las puntuaciones obtenidas por los individuos

S²t= varianza de las puntuaciones totales

Y al procesarlos con la ayuda del paquete estadístico SPSS reportó un Coeficiente de Confiabilidad Alpha-Chronbach de **.913**, cifra que evidencia un Coeficiente de Confiabilidad fuerte, pues es cercana a 1 (Corral, 1999).

Cálculo del tamaño de la muestra

Para determinar la muestra se usa el método Kish, con el que se obtiene una muestra adecuada y más accesible, en este sentido acudimos al muestreo estratificado, basándonos en el principio de que la estratificación aumenta la precisión de la muestra e implica el uso deliberado de diferentes tamaños de muestra para cada estrato, “a fin de lograr disminuir la varianza de cada unidad de la media muestral” (Kish, 1995).

Para el cálculo de la muestra del sistema de educación media superior se tiene:

Alumnos:

N= tamaño de la población de alumnos

y´= valor promedio de una variable=1, un alumno de educación media superior.

se= error estándar .015

V²= Varianza de la población, Su definición cuadrado del error estándar

s²= varianza de la muestra expresada como la probabilidad de que ocurra y´

n´=tamaño de la muestra sin ajustar

n= tamaño de la muestra

n´= s²/v²

s²= p(1-p)=.9(1-.9)=.09

V= (.015)²= .000225

n´= .09/(.000225)= 400

n= n´ / (1+(n´/N))

Usando este proceso se obtuvo:

	Sistema Medio Superior		
	Muestra-A	Muestra-M	Muestra-D
Bachilleratos/Preparatorias	131	130	70

Precisión de los referentes teóricos: fundamentos

Una característica distintiva de la economía de la información es el uso intensivo de TIC, por parte de las empresas u organizaciones, para

la recolección, almacenamiento, procesamiento y transmisión de la información.

La información relativa a las organizaciones en algunos países industrializados demuestra que los aumentos en la productividad pueden explicarse, en parte, por el uso de TIC.

El uso de TIC está apoyado por la provisión de productos de TIC por parte del sector productivo y a través del comercio. Adicionalmente, un sector TIC robusto puede contribuir al crecimiento agregado de la productividad laboral (ONU, 2007).

Estos conceptos teóricos se citan porque nunca como hoy es esencial fortalecer los procesos educativos por medio de las TIC.

El estudio de las brechas digitales se lleva a cabo en esta investigación tomando como referente teórico a Schultz, Becker y Mincer, quienes en la década de los 60 formaron parte de las corrientes de pensamiento económico que desarrolló un interés especial genérico sobre la calidad del factor trabajo, creando la Teoría del Capital Humano, que:

En su versión microeconómica establece la relación causal directa entre educación, productividad y salarios (Blaug, 1980).

En su versión macroeconómica analiza la contribución de la educación al crecimiento económico; el individuo invierte en sí mismo porque tiene la libertad de contratarse con diferentes empleadores y por lo tanto el sector productivo no le financiará, sin embargo para los intereses de una sociedad o estado es probable que su gobierno invierta en dicho capital humano para obtener beneficios económicos a futuro (Calero, 1993).

Por lo anterior para la presente investigación nos inspiramos en la Teoría del Capital Humano para llevar a cabo una propuesta de estudio que tiene como eje central a las Tics y su impacto en la formación de las nuevas generaciones de Tamaulipas (Becker, 1964).

Habida cuenta de que el entorno se caracteriza por la apertura de los mercados, la globalización y la competitividad, para cualquier gobierno es indispensable e ineludible planear y perfilar una estrategia que asegure el bienestar, la calidad de vida y la justicia social de sus gobernados.

La presente investigación trata de contribuir de cierta manera, mediante la descripción de las brechas digitales presentes en el sistema educativo Medio Superior, a mejorar la calidad y la pertinencia de la enseñanza, a través de los tres tipos de brecha digital: acceso, capacitación y uso,

bajo el enfoque del docente, para elaborar estrategias, medidas, políticas y programas; que de no llevarse a cabo estaríamos poniendo en riesgo el progreso y el bienestar de nuestra gente.

5. Discusión de los resultados

A continuación se presentan los resultados en la evaluación de la brecha digital de los factores infraestructura, capacitación y uso en los maestros de nivel educativo medio superior.

5.1 Evaluación del Factor Infraestructura

En primera instancia se presenta la evaluación del factor infraestructura que fue analizado a través de preguntas dicotómicas acerca del acceso que se tiene a dispositivos electrónico-digitales, en especial al uso de una computadora y el acceso a internet.

Se sometió la base de datos de 130 profesores encuestados al análisis estadístico mediante el paquete computacional SPSS, analizando las frecuencias de los ítems que representaron las preguntas que evaluaron el acceso a la infraestructura, como se describe en la tabla A.1 Infraestructura.

Cabe enfatizar que la mayoría de las respuestas tuvieron una tendencia a la aceptación de contar con acceso a estos elementos y sólo tres excepciones constituyeron la diferencia en la evaluación de los ítems referidos.

Analizando la tabla global que presenta los resultados de estos reactivos, se aprecia que la moda preponderantemente se define como 1, entidad ordinal asignada la respuesta “Sí”.

En el caso de las respuestas afirmativas “1”, el valor de la varianza y la desviación típica revelan la variabilidad que da una preponderancia a la aceptación del acceso a la infraestructura.

Sólo tres reactivos constituyeron la excepción a esta tendencia, en donde la varianza se manifestó muy alta, casi cerca del .5 en el caso de que la mitad de 130 profesores optaron por el “Sí” y el resto por el “No” (pregunta 6, Tabla A.1).

Las otras dos preguntas de excepción sí revelaron una desviación y varianza baja pero dándole preponderancia a la negación en el acceso a la

infraestructura (pregunta 7 y 8, Tabla A.1).

El análisis de la infraestructura también cubrió preguntas escalares en cuanto a los volúmenes de dispositivos y salones de cursos que se tienen para la impartición de las clases usando las TIC.

En resumen, respecto al factor infraestructura, encontramos que:

- El 83.5% tiene una línea telefónica fija en casa, mientras que 16.5% no dispone de este medio.
- Un 96.3% dijo tener un teléfono celular y 3.7% no cuentan con este dispositivo.
- Un 95.4% afirmó tener una computadora en su casa, comparado contra un 4.6% que dijo que no.
- El 89.9% tiene acceso a internet en la computadora del hogar, mientras el 10.1% negó contar con ese servicio. (Gráfica 1, Anexo B)
- 81.7% de docentes se conectan a internet a través del teléfono en casa, y 18.3% que confirmó no usar esta conexión.
- 52.3% usan tecnologías inalámbricas de conexión a internet, por medio de un modem USB o banda ancha móvil, y un 47.7% no las usan.
- 64.2% no usan chat o café internet y 35.8% sí lo emplean.
- 59.6% negó tener computadoras y el acceso a internet en el salón de clases, mientras que un 40.4% afirmó contar con esta herramienta. (Gráfica 2, Anexo B).
- Existen de 11 a 12 salones en los planteles de media superior, de los cuales sólo de 2 a 3 están equipados con computadoras e implementos tecnológicos.
- El 96.3% afirmó que el plantel tiene un centro o laboratorio de computación, en tanto un 3.7% aseveró no contar con un sitio específico.
- Se registró que existen de 33 a 34 computadoras en promedio dentro del centro de cómputo por plantel de media superior.
- El número de computadoras para uso docente en promedio es de 25.
- El 81% de los docentes encuestados dijeron que sí había una red LAN en su escuela y poco más del 19% dijo que su plantel no contaba con esta herramienta.
- Sólo de 14 a 15 de las máquinas para uso docente tienen menos

de tres años, de lo que se deduce que menos de la mitad de ellas son relativamente nuevas y el resto están obsoletas.

- Más de 78% dijo que el recinto donde tienen las computadoras contaba con medios TIC y 21.1% lo negó. (Gráfica 3, Anexo B).

5.2 Enfoque Maestro – Factor Capacitación

En segunda instancia ahora se presenta la evaluación del factor capacitación que fue analizado a través de preguntas cerradas con cinco opciones de respuesta para medir el grado de preparación y habilidad que el docente tiene usando las TICs en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se consultó la base de datos de los 130 docentes encuestados, sometiéndola al análisis estadístico mediante el paquete computacional SPSS, analizando las frecuencias de los ítems que representaron las preguntas que valoraron el grado de capacitación de los profesores como se describe en la tabla A.2 Capacitación.

Se debe mencionar que las escalas nominales de 1 a 5 representaron las categorías “nunca”, “una vez”, “dos veces”, “tres veces”, “cuatro o más veces” en la escala anual, que describen la valoración acerca de la actividad de entrenarse o prepararse mediante cursos presenciales o en línea, la tendencia fue la ocurrencia de las categorías de 1 a 3, es decir, nunca, una o dos veces, para revisar su historial de capacitación en TICs.

Analizando la tabla global que presenta los resultados de estos reactivos, se aprecia que la moda preponderantemente se define como 1, entidad ordinal asignada la respuesta “nunca o muy rara vez”.

En las cinco primeras preguntas que evalúan la capacitación de los docentes, la desviación típica y la varianza son altas, porque la población mostró mucha variación pero con una tendencia a concentrarse en las opciones 1, 2 y 3, nunca, una vez o dos veces, lo que revela que está descuidado el rubro de capacitación por parte de las autoridades educativas.

Para las opciones 1, 2 y 3 en estas cinco preguntas de capacitación concentran las mayores frecuencias de las respuestas de los 130 docentes sometidos al análisis y constituyen los preponderantes porcentajes acumulados que van del 86.8% al 94.6%, como se aprecian en las gráficas 1 al 5 (Anexo C).

En resumen, en cuanto al factor capacitación, encontramos que:

- Más del 30% de los docentes nunca han cursado un diplomado en línea a través de computadoras de la escuela o de su casa, sólo 1 de cada 10 se ha capacitado más de tres veces en los últimos tres años.
- El restante 60%, al menos una o dos veces en los últimos tres años.
- Más del 69.4% de los maestros no están certificados en alguna aplicación software de uso general tales como Word, Excel, PowerPoint.
- Poco más de la tercera parte de los maestros de media superior no han recibido cursos de capacitación en un período de 2 años.
- Casi la mitad de los maestros expresó que nunca les organizan en su escuela cursos de capacitación en navegación en internet, mientras el otro 50% dijo ha participado en algún curso.
- 9 de cada 10 maestros navegan en internet para investigar temas de las materias que imparten, al menos una, dos o tres veces a la semana.
- Más del 80% de los maestros utilizan software para crear presentaciones multimedia enriquecidas con imágenes, voz, música y texto en las presentaciones de las materias que imparten en el plantel, menos una, dos o tres veces por semana.
- Se encontró que el 63.9% de los docentes se comunican todos los días a través de su correo electrónico, mientras que 31.5% lo hace al menos una, dos o tres veces por semana.
- 2 de cada 10 maestros no utilizan las herramientas de la hoja electrónica de cálculo como Excel, Lotus123 u Open Office para organizar archivos referentes a sus alumnos o acciones llevadas a cabo en su labor docente; mientras que un 32.4% de los maestros lo utilizan todos los días y 48% restante lo utiliza al menos una, dos o tres veces por semana.
- Menos del 5% de maestros no utilizan el procesador de palabras como el Word; mientras que el 40% lo utilizan todos los días y 55% restante lo utiliza al menos una, dos o tres veces por semana.
- Más del 51% expresan no tener habilidad para el idioma inglés. En la brecha digital, el dominio del inglés es una destreza que se debe cultivar en el capital humano en formación y es un requisito para su competitividad.

5.3. Enfoque Maestro – Factor Uso

En tercer lugar se presenta la evaluación del factor uso, que fue analizado a través de preguntas cerradas con cinco opciones de respuesta para medir el uso adecuado y productivo que el docente hace de las TICs en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se analizó la base de datos de los 130 docentes encuestados, mediante el paquete computacional SPSS, analizando las frecuencias de los ítems que representaron las preguntas que valoraron el nivel de uso de las TICs que los profesores desarrollan, como se describe en la tabla A.3 Uso.

Cabe mencionar que de las escalas nominales de 1 a 5 que representaron las categorías “nunca”, “una vez”, “dos veces”, “tres veces”, “todos los días” para el caso de la evaluación semanal del uso de las herramientas TICs, la tendencia se manifestó de manera preponderante, para los nueve primeros ítems, en las categorías de 2 a 4, es decir, una, dos o tres veces por semana, representando la mayor acumulación de porcentaje de frecuencias.

Analizando la tabla global que presenta los resultados de estos reactivos, se aprecia que la moda preponderantemente se define como 1, entidad ordinal asignada a la respuesta “nunca o muy rara vez”, pero también se manifiesta la frecuencia de 2, 3 y 5, equilibrando la ocurrencia de una, dos veces o todos los días en las valoraciones de uso de las TICs, lo que revela un dinamismo de uso continuo de la infraestructura de manera aplicada a la enseñanza. (Gráficas y tablas de frecuencia de uso 1, 2 y 3, en el Anexo D).

En las ocho últimas preguntas, que evalúan las actividades específicas que el docente asigna a sus alumnos con respecto al uso del internet, la tendencia se manifestó en las opciones 1 y 2, es decir nunca o una vez a la semana, pasando por el uso del correo electrónico, uso de teleconferencias o congresos en línea hasta el uso de plataformas LMS en las actividades académicas de enseñanza.

Analizando la tabla global que presenta los resultados de estos reactivos, se aprecia que la moda preponderantemente se define como 2, entidad ordinal asignada a la respuesta “una vez a la semana”, como excepción a esta tendencia, llama la atención que el uso de teleconferencias, cursos en línea y uso de plataformas educativas LMS, arrojó una total falta de uso

en estos rubros, lo que hace recomendable a las autoridades educativas enfatizar capacitación y equipamiento orientadas a estas áreas. (Gráficas y tablas de frecuencia 4, 5 y 6, en el Anexo D). En resumen, respecto al factor uso, encontramos que:

- Sólo el 12% de los maestros llevan todos los días a sus alumnos al centro de computación, y más del 58% los lleva una, dos, tres o más veces por semana, sin embargo, más del 27% muy rara vez o nunca los lleva.
- Casi 6 maestros utilizan moderadamente los equipos del plantel para investigar, gestionar y administrar su trabajo docente, mientras que 4 docentes de cada 10 desaprovechan este recurso.
- Sólo el 15% usa el laboratorio de computación para dar clase a sus alumnos todos los días, un 53% lo hace tres, dos o una vez por semana, y más del 30% lo hace muy rara vez o nunca.
- Sólo el 15% inducen a que los alumnos resuelvan problemas de sus materias, mientras que más del 36% nunca o muy rara vez lo hacen.
- Sólo el 16% de los maestros usan todos los días la computadora para gestionar y operar los datos de sus alumnos y para fortalecer la calidad educativa, mientras que más del 63% la utilizan tres, dos o una vez por semana y más del 20% nunca o muy rara vez la usan.
- Más del 47% de los maestros todos los días operan software de uso general (Word, Excel, PowerPoint), y casi el 42% lo maneja más de tres, dos o una vez por semana.
- Más del 28% de los maestros usan todos los días las redes sociales para diálogos en línea con sus compañeros maestros. Mientras que la tercera parte de ellos, lo usan más de tres, dos o una vez por semana y más del 26% nunca o muy rara vez lo hacen.
- Más del 19% usan todos los días el correo electrónico para comunicarse con sus estudiantes, casi el 50% de los maestros lo usan esporádicamente, tres, dos o una vez por semana para esta comunicación y sólo el 32% nunca o muy rara vez lo hacen.
- 7 de cada 10 maestros desarrollan materiales didácticos una, dos o tres veces por semana, más del 20% lo hace todos los días y sólo el 14% nunca o muy rara vez lo hacen.
- Más del 39% de los maestros plantean problemas a sus alumnos

con fuentes encontradas en sitios de internet una vez por semana; el 44% lo hace dos y tres veces por semana y casi el 10% lo hace alguna vez en el semestre.

- Una vez por semana los maestros asignan a sus alumnos tareas para usar la computadora o el internet en más de 34% de los planteles, sólo el 8% nunca lo hace.
- 7 de cada 10 maestros usan la computadora para plantear tareas en internet, creación de diseños, consulta de wikis o crear animaciones, al menos una, dos o tres veces por semana, mientras que el 17% nunca lo hace.
- El 30% de los docentes nunca usan la computadora y el internet para editar audio, consultar blogs, crear o consultar videos académicos o cursos en línea, mientras que el 70% restante lo hace una, dos o tres veces por semana o alguna vez en el periodo de clases.
- El 55% de los docentes plantean a sus alumnos la participación en foros de alguna materia de interés, bajar o insertar imágenes en trabajos o tareas a través de la computadora una, dos o tres veces por semana, mientras que más del 33% nunca lo hace.
- Más del 70% de los docentes leen libros digitales o artículos de revistas electrónicas, al menos una, dos o tres veces por semana.
- Más del 58% nunca ha participado en teleconferencias o congresos en línea.
- 7 de cada 10 maestros nunca han utilizado una plataforma LMS en la impartición de alguna materia.

Referencias

- Becker, G. S. (1964). Human Capital –a theoretical and empirical analysis, with a special reference to education. Columbia, Nueva York (VC: El capital humano, Alianza, Madrid, 1983).
- Blaug, M (1980). La Teoría del Capital Humano. En la Metodología de la Economía, Editorial Alianza Universidad.
- Calero, J. (1993). Efectos del Gasto Público Educativo. El Sistema de becas universitarias, Publicacions Universitat de Barcelona
- Camacho, K. (2005) La brecha digital. En A. Ambrosi, V. Peugeot y D. (Eds.), Palabras en Juego: Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información. Francia: C&F Éditions.

Corral, Y. (1999) Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos, Revista Ciencias de la Educación, Segunda Etapa/Año 2009/Vol 19/ N° 33. Valencia, Enero – Junio

G7 (2000). Okinawa Charter on Global Information Society, Okinawa. Recuperado de: <http://www.g7.utoronto.ca/summit/2000okinawa/gis.htm>

Hernández, R. (2003) Metodología de la Investigación, 3ª Edición, Editorial Mc Graw Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V. México, D.F.

INEE (2008), Panorama educativo de México 2008. Indicadores del Sistema Educativo Nacional, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación). Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/tablas-estadisticas-inee>

Kish, L. (1995), The Sample, pp. 307,311, 319, 322, 339, citado en el libro de Metodología de la información de Sampieri et al.

ONU (2007) Manual para la producción de estadísticas sobre la economía de la información, UNCTAD/SDTE/ECB/2007/2, derechos reservados por la ONU, en la página doméstica: http://new.unctad.org/Documents/Manual_estadisticas_economia_de_la_informacion.pdf

Reforma (2008), Reforma Integral de la Educación Media Superior En México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, material desarrollado por Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP, en la página doméstica: <http://www.semss.com.mx/Reforma%20Integral%20EMS%202008/SNB%20Marco%20Diversidad%20ene%202008%20FINAL.pdf>

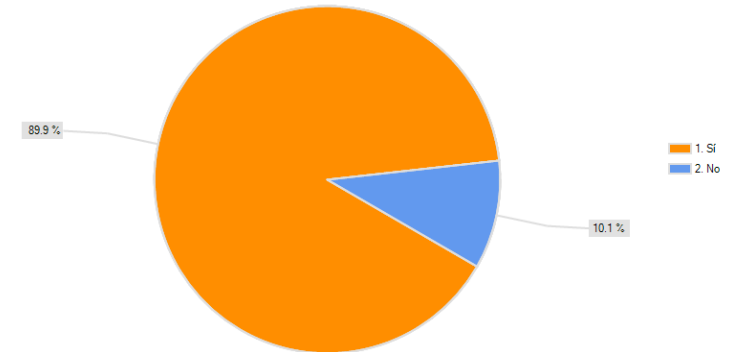
SET (2010). La Reforma, Antecedentes de la reforma integral de la educación media superior, Portal de la educación media superior de Tamaulipas, recuperado de: <http://mediasuperior.tamaulipas.gob.mx/sistema-nacional-de-bachillerato/la-reforma-en-mexico/>

		A2 CAPACITACIÓN										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
		DIPLOMADO O CURSOS EN LÍNEA	CERTIFICACIÓN EN SOFTWARE	CURSOS DE CAPACITACIÓN EN TICs. HA 12 AÑOS	CURSOS O TALLERES EN EL LABORATORIO	CURSOS DE CAPACITACIÓN ORGANIZADOS POR LA ESCUELA	MANEJAR CUENTA DE CORRIENTE EN EL LABORATORIO	SOFTWARE PARA CREAR PRESENTACIONES MULTIMEDIA	MANEJAR CUENTA DE CORRIENTE ELECTRÓNICO	HABILIDAD PARA HACER CÁLCULO ENCEL LOTUS 123	HABILIDAD PARA DOCUMENTOS DE TEXTO (WORD, POWERPOINT)	LEER EN INGLÉS FUENTES BIBLIOGRÁFICAS
N	Valores	129	129	129	129	129	129	129	129	129	129	129
	Pérdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		2.38	1.81	3.15	1.98	1.64	3.74	2.86	4.26	3.26	3.79	2.16
Mediana		2.00	1.00	2.00	2.00	1.00	4.00	2.00	5.00	4.00	4.00	1.00
Moda		1	1	1	2	1	4	2	5	5	5	1
Desv tp.		1.306	1.029	1.219	1.061	.864	1.129	1.242	1.154	1.592	1.323	1.455
Varianza		1.706	1.059	1.486	1.125	.747	1.274	1.542	1.332	2.536	1.749	2.116
Asimetría		-.873	-.2027	-.949	-.1468	-.723	-.655	-.495	-.217	-.217	-.764	-.947
Error tp. de asimetría		.213	.213	.213	.213	.213	.213	.213	.213	.213	.213	.213
Curtosis		-.847	3.511	.990	.998	3.339	-.396	-.702	.894	-.1567	-.739	-.589
Error tp. de curtosis		.423	.423	.423	.423	.423	.423	.423	.423	.423	.423	.423
Percentiles		1.5	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
	50	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	3.00	1.00	3.00	1.00	2.00	1.00
	25	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	2.00	4.00	2.00	3.00	1.00
	75	2.00	1.00	2.00	2.00	1.00	4.00	2.00	5.00	3.00	4.00	1.00
	50	2.00	1.00	2.00	2.00	1.00	4.00	2.00	5.00	4.00	4.00	1.00
	25	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	2.00	1.00	3.00	2.00	2.00	1.00
	75	3.00	2.00	3.00	2.00	2.00	5.00	3.00	6.00	5.00	5.00	2.00
	50	4.00	2.00	3.00	2.00	2.00	6.00	4.00	6.00	5.00	5.00	4.00

		A3 USO																	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
		USO DE LA SEMANA CON ALTERNANZA LABORATORIO	USO DE LA SEMANA CON ALTERNANZA LABORATORIO Y SOCIEDAD	USO DEL LABORATORIO PARA FORTALECER LA INVESTIGACIÓN	USO DEL LABORATORIO PARA FORTALECER EL PROBLEMA DE LOS ALUMNOS	USO DE LA INFORMACIÓN PARA FORTALECER EL PROBLEMA DE LOS ALUMNOS	USO DE SOFTWARE GENERAL	USO DE REDES SOCIALES	USO DE CORREO ELECTRÓNICO	USO DE SOFTWARE PARA DESARROLLAR LEYENDAS	USO DE INFORMACIÓN DE INTERNET PARA DESARROLLAR LEYENDAS	USO DE INTERNET PARA DESARROLLAR LEYENDAS	USO DE INTERNET PARA DESARROLLAR LEYENDAS	USO DE INTERNET PARA DESARROLLAR LEYENDAS	USO DE INTERNET PARA DESARROLLAR LEYENDAS	USO DE INTERNET PARA DESARROLLAR LEYENDAS	USO DE INTERNET PARA DESARROLLAR LEYENDAS	USO DE INTERNET PARA DESARROLLAR LEYENDAS	USO DE INTERNET PARA DESARROLLAR LEYENDAS
N	Valores	129	129	129	129	129	129	129	129	129	129	129	129	129	129	129	129	129	
	Pérdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Media		2.66	2.66	2.66	2.66	2.66	2.66	2.66	2.66	2.66	2.66	2.66	2.66	2.66	2.66	2.66	2.66	2.66	
Mediana		2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	
Moda		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Desv tp.		1.311	1.488	1.421	1.431	1.368	1.418	1.580	1.487	1.332	1.188	1.114	1.232	1.288	1.288	1.471	1.641	1.933	
Varianza		1.730	2.213	2.030	2.042	1.877	2.011	2.012	2.212	1.775	1.227	1.262	1.608	1.647	1.668	1.639	2.667	2.413	
Error tp. de curtosis		1.56	1.88	1.68	1.68	1.68	1.68	1.68	1.68	1.68	1.68	1.68	1.68	1.68	1.68	1.68	1.68	1.68	
Percentiles		1.5	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
	50	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
	25	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
	75	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	
	50	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	
	25	3.00	4.00	3.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	
	75	3.00	4.00	3.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	
	50	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	

ANEXO B. GRÁFICAS INFRAESTRUCTURA

Gráfica 1. ¿Tienes acceso a internet en la computadora de tu casa?

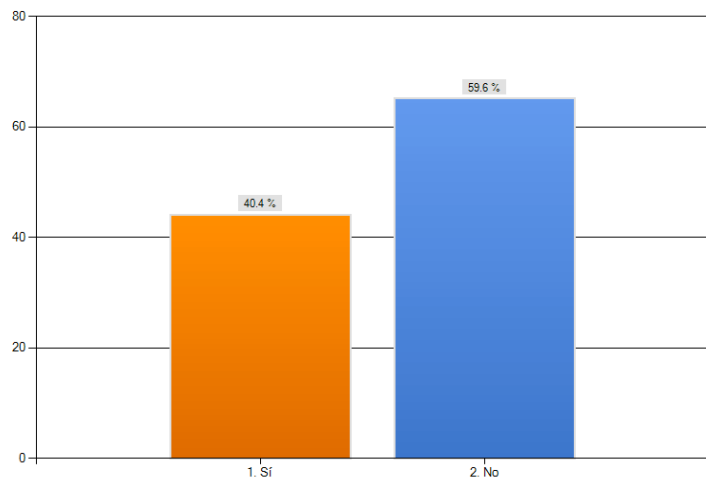


ANEXO A.

		A1 INFRAESTRUCTURA										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
		Línea telefónica fija en casa	Celular	Computadora en casa	Acceso a internet en casa	Conexión Internet: teléfono	Conexión a Internet: banda ancha móvil	Sin internet, acudir a cibercafés	Computadora y acceso a internet en aula	Centro de computación en escuela	Red Lan en escuela	Herramientas TIC en las computadoras en escuela
N	Valores	130	130	130	130	130	130	130	130	130	130	130
	Pérdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		1.18	1.04	1.05	1.11	1.19	1.50	1.62	1.58	1.05	1.20	1.25
Mediana		1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.50	2.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Moda		1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1
Desv tp.		.363	.163	.211	.311	.398	.502	.468	.468	.211	.422	.437
Varianza		.147	.037	.044	.097	.157	.252	.238	.246	.044	.181	.191
Curtosis		-.949	21.920	17.424	4.628	.503	-2.031	-1.798	-1.931	17.424	.308	-.701
Error tp. de curtosis		.422	.422	.422	.422	.422	.422	.422	.422	.422	.422	.422
Percentiles		2.1	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
	75	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
	50	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.50	2.00	1.00	1.00	1.00	1.00
	25	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	2.00	1.00	1.00	1.00	1.00
	75	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	2.00	2.00	1.00	1.00	1.00	2.00

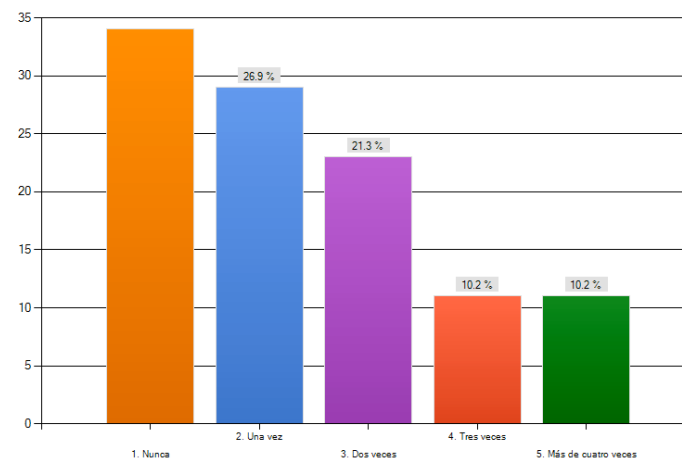
a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Gráfica 2. ¿Tienes computadora y acceso a internet en el salón que impartes clases?

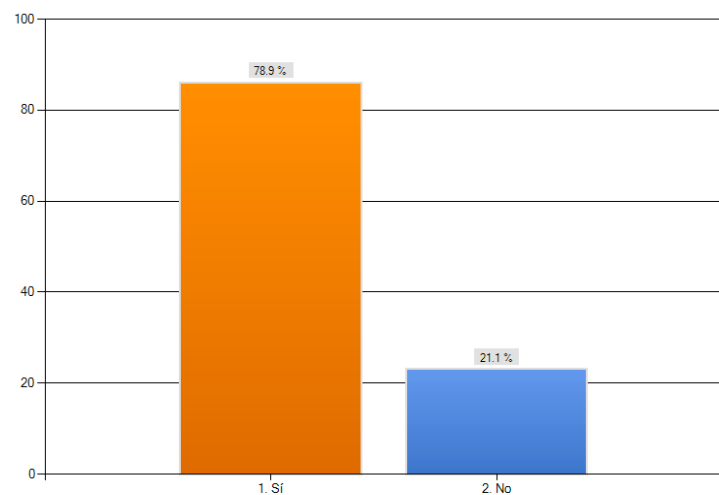


ANEXO C. GRÁFICAS CAPACITACIÓN

Gráfica 1. ¿Has formado parte de diplomados o cursos en línea a través de computadoras de la escuela o de tu casa, mediante las plataformas educativas, en los últimos tres años?

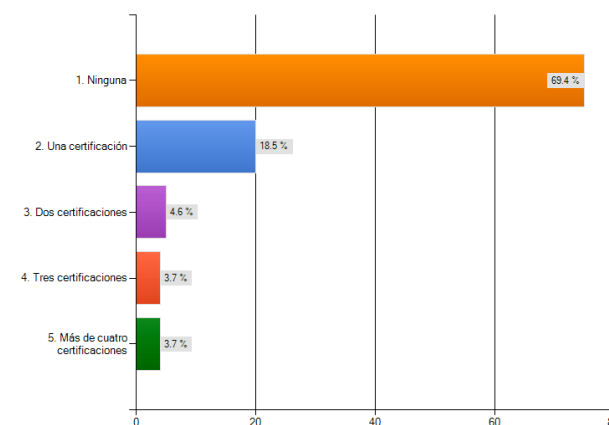


Gráfica 3. El recinto donde hay computadoras en tu escuela ¿cuenta con medios TIC para que puedas impartir clase usando estas herramientas?



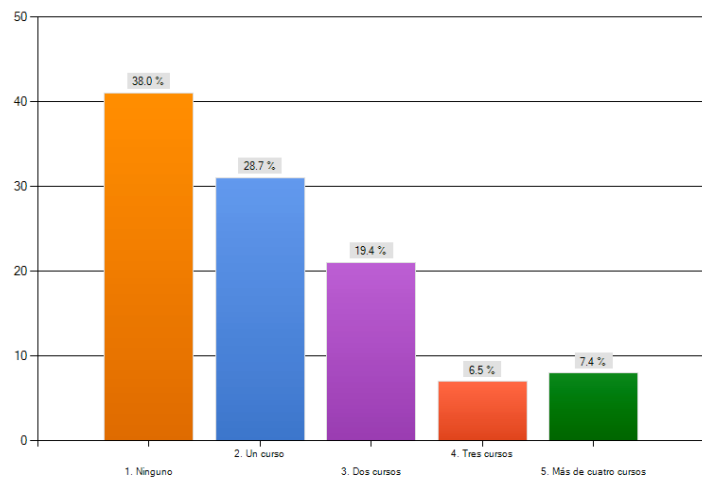
390

Gráfica 2. ¿Has conseguido alguna certificación en software de uso general, tal como Word, Excel, PowerPoint o algún otro?

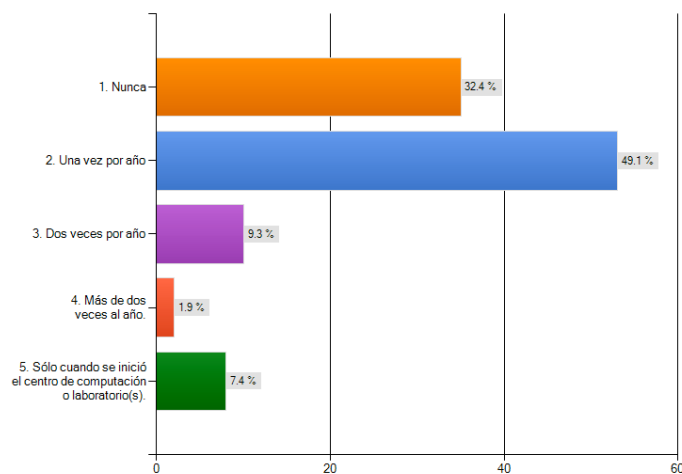


391

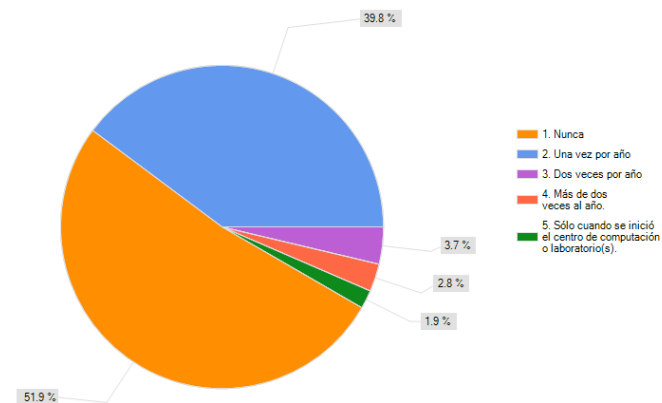
Gráfica 3. ¿Cuántos cursos de capacitación orientados a las TIC has recibido en los últimos 2 años?



Gráfica 4. ¿Has tomado cursos, seminarios, diplomados o talleres en operación y manejo de las herramientas del Centro de computación o laboratorio(s)?



Gráfica 5. ¿Tu escuela ha organizado cursos para que los docentes adquieran habilidades de navegación en internet que les permitan encontrar materiales que enriquezcan sus clases?



ANEXO D. GRÁFICAS USO

Gráfica 1. ¿Haces uso del Centro de Computación o Laboratorio(s) para fortalecer la enseñanza de tus alumnos?

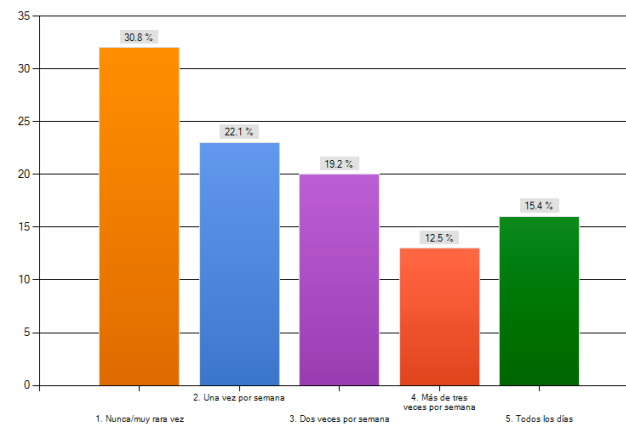


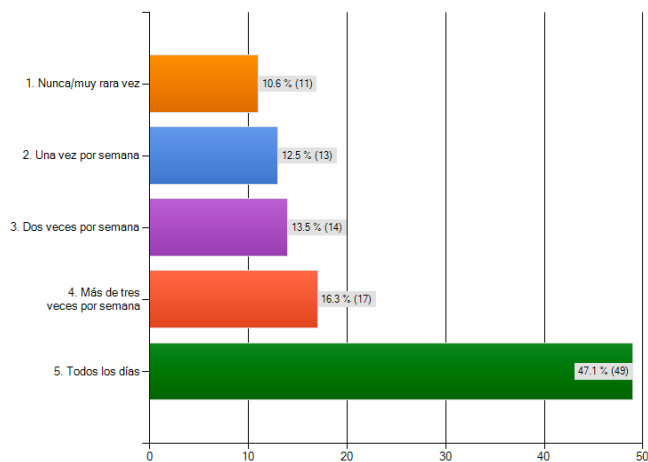
Tabla de Frecuencia Gráfica 1:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	36	27.7	28.8	28.8
	2	28	21.5	22.4	51.2
	3	24	18.5	19.2	70.4
	4	18	13.8	14.4	84.8
	5	19	14.6	15.2	100.0
	Total	125	96.2	100.0	
Perdidos	Sistema	5	3.8		
Total		130	100.0		

Tabla de Frecuencia Gráfica 2:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	12	9.2	9.6	9.6
	2	17	13.1	13.6	23.2
	3	16	12.3	12.8	36.0
	4	18	13.8	14.4	50.4
	5	62	47.7	49.6	100.0
	Total	125	96.2	100.0	
Perdidos	Sistema	5	3.8		
Total		130	100.0		

Gráfica 2. ¿Usas de manera cotidiana en tu desempeño docente, software de uso general?



Gráfica 3. ¿Utilizas software e internet para desarrollar materiales didácticos que contribuyan a fortalecer las exposiciones en tus materias?

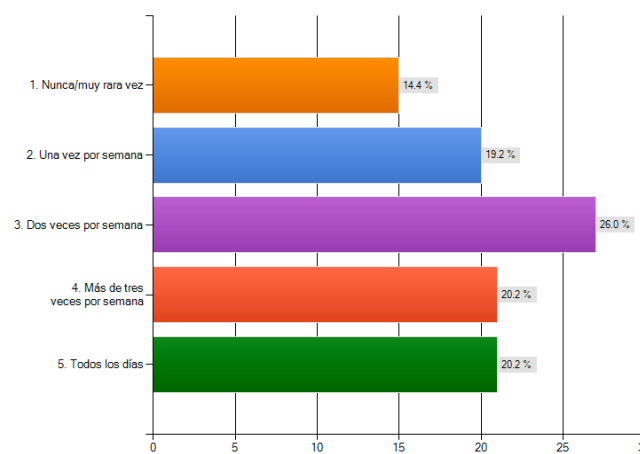


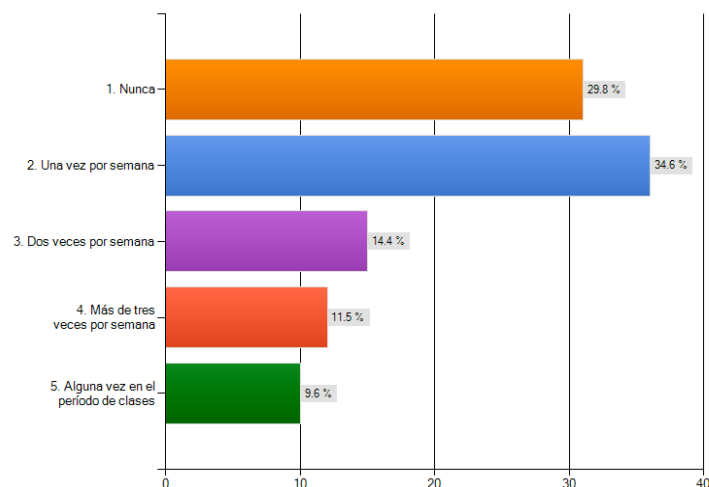
Tabla de Frecuencia Gráfica 3:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	17	13.1	13.6	13.6
	2	25	19.2	20.0	33.6
	3	31	23.8	24.8	58.4
	4	26	20.0	20.8	79.2
	5	26	20.0	20.8	100.0
	Total	125	96.2	100.0	
Perdidos	Sistema	5	3.8		
Total		130	100.0		

Tabla de Frecuencia Gráfica 4:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	39	30.0	31.2	31.2
	2	44	33.8	35.2	66.4
	3	16	12.3	12.8	79.2
	4	16	12.3	12.8	92.0
	5	10	7.7	8.0	100.0
	Total	125	96.2	100.0	
Perdidos	Sistema	5	3.8		
Total		130	100.0		

Gráfica 4. ¿Usas la computadora o la internet para plantear actividades académicas específicas para tus alumnos tales como editar audio, consultar blogs, crear o consultar videos académicos, tomar cursos en línea?



Gráfica 5. ¿Qué tan frecuente participas en teleconferencias o congresos en línea?

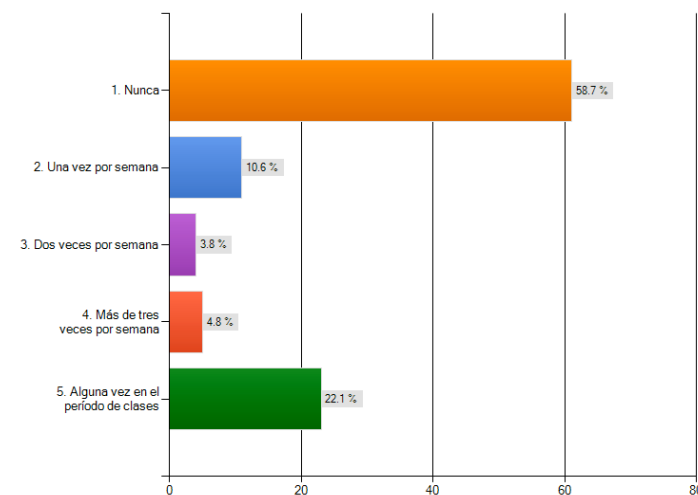


Tabla de Frecuencia Gráfica 5:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	78	60.0	62.4	62.4
	2	12	9.2	9.6	72.0
	3	4	3.1	3.2	75.2
	4	5	3.8	4.0	79.2
	5	26	20.0	20.8	100.0
	Total	125	96.2	100.0	
Perdidos	Sistema	5	3.8		
Total		130	100.0		

Gráfica 6. ¿Qué tan frecuente realizas el diseño, la impartición e interacción de una materia a través de una plataforma LMS?

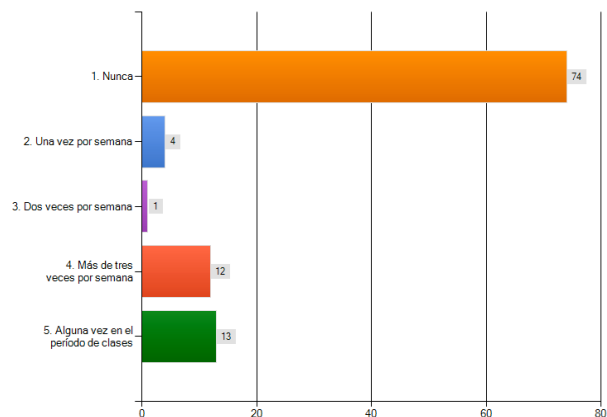


Tabla de Frecuencia Gráfica 6:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	89	68.5	71.2	71.2
	2	5	3.8	4.0	75.2
	3	1	.8	.8	76.0
	4	12	9.2	9.6	85.6
	5	18	13.8	14.4	100.0
	Total	125	96.2	100.0	
Perdidos	Sistema	5	3.8		
Total		130	100.0		

QUINTA PARTE

Estudios comparados de la gestión escolar

La relación educación-trabajo en las organizaciones laborales. Una visión histórica desde la educación comparada

Mónica del Carmen Meza Mejía *
Irma María Flores Alanís **

Resumen

La educación rebasa los límites institucionales de la escuela y se expande hacia instituciones e instancias socializadoras cuya finalidad no es específicamente la de educar, pero que acaban requiriendo la presencia explícita de la acción educativa, como garantía de una buena socialización y del logro de sus objetivos específicos. La Educación Comparada como saber sistematizado, vincula funcionalmente a la Historia de la Educación desde hace muchos años. La educación como sistema social organizado es sujeto de comparación para identificar elementos diferenciadores en un hecho educativo y con ello, conocer y comprender la actuación de un sistema educativo, entendiendo por esto último, una unidad social, de organización real.

El trabajo es un medio para satisfacer las necesidades materiales de las personas. A su vez, el trabajo constituye la ocasión de desarrollar la personalidad humana en la medida en la que integra la orientación técnica y ética en la actividad productiva. Entendido el trabajo de este modo, se puede reconocer la íntima relación que hay entre él y la educación, en las organizaciones laborales y se puede justificar la relevante función a desarrollar en el campo de la Pedagogía. Por esta razón, lo que motivó a emprender esta investigación fue argumentar sobre cómo se capacitó para el trabajo desde los orígenes de las organizaciones laborales formales, en lo que hoy se clasifica dentro del saber pedagógico como educación no formal, con una visión histórica desde la Educación Comparada.

* Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana, México. CE:mmeza@up.edu.mx

** Facultad de Filosofía y Letras Universidad Autónoma de Nuevo León.
CE: Irma.floresal@uanl.edu.mx

Introducción

A lo largo de su historia, la educación ha sido una actividad cotidiana; ha sido parte integral de la vida diaria, regida por la necesidad. Bajo tal consideración, la sociedad es esencialmente educadora, tanto como la educación es socializadora. La educación rebasa los límites institucionales de la escuela y se expande hacia instituciones e instancias socializadoras cuya finalidad no es específicamente la de educar, pero que acaban requiriendo la presencia explícita de la acción educativa, como garantía de una buena socialización y del logro de sus objetivos específicos.

Tal es el caso del taller artesanal que como sistema de producción y como comunidad de trabajo, buscó desde sus inicios, transmitir, de generación en generación, la experiencia técnica, industrial y comercial acumulada de los artesanos y gremios. Asimismo, mientras que el sistema artesanal entró en declive, si bien no se extinguió del todo, surgió una nueva manera de producir: la industrial, que transformó tan profundamente y con tantas consecuencias los aspectos del trabajo y las actividades de los trabajadores, que puede decirse justamente que separó radicalmente un sistema de trabajo de otro. Si el antiguo sistema se calificaba de «artístico», el nuevo se definió como «técnico», en tanto que el resultado del trabajo era independiente de los obreros que lo hacían funcionar.

Desarrollo metodológico

El auge socio-histórico en la Educación Comparada es sobre todo, un enfoque europeo en decir de Ferrán Juliá (2002: 136). En dicho enfoque, Novoa explica que se busca comprender cómo los discursos forman parte de los poderes que parten y dividen los hombres y las sociedades, que confirman situaciones de dependencia y lógicas de discriminación. Además, el mismo autor señala que estos discursos también funcionan como prácticas de regulación política y es, por ello, que son esenciales para el estudio de los sistemas educativos (Novoa, 2000: 116). Desde la perspectiva de Novoa, “el análisis comparado de la educación exige que se preste más atención a la historia y a la teoría en detrimento de una pura descripción, a los contenidos de la educación y no sólo a los resultados, a

los métodos cualitativos y etnográficos en vez de un recurso exclusivo a la cuantificación y a los datos estadísticos” (Novoa, 2000: 118). Por su parte, Schriewer (2000: 9), desde este mismo enfoque socio-histórico afirma que la existencia de dos tipos de aproximaciones: uno, el que pretende “estudiar las relaciones entre hechos observables y les denomina «comparación simple», es decir, lineales de variable a variable; una causa, un efecto y dos, aquellas que denomina «complejas»; es decir, desde la complejidad del análisis del discurso, de las ideas, de las relaciones múltiples, para lo cual, señala este autor, deberá emplearse frecuentemente el análisis histórico. De tal modo afirma que “las conexiones entre «educación, crecimiento económico y empleo», «educación, modernización y calidad de vida», y entre «educación, movilización política y desarrollo» no son ni directas, ni lineales, ni producen el mismo efecto en diferentes sociedades” (2000: 16). Sin despreciar los análisis simples, en la categoría de Schriewer, la Educación Comparada para este teórico alemán, han de aspirar a interpretar y comprender las relaciones más complejas.

Desde tal perspectiva de la Educación Comparada, la investigación que aquí se presenta, forma parte de una investigación de mayor alcance, cuyo objetivo es esclarecer a través de un análisis sociopedagógico el modelo de capacitación para el trabajo en la organización laboral en diferentes modelos de producción. En el trabajo que aquí se suscribe: el artesanal y el industrial.

En este sentido una primera cuestión que se resolvió y que aquí se aborda escuetamente, es la que concierne a las raíces históricas de la capacitación para el trabajo, que se encontraron en el modelo de producción artesanal, toda vez que desde la antigüedad, fue la manera más primigenia de trabajar en organizaciones laborales formales. Una vez establecido el punto de partida, la siguiente cuestión que se resolvió tuvo que ver con el límite. Dado que no se tenía la intención de estructurar un trabajo histórico, el criterio que posibilitó el desarrollo del tema fue el que explicaba los procesos de cambios económicos. De manera que se siguió, como guía en la línea del tiempo, la forma predominante de producción en la delimitación de los tiempos. Así, a los talleres con una forma de producir artesana, se les ha ubicado en una etapa preindustrial y a las primeras industrias, resultado de los avances técnico-científicos avicinados al siglo XVIII, en donde la forma de producir era fundamentalmente fabril,

se han ubicado en una etapa industrial. Sin pretender, porque no es objeto de estudio de este trabajo, explicar el paso de una etapa a otra.

Para abordar el tema de esta investigación, se ha seguido la siguiente metodología: Primero, se ha considerado que en la relación entre educación, trabajo y el espacio donde se da dicha relación, se puede distinguir entre aquellos estudios que parten de la idea de lo que debiera ser la correspondencia entre educación, trabajo y organización laboral y formulan con ello un modelo teórico-normativo, y aquellos estudios, como el presente, que analiza el desarrollo de una práctica que fue haciéndose común hasta establecer, como en este caso, el sistema de artes y oficios y el sistema de fábrica.

Segundo, aunque en el desarrollo socioeconómico del taller y de la fábrica no se explicitan los modelos de capacitación para el trabajo, en la medida en que se dio tal desarrollo, se distinguía para el primer caso, un modelo formativo –el modelo artesanal– toda vez que dicho modelo concebía al trabajador como una unidad personal y la única formación que cabía plantearse sobre este supuesto era aquella que, aunque privilegiaba lo propio del ámbito laboral, se refería siempre a esa totalidad, porque así lo exigía la unidad de vida, que ordenaba todo el quehacer humano de manera congruente como ideal educativo de la época.

Sin embargo, para el modelo industrial, se distingue una clara distorsión educativa respecto del modelo artesanal, ya que en el caso industrial se puso más énfasis en los resultados. Esto permitió inferir y argumentar cómo se fueron generando modos de entender el proceso de capacitación para el trabajo, a partir de que el paradigma industrial concebía al trabajador como un factor más de la producción y así le instrumentalizó, y cómo la capacitación para el trabajo, que este paradigma desarrolló, se redujo a una instancia parcial de su ser total: el hacer.

Por consiguiente, el planteamiento educativo que sí se encuentra en el paradigma artesanal, ya no se encuentra en el paradigma industrial pues desde la «mano invisible», se orientaron nuevos estándares productivos y laborales que dirigieron el proceso de capacitación no por el camino de la formación en un sentido totalizador de concepción mundo-vida, que siguiendo a Hoyos Medina (2003) identificamos como «*formatio*», sino por fuerzas sociales y factores específicamente económicos e industriales, que ponían más el acento en el hacer, que en el ser.

Con ello, la capacitación para el trabajo se orientó a partir de entonces, a desarrollar habilidades en el trabajador en su condición de productor y consumidor de bienes, de ahí que, al ser lo importante para el sistema de fábrica, el desarrollo de la habilidad entendida como capacidad para producir, ya no se pudo referir en el sistema fabril a un modelo de formación, sino a un modelo de capacitación para el trabajo en su mera dimensión de adiestramiento. Por esta razón, en el caso del modelo industrial se hizo referencia al concepto de *training*, que es un “proceso mediante el cual se enseñaban las habilidades y los conocimientos relacionados con el puesto de trabajo” (Mintzberg, 1995: 126).

Ahora bien, para esclarecer el modelo de capacitación para el trabajo tanto en el sistema artesanal como en el industrial, se hizo un análisis interdisciplinar, denominado «sociopedagógico» y se utilizaron como guía comparativa, unas categorías que incluyeron como ejes: 1) el proceso educativo, 2) los sujetos de ese proceso y 3) las relaciones sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ambos modelos de capacitación para el trabajo, se incluyeron para la investigación original, elementos de análisis que facilitaron el proceso de indagación. Sin embargo para este ejercicio académico, sólo se presenta la argumentación comparativa del eje sociopedagógico del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) y como elementos de análisis, los objetivos y el contenido educativo, para el modelo artesanal y los objetivos y el contenido del *training*, para el modelo industrial.

Análisis de resultados

A partir de lo descrito en cuanto a la metodología seguida, se presenta a continuación, el contraste analítico de ambos modelos. La formación artesanal se realizó en la vida cotidiana de la práctica de un oficio desde los *collegia* antiguos, sin embargo existe un cierto consenso en que las agrupaciones artesanales se estructuraron con un carácter profesional y con un sistema educativo de artes y oficios en el medioevo. “En un aspecto, así, el centro del trabajo fue una escuela, la «escuela gremial» (Larroyo, 1977: 276). La educación gremial estuvo estrechamente articulada por el trabajo y el aprendizaje y aunque abarcó toda clase de oficios, para efectos de este trabajo, el análisis se centró en la educación de los artesanos.

Resulta difícil establecer una división tajante entre una producción tradicional y una masiva, pues en la mayoría de los casos ambos sistemas se combinaron, y todavía no hay una explicación contundente de cómo se pasa de la etapa preindustrial a la industrial. No obstante lo anterior, se puede apuntar de manera general que el declive del sistema gremial del siglo precedente al XVIII y el establecimiento de nuevas formas políticas, sociales y económicas, tales como el desplazamiento de la organización del hogar a la fábrica y de la producción rural a la ciudad, pronunciada en el siglo XIX; hicieron viable la transición del taller artesanal, como principal centro de producción, a la fábrica industrial. Dentro de ambos centros productivos, se generó en uno y otro paradigma, un proceso de capacitación para el trabajo, que si bien no se explicitaban como tales, se han podido inferir a partir de los documentos históricos que se revisaron para la elaboración de esta investigación y que forman parte de las fuentes utilizadas en la investigación original.

Así las cosas, se aborda en primer lugar, lo referente a los objetivos del aprendizaje. En el caso del modelo artesanal el aprendizaje de un oficio, bajo las dimensiones técnicas y éticas del mismo, permitió integrar a los laborantes a la estructura de la sociedad y formar la personalidad del artesano. Eso es, justamente lo que pretendió la educación gremial al formar para «ejercer un oficio»: dedicarse a la elaboración de artefactos, siguiendo normas técnicas y formar por medio de dicha actividad, un «modo honesto de vivir» (Illades, 1996: 92). A través del trabajo, el artesano ensañaba la técnica del oficio y formaba buenos hábitos en el aprendizaje bajo su cargo, toda vez que el maestro estaba obligado a enseñar perfectamente a su aprendiz; esto es, en las dos direcciones básicas del proceso educativo en cuanto a la idea de *formatio* (Hoyos Medina, 2003: 7-9): formar la inteligencia y formar el carácter para el buen hacer, el buen ser y el saber convivir. A eso se comprometía en el contrato de aprendizaje. Convirtiendo así, el taller artesanal en “un espacio de formación en los buenos hábitos de hombría y profesionalidad” (Galino Carrillo, 1992, volumen 1: 524) y al modelo de capacitación para el trabajo en un modelo de formación, pues promovía valores y virtudes, que rebasaban el mero adiestramiento en el oficio.

En el caso del paradigma industrial, por la tendencia imperante de la época a fundamentar toda relación de la persona con el mundo a partir

de la razón y la mira de la fábrica puesta en la eficiencia, la industria comenzó a experimentar con una modalidad de capacitación para el trabajo, dirigida a lograr un mayor rendimiento individual. Con ello, el paradigma técnico seguido en la etapa industrial, se estructuró en un modelo que concibió al individuo en sus dimensiones del hacer –*homo faber*– y del consumir –*homo economicus*–; es decir, un sujeto que trabajaba no porque su actividad le permitía una vida honesta dentro de una economía de consumo o porque el trabajo fuera un medio de mejora personal, sino como un medio para ganarse la vida a cambio de un salario, que le posibilitaba movilidad social. Por consiguiente, era de esperar que, “seleccionando científicamente el trabajador, enseñado y aprendido el mejor método de trabajo y condicionada su remuneración a la productividad, el trabajador produciría el máximo de su capacidad” (Fernández Ríos y Sánchez, 1997: 103). Los modelos de organización mecanicista, que explicaban la organización laboral desde la estructura formal, como el taylorismo y el fordismo, partían del supuesto de que la acción humana había de explicarse en función de las distintas circunstancias externas en que la persona actuaba. Así, vemos cómo los objetivos claramente educativos que se pretendían en el modelo artesanal, en el modelo de capacitación industrial, reducen y empobrecen el otrora concepto de formación –*formatio*– para la vida y el trabajo en un concepto de mera preparación laboral, para producir y consumir más, como apunta Hoyos Medina (2003: 10).

De tal manera, en el modelo artesanal, se enseñaba en la fabricación de una artesanía un contenido que se relacionaba con el saber que producía, más que un producir. Es decir, como una planificación intelectual que continuaba y culminaba en una ejecución, pero que constituía prioritariamente un conocimiento práctico. En este orden de ideas, el PEA que vivían los aprendices de un oficio, se caracterizó principalmente por ser un aprendizaje tácito y experimental; es decir, orientado hacia la acción. “No se ha de concebir el proceso de aprendizaje artesanal al estilo de lo que se intenta en las situaciones escolares contemporáneas. Éstas están centradas en el concepto de educación formal. El aprendizaje empírico caracterizaba al artesano” (Galino Carrillo, 1992, volumen 1: 521) El aprendizaje tácito o experimental es un conocimiento que proviene de la experiencia, por tanto adquirible. Es más, conocimiento tácito y

experiencia son correlativos, pues el conocimiento tácito, aumenta con la experiencia.

El siguiente contraste en el conocimiento predominante en el hacer de los sujetos que interactuaban dentro del taller artesanal, evidencia los niveles de conocimiento que se enseñaban y adquirían en la fabricación de artesanías: en el caso del maestro artesano, es el conocimiento teórico-reflexivo, replicativo, que buscaba los «por qué». El maestro buscaba avanzar en el conocimiento con inventiva y experimentación. “El artesano, desde su saber, manipulaba las fuerzas ocultas de la naturaleza que producían efectos admirables. El artesano se colocaba de este modo al lado del astrólogo, del mago, del alquimista. Pero el hacer artesano no se limitaba al prodigio, también participaba de lo azaroso y del juego e inventiva” (Santoni Rugiu, 1994: 15). En el caso del oficial, predominaba el conocimiento práctico, aplicativo, encontrando los «cómos», en su quehacer cotidiano. Conocía la técnica, pero aún no poseía la maestría; por eso, aunque hacía la artesanía técnicamente perfecta, no buscaba necesariamente cómo mejorarla. “Gran parte del aprendizaje se desarrollaba, sobre todo en los aspectos más delicados y decisivos por el oficial, gracias a sus capacidades individuales de adivinar, inducir, deducir y relacionar por iniciativa propia. Por tanto, por lo menos para los más dotados, los frutos del aprendizaje superaban a los que ofrecía la enseñanza” (Santoni Rugiu, 1994: 72). En el caso del aprendiz, predominaba el conocimiento tácito, procedimental, del «qué hacer», centrado en el contexto de hechos más que en hechos específicos, como ya se señaló, toda vez que se limitaba a seguir de manera mecánica los pasos para realizar la artesanía, conforme le indicaban el oficial y el maestro. Se concluye, que en cuanto a contenidos, no hay un único mecanismo en las funciones de aprendizaje que se dan dentro del taller y que dichos contenidos y conocimientos son identificables y hasta jerarquizables en su proceso de aprendizaje, conforme se iba avanzando en la jerarquía organizacional de ser artesano.

En el caso de la industria fabril y a consecuencia de la cuestión social, surgió la figura del obrero. Con ello, la industria comenzó a experimentar con una modalidad de capacitación para el trabajo, dirigida a lograr un mayor rendimiento individual. Así lo afirmaba Drucker (1954:246), al señalar que el enfoque científico de la organización se basaba en la

premisa de que el obrero “era una herramienta de trabajo”. El progreso de la racionalidad científica y técnica, suscitó el maquinismo de las manufacturas y de las industrias, la racionalización del trabajo, al mismo tiempo, segmentó el proceso de producción, dividió las tareas y asignó a cada obrero una operación extremadamente limitada y especializada. Esto, también, trajo problemas en la preparación para el desempeño del trabajo. El contenido del *training*, por consiguiente, ya no se orientaba a la cualificación –la habilidad, el nivel o tipo de conocimiento y la disposición para realizarlo–, sino al contenido del trabajo mismo, ¿para qué formar la personalidad del trabajador como antes, si sólo se requería de él la destreza que permitía ejercer con rapidez la parte parcelada del proceso productivo que le correspondía? Lo que se requería, era una «práctica repetitiva» para ejercer un «un reflejo automático», que lo llevaría a fabricar más con el mismo esfuerzo posible. La siguiente cita resume estas ideas: “Al repetirse gran número de veces un mismo movimiento, éste se regula y coordina desde los centros subcorticales ubicados en la parte inferior del cerebro. Dicho en términos sencillos, el movimiento se ejecuta automáticamente, «sin pensar». Realizamos este trabajo automático sin que nuestra conciencia intervenga para nada. Tal trabajo es, por ejemplo, el caminar. El moderno taller racionalizado se basa en tal automatización de las manipulaciones. Al decir que junto a la «cadena de producción» el hombre se torna por completo en máquina, pues no tiene que pensar y ejecuta las manipulaciones automáticamente, hemos caracterizado este proceso de automatización” (Székely, 1946: 136). Precisamente, es el aspecto pedagógico-didáctico lo que nos permite observar que las modalidades formativas del artesano se tornaron totalmente deficientes para los requerimientos laborales del sistema fabril. No se requirió más la disciplina del largo y severo aprendizaje que comprendía la formación cultural –del ser– y profesional –del hacer–, que exigían el nivel y la complejidad típica de cada arte u oficio; lo único que se requería aprender era la disciplina de la fábrica, la que dictaba la organización racional del trabajo, auxiliada por el cronómetro. En los apuntes de Ford, se rescata la siguiente cifra: en 1926, para el 79% del personal empleado en los talleres *Ford*, el tiempo de capacitación era inferior a una semana (citado en Beaud, 1986: 218). Así es como el saber integral del oficio se diluyó en la etapa industrial en menudencias del

saber de fábrica y dejó el sentido de formación en un adiestramiento – *training*–, que parecía estructurar un sistema de enseñanza-aprendizaje orientado a entrenar el músculo, nada más.

Reflexiones conclusivas

El trabajo y la educación son dos realidades humanas. La relación que une ambas es dinámica: la educación es un medio que, entre otras cosas, prepara para la vida laboral y, a su vez, el trabajo es un aspecto necesario en la educación, en tanto que la acción humana que es el trabajo, crea una cultura. Sobre esta base, se deja ver la necesidad de estudiar el hecho educativo en una institución que, es el espacio en donde las personas ejercen gran parte de su actuar humano: la organización laboral. De manera que el interés pedagógico y desde una visión histórica desde la Educación Comparada, en el campo de dicha organización, está en la forma en que el trabajo es un medio de desarrollo profesional y de la personalidad. Para ello, la actividad educativa en el campo laboral, si realmente pretende ser formativa, ha de orientarse a la persona en su totalidad y no sólo a un aspecto de ella.

El desarrollo de la capacitación para el trabajo, se dio en la historia como un proceso explícito. En el caso del taller, la capacitación para el trabajo, se dio en primera instancia, como un proceso de control social que buscaba, que no hubiera más maestros artesanos que los necesarios en una sociedad estamental, en la que imperaba una economía de consumo. En el caso de la empresa fabril, la capacitación, se dio como consecuencia de la división del trabajo que llevaba a una especialización del mismo y a una organización racional derivada de la organización científica del trabajo, que con influjo positivista, buscó predecir el comportamiento y dictar leyes a través de la observación, experimentación y verificación. Al mismo tiempo que se fragmentaba el proceso productivo y se dividían las tareas, se subordinaba la persona a un trabajo rutinario por las operaciones limitadas y especializadas, que en conjunto hacían que todo funcionara dentro de la fábrica como una máquina engranada. La nueva organización del trabajo hizo que el operario al incorporarse a tareas específicas en la fábrica, perdiera la experiencia que distinguió el trabajo artesanal en donde el artesano concebía y efectuaba de manera conjunta los diferentes

pasos para la elaboración de la manufactura.

Durante el período de transición en el que decae el régimen gremial y surgió la gran industria, el trabajo y la fábrica se tornaron el centro sobre el cual giraba la vida humana. La concepción del trabajo se transformó de ser una posibilidad de mejora personal a una visión utilitaria del esfuerzo humano. El referente formativo de las nuevas generaciones se perdió cuando se acabó la relación didáctica institucionalizada de la pedagogía de las artes.

Referencias

- Beaud, M. (1986). *Historia del capitalismo. De 1500 a nuestros días*; Barcelona: Ariel.
- Fernández Ríos, M. y Sánchez, J. (1997). *Eficacia organizacional. Concepto, desarrollo y evaluación*; Madrid: Díaz de Santos.
- Ferrán Ferrer, J. (2002). *La educación comparada actual*, Barcelona: Ariel.
- Galino Carrillo, A. (1992). “La educación de los artesanos” en Fundación Santamaría, *Historia de la educación en España y América. La educación en la Hispania antigua y medieval*, volumen I; Madrid: Morata, pp. 516-525.
- Illades, C. (1996). *Hacia la República del trabajo. La organización artesanal en la ciudad de México. 1853-1876*; México: El Colegio de México y Universidad Autónoma Metropolitana [UAM].
- Hoyos Medina, C. A. (2003). *Format(i)o de modernidad y sociedad del conocimiento*; México: Lucerna Diogenis.
- Larroyo, F. (1977). *Historia general de la Pedagogía*; México: Porrúa.
- Mintzberg, H. (1995). *La estructuración de las organizaciones*; Barcelona: Ariel.
- Novoa, A. (2000). “Estat de la qüestió de l’educació comparada: paradigmes, avanços i impasses” en *Temps d’Educació*, Universitat de Barcelona, nº 24, segundo semestre, pp. 101-123.
- Santoni Rugiu, A. (1994). *Nostalgia del maestro artesano*; México: Universidad Autónoma de México [UNAM].
- Schriewer, J. (2000). “Comparative education methodology in transition: towards the study of complexity?” en Schriewer, J. [ed.]. *Discourse Formation in Comparative Education*, Peter Lang, Frankfurt, pp. 3-52.
- Székely, B. (1946). *De Taylor a Tajanov. La máquina devora al hombre. El hombre amo de la máquina*; La Plata: Calomino.

Análisis comparativo de los hallazgos en los estudios sobre factores determinantes del fenómeno de la deserción universitaria

Juan Manuel Rodríguez Caamaño *

Resumen

Este estudio pretende realizar una comparación del comportamiento de la deserción universitaria, en cuanto a sus causas, en algunos países donde se han realizado este tipo de estudios. El objetivo es tener un mejor entendimiento del problema que se da a nivel mundial y que genera un enorme costo social que propicia un desaprovechamiento de la educación superior como generadora de desarrollo en los países. Los hallazgos encontrados con diversas metodologías y en diversos contextos sociales, constituye un enriquecimiento académico importante en la búsqueda de soluciones que favorezcan la permanencia de los estudiantes en la educación superior a través de entender la complejidad de un fenómeno que no se ha podido erradicar.

Este trabajo fundamenta científicamente los criterios asumidos por el investigador sobre la elección de la deserción como objeto de estudio dada su negativa repercusión en los procesos educativos, su significación e impacto en los subsistema de educación superior de diversos países del mundo, en particular en el primer año de la carrera por ser éste relevante en los estudios científicos analizados en relación con la permanencia del estudiante. También se identifican y examinan las principales determinantes asumidas en relación con el hecho de la deserción estudiantil, lo cual permite analizar la operacionalización que se hace de las variables que causan esta problemática y sobre todo reflexionar sobre cuales si tienen implicación en la deserción e incluso hasta cuales de esas determinantes fueron operacionalizadas de la forma más apropiada a cada estudio.

* Universidad de Sotavento. CE: usotavento@prodigy.net.mx

1. Determinantes de la deserción

Los estudios consultados refieren diversas clasificaciones en el intento de sistematizar los diferentes factores asociados a la deserción, así por ejemplo Fernández, A. (1999) clasifica las determinantes de la deserción en económicas, académicas y sociales, y afirma que lo que varía en cada país es el peso que tiene cada una; para el presente trabajo el autor las clasifica de la siguiente manera:

Determinantes personales y familiares: incluye las dimensiones e indicadores que tienen mayor relación con aspectos personales del individuo como su núcleo familiar, sexo, edad, la escolaridad de sus padres, entre otras.

Determinantes sociales y económicas: incluye las dimensiones e indicadores presentes en situaciones sociales y económicas externas al alumno, tales como el ingreso de su tutor, el número de personas que dependen del tutor, la situación laboral de los padres, entre otras.

Determinantes institucionales y académicas: incluye las dimensiones e indicadores que están directamente relacionados con la IES, sus funciones sustantivas (docencia, investigación científica y extensión) y la gestión institucional.

1.1 Determinantes personales y familiares

Integrada por tres dimensiones que agrupan a los indicadores de mayor presencia en la bibliografía estudiada.

Dimensión: características socio-demográficas del estudiante. Se integra por los indicadores que se expresan a continuación.

Edad: en el análisis documental realizado se evidencia que la mayoría de los autores incluyen en su investigación la variable edad. Romo y Fresán (2001) señalan como uno de los elementos explicativos: madurez intelectual del estudiante. González y Uribe (2002), establece como

factores de deserción de tipo personal la madurez para asumir con responsabilidad los estudios superiores. Castaño et al. (2008) expresa que el riesgo a desertar decrece con el aumento de la edad. El autor considera que la divergencia en opiniones en este indicador, al igual que en otros de los posteriormente estudiados, tiene entre sus causas fundamentales la diferencia del contexto socioeconómico en que se encuentra cada IES y las características individuales del estudiante.

Sexo: El estudio de la UNESCO-IESALC en México (2005) destaca el factor de género como determinante cuando identifica que apenas un 3% de mujeres, según el Censo General de Población 2005, alcanzó a completar sus estudios universitarios. Otros concluyen que el indicador sexo no tiene valor predictivo en la deserción, como los realizados por la UNESCO-IESALC en Cuba. Otros le dan una ligera tendencia de rendimiento académico superior de la mujer sobre el de los hombres, entre ellos, Rodríguez, S. Fita, S. Torrado, M. (2004), González F.A., (1998), Fernández, A. (1999). Ya que existen argumentos a favor y en contra de este indicador como causa de deserción.

Lugar de residencia: la procedencia del alumno es un indicador en algunos casos asociado a la deserción como lo asume Castaño et al. (2008), en su estudio se demuestra que tienen menor riesgo de deserción aquellos alumnos que residen en el área metropolitana de la institución, que los que proceden de otros lugares, coincidiendo en general con los estudios de Pérez Franco (1997). Por el contrario Guillén y Chinchilla (2005) concluye que la procedencia geográfica, entre otros, no tienen valor predictivo del rendimiento académico.

Estado civil y descendencia: otro elemento de deserción es la decisión de unirse a otra persona o formar una familia, lo cual añade una responsabilidad al estudiante, ANUIES (2006) y De los Santos (1994) analizan el indicador “matrimonio” en sus investigaciones como determinante de deserción, plantean en los resultados de sus estudios como causantes de la deserción escolar el hecho de que una persona casada con hijos tiene menos posibilidades de éxito. Para González y Uribe (2002) el inicio o formación de una nueva familia, es una limitante

para seguir sus estudios exitosamente, debido a los nuevos compromisos y responsabilidades. El estudio de UNESCO (IESALC 2005a) reconoce como indicadores de deserción los problemas emocionales derivados de la relación de pareja. Para Castaño et al. (2008) las personas casadas tienen un mayor riesgo de desertar.

Dimensión: características del núcleo familiar. Se considera fuertemente vinculada a la deserción, en la cual se incluyen los indicadores siguientes.

Composición del núcleo familiar y estado civil de los padres: la presencia de éstos aparecen, entre otros, en el estudio de UNESCO-IESALC (2005a) en el cual se identifican como causas *económicas-familiares* los problemas y responsabilidades familiares. González M. et al. (2006) expone en la percepción del grado de ocurrencia de los indicadores *bio-socio-económicos*, tales como enfermedades propias o familiares, problemas personales o familiares. Magendzo y Toledo (1990) demuestran la importancia de la familia, y del tamaño de la composición de la misma, en el aprendizaje de los estudiantes, concluyen que los alumnos que no desertaron provenían de familias pequeñas. Espíndola y León (2002) concluyen que la *monoparentalidad* aumenta en casi 40% el riesgo de deserción en zonas urbanas y la *baja escolaridad de la madre* lo aumenta en un 170%. Sinclair y Dale (2000) plantean como causas de deserción los factores *familiares o circunstancias de vida*. En el estudio de Fernández A. (1999) se demuestra que los estudiantes que no viven en el seno familiar y que no tienen apoyo económico de sus padres presentan mayor riesgo a desertar. Hernández E. (1998) analiza *el medio familiar* y sus indicadores de convivencia, tamaño, condiciones socioeconómicas, como determinantes en la deserción y diseña un instrumento en base a un cuestionario.

Escolaridad de los padres: Este indicador es uno de los más asociados a la deserción por diversos autores. El Informe del Comité Nacional de Estudios sobre la Educación Superior del Reino Unido (1997) explica que las tasas de participación en la educación superior tienen una correlación positiva con el *estatus socioeconómico y con la escolaridad lograda por*

ambos padres y particularmente en el caso de las madres. Espíndola y León (2002) concluyen que la baja educación de la madre es un factor determinante en el fenómeno de deserción escolar. De los Santos (1994) destaca como indicadores de deserción la ocupación del padre, escolaridad máxima del padre, expectativas y actitudes de la familia hacia la educación, entre otras. Covo M. (1989) señala entre otros indicadores: rasgos educativos y profesionales de los familiares y las amistades.

Dimensión: motivación profesional. Se analiza a partir de dos subdimensiones, las cuales se refieren a indicadores que tienen relación como estímulo o reforzamiento al interés del estudiante en alcanzar una formación profesional específica o similar.

Subdimensión: elección de carrera. A ésta se asocia el indicador *orientación vocacional* que se favorece por la actividad institucional, aunque la existencia de una orientación vocacional no garantiza una adecuada elección de carrera. González M. et al. (2006) en la percepción del grado de posesión de las características psicoeducativas que se relacionan con la deserción analiza la satisfacción con la carrera elegida. De los Santos (1994) estudia como indicadores de deserción entre otros, las expectativas sobre la carrera. Brenes (2005) afirma que los indicadores de deserción son, entre otros: oferta de carreras, insatisfacción por la carrera, mala elección, concluye que una quinta parte de los estudiantes, aproximadamente, se retiró de la institución a la cual había ingresado por no estar satisfecho con la misma, ya sea por su propia elección o por no haber podido ingresar a la solicitada.

El estudio UNESCO-IESALC (2005a) reconoce como razones en la deserción, dentro de las vocacionales o de integración a la vida institucional, la falta de vocación. González y Uribe (2002) dentro de las determinantes de tipo institucional y pedagógico analiza la carencia de una política institucional de inducción al estudiante al nuevo sistema de educación superior y la falta de orientación vocacional previo a iniciar una carrera a nivel de licenciatura. Jewsbury y Haefeli (2001) exponen como indicadores de deserción las insuficiencias en la orientación vocacional y en los cursos de introducción en los primeros niveles. Bonilla (1996) estudia la deserción aportando una lista de causas entre ellas los

problemas de la orientación vocacional. El autor considera que poseer interés, actitud y aptitud por la carrera, como demuestran los estudios citados anteriormente es fundamental para la permanencia del alumno. Forma parte también de la Subdimensión “Elección de la Carrera” dos indicadores: i) *la opción de elección* y ii) *motivos de elección*. El estudio de UNESCO-IESALC (2005a) reconoce también dentro de las razones vocacionales o de integración a la vida institucional: mala elección de la carrera y/o no haber ingresado a la carrera deseada, y cambio de carrera. Latiesa (1992) reconoce como causas de la deserción universitaria: restricciones en la oferta de determinadas carreras, dificultad de los estudios, decepción con la realidad de los estudios elegidos, y poca vinculación inicial. Ramírez (1994) estudió la trayectoria de los estudiantes a partir de las variables sexo, edad, elección de la carrera, duración del bachillerato, promedio de calificaciones durante el ciclo y presentación de materias en exámenes extraordinarios; a partir de dichos resultados el especialista concluye que la admisión de estudiantes de segunda opción profesional afectó la eficiencia terminal en la Facultad. Para Corominas (2001) la elección inadecuada de los de estudios favorece la deserción.

Bonilla (1996) aporta una lista de causas asociadas a la deserción como son la personalidad, la motivación, sentido a la vida. González M. et al. (2006) en la percepción del grado de posesión de las características psicoeducativas expone entre otras: motivación hacia los estudios y motivación de logro.

Otro estudio consultado refiere entre los problemas que afrontan los estudiantes: las condiciones de estudio; la falta de preparación cuando inician la carrera; las tradiciones culturales y limitaciones infraestructurales que frecuentemente causan que los estudiantes seleccionen carreras inadecuadas; la temprana elección de las áreas de especialización que les impide cambiar posteriormente y la imposibilidad de seleccionar cursos de otros campos del saber (BANCO MUNDIAL-UNESCO, 2000:24).

A partir de los estudios realizados, el autor considera que el análisis de la adecuada elección de la carrera favorece la permanencia de los alumnos y la falta de motivación del estudiante se destaca como un factor importante para la baja de la carrera, en lo cual tiene un valor de significación los motivos que llevan a la elección de la futura profesión.

Subdimensión: aspiraciones futuras. Referida esencialmente al plan de vida del estudiante. González M. et al. (2006) en la percepción del grado de posesión de las características psicoeducativas entre otras expone: capacidades para los estudios, motivación hacia los estudios, claridad en las metas a largo plazo, fuerza de voluntad y constancia en el estudio, motivación de logro, tolerancia a la frustración, necesidad continua de experimentar nuevas sensaciones, capacidad para demorar la obtención de recompensas. Concluye que las características psicoeducativas son las que mayormente causan la deserción. González y Uribe (2002), establece como dimensión de la deserción no tener definido a largo plazo lo que realmente pretende alcanzar y la poca o inexistente identidad del estudiante con la institución en que estudia. Covo M. (1989) señala como factores las representaciones que los estudiantes tienen de sí mismos y de su futuro profesional. Magendzo y Toledo (1990) concluyen que las ambiciones profesionales fueron más altas entre los alumnos que no desertan de los que sí. Para Masjoan (1989) la deserción se debe a la baja autoestima, para Tinto (1975) a otras características psicológicas como la incapacidad para demorar las recompensas o superar obstáculos.

El autor valora que la deserción pudiera estar también determinada por las expectativas futuras del estudiante en el sentido de no distinguir opciones adecuadas de empleo, hecho que está también condicionado a la imagen de la IES lo que puede favorecer la opinión de los empleadores.

1.2 Determinantes sociales y económicas

Las dos dimensiones que forman parte de estas determinantes revisten como característica fundamental los aspectos de carácter financiero los cuales tienen una alta incidencia en la predicción del fenómeno de la deserción en los estudios consultados.

Dimensión: actividad laboral. ANUIES (2006) destaca como factor de deserción la necesidad de compartir el tiempo dedicado a los estudios con la actividad laboral. El estudio sobre deserción y repitencia de la UNESCO-IESALC (2005a) identifica: la oportunidad de trabajo, proyectos de ampliación del negocio familiar, la inserción obligada al mercado laboral; también refiere que el desarrollo de alguna actividad

laboral durante sus estudios por insuficiencia de recursos y la opción de que desempeñarse laboralmente es más atractivo que seguir estudiando. González M. et al. (2006) incluye la simultaneidad de estudios con otras actividades como indicador de deserción. El autor considera, dados los resultados de sus estudios y las valoraciones de otros especialistas que los estudiantes que simultáneamente realizan una actividad laboral y cursan los estudios universitarios, tienen mayor riesgo de deserción, a partir de la poca disponibilidad de tiempo para estudiar al contraer más responsabilidades personales y familiares.

Dimensión: cobertura del gasto educacional. En ella se analiza la procedencia del financiamiento que permite cubrir los gastos, aún cuando en los últimos años ha crecido la matrícula de los sectores económicos menos favorecidos, sigue siendo significativa la brecha existente a favor de aquellos de ingresos más altos, así Jewsbury y Haefeli (2001) exponen que la deserción en las universidades públicas de Argentina se debe al carácter reglamentario de la presencialidad que perjudica a los estudiantes de menores ingresos socioeconómicos. Casso A. (2006) en sus estudios sobre la carrera de Bioquímica y Farmacia relaciona, entre otras, el bajo nivel de ingreso económico que poseen los núcleos familiares de la mayoría de los estudiantes, además por el considerable número de miembros que posee, hace que se vean obligados a optar por estudiar carreras que no impliquen erogaciones económicas elevadas.

Los indicadores de esta dimensión como son: el ingreso; de quién dependen económicamente; y el número de personas bajo la responsabilidad económica del estudiante o de quien cubre sus gastos de colegiatura.

1.3 Determinantes institucionales-académicas

Se agrupan en siete dimensiones con un estrecho vínculo con la gestión institucional. En su investigación Fernández A. (1999) concluye que los fenómenos de la deserción y reprobación están multideterminados, a ellos están asociados aspectos *económicos, sociales y académicos*, teniendo estos últimos la mayor incidencia.

Dimensión: procedencia institucional del bachillerato. Se refiere a las instituciones del nivel medio del cual egresa el estudiante que ingresa a la universidad.

Para ANUIES (2006) los bajos promedios en estudios de bachillerato favorecen la deserción. Jewsbury y Haefeli (2001) expresan como indicador de deserción los niveles de preparación alcanzados en el nivel medio, contrario a Guillén y Chinchilla (2005) que concluye el colegio de procedencia no tiene valor predictivo del rendimiento académico. Gonzalez M. et al. (2006) dentro de la percepción del grado de posesión de las características psicoeducativas incluye, entre otros, los conocimientos previos. Para Escandell y Marrero (2002) el factor más importante son los conocimientos inadecuados previos que tiene gran relación con el bachillerato de procedencia y con todos los niveles anteriores de educación. Covo M. (1989) señala como factores: antecedentes escolares, acervo cognoscitivo, capital cultural y hábitos de estudio. Zubieta y Susinos (1986) plantean como causa de abandono la mala formación previa. En resumen la mayoría de los autores incluyendo al del presente estudio, consideran existe relación entre la deserción y la inadecuada formación en el nivel medio.

Dimensión: contexto institucional universitario. Se refiere a la planeación, organización, dirección y control del proceso docente educativo, lo cual ampliaremos posteriormente al abordar la gestión universitaria. El estudio de UNESCO-IESALC (2005a) y ANUIES (2006) reconocen como razones académicas: inflexibilidad de la escuela para ofrecer opciones de estudio, horarios altamente demandantes de la carrera, baja reglamentaria por insuficiente desempeño escolar. González M. et al. (2006) en el análisis de la percepción del grado de posesión de las características del profesorado estudia la actitud del mismo hacia la enseñanza, su nivel de exigencia y las formas de evaluación; como parte del análisis sobre el conocimiento de las características de la carrera reconoce el adecuado contenido de las asignaturas y el nivel de exigencia. Acosta (2003) expone como otras causas de carácter académico en la institución el hecho de que un buen número de profesores no cumplen con todas sus clases; la falsa creencia de algunos alumnos, de que pueden faltar a clases cuantas veces quieran, y al término del curso, con un simple

trabajo final pueden aprobar. Jewsbury y Haefeli (2001) concluyen en la necesidad de apoyar los programas presenciales, con consultas telefónicas y por Internet. Legorreta (2001) señala como factores de la deserción: los requisitos de ingreso; la seriación de materias; el número de oportunidades para cursar una misma materia; la cantidad permitida de asignaturas reprobadas; los tipos de exámenes y las ocasiones en que se pueden presentar; las modalidades de titulación; y los plazos reglamentarios para concluir los estudios. Escandell y Marrero (1999) plantean que el agotamiento de las oportunidades de convocatorias a exámenes contribuye a la deserción.

Dimensión: recursos financieros. En esta dimensión se establece el indicador *Sistema de pagos* que comprende las normas y su conocimiento por la comunidad universitaria; las cuales apoyan a la institución para su financiamiento, como son entre otros: cuotas de colegiatura, inscripción, trámites escolares, revalidación de estudios, pago de exámenes no ordinarios; estos indicadores que son ampliamente analizados por los especialistas en educación, aparecen con menor frecuencia vinculados con la deserción.

Dimensión: recursos humanos. Éstos constituyen una condición esencial para alcanzar los objetivos propuestos en la IES, su colectivo se integra de manera general por docentes, trabajadores, administrativos y estudiantes. Dentro de los cuales los que tienen mayor implicación con la deserción son los docentes porque su actividad influye directamente en la calidad del proceso de enseñanza, además de su vinculación sistemática con el estudiante; por ello a la actuación profesional de los docentes debe prestarse la más alta atención posible en la gestión institucional. De igual manera el otro actor fundamental, el estudiante, debe ser objeto de cuidadosa atención individual en el apoyo que requieren para su preparación y en mantener y mejorar su motivación por la futura profesión.

Subdimensión: calidad de los docentes. Entre sus indicadores se identificaron: i) categoría docente; ii) modalidad de contratación; iii) años de experiencia en la docencia; iv) vinculación del trabajo profesional del

docente con los contenidos que imparte y v) valoración de los estudiantes. Para Escandell y Marrero (2002) dentro de los indicadores negativos del profesorado están: deficiencias pedagógicas, no promover la reflexión ni los juicios críticos, escaso dominio de la materia enseñada, falta de vocación docente, falta de atención individualizada del estudiantado y escasa dedicación hacia sus tareas profesionales. González M. et al. (2006) en la percepción del grado de posesión de las características del profesorado describe: actitud del mismo hacia la enseñanza, su nivel de exigencia, competencia y calidad profesional, interacción profesor-alumno, metodología docente y formas de evaluación. Levy-Garboua (1986) estudia la importancia del conocimiento de la institución sobre las capacidades que poseen los que comienzan sus estudios universitarios. Knut W. (2007) señala que en el fenómeno de la deserción influye el insuficiente desarrollo social y económico del entorno que se refleja en la IES con la ineficiencia en el uso de los recursos humanos y materiales. El autor valora la importancia del papel de los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje, que refuerza la necesidad de alternativas de superación de los mismos.

Dimensión: recursos materiales. De manera similar a la anterior, ésta constituye una de las condiciones necesarias para el desarrollo de la IES, aún cuando comparativamente al relacionarla con los recursos humanos se valora en un segundo nivel de importancia. La misma se refiere a instalaciones y equipamiento, entre otros, que apoyan la calidad del proceso enseñanza aprendizaje. Levy-Garboua (1986) expone como dimensiones de deserción, los recursos humanos y materiales que pone a disposición la institución. De los Santos Valadez (1994) argumenta la infraestructura física, equipamiento de apoyo y el presupuesto. La dimensión incluye como indicadores: i) *el sistema de becas* y ii) *la infraestructura de la IES*; *la beca* se relaciona con el nivel de vida adecuado durante los estudios en la IES, así como la facilidad que la misma le proporciona en el orden económico y *la infraestructura* está estrechamente relacionada con la calidad del proceso docente y la satisfacción profesional de los profesores y de los estudiantes.

Dimensión: desempeño académico. Los especialistas han analizado

ampliamente los indicadores de esta dimensión que comprenden aquellos que favorecen que el estudiante pueda realizar el proceso de enseñanza aprendizaje de la manera en la cual obtenga mejores resultados, tales como el asistir a clases, usar técnicas de estudio y la preparación previa en el nivel medio. Los trabajos de UNESCO-IESALC (2005a) y ANUIES (2006) reconocen entre las razones académicas: bajo rendimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje, dificultades y reprobación de materias. De los Santos (1994) estudió, entre otros, como indicadores: el rendimiento académico y los puntajes de las pruebas psicométricas de ingreso. Romo y Fresán (2001) señalan que existe una relación directa entre la calificación obtenida en el examen de admisión y el desempeño académico de los estudiantes, y significa la falta de conocimientos y habilidades previas necesarias para realizar estudios superiores. González M. et al. (2006) estudia entre las causas que combaten la deserción: calificaciones académicas altas y constancia en el estudio. Para Ryan y Glenn (2003) las dificultades en las estrategias de aprendizaje son causa de deserción.

Dentro de la dimensión de desempeño académico es procedente estructurar un indicador que mida varias características combinadas, a través del tránsito del estudiante por la carrera para alcanzar el éxito, el mismo puede ser denominado *trayectoria*. Cuevas (2001:45) define la *trayectoria* escolar como “el conjunto de factores y datos que afectan y dan cuenta del comportamiento escolar de los estudiantes durante su estancia en la universidad”. Otros autores también han profundizado en el estudio de este indicador como Chaín R. (2003) y Guillén y Chinchilla (2005).

La disciplina y asistencia a las actividades docentes es un indicador de importancia dentro de la *trayectoria* de los estudiantes, ya que cuando se cumple adecuadamente limita o impide la deserción. González M. et al. (2006) en su estudio de la percepción del grado de posesión de estrategias y herramientas de trabajo intelectual define entre otras, asistencia regular a clase y a tutorías.

Dimensión: interacciones personales e institucionales. En ésta se buscan elementos sobre las fortalezas que generan las actividades grupales y el conocimiento de las oportunidades que ofrece el quehacer institucional,

los indicadores seleccionados son: i) relación con los compañeros; ii) relación con los maestros; iii) participación en las actividades institucionales. Estos aspectos reconocidos por especialistas, tales como, Tinto (1975,1993) que refiere las principales dimensiones del abandono son el nivel de integración social y académico. Ambos procesos, se producen de manera interrelacionada. El estudio de UNESCO (IESALC 2005a) reconoce también razones vocacionales o de integración a la vida institucional como: discriminación, mala relación con los profesores y compañeros de escuela. Bean (1990) propone cuatro tipos de variables que luego operacionaliza en una serie de predictores para la evaluación: bagaje personal; organización; entorno; y actitudes. González M. et al. (2006) en el estudio de percepción del grado de posesión de las características de la carrera analiza el ambiente académico adecuado y la relación con los compañeros. Como una alerta sobre la complejidad de estos análisis y variedad de enfoques a continuación una valoración de Milton y Rose Friedman (1987) Premio Nobel: “muchos hombres y mujeres jóvenes se matriculan porque las cuotas son bajas, el alojamiento y la alimentación están subvencionados y, sobretodo, porque hay ahí otras personas jóvenes”. El autor considera la importancia de la atención diferenciada de los estudiantes y que se puedan buscar las alternativas de solución posibles a nivel institucional.

Bibliografía

- Bean, J.P. Understanding why students stay or leave. In D. Hossler, J.P. Bean, and Assoc. (Eds.), *The Strategic Management of College Enrollments*, San Francisco: Jossey-Bass. 1990.
- Bonilla, J. O. La deserción universitaria y su incidencia por carrera en una universidad particular, sus causas. Tesis de Licenciatura. UNAM. 136 p. México, 1996.
- Brenes, M. Deserción y repitencia en la educación superior universitaria de Costa Rica. Universidad de Costa Rica, 40pp. 2005.
- Casso Iizarazu, A. Factores que inciden en el crecimiento de la matrícula estudiantil, Tesis de doctorado. Universidad Autónoma Juan Misael Saracho. Bolivia. 2006.
- Castaño, E. y otros, Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso. Universidad de Antioquia. Revista de Educación No. 345, pág. 255-280. Enero-abril Colombia. 2008.

- Chain, R. et al. Alumnos y Trayectorias: Procesos de Análisis de Información para Diagnóstico y Predicción. En: Deserción Rezagó y Eficiencia Terminal. ANUIES. México. 2001.
- Comité Nacional de Estudios sobre la Educación Superior. Educación Superior en la Sociedad. Informe. Reino Unido. 1997.
- Corominas, E. La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. Revista de Investigación Educativa, 19 (1), 127-151. Universidad de Girona. España. 2001.
- Covo, B.M. Algunas condiciones no académicas de la deserción. 1987, en PROIDES, La trayectoria en la educación superior. México. 1989.
- Cuevas, M. La trayectoria escolar universitaria: un acercamiento desde las habilidades básicas de pensamiento y el rendimiento académico. En Didac, no. 38. Centro de Desarrollo Educativo. México. 2001
- De los Santos, J.E. La deserción escolar en México, análisis, consideraciones, propuestas. Revista: perspectivas docentes, Núm. 13. México. 1994
- Escandell, O; Marrero, G. y castro, J.J. El abandono universitario: la opinión de los estudiantes de la ULPGC. Evaluación e intervención Psicoeducativa, I (8-9), 305-338, España. 2002.
- Espíndola, E. y León, A. La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. OEI Ediciones, división desarrollo de la CEPAL. Revista Iberoamericana de Educación Número 30. septiembre 2002.
- Fernández, A. El fenómeno de la deserción y repitencia en la facultad de ciencias económicas y financieras de la UTO. Tesis doctoral. Bolivia, 1999.
- Friedman, Milton and Rose. Libertad de elegir. Barcelona (España):Orbis. pag. 243.),1987. <http://www.undp.org.mx/desarrollohumano/competividad/index.htm> 20/Julio/2011
- González, L. y Uribe, D. Estimaciones sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Consideraciones sobre sus implicaciones. En: Calidad de la Educación, Consejo Superior de Educación, N° 17, Santiago de Chile, Diciembre 2002.
- González, M.; Álvarez, P.; Bethencourth, J.T.; y Cabrera, L. Incidencia de las variables del sujeto en el abandono universitario: un estudio en la Universidad de La Laguna. International Conference, Careers Context: new challenges and tasks for Guidance and Counselling, Lisboa, 2006.
- Guillén Sánchez, E. y Chinchilla Brenes, S. Detección de estudiantes en riesgo académico en el Instituto tecnológico de Costa Rica. Revista educación, vol. 29, no 2. Costa Rica. Pág. 123-138. 2005.
- Jewsbury, A. Y Haefel, I. Análisis de la deserción en universidades públicas argentinas. 2001 Disponible en: www.ag.org.ar/ponencias/Jewsbury-Haefeli.htm. consulta: 10 de enero 2011.
- Knut, W. Bajar deserción y reducir el tiempo de estudios. Memoria Seminario-Taller www.cca.ucr.ac.cr/documentos/taller_seminario_entendimiento/
- MEMORIA%20FINAL. El Salvador. consulta: 4 de junio 2009.
- Latiesa, M. La deserción universitaria. Madrid: CIS, 1992.
- Legorreta, Y. Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES: Factores normativos que obstaculizan el egreso y la titulación. México: ANUIES. 2001.
- Levy-Garboua, L. Selección e ineficacia en la enseñanza superior. En M. Latiesa (Comp.). Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la universidad. Madrid: MEC. España. 1986.
- Magendzo, S. y Toledo, I. Soledad y Deserción: un estudio de la deserción escolar en los sectores populares. Publicado por el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación. Chile. 215 pág. 1990.
- Pérez Franco, L. La Deserción Escolar en la Educación Básica en México. Premio a la Investigación, UAM-A. 1997.
- Rodríguez, S. Fita, S. Torrado, M. El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. En Revista de Educación. Temas actuales de enseñanza. 334, Mayo-Agosto. España. 2004.
- Romo, A. y Fresan, M. Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago, en Deserción, rezago y eficiencia Terminal. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at16/PRE1178841083.pdf -. ANUEIS México 2001. consulta: 29 de junio de 2009
- Ryan, M.P. y Glenn, P.A. Increasing one-year retention rates by focusing on academic competence: An empirical odyssey. Journal of College Student Retention: 4 (3), 297-324. University of Texas at San Antonio. USA. 2003.
- Tinto, V. Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: University of Chicago Press. 1993.
- UNESCO. América Latina y el Caribe, Informe Regional 2002. Estadísticas de la Educación, UNESCO, París, p. 12. 2002.
- Zubieta, J.C. y Susinos, F. Desigualdad de formación y rendimiento académico en las escuelas universitarias. En M. Latiesa (Comp.). Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la universidad. Madrid: MEC. 1986.

Dimensiones de la gestión escolar y su efecto en el rendimiento académico de la educación primaria en Tamaulipas. Comparación de dos estudios de caso

Julia Guadalupe Zavala Flores *

Dora María Lladó Lárraga **

Luis Iván Sánchez Rodríguez ***

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo identificar las dimensiones de la gestión escolar que tienen efectos en el rendimiento académico de los alumnos de educación primaria en Tamaulipas, a través de dos casos de estudio: la Escuela Primaria “José Guadalupe Longoria García” y la Escuela Primaria “Mtro. Luis Humberto Hinojosa Ochoa”. Es importante señalar que los criterios de selección de las escuelas primarias fueron otorgados por la Secretaría de Educación de Tamaulipas; la selección se basó en los resultados de la Prueba ENLACE 2011, se utilizó como estrategia metodológica comparada una escuela primaria con resultados superiores a la media nacional -José Guadalupe Longoria García- y otra escuela primaria con resultados inferiores a la media nacional -Mtro. Luis Humberto Hinojosa Ochoa. El proyecto de investigación se efectuó con apoyo de Fondos Mixtos del COTACYT en el marco del proyecto “Modelos de gestión escolar en la educación básica”, (Convenio número: TAMPS-2010-C27-152435)

Palabras clave: *Gestión escolar, dimensiones, rendimiento académico, comparación, educación básica.*

* Alumna de la Maestría en Docencia de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.
CE: july_zavala9@hotmail.com

** Profesora de la UAM de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. CE: dllado@uat.edu.mx

*** Profesor de la UAM de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. CE: isancher@uat.edu.mx

Planteamiento del problema

Diversos diagnósticos sobre la educación en México han identificado como problema de la educación básica el funcionamiento de las escuelas (falta de normalidad mínima) y el bajo aprovechamiento de los alumnos (los índices de repetición son altos y las mediciones de calidad muestran rendimientos insuficientes).

También en los estudios realizados se ha reconocido el efecto que tienen los factores socioculturales y económicos de los estudiantes sobre el rendimiento escolar; aunado a esto se agregan otros problemas derivados de la propia administración del sistema educativo: el estrecho margen de la escuela para tomar decisiones; la insuficiente comunicación entre los agentes escolares; las prácticas pedagógicas rutinarias, formales y rígidas; la escasa participación social en las tareas de planeación, aplicación y seguimiento de las actividades escolares; los excesivos requerimientos administrativos que limitan a los directivos para ejercer un verdadero liderazgo académico, el ausentismo de los docentes; el uso ineficiente de los recursos disponibles, y las deficiencias en infraestructura y equipamiento (Fundación ESTE PAÍS, 2008: 42).

En este sentido el punto de partida de este estudio es que los actores y los procesos de la gestión escolar no tienen los efectos esperados en el rendimiento académico de los alumnos de la Educación Primaria en Tamaulipas; este supuesto se argumenta con los resultados que obtuvo Tamaulipas en la evaluación de las dimensiones de la gestión escolar que realizó la organización no gubernamental “Mexicanos Primero, A.C.”, y con base en los resultados de los alumnos de la educación primaria en Tamaulipas en la prueba ENLACE (2011).

La evaluación de la educación primaria por entidad federativa que realizó la organización no gubernamental “Mexicanos Primero A.C.” partió del indicador Índice de Desempeño Educativo Incluyente (IDEI). El IDEI es un sistema de evaluación del desempeño que contempla dos aspectos:

- a) Resultados de los alumnos. Esta incluye 3 aspectos: Aprendizaje, Eficacia y Permanencia.

- b) Procesos de gestión. Este a su vez se evalúa a partir de las siguientes dimensiones: Profesionalización Docente, Supervisión escolar y acompañamiento pedagógico y Participación en las Escuelas.

En un estudio realizado por la organización no gubernamental “Mexicanos Primero” titulado “Índice de Desempeño Educativo Incluyente (IDEI) (2013)”, se evidencia que el estado de Tamaulipas se ubica en la posición número 25 en primaria, respecto a las dimensiones evaluadas acerca de los resultados en los alumnos: Con respecto al Aprendizaje se advierte que Tamaulipas se encuentra en la posición número 25, obteniendo como resultado un “muy bajo desempeño”, respecto a la dimensión de Eficacia el Estado se encuentra en la posición número 21, dando como resultado un “desempeño esperado” y para la dimensión de Permanencia se encuentra ubicado en la posición número 31, cuyo resultado no es favorable debido a que da como resultado un “muy bajo desempeño”.

Respecto a las dimensiones de los procesos de gestión integradas por Docencia, Supervisión y Participación en las escuelas, se encontraron los siguientes datos: posición número 16 para la dimensión de la Profesionalización docente obteniendo como resultado un “desempeño esperado”, en cambio para la dimensión de Supervisión Tamaulipas se encuentra en la posición número 17 catalogado como “desempeño esperado” y finalmente se encontró que para la dimensión de Participación de las Escuelas se encuentra en la posición número 26 obteniendo un “desempeño esperado”, (Mexicanos Primero, 2013).

De manera específica sobre el desempeño educativo en primaria en la dimensión de aprendizaje de los alumnos, los resultados evidenciaron que Tamaulipas representa uno de los índices de aprendizaje más bajos del país. Con respecto al indicador de las dimensiones de procesos de gestión en primaria exhiben valores observados muy cercanos a las medias nacionales, por lo que los desempeños se califican como esperados.

En este contexto, en el cual se requiere que la educación básica desarrolle en los niños una enseñanza de calidad que cuente con referentes para la transición hacia el nivel educativo inmediato superior se planteó la siguiente interrogante *¿Cuáles son las dimensiones de la gestión escolar en el rendimiento académico de los alumnos de educación básica en los dos casos de estudio?*

El **objetivo** del estudio es identificar las dimensiones de la gestión escolar que impactan en el rendimiento académico de los alumnos de educación básica en los dos casos bajo estudio.

Fundamentos

Uno de los conceptos centrales de la investigación es el de la gestión, para fines de este trabajo se retoma el concepto de Brandstadter (2007) sobre gestión dado que el autor propone una lista de dimensiones que están contenidas en el vocablo, tales como:

1. Diseñar escenarios que instalen, faciliten y estimulen procesos organizacionales.
2. Generar las condiciones necesarias para llevar adelante conversaciones enriquecedoras y productivas.
3. Construir un futuro.
4. Construir vínculos.
5. Instalar una cultura de liderazgo.
6. Identificar, reconocer, estimular, potenciar y encauzar la energía organizacional.
7. Crear las condiciones de crear, desacomodar la educación, buscar alternativas, caminos inexplorados, senderos por construir.
8. Construir cierto equilibrio entre los deseos de conquista y amparo que caracterizan a las organizaciones.
9. Implica un fuerte trabajo subjetivo de quien tiene a su cargo esa tarea.

Las perspectivas teóricas que fueron consideradas en la investigación según Sander (1990), permiten identificar dos perspectivas: la funcionalista e interaccionista. La gestión centrada en la corriente funcionalista comprende tres perspectivas: la burocrática, la ideosincrática y la integradora. La administración *burocrática*, considera a la escuela como un sistema cerrado de funciones o papeles a los cuales corresponden derechos y deberes institucionales; la administración *ideosincrática*, es aquella en donde el comportamiento organizacional enfatiza la subjetividad y las relaciones humanas para la satisfacción y actualización personal

de los participantes; y finalmente, la administración *integradora*, que propone que la acción integrada del grupo de trabajo facilita la mediación entre las expectativas burocráticas y las motivaciones personales. Por su parte, la corriente interaccionista concentra tres tipos de administración; presenta a la administración *estructuralista* que concibe a la organización como una totalidad estructural con distintas dimensiones o prácticas que reflejan una realidad caracterizada por un sinnúmero de contradicciones; la administración *interpretativa* que propone la conciencia individual, el significado subjetivo y la acción humana, enfatizando la intencionalidad y la libertad en la educación y la sociedad como opuesta al determinismo económico; y, por último, la administración *dialógica*, la cual promueve la mediación concreta y sustantiva entre el sistema y la sociedad.

Metodología

La construcción de las categorías y variables de la gestión escolar se efectuó a partir de la revisión de los trabajos de Pozner (2000), Gray (1990), Purkey y Smith (1983) quienes definen la dimensión del liderazgo, cuyas variables son retroalimentación del director, claridad en metas académicas, ejemplo de trabajo duro y constante, respeto a los demás, considera opiniones para tomar decisiones, sabe escuchar, crea relaciones de amistad, al tomar decisiones valora implicaciones en la enseñanza aprendizaje, plantea metas académicas y retroalimenta, visión de objetivos institucionales, tolerante, propicia trabajo en equipo, es mediador, fluye información con la Secretaría de Educación; y las propuestas por la Secretaría de Educación Pública (2009) que consideran como otras dimensiones la pedagógica-curricular, cuyas variables son se esfuerza por el mejoramiento del aprovechamiento, actividades formativas para maestros, informa sobre oportunidades de formación, todos pueden participar en actividades formativas, todos pueden utilizar recursos, los alumnos se motivan para aprender, orientación hacia el aprendizaje, se atienden problemas de teorías y de aprendizaje, el supervisor da seguimiento y retroalimenta los programas, hay apoyo del Asesor Técnico Pedagógico; la dimensión comunitaria, cuyas variables son realización de actividades de convivencia, información a padres sobre avance de hijos, sobre conducta de sus hijos, y sobre las tareas, participación de padres

en actividades en la escuela y en el entorno comunitario, hay apoyo de autoridades municipales, de clubes de servicio y del DIF; la de clima organizacional cuyas variables son ambiente agradable, relaciones entre maestros son de camaradería y amigables, se realizan actividades de convivencia, participación en actividades cívicas, festividades escolares, otorgamiento de estímulos, puntualidad del personal, evitan inasistencias; y la dimensión de planeación cuyas variables son participación en planeación, implementación y evaluación de actividades académicas, participación del plan del plantel, cumplimiento del calendario escolar, cumplimiento con programa de clases.

El diseño de esta investigación es de corte cuantitativo, descriptivo y comparativo. Se determinó que el método adecuado al tipo de investigación es el estudio de caso, específicamente el diseño de casos múltiples (Yin, 2003 y Guzmán y Alvarado, 2009) dado que se seleccionaron dos instituciones educativas de nivel básico (primaria) que reflejan las condiciones y características especificadas en el estudio (escuelas cuyo resultado estén por arriba y por debajo de la media de los resultados de la prueba ENLACE). Asimismo, se compararon las características de los procesos de gestión escolar en ambas instituciones a fin de identificar las convergencias y divergencias en el tipo de gestión e influencia de la gestión escolar en el desempeño educativo de los estudiantes de educación básica en cada caso bajo estudio. El instrumento utilizado fue el cuestionario.

La investigación requirió tomar algunas decisiones para determinar la selección del objeto de estudio, atendiendo a las siguientes condiciones:

- a) Interesaba seleccionar instituciones educativas de nivel básico. Las dos escuelas son del nivel básico específicamente instituciones educativas primarias.
- b) La localidad para efectuar el estudio. Se seleccionaron instituciones ubicadas en ciudad Victoria, por conveniencia del propio investigador, identificadas a través de consultas con expertos. Método opinático (Bisquerra, 1989)
- c) Los resultados de la prueba Enlace 2011. Este criterio fue relevante en la medida de que interesaba identificar dos instituciones educativas una con resultados de desempeño

escolar en la prueba Enlace superior a la media nacional y otra inferior a la media nacional. El año de consulta fue 2011.

- d) Ubicación geográfica de las instituciones educativas. Interesan instituciones educativas ubicadas en la zona urbana a fin de discriminar la variable nivel socioeconómico, de tal modo que las dos instituciones se ubican en la ciudad aunque en diferentes colonias.
- e) Con respecto a los sujetos de la investigación se recolectó información para conocer la opinión y experiencias de los directivos y profesores que laboran en las instituciones objeto de estudio.

Análisis de resultados

El análisis de los datos cuantitativos (información de los cuestionarios) se llevó a cabo a través del programa estadístico SPSS. El SPSS (Statistical Product and Service Solutions) es una potente herramienta de tratamiento de datos y análisis estadístico (Bausela, 2005).

El cual se basó en el procedimiento de pruebas no paramétricas. Las pruebas de contraste no paramétricas se utilizan cuando se desconocen los parámetros de las variables a estudiar y, por tanto, su modelo de distribución, fenómeno que sucede habitualmente cuando trabajamos con muestras pequeñas (inferiores a 30 individuos). Su potencia no es tan elevada como en las pruebas paramétricas debido a que son mucho menos exigentes en el cumplimiento de supuestos de partida ya que pueden emplearse con muestras pequeñas, en variables que no se distribuyan según un modelo normal, para comparar grupos con varianzas distintas.

Liderazgo. Se presenta una diferencia significativa en la cuestión “En mi escuela el personal directivo es ejemplo de trabajo duro y constante” respecto a la dimensión correspondiente al Liderazgo, la escuela primaria “José Guadalupe Longoria García” ubicada por encima de la media nacional respecto a la prueba ENLACE obtuvo un porcentaje de medias del 20.09%, esto quiere decir que los datos arrojan que de los 17 sujetos encuestados 12 coincidieron (muy de acuerdo) en que el personal directivo es ejemplo del trabajo duro y constante mientras que en la escuela primaria “Mtro. Luis Humberto Hinojosa Ochoa” los

resultados muestran que sólo el 12.43%, es decir, 4 de los 15 encuestados coincidieron (muy de acuerdo) respecto al indicador antes mencionado. Para el resto de las variables no se presentaron diferencias significativas en los dos casos.

Clima organizacional. Con base en los resultados obtenidos de la tabla expuesta correspondiente a la dimensión pedagógica de las dos escuelas bajo estudio se muestra que no hay diferencias significativas respecto a las variables que la integran.

Comunitaria. De acuerdo con los datos correspondientes a la dimensión comunitaria se puede apreciar que hay diferencias significativas en 3 indicadores correspondientes los cuales son: “En mi escuela los padres de familia participan en actividades de la escuela”, con un porcentaje de 20.26%, es decir 13 de 17 encuestados coincidieron (muy de acuerdo) en la escuela primaria “José Guadalupe Longoria García”, ubicada por encima de la media de la prueba ENLACE, mientras que la escuela primaria ubicada por debajo de la media nacional de la prueba ENLACE obtuvo un porcentaje de 12.23% para tal indicador, indicando con ello que no se cuenta con la participación de los padres. Respecto al siguiente indicador “En mi escuela se realizan actividades de apoyo al entorno comunitario” se observa que nuevamente la escuela primaria ubicada por encima de la media obtuvo un porcentaje superior comparado con la escuela primaria que se encuentra ubicada por debajo de la media nacional obteniendo los porcentajes para el primer caso de 20.41% y 12.07% respectivamente, observando una diferencia significativa del .005% lo cual quiere decir que en la escuela primaria José Guadalupe sí tienen apoyo por parte del entorno comunitario mientras que en la primaria Luis Humberto no. Finalmente respecto al indicador “En mi escuela hemos recibido apoyo continuo de las autoridades municipales” se observa que en la escuela primaria que se encuentra ubicada por encima de la media nacional “José Guadalupe” el 20.50%, es decir 11 de 17 encuestados coinciden que sí se recibe apoyo por parte de las autoridades municipales, en cambio en la escuela primaria “Luis Humberto” se obtuvo un porcentaje de 11.97%, mostrando una diferencia significativa del .006% dando como resultado que no se obtiene apoyo continuo por parte de las autoridades municipales.

Pedagógica. Con base en los resultados obtenidos de la tabla expuesta correspondiente a la dimensión pedagógica de las dos escuelas bajo estudio se muestra que no hay diferencias significativas respecto a los indicadores que la integran.

Planeación. Con base en los resultados obtenidos de la tabla expuesta correspondiente a la dimensión pedagógica de las dos escuelas bajo estudio se muestra que no hay diferencias significativas respecto a los indicadores que la integran.

Conclusiones

Al establecer la comparación de los modelos de gestión escolar de la Escuela Primaria José Guadalupe Longoria García, que obtuvo resultados superior a la media nacional en la prueba ENLACE 2011, con relación a las dimensiones del modelo de la Escuela Primaria Mtro. Luis Humberto Hinojosa Ochoa, cuyos resultados en la prueba enlace son inferiores a la media nacional, se observa que hay diferencias significativas en algunas de las dimensiones.

Del conjunto de variables de la dimensión del liderazgo, sólo una de ellas resultó significativa y hace referencia al liderazgo del director como ejemplo de trabajo duro y constante. Esta variable resultó tener una mayor relevancia para Escuela Primaria José Guadalupe Longoria García, que obtuvo resultados superior a la media nacional en la prueba ENLACE 2011, en tanto que para la otra, esta variable pareciera no estar presente.

Con relación a los resultados logrados en la dimensión comunitaria, del conjunto de variables, resultan significativas al menos tres de ellas: la participación de los padres de familia en actividades de la escuela, la realización de actividades de apoyo al entorno comunitario por parte de la escuela y el recibir apoyo continuo de las autoridades municipales. La prueba estadística aplicada demuestra que la presencia de estas tres formas de vinculación comunitaria son significativas en el caso de la Escuela Primaria José Guadalupe Longoria García, cuyos resultados en la prueba ENLACE son superiores a la media nacional en tanto que en la Escuela Primaria Luis Humberto Hinojosa Ochoa, cuyos resultados en la prueba son inferiores a la media nacional, no se advierte este tipo de vinculación.

Las dimensiones del modelo de gestión escolar relacionadas con el clima organizacional, la dimensión pedagógica y la planeación, no presentaron significancia en ninguno de los dos casos objeto de estudio.

Una de las explicaciones de los resultados de la prueba ENLACE en la Escuela Primaria José Guadalupe Longoria García, es la presencia de un liderazgo ejemplo de trabajo duro y constante y vinculación comunitaria en donde se logra la participación de padres de familia en actividades de la escuela para con el entorno comunitario por parte de la escuela y el recibir apoyo continuo de las autoridades municipales.

Finalmente, retomando la propuesta de Sander (1990) sobre las perspectivas teóricas que caracterizan el modelo de gestión escolar podría señalarse que el modelo de gestión escolar que aplica la Escuela Primaria José Guadalupe Longoria García pareciera pertenecer a los planteamientos de la teoría interaccionista específicamente a la perspectiva de administración *dialógica*, la cual promueve la mediación concreta y sustantiva entre el sistema y la sociedad. A su vez, el modelo de gestión que prevalece en la Escuela Primaria Luis Humberto Hinojosa Ochoa se identifica con una perspectiva funcionalista específicamente a la perspectiva *burocrática*, la cual considera a la escuela como un sistema cerrado de funciones o papeles a los cuales corresponden derechos y deberes institucionales; en donde se ve ausencia de liderazgo, de vinculación, de planeación, buen clima de trabajo y apoyo pedagógico.

Si bien los resultados de la investigación no pueden ser generalizados debido a que se tuvo un acercamiento a la problemática a través del análisis de dos instituciones educativas, si permiten tener un acercamiento a la realidad de dichas instituciones y reconocer en los modelos de gestión, los actores y dimensiones los factores que pueden influir en los resultados de la evaluación. Asimismo a partir de los resultados de la investigación es factible ir diseñando un cauce de acción con relación a la formación de las autoridades directivas que toman decisiones administrativas y académicas sobre el rumbo del plantel y de sus actores.

Referencias consultadas

Bausela, E. (2005). SPSS: Un Instrumento de análisis de datos Cuantitativos. Disponible en: <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/020204/A3mar2005.pdf>

- Bisquerra, Rafael. (1989) Métodos de investigación educativa. Guía práctica. Barcelona. CEAC
- Brandstadter, A. (2007). La gestión: Cartografía semántica para orientarse en un territorio enmarañado. *Revista Novedades Educativas*, 18, 12-14.
- Gray (1990), en Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). Características clave de escuelas efectivas. Biblioteca para la actualización del maestro. México; SEP.
- Guzmán Arredondo, A. y Alvarado Cabral, J. J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. Editorial Entorno. Durango, Durango. México
- Pozner, Pilar (2000). Módulo 3. Liderazgo en programa de formación y capacitación para el sector de educación, del Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.
- Purkey y Smith (1983) en Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). Características clave de escuelas efectivas. Biblioteca para la actualización del maestro. México; SEP.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). Características clave de escuelas efectivas. Biblioteca para la actualización del maestro. México; SEP.
- Sander, B. (1990). *Gestión educativa y calidad de vida*. Disponible en: <http://www.iacd.oas.org/La%20Educa%20118/sander.html>
- Secretaría de Educación Pública (2009). Antología de gestión escolar. Programa Nacional de Carrera Magisterial. México.
- Yin, R. K. (2003). [Estudio de caso para la investigación. Diseño y Métodos]. *Case Study Research. Design and methods*. 3ra. Edición. Sage Publications. Estados Unidos

Efectos de los modelos de gestión escolar en los resultados de ENLACE (2011) en alumnos de educación primaria en Ciudad Victoria, Tamaulipas. Dos estudios de caso: “José Guadalupe Longoria García” y “Mtro. Luis Humberto Hinojosa Ochoa”

Lizeth Berenice Cedillo Salinas *

Aglael Medina Peña **

Koryna Itzé Contreras Ocegueda ***

Resumen

El objetivo de la investigación fue identificar las dimensiones y los modelos de gestión en dos escuelas primarias de Ciudad Victoria, Tamaulipas: Caso 1 “José Guadalupe Longoria García”, y Caso 2 “Luis Humberto Hinojosa Ochoa”, e identificar las analogías y divergencias entre ambos modelos de gestión y los efectos en los resultados de ENLACE. El diseño metodológico de esta investigación es de corte cuantitativo, exploratorio, descriptivo y comparativo. El método de investigación es el estudio de caso, el diseño de casos múltiples (Yin, 2003; Guzmán y Alvarado, 2009). El instrumento fue un cuestionario con 10 ítems, con valor de .96 del alfa de Cronbach, los ítems abordaron las dimensiones de la gestión escolar: liderazgo, pedagógico-curricular, planeación-administrativa, clima organizacional y comunitaria. Los actores que formaron parte del estudio fueron 2 Directores, y 9 maestros de cada Caso; en la selección de los maestros se utilizó la técnica de muestreo Snow Ball o bola de nieve que permite obtener información valiosa de otros actores (Mella, 2003). El análisis fue mediante el método “Delfhos”; a partir de los resultados se identificaron los modelos de gestión de las escuelas primarias a la luz de la priorización de las dimensiones de la gestión escolar.

* Egresada de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades dependencia de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAMCEH-UAT).
CE: lizethcedillo@outlook.com

** Egresada de la UAMCEH, Universidad Autónoma de Tamaulipas.
CE: Peña.aglaelmedina@outlook.com

*** Profesora TC. UAMCEH, Universidad Autónoma de Tamaulipas.
CE: korinacontreras@hotmail.com

1.- Estado del conocimiento sobre la gestión escolar en la educación básica en México

Los puntos de partida de los estudios sobre la gestión escolar en México y en América Latina se han centrado en analizar: el papel y los efectos de la gestión escolar en los resultados de las evaluaciones de los aprendizajes de los alumnos de la educación básica, analizar la gestión en relación a la calidad de la educación primaria, la calidad de la enseñanza y los principales actores de la gestión escolar, la administración de los centros educativos y la calidad de los procesos administrativos, el rendimiento académico de los alumnos, la participación social y comunitaria, y el clima organizacional. En México existen diversos trabajos de investigación que han tenido como foco analítico a la Gestión escolar en la educación básica, pero es importante especificar que la mayor parte de los estudios han enfocado el análisis en cinco dimensiones: Liderazgo, Pedagógico-Curricular, Planeación-administrativa, Clima organizacional y Comunitaria.

Estudios sobre la Dimensión de Liderazgo.- Los autores (Barrientos y Taracena, 2008) afirman que los estilos de gestión de los directores son producto de las condiciones sociales, materiales, institucionales y personales que cada uno desarrolla en su trabajo.

Estudios sobre la Dimensión Pedagógica-curricular.- Ortega Muñoz (2008) afirma que la cultura y el quehacer de las escuelas se están moviendo hacia prácticas más eficientes y eficaces, en las cuales el compromiso de cada integrante de la comunidad escolar se está viendo reflejado en sus ideas, pensamientos y formas de actuar. Castillo, González y Puga (2011) parten del informe de la OCDE “La evidencia empírica de los años noventa revela que los estudiantes de un estatus socioeconómico similar obtienen un puntaje algo menor en los colegios particulares subvencionados laicos que en los establecimientos municipales.

Estudios sobre la Dimensión Planeación-administrativa.- Alarcón (2008) parte del enfoque teórico de la planificación estratégica como herramienta para mejorar la gestión escolar a nivel de educación básica. Alvariño, Arzola, Brunner, Recart y Vizcaya (2000), afirman que los resultados escolares surgen de la interacción entre ciertas cualidades que surgen en el hogar, actitudes de la escuela, entre las que considera sus

recursos, organización, prácticas de disciplina, y estándares académicos.

Estudios sobre la Dimensión Clima Organizacional.- Nicolás Rojas (2009) retoma a Cassasus (2000) quien define la gestión como una capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización. Banderas Miranda (2006) afirma que el PEC logra fortalecer la gestión institucional a través de nuevas formas de gestión –participación social, transparencia y rendición de cuentas– que promueven la articulación, colaboración y coordinación entre las autoridades educativas centrales, locales y las escuelas. Ortega Muñoz (2007) indica en la necesidad de crear una nueva cultura de organización al interior de las escuelas, siendo el motor el director. Cárpena (2007) propone que el clima organizacional y la dirección del liderazgo permite el funcionamiento y el logro de la misión de la escuela.

Estudios sobre la Dimensión Comunitaria.- Roger Celso (2001) plantea que la participación comunitaria debe ser uno de los temas trascendental en el proceso de la gestión educativa. Hernández (2007), propone “El imaginario de escuela” donde el ambiente de trabajo que existe en el personal, directivos y padres de familia ha logrado alcanzar un nivel de armonía y de confianza entre la comunidad educativa.

En este trabajo se considera a la Evaluación de los aprendizajes como una estrategia y un método de trabajo, que el director y los maestros de la escuela pueden utilizar para transformar la gestión escolar. Provee un conjunto de herramientas que apoyan la labor del director y de los maestros para transformar sus prácticas escolares; aprender a utilizarla y mejorar progresivamente su aplicación, es también parte sustantiva del proceso de transformación de la gestión escolar (Loera, 2004).

2.- Objetivo del estudio

El objetivo de la investigación fue identificar las dimensiones y los modelos de gestión en dos escuelas primarias de Ciudad Victoria, Tamaulipas: Caso 1 “José Guadalupe Longoria García”, y Caso 2 “Mtro. Luis Humberto Hinojosa Ochoa”, e identificar analogías y divergencias entre los modelos de gestión escolar y los efectos en los resultados de ENLACE.

3.- Método

Participantes

Los actores que formaron parte del estudio fueron los 2 Directores y 9 maestros de cada caso; para la selección de los maestros se utilizó la técnica de muestreo Snow Ball, que permite obtener información valiosa de otros actores (Mella, 2003). En este tenor, cada Director proporcionó los nombres de 9 profesores a encuestarse, para complementar y confrontar la información.

Instrumentos

El instrumento que se utilizó fue un cuestionario con 10 ítems, con un valor de fiabilidad de .96 del alfa de Cronbach, los ítems abordaron las dimensiones de la gestión escolar: liderazgo, pedagógico-curricular, planeación-administrativa, clima organizacional y comunitaria. La técnica empleada fue la Delfhos; herramienta que consiste en encuestar iterativamente y en el anonimato a un grupo de expertos, para obtener sus juicios y propuestas, buscando puntos en común y organizando las respuestas para llegar a un consenso de sus opiniones.

Procedimiento

El proceso de aplicación del instrumento se realizó en dos etapas: la primera “fase descriptiva”, en la cual se describe el proceso de aplicación del cuestionario, y la segunda “fase comparativa”, donde se muestra el proceso de análisis de los resultados del método Delfhos.

a) Fase descriptiva: Se elaboró un cuestionario partiendo de los factores de la gestión escolar y cómo influyen en la Eficacia de una escuela, posteriormente se realizó trabajo de campo en el Caso 1 y en el Caso 2, para aplicar el cuestionario a directivos y maestros. Este cuestionario se aplicó en dos momentos; primero, se aplicaron 10 cuestionarios en cada escuela primaria, 1 a directivos y 9 a maestros, ellos se encargaron de jerarquizar las dimensiones de la gestión escolar de acuerdo a la

importancia. Segundo, se les mostraron los resultados en una escala jerarquizada, con la finalidad de que pudieran corregir la priorización de algún factor.

b) Fase comparativa: Se describió el método de análisis de datos arrojados en los cuestionarios aplicados a los casos. Obtenidos los datos del cuestionario se procedió a analizarlos utilizando “Excel 2007”, donde se tabularon los resultados.

4.- Resultados

El punto de partida de este estudio es que las dimensiones y los modelos de la gestión escolar no tienen los efectos esperados en los resultados de ENLACE en el Caso 1 y en el Caso 2. Esta tesis se argumenta con la evaluación de las Dimensiones y de los Modelos de gestión escolar, y con la revisión de los resultados que obtuvieron los alumnos en ENLACE, y que difundió la SEP y la SET.

Con base en los resultados del cuestionario aplicado mediante el método “Delfhos” a 1 directivo y 9 maestros de cada caso, se priorizaron las dimensiones de la gestión escolar. En el Caso 1, la priorización de las dimensiones: Liderazgo, Pedagógico-curricular, Planeación-administrativa,

Clima organizacional y la Comunitaria. En el Caso 2, la priorización de las dimensiones: Liderazgo, Planeación-administrativa, Clima organizacional, Pedagógico-curricular y Comunitaria.

Modelo de Gestión escolar en el Caso 1

De acuerdo con los resultados, y considerando las propuestas de Muñoz y Martiniano (1992), se establece que en el Caso 1 predomina un Modelo de Gestión Directivo Bidireccional que descansa en un Modelo Sistémico y su basamento teórico es la teoría general de sistemas. El Modelo de Gestión Directivo Bidireccional, es un modelo de gestión hacia el exterior e interior de la institución, concibe a la organización como un sistema abierto, el hombre es funcional y la escuela funciona como un sistema abierto frente al ambiente, el propósito es el criterio económico de la eficiencia, es decir, hacer las cosas bien, con el menor recurso financiero, humano, material y temporal.

En el Caso 1, no solamente es el Director quien tiene el control de la escuela, existe una participación en la toma de decisiones tanto de los maestros, personal administrativo, padres de familia y la comunidad. En el trabajo de campo se identificó que el Caso 1 predomina un Modelo de Gestión Sistémico. El Modelo de Gestión Sistémico explica que el modo de abordar los objetos y fenómenos no puede ser aislado, sino que tienen que verse como parte de un todo. No es la suma de elementos, sino un conjunto de elementos que se encuentran en interacción, de forma integral, que produce nuevas cualidades con características diferentes, cuyo resultado es superior al de los componentes que lo forman y provocan un salto de calidad. Debe tener una doble función; instructiva y educativa.

Modelo de Gestión escolar en el Caso 2

Con base en el trabajo de campo y en el análisis de la información que proporcionaron los actores del Caso 2, inferimos que el modelo de gestión escolar es un Modelo Burocrático Directivo (Muñoz y Martiniano, 1992), hacia el interior o de manera endógena, y su basamento teórico está representado por la teoría del estructuralismo. La organización se transforma en una estructura formal de órganos y funciones, el hombre es un ser organizacional, por lo cual la escuela es una organización formal, como resultado final busca la eficiencia, la situación de la escuela frente al ambiente es de condición cerrada, escasa participación de los maestros, administrativos, padres de familia y la comunidad, el director es quien tiene el mayor control de los procesos dentro de la escuela.

Por lo que se infiere que en el Caso 2 predomina un Modelo de Gestión Burocrático, en el cual la educación y en particular los sistemas de organización educativa, no han permanecido aislados de los cambios en los enfoques administrativos. Los retos que enfrenta hoy la educación surgen de la necesidad de retomar sus objetivos centrales y cumplir cabalmente con sus cometidos. Teniendo esto como marco de referencia, habría que entender a la gestión escolar como la conducción y dirección del sistema educativo hacia el logro de procesos educativos de calidad, este nuevo esquema comparte con el modelo burocrático tres principios: calidad, competencia y excelencia.

Analogías y divergencias entre los modelos de gestión en el Caso 1 y en el Caso 2

En el Caso 1 predomina un Modelo de Gestión Directivo Bidireccional hacia el exterior e interior de la institución, el cual es explicado por la teoría de sistemas; se sustenta en la teoría del estructuralismo. El Caso 2, presenta un Modelo de Gestión Burocrático.

En el análisis comparativo de los modelos de gestión de cada una de las escuelas se encontró que una de las analogías es que ambos modelos buscan la Eficiencia en sus procesos. Sin embargo, el Caso 1 es abierto, considera los factores externos para lograr la eficiencia, en tanto el Caso 2 es una organización cerrada y presenta poca participación de los alumnos, de los padres de familia y de la comunidad.

En las divergencias, se establece que el Caso 1 funciona como una organización donde todos son parte de todo, los actores son vistos como parte funcional e integral, la escuela tiende a ser instructiva y parte de lo particular a lo general. La situación de la escuela es no directiva, hacia el exterior, el ambiente es abierto, es decir, el inspector escolar, las autoridades, padres de familia, la comunidad, los maestros y el director participan de forma conjunta en la toma de decisiones.

En el Caso 2, funciona como una estructura de órganos y funciones, sus principales fundamentos son la calidad, la competencia y la excelencia. La situación de la escuela es directiva, hacia el interior, el ambiente es cerrado, existe poca participación del inspector escolar, de las autoridades, de los padres de familia y de la comunidad, las decisiones que se tomen dentro de la escuela solo competen a directivos y docentes.

Impacto del modelo de gestión escolar de las escuelas primarias Caso 1 y Caso 2 en los resultados de la prueba ENLACE

En el Caso 1, predomina un Modelo de gestión sistémico el cual es un sistema abierto frente al ambiente, por lo cual, se puede inferir que a mayor gestión abierta mejores resultados en la evaluación de los aprendizajes; cuando en la escuela existe una mayor participación en la toma de decisiones por parte de los maestros, el personal administrativo y los padres de familia, se logra un ambiente de trabajo integral y esto se

puede ver reflejado en los resultados de las evaluaciones, puesto que no son sólo los maestros quienes se involucran en el proceso de enseñanza-aprendizaje sino que existe una mayor participación de los padres de familia en relación a la educación que reciben sus hijos.

En el Caso 2, impera un Modelo de gestión burocrático, un sistema cerrado frente al ambiente, la toma de decisiones solo compete al director, existe una escasa participación de los maestros, el personal administrativo y los padres de familia en relación a las decisiones que se toman dentro de la escuela; pero la falta de participación de los padres de familia no solo se ve reflejada en la toma de decisiones sino también en relación a los procesos de enseñanza aprendizaje, esto pudiera influir en los resultados que están obteniendo sus hijos en la evaluación de los aprendizajes, por lo cual a mayor gestión cerrada, más bajos resultados en la evaluación de los aprendizajes.

Analogías y Divergencias en la priorización de los factores en las dimensiones de la gestión escolar en Caso 1 y Caso 2

De acuerdo a los resultados arrojados en la aplicación de los cuestionarios al directivo y a los maestros mediante el método Delfhi, en el Caso 1, se estableció que el Liderazgo del director es lo más importante para el buen funcionamiento de una escuela, en segunda posición la Programación de actividades, en tercera posición Otro (Relación maestro-alumno, actividades extracurriculares, inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales), en cuarta posición las Relaciones con los colegas, en quinta posición la Comunicación con el supervisor, en sexta posición la Actualización docente, en séptima posición las Relaciones con los padres de familia, en octava posición la Comunicación con las autoridades, en la novena posición la Administración de los recursos, y la Relación con la comunidad, como el factor menos importante para el buen funcionamiento de una escuela.

De acuerdo a los resultados arrojados en la aplicación de los cuestionarios al directivo y maestros mediante el método Delfhi, en el Caso 2 se establece que el factor más relevante para el buen funcionamiento de una escuela es el liderazgo del director, en la segunda posición la actualización docente, en tercera posición la relación con los

colegas, en cuarta posición las relaciones con los padres de familia, en la quinta posición la programación de actividades, en la sexta posición la comunicación con el supervisor, en la séptima posición la comunicación con autoridades, en la octava posición Otro (Relación maestro-alumno, actividades extracurriculares, inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales), en la novena posición la administración de los recursos y por último factor y con relevancia menor las Relaciones con la comunidad.

Mediante la priorización de los factores de las dimensiones de la gestión escolar se puede establecer que el Caso 1 y el Caso 2 tienen como analogía el orden en la dimensión de Liderazgo (primera posición), Clima organizacional (segunda posición) y Comunitaria (quinto lugar). En las divergencias se pudo establecer que para el Caso 1, la dimensión que ocupa la tercer posición es la Pedagógica-curricular, y como cuarta posición la dimensión Planeación-administrativa; mientras que en el Caso 2, la dimensión de Planeación-administrativa en tercer lugar y la dimensión Pedagógica-curricular en cuarto lugar.

Modelos de Gestión escolar en el Caso 1 y en el Caso 2

De los efectos del modelo de gestión en los resultados de ENLACE, se pueden establecer dos tipos de modelos de gestión según Muñoz y Martiniano (1992), en el Caso 1 predomina un Modelo Sistémico (dirección horizontal, es ambiente es abierto y no directivo), y en el Caso 2 predomina un Modelo Burocrático (dirección vertical, el ambiente es cerrado y directivo). Se han desarrollado diferentes modelos de intervención y mejora de la gestión escolar basados en diferentes plataformas teóricas y metodológicas, en el caso del modelo propuesto por el PEC se ha enfatizado en la transformación de las formas tradicionales, para transitar del actuar normativo burocrático a un enfoque estratégico sistémico; en ese sentido se puede inferir que a mayor gestión abierta mejores resultados en la evaluación de los aprendizajes, a mayor gestión cerrada más bajos resultados en la evaluación de los aprendizajes.

Como recomendación se propone adoptar un modelo de gestión sistémico, porque podría favorecer mejores resultados en la evaluación de los aprendizajes puesto que predomina un ambiente abierto, es decir,

existe mayor participación de los padres de familia en las actividades de la escuela, se involucran en el proceso enseñanza-aprendizaje de sus hijos, los maestros y el personal administrativo participan en las decisiones que se tomen dentro de la escuela.

Evaluación de los aprendizajes en el Caso 1 y en el Caso 2

En relación a los resultados de ENLACE 2011, el Caso 1 en tercer, cuarto, quinto y sexto grado la asignatura de español es donde salen mejor evaluados, matemáticas en segundo lugar y geografía en tercer lugar. En el Caso 2, en tercer, cuarto, y sexto grado la asignatura de español es donde obtienen los mejores puntajes, siguiendo matemáticas y geografía, el quinto grado el orden cambia, puesto que es en matemáticas donde obtienen un mayor puntaje, después español y por último geografía.

Las evaluaciones que se implementan a nivel nacional a través de la prueba ENLACE no son encaminadas hacia el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es decir, no están evaluando los conocimientos adquiridos en un cierto periodo escolar; sino, las habilidades medidas en “competencias” que los niños adquieran en relación a la comprensión lectora, la habilidad lógica-matemática, y el conocimiento y desarrollo de las ciencias, por lo cual los maestros se enfocan en la preparación de los alumnos para adquirir estas competencias, dejando de lado la formación integral del estudiante.

Por lo cual la gestión escolar deberá centrar la mirada en la evaluación de los aprendizajes, si bien en el IDEI, la eficacia, medida a través del Programa Escuelas de Calidad y la profesionalización docente a través de Carrera Magisterial, se posicionan en la media nacional, la evaluación de los aprendizajes medido en aprovechamiento escolar, se posiciona en los últimos lugares obteniendo niveles que van del desempeño esperado al muy bajo. Es importante también una mayor difusión oportuna de los resultados de ENLACE realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Dimensiones de la Gestión escolar en el Caso 1 y en el Caso 2

Los objetivos específicos de esta investigación fueron: priorizar las

dimensiones de la gestión en las instituciones bajo estudio y los efectos del modelo de gestión en los resultados de la evaluación de la prueba ENLACE.

El objetivo específico de este trabajo de investigación fue señalar las analogías y las divergencias en la priorización de los factores de las dimensiones de la gestión escolar entre las instituciones objeto de estudio. Dentro de las analogías, podemos encontrar en los resultados de la aplicación del cuestionario mediante la técnica Delfhos es que en ambos casos Caso 1 y Caso 2 prevaleció la dimensión de liderazgo como lo más importante para el buen funcionamiento de una escuela, mientras que la administración de los recursos junto con la relación con la comunidad son los factores menos importantes para el buen funcionamiento de una escuela.

En las analogías se puede establecer el siguiente orden en cuanto a la priorización de factores y su relevancia en el buen funcionamiento de una escuela, en el Caso 1: La programación de actividades, Otro (Relación maestro-alumno, actividades extracurriculares, inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales), Relaciones con los colegas, Comunicación con el supervisor, Actualización docente, Relaciones con los padres de familia, Comunicación con las autoridades. En el Caso 2: La actualización docente, Relación con los colegas, Relaciones con los padres de familia, La programación de actividades, Comunicación con el supervisor, Comunicación con autoridades, Otro (Relación maestro-alumno, actividades extracurriculares, inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales).

Lo que habría que cuestionarse es que en el Caso 2 uno de los factores más importantes y que se encuentra como segundo orden de priorización es la actualización docente y la dimensión pedagógico-curricular. En una aproximación al directivo y a los maestros de la escuela, expresaron que es muy poca la participación de los maestros en relación a su actualización, existe poca participación en asistencia a cursos o programas y esto pudiera ser un factor por el cual la evaluación de los aprendizajes se encuentran por debajo de la media nacional. En contraparte, el Caso 2 presentó en la posición sexta el factor sobre la actualización de los docentes y la dimensión pedagógico-curricular, y en la evaluación de los aprendizajes está por encima de la media nacional. En el Caso 2, la participación de

los maestros en relación a su actualización docente es mayor, los mismos maestros buscan actualizarse a través de cursos o programas.

En el Caso 1, se observó que existe un mejor contexto sociodemográfico, la mayoría de los padres de familia cuentan con una profesión universitaria, se involucran más en las actividades que realiza la escuela, se preocupa por la educación y formación de sus hijos, asisten con regularidad a las juntas convocadas por maestros y directivos, esto también puede influir en el desempeño escolar y en los resultados de la evaluación de los aprendizajes. Esto es relevante en el entendido de que “desigualdad social, genera desigualdad educativa”. Es importante señalar que en el trabajo de campo realizado en el Caso 2, se pudo observar que se encuentra en un contexto sociodemográfico de marginación, es decir el contexto social que rodea a ésta escuela es de un nivel bajo, existen problemas de desempleo, adicción y maltrato familiar, la participación de los padres es poca o nula hacia las actividades que realiza la escuela, así como en la formación académica de sus hijos, no se involucran de manera participativa en el quehacer cotidiano de la escuela. Esto puede afectar en el desempeño escolar de los alumnos que asisten a esta escuela.

5.- A manera de reflexión

En las escuelas primarias se debe concebir a la dimensión de liderazgo no como una forma de poder sino como una tarea participativa, donde todos los actores de la escuela puedan aportar ideas para el logro de la misión, la visión, y los objetivos buscados por cada escuela. Se deberá retomar lo planteado por Marín (1998) que establece que el liderazgo no debe ser aislado o individual, sino todo lo contrario, se deben de tomar en cuenta todos los miembros de la institución y maximizar cada una de las tareas que se realicen dentro de la misma, nombrar a un líder no es delegar todas las tareas o responsabilidades, es poner al frente de una institución a alguien que propicie un ambiente ideal para lograr un desempeño óptimo.

En México no existe una profesionalización del papel del Director, es decir, “no se han formado los directores de escuela para poder asumir esta función” (Schmelkes, 2004:190) por lo que no existen programas de estudio específicos para formarlos como directivos; antes bien en el contexto de la educación básica en México se ha concebido que el

director se forma en la práctica de su función y del trabajo en la escuela. Por lo que en México y en Tamaulipas –particularmente en Ciudad Victoria- la profesionalización del director no debe concebirse solo como un quehacer que se aprenderá en diplomados, cursos, seminarios o talleres, si bien estos últimos abonan a los procesos de capacitación y actualización del director, la profesionalización del director tendría que darse en espacios propicios como los estudios de licenciatura o posgrado –maestrías y doctorados-.

En las escuelas primarias se debe de priorizar la dimensión pedagógico-curricular, ya que es en el aula donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero específicamente poner la mirada en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos para obtener un mejor resultado en la prueba ENLACE, también fomentar el trabajo en equipo entre los maestros y las actividades colegiadas en cada centro de educación básica, promoviendo la especialización por áreas, así como la adopción de nuevos modelos educativos y de enseñanza apropiados a las necesidades de cada escuela.

En las escuelas primarias de Ciudad Victoria Tamaulipas, deben mantenerse los estándares en la dimensión administrativa que se encuentran superiores a la media nacional; pero sobre todo que no se conciba únicamente como una planeación plasmada en un papel y como un sistema burocrático sino que se convoque e involucren en estos procesos de planeación-administración-gestión a los maestros, a los alumnos y a los padres de familia.

En las escuelas primarias debe ponerse atención a la dimensión de clima organizacional para poder tener una mayor comunicación y relación estrecha con el supervisor escolar, con la SE y demás instancias que estén relacionadas para el mejoramiento de los procesos que se realicen en la institución, así como mejorar las relaciones entre los directivos, administrativos y maestros. De igual forma como lo menciona Camilo (2010) se deberán incluir aquellos factores que determinan el clima organizacional como son las características estructurales, las condiciones laborales, el estilo de gestión del director y la formación del profesorado.

En las escuelas primarias se debe lograr una mayor participación de la comunidad y los padres de familia con relación a las escuelas, lograr una mayor apertura las escuelas primarias hacia la familia y la comunidad, a

través de programas que fomenten su colaboración hacia la escuela para lograr una óptima vinculación de la educación con la familia. En este tenor el Programa Escuela para Padres abona en el fortalecimiento de la Dimensión Comunitaria, dicho programa fue creado en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) para fortalecer la participación de los padres de familia en la educación básica.

En estudios posteriores se recomienda analizar las dimensiones de la gestión escolar y sus efectos en los resultados de la evaluación de los aprendizajes, deberán de incorporar una mirada cualitativa, es decir, investigaciones que utilicen como estrategia metodológica la entrevistas a profundidad a los principales actores: los alumnos y los padres de familia, en donde recaen los efectos –deseados o no deseados- de estas políticas educativas. Es imperativo realizar estudios sobre los impactos o efectos de la planeación, la gestión y la evaluación en la educación básica debido a que son los principales objetos de política que ha implementado el estado mexicano en los últimos veinte años.

Bibliografía

Adegbile y Adeyemi (2008) citado por Murillo Torrecilla, F. Javier, Cynthia A. Martínez Garrido y Reyes Hernández Castilla (2011), Decálogo para una enseñanza eficaz”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación*, Volumen 9, número 1.

Coombs, Philip. H (1970). “¿Qué es la planeación educativa?” UNESCO international Institute for Educational Planning.

Dessler, Gary, (1993) citado en Sandoval Caraveo, María del Carmen (2004). “Concepto y dimensiones del clima organizacional”, *Hitos de Ciencias Económico Administrativas*, año 10, número 27, Mayo-Agosto.

Loera Varela, Armando, (2004), citado en “Modelos de Gestión Educativa Estratégica”, Programa Escuelas de Calidad 2009, Secretaría de Educación Pública, México, D.F.

Maureira, (2004) citado en “Modelo de Gestión Educativa Estratégica”, Programa Escuelas de Calidad 2009, Secretaría de Educación Pública, México, D.F.

Mella, Orlando (2003). “Doce años de Reforma educacional en Chile. Algunas consideraciones en torno a sus efectos para reducir la inequidad”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 1, Núm. 1. En línea: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Mella.htm> Consultado el: [10 de Agosto de 2012].

Muñoz, Antonio y Román, Martiniano (1992). “Modelos de organización escolar. Educación y futuro”. Monografías para la reforma 5. Madrid: Editorial CINCEL.

Schmelkes, Sylvia (2004). “La educación básica”, en Pablo Latapí Sarre (coordinador) *Un siglo de educación en México*, tomo II. Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada. FCE-CONACULTA. México, D.F. P.p 173-194.

Támara, (2004). “La gestión educativa comunitaria en instituciones públicas del sector rural”, en Graciela Espinel de Pérez. En línea: [<http://www.eumed.net/libros-gritos/2011e-1066-index.htm>]. Consultado el: [10 de Agosto de 2012].

Cuadros

Cuadro Número 1.
Priorización de los factores de las dimensiones de la gestión en el Caso 1.

	Liderazgo del director	La programación de actividades	Otro	Relaciones con los colegas	Comunicación con el supervisor	Actualización docente	Administración de recursos	Relaciones con padres de familia	Comunicación con autoridades	Relaciones con la comunidad
dimensiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Profesores	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
a	1	3	5	4	2	6	7	8	9	10
b	1	2	3	6	8	4	7	5	9	10
c	1	3	2	4	5	6	7	8	9	10
d	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
e	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
f	1	6	4	5	2	7	8	9	3	10
g	1	2	9	7	6	5	9	4	3	10
h	1	2	6	5	9	8	7	4	3	10
i	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
j	1	3	4	2	7	9	6	5	8	10
	10	27	42	45	54	63	72	67	71	100
	1	2	3	4	5	6	9	7	8	10

Fuente: El cuadro es elaborado por el autor, con base en el análisis de los resultados del cuestionario utilizando el método Delfhos.

Cuadro Número 2.

Priorización de los factores de las dimensiones de la gestión en el Caso 2.

	Liderazgo del director	Actualización docente	Relaciones con los colegas	La programación de actividades	Comunicación con el supervisor	Relaciones con padres de familia	Comunicación con autoridades	Administración de recursos	Relaciones con la comunidad	Otro
dimensiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Profesores	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
a	1	2	3	4	5	7	6	9	10	8
b	1	2	4	10	6	3	5	9	7	8
c	1	2	3	6	5	4	9	7	8	10
d	3	10	5	8	6	4	2	7	9	1
e	1	2	4	5	6	3	7	8	9	10
f	1	7	2	4	10	3	5	6	8	9
g	1	2	3	6	7	5	10	8	9	4
h	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
i	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
j	1	2	4	3	5	5		6		
	12	33	34	54	55	46	58	76	78	70
	1	2	3	5	6	4	7	9	10	8

Fuente: El cuadro es elaborado por el autor, con base en el análisis de los resultados del cuestionario utilizando el método Delfhos.

La primera edición de Comparar en Educación consta de 100 ejemplares y se terminó de imprimir el 15 de mayo del 2013 en Talleres Impresos y Comerciales Núñez de Cáceres No. 349 Col. Guadalupe Mainero, Ciudad Victoria, Tamaulipas.



Sociedad Mexicana de
Educación Comparada



El Colegio de Tamaulipas



World Council of Comparative
Education Societies

ISBN: 978-607-96167-0-0

www.coltam.mx