

XXIII Congreso Nacional de Posgrado

Octubre 12-14, 2009

- **Universidad Autónoma de San Luis
Potosí**
 - **Instituto Potosino de Investigación
Científica y Tecnológica**
 - **El Colegio de San Luis**
- San Luis Potosí, SLP, México**



Memoria Técnica

Presentación

Con gran entusiasmo el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, A.C. llega a su versión XXIII del Congreso Mexicano de Posgrado. Veintitrés años de esfuerzo y trabajo para que con la participación de sus miembros y quienes se suman a esta experiencia, se logre el objetivo de un posgrado nacional con una mayor calidad, que sólo da la investigación de punta, una buena docencia, la constancia, la práctica y la visión de futuro, para determinar los nuevos caminos para el desarrollo del país. Los trabajos del Congreso nos permiten vislumbrar los esfuerzos que se dan en las instituciones nacionales para ofrecer a la sociedad, la preparación de su mejor gente, que sin duda es aquella que está dispuesta a entregarle lo menor de sí misma mediante una formación exigente, abierta, innovadora, plural y que se aboque a desentrañar de la manera más inteligente, los problemas apremiantes de la sociedad contemporánea.

La temática de este congreso “Redes académicas, polos de desarrollo y descentralización del posgrado” da a conocer los esfuerzos del posgrado mexicano por abrirse al mundo global y reconocer a la vez los esfuerzos que se dan en otras instituciones y países.

En la convocatoria de este año se propusieron cuatro temáticas para los trabajos libres que tienen que ver con:

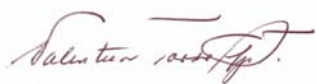
- *Redes académicas nacionales e internacionales*
- *Reconocimiento: evaluación, acreditación y certificación*
- *Vinculación del posgrado*
- *Desarrollo de programas internacionales*
- *Gestión de posgrados compartidos.*

El Comité Académico del Congreso dictaminó 37 ponencias y aprobó 29 trabajos que fueron divididos según su contenido en 8 mesas cuyos temas son los siguientes

- *Egresados y titulación*
- *Evaluación y acreditación*
- *Redes y vinculación*
- *Problemas estructurales en el posgrado*
- *Estudio de caso.*

Como cada año deseamos que el XXIII Congreso de Posgrado nos de la posibilidad de conocer y reflexionar sobre los desarrollos logrados en las diferentes instituciones de la República, y que éstos a su vez, retroalimenten a otras instituciones empeñadas en esfuerzos similares.

Agradecemos a todos los ponente su interés por participar, así como su esfuerzo por hacer de éste un Congreso notable.



*Dra. Valentina Torres Septién Torres
Vocal de eventos académicos.*

Comité Técnico

Valentina Torres-Septién Torres
Universidad Iberoamericana
Sara Gricelda Martínez Covarrubias
Universidad de Colima
Annie Pardo Semo
Universidad Nacional Autónoma de México
Carlos A. Quintal Franco
Universidad Autónoma de Yucatán
Gerardo Martínez Montes
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Edición

Roberto S. Murphy Arteaga
Gabriela E. López Lucio
Dirección de Formación Académica
Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica
Tonantzintla, Puebla

Valentina Torres-Septién Torres
Julia Mariscal Bustamante
Dirección de Posgrado
Universidad Iberoamericana
México, D.F.

El contenido de esta Memoria Técnica presenta los trabajos y opiniones de los autores, que no son necesariamente los del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, A.C. (COMEPO).

Tonantzintla, Puebla, a 22 de septiembre de 2009

Contenido:

Mesa 1 Redes y Vinculación

ALIANZAS REGIONALES PARA MEJORAR LA CALIDAD DEL DOCTORADO, Víctor Antonio Corrales Burgueño	1
LAS REDES DE CONOCIMIENTO INTERINSTITUCIONAL COMO UNA PROPUESTA PARA APROVECHAR LOS RECURSOS ACADÉMICOS DEL POSGRADO, Josefina Patiño Salceda, César Barona Ríos, Omar García Ponce de León	13
EL PROGRAMA DE DOCTORADO “METODOLOGÍAS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN CONTABILIDAD Y AUDITORÍA” COORDINADO POR LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA Y EL CONSORCIO DE UNIVERSIDADES MEXICANAS (CUMEX). UNA EXPERIENCIA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL, Luis Del Castillo Mora, Adolfo Medellín Pérez	25

Mesa 2 Evaluación y Acreditación

POSGRADOS ACREDITADOS EN PAÍSES LATINOAMERICANOS COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL EN LA MOVILIDAD ACADÉMICA, Rosa Amalia Gómez Ortiz	35
EVALUACIÓN DE LA ESPECIALIZACIÓN EN PRÁCTICA DOCENTE EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA, Robertino Albarrán Acuña, Filadelfo Miguel Ángel Montes de Oca Jiménez, Arturo García Rillo	45
RESULTADOS DE LA AUTOEVALUACIÓN DEL POSGRADO DE LA UASLP, Hugo Navarro Contreras, Edith Medina Muñoz	55

Mesa 3 Evaluación y Acreditación 2

EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN Y RECONOCIMIENTO. EL CASO DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE COLIMA, Francisco Montes de Oca Mejía, Rodolfo Rangel Alcántar, Maricela Larios Torres	67
PLAN DE MEJORA, PRODUCTO DE LA AUTOEVALUACIÓN Y CAMINO PARA EL RECONOCIMIENTO Y LA ACREDITACIÓN, Francisco Montes de Oca Mejía, Rodolfo Rangel Alcántar, Jonás Larios Deniz, Maricela Larios Torres	77
CONSIDERACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE POSGRADO DEL PAÍS: UNA VISIÓN COLEGIADA, Graciela González Juárez	87
EVALUACIÓN DE LA OPINIÓN DE ALUMNOS EN EL POSGRADO DE LA UNAM: EL PAPEL DE LA TUTORÍA, Graciela González Juárez, Pedro Rocha Pérez	97

Mesa 4 Redes y Vinculación 2

REDES ACADÉMICAS Y COLABORACIÓN EN LOS ESTUDIOS DE POSGRADO: PRINCIPIOS PARA SU ANÁLISIS Y ORGANIZACIÓN, Gabriela De la Cruz Flores, Luis Felipe Abreu Hernández.....	107
FAVORECER LA INTERCONECTIVIDAD DE MAESTRANTES PARA LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CON BASE A LA CULTURA DE REDES COLABORATIVAS, CASOS: DPI Y UPN 153 UNIDAD ECATEPEC, Elaine Turena Pérez Baltazar, Raúl Vargas Segura.....	113
EL PROCESO DE BOLOGNA. POSGRADO EUROPEO EN RED INTERNACIONAL, Sergio Martínez Romo	123
LA EXPERIENCIA DE LA UNAM EN LA GESTIÓN DE UN POSGRADO EN SEDE EXTERNA, Leticia Magaña Rueda, Javier Laguna Calderón	133

Mesa 5 Egresados y Titulación

ESTUDIO DE EGRESADOS DE ESPECIALIDADES DE LAS ÁREAS ADMINISTRATIVAS DE LA UABC: ASPECTOS LABORALES Y ACADÉMICOS, Manuel Alejandro Ibarra Cisneros, Lourdes Alicia González Torres, Leonel Rosiles López.....	141
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE SEGUIMIENTO DE EGRESADOS DE LA MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO, Y OPINIÓN DE EMPLEADORES, David Moisés Terán Pérez, María de Lourdes Hernández Prieto.....	151
PREDICTORES DEL GRADO DE AVANCE EN EL PROYECTO DE TESIS: UN MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES, Christian Rodríguez Arroyo, Luis Felipe Abreu Hernández, Lucy María Reidl Martínez, Eduardo Javier Aguilar Villalobos	159
OPTIMIZACIÓN DEL PROCESO DE SELECCIÓN PARA INCREMENTAR LA EFICIENCIA TERMINAL DE LOS PROGRAMAS DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN, Dora Esperanza Sevilla Santo, Mario José Martín Pavón, María Cecilia Guillermo y Guillermo	169

Mesa 6 Problemas Estructurales del Posgrado

LA IGNORANCIA DE LA IGNORANCIA, O LA DOBLE IGNORANCIA DEL CONACYT, Luis Felipe Abreu Hernández, Gabriela De la Cruz Flores	179
PROBLEMÁTICA NACIONAL Y SISTEMA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA EN MÉXICO, Juan I. Reyes García, Jesús M. Reyes García.....	187
DE LA CONTEMPLACIÓN A LA INTERVENCIÓN. LA CONFUSA TRANSICIÓN DE LA DISCIPLINARIEDAD A LA INTERDISCIPLINARIEDAD. EL CASO DEL DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE COLIMA, María Gabriela Gildo De la Cruz, María Elena Romero Ortiz	203

Mesa 7 Estudio de Caso

MODIFICACIÓN EN LOS EJES METODOLÓGICOS DE LAS MAESTRÍAS PROFESIONALIZANTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN, UADY, Dora Esperanza Sevilla Santo, Mario José Martín Pavón, Jesús Enrique Pinto Sosa213

CAMBIO Y CONTINUIDAD EN EL POSGRADO EN CIENCIAS MARINAS Y COSTERAS (CIMACO) DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA SUR EN SU BÚSQUEDA DE RECONOCIMIENTO Y CONSOLIDACIÓN, José I. Urciaga García.223

MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE, Guadalupe Monroy Villalobos, René Pedroza Flores231

SER DOCTOR ¿PARA SER INVESTIGADOR? UNA DISCUSIÓN SOBRE LA EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES DE PROGRAMAS DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN, María Guadalupe Moreno Bayardo, José Margarito Jiménez Mora, Verónica Ortiz Lefort243

Mesa 8 Estudio de Caso 2

COMPETENCIAS ADQUIRIDAS Y EMPLEO, EL CASO DE LA GENERACIÓN 2005-2007 DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE COLIMA, Rodolfo Rangel Alcántar, Francisco Montes de Oca Mejía, Maricela Larios Torres, Jonás Larios Deniz.....253

LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA. UN DIFÍCIL CAMINO HACIA LA EVALUACIÓN, Cecilia Roldán Ramos.263

EDUCACIÓN EN LÍNEA PARA LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, Carlos E. Puga Murguía, Fernando González López.....277

EL POSGRADO EN ENFERMERÍA: TRAYECTORIA HACIA LA CALIDAD, Rosa María Guadalupe Andrade Cepeda, María Magdalena Miranda Herrera, Sofía Cheverría Rivera, Luz María Tejada Tayabas285



XXIII Congreso Nacional de
Posgrado
Octubre 12 a 14, 2009

UASLP

IPICyT

COLSAN

San Luis Potosí, SLP, México

Mesa 1

Redes y Vinculación

ALIANZAS REGIONALES PARA MEJORAR LA CALIDAD DEL POSGRADO

Dr. Víctor Antonio Corrales Burgueño
Universidad Autónoma de Sinaloa
Ángel Flores s/n Pte, Centro, CP 80000, Culiacán, Sinaloa,
antoniorcorrales@gmail.com, (667)715-8640

RESUMEN

El horizonte del posgrado en México ha crecido a una tasa relativamente constante pero con un retraso de nivel considerable respecto de las potencias mundiales. La educación superior constituye uno de los puntos claves del gran proceso de adaptación de nuestra sociedad a los cambios en la organización del conocimiento que redundan en los movimientos económicos, políticos e ideológicos a nivel mundial.

La falta de crecimiento de la IES, su cobertura y capacidad académica, no ha sido tanto responsabilidad de la distribución de los recursos como de la ineficiente inversión del capital humano. Partiendo de esto, la propuesta que se presenta aquí, se basa en una proyección que busca fortalecer los ámbitos particulares del sistema de la educación superior estrechando su relación con el sector productivo, entendiendo que la clave de la relación causal “educación e investigación y crecimiento económico” es una adecuada inversión de los recursos económicos y humanos que provenga de modelos sensibles a su contexto inmediato.

Este proyecto busca integrar alianzas regionales que estén coordinadas con la identificación de retos y oportunidades nacionales y regionales, las áreas estratégicas del conocimiento y los sectores prioritarios en los que México tiene ventajas comparativas; para focalizar los esfuerzos y potencializar los recursos invertidos en ciencia, tecnología y formación de capital humano de alto nivel, con una visión de largo plazo, tomando como punto de partida los programas de doctorado.

El establecimiento de alianzas regionales que promuevan el crecimiento local, requerirá de un análisis profundo de la situación concreta en México, de manera que sea posible contar con un mapa de la distribución de la oferta y la demanda de posgrado en el país, así como la relación de la oferta con la inserción laboral en cada región, para establecer las bases de colaboración con el sector productivo.

El modelo estratégico prevé que, a través de las alianzas, se facilitará la movilidad de estudiantes e investigadores promoviendo el crecimiento balanceado de las IES del país; se crearán los incentivos necesarios para tener una constante evaluación de la calidad de los programas académicos, y se fortalecerán las identidades regionales, la identificación de ventajas comparativas, y los ámbitos de especialización docente; otorgando al proyecto del sistema nacional de posgrado un verdadero plan de desarrollo.

INTRODUCCION

Desde un enfoque particular, el ingreso a un programa de posgrado significa la continuación o muchas veces la culminación de los estudios que anteceden a una vida laboral que busca ser de alto nivel, generalmente centrada en actividades de investigación y desarrollo. Sin embargo, desde un enfoque social, el alejamiento de los proyectos individuales de un marco cooperativo que impacte positivamente a la comunidad, ha generado un fenómeno de carreras truncas en virtud del cual los estudiantes no aplican el conocimiento obtenido en sus estudios, eligiendo actividades laborales disímiles e inmediatas; fuga de capital humano que se manifiesta en un limitado desarrollo social y un pobre crecimiento económico para una gran zona del país.

Aunque la oferta de programas de maestría, doctorado y especialización sigue en aumento, así como las estrategias paralelas para su difusión y la facilitación del acceso a ellos, este efecto del crecimiento de la educación superior mantiene para nuestro país un retraso considerable con respecto a las potencias mundiales, y por tanto no es un panorama del que debemos sentirnos satisfechos, pues nos demanda la aplicación de programas inteligentes que vayan más allá de las estrategias básicas de 'difusión' y 'apoyo económico', dado que estos ejes estructurales nunca lograrán por sí mismos promover el 'salto' de nivel que requieren las IES para competir con las instituciones a nivel mundial. El horizonte del posgrado en México ha crecido a una tasa relativamente constante que de no multiplicarse mantendrá la posición baja que ocupa en la escala de la educación mundial.

Los sistemas de posgrados constituyen uno de los puntos claves del gran proceso de adaptación de la estructura universitaria a los cambios en la organización del conocimiento y este proceso de cambio implica el replanteamiento de los procesos de formación en el posgrado. La formación de investigadores es un objetivo del posgrado, pero no puede ser el único. La subordinación del posgrado a la pura formación de investigadores es un punto de vista limitado e imitativo de otras realidades, que sólo acentuaría la brecha entre los programas de posgrado y las necesidades sociales.

El objetivo prioritario de los programas de posgrado en un mundo de cambios vertiginosos, es procurar la constante actualización de contenidos y técnicas para la vida productiva de los estudiantes, ya sea en el terreno de la investigación o en áreas más enfocadas a la aplicación tecnológica. Sin embargo, en la actualidad, el posgrado debe también constituirse en una plataforma que incentive la responsabilidad social y la integración de redes de comunicación, donde las capacidades distribuidas de los posgraduados tengan desde un inicio una dirección y un compromiso con la problemática que los requiere.

Actualmente sabemos que la movilidad es un factor fundamental en la satisfacción de las necesidades académicas de un individuo en educación avanzada, pues tener la oportunidad de intercambiar y enriquecer sus habilidades con comunidades internacionales afines a su área de conocimiento, lo prepara para el mercado global y sus condiciones altamente demandantes, en lugar de restringirlo a la aparente comodidad del estándar nacional.

También sabemos que es necesario contrarrestar la tendencia a homogeneizar los currículos de las IES nacionales, pues cada región del país tiene necesidades bien diferenciadas a las que la aplicación eficiente del conocimiento debe responder con prontitud. Esto exige, a la vez que una reestructuración del rumbo que la educación superior ha tenido hasta ahora en México, una ampliación de la cobertura del posgrado; mejores herramientas de conocimiento disponibles a un mayor número de la población estudiantil, más actualización y sensibilidad a la realidad concreta a la que nos enfrentamos.

Es así que hablar de una verdadera 'sociedad del conocimiento' no puede limitarse a encontrar la dinámica gracias a la cual la materia de 'cognición' se vuelve producto de intercambio y potencializador de intereses económicos; tampoco nos ayuda saber que el desarrollo depende de una mejor aplicación y distribución del conocimiento si no somos claros en cuanto a la noción misma de 'conocimiento'.

No se trata del conocimiento vacío que parece depender exclusivamente de la memoria procesual, paradigma en el que hemos perdido muchos años de inversión educativa y que sigue presente, sobre todo, en la tradición magisterial de nivel básico; es el conocimiento activo, abierto al movimiento de las circunstancias y consciente de la mirada global, el que verdaderamente constituirá el valor agregado que permitirá a nuestro país avanzar en la investigación y el desarrollo de tecnologías y políticas sociales, que lo posicionen internacionalmente como una entidad socioeconómica estable y en constante renovación en términos de intercambio cognitivo y comercio mundial.

Es el conocimiento que da espacio a los intereses y habilidades de individuos preparados para capitalizar la inversión que han recibido, es conocimiento aplicado, puesto a disposición de personas con proyectos heterogéneos de manera que sea eficiente institucionalmente hablando, al mismo tiempo que satisface las necesidades del estudiante y de su comunidad, en términos de una carrera productiva que se transforme en integración social, crecimiento sostenido y desarrollo autosustentable.

La falta de crecimiento de la IES, su cobertura y capacidad académica, no ha sido tanto responsabilidad de la distribución de los recursos como de la ineficiente inversión del capital humano, fenómeno que se muestra con la llamada 'fuga de cerebros'. Como todo fenómeno socioeconómico, la educación es una entidad multifactorial cuyos principales pilares son las instituciones, como estructuras de soporte; los maestros e investigadores, como generadores y difusores del conocimiento; y los estudiantes, que son recipientes y al mismo tiempo nuevas generaciones al servicio de la preservación del sistema educativo.

Así, iniciar la carrera hacia la promoción del crecimiento económico más rápido y la eficaz atención de las necesidades sociales del país, implica comprender que es en este ciclo de generación, absorción y actualización del conocimiento, donde es necesario insertar mecanismos precisos para que nuestros modelos de apoyo al desarrollo social y productivo a través de las IES, dejen de tener la ineficiente dependencia de la situación económica del país, que nos ha atrapado en la paradoja del subdesarrollo.

El enfoque útil en este caso gira en torno a la eficaz aplicación de los recursos humanos y económicos existentes, en planes estratégicos que potencien

su efecto real en el progreso de la sociedad; tal como lo han mostrado los modelos exitosos a nivel internacional, la clave está en la inteligencia de la inversión y no en la cantidad. Así, el principio rector de la administración de los recursos educativos hacia la autosustentabilidad, plataforma segura del desarrollo, es la atención a las dinámicas que enfrentan zonas específicas del paisaje socioeconómico que nos rodea, y del que la universidad, como parte de la red cooperativa de las IES, debe tomar responsabilidad.

Partiendo de esto, la propuesta que se presenta aquí, se basa en una proyección que busca fortalecer los ámbitos particulares del complejo horizonte del sistema de la educación superior, sabiendo que el efecto de aplicar contextualmente el acceso y la actualización de los programas de posgrado es el punto disparador de una reacción en cadena que permite a un movimiento institucional sensible a las necesidades sociales y a los retos económicos, ser el motor del factor exponencial que necesita el crecimiento de la educación en México.

ARGUMENTOS

La red de interacciones y la multiplicidad de factores que son determinantes en la relación causal que va de la inversión en educación e investigación al crecimiento económico, es imposible de asir en pocas palabras, son muchos y muy complejos los modelos matemáticos que la economía y las ciencias sociales contemporáneas prueban para lograr predicciones que, en el mejor de los casos, se aproximan a un panorama posible que bien puede ser derrocado por los asaltos eventuales que sacuden los sistemas internacionales a favor de unos cuantos.

No obstante, son pocas las palabras que se requieren para describir la estrategia que procura que esa relación causal tenga las mejores condiciones para suceder y mantenerse; una adecuada inversión de los recursos que provenga de modelos sensibles a su contexto inmediato.

Uno de los principales errores de las estimaciones del desarrollo internacional, así como de los programas de incentivos económicos y sociales que se derivan de ellos, es que buscan ‘abarcar’ grandes paradigmas en términos de una serie de pasos a seguir para ‘corregir el rumbo’, aplicables a todo el espectro de regiones, procesos y situaciones analizadas. Poco a poco los grandes proyectos de investigación han llegado a concluir que la mejor manera de lograr un cambio en la perspectiva de aplicación de los modelos de desarrollo, que signifique mejores resultados sin medidas exageradas, es la atención de las circunstancias particulares que atañen a microsistemas productivos, culturales y sociales; en una lógica radial que permita, a partir del mejoramiento de los procesos locales, resolver los ‘nudos’ de la dinámica de crecimiento de todo el sistema, con planes estratégicos multinivel.

El posgrado nacional.

En el caso de la educación, factor fundamental en el crecimiento económico, y en particular, en el caso del posgrado en México, la lógica es exactamente la misma.

Por eso, cuando hacemos referencia a política nacional de posgrado, sistema nacional de posgrado, redes de posgrado e internacionalización del posgrado parecer ser que estamos hablando de utopías, pues la falta de definición de las acciones necesarias, ocultas detrás de esta terminología, se traduce en la ineficiencia de los proyectos que buscan hacer realidad estas nociones. No existe un plan orientador de las políticas que impulsen en forma sostenida el desarrollo del posgrado del país y que aborden, en forma integrada, los obstáculos y problemáticas que prevalecen en este nivel de estudios. La existencia de un plan de desarrollo de la educación del cuarto nivel en el país, es fundamental para el avance del sector.

Las políticas de posgrado carecen de un hilo conductor, dado que han obedecido a la satisfacción de intereses particulares y no a un plan maestro de largo alcance que parta de la integración de estrategias regionales a una visión abarcadora y realista. Esto ha derivado un crecimiento desordenado de los programas de estudio, lo que ha conducido a la dispersión, al aislamiento y a la proliferación de posgrados que no cumplen con los estándares mínimos de calidad.

Ahora sabemos que el sistema de posgrado del país aún se encuentra lejos de atender los requerimientos de formación propios de las especificidades regionales y que avanzar en este sentido implica encontrar respuestas en torno a qué tipo de posgrados hacen falta en cada región o entidad federativa, para enfrentar los retos de este siglo. Respecto a este cuestionamiento, existe una convergencia entre los expertos, en el sentido de que es en el sistema de universidades y, particularmente, en el sistema de investigación y posgrado de las IES, donde se genera el conocimiento necesario para integrar el programa, reclutar las ideas y conjuntar los esfuerzos hacia esta visión inteligente y adecuada a las necesidades educativas en todos los niveles, desde el individuo y su vida productiva, hasta el sector industrial y el desarrollo social. Todas las regiones del país tienen el imperativo de encontrar respuestas que permitan impulsar la consolidación y el fortalecimiento de un sistema de posgrado congruente con cada contexto social y académico.

México cuenta con un número importante de instituciones de educación superior que ofrecen programas de posgrado, muchos de ellos con un alto nivel internacional. Es fundamental que dichas IES coadyuven al desarrollo de aquellas que cuentan con niveles medios o incipientes. Sería particularmente útil promover alianzas entre programas de posgrado, sobre todo en las áreas del país con menor desarrollo, de tal forma que integrando mecanismos de movilización de estudiantes, profesores e investigadores entre las IES, podamos contribuir a lograr la excelencia de aquellas instituciones potencialmente capaces de conseguirla, pero que de manera aislada tardarían mucho tiempo en hacerlo.

Por eso es necesario abordar de manera holística los desafíos del posgrado, que significa tener una visión integral del sistema educativo junto con el contexto en el que éste debe funcionar, sobre la base de una estructura viva y en constante movimiento, a diferencia de las visiones homogeneizantes que apuestan por mecanismos efectivistas que pretenden abarcar grandes extensiones del sistema, mismas que a mediano plazo, prueban ser útiles sólo en la restringida dimensión de la excusa administrativa, e ineficientes en los terrenos

del incremento en el horizonte personal e institucional. Es importante sobre todo, contribuir a la coordinación de los esfuerzos de las instituciones públicas y privadas hacia metas comunes, establecer puentes de contacto productivos entre las IES mismas, así como con el gobierno, los organismos financiadores, la industria y los sectores sociales que se benefician de sus productos y servicios, para enfrentar en forma conjunta los retos actuales y responder en forma articulada tanto a las necesidades del desarrollo científico, tecnológico y humanístico del país como a sus necesidades sociales.

Las sociedades regionales.

Atendiendo a los puntos expuestos anteriormente, este proyecto busca integrar alianzas regionales que estén coordinadas con la identificación de retos y oportunidades nacionales y regionales, las áreas estratégicas del conocimiento y los sectores prioritarios en los que México tiene ventajas comparativas; para focalizar los esfuerzos y potencializar los recursos invertidos en ciencia, tecnología y formación de capital humano de alto nivel, con una visión de largo plazo, tomando como punto de partida los programas de doctorado. De esa forma, se posibilitará definir campos estratégicos de posgrado y dar seguimiento a su evolución, con el propósito de promover la instrumentación de alianzas entre las necesidades sociales y productivas en la dimensión local y los programas académicos, en la dimensión institucional; abarcando, dentro de la selección de líneas de asignación de recursos, la posible vinculación de la localidad de los esfuerzos al ámbito nacional e internacional, una vez estabilizados los incentivos y la dinámica de intercambio universidad-sector industrial.

El principal objetivo es fortalecer la base socioeconómica de la región, focalizando las áreas de interés técnicas y científicas prioritarias, haciendo más eficiente y directo el crecimiento de la demanda académica, lo que posibilitará ampliar y acelerar el flujo presupuestal, logrando una reacción en cadena que redundará en el ascenso en la calidad y la capacidad de crecimiento de la educación superior, primero en las intermediaciones de las alianzas regionales con los programas de doctorado y posteriormente hacia un área más amplia, lo que permitirá actualizar la oferta de programas de posgrado en términos reales y contar con verdaderos estímulos de proyección internacional.

En concreto el modelo propone,

- Sentar las bases de la conformación de redes de programas de doctorado en áreas y temáticas afines, para propiciar la movilidad de profesores, estudiantes y fortalecer el núcleo básico de profesores de los programas.
- Impulsar la formación de profesionales en las áreas prioritarias de cada región, mediante la promoción de acuerdos gobierno-IES-sector productivo y empresarial, así como el fomento de su inserción laboral en el sector productivo.
- Impulsar que especialistas, universidades y centros de investigación realicen valoraciones y análisis de la calidad del proceso educativo como parte de su propia agenda de investigación.

- Fortalecer el sistema de educación técnica y tecnológica para adecuarla a los requerimientos del mercado laboral, como también revisar y adecuar el SNI a las características que planteen las necesidades regionales del país.
- Promover tanto la repatriación de investigadores mexicanos, como el reclutamiento de no-nacionales en las áreas estratégicas.
- Otorgar nuevas plazas orientadas a la renovación generacional, al igual que ampliaciones en las becas de posgrado, que permitan a los becarios incorporarse a empresas e instituciones de investigación para apoyar su formación y facilitar su inserción laboral.
- De igual forma se propone diseñar e instrumentar un programa nacional de carrera del investigador que ofrezca regímenes laborales y de seguridad social uniformes para su movilidad interinstitucional y que amplíe la investigación científica y el desarrollo tecnológico en forma descentralizada.

PROPUESTA

El establecimiento de alianzas regionales que promuevan el crecimiento local, requerirá de un análisis profundo de la situación concreta del posgrado en el país, será necesario integrar información básica diferenciando cuatro apartados: oferta, normativas, gestión y participantes; de manera que sea posible contar con un mapa de la distribución de la oferta y la demanda de posgrado en el país, así como la relación de la oferta con la inserción laboral en cada región, para establecer las bases de colaboración con el sector productivo. El modelo estratégico prevé el estrechamiento de la relación entre los programas de posgrado y la realidad inmediata del mercado laboral, tanto como el crecimiento de infraestructura suficiente para atender la demanda que recae sobre las IES del país, que avanza exponencialmente.

Así mismo, en el marco de la estructuración de un sistema nacional de posgrado, basa la destreza de su diseño en que dichas alianzas,

1. Facilitarán la movilidad de estudiantes e investigadores, promoviendo el intercambio institucional.
2. Iniciarán, dada la inmediatez de su aplicación, un movimiento hacia la constante evaluación de la calidad de los programas académicos; que se verá reflejada en la participación de los estudiantes en los procesos de desarrollo regional.
3. Dado lo anterior, proveerán estímulos para la búsqueda de estándares de excelencia a nivel internacional en programas académicos específicos, mismos que servirán de disparadores de un ambiente de competencia encaminado hacia el incremento de la calidad en las IES.
4. Al ser sensibles a la realidad local, fortalecerán de manera natural las identidades regionales, las ventajas comparativas y los ámbitos de especialización docente.

Líneas de trabajo

- Actuación para establecer alianzas regionales de programas de doctorado y ofertas conjuntas de estudios de posgrado diferenciados.
- Potenciar la colaboración en la formación del personal universitario en los ámbitos de la docencia, investigación y gestión.
- Desarrollo conjunto de oferta formativa con sentido social para que las instituciones que ofrecen programas de doctorado cumplan como referentes para el desarrollo del posgrado.
- Fomento al reconocimiento social de la educación de posgrado; particularmente en los sectores productivo y empresarial.
- Promoción del desarrollo equilibrado del posgrado; existen desequilibrios en la matrícula y la oferta del posgrado nacional que evitan su desarrollo.
- Fortalecimiento de centros de investigación y desarrollo (cid) que conduzcan e integren los programas de doctorado, en todas las, regiones del país. A partir de la consolidación de grupos de investigadores y proyectos de investigación que generen conocimientos para el desarrollo de líneas productivas y de parques científicos y tecnológicos.

Como una muestra de las alianzas que es posible impulsar a partir de la identificación de las potencialidades que tienen los programas de doctorado y de los requerimientos del desarrollo social y económico de las regiones, se presenta un ejercicio que representa la fase inicial de la propuesta:

Alianzas.

*Tabla 1. Alianza en la región Centro-Occidente
en el área de Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra.*

<i>Programa</i>	<i>Institución</i>	<i>N.º de SNI del área</i>
Doctorado en Ciencias	Centro de Investigación en Matemáticas, A.C.	En las instituciones participantes: 176
Doctorado en Ciencias (Astrofísica)	Universidad de Guanajuato	
Doctorado en Ciencias (Óptica)	Centro de Investigaciones en Óptica A.C.	
Doctorado en Ciencias en el Área de Física	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	En la región: 223
Doctorado en Ciencias en Física	Universidad de Guadalajara	
Doctorado en Física	Universidad de Guanajuato	
Doctorado en Matemáticas	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	

También cuenta con potencial para hacer alianza en el área de Biología y Química (Ciencias Biológicas) y en Ingeniería (Ingeniería Eléctrica).

**XXIII Congreso Nacional de Posgrado
San Luis Potosí, San Luis Potosí, México**

Tabla 2. Alianza en la región Centro-Sur en el área de Ingenierías

<i>Programa</i>	<i>Institución</i>	<i>N.º de SNI del área</i>
Doctorado en Ciencias Computacionales (Campus Cuernavaca, Campus Estado de México)	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	<p>En las instituciones participantes: 24</p> <p>En la región: 49</p>
Doctorado en Ciencias de la Computación	Fundación Universidad de las Américas Puebla	
Doctorado en Ciencias en la Especialidad en Ciencias Computacionales	Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica	
Doctorado en Ciencias en Ciencias Computacionales	Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico	

La región Centro-Sur tiene otras opciones de alianza en el área de Biología y Química (Ciencias Químicas)

Tabla 3. Alianza en la región Metropolitana en el área de Ciencias Sociales

<i>Programa</i>	<i>Institución</i>	<i>N.º de SNI del área</i>
Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales	Universidad Nacional Autónoma de México	<p>En las instituciones participantes: 327</p> <p>En la región: 439</p>
Doctorado en Ciencias Sociales	Universidad Autónoma Metropolitana- Unidad Xochimilco	
Doctorado en Ciencias Sociales y Políticas	Universidad Iberoamericana, A.C.	
Doctorado en Estudios Sociales	Universidad Autónoma Metropolitana- Unidad Iztapalapa	
Doctorado en Políticas Públicas	Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C.	
Doctorado en Política Pública (Campus-Ciudad de México, Campus Estado de México, Campus Monterrey)	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	
Doctorado en Investigación en Ciencias Sociales con mención en Sociología o Ciencia Política	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Sede México)	

La zona Metropolitana es la que alcanza el mayor número de alianzas, al poder realizarlas en cada una de las áreas del conocimiento.

Tabla 4. Alianza en la región Noreste en el área de Ingenierías

<i>Programa</i>	<i>Institución</i>	<i>N.º de SIN del área</i>
Doctorado en Ciencia y Tecnología de Materiales	Universidad Autónoma de Coahuila	<p>En las instituciones participantes: 110</p> <p>En la región: 221</p>
Doctorado en Ingeniería de Materiales	Universidad Autónoma de Nuevo León	
Doctorado Institucional en Ingeniería y Ciencia de Materiales	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	
Doctorado en Tecnología de Polímeros	Centro de Investigación en Química Aplicada	

Otra área en la que se puede hacer una alianza es en la de Biología y Química, ya que cuenta con tres doctorados de diferentes instituciones sobre el medio ambiente.

XXIII Congreso Nacional de Posgrado
San Luis Potosí, San Luis Potosí, México

*Tabla 5. Alianza en la región Noroeste
en el área de Biotecnología y Ciencias Agropecuarias*

<i>Programa</i>	<i>Institución</i>	<i>N.º de SIN del área</i>
Doctorado en Biotecnología	Universidad Autónoma de Sinaloa	En las instituciones participantes: 63
Doctorado en Ciencias en Biotecnología	Instituto Tecnológico de Sonora	
Doctorado en Ecología Molecular y Biotecnología	Universidad Autónoma de Baja California	
Doctorado en Ciencias	Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.	En la región: 157

Hay cuatro instituciones con doctorados que tienen como temática las ciencias marinas y, aunque una de ellas es de diferente área del conocimiento, se puede tener la posibilidad de generar una alianza.

Tabla 6. Alianza en la región Sur-Sureste en el área de Biología y Química

<i>Programa</i>	<i>Institución</i>	<i>N.º de SIN del área</i>
Doctorado en Ciencias	Instituto de Ecología, A.C.	En las instituciones participantes: 86 En la región: 142
Doctorado en Ciencias Ecología y Biotecnología, Con Salida Lateral de Maestría	Universidad Veracruzana	
Doctorado en Ciencias en Conservación y Aprovechamiento de Recursos Naturales	Instituto Politécnico Nacional	
Doctorado en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable	El Colegio de La Frontera Sur	
Doctorado en Ecología Tropical	Universidad Veracruzana	

A través de esta propuesta, intentamos desencadenar un proceso de integración y de organización regional de programas de doctorado afines para el desarrollo de líneas de generación de conocimiento y de formación especializada de alto nivel que atiendan los requerimientos de cada región, en la idea de avanzar en el fortalecimiento del posgrado en las regiones del país.

No se trata únicamente de alentar el incremento de la oferta de posgrado, es algo mucho más significativo, queremos poner el acento en la organización, la gestión de la calidad, los trabajos en red y la capacitación del personal a cargo de la administración de los programas, en fin, proponemos la construcción de bases para sistemas regionales de posgrado sólidos en su concepción y humanos en su proyección.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ANUIES (2006). Consolidación y avance de la educación superior en México, elementos de diagnóstico y propuestas, México.
2. COMEPO (2006). Memorias del XX Congreso Nacional de Posgrado "El posgrado, su estructura y su función en el México de las políticas de educación superior". México.
3. Conacyt (2006). Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología 2006. México.
4. Consolidación y avance de la educación superior en México, elementos de diagnóstico y propuestas, ANUIES.
5. DGEP- UNAM. 2004. La Reforma y el Sistema Universitario de Posgrado en la UNAM. Ruiz Gutiérrez, R., Martínez González, A., Argueta Villamar, A., Laguna Calderón, J.

6. Foro Consultivo Científico y Tecnológico; conocimiento e innovación: Hacia una política de Estado.
7. Fresan M., Romo A., Lomelí G., Guzmán L., Acuña P. 2002. Rasgos invariantes de los programas de doctorado de calidad Biblioteca de la Educación Superior ANUIES, México
8. Goodin E. Robert (2003). Teoría del diseño institucional. Gedisa. Barcelona España.
9. IESALC, UNESCO 2008. Los Estudios de posgrado en México; Diagnóstico y Perspectivas
10. Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología 2006, Conacyt
11. Notas y apuntes 2008, Inéditos. Dr. Luis Ponce Ramírez ,CONACyT.
12. Solana, Fernando (2006). Educación, visiones y revisiones. Siglo XXI. México.

LAS REDES DE CONOCIMIENTO INTERINSTITUCIONAL COMO UNA PROPUESTA PARA APROVECHAR LOS RECURSOS ACADÉMICOS DEL POSGRADO

Josefina Patiño Salceda, Dr. César Barona Ríos, Dr. Omar García Ponce de León

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Josas897@msn.com Tel 777 3 13 85 49 móvil 0 45 777 187 09 62

Resumen:

Las redes entre cuerpos académicos del posgrado son relaciones que se establecen con distintos fines, estos fines están delimitados por los organizadores de estas relaciones, así podemos encontrar que en la literatura se refieren a redes académicas, temáticas, de colaboración, de cooperación, de trabajo, intelectuales, académicas. En este trabajo no pretendemos distinguir entre cada una de las redes debido a que se carece de un criterio único para clasificarlas. En la primera parte de este trabajo nos referimos a tres ejemplos de redes de conocimiento entre instituciones. Las primeras redes de conocimiento a las que nos referimos son parte de un proyecto más grande que tiene por objetivo potenciar los estudios de posgrado con altos índices de calidad. Ese proyecto es llamado Red Iberoamericana de Estudios de Posgrado (Redibep). También nos referimos a las Redes en Centros de Excelencia en Canadá. El gobierno de Canadá destina financiamientos para constituir redes de conocimiento interinstitucional en temas considerados prioritarios. Otro caso de redes de conocimiento es el del Instituto Pasteur en Francia. Nos referimos a éste porque uno de sus objetivos fue ofrecer formación en investigación a los estudiantes que la requirieran, sin importar su origen.

En México, en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) impulsado por la SEP se establecen un conjunto de estrategias para transformar la educación superior en un sistema abierto e innovador que se caracterice por la existencia de redes de colaboración e intercambio entre los cuerpos académicos e instituciones. Entre los objetivos de una Red temática de colaboración de cuerpos académicos de acuerdo con PROMEP se encuentran las interacciones científicas estables y permanentes, la movilidad académica, potenciar líneas de investigación y desarrollo, formar recursos humanos de alto nivel, etc.

Consideramos que las redes de conocimiento interinstitucional son una propuesta viable para aprovechar los recursos académicos del posgrado. En este trabajo consideramos algunos datos sobre los recursos académicos que se encuentran en el posgrado de las universidades públicas de la Región Centro-Sur de la ANUIES.

Ojetivos:

1. Presentar algunos casos de redes de conocimiento interinstitucional
2. Dar a conocer los recursos académicos que tiene la Región Centro-Sur de la ANUIES.

Problemática

El posgrado es el nivel educativo que contribuye a crear recursos humanos capacitados para desarrollar investigación, además de ser una continuación de la profesionalización. En México, se carece de información para saber cuántos programas de posgrado se orientan a la investigación. Esto se convierte en un problema en la medida en que la investigación se considere una de las tareas sustantivas de la universidad moderna e indispensable para el desarrollo económico y social de un país.

El CONACYT, la SEP y ANUIES son los organismos que realizan acciones con el fin de impulsar la calidad de la educación superior. La SEP a través del PROMEP registra todas las redes de conocimiento interinstitucional de las universidades estatales de la república mexicana por lo que al final del 2004 se registraron 22 redes.

En la Región Centro-Sur de la ANUIES, en el año 2004, sólo se registraron cuatro redes de colaboración entre las universidades autónomas. En ellas participan la UATLX, la UAEMor, la UAQ y la UAEH. De estas redes sólo una está considerada como Red Regional Nacional (RNR) y las otras tres son Redes Nacionales Generales (RNG)¹. Consideramos que la existencia de cuatro redes de conocimiento entre las IES de la región indica que este tipo de relaciones se encuentra en una situación incipiente.

Tres casos de redes de conocimiento interinstitucional

Las redes de conocimiento son relaciones que se establecen con el objetivo de desarrollar proyectos de investigación conjuntos. En la literatura estas redes también son llamadas académicas, temáticas, intelectuales o de trabajo. En este apartado presentamos tres casos de redes de conocimiento interinstitucional.

Magaña R. Leticia y Laguna C. Javier (2008) refieren el caso de la Red Iberoamericana de Estudios de Posgrado (Redibep). Esta red es una asociación que integra a los responsables de posgrado institucional de 34 universidades e instituciones de Iberoamérica, constituida con el fin de potenciar los estudios de posgrado de la región, a través de acciones de cooperación académica.

1 Secretaría de Educación Pública (2006) Programa de Mejoramiento del Profesorado. México, D. F. (pp. 128-129). Las redes se clasifican en términos de su proyección geográfica. Éstas son cuatro: Red Internacional Regional (RIG), Red Internacional Regional (RIR), Red Nacional General (RNG) y Red Regional Nacional (RNR).

La Red se conformó en 2003 y ha sostenido tres seminarios internacionales en los que se identificó la necesidad de impulsar una mayor articulación de posgrados disciplinarios latinoamericanos, con respaldo del posgrado institucional, y se definió como estrategia prioritaria impulsar una mayor vinculación de sus miembros a través de la integración de redes “temáticas” así como una mayor articulación de la Redibep misma con otras asociaciones que comparten los mismos objetivos.

Cuatro redes temáticas denominadas “Espacios Comunes Disciplinarios” han sido conformadas con la participación de posgrados miembros de la Redibep y se han relacionado con asociaciones pares a esta Red.

El propósito de la Redibep es:

... potenciar los estudios de posgrado con estándares de alta calidad, pertinencia y proyección social, buscando formar mujeres y hombres con claro sentido ético y compromiso social para contribuir al desarrollo de la ciencia, la tecnología, las humanidades y las artes en la región de Iberoamérica (p. 146).

Un Espacio Común Disciplinario (ECD) es entendido como una red de colaboración académica temática, resultado de la armonización de tres o más programas de posgrado en disciplinas específicas.

Los objetivos de los ECD se resumen de la siguiente manera:

- Potenciar las capacidades de los posgrados y contribuir a la calidad de los mismos, así como formar recursos humanos de alta calidad en los programas participantes en el ECD.
- Impulsar la colaboración en el desarrollo de proyectos de investigación, así como programas académicos regionales para la producción y transferencia de conocimientos vinculados con la disciplina del ECD.

Para la organización del ECD se integró un Comité Académico Interinstitucional (CAI). Entre los miembros de este comité se eligió un coordinador designado por los mismos integrantes del comité.

Las líneas de trabajo de los ECDs son, crear un sistema de información compartida, colaborar en proyectos de investigación y coediciones, realizar estancias de investigación y planear y evaluar anualmente las actividades de los ECDs.

Finalmente, en el artículo respecto a la Redibep se comenta que el avance de las redes disciplinarias o temáticas no ha sido uniforme. Los responsables académicos de los posgrados refieren la preocupación y otros la limitación que se tiene respecto al financiamiento para cumplir con los objetivos y actividades académicas.

Respecto a la creación de políticas públicas que orienten la investigación hacia las redes de conocimiento interinstitucional Lesseman y Cousot (2006) estudian la creación de un programa llamado Redes en los Centros de Excelencia (RCE). En ese estudio se sostiene que los institutos de investigación y las redes contribuyen

a un proceso en curso de reestructuración de las relaciones entre la universidad, la investigación universitaria, las empresas y las políticas públicas.

La reestructuración consiste en ampliar la inversión en investigación además de definir los temas prioritarios para esas inversiones y condiciones que se imponen a las universidades para beneficiarse. Se considera que lo que importa en esta reestructuración, no es la ampliación del financiamiento sino la estrategia de establecimiento de prioridades de orientación de ese financiamiento. El poder político se compromete en el cambio de vocación y cultura de las instituciones académicas, modifica la dinámica cultural y política de las élites tradicionales, académicas o médicas (p. 298).

Los autores de esta investigación señalan que hasta 1985 se anunció una verdadera política nacional de ciencia y tecnología. Consideran que la universidad funge como la protagonista clave de las redes de innovaciones, por esto, es necesario “intensificar los intercambios y las colaboraciones entre las universidades y las industrias, favorecer los mecanismos de colaboración entre ellos, así como la valorización industrial y comercial de los resultados de investigación universitaria” (p. 299).

Una estrategia de transformación en profundidad de la institución universitaria está caracterizada por:

- Condiciones de acceso a nuevos financiamientos:
 - se deben someter a evaluación los planes de investigación estratégica, en este plan se deben identificar “ámbitos de investigación en los cuales las universidades gozan de una ventaja competitiva”².
 - Lo anterior, dicen los autores, conduce a desarrollar mecanismos de concertación dentro del cuerpo académico, con el fin de identificar ámbitos prioritarios susceptibles de valorizar sus competencias en cuanto a investigación y enseñanza.
 - En caso de que no tengan esas competencias, deberán atraerlas por contratación externa.

Los autores consideran que estas condiciones crean beneficios a las universidades tales como:

- Emulación entre las universidades
- Jerarquización de su valor respectivo, medido por un índice de “reputación” basado en el volumen global de investigación y publicaciones del establecimiento o algunos de sus centros de investigación.
- Los centros se inscriben en una cultura de informes de resultados puesto que deben indicar los ámbitos de investigación a desarrollar y

² Las comillas son de los autores.

los objetivos cuantificados que se proponen lograr y los medios que utilizarán.

Otro financiamiento que reciben los institutos es el que otorga la Fundación Canadiense para la Innovación (FCI) destinado a las infraestructuras de investigación. Esta fundación “incita a los establecimientos a agruparse en consorcios temáticos regionales o nacionales, a planear juntos la adquisición de equipos, a establecer asociaciones y colaboraciones con organismos públicos o privados” (Lesemann y Coussot, 2008 p. 302).

Los objetivos de estos financiamientos son:

- Que los recintos universitarios y sus cuerpos académicos se abran a otros establecimientos del medio, incluidas empresas.
- Que se coordinen los esfuerzos científicos para trabajar en equipo e integradamente, para determinar los objetivos, buscar financiamientos cruzados con el sector privado para el desarrollo de sus proyectos y definirlos en función de temas prioritarios y temas de convergencia estipulados por las instancias gubernamentales.

Respecto al segundo objetivo del financiamiento se destaca que estas prioridades son definidas por especialistas universitarios, representantes de los sectores de la actividad económica y de instituciones internacionales como la OCDE. También se señala que los programas son administrados directamente por los funcionarios gubernamentales de los tres consejos de fomento (Ciencias Naturales e Ingeniería; Salud y Ciencias Humanas y Sociales), esto se hace con la colaboración de representantes académicos que garantizan el rigor y la objetividad científica, a través del mecanismo de evaluación por pares.

Las RCE son programas de financiamiento dotados con fondos federales y de socios con importes similares. Estos programas permiten la constitución de redes nacionales temáticas con financiamiento máximo para dos períodos de siete años.

Los autores definen red como grupos de investigadores y cada red tiene:

- Investigadores de varias universidades en todo Canadá.
- En cada red se administran activamente la investigación y otras actividades como la formación y la transferencia de tecnología, entre otras.
- Un director administrativo (distintas redes pueden utilizar distintos términos).
- Un comité de gestión de la investigación.
- Un consejo de administración y otros comités si es necesario.

- Distribuye los fondos del programa de las RCE entre sus distintas actividades de investigación y otras; asimismo procede a sus propios exámenes internos y busca encontrar aplicaciones prácticas a los resultados de sus trabajos.
- Exámenes externos tienen lugar periódicamente, por comités de expertos nombrados por la dirección de las RCE.
- Las redes pueden obtener fondos para dos periodos de siete años, es decir, para un máximo de 14 años (KPMG Consulting LP, 2002, p. 3).
- El ministro de industria de Canadá tiene la responsabilidad del conjunto del programa de las RCE.

En el periodo 2004-2005, después de quince años de existencias, las RCE:

- Atraieron inversiones aparte del financiamiento de las RCE
- El financiamiento se destinó a la investigación, a la formación de recursos y comercialización.³
- 365 Organizaciones de Canadá y el mundo entero se conectaron con las RCE 830 empresas, 266 ministerios y organismos del gobierno federal, 51 hospitales, 194 universidades.
- Más de 1650 investigadores y 5600 personas altamente calificadas participaron en los proyectos de las RCE.
- Se emitieron 37 patentes.
- Se publicaron 5600 comunicaciones en revistas científicas
- 6 nuevas empresas deben su existencia a la investigación apoyada por las RCE (RCE, 2004-2005, p. 3-4)
- Unas redes se constituyeron en sociedades, otras fueron más lejos y crearon pequeñas empresas.
- El programa tiene un impacto favorable en la formación y retención de científicos e ingenieros en los ámbitos correspondientes. La cuestión de la retención de los cerebros es crucial para Canadá, habida cuenta de la atracción de los laboratorios e institutos de investigación de Estados Unidos.
- Un 97 por ciento de los estudiantes encuentran trabajo.
- En una investigación realizada por el comité sobre el estado de la ciencia y tecnología en Canadá, en su mayoría se evaluó el programa como ventajoso y eficiente (RCE, 2004-2005, p. 9)

³ Se destinó un total de 135 millones de los cuales 25 fueron otorgados por la industria privada.

Los autores consideran que el crecimiento nacional o regional basado en la innovación depende de un número de condiciones que faciliten las comunicaciones universidad- industria, y la colaboración firme a firme, incluyendo:

- Un conocimiento pleno de la región
- Clusters (conglomerados de grandes y pequeñas empresas en alta tecnología
- Infraestructura local adecuada de comunicación y de transporte
- Proximidad física entre las instituciones
- Políticas federales, provinciales y locales complementarias relevantes de apoyo a la conexión universidad-industria.

Los resultados finales según las RCE son dos: la mejoría de la calidad de vida de los ciudadanos y reforzar la economía (RCE, 2002, XV, p. 8)

Los autores consideran que las evaluaciones profundas que se han hecho sobre las RCE son escasas y las que existen son generalmente parciales, en el sentido de que no llegan a entender el conjunto de las dimensiones implicadas en cada proyecto y su complejidad. Señalan que es muy difícil saber, incluso después de 15 años de existencia, cuál es el impacto real de las RCE en el estímulo de la innovación industrial, lo que es ante todo el primer objetivo de las RCE. A pesar de eso, los autores se refieren a un estudio del que resulta lo siguiente:

1. El programa de las RCE transformó la manera en que la investigación se efectúa. La mayoría de los encuestados consideran que las maneras de hacer las redes son mejores que el apoyo “normal” de un organismo de fomento.
2. El personal formado encuentra empleo en su enorme mayoría después de haber dejado las redes: la mitad es contratada por la industria.
3. Sin embargo, los socios industriales son los menos satisfechos del conjunto del programa. Por otra parte, se observa que la industria financia generalmente poco las iniciativas de las RCE, incluso después de varios años.

Un ejemplo de red de conocimiento más antigua y con una larga tradición es la que se lleva a cabo en el Instituto Pasteur en Francia, inaugurado en 1888, el cual tuvo el nombre de su fundador y primer director. Moulín Anne, (2006) se refiere a ese caso como una práctica civilizadora que hundía sus raíces en la ciencia colonial. Los fundadores de este instituto son destacados por considerar que la ciencia no tenía fronteras.

Moulín Anne (2006) señala que el instituto Pasteur nació a partir de la voluntad del Estado francés para obtener prestigio y trazar un camino de expansión científica, con ese objetivo el instituto imaginó la creación de colonias o “sucursales” científicas que propagarían la doctrina e iniciarían la investigación local. Con el fin

de obtener influencia internacional el instituto puso en práctica diferentes medidas como:

- Ofrecer formación en investigación a alumnos de todo el mundo. Esta formación fue otorgada por los profesionales de la nueva bacteriología. El objetivo fue buscar que los estudiantes se beneficiaran plenamente de los expertos, formándolos para que fuesen exigentes con su metodología y ayudándolos a intensificar sus habilidades. Los estudiantes extranjeros jugaron un papel muy importante en la creación de redes informales de trabajo que incrementaron la influencia del instituto Pasteur en el extranjero.
- Crear una red de trabajo compuesta por pequeños institutos establecidos en numerosos países extranjeros para llevar a cabo experimentos, haciendo a estos institutos muy similares al original y conectados con éste por medio de diversos vínculos.
- Crear una serie de revistas y sociedades cultas, todas bajo influencia pastoriana⁴. La cultura pastoriana fue difundida a través de estos medios que comunicaban los aspectos básicos de la ciencia francesa mediante una red de corresponsales.

Moulin (2006) hizo un examen de la red pastoriana a la que se refiere como un intercambio y migración científica internacional realizada en nombre de la ciencia que abarcó desde 1888 hasta la guerra fría. Esta autora concluye que el caso del Instituto Pasteur es un caso claro de imperialismo cultural en el que la adopción del título “red” resalta el carácter de los nuevos programas científicos, el surgimiento de centros productivos secundarios y el intento de restauración de las relaciones científicas sobre un mayor plano de igualdad.

Moulin (2006) también considera que el imperativo del desarrollo vinculado a la investigación ha sustituido a las apologías de la ciencia y sus aplicaciones. Una cultura de la diversidad ha sustituido la admiración por la torre de marfil por los científicos. Respecto a las redes de trabajo Moulin (2006) considera que:

...parecen ser una forma apropiada de conexión en el nuevo paisaje epistemológico, caracterizado por fronteras fluidas, la situación de fronteras nacionales mediante círculos irregulares, espacios interconectados...la red de trabajo evoca inmediatamente múltiples conjuntos de otras redes interrelacionadas (p. 144-145).

⁴ Pastoriano fue un término que se utilizó para calificar a todas aquellas personas o institutos que comulgaran con las ideas de Pasteur respecto a la ciencia. Anne Marie Moulin (2006) se refiere a Pasteur como un discípulo y profeta de una nueva religión científica. Esta autora también señala que uno de los mandatos apócrifos de Pasteur fue “Id y enseñad a todas las naciones”, lo que fue recibido por la comunidad médica como una invitación a transformarse en una orden misionera en la que los científicos eran considerados como santos y héroes.

Recursos académicos del posgrado de las universidades públicas de la Región Centro-Sur de la ANUIES.

Instituciones	Programas de posgrado 2008	*PNPC 2008	Miembros del SNI	**PTC con perfil deseable
UAEH	44	10	161	500
UAG	-	2	31	250
UAEMex	83	31	199	412
UAEMor	40	9	210	364
BUAP	75	29	301	1,315
UAQ	77	10	89	213
UATLX	3	4	41	195
Total	322	95	1,032	3,249

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de CONACYT, PROMEP y páginas web de las universidades autónomas de la región (no se encontró disponible la página de la Universidad Autónoma del Estado de Guerrero).

* Listado de Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) 2008.

**Los Profesores de tiempo completo con Perfil deseable son los que se ocupan equilibradamente de las actividades de docencia, tutoría de estudiantes, generación o aplicación innovadora del conocimiento y gestión académica.

Nota1: Los datos respecto a programas y miembros del SNI corresponden al año 2008. Los PTC con perfil deseable corresponden al 2004, son los últimos que ha publicado la SEP.

El Programa Nacional de Posgrados de Calidad

Nota 2: A nivel nacional se registraron 1,072 programas en el PNPC (2008). Los miembros del SNI en el país son 14, 681. Los profesores de tiempo completo con Perfil deseable registrados por PROMEP a nivel nacional son 14, 656.

Conclusiones

Las redes antes mencionadas se desarrollan en contextos diferentes, sin embargo, tienen objetivos comunes. Es muy importante señalar algunas diferencias que se tuvieron para crear las redes de conocimiento interinstitucional. La Redibep es una asociación impulsada por los responsables de varios programas de posgrado; en el caso de Canadá es el gobierno el que impulsa la creación de las redes de conocimiento interinstitucional. En Canadá se busca que las universidades se vinculen con la industria para crear redes innovadoras de conocimiento en las que se aprovechen los ámbitos de investigación en los cuales las universidades gozan de ventajas competitivas. Es interesante recordar que el gobierno canadiense se comprometió a modificar la cultura académica de las instituciones, esto implica considerar que una política se acompaña de cambios culturales. En el caso del Instituto Pasteur, el gobierno francés tuvo la voluntad de

crear el instituto, sin embargo, fueron sus fundadores los que se reconocieron por pensar que la ciencia no tenía fronteras, de esa forma mantuvieron una política de vinculación con diversos centros de investigación en distintos lugares del mundo.

En México existen redes de conocimiento entre cuerpos académicos de distintas universidades, sin embargo, algunas de estas redes han surgido por el deseo que los propios académicos encuentran por trabajar en conjunto. Sólo a partir de 2001, en el Programa Nacional de Educación, se establecen estrategias para crear un sistema que se caracterice por la existencia de redes de conocimiento entre académicos de distintas instituciones. Así, consideramos que los recursos académicos que se necesitan para la construcción de redes de conocimiento ya existen pero aún falta la creación de políticas de Estado que garanticen un cambio cultural en la estructura de las universidades. La Región Centro-Sur de la ANUIES es sólo una de las seis regiones en las que existen universidades con más recursos académicos que otras, sin embargo, la creación de redes de conocimiento interinstitucional se puede considerar como una estrategia para promover el desarrollo menos irregular de los posgrados de las instituciones de educación superior en el país.

Bibliografía:

CONACYT (2008), Miembros del SNI por nivel en los estados y universidades públicas que conforman la Región Centro-Sur de la ANUIES en 2006 [base de datos electrónica] <http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/reportesCVU/reportesPrincipal.do>

____ (2008), Listado de programas que conforman el PNPC [Base de datos electrónica] http://www.conacyt.mx/Calidad/Becas_ProgramasPosgradosNacionalesCalidad.html.

Lesemann Frédéric y Cousot Caroline (2006) “La experiencia canadiense en materia de cooperación y coordinación en investigación y desarrollo: el caso de las redes de centros de excelencia” en Valenti Nigrini Giovanna (coord.), *Ciencia, Tecnología e Innovación*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).

Magaña, R. Leticia y Laguna, C. Javier (2008) Red iberoamericana de estudios de posgrado (Redibep) en *XXII Congreso Nacional de Posgrado y Expo Posgrado 2008. Memoria técnica*. Octubre 27-29, Mérida Yucatán. pp. 146-149

Moulin, A. Marie (2006) La red internacional de trabajo del Instituto Pasteur: innovaciones científicas y tropismos franceses en *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*. Christophe C., Schriwer, J. y Wagner, P. (compiladores). Pomares Barcelona- México.

Secretaría de Educación Pública (2006) Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas. México, D. F.

UAEH (2009) Oferta educativa [Base de datos electrónica]
<http://www.uaeh.edu.mx/usuarios/aspirantes.html>

UAEM (2009) Oferta educativa [Base de datos electrónica]
<http://www.uaem.mx/posgrado/>

UAEMex (2009) Oferta educativa [Base de datos electrónica]
<http://www.uaemex.mx/>

UAQ (2009) Catálogo de oferta educativa UAQ 2007 [Base de datos electrónica]
<http://www.uaq.mx/ofertaeducativa/programas.html>

UATX (2009) Oferta educativa [Base de datos electrónica]
<http://ingenieria.uatx.mx/posgrados.html>

**EL PROGRAMA DE DOCTORADO “ METODOLOGÍAS Y LÍNEAS
DE INVESTIGACIÓN EN CONTABILIDAD Y AUDITORIA”
COORDINADO POR LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA Y EL
CONSORCIO DE UNIVERSIDADES MEXICANAS (CUMEX). UNA
EXPERIENCIA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL**

Dr. Luis del Castillo Mora
Universidad Autónoma de San Luis Potosí
castillo@uaslp.mx (444)8262400

Mtro. Adolfo Medellín Pérez
Universidad Autónoma de San Luis Potosí
amp@uaslp.mx (444)8262304

Resumen

En este trabajo se presenta la experiencia de cooperación internacional del Programa de Doctorado “Metodologías y Líneas de Investigación en Contabilidad y Auditoría”, en el marco del Acuerdo firmado entre la Universidad de Cantabria (UC), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex).

Se parte de los antecedentes que dieron origen al CUMex así como de las estrategias que se implementaron para enfrentar los problemas comunes de las IES participantes en este consorcio y en particular, el programa de movilidad, dentro del cual se enmarca el Programa de Doctorado “Metodologías y líneas de investigación en Contabilidad y Auditoría”, desarrollado conjuntamente entre el CUMex y el Grupo G9 de Universidades Españolas, encabezado por la Universidad de Cantabria. Se presentan los detalles académicos y operativos del programa y los resultados producto de esta experiencia.

Introducción

La iniciativa para formar el Consorcio de Universidades Mexicanas, surgió a partir del reconocimiento por parte de la SEP en noviembre de 2004 a 8 universidades que lograron que el 75% de sus estudiantes de licenciatura cursaran programas educativos reconocidos por su buena calidad⁵. El Consorcio

⁵ La matrícula de buena calidad se calcula con base en el porcentaje de alumnos inscritos en programas de buena calidad, así como de aquellos inscritos en programas evaluables, tanto de técnico superior universitario, como de profesional asociado y de licenciatura.

En cuanto a los programas de buena calidad, éstos son los que se encuentran en el nivel I de los CIEES y/o que han sido acreditados a través de los organismos reconocidos por el COPAES, y que por tanto, cumplen con todos los requisitos necesarios para ello.

queda formalmente establecido como asociación civil en mayo de 2005, cuando se firma el acta constitutiva en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

A la fecha, las veinte Instituciones de Educación Superior que conforman el consorcio⁶ unen sus esfuerzos en la academia, la investigación y la movilidad estudiantil, compartiendo sus experiencias y fortalezas basadas en la calidad, en la acreditación y la eficiencia académica.

Para su operación, dentro de CUMex se han establecido dos tipos de programas: los estratégicos y los complementarios. Entre los primeros, se tienen considerados los programas de comparabilidad, movilidad y cátedras nacionales. En cuanto a los complementarios o de bien común se encuentran los de bibliotecas, intercambio cultural, internacionalización, entre otros.

Dentro de los programas estratégicos del CUMex, se distingue el de comparabilidad, siendo este proyecto la plataforma o soporte para el desarrollo del espacio común de buena calidad propuesto en CUMex, en el que los estudiantes de cada una de las IES integrantes, puedan transitar libremente entre ellas con la absoluta seguridad de que sus programas académicos de licenciatura y posgrado, tienen la garantía de una calidad comparable.

De acuerdo con lo anterior, en el CUMex se está trabajando para su consolidación en tres grandes desafíos: lograr la acreditación del 100% de los programas de licenciatura y posgrado; incorporar todos sus programas de posgrado al Padrón Nacional de Posgrados y lograr que la mayoría de sus cuerpos académicos se consoliden y estén articulados a través de redes.

Por su parte, el programa de movilidad, tiene como fin promover la gestión para el intercambio de estudiantes y profesores, así como la cooperación entre las instituciones participantes y externas al Consorcio, siendo su alcance tanto nacional como internacional.

Las Cátedras Nacionales se constituyen también como una estrategia importante para promover un mayor intercambio y establecimiento de redes de excelencia entre los diferentes cuerpos académicos, así como para el trabajo colaborativo entre las diferentes líneas de generación y aplicación del conocimiento.

⁶ Las instituciones participantes en el CUMex a enero de 2009 son 20, siendo estas las Universidades Autónomas de Aguascalientes, Baja California, Benemérita de Puebla, Ciudad Juárez, Coahuila, Estado de Hidalgo, Estado de México, Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas, Yucatán y Zacatecas, así como las Universidades de Colima, Guadalajara, Juárez Autónoma del Estado de Tabasco, Juárez del Estado de Durango, Occidente de Sinaloa, Sonora y Quintana Roo, además del Tecnológico de Ecatepec.

El programa de movilidad del Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex)

El programa de movilidad se distingue por promover, gestionar y financiar becas de movilidad nacional e internacional a estudiantes y académicos de alto rendimiento, entre las Universidades participantes y Universidades reconocidas internacionalmente por su excelencia académica en distintas áreas del conocimiento.

Objetivos

Fortalecer mediante programas institucionales de movilidad estudiantil la formación cognoscitiva y práctica de los estudiantes de pregrado y posgrado con un alto grado de especialización, optimizando recursos financieros, académicos y de investigación.

Reforzar los cuerpos académicos de las Instituciones emisoras y generar el intercambio de experiencias institucionales, que propicien el encuentro de académicos e investigadores, promuevan la revisión curricular de la oferta académica, favorezcan el diseñar, proyectar y poner en marcha proyectos conjuntos de investigación y consolidar los lazos de cooperación universitaria.

Estrategias

- Mantener y promover programas de movilidad académica de calidad para estudiantes de pregrado y posgrado en el ámbito nacional e internacional.
- Detectar en las Universidades del Consorcio, las áreas temáticas de interés común para conformar grupos de estudiantes de alto rendimiento que puedan participar en programas de movilidad y nichos de excelencia, según convenios con las mejores Universidades del Consorcio y del mundo.
- Gestionar como Consorcio beneficios especiales y apoyos financieros que como esfuerzos individuales no se obtendrían.
- Formar profesionistas y profesores con una perspectiva de internacionalización en la áreas temáticas de interés común, en coordinación con las Instituciones de mayor prestigio académico.
- Impulsar el desarrollo y consolidación de programas de posgrado conjuntos, cuerpos académicos, líneas de investigación y generación del conocimiento, así como a las redes académicas nacionales e internacionales, mediante la formación de alto nivel de sus cuadros académicos.

Programa de Doctorado en Contabilidad y Auditoría. Universidad de Cantabria - CUMex

El Programa de Doctorado “Metodologías y Líneas de Investigación en Contabilidad y Auditoría”, nace en el marco del acuerdo firmado entre la Universidad de Cantabria (UC), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex) en septiembre de 2005.

Cabe señalar que aún y cuando el convenio se establece con la Universidad de Cantabria, ésta institución es quien coordina y otorga el grado, pero es quien encabeza al Grupo G9 de Universidades Españolas, las cuales participan con profesores y son a su vez sedes para el desarrollo de los trabajos y las estancias de investigación.

Objetivo general del Programa

El objetivo general del programa es facilitar a los alumnos el acceso al conocimiento acumulado y a los mecanismos de su generación en la disciplina científica de la contabilidad, propiciando la formación de recursos humanos altamente calificados en las metodologías, líneas y técnicas de investigación en las áreas que forman su campo, analizando los enfoques, trabajos y aportaciones más destacables en cada una de ellas, proporcionando la base necesaria para afrontar las tareas de investigación en este ámbito científico y, en particular, las que desarrollarán, en el segundo año del Programa de Doctorado y en su Tesis Doctoral.

Objetivos particulares

Dentro de los objetivos específicos o particulares de este programa se encuentran los siguientes:

- Que el alumno obtenga una visión global de la contabilidad en sus diferentes campos y categorías.
- Aproximación y profundización en aquellos aspectos más destacados de la disciplina contable.
- Iniciar al doctorando en las metodologías y en la investigación científica de cara a la realización del proyecto conducente a la Tesis Doctoral.
- Acercamiento a las diferentes líneas de investigación en materia contable en cada uno de los campos de la disciplina.

- Estudio de los paradigmas y programas de investigación en contabilidad, analizando las diferentes líneas de investigación, tanto en su temática, planteamiento metodológico como en sus aportaciones, en contabilidad financiera, contabilidad de gestión, contabilidad gubernamental y auditoría.

Campos de aplicación

En cuanto a los campos de aplicación a los que se podrían enfocar los alumnos para la realización de su trabajo de tesis, se establecieron los siguientes:

- Contabilidad teórica y metodológica
- Contabilidad financiera internacional y mercado de valores.
- Auditoría contable y financiera.
- Contabilidad de costos y de gestión.
- Contabilidad de las administraciones públicas: Contabilidad gubernamental.
- Investigaciones aplicadas: grupos empresariales, banca y pymes.

Modelo de Desarrollo del Programa

El programa consta de tres etapas principales: el primero referente al periodo de docencia, en el cual los profesores españoles viajan a México y se imparten seis cursos relacionados cada uno con los campos de aplicación señalados. Estos cursos se dictan en tres diferentes sedes que son asignadas estratégicamente, de acuerdo al origen de los participantes.

La segunda etapa se desarrolla durante el segundo año académico, la cual corresponde al periodo de investigación tutelada en España, culminando con la defensa del trabajo de investigación (suficiencia investigadora).

Finalmente, la tercera etapa se desarrolla durante los siguientes dos años, con posibilidades de extenderse uno más si así fuera necesario, y corresponde a la etapa de realización de la tesis, que de acuerdo con el tipo de investigación y con el director del trabajo ésta puede realizarse en México o España según convenga y finaliza con su defensa para la obtención del grado.

Cabe señalar que como parte de la estrategia y los apoyos económicos logrados para la realización del programa, los alumnos que participan pueden ser candidatos a obtener una beca PROMEP, por lo que se establece como requisito para participar, el grado de maestría. De acuerdo con lo anterior, los años contemplados para la obtención del grado de doctor cumplen con las expectativas del tiempo de formación.

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
1er Año	2o Año	3er y 4o Año con posibilidades de extenderse un año más
Periodo de docencia – Cursos presenciales y asesoría virtual	Periodo de investigación tutelada – Suficiencia investigadora	Realización y defensa de tesis
México	España	España-México

Etapas del programa Programa de Doctorado “Metodologías y Líneas de Investigación en Contabilidad y Auditoría” UC-CUMex

Fines del Programa

1. Reforzar con personal altamente calificado los cuerpos académicos relacionados con en éstas disciplinas, las cuales están poco desarrolladas en nuestro país en lo relacionado tanto a posgrados como en investigación.
2. Formar doctores en ésta disciplina, optimizando recursos financieros, académicos y de investigación.
3. Fomentar la creación de redes de cooperación entre las universidades mexicanas y las universidades españolas participantes, formando grupos de trabajo y propiciando la configuración de cuerpos académicos entre profesores de estas universidades.
4. Diseñar un plan de apoyo, promoción y selección entre los profesores para incorporar a los mejores candidatos al programa de doctorado.
5. Minimizar los riesgos de deserción de los estudiantes e incrementar el índice de eficiencia terminal.
6. Mantener la vinculación de los alumnos con su universidad.
7. Propiciar un valor agregado facilitando otras actividades a nivel institucional y de los cuerpos académicos.
8. Dar continuidad institucional y estabilidad al programa.

Evaluación de los alumnos

Para la evaluación de los alumnos se estableció que la hiciera cada profesor considerando para ello la participación durante la actividad presencial, la realización de diferentes actividades, trabajos y tareas que debían desarrollar durante las fases previa, presencial y/o en una base posterior a los cursos.

Asimismo, las calificaciones académicas obtenidas por los alumnos en los distintos cursos se complementan con la valoración realizada por los profesores de sus aptitudes y actitudes.

Aptitudes:

- Formación y conocimientos previos
- Búsqueda bibliográfica y documentación
- Investigación teórica realizada
- Capacidad de síntesis
- Conocimiento y manejo de la herramienta estadística
- Amplitud y profundización de los trabajos presentados
- Formato, estructura, redacción y estilo de los trabajos presentados
- Calidad y aportación de los trabajos presentados

Actitudes:

- Grado de participación en las clases presenciales
- Grado de comunicación mantenida por email
- Interés demostrado por el curso y sus líneas de investigación
- Grado de organización y planificación del trabajo en su conjunto
- Iniciativa demostrada
- Solicitud de ayuda demandada

Valoración de cursos y profesorado: satisfacción de los alumnos

Para evaluar los cursos y al profesorado se diseñó y aplicó una encuesta a los alumnos que permitiera conocer el grado de satisfacción sobre los cursos en sus diversos aspectos:

- Programa y contenido
- Profesorado
- Bibliografía
- Evaluación
- Preferencias de investigación

Financiamiento

Para el desarrollo de este programa, se logró concretar la participación de instituciones mexicanas y españolas, entre las que están las siguientes:

Las Universidades Españolas cubrieron los salarios de los profesores españoles y la movilidad del coordinador del programa. Asimismo, el Banco

Santander financiaba los desplazamientos de los profesores españoles a la Ciudad de México.

La SEP a través del programa PROMEP, otorgaba las becas, las cuales se activaban a partir del segundo año cuando los estudiantes se trasladaban a las diferentes universidades españolas a realizar sus estancias de investigación tutelada y se continuaban hasta el cuarto año, tiempo en el que se debería defender el trabajo de tesis.

El CUMex financiaba los desplazamientos y las estancias de los profesores españoles en México. Finalmente las IES apoyaban a sus respectivos alumnos en sus desplazamientos y estancias durante el primer año.

Conclusiones

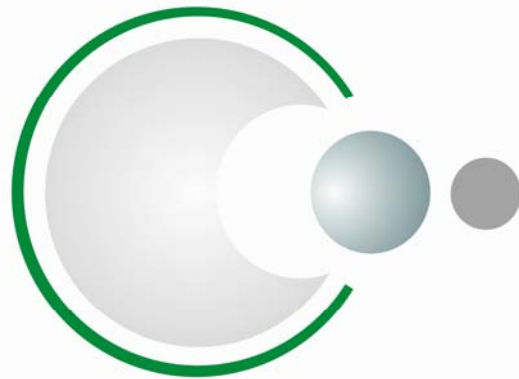
- La metodología presentada en este trabajo ha funcionado exitosamente y se considera puede ser empleada para la organización y desarrollo de programas de posgrado conjuntos (interinstitucionales) con componentes tanto nacionales como internacionales.
- El desarrollo de programa de posgrados conjuntos permite enfrentar necesidades específicas, que muchas de las veces no se pueden resolver de manera individual. Asimismo, de manera conjunta se puede lograr un alto nivel de calidad, como en el caso presentado, al contar con los mejores profesores de cada uno de los temas a desarrollar de las instituciones participantes, y de la infraestructura de laboratorios y bibliotecas.
- Es muy conveniente que desde el inicio del diseño y operación de los programas de posgrado conjunto se aspire a entrar al PNPC, teniendo para ello los elementos que sustenten su calidad.
- Para que un programa de este tipo funcione adecuadamente se hace necesaria la existencia de un coordinador que tenga la posibilidad de movilidad y autoridad dentro del grupo.
- Asimismo, se hace necesario el establecimiento de los lineamientos académico-administrativos para el otorgamiento y reconocimiento del grado, así como fuentes alternas de financiamiento que permitan la operación del programa a un bajo costo para las IES participantes.
- Para incentivar la participación de los profesores que imparten los cursos, así como de los tutores y co-tutores, es necesario que estas actividades tengan reconocimiento académico y puedan ser integradas al catálogo de

puntos para participar en las becas al desempeño académico o equivalente institucional.

- Este programa se ha podido mantener gracias a que ha demostrado sus bondades y su calidad, mismas que han sido reconocidas por el PROMEP.

Fuentes de información

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. México, 2000.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Criterios para evaluar programas académicos de licenciatura y posgrado. México, 2001
- Consorcio de Universidades Mexicanas <http://www.cumex.org.mx>
- Secretaría de Educación Pública. Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, Sexta fase del proceso de planeación. Evolución e impactos. Edo. de México. Septiembre de 2006.
- Secretaría de Educación Pública. Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP). <http://promep.sep.gob.mx/ca.htm>



.....
COMEPO

XXIII Congreso Nacional de
Posgrado
Octubre 12 a 14, 2009

UASLP

IPICyT

COLSAN

San Luis Potosí, SLP, México

Mesa 2

Evaluación y Acreditación

POSGRADOS ACREDITADOS EN PAÍSES LATINOAMERICANOS COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL DE LA MOVILIDAD ACADÉMICA

Dra. Rosa Amalia Gómez Ortiz
Instituto Politécnico Nacional
Escuela Superior de Comercio y Administración
ragomez@ipn.mx
ragomez100@hotmail.com
57 29 60 00 Ext. 61652

Resumen:

El objetivo fue analizar los programas de posgrado acreditados en instituciones de educación superior, de países latinoamericanos, con el propósito de determinar la probabilidad de movilidad de profesores y alumnos de posgrado entre programas similares.

Los posgrados acreditados por los órganos oficiales correspondientes a cada país, en ciencias administrativas, económicas y sociales, ciencias médico biológicas y ciencias de la salud, así como ciencias de la ingeniería y físico matemáticas, se analizaron comparativamente con el propósito de ubicar los programas parecidos y determinar la viabilidad para establecer intercambio académico.

En conclusión existen 12 criterios que son similares entre países, bajo los cuales se evalúan los programas de posgrado. Las variables a evaluar fueron planes de estudio, alumnos, profesores, investigación, pero se dieron algunas diferencias en las categorías. Los parámetros en lo general varían, no obstante, es posible la movilidad académica entre los programas acreditados de los diferentes países.

La mayor oferta educativa de programas de posgrado acreditados, se concentró en maestrías en ciencias, después están los doctorados en ciencias, al final se encuentran las maestrías y un doctorado profesional, éste se imparte en México. Existen programas acreditados con el mismo nombre, lo que facilitaría la movilidad de estudiantes de posgrado entre instituciones de los países, objeto de la investigación.

1. Antecedentes: Acreditación de programas de posgrado.

Existe una amplia coincidencia entre países latinos, europeos y Estados Unidos, con relación a que la educación de calidad es la herramienta para el mejoramiento y desarrollo de cualquier país, incluyendo la importancia de los estudios de posgrado para la formación de investigadores.

En el contexto anterior, países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Perú crearon organismos para la acreditación de los programas de posgrado que se ofertan en sus instituciones de educación superior, todos ellos implementados en la década de los 90's con excepción de Brasil.

En Argentina se estableció la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), en 1996. En Brasil la evaluación de la educación superior se dio a partir de 1993 en el nivel de grado pero el sistema de posgrado inicio en 1977. En Chile se estableció en 1999 el proyecto de acreditación de carreras, para los posgrados existe la Comisión Nacional de Acreditación de Posgrado (CONAP).

En Colombia durante 1992 se creó el Sistema Nacional de Acreditación (Abad: 2003), la Comisión Nacional de Maestrías y Doctorados se encarga de la acreditación de programas de posgrado. En México el CONACTY se creo el 29 de diciembre de 1970 y actualmente cuenta con el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), y es administrado de manera conjunta con la Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Educación Superior. Recientemente se creó el Programa de Fortalecimiento al Doctorado tomando como base el número de becarios CONACYT vigentes y el nivel del programa en el PNPC. (CONACYT: junio 2009)

Perú cuenta con el programa de Promoción y Evaluación de la Calidad de los Estudios de Posgrado (PERCEP), de reciente creación. Básicamente tiene dos sistemas de acreditación una para autorizar el funcionamiento permanente de las instituciones nuevas y otro para acreditar las facultades de medicina, todo bajo la influencia de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR, L. Nava: 2006).

En el caso de la movilidad académica, su formalización se dio en 1999 con la declaración de Bolonia. Posteriores declaraciones puntualizan la obtención de la calidad y diversidad de la educación superior a través de estimular la movilidad de una formación doctoral a una posdoctoral. Reconocimiento de títulos conjuntos – sistemas de doble titulación- y la creación de trayectorias académicas flexibles, incluso la convalidación de conocimientos prácticos.

En América Latina también se impulsa la movilidad y el intercambio académico, a través del programa “Vinculación y valorización mutua entre universidades de América Latina y de la Unión Europea” (VALUE), cuyo objetivo es consolidar las relaciones entre Europa y Latinoamérica, y el Caribe, sin embargo existe poco énfasis en la movilidad entre países latinoamericanos.

2. Problemática

La problemática de movilidad académica que América Latina enfrenta, es una dinámica desigual de intercambio, debido a que prevalece como preferencia para realizar estudios Estados Unidos, le siguen España, Francia, Reino Unido y Alemania en menor grado Japón. Esto pone en duda la competitividad de los programas de posgrado que se ofrecen en las Instituciones de Educación Superior en la región de Latinoamérica. En consecuencia los países latinos son más consumidores que proveedores de educación y proveedores de recursos económicos ya que, hay más gasto en el envío de estudiantes que beneficios por la llegada de estudiantes extranjeros.

Por ello y con la perspectiva de valorar la viabilidad de movilidad académica de alumnos de posgrado entre países latinos, se estableció el objetivo general de: Analizar comparativamente los criterios, indicadores y parámetros establecidos por los organismos acreditadores de seis países latinoamericanos, además de comparar los programas de posgrado acreditados que ofrecen en las áreas: Administrativa, económica y social; ciencias médico – biológicas y ciencias de la salud; ciencias de la ingenierías y físico matemáticas.

3. Estrategias metodológicas.

En primer lugar se realizó una investigación documental de tipo ex post facto tanto física como mediante Internet, principalmente de información oficial, para ubicar los indicadores, criterios y parámetros. Se realizó una comparación analítica de ellos y de los programas acreditados en cada país, en cada una de áreas de conocimiento mencionadas con anterioridad, para determinar las semejanzas y diferencias.

4. Resultados.

4.1. Los criterios y categorías

Los criterios que se manejan en los diferentes países son: efectividad, existencia, adecuación, coherencia, disponibilidad, eficacia, participación, pertinencia, dedicación, eficiencia, relevancia y vinculación, lo que representó el 42.86%, el porcentaje restante fue mayor y correspondió a 16 criterios que se identificaron en un solo país.

Los indicadores son congruentes a las diferentes categorías derivadas de los planes y programas, profesores, alumnos, investigación e investigadores. Se consideraron la superestructura y la estructura. Fundamentalmente se compararon elementos de las funciones de Docencia e Investigación, en esta última se encontraron categorías como; disciplinas de orden metodológico, líneas de investigación, producción científica y duración de los estudios. En el rubro de

profesores, el núcleo básico de profesores es indispensable en la mayoría de los países, así como el número de tesis por director, y las características de la graduación.

4.2. Área de Ciencias Económico – Administrativas y Sociales

El área de conocimientos es Ciencias Económicas, Administrativas y Sociales (CEAS), y los programas fueron agrupados bajo los criterios disciplinares de Administrativas (ADM), Económicas (ECO), Contaduría (CON), Derecho (DER), Políticas (CPS), Sociales (CSO), Comunicación (CCO), Informática (INF), y Turismo (TUR). En el caso de Perú, éste país no reportó programas acreditados. Su análisis se realizó en forma general pero también por disciplina.

4.1.1. Panorama General

Como puede observarse, de la totalidad de los programas acreditados en todos los países, Brasil tiene la mayor oferta educativa, le siguen México, Colombia, Chile y Argentina, en ese orden. Por tipo de programa la oferta educativa brasileña predomina en Doctorados y Maestrías en Ciencias; en el caso de las Maestrías Profesionales México y Brasil comparten la oferta educativa, y por último en el caso de los Doctorados Profesionales, únicamente se oferta un programa y éste se localiza en México, el cual se imparte en la Universidad Nacional Autónoma de México y pertenece a la disciplina en Derecho (tabla 1).

Tabla No. 1
LOS PROGRAMAS ACREDITADOS POR PAÍS Y TIPO DE PROGRAMA¹

Nación	DC	DP	MC	MP	Total general
ARGENTINA	0	0	5	0	5
BRASIL	93	0	237	38	368
CHILE	5	0	18	0	23
COLOMBIA	2	0	23	2	27
MEXICO	28	1	27	41	97
PERU	0	0	0	0	0
Total general	128	1	310	81	520

Fuente: Comisión Nacional de Acreditación Chile (2003), ANR (2003) Asamblea Nacional de Rectores. Perú. CAPES (2008) Relatorio de Divulgación de Resultados de Evaluación Trienal Capes.Br. CONACYT (2008), Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) Programas vigentes 2008. CONEAU, Acreditación de posgrados, programas acreditados en Argentina. CODECYT (2008), Tecnología e innovación, comisión departamental de Ciencia y Tecnología.

En la tabla 1, se muestran los resultados generales correspondientes al número de programas de posgrado acreditados a nivel Doctorado en Ciencias (DC), Doctorado Profesional (DP), Maestría en Ciencias (MC) y Maestría Profesional (MP), localizados en los seis países.

¹ Perú es el único país que no reportó la oferta de programas de posgrado acreditados, para ésta área.

Los Doctorados en Ciencias acreditados, se concentraron en Brasil con un total de 93 doctorados, los cuales representan el 72% de la oferta; le siguen México, Chile y Colombia. Esto se dio predominantemente en programas de economía, administración, derecho y al final las ciencias sociales, ya que juntas representan casi cuatro quintas partes de la oferta educativa. Por país, Brasil concentra para sí más de dos terceras partes, mientras que México poco menos de una tercera parte; y ambos ofrecen programas en disciplinas muy similares.

En el caso de las Maestrías Profesionales predominan los programas en administración, seguidos lejanamente por los de economía. En este rubro, México, sobresale con una oferta ligeramente mayor a la brasileña, pero entre ambos conjuntan una oferta de un poco más del 90%. Estos dos países son los únicos que ofrecen este tipo de programas.

4.2. Ciencias médico – biológicas y ciencias de la salud.

Tabla no. 2
**PROGRAMAS DE POSGRADO ACREDITADOS EN EL ÁREA DE CIENCIAS MEDICO-
 BIOLÓGICAS Y CIENCIAS DE LA SALUD.**

PAÍS	DOCTORADO EN CIENCIAS	ESPECIALIDAD	MAESTRÍA EN CIENCIAS	MAESTRÍA PROFESIONAL	TOTAL GENERAL
Argentina	2	1	7		10
Brasil	467		631	64	1162
Chile	29		42		71
Colombia	2		17		19
México	75	104	107	1	287
Perú			6		6
Total General	575	105	810	65	1555

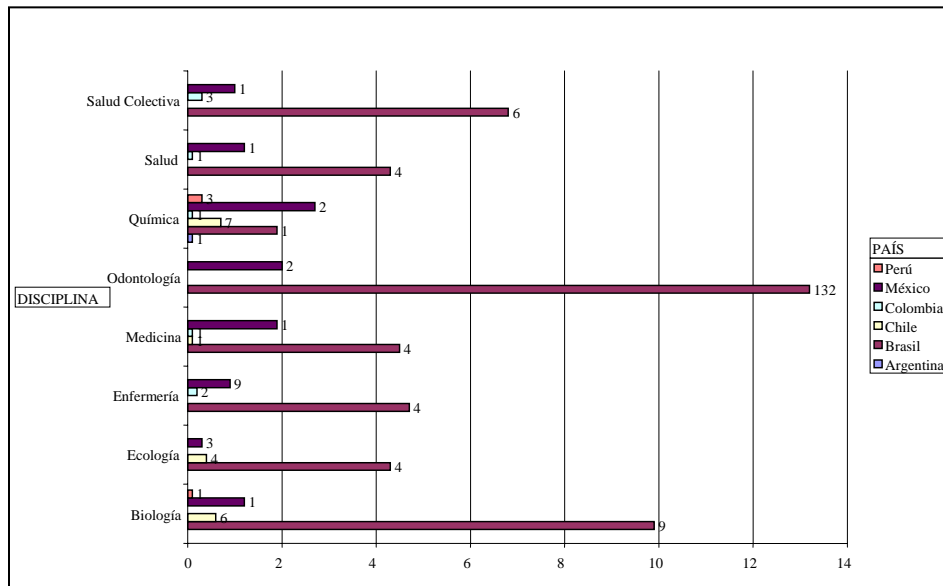
Fuente: Comisión Nacional de Acreditación Chile (2003), ANR (2003) Asamblea Nacional de Rectores. Perú. CAPES (2008) Relatorio de Divulgación de Resultados de Evaluación Trienal Capes.Br. CONACYT (2008), Programa Nacional de Pogrados de Calidad (PNPC) Programas vigentes 2008. CONEAU, Acreditación de posgrados, programas acreditados en Argentina. CODECYT (2008), Tecnología e innovación, comisión departamental de Ciencia y Tecnología.

La tabla no. 2, muestra el total de programas de posgrado acreditados por niveles académicos y son: Doctorado en Ciencias, Especialidad, Maestría en Ciencias y Maestría Profesional. Se encontraron 76 ramas o disciplinas en ésta área.

Las disciplinas más relevantes por la frecuencia son biología, ecología, enfermería, medicina, odontología, química, salud y salud colectiva, como se puede observar en la grafica no.1, y en su conjunto representan el 42%, el porcentaje restante lo integraron 68 disciplinas diferentes, las cuales presentaron frecuencias menores o iguales al 5% (es decir incluyen 1 o 2 programas por disciplina).

Gráfica no. 1.

PRINCIPALES DISCIPLINAS IMPARTIDAS EN PROGRAMAS ACREDITADOS DE POSGRADO



Fuente: Comisión Nacional de Acreditación Chile (2003), ANR (2003) Asamblea Nacional de Rectores. Perú. CAPES (2008) Relatorio de Divulgación de Resultados de Evaluación Trienal Capes.Br. CONACYT (2008), Programa Nacional de Pogrados de Calidad (PNPC) Programas vigentes 2008. CONEAU, Acreditación de posgrados, programas acreditados en Argentina. CODECYT (2008), Tecnología e innovación, comisión departamental de Ciencia y Tecnología.

El grafico anterior, muestra que ecología, enfermería, salud y salud colectiva componen el 50% de las disciplinas con similitud únicamente en 3 países. En tanto enfermería, salud y salud colectiva se ofrecen en Brasil, Colombia y México y el 25% restante esta integrado por biología y medicina, que se ofrecen principalmente en Brasil, Chile y México. Los programas con mayor frecuencia se imparten en 3 o más países.

4.3. Ciencias de la Ingeniería y Físico Matemáticas.

tabla no 3, muestra el total de programas acreditados de ésta área, por niveles académicos, maestrías y doctorados con sus diferentes orientaciones, profesionales y científicos. Los programas que más se ofrecen son de Maestría en Ciencias y abarcan el 54.20%, los Doctorados en Ciencias agrupan el 36.27%. Las Maestrías Profesionales se ofrecen en menor grado (9.15%), además se ofertan tres doctorados directos y corresponden al 0.44% , estos son:

- Doctorado Directo en Ciencias, Ecología y Biotecnología, con salida lateral de Maestría impartido por Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada, B.C. y así como en la Universidad Veracruzana, en México.
- El Doctorado Directo de Posgrado Interinstitucional en Ciencia y Tecnología se imparte en el Centro de Ingeniería y Desarrollo Industrial, en México.

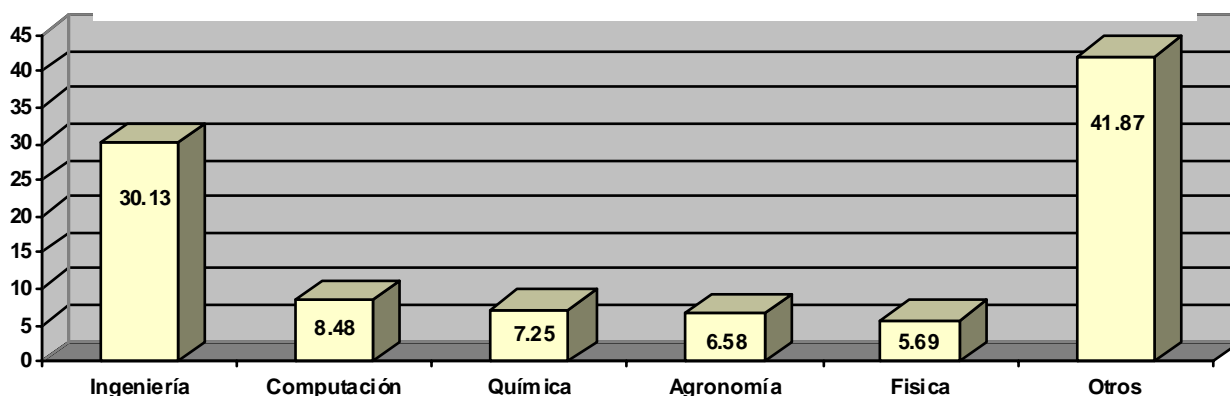
Tabla no. 3
PROGRAMAS DE POSGRADO ACREDITADOS EN EL ÁREA DE INGENIERÍA Y FÍSICO MATEMÁTICO

País	DOCTORADO DIRECTO	DOCTORADO EN CIENCIAS	DOCTORADO PROFESIONAL	MAESTRÍA EN CIENCIAS	MAESTRÍA PROFESIONAL	Total general
Argentina		1		8		9
Brasil		151		227	44	422
Chile		45		42	9	96
Colombia		16	1	45	2	64
México	2	110	1	159	27	299
Perú		2		4		6
Total general	2	325	2	485	82	896

Fuente: Comisión Nacional de Acreditación Chile (2003), ANR (2003) Asamblea Nacional de Rectores. Perú. CAPES (2008) Relatorio de Divulgación de Resultados de Evaluación Trienal Capes.Br. CONACYT (2008), Programa Nacional de Pogrados de Calidad (PNPC) Programas vigentes 2008. CONEAU, Acreditación de posgrados, programas acreditados en Argentina. CODECYT (2008), Tecnología e innovación, comisión departamental de Ciencia y Tecnología.

Como se puede observar en la tabla no. 3, Brasil es el país con mayor concentración de programas de posgrado acreditados con el 47.9%, México en segundo lugar con una concentración del 33.37%. El país que presenta menor número de programas es Perú con un 0.66% del total de los programas acreditados en todos los países. Sin embargo de los programas acreditados representa el 60% en ese país.

Gráfica no. 2
CONCENTRACIÓN DE PROGRAMAS POR DISCIPLINA.



Fuente: Comisión Nacional de Acreditación Chile (2003), ANR (2003) Asamblea Nacional de Rectores. Perú. CAPES (2008) Relatorio de Divulgación de Resultados de Evaluación Trienal Capes.Br. CONACYT (2008), Programa Nacional de Pogrados de Calidad (PNPC) Programas vigentes 2008. CONEAU, Acreditación de posgrados, programas acreditados en Argentina. CODECYT (2008), Tecnología e innovación, comisión departamental de Ciencia y Tecnología.

También se realizó un análisis por disciplinas, siendo en total 42 para el área de ingeniería. Las disciplinas más relevantes por su frecuencia son ingeniería, computación, química, agronomía y física, como se puede observar en la gráfica No.2, donde en su conjunto representa el 58.13% del total de programas acreditados. El porcentaje restante lo integran 37 disciplinas diferentes, donde las frecuencias para cada una son menores al 5%, lo que representaría entre 1 y 2 programas por disciplina.

CONCLUSIONES.

1. Criterios y categorías.

Existe la viabilidad de establecer indicadores y parámetros básicos, para que sean considerados por los diferentes países, lo que facilitaría la movilidad académica entre programas acreditados, con base en categorías de calidad similares. Hay un número importante de criterios similares en combinación de países, pero pueden integrarse en rubros similares tanto en término como en concepto.

Existen diferencias en las categorías que utilizan los organismos de cada país, así como en los parámetros. Todos los países consideran como elemento importante a la investigación en sus programas de estudio. Unos como elemento rector y otros como complemento a los estudios de posgrado.

2. Área de Ciencias Económico – Administrativas y Sociales

De los seis países examinados, solamente Perú reportó una carencia de programas de posgrado acreditados en esta área, tanto en Doctorados como Maestrías en Ciencias, y en los Doctorados y Maestrías Profesionales.

Las disciplinas administrativas, políticas, sociales y económicas, la movilidad académica entre todos los países es factible, ya que cuentan al menos con un programa ofertado; el caso de los programas de derecho, a excepción de Colombia, la movilidad de los alumnos entre el resto de los países es probable, sin embargo, el caso contrario se presenta entre las disciplinas de contaduría, informática y turismo, ya que solamente se ofertan de manera acreditada en Brasil.

En el caso de los Doctorados en Ciencias los programas que se ofertan se encuentran en economía, administración, derecho y en menor porcentaje se encuentran las ciencias sociales. Por país, Brasil concentra más de dos terceras partes, mientras que México oferta menos de una tercera parte; ambos ofrecen programas en disciplinas similares.

En lo general, a nivel latinoamericano, Brasil y México ofrecen un número importante de programas acreditados a nivel posgrado, así como un mayor número de disciplinas con relación a los otros países, lo que permite una amplia probabilidad de movilidad académica entre estos países.

3. Ciencias Médico Biológicas y de la salud.

Perú oferta programas de posgrado en esta área, pero el número de posgrado es mínimo. Colombia tiene un importante número de programas acreditados en una sola institución. Chile y Argentina, mostraron que aunque el área de Ciencias Médico-Biológicas no es su mayor fortaleza en posgrados, tienen interesantes propuestas de programas, tales como el programa de Maestría en Ciencias Biológicas con mención en Ecología de Zonas Áridas, pues Chile es la única

nación que lo ofrece. Lo que representa un nicho interesante a explorar por otras universidades que busquen ahondar en el estudio de estas áreas.

Para finalizar, la relación entre Brasil y México es estrecha. Puesto que además de tener similitud en la frecuencia de programas, en la mayoría de las disciplinas; Brasil se encuentra en primer lugar por el número de posgrados acreditados y México en la segunda, sucede lo mismo con relación al número de instituciones incluyendo el tamaño de sus territorios.

Brasil, a su vez muestra una basta cantidad de instituciones así como de programas de posgrado acreditados, de tal manera que cubre casi todo el total de las ramas del área. Lo que deja abierta la posibilidad de movilidad académica inclusive a nivel internacional. En tanto, México su mayor número de programas acreditados se concentra en el área de Química, la cual resulto ser la única disciplina que se oferta con al menos, un programa en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, y Perú.

4. Ciencias de la Ingeniería y Físico Matemáticas.

De los disciplinas con mayor concentración de programas acreditados en ésta área, la movilidad académica podría darse en programas acreditados, entre Brasil, México, Chile y Colombia, quedando fuera de esta Argentina y Perú.

En el caso de Argentina, la principal área de oportunidad se da en la disciplina de Alimentos cuya movilidad puede existir con los países de Brasil, Chile y México.

En cuanto a Perú, se considera que podría darse movilidad de alumnos entre programas acreditados de Matemáticas, Ingeniería, Física y Química, concentrándose la mayor posibilidad en Ingeniería y Matemáticas.

Los programas acreditados en que podría darse la movilidad son: Principalmente en Ingeniería, predominando la Ingeniería Química tanto en Doctorado, como en Maestría al igual que en la Ingeniería Eléctrica, otras subdisciplinas en que se puede dar movilidad académica entre Brasil, Chile, Colombia y México son las disciplinas de:

- Ingeniería Mecánica,
- Ciencia y Tecnología ambiental,
- Ingeniería de Estructuras,
- Ingeniería de los Materiales, y
- Ingeniería en Sistemas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONEAU. *Acreditación de postgrados, programas acreditados en Argentina*. Comisión Nacional de Acreditación y Evaluación Universitaria. Extraído el 22 de Julio de 2008.

http://www.coneau.edu.ar/index.php?item=34&apps=&tpl=busc_posgrado&act=result&id_convocatoria

CONAP-CNA: 2007. *Acreditación vigente de programas de doctorado*. Actualizado a Octubre. Comisión Nacional de Acreditación (Chile). Extraído el 24 de Junio de 2008. http://www.cnachile.cl/acreditacion/ac_postgrad_doctor.htm

CONAP-CNA 2007. *Acreditación vigente de programas de magíster*. Actualizado a Octubre. Comisión Nacional de Acreditación (CHILE). Extraído el 24 de Junio de 2008. http://www.cnachile.cl/acreditacion/ac_postgrad_magist.htm

ANR: 2003. Asamblea Nacional de Rectores. *Lineamientos de autoevaluación con fines de acreditación de Escuelas y programas de posgrado*. Extraído el 22 de junio de 2008 desde www.anr.edu.pe/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=31

CAPES, *Relatorio de Divulgación de Resultados Evaluación Trienal Capes*. Ministerio de Educación-Capes. Extraído El 07 de agosto de 2008. <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/RelResultados.pdf>.

CNEA. *Programas acreditados en Argentina. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria*. Extraído 10 de junio de 2008 desde <http://www.coneau.edu.ar/index.php>

CNA: 2007, *Guía para la acreditación. Normas y procedimientos*. Comisión Nacional de Acreditación, junio. Extraído desde <http://www.cnachile.cl>

CODECYT, *Tecnología e innovación, Comisión departamental de Ciencia y Tecnología*. Extraído el 16 de junio de 2008 de <http://www.cordoba.gov.co/CODECYT/>

CONACYT: *Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNCP). Programas vigentes 2008*. Consejo Nacional de Ciencia y tecnología (México). Extraído el 21 de julio 2008. <http://www.conacyt.mx/Calidad/Listado-PNCP-2008.pdf>

VALUE, *Proyecto "Vinculación y valorización mutua entre universidades de América Latina y de la Unión Europea"*. Educación y Cultura Erasmus Mundus. Extraído el 25 de julio del 2008 de <http://www.value-project.eu/value/index.php>

EVALUACIÓN DE LA ESPECIALIZACIÓN EN PRÁCTICA DOCENTE EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Dr. Robertino Albarrán Acuña (robertalbarran@yahoo.com).
Jefe del Departamento de Posgrado de la Escuela Normal de Educación Física del
Estado de México.

Mtro. Filadelfo Miguel Ángel Montes de Oca Jiménez
Departamento de Posgrado de la Escuela Normal de educación Física del Estado
de México.

Dr. Arturo García Rillo (dr_rillo@hotmail.com)
Unidad de Análisis Educativo, Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma
del Estado de México.

Eduardo Monroy Cárdenas s/n, Col. Cultural, Toluca, México. Tel. 2780800,
enef_2006@hotmail.com, C.P. 50110.

RESUMEN

Los alumnos de educación básica, participan de la asignatura de Educación Física, que es impartida en escuelas de educación preescolar, primarias y secundarias, por promotores de educación física. Actualmente se convierte en una asignatura preventiva y remedial como la obesidad y la diabetes.

Para atender esta demanda en 1988 se crea la Escuela Normal de Educación Física, "General Ignacio M. Beteta", quien ha ofrecido dos programas de licenciatura y dos programas de posgrado (Especialización en Práctica Docente en el Campo de la Educación Física y Maestría en Educación Física).

El modelo de evaluación utilizado retoma la propuesta de la SEP (DEGESPE) y los procesos interpretativos de la hermenéutica. Se pregunta: qué tan pertinente en la profesión es el programa y cuáles son sus principales problemas de realización.

Se concluye que es un programa con ambiciosos objetivos y perfil de egreso, exceso de carga teórica, desfasada en relación a los contenidos de la reforma a la educación básica, rasgos del perfil de egreso como uso de la tecnología sin soporte en actividades curriculares, las evaluaciones de asignaturas no consideran el logro del perfil, se practicó en ambientes de escasez de recursos para contratación de docentes e instalaciones, anexos como biblioteca o cómputo mal acondicionados, sin convenios interinstitucionales de apoyo a la formación y sin seguimiento de la formación o egresados. Es un programa poco pertinente que requiere una reestructuración total, utilizando el concepto de "formación por competencias profesionales".

1.- Problemática.

El Estado de México, ha presentado una dinámica poblacional intensiva en los últimos veinte años. (IGECEM 2007), situación que requiere otorgamiento de servicios, y atención inmediata al incremento poblacional.

La Escuela Normal de Educación Física, (ENEF), fue establecida por Acuerdo del Ejecutivo del Estado de México, en la Gaceta de Gobierno Enero de 1988, han egresado 1,295 licenciados en Educación Física y 510 Licenciados en Entrenamiento Deportivo. Han sido contratados como Promotores de Educación Física, por la Secretaría de Educación, con ello da atención a casi un millón de alumnos en educación básica.

Desde su inicio la ENEF ha ofertado actividades académicas, con amplio espectro de opciones de formación, entre ellos dos licenciaturas, en sistemas escolarizado y semiescolarizado, conferencias, cursos, diplomados, y a partir de octubre de 2000, abre el Departamento de Posgrado, logra egresar cuatro generaciones de especialización y dos de maestría, programas reconocidos por la SEP. En 2007 se interrumpe la oferta de programas de posgrado, para atender un proceso de evaluación curricular que la SEP consideró necesario.

Se tomó como punto de inicio, el planteamiento de las siguientes preguntas básicas:

¿Cuál es el nivel de congruencia interna del programa de especialización?

¿Qué tan pertinentes social y profesionalmente han sido los programas de posgrado en la ENEF?

¿Qué nivel de concreción presenta el currículo formal en la práctica curricular de los programas de posgrado de la ENEF?

¿Cuáles han sido los principales problemas que han afectado la aplicación puntual de la propuesta curricular?

¿Qué perspectivas de reforma y reorientación se vislumbran en el programa de posgrado de la ENEF?

Se inicia desde la noción de que toda evaluación no es neutral, comparte la subjetividad de los evaluadores y busca entendimientos de subjetividades, acuerdos de visiones y enfrentamientos de proyectos resultado de esas visiones.

Sin embargo se reconoce la importancia de la búsqueda del consenso, de la necesidad de presentación de argumentos lógicos y el uso de la razón en la aceptación de los mejores argumentos, los más sustentables y con mayor probabilidad de éxito interpretativo.

Por ello, en la evaluación de los programas de posgrado de la ENEF, se confía en que sean los propios sujetos y actores de los programas quienes con su participación se apoyen en la auto-evaluación como la forma de modalidad evaluativo que mayores bondades presenta para el logro de los objetivos propuestos y de respuesta a las interrogantes planteadas.

2.- Objetivo.

Realizar una evaluación curricular de la planeación y operación del programa, definir los logros, retos y problemática de la Especialización en la ENEF.

3.- Metodología.

Se inició a partir de entender la importancia de la participación de colegas y pares en el proceso de evaluación. Así vista la evaluación que se propuso, no es un proceso cerrado, sino que se abrió en varias etapas cíclicas de mayor complejidad.

Se ha buscado realizar una evaluación integradora que incluya el ámbito de la historia, la estructura, las prácticas docentes, los procesos de gestión y las visiones de los actores en el mediano y el largo plazo. Se encontró apropiada la afirmación que hace Elsie Rokwell (1988) de la evaluación está en la diferencia entre el currículo formal (normatividad académica) y el currículo real o práctica curricular.

Para el proceso de esta evaluación, se revisaron las propuestas de diferentes organismos: El Sistema de Indicadores Educativos del Sistema Educativo Nacional, el “Sistema de Indicadores Educativos del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa” y la “Evaluación de la SEP de Programas de Posgrado”. Se decidió por este último elaborado por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, perteneciente a la Secretaría de Educación Pública y aprobado por la Dirección General de Políticas para el Sistema de Profesionales de la Educación (DGESPE). Este documento se denomina “Autoevaluación Diagnóstica de Programas de Posgrado” y tiene como base los criterios de CONACYT y un documento oficial sugerido para las escuelas normales. Además de ser este el documento con el que la SEP promueve el desarrollo y consolidación de los programas educativos de posgrado que se ofrece en las instituciones formadoras de docentes a través del impulso a la cultura de los procesos de evaluación SEP.

En el cuerpo del documento se presentan los indicadores y los rasgos propios de la Especialización. La Evaluación integró a los principales actores a saber: docentes, alumnos y gestores.

Para realizar el análisis se integró “*el Seminario Permanente de Posgrado*”, conformado por docentes y gestores del proceso en los programas de posgrado, el cual dentro de sus funciones plantea ser el órgano de concentración de la

información, espacio de análisis de los datos, punto de argumentación de las interpretaciones y juicios valorativos sobre los procesos y resultados de los programas. Se revisó el archivo escolar, y se realizaron entrevistas con docentes y administrativos involucrados en el proceso escolar

Se vivenciaron reuniones semanales con los responsables de los ejes, en la evaluación de posgrado. En estas reuniones se presentaron los datos recabados y las interpretaciones de los mismos proponiendo también una interpretación y conclusión. La evaluación fue realizada de septiembre a diciembre de 2007.

El Estado de México, con una población actual superior a los 13.1 millones de habitantes, de tendencia predominante joven, cuya matriculada en instituciones de educación básica es de 3.5 millones de alumnos, por lo cual es considerado como de alto potencial humano. La educación física es impartida en escuelas de educación preescolar y primarias por promotores de educación física (en un 50%) y de educación secundaria tan solo por el 5% de docentes con el perfil correspondiente.

4.- Resultados.

De la ENEF, han egresado 18 generaciones con 1,805 egresados de los cuales 1,110 han cubierto el proceso de titulación, se han recibido alumnos de varios estados de la República Mexicana como Morelos, Michoacán, Hidalgo, Guerrero, Distrito Federal, Querétaro y Oaxaca.

El equipamiento de la institución ha presentado limitaciones, puesto que no se cuenta con lo necesario para brindar un servicio eficiente, acorde al grado académico que se oferta, tal es el caso de internet, bibliografía solicitada por docentes, el acondicionamiento de aulas, del centro de cómputo (que es muy reducido) lo mismo que el equipo de grabadoras, proyectores digitales y computadoras portátiles.

En la Institución el 65% del personal no es del área de educación física y el 35% son personal del área; de un total de 60 docentes.

En la Gaceta de Gobierno que da origen a la ENEF se define ofrecer estudios de posgrado. Por ello se elaboraron propuestas de maestrías en Entrenamiento Físico; en Alto Rendimiento; en Atletismo; y en Educación Física, sin que hayan tenido éxito. Esto se explica por la visión deportiva que prevalecía en la institución, de un hombre máquina, de la biomecánica; del análisis del movimiento, de la búsqueda del perfeccionamiento (la eficiencia en los movimientos humanos).

En el diseño del programa de Especialización se requirió lograr consensos y acuerdos con los docentes del área, ello devino en un currículo híbrido, con un poco de biomecánica, pedagogía, sociología y administración, los objetivos y

propósitos fueron diseñados por personal de ambas perspectivas, pero dominando el pensamiento de las ciencias sociales.

Revisando las propuestas de SEP sobre la cantidad de horas que deben cubrirse en las especializaciones y contrastando esto con el total de horas de la impartida en la ENEF, se encuentra que existe una gran desproporción entre éstas. La SEP solicita 180 horas de trabajo efectivo para la especialidad y nuestra Especialización cubre 400 horas efectivas de trabajo áulico. La propuesta sería crear una especialización de 180 horas (10 asignaturas con 12 sesiones, con una hora y media de trabajo cada una).

El análisis de la operación de la Especialización indica que existió una mayor carga horaria al trabajo en el aula. Los alumnos y docentes se quejan de la gran cantidad de horas (10 horas el sábado) que deben pasar en el salón, analizando o revisando contenidos teóricos del enfoque sociológico, epistemológico o filosófico. Por ello se propone reducir la carga horaria al 60% de lo teórico y 40% de lo práctico reflexivo.

Los egresados de la especialización se presentan en el cuadro siguiente:

Programa de Especialización.

	Ciclo Escolar				
	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	Total
Especialización en Práctica Docente en el Campo de la Educación Física.	24	26	8	18	76

Se reconoce que en el análisis de la operación del programa y de acuerdo a los comentarios de los docentes de la Especialización, las evaluaciones se realizan sin parámetros precisos ni objetivos, (se presentan trabajos mal elaborados y con éstos los alumnos obtienen buenas calificaciones), ello genera la reducción en las expectativas y logro del perfil. Ante ello se sugiere un sistema de evaluación compartido entre el docente de la asignatura y el cuerpo colegiado de posgrado (50% el docente y 50% el Colegiado). Asimismo se recomienda revisar el parámetro de calificación mínima aprobatoria, pues el promedio de las generaciones egresadas de la licenciatura en la ENEF no supera el 7.5 y no se debiera esperar que en la especialización sus calificaciones aumentaran inmediatamente al 8.0, sobre todo debido a que no se solicitó un mínimo de promedio para el ingreso.

Como parte de los logros se encuentran las 10 antologías con lecturas, mapas conceptuales e instrumentos de evaluación del conocimiento.

5.- Conclusiones.

Resultado de la evaluación realizada, encontramos que diversas opiniones de docentes, académicos y alumnos coinciden en que existe una carga excesiva de contenido teórico. Asimismo el análisis del Documento Rector de la Especialización en Práctica Docente en el Campo de la Educación Física, indica que los objetivos son ambiciosos para un posgrado profesionalizante como la especialización. Por ello se propone que la nueva curricula considere amplios espacios dedicados a la práctica. Que las asignaturas o seminarios taller aborden la reflexión sobre práctica docente del educador físico.

Considerando que la Especialización se formuló antes de que se presentara la reforma a la educación física en la escuela Normal, ésta no incluyó contenidos propios de la reforma. Por ello se sugiere insertar un bloque de asignaturas que revisen los contenidos y enfoque de la reforma.

La Especialización se propuso un rasgo vinculado con dominar la tecnología digital relacionada con la docencia de la educación física, aunque no tiene contenidos o seminarios que tiendan a lograrlo. Por ello se considera necesario que la nueva propuesta curricular apoye el desarrollo y evaluación de contenidos utilizando la tecnología digital y el Internet.

Considerando que el perfil de ingreso es poco exigente y que las condiciones de ingreso son laxas en comparación con los objetivos que persigue, se considera conveniente ser más cuidadoso en el proceso de ingreso a la especialización, aceptando sólo a los que cubran el perfil de ingreso planteado en la propuesta curricular. Asimismo, en este perfil, solicitar habilidades de comprensión de textos, redacción de textos científicos, conocimientos básicos sobre el campo de la educación y manejo básico de la tecnología digital.

En el análisis del programa curricular, se reconoce que no existe la propuesta de trabajo colegiado, en la operación se observó, que el trabajo colegiado tampoco se realizó. Sin embargo, se reconoce su importancia, pues se presentan incoherencias en la aplicación del plan de estudios, en las normas de evaluación y en los procesos de enseñanza. Por ello se recomienda, normar su funcionamiento, desde la propuesta curricular e incluir este trabajo desde la contratación, como obligación del catedrático.

En relación a las actividades co-curriculares, se reconoce que en el planteamiento curricular no están precisadas, en la práctica se dieron de forma irregular, sin control y con parámetros improvisados de evaluación. Se sugiere incluir desde la propuesta curricular las actividades co-curriculares, las materias donde están permitidas, los parámetros de evaluación y las normas y reglamentos que las rigen.

En relación al fundamento pedagógico de la Especialización, se encontró que la propuesta curricular adolece de un claro enfoque. Asimismo en la práctica, las

metodologías didácticas fueron variadas, desde exposiciones magistrales, seminario, taller, exposiciones por equipo, etc. Por ello se recomienda que se desarrolle de forma explícita, en la propuesta curricular, la fundamentación pedagógica y las prácticas que le corresponden, así como cuidar que en las sesiones se apliquen estas propuestas.

Considerando la ausencia de un programa específico de evaluación curricular en la Especialización, se encuentra necesario diseñar un sistema de evaluación que cuente con la participación de diferentes actores de la comunidad académica e integre pares académicos de posgrado de otras instituciones que ofrezcan programas similares.

Diseñar un proceso de obtención del diploma acorde a una especialización profesionalizante, que recupere la relación del programa con las actividades docentes.

Elaborar y aplicar un programa de evaluación del posgrado con criterios definidos en colegiado (alumnos, docentes, directivos y asesores externos) que retome las políticas nacionales y estatales propias para el posgrado.

Considerando el escaso personal con el perfil académico necesario en el área de la educación física y la poco atractiva y precaria oferta salarial que hace la institución para integrarse al programa, se sugiere mejorar las condiciones de contratación de docentes, a través de tiempos completos, descargas horarias, incremento del pago por hora y viáticos. Por otra parte, se puede apoyar al personal de tiempo completo para que realice y se forme en investigación y posgrado.

Atendiendo a la dificultad para el logro del perfil de egreso, se requiere complementar la formación de los alumnos con actividades académicas co-curriculares como congresos, foros, ciclos de conferencias, talleres, encuentros y participaciones académicas diversas.

Considerando las necesidades de espacios adecuados para el desarrollo de los seminarios en la especialización, se hace necesario la construcción y equipamiento de aulas exclusivas para el posgrado.

Resultado del análisis de las necesidades de consulta bibliográfica, se encuentra necesario un espacio para lectura en la biblioteca escolar, adquisición de bibliografía, digitalización del catálogo y suscripción a revistas y bases de datos especializados.

En relación al centro de cómputo se requiere actualizar el equipo, acondicionar la sala, adquisición de software específico y servicio permanente y estable de Internet.

Dada la ausencia de vínculos, de convenios y trabajos conjuntos con escuelas de educación superior que ofrezcan posgrados, se hace necesario generar una política institucional de vinculación con otras instituciones de educación superior, asistencia a eventos académicos de posgrado a nivel nacional e internacional, producción y publicación de artículos, ensayos y de convenios con escuelas de educación básica.

Considerando que los recursos obtenidos por el programa de especialización no se reflejan en beneficios para la operación del mismo, se sugiere destinar los ingresos por inscripciones y otros servicios para mejorar las condiciones de formación para los estudiantes de la especialización.

Ante la ausencia de estudios sobre alumnos e impacto del posgrado en la educación básica, se hace necesario la creación de un programa con recursos específicos (humanos y financieros) para elaborar estudios de seguimiento de trayectoria académica, seguimiento de egresados y de impacto de la especialización en la transformación de la práctica docente de la educación física en la educación básica.

Bibliografía.

De Alba, Alicia. Evaluación curricular: Conformación conceptual del campo. CESU-UNAM, México, 1991, 182 pp.

Díaz Barriga Arceo, Frida. Evaluación curricular. En Díaz Barriga, F. et al. Metodología de diseño curricular para la Educación Superior. México. Trillas, 1990. 131-161 pp.

Díaz Barriga, Ángel (1987). Problemas y retos del campo de la Evaluación Educativa. Perfiles educativos No. 37. Julio-Septiembre 1987. UNAM-CISE. México. 3-15 pp.

Larrauri Torroella, Ramón; Jaimes Legorreta, Luz Ma; Lovera Estévez, Benjamín. Evaluación Curricular de la Maestría en Derecho para su Reestructuración y Seguimiento. UAEM. Ponencia. 2003; VII Congreso Nal. De Inv. Educativa.

Perales Mejía, Felipe de Jesús. La profesionalización de los docentes en los programas de posgrado en la región laguna de Coahuila. estrategias de formación: su significación política y social. Ponencia. 2003. VII Congreso Nal. de Inv. Educativa.

Rockwell E. De Huellas, bardas y veredas. DIE, México, 1982.

Vega Villanueva, Enrique. Experiencia de una evaluación colegiada de un plan de estudios. Comisión de Evaluación y Seguimiento Curricular de Nivel Medio Superior. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Ponencia. 2003, VII Congreso Nal. de Inv. Educativa.

SEP- Subsecretaría de Educación Superior. Autoevaluación de Programas de Posgrado. México. 2007, Mimeo.

ENEF. Diagnóstico situacional de los estudios de posgrado. Etapa institucional. México: GEM, 2004.

RESULTADOS DE LA AUTOEVALUACIÓN DEL POSGRADO DE LA UASLP

Hugo Navarro Contreras, Edith Medina Muñoz

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

hnavarro@uaslp.mx, edith@uaslp.mx

teléfonos: 4448 25 17 82 Ext. 107 y 4448 26 2434, 36, 56,58 Ext. 105

Se efectuó la autoevaluación de los programas de posgrado de la Institución, demandado por el artículo 59 del Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UASLP, correspondiente al periodo 2005-2008. El proceso se ejecutó con la participación de dos Comisiones Institucionales: la de “Evaluación y Seguimiento de Posgrado” y la de “Investigación y Desarrollo Tecnológico”. Ambas están conformadas por académicos distinguidos de la propia Universidad, con la habilitación más alta, que representan 7 áreas del conocimiento y presidida por la Secretaría de Investigación y Posgrado. En total se conformó un grupo de 38 evaluadores para el total de 55 programas. Entre ellos, 10 tienen la misma denominación y ofertan Maestría y Doctorado. La estructura del cuestionario de Autoevaluación UASLP-2008, comprende 39 preguntas diseñadas para evaluar el desempeño cualitativo del posgrado y 86 datos, para un total de 125 respuestas esperables. Cuenta con 7 secciones: I. Contexto del Programa, II Estructura del Programa III Estudiantes, IV. Planta Académica V. Infraestructura y servicios VI. Recursos financieros y VII. Reflexiones finales.

Este proceso inició con el análisis y recopilación de datos que realizó cada Comité Académico, y la entrega de evidencias que avalan indicadores. La verificación de datos se efectuó mediante visitas in situ, por dos evaluadores a los laboratorios, aulas, bibliotecas; dos entrevistas, una con alumnos y otra con los profesores. La segunda etapa consistió en la entrega de reportes y recomendaciones al posgrado, conforme a una guía elaborada ex profeso para los evaluadores. Finalmente se efectuó una evaluación colegiada para emitir una calificación del posgrado.

Todos los insumos se entregaron a responsables y autoridades de los programas para el análisis de resultados y revisar planes de mejora del posgrado. Se verificó en evaluación el avance y resultados conforme al RGEP en: 1) Existencia de PTC, 2) Requisitos del personal académico, desempeño docente y productividad 3) Existencia y operación de los Comités Académicos. Para estudiantes en últimos cinco años: 4) Matrícula e ingreso 5) Egreso y titulación. 6) Existencia de promoción, reclutamiento y selección. 7). Existencia de procesos colegiados para seguimiento académico, tutores, temas y avance de tesis. 8) Incremento de infraestructura y existencia de planes y programas para desarrollo o consolidación.

Conclusión: El proceso de evaluación tiene como finalidad mejorar la operación académica del programa, por lo que los programas no simulaban resultados, limitaciones o deficiencias. Los evaluadores, profesores distinguidos de otros programas, presentaron calificación y comentarios sobre el estado actual

del programa y de los planes de mejora, por lo que esta labor es incluyente, colegiada y discutida por la comunidad de la Institución.

Evaluación Trienal del Posgrado de la UASLP 2008

CONTENIDO:

1. Posgrados en la UASLP.
2. Personal Académico.
2. Estudiantes.
3. Operación de los Posgrados
4. Análisis
5. Resultados

Antecedentes: La MISIÓN de la UASLP es referida en el PIDE 1997-2007 y complementada en un nuevo documento 2008-2021, el cual enmarca los 100 años de autonomía universitaria. Así la UASLP es una Institución que tiene como misión la formación de profesionales, científicos, humanistas y académicos: quienes deberán ser competentes, críticos, creativos, reflexivos y éticos. Además de comprometidos con el desarrollo del Estado y del país. Para alcanzar estos objetivos, centra su atención en la actualización y pertinencia de su investigación, manteniendo una estrecha vinculación con su entorno.

Las Metas de la VISIÓN del Posgrado en la UASLP al 2012 son:

A) El que al menos el 75% de sus posgrados en operación alcanzan los indicadores y resultados que les permitan obtener su registro en el Padrón Nacional de Posgrados. Al 2009 contamos con el 56% global de posgrados en este padrón.

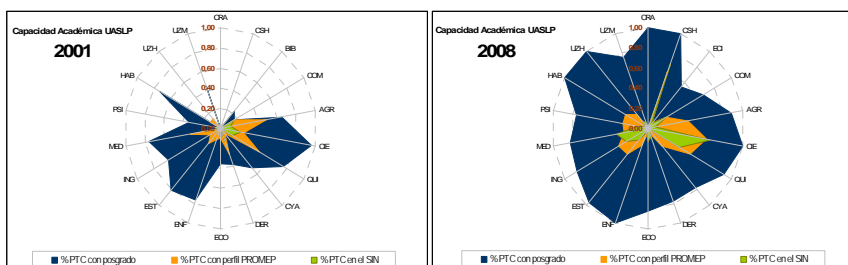
B) Además se espera que todos los posgrados de investigación deberán estar en el camino de alcanzar el nivel internacional, contando actualmente con solo un programa en este nivel.

I. Posgrados en la Universidad. Para la autoevaluación del posgrado, se consideran los siguientes aspectos que inciden para lograr las dos metas anteriores:

1.1 Capacidad académica de PTC. Grafica 1 Profesorado:

En los posgrados participan 742 profesores. Entre ellos se encontraron 252 profesores de los 283 PTC doctorados de la UASLP. En el proceso de evaluación se encuentra que el 90.1% de los 222 miembros del S.N.I. de la UASLP, participan como profesores de algún posgrado. En 2008, aún persisten 7 profesores que imparten posgrado con grado de licenciatura. De éstos, 3 se reportan como habilitados por el HCDU. En contraste, en 2005 había 44 profesores con licenciatura como docentes, lo que significa una reducción importante de este parámetro derivado de prácticas anteriores que se han ido corrigiendo.

1.2 La conformación de PTC con grado, por dependencia académica, que tienen a su cargo el posgrado, además de observar un incrementando importante en el perfil PROMEP y en menor grado, su pertenencia en el S.N.I., ha tenido un crecimiento importante como se observa en la grafica siguiente.



1.3 La oferta educativa en la UASLP. Se imparten en 2008 69 posgrados, como se verifica en la siguiente tabla:

27 Especialidades, 19 Médicas	6 PNP	22%
31 Maestrías	20 PNP	54%
11 Doctorados	10 PNP	91%

Así la proporción de programas certificados PNPC en materia de posgrado corresponde al 52%. La UASLP es una universidad con aproximadamente 20,000 estudiantes, 1,450 de ellos de posgrado.

1.4 La clasificación de los posgrados por áreas del conocimiento. Se tiene en mayor proporción en Medicina y Ciencias de la Salud. Las demás áreas cuentan con una población más a menos equilibrada. En la Institución, existen áreas ausentes: sobre todo en ciencias sociales, que incluye historia, geografía, antropología y posiblemente letras y arqueología y en las áreas administrativas está ausente economía. Solo cuando cubra la totalidad de áreas, la Institución cumplirá en forma cabal con su vocación de universalidad en su dedicación a la generación, aplicación, y transmisión del conocimiento para formar los recursos humanos del más alto nivel académico que el mundo globalizado y la sociedad del conocimiento demandan

1.5 Situación en el PNPC. Para este 2009, se postularon 1 Doctorado, 3 Maestrías y 5 especialidades clínicas hospitalarias.

II Estudiantes: La evolución de población de estudiantes de posgrado es como sigue:

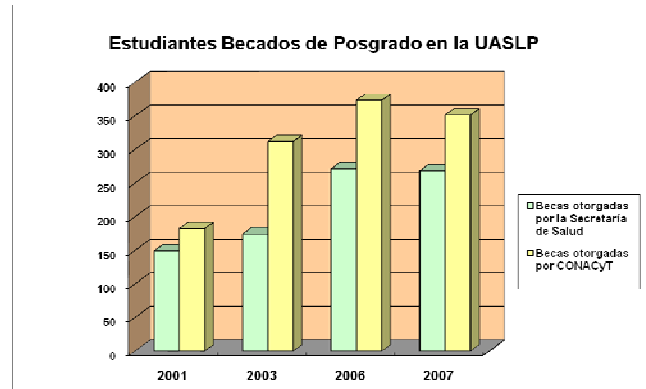
Matrícula en los Posgrados de la UASLP	2004			2005			2006			2007			Marzo: 2008		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
	2004			2005			2006			2007			2008		
Doctorados	93	40	133	93	49	142	113	43	156	99	67	166	147	76	223
Maestrías	461	444	900	571	549	1120	553	511	1064	498	441	939	482	434	916
Especialidades	127	112	239	134	102	236	218	154	372	189	166	355	151	159	310
Total	681	596	1277	798	700	1498	884	708	1592	786	674	1460	780	669	1449

En los últimos 5 años, la proporción hombres a mujeres se ha mantenido estática de 53 a 54 % de varones y 47 a 46 % de mujeres. En contraste, en Licenciatura esta proporción es de 48.2% mujeres y 51.8% varones

La baja de matrícula en Maestría con respecto al 2006 es real y refleja una importante disminución de inscripciones en los posgrados de Administración y Derecho. Igualmente, la baja global de matrícula de especialidades es real y refleja el cambio para enfocar los esfuerzos por parte de las dependencias académicas hacia las maestrías.

2.1 Becados, este incremento de becas por año se ha mantenido, sin embargo la proporción no ha sido verificada en función del mayor número de

programas certificados en el PNPC, se requieren de mecanismos más robustos de reclutamiento de mejores aspirantes para ingresar a los posgrados.



Los becados 2009, son 430, 109 de la SS.

2.2 Ingresos promedio por año:

Los posgrados de las áreas ciencias exactas, naturales, de la salud e ingenierías, tienen ingresos medios de estudiantes de 4.5/año. En este año, esta proporción se incrementó a 8 esta proporción

La más baja es la del área de biología y química, con 2.7 estudiantes/año

Los posgrados de las áreas de humanidades, ciencias de la conducta y sociales tienen ingreso anuales altos 23 estudiantes/año

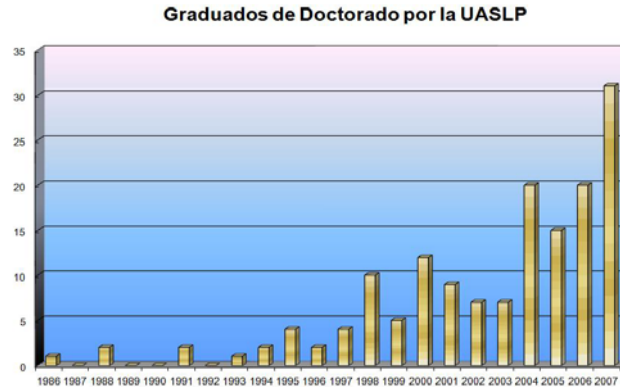
2.3 Dedicación de los estudiantes. 50 de los posgrados admiten exclusiva o preferentemente estudiantes de TC. 19 programas aceptan mayoritariamente estudiantes con dedicación de tiempo parcial. Todos los programas PNPC con becados CONACYT son de tiempo exclusivo en el posgrado.

2.4 Criterios de selección de aspirantes: 45 de los PEP utilizan el EXANI III, como criterio de referencia para admisión. 40 posgrados lo hacen regularmente. 38 programas, requieren aprobar exámenes de conocimiento. 24 PEP requieren aprobar escuela propedeútica, 51 efectúan al menos una entrevista del aspirante, 20 posgrados solicitan examen de inglés. Las 19 Especialidades clínicas (18 Facultad de Medicina, 1 de Estomatología), admiten a través del examen nacional de residencias médicas, y la mayoría se reservan la admisión hasta después de la entrevista.

2.5 Resultados de los posgrados. La Eficiencia Terminal calculada global es demasiado baja, <10%, (5 años) en los posgrados de Derecho.

Resumen de eficiencia terminal:

Tabla Resumen de Eficiencia Terminal	2001	2003	2006	2008 Global	2008 PNPC
% de ET en Especialidad	52.1%	61.4%	64.9%	75.0%	72.2%
% de ET en Maestría	37.3%	47.7%	63.7%	49.9%	40.4%
% de ET en Doctorado	68.1%	73.0%	74.9%	72.9%	65.1%



Los graduados de doctorado del 2009 que fueron 25.

Comparación internacional sobre el número de graduados de doctorado 2008 (Conacyt Informe de CyT 2008)

	Número de Doctores / año	Graduados / Población Económicamente Activa
EUA	43,204	0.30
España	7,270	0.38
Brasil	9,972	0.10
Corea	8,670	0.38
México	2,003	0.04

III. Operación de los Posgrados.

3.1 En 68 de 69 programas operan Comités Académicos de Posgrado (CAP). La única excepción son la constituyen los posgrados en Derecho

En gran parte de espacios académicos las Direcciones continúan nombrando a los integrantes de los CAP. En las visitas in situ, los evaluadores detectaron la NO operación de los CAP en 9 PEP.

3.2 Operación de los Comités de Tesis. 55 PEP declaran la existencia de un Comité de tesis que supervisa los avances. En 7 posgrados más la revisión la efectúa el Comité Académico en pleno.

3.3 Otros aspectos de operación importantes: 44 posgrados, que comprenden a 58 programas, el 86 % del total, cumplen el requisito de PTC demandados por el PNPC para el núcleo básico. Solo 3 de los Programas superan o igualan la relación de 10 alumnos/PTC. En 2005, esto regía para 7 posgrados. El promedio global es de 2.93 estudiantes/PTC en 2008, contra 5.9 en 2005.

3.4 Para los programas con existencia de suficientes PTC en el núcleo básico, se cumplen porcentajes altos de participación de los profesores en la dirección de temas de tesis, superiores al 60%.

3.5 Intercambio y Vinculación: En 52 de los posgrados, los estudiantes participan en las actividades de las Líneas de investigación o aplicación del conocimiento. En 17 programas no dan evidencia de esta participación. 43 programas declaran la existencia de convenios de intercambio académico. 35 posgrados declaran la existencia de al menos algún proyecto de aplicación científico profesional, y/o el desarrollo de proyectos financiados externamente.

3.6 Productividad Académica: Los profesores de 34 posgrados reportan publicaciones, en revistas, indizadas y no indizadas. En 26 Posgrados se reportan publicaciones en que se incluyen a los estudiantes como coautores. En casi el mismo número de posgrados, 27 reportan participaciones en congresos. En los posgrados con bajos índices de titulación, no se reportan ya sea artículos o libros publicados, o incluso participaciones en Congresos

3.7 Infraestructura: En 56 Posgrados existen cubículos para el 100% de su personal académico. En 12 de las 19 especialidades clínicas reportan deficiencias en equipamiento. En 26 posgrados se toman provisiones para que los estudiantes tengan un lugar reservado para su trabajo con equipo de cómputo. En todos los posgrados que requieren laboratorios o áreas de atención clínica, se reportan la existencia de los mismos. Las únicas excepciones en este rubro lo proporcionan los Posgrados de administración y el de Derecho, que declaran la existencia de un laboratorio, que es el de cómputo. El 100% de los profesores tienen acceso a una PC conectada a Internet con las excepciones de 5 especialidades médicas. Todas las entidades académicas cuentan con laboratorios de cómputo con PC para los estudiantes

IV. Análisis. En la autoevaluación se calificaron las respuestas a 43 preguntas diseñadas para evaluar el desempeño cualitativo del posgrado, y 94 indicadores, para un total de 137 respuestas esperables. No todas aplican necesariamente en todos los posgrados, ya que dependen de su orientación y en algunos casos del perfil de su área o campo de desempeño profesional.

También fue un insumo en la calificación el reporte de los evaluadores visitantes al programa.

Las calificaciones se otorgaron en escala 2 en 2 hasta 10, significando la siguiente numeración:

Deficiente	2	Regular	4
Mediano	6	Bueno	8
Excelente	10		

Se formuló un promedio que considera electrónicamente solo aquellas preguntas que aplicaban al programa dada su orientación o perfil profesionalizante o de investigación. Así que las que no aplicaban no incidieron en la calificación total.

La calificación del posgrado se determinó, basada en la información contenida en el cuestionario de autoevaluación, el reporte elaborado por los evaluadores visitantes al posgrado, y los indicadores de resultados de cada posgrado. Además de la emisión de recomendaciones de acuerdo a la percepción del desempeño de los programas, dictámenes emitidos por las Comisiones Colegiadas Institucionales en materia de posgrado y de investigación. Estas comisiones están conformadas por académicos distinguidos, con formación en todas las áreas de conocimiento (7 áreas clasificación SNI) y que no representan a los posgrados.

La calificación obtenida por un programa indica: 1) la diligencia y calidad que puso la comunidad, a través de su coordinador, en responder al ejercicio de autoevaluación; y 2) la evaluación del desempeño en los indicadores del programa tanto de insumos, como de resultados. Esto en última instancia indica el grado de organización que la comunidad efectúa en su programa y el empeño que dedican al mismo.

Es importante señalar que la revisión de los indicadores de los posgrados de la UASLP permitió identificar con claridad la existencia de brechas importantes en ciertos aspectos clave de la calidad de los programas. Las principales brechas detectadas entre los posgrados incluidos en este ejercicio se refieren a los siguientes aspectos:

- a) Solidez académica del núcleo académico básico
- b) Disponibilidad de infraestructura
- c) Eficiencia terminal por cohorte.

Todas las políticas, estrategias y acciones institucionales deberán estar dirigidas a cerrar esas brechas en el mediano plazo. Considerando que existen posgrados que requieren de reestructuración profunda para su continuación y otros que deben reestructurarse a la brevedad y atender problemas serios de operación o de resultados.

Derivado del proceso de autoevaluación los 20 principales problemas detectados se enlistan en la siguiente Tabla, donde se jerarquizan en función de la frecuencia con que fueron mencionados por los diferentes posgrados.

Principales Problemas que declaran los PEP de la UASLP	Jerarquía del problema 2006	Frecuencia 2006	Jerarquía del problema 2008	Frecuencia 2008
Recursos insuficientes	22	13	1	25
Falta de recursos financieros para becas	23	12	2	24
Insuficiencia de equipamiento en laboratorios	2	24	3	23
Falta infraestructura y/o el equipo de cómputo es insuficiente	4	23	4	22
Insuficiencia de PTC	1	27	5	19
No hay movilidad de estudiantes	No se mencionó	No se mencionó	6	19
Incompleto seguimiento de graduados	13	16	7	17
Falta vinculación con sector industrial, social y productivo	5	22	8	16
No hay alumnos de otras instituciones	No se mencionó	No se mencionó	9	12
Curriculos sin actualización/flexibles	9	18	10	11
Bajo índice de titulación (baja eficiencia terminal)	12	16	11	11
Pocos PTC en el S.N.I.	No se mencionó	No se mencionó	12	11
Insuficiente acervo revistas especializadas	6	22	13	10
Insuficiencia de personal de apoyo (técnico)	20	13	14	10
Insuficiente reclutamiento estudiantes y promoción del posgrado	7	21	15	10
Faltan cubículos de alumnos	25	12	16	9

XXIII Congreso Nacional de Posgrado
San Luis Potosí, San Luis Potosí, México

Inadecuados espacios físicos e insuficientes para laboratorios	21	13	17	8
Falta difusión de trabajos de investigación	No se mencionó	No se mencionó	18	7
Insuficiente productividad académica y de investigación	14	16	19	7
Escasa formación, consolidación y productividad de los cuerpos académicos	10	18	20	6

Y las principales fortalezas son las siguientes:

Principales Fortalezas.
1. Existencia de una buena tradición académica en posgrado que permitió que 35 de los 69 tengan registro PNPC.
2. 191 investigadores nacionales, 15 de ellos nivel III, 33 de nivel II, 105 nivel I y 38 candidatos. Octavo lugar entre las UPE y el 16to. a nivel nacional .
3. El que 58 de los 69 PEP activos en mayo 2008 tienen PTC acorde con PNPC.
4. 39 PEP muestran eficiencia terminal (E.T.) bruta mayor o igual a 50% en las cinco últimas cohortes.44 PEP (el 63.7%) al considerar el límite del 40% de E.T. para PFC.
5. El que la UASLP sea de tamaño intermedio, con alrededor de 21,500 estudiantes, 1500 de ellos de posgrado.
6. El que la UASLP sea una Universidad organizada e institucionalizada
7. En la UASLP existe una larga tradición científica desde mediados de los años 1950's.
8. Existe una participación universal en docencia por los investigadores activos, entre ellos por todos los reconocidos por el SNI.

Acciones institucionales instrumentadas

Las acciones institucionales que se adoptaron para apoyar la realización de la Visión 2012 del posgrado de la Universidad y que se aplicaron para los posgrados clasificados en las 4 categorías siguientes:

- 1) Posgrados con posibilidades de alcanzar registro en el PNPC entre 2008-2012,
- 2) Posgrados con características y/o resultados suficientes para obtener registro PNPC antes del 2012
- 3) Posgrados con posibilidades de acreditarse después del 2012 en el PNPC
- 4) Posgrados en que se deberá evaluar su permanencia o cancelación

Estas acciones fueron las siguientes:

- 4.1 Se otorgó la más alta prioridad a la gestión de nuevos candidatos a PTC a incorporar a través del PROMEP y en el programa de Repatriaciones y Retenciones del CONACYT. Por lo menos 40 posgrados se beneficiaron de esta política.
- 4.2 Se promovió que PTC de los posgrados en fortalecimiento obtuvieran becas a través del PROMEP, y las facilidades laborales para mejorar su habilitación académica.
- 4.3 Se continuó el seguimiento de los posgrados, en lo que se refiere a las recomendaciones derivadas del proceso de autoevaluación institucional y las que se sugirieron como resultado de las diversas evaluaciones. En específico, derivado de este proceso la Facultad de Contaduría y Administración ha decidido unificar sus programas de posgrado. Esto les permite potenciar esfuerzos y aprovechar mejor la infraestructura existente para impartir educación de posgrado.

- 4.4 Se reformó el RGEF en el 2002, 2006 y 2007 para brindar un mejor marco normativo a los posgrados multidisciplinarios e interinstitucionales.
- 4.5 Se inició el programa central del seguimiento de egresados en agosto 2002, en adición a los programas de seguimiento que ya tienen varios posgrados.
- 4.6 Se continuó la ampliación de la red de conectividad. Con esto se tiene la plataforma de soporte electrónico para que existan áreas de consulta y comunicación electrónica a la red internacional de internet accesibles a todos los profesores y estudiantes de los posgrados.
- 4.7 Se apoyaron acciones de Promoción al ingreso a los posgrados de la UASLP participando en las ferias del posgrado del 2002 al 2008 que organiza CONACYT. Además se actualiza y difunde el Catálogo de Estudios de Posgrado que contiene toda la información relevante para facilitar el ingreso de un estudiante a algún programa de la UASLP.
- 4.8 Se continúa operando el Convenio con la Secretaría de Relaciones Exteriores para la oferta de nuestros posgrados a estudiantes extranjeros. En el marco de este proceso se convino a partir del 2003 que la UASLP oferte becas de colegiatura a través de esa Secretaría, la cual se centra primordialmente en los posgrados PNP, promoviéndolos en otros países, con el propósito de enrolar estudiantes extranjeros.
- 4.9 Al 2008 de los 69 programas de la UASLP que operarán, 58 posgrados cumplen los indicadores para número de PTC requeridos en el PNPC: 3 PTC en Especialidad, 6-8 en Maestría y 12 en Doctorado.
- 4.10 En los posgrados en la UASLP la eficiencia terminal media por programa se incrementó del 46.8% en el 2001, a 57.2 % al 2003, al 65.9% al 2006, y 71.5 % al 2008. De estos globales, el 82.41% corresponde a la eficiencia promedio de las especialidades, el 51.36% para las maestrías y el 80.77 para los doctorados
- 4.11 Se construyeron espacios que solicitaron por 3 posgrados. Se construyó en el Instituto de Investigación en Comunicación Óptica, un nuevo edificio de aulas y laboratorios, en el Instituto de Geología, se efectuó remodelación y adecuación de espacios anexados del edificio que ocupó el Instituto de Metalurgia, y están en proceso la construcción del nuevo edificio del CIEP de la Facultad de Ingeniería y el Laboratorio Nacional.
- 4.12 Se superó ampliamente la graduación de Maestros en Ciencias al pasar de 114 que se graduaron en el 2004 a 165 en el 2008. La graduación de doctores avanzó de 15 doctores graduados en 2004 a 25 en el 2008.
- 4.13 Se han actualizado los currículos de cursos de los posgrados haciéndolos más pertinentes y flexibles, en un orden de 10 posgrados por año. Manteniendo incorporados periódicamente los resultados de los estudios de empleadores y egresados como herramientas de evaluación y retroalimentación curricular.

Conclusiones:

De todo el análisis presentado sobre los resultados del proceso de autoevaluación del sistema de posgrados de la UASLP, en el marco de la evaluación trianual 2008, se concluye que es necesario resumir la situación de los posgrados para los cuales se observaron problemas o deficiencias preocupantes, con el entendido de que ese ejercicio se hace para señalar la urgencia inmediata de atender a los problemas, ya que en algunos casos la persistencia de esas dificultades pone en riesgo la viabilidad de esos programas.

Las políticas institucionales sobre la planeación y evaluación encuentran una expresión en el Reglamento General de Estudios de Posgrados vigente de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. En este reglamento, se indica que es atributo del comité académico de los posgrados, como autoridad académica de los mismos, la planeación, programación, presupuestación y evaluación de sus programas, artículo 18 incisos a) al i). En el artículo 17 del mismo señala como deberá conformarse con los PTC, de acuerdo a la modalidad de los programas, y en base a que cumplan los requisitos de habilitación y dedicación al programa.

Como parte de las estrategias institucionales diseñadas y reportadas desde el PIFOP 1.0, la SIP-UASLP efectuó una campaña desde finales del 2002 para que todos los posgrados organizaran y registraran sus Comités Académicos ante la misma. La evidencia recopilada en las evaluaciones y sobre todo por los evaluadores in situ, es que en 61 de los 69 PP de nuestra Universidad existe evidencia de que el CAP sí opera.

La política institucional respecto al posgrado es que cada PP establezca y proporcione evidencia de que tiene operando las tutorías, lo cual es supervisado por la SIP-CESP. En 62 PP de los 69, o en el 89.9%, reportan estar efectuando algún tipo de tutoría.

La mejora colectiva en el índice global de eficiencia terminal mencionado en el punto 4.5 y resumido en la tabla 4.5a es evidencia de que estos procesos están teniendo impacto.

Los esquemas de evaluación del desempeño del profesorado en la UASLP no dependen del nivel en que imparten docencia. Estos son esencialmente tres:

1. El programa anual de Estímulos del Desempeño Docente, programa con recursos federales, estatales y propios, que evalúa de acuerdo a lineamientos establecidos por SESIC-SEP las cuatro áreas de desempeño que debe ejecutar un PTC perfil PROMEP: docencia, tutorías, investigación y gestión académica. El programa se otorga distribuido en 8 niveles con apoyos de 1 a 11 salarios mínimos mensuales.
2. La convocatoria anual de categorización, de libre concurso. Cada profesor, en la medida que va obteniendo resultados académicos y de dedicación docente puede concursar para recategorizarse si aún no alcanza el nivel máximo (Nivel VI equivalente a Titular C).
3. En la licenciatura desde hace 13 años se instaló un programa institucional de evaluación al docente de cada uno de los cursos de la UASLP por los alumnos. Una mayoría de los posgrados se han sumado a este proceso a partir del 2002.

Los resultados de estas evaluaciones cuentan en el otorgamiento de los estímulos al desempeño docente, y se está empezando a utilizar como un elemento de juicio para determinar definitividades para los PTC en los proceso de basificación. Al

demandar del docente su mejor desempeño, estos programas incidan en la mejora del posgrado de la UASLP.

La competitividad académica de la institución es el resultado neto del desempeño en un periodo determinado, medido en términos de la razón del número de programas con certificación por el PNPC sobre el número total de PP en la institución. Hay un avance notorio, pero claramente insuficiente, ya que el diagrama para el 2008, señala que aún falta la calidad o la organización para obtener el reconocimiento PNPC, a un poco menor del 50% de los programas en operación en 2009.

Referencias: 1.- Reglamento General de Estudios de Posgrado Universidad Autónoma de San Luis Potosí, aprobado el 29 de septiembre de 1997, con modificaciones en el 2002, 2005 y 2007.

2.- Documento de Planeación y Visión del Sistema de Posgrados de la UASLP 2007-2012

3.- Documento anexo al PIFI 2008 de la UASLP

Claves de calificación para el Colorama de la página 66:

Claves de calificación:

	10	Excelente
	8	Muy Bien
	6	Bien
	4	Regular
	2	Deficiente
	No Aplica	

[illegible]



XXIII Congreso Nacional de
Posgrado
Octubre 12 a 14, 2009

UASLP

IPICyT

COLSAN

San Luis Potosí, SLP, México

Mesa 3

Evaluación y Acreditación 2

EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN Y RECONOCIMIENTO. EL CASO DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE COLIMA

Mtro. Francisco Montes de Oca Mejía

fmontesdeoca@ucol.mx

Josefa Ortiz de Domínguez # 64 Villa de Álvarez, Colima, México

Teléfono/Fax: (01 312) 31 6 11 83

M. en C. Rodolfo Rangel Alcántar

rodolfo1@ucol.mx

Josefa Ortiz de Domínguez # 64 Villa de Álvarez, Colima, México

Teléfono/Fax: (01 312) 31 6 11 83

M. en C. Maricela Larios Torres

mlarios@ucol.mx

Av. Universidad # 333, Col. Las Víboras, Colima, México

Teléfono/Fax: (01 312) 31 4 53 78

RESUMEN

La evaluación, la acreditación y la certificación son conceptos y acciones vinculadas a políticas que atienden tendencias de internacionalización, globalización, competitividad y calidad; predominantes en lo que va del siglo XXI en todos los campos de la actividad humana. La educación en sus diversos niveles y modalidades convive con estas tendencias que se traducen en retos, exigencias y acciones, que llevan a replantear los procesos, modificar los roles de los actores y reconstruir sus propósitos y metas. Lograr y mantener la calidad educativa de los programas de posgrado ha sido un gran reto, en el que la evaluación es la herramienta con la que se valora el alcance de los indicadores determinados, cubrirlos permite obtener la certificación, el reconocimiento social y mayor financiamiento para el programa, los profesores y los estudiantes.

Los programas de posgrado enfrentan diversos problemas, pero el más significativo es la *eficiencia Terminal*, ante lo cual se han implementado estrategias aplicadas desde el proceso de admisión hasta la obtención del grado.

El objetivo del presente trabajo es compartir la experiencia de la evaluación como una estrategia para identificar fortalezas, debilidades y acciones de mejora permitan el reconocimiento. Retomando la experiencia del programa de Maestría en Pedagogía de la Universidad de Colima.

La metodología empleada en este estudio es de tipo descriptiva a partir del análisis documental y con apoyo de la estadística descriptiva.

Los resultados permiten revalorar el proceso de evaluación de los programas de posgrado, como elemento indispensable para el logro de la calidad educativa.

INTRODUCCIÓN

La cultura de la evaluación es una característica de las políticas educativas del siglo XXI, que se ha filtrado a todos los niveles del sistema educativo mexicano; desde la educación básica donde el proyecto de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) establece un eje denominado “Evaluar para mejorar”, hasta llegar al posgrado. En el que actualmente se vive una constante preocupación por atender los criterios y normas marcados por las instancias nacionales que se han elaborado tomando como punto de referencia los estándares internacionales. En el nivel de posgrado, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) es actualmente el organismo que marca la pauta de la evaluación de los programas educativos y establece los criterios que caracterizan a un programa de calidad.

Con la visión de mejora constante, el programa de Maestría en Pedagogía de la Universidad de Colima se ha sometido a constantes procesos de evaluación por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y por el CONACYT, lo que le ha permitido identificar sus debilidades y potenciar sus fortalezas.

DESARROLLO

“Es duro caer, pero es peor no haber intentado nunca subir.”

—Theodore Roosevelt

La visión prospectiva institucional del 2000-2010 consideraba la existencia de un sistema de educación superior vigoroso, que realizara sus tareas sustantivas de formación de profesionales e investigadores, de generación y aplicación del conocimiento, y de extensión y preservación de la cultura, en condiciones de calidad, pertinencia, cobertura y equidad equiparables con los indicadores internacionales. Y establecía que la educación, particularmente la superior, contribuiría de manera fundamental a que los mexicanos disfrutaran de paz y prosperidad en un marco de libertad, democracia, justicia y solidaridad. (ANUIES, 2000a).

Pero esos pronósticos no han sido fáciles de cumplir, especialmente en las instituciones de educación superior que deben acudir a innovadores modelos de gestión para concursar por los cada vez más limitados recursos, sobre todo para sostener el desarrollo de programas de posgrado; aún cuando éstos pertenezcan a algún padrón de calidad reconocido por las autoridades educativas a nivel nacional o internacional, es necesario estar en constante autoevaluación, coevaluación (evaluación de pares) y heteroevaluación para continuar con el reconocimiento; de lo contrario se puede perder.

El posgrado en México ha tenido un importante desarrollo en la última década. La acelerada velocidad a la que avanzan los conocimientos y la necesidad de apropiarse de ellos para ser parte de, lo que hoy llaman, un mundo globalizado, ha traído como consecuencia la cada vez más creciente demanda de educación en todos los niveles. La educación superior no podía ser la excepción si consideramos que, según datos de la ANUIES, en México, en los últimos tres

años, ésta ha mantenido un crecimiento mayor al 3%. Así, en el último año la matrícula aumento de 2,446726 a 2, 528,664 estudiantes, equivalente a un 3.24% (ANUIES, consultado el 04 de agosto de 2008, desde http://www.anui.es.mx/servicios/e_educacion/index2.php).

La matrícula en el posgrado ha mostrado una expansión significativa en las últimas décadas. La cada vez más elevada exigencia por acceder a los nuevos conocimientos que se generan día con día, obligan a los egresados del nivel superior a ser parte de los miles de jóvenes que se matriculan en un programa de posgrado. De acuerdo con la ANUIES, la cantidad de estudiantes para el periodo 2006-2007 ascendió a 162,003, distribuidos en las seis diferentes áreas del conocimiento. Por supuesto, cifras casi insignificantes si tomamos en cuenta la cantidad de personas que quedan fuera del sistema educativo, aún del nivel básico. De manera desglosada, el porcentaje de estudiantes de posgrado por nivel, para este último periodo (2006-2007), se presenta como sigue: 21.6% en especialidad, 69.1% en maestría y un 9.3% en doctorado (ANUIES, consultado el 04 de agosto de 2008, desde

http://www.anui.es.mx/servicios/e_educacion/index2.php).

Consecuencia de ello ha sido, también, el aumento de los programas que ofrecen algún tipo de preparación en las diferentes áreas de estudio, aunque, aclaramos, esto no garantiza la calidad de los mismos. En últimas fechas, la cifra ascendió a 5,875 programas, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 1. Número de programas según el nivel

Nivel de posgrado	Número de programas
Especialidad	1,500
Maestría	3,742
Doctorado	633
Total	5,875

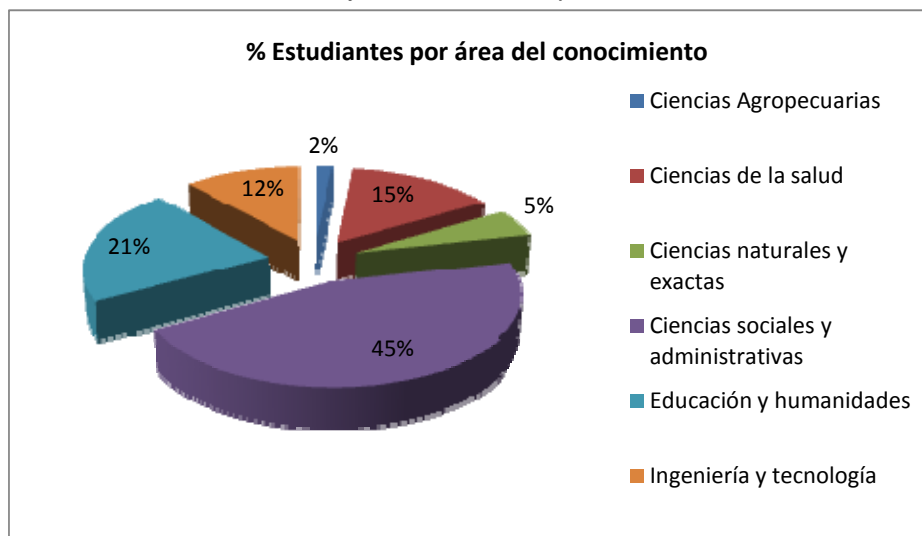
Fuente: Elaboración de los autores a partir de los datos estadísticos de la ANUIES, periodo 2006-2007

Los datos anteriores son un claro indicio de que la mayor actividad del posgrado se concentra en el nivel de maestría; existe en ese nivel el mayor número de programas y es ahí donde se concentra la mayor parte de la matrícula, asimismo, el mayor número de egresados y graduados. Esto ha originado una *competencia abierta* entre los programas, que luchan consigo mismo y contra otros para obtener recursos y captar estudiantes.

Es de reconocer también la desigual distribución del posgrado en cada una de las entidades federativas del país, considerando que, tan sólo en el D.F y en cuatro estados de la República -México, Nuevo León, Puebla y Jalisco, se concentra el 56% de la matrícula total; situación que nos refleja el excesivo centralismo que impera en este nivel.

Por otro lado, la carga por área de conocimiento refleja también un desequilibrio en cuanto al tipo de profesionales que está arrojando el sistema, particularmente en posgrado. Así, la matrícula para el último periodo, se concentra de la siguiente manera:

Gráfica 1. Porcentaje de estudiantes por área del conocimiento



Fuente: Elaboración de los autores a partir de los datos estadísticos de la ANUIES, periodo 2006-2007

La inclinación de la balanza hacia dos de las áreas (ciencias sociales y administrativas y educación y humanidades) nos da la pauta para aventurar sobre la falta de apoyo y de atención en las áreas menos demandadas, lo que provocaría, de acuerdo con algunos autores, como lo plantea Ruiz (2002), un desajuste en la construcción de un aparato científico sólido y tecnológico.

El área de educación y humanidades, rubro en donde se inserta la Maestría en Pedagogía (Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima) es una de las áreas que más demandantes tienen en todo el país. El área de estudio de educación y humanidades, de la misma manera que las demás, ha presentado en los últimos periodos un aumento en la matrícula total, que si bien no ha sido de manera disparada, sí ha mostrado una constante.

En el último año, la proporción por niveles se presentó de la siguiente forma:

Tabla 2. Cantidad de estudiantes en el área de educación y humanidades, periodo 2006-2007

Nivel	Número de estudiantes			
	2004-2005	2005-2006	2006-2007	Total
Especialidad	1,377	982	1,148	3,507
Maestría	25,088	28,274	29,771	83,133
Doctorado	2,682	2,822	3,566	9,070
Total	29,147	32,078	34,755	95,710

Fuente: Elaboración de los autores a partir de los datos estadísticos de la ANUIES.

Ante este panorama se hace necesario crear estrategias que permitan, por un lado la rendición de cuentas ante quienes aportan los recursos y por otro generar certidumbre entre los aspirantes a un posgrado; la estrategia que permite hacer esta selección y a la vez discriminación es la evaluación. “Desde la conformación de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior en 1989 y el impulso a la conformación de un sistema nacional de evaluación, se han establecido organismos, procesos y mecanismos en materia de evaluación y acreditación de programas académicos e instituciones”.

http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/index.html

Lo que ha generado un fuerte impulso en políticas educativas entorno a la evaluación, acreditación y reconocimiento de la educación superior.

Los esfuerzos de las instituciones educativas, especialmente las que luchan por conservar sus programas de posgrado en los padrones de calidad institucionales, se han dirigido a fortalecer los índices de eficiencia en los estudios superiores que ofrecen a la sociedad acudiendo a la creatividad, esfuerzo y sacrificio para formar profesionistas de alto nivel académico que respondan a las necesidades de la sociedad.

A este grupo de programas de posgrado que han tenido que redoblar sus esfuerzos, pertenece la Maestría en Pedagogía de la Universidad de Colima. Que ha participado constantemente en procesos de evaluación logrando resultados favorables. Sus evaluaciones se han presentado de la siguiente manera:

En marzo de 2003 el programa es evaluado por CIEES y obtiene el nivel 2 una de las recomendaciones fue atender el índice de deserción y la eficiencia Terminal.

En el 2004 es evaluado por CONACYT en el marco del PFPN para su ingreso al Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP) en su versión 2.0 obteniendo una respuesta favorable el 1° de diciembre de 2004.

Se atendió la Convocatoria 2006 SEP-CONACYT para solicitar el ingreso de la Maestría en Pedagogía al Padrón Nacional de Posgrado (PNP) SEP-CONACYT Sin embargo, no fue posible alcanzar la *eficiencia terminal* señalada por CONACYT (igual o mayor al 50%, obteniendo el grado en máximo tres años), que es uno de los indicadores primordiales; razón por la cual se decidió no solicitar el registro en el Padrón Nacional de Posgrado (PNP)

En 2007 es evaluado por los CIEES, el 30 de mayo de 2007 se envía el informe de seguimiento de las recomendaciones del 2003 y el informe de autoevaluación, con lo cual se logra el Nivel 1 de CIEES el 11 de Octubre de 2007. En el informe de evaluación que elaboró CIEES en septiembre de 2007 se plantearon nuevas recomendaciones como: unificar formatos y actualizar contenidos de los programas, promover lectura de textos en inglés,, precisar el equilibrio entre horas teóricas y horas prácticas, apoyar la movilidad estudiantil y el otorgamiento de becas, equilibrar la carga horaria de los profesores entre las actividades sustantivas dejando tiempo para la atención (tutorías) de los estudiantes, impulsar la publicación de trabajos de investigación de alumnos y de profesores, promover la consolidación de uno de los cuerpos académicos y fortalecer el programa de convenios con los sectores sociales y las instituciones

educativas. Es importante destacar que una de las debilidades principales fue la eficiencia terminal.

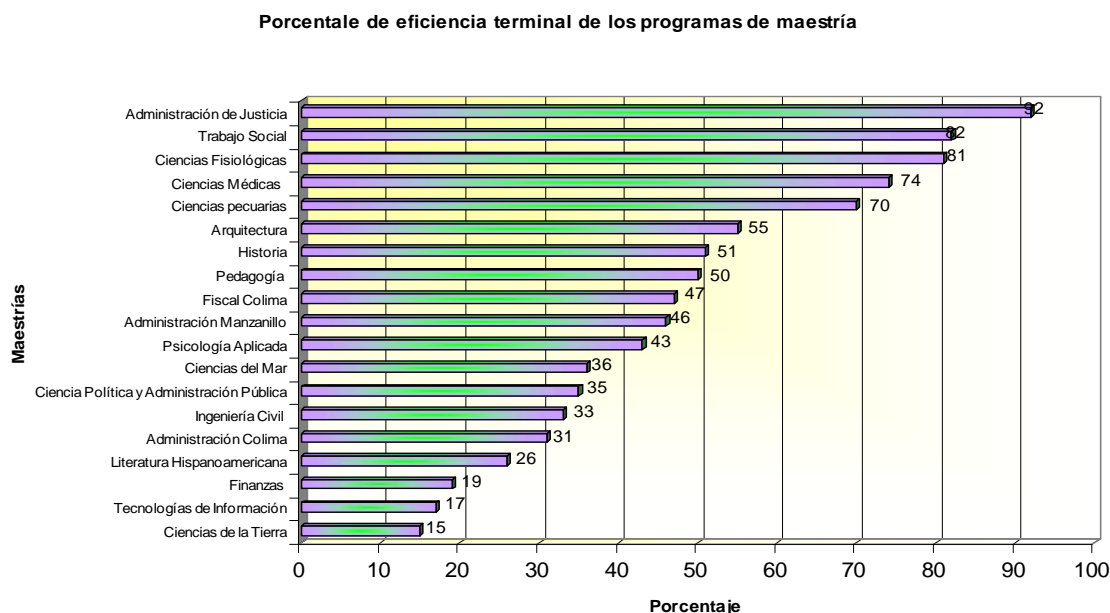
En 2007 se atendió nuevamente la convocatoria de CONACYT para ser evaluados, en diciembre se envió la solicitud de ingreso al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) en el nivel de fomento a la calidad de posgrado/en desarrollo y el 6 de mayo de 2008 se emite el dictamen de no aprobado, donde el motivo principal era la baja eficiencia terminal registrada hasta noviembre de 2007, pero para mayo de 2008 ya se había incrementado por lo que se atendió el derecho de réplica el 30 de mayo de 2008, mostrando evidencias que la última generación llevaba un gran avance en la obtención del grado y que otros egresados estaban a punto de graduarse; logrando el 21 de julio de 2008 la aprobación y con ello el *reconocimiento* para ingresar al padrón de posgrados de calidad de CONACYT.

En estos procesos de evaluación dejaron claro que el problema principal del programa era la *Eficiencia Terminal*. La eficiencia terminal en el nivel superior, representa uno de los principales indicadores a considerar para reconocer a un programa de calidad; específicamente, aquellos de posgrado, que aspiran a ser reconocidos por organismos nacionales e internacionales que los colocan como programas competitivos en el mercado educativo. De este modo, el impacto de un programa se efectúa a través de una evaluación cuya dinámica incluye, dentro de los procesos a evaluar, “los índices de permanencia y deserción estudiantil, además, el número de graduados y el número de estudiantes que han finalizado sus estudios y no se han podido graduar” (Dubs, 2005, p. 57)

Sin embargo, el aumento de la eficiencia terminal ha sido unas de las metas, y uno de los rubros, más difíciles de lograr a lo largo de los años. En cada una de las áreas se presentan dificultades para mantener e incrementar el porcentaje de graduados, en todo el país. De acuerdo con la ANUIES, uno de los principales problemas del sistema de educación superior es el de los bajos índices de eficiencia terminal, tanto si se considera la tasa de egreso de licenciatura como la de titulación: la primera es actualmente del 69% en promedio y la segunda del 39% (ANUIES, 2000a) y para el posgrado la situación es similar. “Uno de los problemas más significativos de los programas de posgrado a nivel nacional es la baja eficiencia Terminal. Según el CONACYT, es de los principales obstáculos para la mejora del posgrado: “más de 33% de los estudiantes de maestría desertan y 50% obtienen su grado en cinco o seis años, cuando deberían hacerlo en dos, además las tasas de egreso están disminuyendo a medida que se incrementa la matrícula de posgrado’...” (Universidad de Colima, 2006: 14-15).

En la Universidad de Colima actualmente se ofrecen diecinueve programas de maestría, lo anterior considerando todas las áreas de conocimiento: Educación y Humanidades, Ciencias Sociales y Económico- administrativas, Agropecuarias y Ciencias de la Salud, Ciencias Exactas y Naturales e Ingeniería. Por otro lado, es importante destacar la eficiencia terminal (E.T.) alcanzada hasta agosto de

2008, en los 19 programas de maestría que pueden reportar hasta el momento este dato; ahora bien como se puede observar en la gráfica 2, sobresale el programa de Administración de Justicia con un 92%, la maestría en Pedagogía con un 50% y la que menos eficiencia terminal obtiene es la de Ciencias de la Tierra que apenas alcanza el 15%.



Gráfica 2: Eficiencia terminal de los programas de maestría expresada en porcentajes. Fuente: Elaborado por la Mtra. Mireya Isabel Cortez de la Mora, de la Dirección General de Posgrado de la Universidad de Colima. Actualizado: 29 de Agosto de 2008.

Haciendo un análisis por área de conocimiento, es necesario señalar que la maestría con mayor eficiencia terminal corresponde al área de Ciencias Sociales y Económico- administrativas y la que menos tiene es la de Ciencias Exactas, Naturales e Ingeniería.

En la Universidad de Colima, actualmente se ofrecen cuatro maestrías en el área de educación y humanidades y su eficiencia Terminal es: Maestría en Arquitectura con 55%, Maestría en Literatura Hispanoamericana con 26%, Maestría en Pedagogía 59, Maestría en Educación media Superior sin datos porque aún no tiene egresados. La eficiencia Terminal en promedio de esta área es de 46%, como observamos está por abajo de los estándares de CONACYT.

En el caso de la Maestría en Pedagogía la eficiencia Terminal hasta mayo 2009 ha evolucionado tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 3. Eficiencia Terminal de la Maestría en Pedagogía

GENERACIÓN	1er. Ingreso	Egreso	Graduados	Eficiencia terminal %
2000-2002	25	10	9 + 1**	40
2003-2005*	15	8 + 1*	8	53
2005-2007	14	13	12	85
2007-2009***	15			
TOTAL:	54	32	30	59

*Una alumna de la generación 2000 – 2002 se reincorporó en 2003-2005, egresó y se tituló en esta generación.

** Se tituló en la generación 2003-2005.

*** Aún no egresan.

Fuente: Elaborado por la Mtra. Mireya Isabel Cortez de la Mora, de la Dirección General de Posgrado de la Universidad de Colima.

Ahora el gran reto del programa es permanecer en el PNPC atendiendo la debilidad principal: la eficiencia Terminal; a través de estrategias como mejorar el proceso de admisión, fortalecer las estrategias para elaborar el proyecto de tesis y fomentar la tutoría personalizada.

CONCLUSIONES

Se viven tiempos de rendición de cuentas y se tiene que responder con resultados ante la sociedad y las instituciones evaluadoras, que exige ser mejor cada día. Lo cual no es fácil.

La evaluación es un mecanismo que permite mejorar los programas educativos y estar en constante búsqueda de la excelencia académica, donde se identifiquen fortalezas, debilidades y acciones de mejora.

La eficiencia terminal se muestra como el principal problema del programa de Maestría en Pedagogía de la Universidad de Colima, que aqueja a los posgrados mexicanos en general, que requiere implantar estrategias eficaces si se quiere alcanzar mención de calidad.

El programa de Maestría en Pedagogía a logrado ingresar al PNPC, pero como lo dijo la actual directora de la Dirección general de Posgrado de la Universidad de Colima, ahora el problema ya no es entrar sino permanecer.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES. Anuarios estadísticos (primera etapa) 2004-2007. Posgrado. Consultado el 04 de agosto desde http://www.anui.es.mx/servicios/e_educacion/index2.php.
- ANUIES *La Educación Superior en México y en los países en vías de Desarrollo desde la óptica de los organismos internacionales*. México: ANUIES. 1998.
- ANUIES *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES. 2000a.

- ANUIES *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior.* México: ANUIES. 2000b.
- Arredondo, Víctor Martiniano. *La educación superior: el posgrado. En Un Siglo de Educación en México. Latapí Sarre, Pablo (coordinador).* México: Biblioteca Mexicana, Fondo de Cultura Económica. 1998.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. *Manual para la evaluación de los programas de posgrado.* México: CONACYT. (www.conacyt.mx). 2006.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Convocatoria 2007. Programa Nacional de Posgrados de Calidad. México: CONACYT. (www.conacyt.mx). 2007.
- Dubs, R. Permanecer o desertar de los estudios de posgrado: síntesis de modelos teóricos. *Investigación y postgrado.* Abril año/vol. 20. No. 001. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas. Venezuela. Pp. 55-79. 2005.
- Facultad de Pedagogía. *Documento curricular de la maestría en pedagogía.* México/ Universidad de Colima. 2005.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe. *Retos y perspectivas de los posgrados en educación.* Revista Red de posgrados en educación. Julio – diciembre, 2004. núm. 1. 23- 31.
- Piña Osorio, Juan Manuel y Pontón Ramos, Claudia Beatriz. “La eficiencia terminal y su relación con la vida académica. El Posgrado en Sociología y Ciencia Política de la UNAM”, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, 3, Vol. 2, enero-junio de 1997, México D.F., pp. 85- 102.
- Ruíz, G. R. Consejo Mexicano de Estudios del Posgrado (COMEPO) El desarrollo del posgrado en México. OMNIA. XV Congreso Nacional de Posgrado "El posgrado: un proyecto nacional". Revista de la Dirección General de Estudios de Posgrado. Año 18. Número Especial 2002.
- Sánchez Puentes, Ricardo y Arredondo, Víctor Martiniano [coordinadores] *Posgrado en ciencias sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia Terminal.* México: CESU/UNAM-Plaza y Valdés. 2000.
- Universidad de Colima. *Manual de tutoría y asesoría personalizada en el posgrado.* México: Universidad de Colima. 2006.
- Universidad de Colima. *Reglamento general de estudios de posgrado.* México: Universidad de Colima. 2003.

Villa de Álvarez, Colima, México. 12 de junio de 2009.

PLAN DE MEJORA, PRODUCTO DE LA AUTOEVALUACIÓN Y CAMINO PARA EL RECONOCIMIENTO Y LA ACREDITACIÓN

Mtro. Francisco Montes de Oca Mejía

fmontesdeoca@ucol.mx

Josefa Ortiz de Domínguez # 64 Villa de Álvarez, Colima, México.

Teléfono/Fax: (01 312) 31 6 11 83

M. en C. Rodolfo Rangel Alcántar

rodolfo1@ucol.mx

Josefa Ortiz de Domínguez # 64 Villa de Álvarez, Colima, México

Teléfono/Fax: (01 312) 31 6 11 83

Mtro. Jonás Larios Deniz

jonaslarios@ucol.mx

Josefa Ortiz de Domínguez # 64 Villa de Álvarez, Colima, México

Teléfono/Fax: (01 312) 31 6 11 83

M. en C. Marisela Larios Torres.

mlarios@ucol.mx

Av. Universidad # 333, Col. Las Víboras, Colima, México

Teléfono/Fax: (01 312) 31 4 53 78

RESUMEN

En contexto internacional y nacional, los posgrados enfrentan grandes retos; sobresaliendo el reto de la calidad. Con la finalidad de asegurar la calidad de los programas de posgrado, el Consejo nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) ha implementado un modelo de evaluación y seguimiento, basado en una metodología general con la cual se valoran los programas que desean ingresar al Padrón Nacional de Posgrado (PNP).

La metodología empleada en este estudio es de tipo descriptiva a partir del análisis documental y la vivencia de los participantes y autores de este trabajo

El objetivo del presente trabajo es compartir la experiencia de la evaluación como una estrategia para identificar fortalezas, debilidades y acciones de mejora que permitan el reconocimiento. Retomando la experiencia del programa de Maestría en Pedagogía de la Universidad de Colima.

Los resultados permiten revalorar el proceso de evaluación de los programas de posgrado, como elemento indispensable para el logro de la calidad educativa, resaltando la necesidad de contar con un plan de mejora que garantice el continuar y enriquecer localidad.

Se resalta que el reconocimiento del CONACYT ha reportado grandes beneficios para los estudiantes, no así para los profesores, lo cual es un reto para el programa.

INTRODUCCIÓN

Poco después del término de la Segunda Guerra Mundial la mayoría de países encaminaron sus políticas públicas a la mejora de sus sistemas educativos, en la idea de posibilitar avances en la ciencia y la tecnología. La Guerra fría y la Carrera Espacial detonaron una fuerte competencias entre los Estados Unidos y Rusia, países vencedores en la última gran conflagración mundial, trayendo como consecuencia el incremento en el conocimiento de la época y propiciando una creciente demanda por la formación de científicos altamente especializados, mismos que deberían de ser formados en las universidades y centros de investigación con programas de posgrado del más alto nivel educativo.

Las universidades, en principio las de estos dos países, y posteriormente las de toda Europa y el resto de los continentes se dieron a la tarea de reestructurar y crear nuevos programas de formación de especialistas, esto con el impuso de políticas gubernamentales y un fondo creciente de recursos económicos para impulsar y agilizar estos cambios.

Las diferencias entre las economías nacionales y la implementación de políticas educativas para el desarrollo del posgrado trajeron como consecuencia que algunas naciones aventajaran a otras formando grandes núcleos de conocimiento en las universidades de aquellos países con un mayor desarrollo económico.

El conocimiento se centralizo en unos cuantos países y se abrieron brechas en el desarrollo científico y tecnológico cada vez más grandes, mismas que a la fecha, a 64 años de haberse terminado la Segunda Guerra Mundial no han podido ser superadas, sino que incluso se han agudizado.

Actualmente nos encontramos de lleno en una época en donde el conocimiento representa el capital más valioso con el que se cuenta para lograr el desarrollo y abatir los rezagos de las naciones. Tecnologías como internet, la comunicación satelital e inalámbrica, han cambiado el modo y el estilo de vida de las sociedades, ampliando sus horizontes y venciendo las barreras naturales que impone la geografía, posibilitando un integración en una sociedad del conocimiento, una aldea global en donde las personas de diferentes naciones podemos estar en contacto continuo e intercambiar ideas, colaborar en proyectos y hacer posible el trabajo descentralizado.

Este proceso de apertura que dio inicio en México a partir de la década de los noventas vino a dar un fuerte impulso a las universidades nacionales al permitirles la creación de redes de investigadores y académicos, la participación en programas interinstitucionales y la movilidad tanto de profesores como de estudiantes.

En un principio estas nuevas oportunidades abrieron en campo propicio para la fuga de cerebros o de capital humano altamente especializado que al salir del país y entrar en contacto con universidades y programas de formación con un mayor

prestigio fueron una gran fuente de atracción para estos nuevos científicos y académicos que vieron oportunidades de carácter personal para tener un mejor nivel de vida y un trabajo en alguno de los centros de investigación donde se desarrolla ciencia de frontera.

Como nación pagamos el precio del rezago ante los países desarrollados y vivimos la pérdida de valiosos cuadros científicos y académicos de manera cotidiana, por lo que se hizo necesario la implementación de políticas tendientes a disminuir este fenómeno y a implementar posgrados de calidad no solo a nivel nacional sino internacionalmente, pues con ellos las necesidades de formación en el extranjero serán cada vez menores.

Esta tarea es grande al ubicarnos en el contexto mundial, puesto que en su conjunto la población mexicana apenas tiene un promedio de escolaridad correspondiente al segundo de la escuela secundaria, se afrontan una serie de crisis económicas que limitan los recursos a la educación superior, ya que la prioridad es la educación básica, existe una carencia de universidades con vocación dirigida hacia la investigación y muy pocos centros nacionales en donde se realicen proyectos científicos de avanzada.

Aún prevalece pronunciado el interés creciente de los académicos, principalmente de los investigadores, en adquirir una formación doctoral en el extranjero, en participar en redes internacionales de producción de conocimientos o en equipos multinacionales de indagación por contrato y en publicar en el extranjero, debido a la hiper valoración que los dispositivos de reconocimiento a la productividad o de asignación de prestigio que se otorgan a esos factores.

Existen todavía dificultades, en las universidades mexicanas, para internacionalizar el currículum, debido a las resistencias de los actores, a las inercias institucionales y al carácter altamente conflictual de las discusiones sobre identidad cultural y autonomía universitaria.

Ante este contexto nada halagador de la situación nacional del posgrado se hace necesario repensar las políticas públicas y establecer nuevas estrategias en donde los recursos financieros no propiamente sean la prioridad; sino los modelos formativos de calidad reconocida y el apoyo a los estudiantes para acceder a la información que se pudiera brindar por medio de convenios interinstitucionales.

DESARROLLO

Ante este contexto internacional y nacional, los posgrados enfrentan grandes retos; sobresaliendo el reto de la calidad. Con la finalidad de asegurar la calidad de los programas de posgrado, el Consejo nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) ha implementado un modelo de evaluación y seguimiento, basado en una metodología general con la cual se valoran los programas que desean ingresar al Padrón Nacional de Posgrado (PNP). “La metodología general del

Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), para la evaluación y seguimiento de los programas de posgrado... tiene el propósito de reconocer la capacidad formadora de los programas de posgrados orientados a la investigación o a la práctica profesional, que cumplen con los estándares de pertinencia y calidad para desarrollar las competencias de los recursos humanos que requiere nuestra sociedad” (CONACTY, 2007a: 7).

La metodología de evaluación de CONACYT contempla cuatro momentos:

1. Planeación institucional de posgrado
2. Auto-evaluación del programa de posgrado, Contempla cinco componentes que son: categorías, criterios, lineamientos, preguntas y medios de verificación. Las categorías son seis: estructura del programa, estudiantes, personal académico, infraestructura, resultados y cooperación con otros actores de la sociedad. Y los criterios son 19. A partir de la auto-evaluación se elabora una matriz de apoyo para el análisis de la programación base para la elaboración del plan de mejora.
3. Sistema de garantía de calidad: Plan de mejora.
4. Información estadística del programa.

Esta metodología fue aplicada en el programa de Maestría en Pedagogía de la Universidad de Colima, la cual ha participado en diversos procesos de evaluación que le permiten identificar su logros y dificultades. En el 2003, el programa es evaluado por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) logrando el nivel dos y en 2007 se vuelve a evaluar por este organismo alcanzando el nivel uno.

La Maestría en Pedagogía, también fue evaluada por CONACYT en tres ocasiones. En el 2004 participa en el marco del PFPN para su ingreso al Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP) en su versión 2.0 logrando su ingreso el 1° de diciembre de 2004.

Como parte de los compromisos adquiridos al ingresar al PIFOP, se atendió la Convocatoria 2006 SEP-CONACYT para solicitar el ingreso de la Maestría en Pedagogía al Padrón Nacional de Posgrado (PNP) SEP-CONACYT, esta vez el resultado fue negativo, pues no se obtuvo la *eficiencia terminal* señalada por CONACYT (igual o mayor al 50%, obteniendo el grado en máximo tres años), que se establece como uno de los indicadores primordiales; razón por la cual se decidió no solicitar el registro en el Padrón Nacional de Posgrado (PNP).

Con el egreso la generación 2005-2007 se tuvo resultados alentadores en eficiencia Terminal, por lo que en 2007 se atiende la convocatoria de CONACYT para ser evaluada y solicitar su ingreso al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) en el nivel de fomento a la calidad de posgrado/en desarrollo; logrando el 21 de julio de 2008 la aprobación y con ello el *reconocimiento* para ingresar al padrón de posgrados de calidad de CONACYT.

Lograr este reconocimiento fue una ardua tarea, que estuvo a cargo de una comisión de seis profesores; cuya labor se caracterizó por considerar a la evaluación como un proceso sistemático, se aplicó una planeación estratégica, se trabajó en equipo, de manera democrática y una actitud de colaboración constante, buscando el consenso entre todos los actores y dándole un carácter formal al proceso.

El primer paso de la metodología fue realizado por la Dirección General de Posgrado de la Universidad de Colima y la comisión de profesores realizó los otros tres.

En la auto-evaluación se realizó una evaluación descriptiva de cada una de las categorías y al final de cada una se enunciaban las fortalezas, debilidades, acciones para afianzar las fortalezas y acciones para superar las debilidades. A partir de la auto-evaluación se elaboró la matriz de las fortalezas y debilidades de cada una de las categorías identificadas en el proceso. Y con base en la matriz se elaboró el plan de mejora.

La metodología de CONACYT contempla la elaboración del plan de mejora como "el sistema de garantía de calidad del programa de posgrado, describe las instancias, mecanismos, procedimientos, recursos e información que la institución de educación superior o centros de investigación utilizan para asegurar los criterios de calidad" (CONACTY, 2007a: 35). Y plantea que "el plan de mejoras integra las decisiones estratégicas sobre los cambios que deben incorporarse a cada una de las categorías evaluadas correspondientes a los criterios de evaluación en el PNPC. Dicho plan, permite el seguimiento de las acciones a desarrollar, así como la incorporación de acciones correctivas ante posibles contingencias no previstas. Es posible que las acciones contempladas en el plan de mejora sean de mediano a largo plazo, por lo que es necesario desarrollar la programación de las actividades" (CONACTY, 2007a: 35).

El plan de mejoras que el programa de Maestría en Pedagogía se compromete a realizar quedó de la siguiente manera:

CATEGORÍAS	OBJETIVOS	METAS
1. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA	1.1 Actualizar el plan de estudios	- Plan de estudios reestructurado para agosto 2009.
2. ESTUDIANTES	2.1 Consolidar la formación de los estudiantes.	- El 100% de estudiantes apoyados por un tutor y un asesor de tesis - Al menos el 50% de estudiantes con beca. - Participación de cada estudiante en una actividad de formación complementaria al año.

	2.2 Garantizar la oferta académica del programa	- Una convocatoria bianual.
3. PERSONAL ACADÉMICO	3.1 Implementar estrategias de producción académica conjunta entre profesores y entre profesor – alumno, vinculadas a las LGAC	- Un seminario mensual de presentación de avances de investigación. - De cada generación, una ponencia por alumno en colaboración con un profesor presentada en un congreso. - Un CD con los reportes del proyecto de tesis de los alumnos de maestría, que entregan al finalizar cuarto semestre.
	3.2 Asegurar el reconocimiento de la calidad certificada de los PTC.	- Convocatoria de Estímulos al desempeño del personal docente atendida por el 100% de los PTC. - 100% de los PTC con perfil Promep. - Dos PTC del programa que tienen maestría obtendrán el grado de doctor.
	3.3 Asegurar la participación de profesores visitantes	- Un profesor visitante por semestre.
4. INFRAESTRUCTURA Y SERVICIOS	4.1 Garantizar espacios adecuados para el proceso formativo	- 6 cubículos nuevos y 3 remodelados. - Una Sala de profesores. - Cubículos disponibles para estudiantes
	4.2 Incrementar el acervo bibliográfico y hemerográfico de la biblioteca	- Adquisición de 20 títulos anuales y suscripción a una revistas
5. RESULTADOS	5.1 incrementar el índice de eficiencia terminal	- Un 40% de eficiencia Terminal en un tiempo de 2.5 años para la generación 2007 - 2009
	5.2 Crear un apartado de difusión de los productos generados en las LGAC, en la página electrónica de la Facultad de Pedagogía.	- Dos productos mensuales registrados en la página de la facultad
	5.3 Generar Publicaciones colegiadas y de calidad, como	- 1 proyecto de investigación anual, con financiamiento externo, donde participen varios profesores y se incorporen alumnos

	producto de las LGAC	- 2 artículos en revistas arbitradas y un capítulo de libro anual
6. COOPERACIÓN DE OTROS ACTORES DE LA SOCIEDAD	6.1 Implementar estrategias de vinculación con el sector productivo	Un convenio anual de colaboración con instituciones del sector social o productivo

Fuente: Tomado del plan de mejora reportado a CONACYT el 14 de diciembre de 2007.

Moreno Bayardo, M.G: cuando plantea un escenario de visión optimista para los posgrados en educación enuncia un rasgo referido a la calidad que contempla elementos muy similares a lo que resultó en el plan de mejora del programa de Maestría en Pedagogía “La calidad de un posgrado en educación no depende del tipo de institución que lo ofrece, de la población objetivo que atiende o de la función educativa para la que forma, sino de un diseño curricular y una forma de operación totalmente congruente con su propósito principal, a cargo de plantas académicas consolidadas y con apoyo de una infraestructura suficiente y actualizada” (2004: 29).

Impacto del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) en la Maestría en Pedagogía

El reconocimiento de la calidad académica por la SEP y el CONACYT se expresa como un beneficio que deriva de la pertenencia al Programa Nacional de Programas de Calidad; el criterio de calidad tiene que ver con estándares que ponen sus ojos en la competencia internacional. Los beneficios que supone la pertenencia al PNPC son cuatro (Cfr. http://www.conacyt.mx/Calidad/Becas_ProgramasPosgradosNacionalesCalidad.html), el primero es el reconocimiento propiamente dicho, a través de éste, el programa de posgrado se posiciona, se hace visible en el ranking de los programas que CONACYT recomienda porque legitima su pertinencia. El segundo y tercero tienen que ver con becas para estudiantes, se trata del beneficio con mayor realce porque atrae a un importante número de aspirantes que, ven la oportunidad de estudiar un programa de calidad y adicionalmente les otorga un apoyo económico mensual durante dos años, y en ocasiones otorga una extensión de periodo para el término del trabajo de tesis. Se han recibido 18 becas, catorce para la generación 2005-2007 y cuatro para la 2007-2009.

El cuarto beneficio consiste en becas para estancias postdoctorales y años sabáticos a profesores que participan en el programa; éste no ha sido ejercido y constituye un rezago en la apropiación de los recursos que orienten la formación y el ejercicio de la investigación del profesorado. También podría ser el inicio de conformación de redes de colaboración tendientes a la consolidación de estrategias de colaboración inter-institucional en el ámbito de la generación y aplicación del conocimiento; ya que hasta ahora la vinculación ha tenido un fuerte componente de docencia y movilidad académica.

La movilidad de los profesores en las modalidades antes señaladas podría significar el punto de partida hacia la internacionalización¹, concepto poco revisado y menormente asumido por los cuerpos académicos, pero que es urgente se incorpore en la agenda. De esta manera, el asunto debe ser parte de las consideraciones a incorporar en el plan de mejora del programa y la propuesta de candidatos a estas becas deberían revisarse desde las necesidades de investigación que convenga para dar los primeros pasos hacia la colaboración con instituciones pioneras en las líneas de investigación que sostienen al programa de Maestría en Pedagogía; sin embargo, cabe hacer notar que la línea de investigación menos trabajada, y paradójicamente con mayor empuje hoy en día, es el tema del currículum.

CONCLUSIONES

La calidad de los programas de posgrados es un imperativo que seguirá presente en las políticas públicas y que los programas requieren alcanzar mantener y mejorar. En estas políticas el CONACYT lleva el liderazgo estableciendo una metodología de evaluación y seguimiento.

La evaluación de la calidad debe contemplar de manera explícita un sistema que la garantice a lo que se le denomina plan de mejora; que reconvierte en una guía para llevar el seguimiento y a la vez es un compromiso a cumplir.

Como resultado de su ingreso al padrón de CONACYT, la maestría en pedagogía ha tenido un impacto positivo en relación a los estudiantes, pues han logrado una formación de mayor calidad y obtener becas para realizar sus estudios. Ahora el reto es extender esos beneficios a los profesores.

Participar en estos procesos de evaluación ha permitido promover la cultura de la planeación en la vida institucional.

BIBLIOGRAFÍA

Alcántara, A. y Silva, M. "Semejanzas y diferencias en las políticas de educación superior en América Latina: Cambios recientes en Argentina, Brasil, Chile y México". *Políticas de educación superior*, n. 11. Tomado de:
http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0035.pdf

Castaños-Lomnitz, H., Rodríguez Sala, M. L., Herrera Márquez, A. "Fuga de talentos en México: 1970-1990. Un estudio de caso". En Castaños-Lomnitz, H. *La migración de talentos en México* (pp. 17-48). UNAM-Miguel Angel Porrúa.

¹ "La internacionalización de la educación superior es el proceso de integrar la dimensión internacional/intercultural en la enseñanza, la investigación y el servicio de la institución" (Knight, 1994 citado en Knight, año: 20).

CONACYT. *Programa nacional de posgrados de calidad. Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado*. México, CONACYT. 2007b.

CONACYT. *Convocatoria 2007. Programa nacional de posgrados de calidad*. México, CONACYT. 2007a.

Didou, S. (2004). “¿Fuga de cerebros o diásporas? Inmigración y emigración de personal altamente calificado en México”. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXII (4), no. 132, Octubre-Diciembre. Tomado de:
http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/index2.php?clave=publicaciones/

Gacel-Ávila, J. (2000). *La internacionalización de las universidades mexicanas. Políticas y estrategias institucionales* (pp. 11-48). Serie investigaciones. Colección de la Biblioteca de la Educación Superior. México: ANUIES.

Knight, J. (2001). “Internacionalización de la educación superior”. (pp. 19-35). En ANUIES, *Calidad e internacionalización de la educación superior*. Serie investigaciones. Colección de la Biblioteca de la Educación Superior. México: ANUIES-UNAM.

Maldonado-Maldonado, Alma (2006). “Cooperación internacional y visiones sobre la financiación de la educación superior”. En GUNI, *La educación superior en el mundo 2006. La financiación de las universidades* (pp. 41-54). Serie GUNI sobre el compromiso social de las universidades. Madrid: Ediciones Mundi Prensa.

Marginson, S. (2005). “La competencia nacional y mundial en la educación superior: hacia una síntesis del problema (reflexiones teóricas)”. En *Educación superior, competencia nacional y mundial; volteretas al binomio público/privado* Cuadernos del seminario de educación superior de la UNAM, no. 3, México: UNAM-Miguel Ángel Porrúa.

Moreno Bayardo, María Guadalupe. *Retos y perspectivas de los posgrados en educación*. Revista Red de posgrados en educación. Julio – diciembre, 2004. núm. 1. 23- 31.

Rodríguez, R. “La educación superior transnacional en México: El caso Sylvan-Universidad del Valle de México” En *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, no. 88: 1044-1068. Tomado de:

http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0036.pdf

http://www.conacyt.mx/Calidad/Becas_ProgramasPosgradosNacionalesCalidad.html

CONSIDERACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE POSGRADO DEL PAÍS: UNA VISIÓN COLEGIADA

Mtra. Graciela González Juárez
Universidad Nacional Autónoma de México
Coordinación de Estudios de Posgrado
Edificio de Posgrado, Ciudad Universitaria
Del. Coyoacán D.F., 04510
ggonzalez@posgrado.unam.mx
Tel. 5623-00-53

Resumen

El propósito del presente trabajo es mostrar un resumen integrador y reflexivo de las propuestas de los siete grupos de académicos que se reunieron convocados por el Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología, con el propósito de revisar los indicadores de evaluación del posgrado nacional a petición del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Los grupos se conformaron de acuerdo con las siete áreas del Sistema Nacional de Investigadores (S.N.I.), a saber: Matemáticas y Ciencias de la Tierra, Biología y Química, Ciencias Médicas y de la Salud, Humanidades y Ciencias de la Conducta, Sociales, Agropecuarias y Biotecnología e Ingeniería. Durante varios meses y diversas reuniones se discutieron y analizaron los parámetros básicos para los posgrados que aspiran a estar incluidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). A lo interno de los grupos, se eligieron a los coordinadores de las mesas de trabajo. Entre las principales directrices están: la revisión de los tiempos de graduación, la ponderación de las categorías, los criterios e indicadores del Marco de Referencia y el Anexo A, del PNPC, las consideraciones nacionales, regionales e institucionales que diferencian a los diversos programas de posgrado que se ofertan en el país. Los trabajos se concluyeron en una primera fase y por parte de los académicos que participaron, se propone dar seguimiento puntual a las propuestas y atender las diversas problemáticas enfrentadas por los perfiles de los pares evaluadores que participan en la evaluación externa.

Contexto

De los 5,600 programas de posgrado que se ofertan en el país según la ANUIES, sólo 1057² se encuentran en alguno de los niveles de clasificación del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) —reciente creación, en desarrollo, consolidados y competencia de nivel internacional—, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT); lo cual se traduce en que sólo el 19% de ellos, cuentan con un aval sobre su operación y calidad.

² Base de datos del CONACYT otorgada al Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología, 2009.

El organismo evaluador con el objetivo de revisar y afianzar el PNPC y los indicadores que lo sustentan, solicitó al Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología la revisión de la pertinencia de los mismos, para valorar el mérito de los programas de posgrado a nivel nacional. Para lograrlo, convocó a un grupo base de posgrado que hiciera recomendaciones al Foro sobre los académicos reconocidos por su trayectoria académico-administrativa para conformar los grupos, buscando la representatividad de las Instituciones de Educación Superior (IES), en cada uno de ellos (ver anexo 1).

Los trabajos de los grupos dieron luz sobre el hecho de que los parámetros de evaluación son poco claros y muestran una marcada tendencia hacia aspectos de corte cuantitativo. En este escenario, la calidad de los programas se desdibuja y da lugar a una simulación sustentada en los criterios y categorías estandarizadas con fines clasificatorios.

Los indicadores orientan la evaluación mas no pueden ser impuestos a manera de camisa de fuerza a los diversos actores, porque se generan prácticas que pueden ser nocivas para la calidad de los programas tan añorada y poco promovida, como ha sido la manifestación de un mayor interés en la velocidad de las tasas de graduación, que en el proceso mismo.

La evaluación externa con este modelo cuantitativo por excelencia, ha propiciado una homogeneidad ficticia y tiende a minimizar las diferencias entre los programas de posgrado por región, área e institución. De acuerdo con Glazman (2005), la evaluación genera exclusión de diversas formas, las más de ellas veladas. Coincidiendo con Vázquez (2008) “la vara mide sólo aquello para lo que está hecha. Lo que no puede medir termina por tener poca o nula importancia” Es decir, en evaluación hay que ser muy conscientes de la vara que se utiliza y lo que mide, porque se enfatizan únicamente los datos y los resultados; los sujetos y los procesos terminarán teniendo poca o nula importancia.

En este sentido el CONACYT debe promover como parte integral de una evaluación externa, el que los pares académicos retroalimenten a los programas de posgrado sobre las áreas de oportunidad y las fortalezas identificadas, con el objetivo de mejorarlos. Lo anterior no quiere decir que la información cuantitativa no sea relevante, de hecho no se concibe estadística sin evaluación o viceversa; más no puede ser sólo el dato exacerbado el criterio de clasificación, sobre todo, cuando se analiza fuera del contexto donde se genera y que le da sentido.

En general, la reflexión de las mesas se orientó hacia la revisión de los tiempos para la obtención de los grados en todas las áreas. El consenso fue que se requiere extender los tiempos a 3 años para maestría en lugar de dos años en promedio, y de cinco para doctorado. Al parecer, si se alarga el tiempo para la obtención de grado, el porcentaje que solicita el organismo evaluador juega un papel secundario. Las diversas mesas propugnaron las tendencias históricas de

graduación y la inclusión de eficiencias terminales acumuladas, y no sólo de cohorte.

El propósito del presente trabajo es hacer una reflexión sobre las propuestas de los grupos de académicos, que fueron convocados por el Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología para la revisión de los indicadores de evaluación del posgrado nacional, sus puntos de coincidencia y las diferencias propias de las diversas disciplinas.

Procedimiento para la organización de los grupos de trabajo de las diversas áreas.

El Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología convocó a un grupo de académicos base para conformar un grupo más numeroso de académicos que, sugeridos por ellos, participaran colegiadamente en el análisis de la pertinencia de los indicadores de evaluación del posgrado. Los criterios de evaluación de los programas de posgrado se revisaron como producto de los trabajos de siete grupos de académicos que participaron en el Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología en 2009.

Los trabajos de cada una de las áreas que conforman el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), a saber: Matemáticas y Ciencias de la Tierra, Biología y Química, Ciencias Médicas y de la Salud, Humanidades y Ciencias de la Conducta, Sociales, Agropecuarias y Biotecnología e Ingeniería; requirieron de la participación colegida entre las diversas Instituciones de Educación Superior (IES) que actualmente participan en la evaluación externa de sus programas ante el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Se analizaron y discutieron los parámetros básicos propuestos por CONACyT para los posgrados que aspiran a estar incluidos en el PNPC (Anexo A³). Los grupos tuvieron reuniones diversas entre ellos y convocaron en algunas IES a los académicos de programas que se evalúan en las diversas áreas y no participaban en los grupos de trabajo de manera directa. Posteriormente, los coordinadores de las mesas de trabajo hicieron las presentaciones de los aspectos más relevantes, ante diferentes autoridades universitarias del Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología; con estas actividades se concluye la primera fase de una serie de actividades en cuanto a la revisión de los indicadores de evaluación.

Las propuestas generales por área.

Los grupos realizaron diversas propuestas cualitativas y cuantitativas reflejadas en el propio Anexo A de la convocatoria del PNPC, mismas que se resumen a continuación:

Área 1, Matemáticas y Ciencias de la Tierra: en esta área las tendencias de matrícula y egreso de las licenciaturas en el país en las ciencias puras muestran

³ Disponible en: www.conacyt.mx

estancamiento, lo que impacta en la demanda de los programas de esta área. Los ejercicios de definición de la calidad deben priorizar la planta académica, luego los resultados y finalmente, la infraestructura en que se sustenta el Programa de Posgrado. Se recomienda ponderar las categorías, los criterios e indicadores y asignar un valor a cada una de ellas. Reconocen los académicos del área, un puntaje mínimo para ingresar o permanecer como producto total de las ponderaciones que, en algunos rubros son compensatorias de algunas carencias menores en otros, y se acordó demandar mínimos exigibles en la forma obligatoria para cada una de las categorías, con mayor énfasis o pesos en las tres mencionadas. En esta área fue prioritario definir un perfil de los pares que participan en la evaluación de los programas de posgrado, en términos de experiencia en coordinaciones de programas y/o en evaluación. Además de un entrenamiento puntual, por parte del CONACYT, a los pares evaluadores.

Biología y Química: en esta área la inquietud está dirigida hacia lograr una consolidación y mayor nivel en las evaluaciones de los programas de posgrado, en el menor tiempo posible. El análisis de los criterios de evaluación permitió a los participantes dividirla en tres partes referidas a: las condiciones mínimas de — infraestructura, planta académica, presupuesto operativo institucional—, la ponderación de las categorías e indicadores descritos en el Anexo A, y las opciones que deben ser consideradas al momento de evaluar el programa.

Ciencias Médicas y de la Salud: en esta área se consideraron cuatro grandes rubros de evaluación, enfatizando la necesidad de un lenguaje común a través de la definición de conceptos centrales. Hacen una propuesta diferenciada por especialización, maestría y doctorado que contiene rangos para la orientación como una forma alternativa de evaluación. A partir de la definición conceptual diferenciada por niveles, se establecieron los rangos para cada uno, la ponderación de las categorías y el nivel de importancia de acuerdo con la clasificación del PNPC, en cuatro grandes categorías: infraestructura, planta académica, programa y resultados.

Los Programas de *doctorado y maestría*, debido a su orientación hacia la investigación tienen una ponderación diferente reflejada en porcentajes definidos. Figuran con mayor peso la planta académica y los resultados (35% c/u) y la infraestructura y estructura de la operación del programa (15% c/u). Cabe destacar que aunque los porcentajes se mantienen similares, la ponderación de los indicadores en cada una de ellas, varía en importancia.

La especialización, debido a su carácter profesionalizante el peso de la ponderación se dirige hacia los resultados (35%), estructura de la operación del programa (25%), planta académica e infraestructura (20% cada una). El área consideró prioritario definir un perfil de los pares que participan en la evaluación de los programas de posgrado, además de un entrenamiento puntual, por parte del CONACYT, a los pares evaluadores.

Humanidades y Ciencias de la Conducta: esta área se pronunció por fortalecer los procesos académicos y la evaluación de los programas de posgrado, e hizo propuestas concretas al Anexo A. Consideró seis puntos específicos en aspectos centrales y cualitativos, a saber: índice de graduación como un indicador importante, pero con menor peso que la graduación misma; coincidiendo con la mesa de matemáticas en ponderar los rubros del anexo mencionado; retroalimentación a los programas como resultado de la evaluación externa y que impacten en reformular campos y categorías del Curriculum Vitae Único que es el instrumento principal para la evaluación en el SNI; con la finalidad de incluir a los programas vinculados con las artes plásticas y la música, así como mayor permeabilidad en las humanidades; la deseabilidad de que las evaluaciones de colaboración internacional consideren a los estudiantes recibidos por los programas, y no sólo los enviados; y el último aspecto, evitar que los criterios de evaluación se apliquen de manera indiscriminada y mecánica.

Ciencias Sociales: en esta área se consensuaron aspectos relacionados con las características de los posgrados y la especificidad en ciencias sociales definidas también por las diferentes modalidades y reglamentaciones, las características de los demandantes y los estudiantes. Existe una tendencia a la homogenización de los programas en las diferentes áreas del conocimiento con el esquema de evaluación actual, pese a que el tipo de investigación y los procesos de maduración de los investigadores varían en cada una de ellas. Se discutieron los diversos indicadores actuales de evaluación externa a la luz de la exclusión de los programas y de los actores del posgrado tales como: el tiempo de dedicación de los estudiantes y el efecto secundario basado en la simulación de datos de corte cuantitativo. Consecuencia de ello es que los procesos que distinguen a los posgrados de las IES, se desdibujan o se minimizan.

Existe una orientación más dirigida a cuestionar la existencia o no de atributos relacionados con la operación de los programas, que a valorar realmente las formas de funcionamiento. Se solicita como producto de la evaluación una gran cantidad de información cuyo impacto se desconoce en la toma de decisiones sobre el ingreso o de los programas al PNPC. La información relacionada con los indicadores del anexo A, no fue posible definirse pues no se cuenta con información de los programas que atienden las convocatorias del CONACYT. No obstante, el área reconoce la importancia de definir una segunda fase de trabajo colegiado para definir los rangos pertinentes a los programas de posgrado que se evalúan en esta área, por nivel de estudios.

Agropecuarias y Biotecnología: en esta área se recupera que uno de los aspectos positivos y centrales en la participación de evaluaciones externas, ha sido la autoevaluación que ha impactado en la normatividad y planeación de los programas de posgrado. Asimismo, existen aspectos negativos, como el afán de que los programas de posgrado y las propias IES, cumplan con lineamientos o indicadores cuantitativos, rígidos que pueden deteriora la calidad de los programas de posgrado y de sus egresados. Además se reconoce que en el camino a la

calidad del posgrado nacional, existe una responsabilidad conjunta entre el CONACYT, las IES y los diversos actores; por lo que se requiere la definición de políticas y estrategias de corto, mediano y largo plazo. El grupo propuso la creación de una Comisión Permanente, constituida con características similares a las de los otros Comités del CONACYT (SNI), con el objetivo general de mejorar los procesos de evaluación de los posgrados. Se hizo, por parte de esta área, una propuesta puntual sobre los indicadores del Anexo A orientada a los programas de orientación a la investigación, debido a que únicamente en el área agropecuaria y a nivel maestría se ofrecen programas de orientación profesionalizante.

Ingeniería: ésta se dio a la tarea de revisar y proponer criterios específicos para evaluar los programas de especialización, maestría y doctorado, para considerar los que sean representativos para las ingenierías en función de los niveles del PNPC. Las ingenierías se caracterizan principalmente por la naturaleza profesionalizante del trabajo que se realiza en el sentido de que debe contribuir a la solución de problemas prácticos. El grupo realizó un listado de ventajas y desventajas de la participación de los diversos programas de posgrado en el PNPC. Reconocen la atención a la eficiencia terminal, el seguimiento a los indicadores cuantitativos y de la evolución de los programas por parte de las IES y responsables de los posgrados, la definición de indicadores que aunque con limitaciones, han promovido la evaluación objetiva a través de los pares, y principalmente el apoyo a través de becas para los estudiantes.

A la par, han habido desventajas, entre las que destacan la falta de claridad y precisión en los niveles de posgrado y como consecuencia los criterios se interpretan por parte de los evaluadores de manera heterogénea y casuística; la eficiencia terminal se ha considerado un indicador determinante para calificar la calidad de un programa de posgrado en tiempos definidos de manera externa a las IES. El esquema de calificación que emplea el CONACYT, está basado en el colorama que es una especie de semáforo, que no considera la ponderación de los criterios en la integración de la evaluación. El área incluyó un glosario de términos de aspectos centrales en la propuesta y en la evaluación.

Resultados generales

Los resultados de este ejercicio se orientan de manera global a la revisión de los indicadores que actualmente utiliza el PNPC, principalmente en las categorías de *resultados, cooperación con otros actores, estudiantes, estructura del programa e infraestructura y servicios*. No obstante vale la pena destacar que la ponderación de cada categoría tiene variaciones por área de conocimiento, nivel de estudios e institución.

En el rubro de resultados el énfasis se realizó en el indicador del tiempo para la obtención del grado, que incluso parece ser más importante que los propios porcentajes de eficiencia terminal por cohorte. Aunque se reconoce de manera importante la graduación acumulada y las tendencias históricas para emitir un juicio objetivo de la mejora en este aspecto. Además aparece en tercer lugar de

importancia el *seguimiento al egresado* que se propone en dos vías, por un lado la participación institucional y por otro, considerarlo como un indicador relativo al tamaño de las instituciones y sin peso preponderante para valorar la calidad del programa evaluado. Además en este rubro, la productividad profesional o de investigación, el tipo de producto obtenido y su contribución al conocimiento también son indicadores relevantes para ser revisados.

En la categoría *cooperación con otros actores de la sociedad*, aparece principalmente la vinculación, la existencia de proyectos con participación de estudiantes, el compromiso institucional, la participación de alumnos en proyectos y la revisión del indicador que define la existencia de convenios con otras IES u organizaciones; esto último en virtud de que la movilidad de los programas de posgrado sigue una lógica diferente pues se realiza sin la existencia de convenios formales, las más de las veces.

En cuanto al rubro *estudiantes*, la tutoría ha sido el elemento más discutido a lo interno de los grupos. La proporción alumno tutor tiene que ajustarse a las características de los programas de posgrado según el nivel de estudio y de la matrícula y el núcleo básico. Se propusieron diversos mecanismos que den cuenta del rigor de ingreso, especialmente en el doctorado, pues ello garantiza una mejora en los tiempos de formación del alumno. Además se consideró la participación de alumnos en proyectos y publicaciones, como un criterio que requiere revisión dado que no es condición de que sucedan publicaciones conjuntas como requisito de todos los campos disciplinarios.

Finalmente, *la estructura del programa, la infraestructura y los servicios*, tienen que responder a las tendencias de matrícula y egreso, tan disímil en las diferentes áreas y en este sentido la variedad de las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC).

Conclusiones

Las conclusiones del presente trabajo, que pretende ser integrador de las concepciones de los académicos, pueden darse en cuatro ejes principales: aspectos generales de la evaluación de los programas de posgrado, la revisión de indicadores cuantitativos y cualitativos ponderados para clasificar a los programas de posgrado, la participación de los pares evaluadores y la revisión de aspectos generales que pueden contribuir a llevar de manera más objetiva la evaluación.

En cuanto a los aspectos generales de la evaluación de los programas de posgrado, el esquema de evaluación del PNPC, como está funcionando actualmente presenta dificultades para representar las diversas áreas del conocimiento en que se insertan los programas de posgrado del país.

La evaluación tiene que evolucionar a la par de los programas de posgrado evaluados, y dar cuenta no sólo de datos descriptivos y cuantitativos como de las características de la calidad contextualizada en una región e institución

específicas. En este tenor, no sólo se refiere a programas de nuevo ingreso sino de los que pueden cambiar de nivel. Se requiere el seguimiento más objetivo posible para reflejar la calidad y evolución en aquellos que transitan entre los diferentes niveles de clasificación del PNPC.

La revisión de indicadores cuantitativos y cualitativos ponderados para clasificar a los programas de acuerdo al nivel de posgrado que se trate y han de reflejar la pluralidad en la formación y maduración de la investigación en sus diferentes tipos. Las diferencias nacionales, regionales e institucionales son factores que dan contexto a los datos estadísticos de los programas de posgrado.

La participación de los pares evaluadores es una tarea pendiente para CONACYT, se considera importante la trayectoria académico-administrativa y haber participado en actividades de evaluación, que sirvan de estructura para la capacitación que debe dar el organismo a los pares evaluadores y la generación de una Comisión Permanente de Mejora de la Evaluación, con base en la información directa de los Coordinadores de los posgrados, valide la información, los procesos de evaluación y los resultados finales incluyendo la emisión del dictamen y el nivel de clasificación al que puede ingresar un programa de posgrado que realiza su evaluación externa; o bien que cambie de nivel dentro del PNPC.

La revisión de aspectos generales como un glosario de términos sería de mucha utilidad y puede contribuir a llevar de manera más objetiva la evaluación y a cubrir las expectativas de información en los términos que revisan los pares evaluadores.

A manera de cierre puede decirse que la evaluación exige la recuperación de la dimensión ética de quienes en ella participan, y no puede ser un mecanismo regulador para las IES. El CONACYT asume el compromiso de la mejora de la calidad del posgrado nacional ante el Estado y en la medida que responda a las necesidades de quienes participan para lograr el reconocimiento, es que podrá dar cuenta de la calidad y los procesos reales que viven los programas de posgrado a nivel nacional.

Referencias

SEP-CONACYT. (2007). Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado (PNPC). Disponible en: www.conacyt.mx

Glazman, N. R. (2003). *Evaluación y Exclusión en la Enseñanza Universitaria*. México, Piados.

Vázquez, A. (2008). *Conferencia Magistral del Congreso Internacional de Evaluación Educativa*, Tlaxcala, México.

Anexo 1

Los grupos de trabajo implicaron la participación de diversos académicos en cada una de las áreas:

ÁREA 1 MATEMÁTICAS Y CIENCIAS DE LA TIERRA

Dra. Estela Susana Lizano Soberón	Centro de Radioastronomía y Astrofísica UNAM
Dr. Roberto Stack Murphy Arteaga	Dpto. Electrónica del INAOE
Dr. Alberto Vela Amieva	Dpto. Química, CINVESTAV-Ticomán
Dr. Manuel Jesús Falconi Magaña	Facultad de Ciencias, Dpto. matemáticas UNAM
Dr. Richard Gordon Wilson Roberts	Dpto. Matemáticas, UAM-Iztapalapa
Dr. Julio Cesar Gutiérrez Vega	Dpto. Física ITESM-Monterrey N.L.
Dr. Hugo Ricardo Navarro Contreras	CYACYT-UASLP

ÁREA 2 BIOLOGÍA Y QUÍMICA

Dr. Maximiliano Bárcena Soto	UDG-CUCEI, Guadalajara
Dr. Porfirio Carrillo Castilla	UV-Inst. Neurología, Xalapa
Dr. Atilano Contreras Ramos	UNAM-IB, D.F.
Dr. Juan Núñez Farfán	UNAM-IE, D.F.
Dra. Concepción Gutiérrez Ruiz	UAM-I, Depto. Ciencias de la Salud, D.F.
Dr. Federico Páez Osuna	UNAM-ICMYL, Mazatlán
Dr. Antonio Peña Díaz	UNAM-IFC, D.F.
Dra. María del Jesús Rosales Hoz	CINVESTAV-Química, D.F.
Lic. Víctor M. Arias Estévez	Foro Consultivo Científico y Tecnológico
M. en C. Patricia Acuña Monsalve	ANUIES

ÁREA 3 MEDICINA Y CIENCIAS DE LA SALUD

Dr. Adrián Martínez González	UNAM-Facultad de Medicina
Dr. Bruno Escalante Acosta	CINVESTAV
Dr. Edgar Manuel Vázquez Garibay	UDG-Centro Universitario en Ciencias de la Salud
Dr. José Rafael Borbolla Escoboza	ITESM
Dr. Luis Mario Villela Martínez	ITESM
Dr. Hugo Alberto Barrera Saldaña	UANL
Dr. Javier Velázquez Moctezuma	UAM-Iztapalapa

**XXIII Congreso Nacional de Posgrado
San Luis Potosí, San Luis Potosí, México**

Dr. Federico Martínez Montes
Dr. Leobardo Ruiz Pérez
Dr. Rafael Santana Mondragón

UNAM-Facultad de Medicina
UNAM-Facultad de Medicina
UNAM-Facultad de Medicina

ÁREA 4 HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA

Dr. Renato González Mello

UNAM-Facultad de Filosofía y
Letras

Dr. Javier Nieto Gutiérrez

UNAM-Facultad de Psicología

Dra. Rosa Graciela Montes Miró

BUAP

Dr. José Antonio Cervera Jiménez

ITESM

Dr. Sergio Pérez Cortés

UAM-Iztapalapa

Dr. Andrés Lira González

COLMEX

Dra. Valentina Torres-Septién

UIA

ÁREA 5 CIENCIAS SOCIALES

Dra. Judit Boxer Liwerant

UNAM-Facultad de Ciencias
Políticas y Sociales

Dra. Orlandina de Oliveira Barbosa

Colegio de México A. C.

Dra. Patricia Torres

CIESAS

Dra. Rocío Grediaga Kuri

UAM-A

Dr. David Pantoja Morán

UNAM-Centro de Estudios
Políticos

Dr. Daniel González Romero

UDG-CUAAD

Dr. Willy Cortes

CECEA-UDG

Mtra. Graciela González Juárez

UNAM-Coordinación de
Estudios de Posgrado

EVALUACIÓN DE LA OPINIÓN DE ALUMNOS EN EL POSGRADO DE LA UNAM: EL PAPEL DE LA TUTORÍA

Mtra. Graciela González Juárez, Dr. Pedro Rocha Reyes
Universidad Nacional Autónoma de México
Coordinación de Estudios de Posgrado
Edificio de Posgrado, Ciudad Universitaria
Del. Coyoacán D.F., 04510
ggonzalez@posgrado.unam.mx rocha@servidor.unam.mx
Tel. 5623-00-53

Resumen

El principal objetivo de los estudios de posgrado es formar investigadores y profesionales tanto en maestría como doctorado. En esta perspectiva, el tutor es un académico que acompaña al estudiante en su trayectoria académica, y contribuye a orientar las formas de pensar y plasmar por escrito las diferentes formas de resignificar las diversas fases de evolución de un objeto de estudio. En el presente trabajo se analiza la opinión que, sobre el papel de la tutoría tienen los alumnos a través de un cuestionario, el cual es un instrumento válido y confiable que se pone a disposición de los alumnos que se reinscriben anualmente a los posgrados y permite conocer la valoración de los alumnos sobre la adquisición de conocimientos y habilidades que circunscrita a la categoría denominada *enseñanza-aprendizaje* y en la cual, el tutor es el actor principal. Los resultados obtenidos de la participación de 6,730 estudiantes se muestran en tablas de frecuencia para cada una de las cuatro áreas del posgrado: Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías, Ciencias Biológicas y de la Salud, Ciencias Sociales y Humanidades y Artes. La opinión sobre la participación del tutor está enfocada a la elaboración de la tesis, a la frecuencia de la tutoría, la actitud del tutor y la participación en coloquios donde se muestran los avances sobre los trabajos de investigación de los alumnos. La tutoría, es un fenómeno multifactorial que requiere ser analizado con más detalle para valorar su impacto en la formación de investigadores en el posgrado.

La tutoría una estrategia remedial para la educación superior.

Desde que se implementó la política nacional de evaluación de la calidad — controverial concepto muy requerido y poco definido— en las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas en los noventa, comenzó una competencia por los recursos económicos para demostrar que se han atendido diversas problemáticas, como son: el abandono, el rezago escolar, la reprobación y las bajas tasas de graduación.

Como parte de esta política, se establecieron indicadores estadísticos diversos, privilegiando a los índices de graduación por cohorte que las más de las veces no corresponden a la realidad de las IES en materia de graduación, pero sobre todo pasando por alto los tiempos reglamentarios de las propias instituciones en su

normatividad; lo cual ha propiciado una preocupación mayor por graduar estudiantes, que por asegurar el liderazgo y las competencias de los egresados que la sociedad demanda, Glazman (2005).

Desde entonces, en las IES del país se implementaron diversas estrategias para atender las problemáticas mencionadas, entre ellas se ubica a la tutoría, impuesta como política institucional a los docentes de tiempo completo y a manera de “camisa de fuerza”, sin entrenamiento previo comenzó el apoyo individual y el acompañamiento del tutorado durante sus estudios de posgrado.

No obstante, la tutoría no está exenta de problemáticas derivadas de la ambigüedad en su definición y que ha llevado a que sea asumida de manera distinta por las instituciones y por los docentes. La tutoría es una política congruente con modelo económico neoliberal⁴, cuya visión remedial ha pretendido dar solución a problemáticas como el rezago, la deserción y la graduación cuando la investigación demuestra que éstas se deben a una gran multiplicidad de factores (Tinto, 1989). Ha sido una práctica impuesta a los docentes, para la que no están preparados y que ha venido a cuestionar el modelo pedagógico tradicional de enseñanza caracterizado por ser heterónomo, equipado con una alta dosis de autoritarismo y verticalidad que no favorecen un desarrollo adecuado de las capacidades del aprendiz (Ariza y Balmes, 2004).

El tutor desde perspectiva institucional y normativa en el posgrado de la UNAM

El tutor en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), tuvo su origen en 1941 cuando en el Instituto de Química le asignó uno a cada Doctorante. Posteriormente en 1970 la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, lo estableció en sus programas de posgrado como guía para las actividades académicas del estudiante. No obstante, los esfuerzos por integrar al tutor en sus esquemas de funcionamiento se daban de manera aislada en algunas facultades e institutos (Martínez, 2004).

La participación del tutor se formalizó en su normatividad⁵ al institucionalizarse el sistema tutorial en 1986 y se tornó obligatoria en 1996, para dirigir de las actividades del alumno, guiar el desarrollo de la tesis de grado y supervisar el trabajo de preparación del examen general de conocimientos u otra modalidad para la obtención del mismo (RGEP, art. 34, 2006).

Entre las actividades del tutor destacan el “establecer junto con el alumno el plan

⁴ Se caracteriza por imponer la interconexión de los mercados a nivel mundial incluyendo el ámbito educativo, que busca responder a la demanda de los mercados mundiales y asegurar las competencias profesionales para superar diversas problemáticas que aquejan a las universidades y adicionalmente, dar solución a problemas reales en tiempo real así como establecer redes de investigadores de carácter multi e interdisciplinario (Abreu y De la Cruz, 2008) en los que las tecnologías de la información, el internet, bases de datos en línea, plataformas electrónicas, páginas Web, etc., son recursos que contribuyen a lograr estas tareas.

⁵ Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP).

individual de actividades académicas que se seguirá de acuerdo con el plan de estudios [...] garantizando la atención personalizada a los estudiantes de posgrado a través del sistema tutorial” (Art. 32-35, 2006).

La modificación anterior, fue resultado de una reforma a los estudios de posgrado en la que también se estableció que los programas fueran multisede, con lo cual determinó la participación obligatoria de facultades, escuelas, institutos y centros como entidades participantes; propiciando la inclusión heterogénea de académicos adscritos en ellas y dando origen a una pluralidad de significados y prácticas de tutoría poco estudiadas.

La tutoría y la evaluación en el posgrado

En el posgrado de la UNAM la tutoría es una práctica que se ve atravesada por la evaluación de los programas de posgrado en dos vías: la autoevaluación en la UNAM y la evaluación externa, la requieren como un criterio para asignar puntos favorables para valorar la calidad como un mérito de académicos y de los programas que la instituyen como parte de un nuevo modelo académico.

En cuanto a los resultados del ejercicio de autoevaluación 2005 del posgrado de la institución, se reflejó la necesidad de contar con un instrumento de evaluación de la opinión de los alumnos sobre la operación general de los programas de posgrado, incluyendo algunos aspectos sobre la tutoría. Con el objetivo de atender esta área de oportunidad se diseñó un cuestionario de opinión⁶, en el cual participaron los académicos que conformaron la comisión de evaluación para validarlo e integrarlo y respondiera a las características de los 40 programas de posgrado que conforman las cuatro áreas del conocimiento, de este nivel de estudios: Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías, Ciencias Biológicas y de la Salud, Ciencias Sociales y Humanidades y Artes.

La tutoría, desde la perspectiva de la evaluación de los programas de posgrado se ha constituido como la protagonista en quien recae en gran medida la graduación de una cohorte⁷, es una actividad del docente-investigador para formar profesionales e investigadores en maestría y doctorado y en este sentido, la participación del tutor en la elaboración de la tesis juega un papel central.

El acompañamiento del tutor en la elaboración de la tesis de grado.

A partir de la implementación del modelo de tutoría en el posgrado, se reconoce la importancia del acompañamiento en la trayectoria académica de los alumnos para promover en el estudiante el entusiasmo y la pasión por aprender (Ariza y Balmes, *op., cit*).

La tutoría adquiere mayor relevancia a través del acompañamiento, ya que a través de este modelo de seguimiento a la trayectoria escolar, contribuye a

⁶ Con la participación de la Dirección General de Planeación de la UNAM

⁷ Se entiende como la relación entre la generación de egreso y los graduados de esa cohorte y se implementó como indicador de evaluación de los programas de posgrado a finales de los noventa.

orientar las formas de pensar y plasmar por escrito los hallazgos, las dudas, las controversias y los acuerdos con respecto al objeto de estudio en este vínculo indisoluble entre pensar y plasmar una investigación de manera objetiva y con el apoyo directo de un experto con reconocimiento en el campo disciplinario, en cuestión.

En este tenor, una de las funciones primordiales del tutor el establecimiento de “puentes” o andamiajes son estrategias para que el tutorando pueda dar concreción al objeto de estudio, mostrar los avances escritos que permiten especificar el tema, así como precisar las variables que se abordarán. Además, del aprendizaje de códigos de acción que no aparecen en los manuales de investigación, ni se aprenden en forma automática y corresponden a qué se dice, qué se hace, qué se produce, qué se crea y se re-crea en un campo específico del saber; por lo que el tutor, “es una suerte de artesano intelectual” (Mills, 1977, p. 207).

En el proceso de elaboración de la tesis, elemento central en la formación del investigador, el tutor guía y orienta sobre diversas lecturas que favorecen asumir una posición teórico-metodológica que sustente la hipótesis, lo cual implica la discriminación permanente para diferenciación selectiva de información de muy diversa índole y lograr progresivamente la integración congruente de un proyecto.

El aprovechamiento práctico de las herramientas teórico-conceptuales y el reconocimiento de los aspectos centrales en que debe concentrarse la atención contribuyen a lograr una representación más objetiva de la investigación a través de la selección, la jerarquización y el ordenamiento de la información que revisa el tutorado a partir de la cual se estructura la tesis (Arnoux et. al, 2005).

La especificación del tema y dar cuenta del estado del arte del objeto de estudio, que requieren que el tutorado haya construido una representación global de la investigación, en la que juegan un papel primordial las diversas actividades académicas: los seminarios, la asistencia a congresos y coloquios, la participación de otros académicos y lecturas favorecen la problematización permanente del objeto de investigación.

Otro elemento esencial es que la tesis da cuenta del estado del arte del objeto de estudio, por lo que el tutorado requiere de guía para reconocer la pertinencia de los materiales bibliográficos, y de los enfoques anteriores respecto del tema de tesis, la capacidad de seleccionar aquello respecto de lo cual va a definir su propio recorrido y hacer un aporte ya sea por la aplicación a un nuevo corpus de datos o por el desarrollo de una experiencia diseñada y controlada por el cuestionamiento de los marcos teóricos existentes o por el reconocimiento de vínculos novedosos o por la radicalización de una postura crítica; procesos en los que sin duda el tutor juega un papel fundamental.

Por lo anterior, el objetivo del presente trabajo es analizar la opinión de los alumnos del posgrado en torno a la tutoría en los diversos programas de maestría y doctorado de la UNAM.

Procedimiento

Se diseñó e implementó un Cuestionario de Opinión del Posgrado⁸ para conocer la opinión de los alumnos que cursan el posgrado, sobre los servicios que reciben y los procesos de enseñanza-aprendizaje en las diversas entidades académicas que participan en los 40 programas de posgrado (maestría y doctorado). A fin de obtener confiabilidad y validez de expertos, se presentó el cuestionario ante la Comisión de Evaluación del Posgrado conformada por diversos académicos.

El cuestionario está dividido de la siguiente forma:

- I. Enseñanza y el aprendizaje
- II. Experiencias académicas
- III. Infraestructura
- IV. Apoyo académico-administrativo
- V. Otras actividades relacionadas con la vida académica
- VI. Datos generales
- VII. Datos socioeconómicos

La participación de los alumnos que atienden el cuestionario de opinión del posgrado de la UNAM, ha sido gradual: en el año 2005-2006 fue de 5,466 alumnos del posgrado; en el 2006-2007 lo atendieron 4,441 estudiantes y en el 2007 participó un total de 6,672 y en la versión 2007-2008 un total de 6,730 de un total de 7,172 alumnos que conforman la matrícula de ese periodo para el posgrado; es decir, logró una participación total del 98%, y refleja una participación cada vez mayor de los estudiantes en tareas de evaluación.

El instrumento cuenta con 69 ítems en total divididos en las siguientes categorías: enseñanza y el aprendizaje, experiencias académicas, infraestructura, apoyo académico-administrativo, otras actividades relacionadas con la vida académica, datos generales y datos socioeconómicos.

La metodología de análisis de resultados consistió en traducir de manera codificado los datos obtenidos de la tabla general de Excel al **Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)**, para su análisis respectivo. Además la metodología aplicada en la primera parte de este reporte consistió en vincular las opciones cualitativas de respuesta de la encuesta original a una escala de 1 a 4, en donde 1 representa el valor mínimo y 4 el máximo posible, en aquellas preguntas que así lo permitieron, para posteriormente obtener el promedio de la

⁸ Disponible en www.posgrado.unam.mx/información/coordinadores/autoevaluacion

variable de acuerdo al nivel de desglose que se está trabajando (Consejo Académico, programa, nivel).

La gran mayoría de las preguntas se presentan en la escala antes mencionada excepto las preguntas de las categorías V y VI correspondientes a Datos generales y Datos socioeconómicos respectivamente, en donde se ofrece el porcentaje de la población encuestada de acuerdo a las opciones de respuesta. Las opciones de las preguntas que tienen valores dicotómicos, se presenta el porcentaje de quienes respondieron afirmativamente.

Se estandarizan las respuestas de carácter cualitativo en una escala de 4 a 1 con las siguientes equivalencias:

Se estandarizan las respuestas de carácter cualitativo en una escala de 4 a 1 con las siguientes equivalencias:

4	EXCELENTE (S)	MUCHA	MUY SATISFECHO	FRECUENTEMENTE	MUY FRECUENTEMENTE	EXCELENTE
3	BUENA / O (S)	REGULAR	SATISFECHO	ALGUNAS VECES	CON FRECUENCIA	CON FRECUENCIA
2	REGULAR (ES)	POCA	INSATISFECHO	CASI NUNCA	A VECES	A VECES
1	MALA / O (S) – NINGUNA - POBRE	NINGUNA	MUY INSATISFECHO	NUNCA	NUNCA	NUNCA

El instrumento ha evolucionado, se revisa una vez cerrada la aplicación y funciona de manera optima ya que un estudiante invierte cuando mucho 15 minutos en resolverlo. Se pone a disposición en la página electrónica del posgrado y en ésta se publican los resultados anuales e históricos desde su primera aplicación.

Resultados

Los resultados del análisis estadístico del cuestionario de opinión muestran que la función principal del tutor en la maestría es guiar al tutorado en la elaboración de su tesis de grado, éste es primordial en el fortalecimiento de la trayectoria académica de los tutorados como lo muestra la fuerza de la correlación en esta categoría (0.96). Los hallazgos anteriores coinciden con los estudios de Ruiz (1996), no obstante la elaboración de la tesis se ve influida por diversos factores que median la relación entre el tutor y el tutorado.

En la tutoría, la frecuencia con que se recibe la tutoría parece ser un elemento fundamental. La figura 1 muestra que la tutoría en los programas de posgrado es frecuente en un 90% y poco frecuente o no se ofrece a un 10% de la población que participó en el cuestionario de opinión. Lo anterior puede ser reflejo del seguimiento de tutores activos o incluso de una mayor regulación de los programas de posgrado a los tutores del posgrado.

Tabla de contingencia ÁREA * Frecuencia con que recibes tutoría

Recuento		Frecuencia con que recibes tutoría				Total
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente mente	
AREA	Físico Matemáticas y las Ingenierías	15	63	318	623	1019
	Ciencias Biológicas y de la Salud	14	101	606	1439	2160
	Ciencias Sociales	106	215	638	1071	2030
	Humanidades y Artes	28	70	438	950	1486
Total		163	449	2000	4083	6695

La figura 1. Muestra que la frecuencia con que se recibe la tutoría en las diversas áreas del conocimiento del posgrado de la UNAM.

La figura del asesor de tesis no existe actualmente en el posgrado de manera independiente de la del tutor, por lo que la asesoría es un rol que juega el tutor o los miembros del Comité Tutor en su caso.

Los resultados muestran que la valoración de los alumnos es satisfactoria 5,999 alumnos, lo cual representa el 90% que lo valoraron como satisfactoria o muy satisfactoria, y en un 10% insatisfactoria (ver figura 2).

Un elemento que puede impactar la tutoría es el nivel de satisfacción del alumno con respecto a la actitud del tutor principal, la cual es valorada satisfactoriamente en un 92% y sólo un 8% manifestó insatisfacción en este rubro.

Tabla de contingencia ÁREA * Asesoría académica del tutor

Recuento		Asesoría académica del tutor				Total
		Muy insatisfecho	Insatisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho	
AREA	Físico Matemáticas y las Ingenierías	16	49	321	632	1018
	Ciencias Biológicas y de la Salud	37	138	682	1298	2155
	Ciencias Sociales	65	242	718	1004	2029
	Humanidades y Artes	29	105	383	961	1478
Total		147	534	2104	3895	6680

Figura 2. Muestra el grado de satisfacción de los alumnos respecto a la asesoría académica recibida por parte del tutor, por área de conocimiento.

Un aspecto coyuntural en la formación de investigadores en la maestría es la participación en coloquios, en los que se presentan los avances de los proyectos, tesis o trabajos para la obtención de grados académicos y en este tenor la participación del tutor es un eje formativo de importancia y trascendencia para los

alumnos. Los resultados obtenidos en cuanto al grado de satisfacción sobre la frecuencia de participación en coloquios se muestran en la figura 3.

Tabla de contingencia ÁREA * Frecuencia con que participa en coloquios

Recuento		Frecuencia con que participa en coloquios				Total
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente mente	
AREA	Físico Matemáticas y las Ingenierías	185	224	336	274	1019
	Ciencias Biológicas y de la Salud	347	527	875	406	2155
	Ciencias Sociales	379	471	738	438	2026
	Humanidades y Artes	163	322	661	340	1486
Total		1074	1544	2610	1458	6686

Figura 3. Muestra la valoración de los estudiantes respecto a la frecuencia de participación en coloquios por área de conocimiento.

No obstante, existen factores en los que profundizar la evaluación en la operación de los programas de posgrado en la UNAM, pues aunque la evaluación de la tutoría por parte de los alumnos ha sido valorada positivamente, es importante ahondar sobre la pregunta relacionada con la recomendación del programa, pues en ésta el 95% de los alumnos de maestría y doctorado no recomendaría bajo ninguna circunstancia o probablemente no, el programa de posgrado que cursa.

Es importante resaltar que el 5% de las opiniones que respondieron que sí lo recomendaría, se ubican en la maestría principalmente. Sin embargo, dado que el porcentaje en este sentido no es significativo, se requiere ahondar más sobre los aspectos que están impactando en la operación de los programas de posgrado y que ha tenido un impacto negativo desde la perspectiva de los alumnos en este rubro.

Cabe destacar que es en la evaluación de 2007-2008, donde se hace patente el hecho de que los alumnos no recomendarían su programa de posgrado a alguien que deseara cursar los mismos estudios. Un primer acercamiento para explicar este resultado puede estar relacionado con la mayor incidencia de los programas en actividades de evaluación externa, las demandas de los programas para obtención de grados en tiempo en forma y la exigencia de los tutores a los becarios o a los alumnos inscritos.

Conclusiones

El cuestionario de opinión es una herramienta importante en la planeación estratégica de los posgrados de la UNAM, en dos vertientes: una institucional, ya que permite tener una panorámica del posgrado para el análisis de los diversos componentes del instrumento de manera global; otra, desagregada a los diversos programas de posgrado por nivel para su análisis.

De primera instancia el estudio muestra que la valoración de los alumnos en cuanto a los conocimientos y habilidades adquiridas y circunscritas a la enseñanza – aprendizaje de los programas de posgrado y de la tutoría es satisfactoria. No obstante existe un indicador que ha de ser analizado pues no consideran la recomendación del programa que cursa, lo cual puede ser un aspecto motivacional que incida en los alumnos.

Los hallazgos enfatizan la importancia de analizar y profundizar en las diversas variables que intervienen en la práctica de la tutoría, sus actores y su impacto en la formación de investigadores en el posgrado y en la operación de los programas de posgrado.

Referencias

Ariza y Balmes. El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia de una IES. Colombia: Universidad Católica de Colombia y Universidad del Bosque. 2004. p. 1-41.

Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestre. A. La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. Revista de la Maestría en Salud Pública, 6. 2005.

Cuestionario de opinión. Disponible en:

www.posgrado.unam.mx/informacion/coordinadores/autoevaluacion

Glazman, N. R. (2005). Las caras de la evaluación educativa. México: Paideia, pp. 20-21.

Martínez, G. A., y cols., (2004). *Reforma a los estudios de Posgrado de la UNAM*. México: DGEP, UNAM. pp. 1-56

Mills, C. W. La imaginación sociológica. México: Fondo de Cultura Económica. 1977.

Ruiz, B. C. (1996). La competencia tutorial. Un análisis Teórico-Conceptual. *Planiuc*. Vol. 14, 22. pp. 93-118.

Tinto, Vincent. "La deserción en la educación superior: Síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes", en: Review of Educational Research, Vol. 45, No. 1, USA, 1975, pp. 89-195 (trad. de Carlos María de Allende).

Universidad Nacional Autónoma de México. *Reglamento General de Estudios de posgrado*. México: Dirección General de Estudios de Legislación Universitaria UNAM. 2006.



XXIII Congreso Nacional de
Posgrado
Octubre 12 a 14, 2009

UASLP

IPICyT

COLSAN

San Luis Potosí, SLP, México

Mesa 4

Redes y Vinculación 2

REDES ACADÉMICAS Y COLABORACIÓN EN LOS ESTUDIOS DE POSGRADO: PRINCIPIOS PARA SU ANÁLISIS Y ORGANIZACIÓN

Gabriela de la Cruz Flores y Luis Felipe Abreu Hernández
División de Estudios de Posgrado, Facultad de Medicina, UNAM
Ed. B ,1^{er} piso, Fac. de Medicina, CU, Del. Coyoacán, C.P. 04510
gabydc74@yahoo.com.mx, Tel. 56-23-23-13 ó 12

Resumen

En este trabajo se exploran algunos elementos teóricos para contextualizar lo que implica el trabajo en redes académicas en los estudios de posgrado. Se propone su organización y análisis por niveles cuya sinergia permita la colaboración intra e interposgrados así como con centros del sector productivo y de servicios. Se pondera la relevancia de diversificar los propósitos de las redes académicas enfatizando su carácter formativo y socializador de nuevos miembros y no sólo orientadas a la obtención de productos. Por último, se describen una serie de retos que implican la conformación de redes académicas en los estudios de posgrado.

Introducción

Los antecedentes del estudio de las redes académicas se encuentran en el análisis de las redes sociales (Newman, 2001). Las redes sociales se definen como las, conexiones, intensidad y temporalidad de las interacciones entre personas o grupos para conseguir una meta, mantener resistencia o para brindarse apoyo mutuo. Un ejemplo de red social podemos observarlo con los migrantes hispanos en Estados Unidos, quienes juntos han mostrado resistencia ante políticas migratorias y han hecho latente su voz como grupo social.

Aplicada esta noción al terreno académico, una red académica puede ser definida por tres atributos:

- **Colaboración:** en donde resulta relevante la frecuencia de la colaboración y la versatilidad de los campos de conocimiento o áreas de dominio de los participantes.
- **Conexiones:** locales, regionales, nacionales, globales.
- **Productos:** publicaciones, patentes, metodologías, líneas de investigación.

La indagación de las redes académicas (Girvan y Newman, 2002; Radicchi, *et al.*, 2004) se ha centrado en el análisis de las coautorías y se han realizado mapeos sobre las adscripciones o centros de los participantes a fin de investigar sus conexiones (locales, regionales, nacionales, globales).

El objetivo de este trabajo es discutir, más allá de las coautorías, lo que implica las redes académicas en los estudios de posgrado.

Redes académicas y colaboración en posgrado.

Las redes académicas en el Posgrado se han restringido a la colaboración entre investigadores y al desarrollo propiamente de proyectos de investigación. Sin embargo, esta dinámica queda anquilosada, dadas las demandas de la sociedad del conocimiento. Las redes académicas para que favorezcan la innovación y gestión de conocimiento deben buscar alternativas para así mismas reinventarse. Algunos aspectos a considerar son los siguientes:

a. La formación de redes académicas en distintos niveles.

Es posible identificar, por lo menos, tres niveles para organizar redes académicas en los estudios de posgrado:

Nivel primario. Gran parte de los estudios de posgrados sustentan su enseñanza en sistemas tutorales. Así que un primer nivel para la formación de redes académicas es la integración de grupos de trabajo conformados por alumnos y tutores. A través de estos núcleos primarios se podría integrar a los estudiantes a proyectos de investigación o de corte profesional al mismo tiempo que se favorece su socialización y reciprocidad con el grupo. La inserción temprana de los estudiantes a grupos de trabajo no es una tarea banal, más aun cuando en la actual sociedad, el conocimiento se mueve a través de redes humanas quienes codifican y decodifican el conocimiento.

Nivel secundario. Formación de redes institucionales (*nivel intra institución*). La integración de redes académicas institucionales implica la coordinación y colaboración de grupos de trabajo, constituidos por individuos provenientes de variados campos del saber y con distintos niveles de competencia, los cuales suman sus esfuerzos para abordar problemas complejos, mal definidos e inciertos. Estos grupos deben asumir la importancia del trabajo multi y transdisciplinario y reconocer que la diversidad genera conocimiento.

Nivel terciario. Colaboración entre redes institucionales sean centros educativos o instituciones del sector productivo o de servicios, tanto locales, regionales, nacionales o globales (*nivel inter instituciones*).

La operación de estos niveles, requiere su interconexión y sinergia. Estos tres niveles se representan en la figura 1.

En cualquiera de los tres casos, uno de los principios que puede articular y potenciar la colaboración al interior de las de las redes académicas es sustentarse en sistemas de memoria transactiva (SMT) (Wegner, 1986; Wegner, *et al*, 1991). Los SMT parten de la idea de que los miembros individuales del grupo pueden servir como ayudas de memoria externa para otros miembros del equipo. Ello implica construir una memoria distribuida, en la cual cada miembro resguarda ciertos conocimientos, que articulados con el resto de los miembros del equipo se complementan y fortalecen, de tal forma que la memoria distribuida es más

poderosa que las capacidades individuales. Los SMT implican el conocimiento de las áreas de pericia de cada uno de sus miembros, así los integrantes descubren su complementariedad, se disminuye la necesidad de saberlo todo, con ello se evita la sobrecarga cognitiva y se posibilita la capacidad de recuperar y transferir información a otros contextos. El resultado es una capacidad colectiva que va más allá de la suma de capacidades individuales.

Redes académicas en posgrado: niveles de colaboración

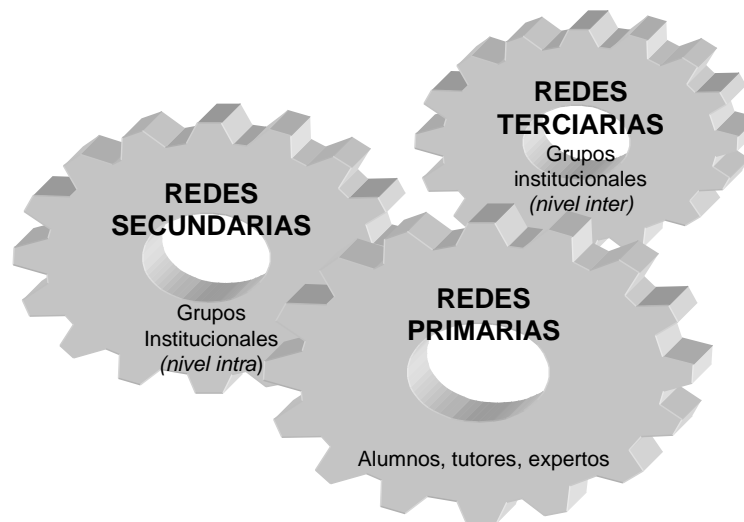


Figura 1. Formación de redes académicas por niveles. Elaborado por los autores.

b. Diversificar los propósitos de las redes académicas.

Las redes académicas han orientado sus vínculos hacia la realización de proyectos de investigación, básicamente entre investigadores consolidados y a la obtención de productos (publicaciones, patentes, etc.). Sin embargo, es necesario fortalecer los aspectos relacionados con la formación y proyección de aquellos miembros que se incorporan a los equipos de trabajo a través, por ejemplo, de estancias e intercambios (Leshem, S., 2007). La realización de estancias e intercambios implica que las instituciones participantes ofrezcan las condiciones necesarias para llevarlas a cabo, sean reconocidas como parte de los procesos formativos (de hecho sería muy conveniente la asignación de créditos) y se promueva la colaboración genuina y a largo plazo.

Retos por afrontar en la conformación de redes académicas en el posgrado.

Algunos de los retos que pueden afrontar la conformación de redes académicas son los siguientes:

a. Políticos.

La orientación de las políticas de Ciencia y Tecnología. Se requiere estimular la conformación de redes académicas para la realización de macroproyectos de trascendencia y relevancia nacional, que permita la gestión e innovación del conocimiento. En el caso de México, es cada vez más apremiante la necesidad de vencer el trabajo individual y local, para transitar hacia sistemas de trabajo colaborativo mediante la conformación de redes de alcance nacional e internacional. Al respecto, CONACYT como organismo regulador de la ciencia y la tecnología en nuestro país, ha impulsado la formación de redes de innovación mediante el otorgamiento de fondos.

b. Institucionales.

Es recomendable que las instituciones de Educación Superior coadyuven y animen la formación de redes académicas y no dejarlo al libre albedrío. Una forma de apoyar la formación de redes sería establecer los contactos y vínculos entre académicos que persiguen metas en común y que pertenezcan a campos de conocimiento variados, a fin de favorecer la formación de equipos de trabajo multi y transdisciplinarios.

La conjunción de esfuerzos, enriquece el trabajo y reduce los tiempos para afrontar problemáticas variadas.

c. De los programas de estudio y campos de conocimiento.

Existen Programas de Posgrado que dada la naturaleza de los campos de conocimiento que representan en menor o mayor grado se muestran abiertos a la conformación de redes académicas.

Los campos de conocimiento como las ciencias de la salud y las ingenierías, son más propensos a la formación de redes, ya que sus propios objetos de estudio les demandan la colaboración y la sinergia de esfuerzos. Aunque en ocasiones, la colaboración se da entre profesionales de los mismos gremios, es decir los químicos colaboran con otros químicos o los ingenieros con otros ingenieros.

Caso contrario, sucede en las humanidades y las ciencias sociales, donde se respalda y valora en mayor medida el trabajo individual. En la mayoría de los casos, cuando llega a darse colaboración es para buscar la publicación de un libro o para conformar un seminario.

Ejemplos interesantes en la formación de redes académicas se da cuando se busca dar respuestas a áreas del conocimiento que podríamos denominar como emergentes, tal es el caso de la Bioética, donde participan de manera activa médicos, filósofos, abogados, sociólogos, psicólogos para conformar grupos transdisciplinarios.

En cualquiera de los casos, es necesario reconocer que las fronteras entre el conocimiento cada vez son más porosas y flexibles, por lo que el trabajo en redes resulta imprescindible.

d. Personales.

Las creencias y preconcepciones de los académicos pueden expresar los retos más difíciles para la conformación de redes académicas. Una de estas creencias es pensar que colaborar difumina el liderazgo y el territorio, es decir, el trabajo académico a veces suele dividirse en parcelas específicas y excluyentes, por lo que conjuntar esfuerzos requiere flexibilidad y apertura. Un preconcepción muy arraigado entre los académicos, es pensar que solo se puede colaborar con pares y que personas en procesos de formación sólo son útiles en la medida que apoyan a la obtención, captura y análisis de la información, sin involucrarlos abiertamente como participantes activos. El limitar la participación de estudiantes de posgrado a labores de técnicos reduce la posibilidad de formar nuevos líderes en el área y más aún de ceder con ética, generosidad y responsabilidad la estafeta a las nuevas generaciones.

Consideraciones finales.

En este trabajo se discutieron algunos elementos que pueden coadyuvar a la organización y análisis de las redes académicas en los estudios de posgrado, más allá de centrarnos en la indagación las coautorías entre académicos.

Mediante la sistematización de por lo menos, tres niveles (primario, secundario y terciario) es viable organizar de manera sistémica redes académicas, motivando la sinergia, la colaboración y reciprocidad entre sus miembros. Un elemento de vital importancia es la diversificación de los propósitos de las redes académicas y fomentar de manera abierta la formación y socialización de nuevos miembros. Entre los retos que presentan la formación de redes académicas orientadas a la innovación y gestión del conocimiento, se discutieron cuatro: políticos, institucionales, de los programas y campos de conocimiento así como los personales. De estos cuatro, consideramos que los personales son los más fuertes de vencer, pues es sólo en las acciones y decisiones de las personas donde se cristalizan los cambios.

Las redes académicas en los estudios de posgrado representan una opción muy oportuna y necesaria para ser competentes en la sociedad del conocimiento. Además representan una oportunidad para vencer las inercias, las zonas de estabilidad y confort para transitar hacia sistemas basados en la colaboración.

Referencias.

- Girvan, M. y Newman, M. (2002). Community structure in social and biological networks. *PINAS*. Vol. 99, No. 12, pp. 7821-7826.
- Leshem, S. (2007). Thinking about conceptual frameworks in a research community of practice: a case of a doctoral programme. *Innovations in Education and Teaching International*. Vol. 44, No. 3, pp. 287-299.
- Newman, M. (2001). Scientific collaboration Networks. I. Networks construction and fundamental results. *The American Physical Society*, Vol. 64, No. 016131, pp. 1-8.

Radicchi, F., Castellano, C, Cecconi, F., Loreto, V. y Parisi, D. (2004). Defining and identifying communities in networks. *PINAS*. Vol. 101, No. 9, pp. 2658-2663.

Wegner, D. (1986). Transactive memory: A contemporary analysis of the group mind, en Mullen, B. y Goethals, G. (Eds.). *Theories of group behavior*, New York, Springer-Verlag.

Wegner, D., Raymond, P. y Erber, R. (1991). Transactive memory in close relationships. *Journal of personality and social psychology*, Vol. 61, No 6, pp. 923-929

**FAVORECER LA INTERCONECTIVIDAD DE MAESTRANTES PARA
LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CON BASE A
LA CULTURA DE REDES COLABORATIVAS, CASOS: DPI Y UPN
153 UNIDAD ECATEPEC**

Elaine Turena Pérez Baltazar y Raúl Vargas Segura
UPN 153 Unidad Ecatepec
Unidad Aragón 3ª. Y 4ª. , DF., C.P.: 04369
prezbaltazar@yahoo.com.mx
Tel. 55 28 32 40 60
Departamento de Posgrado e Investigación – SEIEM
Aile 530
Pedregal de Sto. Domingo, Coyoacán.
México, D.F., 05760
investigacionseiem_5@yahoo.com.mx

RESUMEN

En los últimos diez años, se ha configurado una transformación en el nivel de preparación del magisterio en servicio, de estudios de bachillerato, normal básica, de tal manera, que cada día son más quienes tienen un nivel de preparación de licenciatura, existe también, un mayor número de integrantes con estudios de maestría y, quienes tienen estudios de doctorado en educación.

Esto como resultado o producto de una estrategia de largo plazo basada en la transformación de los planes de estudio de las instituciones formadoras de docentes.

En este contexto, la experiencia que se plantea en esta ponencia tuvo como objetivo el promover y fortalecer la formación en investigación educativa (IE) de los estudiantes y egresados de estudios de posgrado por medio de la interconectividad de microrredes con redes estatales, nacionales e internacionales.

Se utilizó como recurso metodológico de investigación el constituir microrredes como dispositivos de autoformación, lo que permitió desplegar una estrategia de acompañamiento formativo para fortalecer la formación en IE de las y los participantes. Establecidas estas microrredes colaborativas, se promovió su interconectividad por medio de líneas de investigación.

La experiencia de pertenecer a una microrred colaborativa intercomunicada con redes nacionales e internacionales ha sido para organizar y sustentar la estrategia de acompañamiento formativo para los estudiantes y egresados de posgrado.

A manera de conclusión se plantea que para la mayoría las y los docentes vivenciar su formación y el desarrollo de un proyecto de investigación en red a través de la comunicación por Internet ha sido una gran experiencia, lo cual ha permitido romper todos los límites temporales y espaciales para un diálogo constructivo que impulsa su desarrollo profesional.

Presentación

Esta ponencia presenta la situación de interconectividad que se despliega entre los responsables del Programa de Investigación Educativa del Departamento de Posgrado e Investigación /DPI) de la Dirección de Educación Superior de Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM) y la Coordinación de Posgrado e Investigación (CPI) de la UPN 153 Unidad Ecatepec, en el proceso de gestión de la investigación educativa en estudios de posgrado.

Con la experiencia de una amplia participación en diversas redes de investigación de parte de los responsables de dichas instancias y con base a una estrategia de autoformación denominada Acompañamiento Formativo desarrollada con la intervención de los propios responsables como de los estudiantes de posgrado beneficiados por el programa institucional de desarrollo profesional denominado Período Sabático, a cargo del DPI y con los estudiantes de la Maestría en la Enseñanza de las Humanidades (MEH) que desarrolla la UPN Ecatepec, de 2008 a la fecha.

Por lo tanto, se expone la forma de organización y el proceso de interconectividad a partir de constituir dos microrredes colaborativas para fortalecer la autoformación en investigación educativa de los estudiantes y egresados de posgrado, participantes en esta experiencia.

Problemática

En el Estado de México a través de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México preocupados por mejorar los resultados educativos reflejados en algunas cifras estadísticas que se han obtenido a nivel nacional indican que del total de su población que es de 14 007 495 hab. 13.6% del total de la población del país (Gobierno de Ecatepec, 2009). Además es la entidad que ocupa el noveno lugar en el grado de escolaridad que es de un 8.7, que equivale al grado de secundaria en Educación Básica, y de cada 100 personas de 15 años y más sólo una persona tiene estudios de posgrado (INEGI, 2005), es por ello que en su Programa de Desarrollo Institucional (PRODI), indican que aunque no es su prioridad los estudios de posgrado, atenderán esta necesidad que se está presentando para favorecer el desarrollo profesional de los trabajadores de la Educación.

En los últimos diez años, se ha configurado una transformación en el nivel de preparación del magisterio en servicio, que paso en los últimos diez años de ser una mayoría con estudios de bachillerato, normal básica o estudios técnicos a la situación de hoy, que cada día son más quienes tiene un nivel de preparación de licenciatura, y a la vez existe también, un mayor número de integrantes con estudios de maestría, y en aumento cada día, así mismo, de quien tienen estudios de doctorado en educación.

Esto como resultado o producto de una estrategia de largo plazo, que ha llevado al magisterio a ver la transformación de los planes de estudio de las instituciones

formadoras de docentes, con modificaciones en el nivel del grado académico, que han llevado a que la totalidad de egresados tenga estudios de licenciatura pero con una mínima experiencia en investigación educativa. Experiencia que hace crisis al intentar ingresar y realizar estudios de posgrado,

En principio es importante reconocer la trascendencia que tiene para un profesional de la educación los estudios de posgrado, sean profesionalizantes o de investigación educativa. Estudios que han sido una alternativa lógica para quienes en los últimos diez años, han despegado en sus niveles de preparación inicial o de actualización para quienes ya estaban en servicio.

Han venido a consolidar o a ser la base de mayores expectativas personales, profesionales, y para muchos de impulso para una mejora de su práctica educativa o administrativa cotidiana. Ha existido una diversidad de situaciones como las que señala la Dra. Moreno Bayardo cuando menciona que *“existen posgrados en educación que ofrecen una formación general a veces equivalente a una licenciatura en educación, inclusive en sus métodos de trabajo. De esta manera, desempeñan una función casi remedial con una formación introductoria al campo de la educación”* (Moreno, 2003: 26)

Y aun así, se pudieran considerar de un gran valor dichos estudios. Ahora bien, para esta reflexión y sin dejar de reconocer los aportes que se han tenido para miles de participantes, se ha denotado que en la mayoría de dichos estudios, en gran parte determinados por el contenido curricular, como por las estrategias docentes y de asesoría en investigación, los egresados manifiestan una muy débil formación y comprensión de las metodologías y procesos de investigación educativa. Aún a pesar de haber obtenido el grado con base a la elaboración de un informe final de investigación educativa.

Objetivo

Promover y fortalecer la formación en Investigación Educativa de los estudiantes y egresados de estudios de posgrado por medio de la interconectividad de microrredes con redes estatales, nacionales e internacionales.

Perspectiva Teórica

En esta experiencia de impulso de la formación en investigación en los estudios de posgrado por medio de la participación en redes, se recupera a Hugo Bravo, cuando señala *“que se necesitan nuevas relaciones y modalidades de cooperación, ciertamente potenciadas por las tecnologías informáticas, y concebidas a través del trabajo en Red, en tanto las redes son algo más que tecnológicas, puesto que significan desbrozar un camino de diálogo, intercambio, facilidad de uso y reglas y propósitos comunes para una acción conjunta.”* (Bravo en Combessie, 2002: 109).

La red se considera como la expresión de un avance de la comunicación por medios cibernéticos, es una opción de carácter organizativo que supera las

dificultades de distancia y tiempo entre las y los que se dedican a desarrollar procesos educativos y muy especialmente la investigación educativa. *“Este proceso de mejoramiento, por supuesto, implica la incorporación de las Redes como instrumento de diálogo, intercomunicación, cooperación, acción conjunta y generación de comunidades de saber pedagógico”.* (Bravo en Combessie, 2002: 110)

La forma de organizarse ha dependido de las características de sus integrantes o de la tarea que tienen como propósito, una de las características más importantes de su existencia es la trascendencia que tenga en lo general o particular en la generación de nuevos conocimientos y en la práctica diaria de quienes participan.

Se reconoce como un dispositivo autoformativo para las y los integrantes, llegando a ser un elemento referencial importante en un campo del conocimiento, como en esta experiencia, lo es en relación con la formación en IE, la intención y el reto de una red es plantear con la interacción de sus integrantes un espacio donde se fomente y exprese la reflexión crítica sobre lo educativo en general, pero en este caso sobre la realización de estudios de posgrado en educación, lo cual exige un proceso y un compromiso mayor que ser simplemente un equipo de trabajo (Pérez, 2005:1)

Acompañamiento formativo. Así que para ello, se planteo como necesidad de fomento de la investigación una modalidad de asesoría a las y los participantes denominada: Acompañamiento formativo, el cual se entiende desde una dimensión epistémica como la intención de construir nuevos conocimientos. A través de un proceso heurístico, de una problematización y resolución de situaciones de aprendizaje. Practicando una relación dialógica colectiva, en donde cada participante se reconozca como un mediador, cuyo discurso e interacción grupal permitirá tanto a él como a los demás integrantes del colectivo, significar los comentarios y sus pensamientos para ir construyendo nuevos aprendizajes, nuevos descubrimientos y una mejor comprensión de la realidad reflexionada, en la medida que participa cada uno de los integrantes del Seminario, y aporta a los demás integrantes de la microrred sus propios planteamientos.

Desde una dimensión ontológica, se reconoce de inicio la característica esencial del ser humano, que es su capacidad de raciocinio, de la posibilidad de potenciación de sus procesos cognitivos superiores, a través de la interacción grupal. Reconociendo que una de las propiedades esenciales del ser humano, es su capacidad de pensar. Por lo tanto, el acompañamiento formativo, tiene como propósito fundamental el desarrollo del pensamiento y sus procesos cognitivos superiores. Esto es, construir nuevos conocimientos para significar al ser.

De tal forma, que la asesoría tenga como una de sus intencionalidades esenciales la potenciación de las habilidades cognitivas superiores de las y los participantes como: la comparación, la secuenciación, la inferencia lógica, la analogía, el análisis, la síntesis, la atención, etc.

Partiendo de promover la conciencia de las propiedades que le son inherentes al ser humano, su capacidad de reflexionarse, de tener conciencia de sí mismo, darle sentido y significatividad a las cosas, las acciones y los expresiones de los demás.

El acompañamiento formativo, por tanto, visto desde una dimensión prospectiva, es imbuir la confianza de que se puede construir un futuro mejor, en lo personal, institucional como social.

Lo cual, permitió impulsar la asesoría, ya no como una capacitación o como una cátedra universitaria tradicional, que implicaba el crear condiciones de reproducir conocimientos que orientaban la práctica de la investigación, como un acto operativo mecanizado. Así mismo, se recuperan los planteamientos de la Dra. Guadalupe Moreno Bayardo, cuando señala respecto a la potenciación de las habilidades investigativas con base a lo siguiente: *“...puede denominarse formación para la investigación, conceptualizada en este estudio como un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos y el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, e internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación. (Bayardo, 2002:15)*

Metodología

El Departamento de Posgrado e Investigación de la Dirección de Educación Superior (DES) tiene como responsabilidad los Programas de Período Sabático, Beca Comisión para Estudios de Posgrado y Apoyo Presupuestal para Estudios de Maestría, esta experiencia de interconectividad se despliega sobre todo por medio del Programa de Período Sabático, que beneficia cada año a docentes de los Niveles de Educación Básica de SEIEM, ya que como componente de este Programa esta el Subprograma Investigación Educativa, al cual ingresan quienes por dictaminación favorable presentan un Proyecto de Investigación Educativa y algunos con fines de obtener un grado académico por estudios de posgrado.

Este año se incorporaron 19 docentes a un Seminario Taller de Formación en Investigación Educativa (STFIE), que consiste en desarrollar el siguiente temario:

- . Acompañamiento Formativo, una estrategia de formación en investigación educativa
- . Investigación Educativa: Tradiciones, Lógicas Epistemológicas, Paradigmas y Metodologías
- . Diseños de investigación
- . Habilidades Investigativas
- . Construcción del Objeto de Estudio
- . Perspectivas teóricas, uso de la teoría, marco teórico y estado del conocimiento
- . Técnicas e instrumentos de investigación educativa
- . Procedimientos y tratamiento de la información
- . Análisis y deconstrucción teórica

- . Elaboración de Conclusiones
- . Redes académicas y de investigación

En sesiones presenciales una vez al mes, y en el inter entre las sesiones, con base a conformarse en una microrred colaborativa a la que se incorporan tanto el asesor como los integrantes del STFIE, lo que permite mantener una constante comunicación, intercambio de textos, orientaciones metodológicas, información de eventos, entrega de reportes parciales, envío de observaciones teórico metodológicas sobre los informes y una comunicación permanente.

Por medio de esta microrred los responsables enlazan a sus integrantes con la información, los planteamientos e invitaciones que son promovidas por diversas redes, en las que se participa, que a la vez van enriqueciendo el nivel autoformativo de los responsables en primera instancia y que incide en el proceso formativo de las y los beneficiados por el Período Sabático, con un proyecto de investigación con la intención de obtener el grado académico por medio de una investigación educativa.

Esta vinculación entre la microrred con la redes nacionales o internacionales ha permitido participar en eventos como la Expedición Pedagógica realizada del 1 al 5 de diciembre de 2008, en Michoacán, así mismo, preparar las ponencias de participación por parte de los integrantes de la Maestría en la Enseñanza de las Humanidades de la UPN 153 Ecatepec, y así mismo, a los participantes del STFIE, en el 3er. Coloquio sobre Formación Docente e Innovación, organizado por la Dirección de Educación Superior de SEIEM a celebrarse a finales del mes de octubre del 2009 en la Cd. de Toluca.

En un contexto en el que después de más de 25 años de creación de las 3 Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional en el Estado de México, se desarrolla a partir de este año, el Primer Programa de Posgrado, como una estrategia institucional que permita coadyuvar a mejorar la situación de la educación en la entidad.

En la UPN 153 Unidad Ecatepec con la apertura de la Maestría en la Enseñanza de las Humanidades, con especialización en Historia y Literatura, se incorporarán 59 Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) de los diversos niveles de educación básica de SEIEM, a partir del mes de Marzo del presente, abriéndose 2 grupos.

Aunque la maestría es de carácter profesionalizante, se ha considerado importante el fortalecimiento en la formación en investigación educativa que se ha desarrollado con base al acompañamiento formativo, iniciándose por crear una microrred enlazada por medio del uso de los correos de cada uno de los integrantes de la maestría y la utilización de un “blog”, estas son algunas herramientas que permitirán inducir un proceso de formación que pretende ser innovadora para formar una microrred interna a desdoblarse en una red interinstitucional.

La relación que se estableció con el Departamento de Posgrado e Investigación es a partir de que el Plan de Estudios de esta Maestría la establece en una modalidad escolarizada, por tanto, los Asesores Técnico Pedagógico que acuden a ella no están liberados de su tiempo laboral, por lo que las autoridades del SEIEM y Sindicales a través de las gestiones correspondientes requerirán aplicar una de las prestaciones que tienen los profesionales de la educación de hacer uso de una prestación laboral denominada “Periodo Sabático”, a partir de la cual, los ATP dispondrán de la prestación para incorporarse de tiempo completo al Posgrado y a las Actividades que los responsables de ambas instancias han planeado, esto responde al propósito de la gestión de la investigación educativa que permita lograr avances sustantivos en los procesos de titulación.

Resultados

En general el desarrollo de los estudios de posgrado por parte del magisterio de Educación Básica participantes de una red de docentes e investigadores, lleva a incidir en la mejora de los procesos administrativos, pedagógicos y de difusión que se implementan cotidianamente en la estructura de SEIEM, sustentando propuestas de mejora o innovación, así como el de elaboración de obras pedagógicas que enriquecen las prácticas docentes en todos los niveles de educación básica y superior.

La experiencia de pertenecer a una microrred colaborativa intercomunicada con redes nacionales e internacionales por parte de los responsables de Investigación en el DPI como de la CPI, ha sido una base importante para organizar y sustentar la estrategia de acompañamiento formativo aportando elementos teórico - metodológicos para los estudiantes y egresados de posgrado participantes tanto el DPI como en los estudios de la Maestría en Humanidades, lo cual ha permitido así mismo, difundir bibliografía de diversos países lo más actualizada posible, se han transmitido las convocatorias para eventos nacionales e internacionales, lo que ha posibilitado la participación en eventos de este carácter e irse incorporando a dichas redes.

Por otra parte, como señala Yurén, sobre la idea de dispositivo plantea lo siguiente *“el término se emplea para designar a un conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades que se desarrollan, recursos empleados y reglas a las que obedecen las formas de acción e interacción) dispuestos de tal manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada”* (Yurén, 2005: 32), han sido los dispositivos que han fortalecido la autoformación, tanto de los responsables de esta estrategia como de los participantes en el proceso con la tarea de investigación para la obtención de grado, o con la finalidad de fortalecer su proceso de desarrollo curricular en estudios de posgrado.

Para los estudiantes o egresados de posgrado participantes en el STFIE, ha sido de gran importancia estar vivenciando la comunicación e interconectividad tanto entre los integrantes del Seminario como con colegas en la misma línea de

investigación a nivel estatal, nacional e internacional con redes de investigación.
(Ver Tabla 1)

La práctica de hacer uso de los recursos técnicos de la computación y el Internet, ha potenciado las habilidades investigativas como la lectura, el análisis de textos, búsqueda de información la escritura de ensayos breves, el registro de datos bibliohemerográficos y cibernéticos.

El trabajo de red coadyuvó no solo a un mejoramiento de un proceso operativo de corte académico sino sobretudo a fomentar un ambiente de autoformación tanto para los responsables como para los integrantes de las microrredes.

Conclusiones

Uno de los caminos para el cambio educativo y profesional es desarrollar la investigación educativa desde luego, conjugado con una permanente profesionalización, el ejercicio cotidiano de una gestión participativa y la socialización de experiencias exitosas. Y todo ello lo permite el trabajo en lo que hoy se llaman Redes Colaborativas.

Para la mayoría vivenciar su formación y el desarrollo de un proyecto de investigación en red a través de la comunicación por Internet ha sido una gran experiencia, inédita, lo cual ha permitido romper todos los límites temporales y espaciales para un diálogo constructivo entre los integrantes de las experiencias formativas tanto en el Seminario Taller de Formación en Investigación Educativa, como en los estudios la Maestría en Enseñanza de las Humanidades de la UPN 153 Unidad Ecatepec.

La práctica de una relación colaborativa, flexible y no jerárquica entre las y los participantes en las microrredes, ha logrado establecer una ambiente de colaboración, confianza y elevado la autoestima, lográndose una identidad al interior de las microrredes, lo cual permitió romper con la cultura individualista en procesos de formación e investigación.

Para quienes tienen avances sustantivos de sus proyectos de investigación, el poder comunicarse con pares interesados en el mismo problema de investigación de otras redes nacionales o internacionales ha podido enriquecer sus sustentos teóricos.

Bibliografía

Brunner, José Joaquín. Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. UNESCO, Chile. 2000

Cheybar y Kuri, Edith. Hacia el futuro de la formación docente en educación superior, 1ª. Reimpresión, CESU/Plaza y Váldes, México. 2001

Combessie, Jean Claude. Investigación educativa e innovación, Edit. Magisterio, Colombia. 2002

Gobierno de Ecatepec. En <http://www.ecatepec.gob.mx>, consultada 15 de junio de 2009).

Ibarrola, María de. La formación de investigadores educativos en México, en Universidad Futura, México, UAM – Atzacapotzalco, vol. 1, núm. 3, octubre, 1989, pp.12-26

INEGI. II Censo de Población y Vivienda, México 2005

IPN. Estrategia para impulsar el trabajo en red en el IPN. IPN, México. 2003

Ferry, Pilles. Pedagogía de la formación. Edit. Novedades educativas, Argentina. 1997

Llorens Báez, Luís. Didáctica de la investigación, Edit. Porrúa, México. 2008

Moreno Bayardo, María Guadalupe. El posgrado para profesores en educación básica, Cuadernos de Discusión No. 5, SEP, México. 2003

- Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades, U de G, Jalisco, México. 2002

Pacheco Méndez, Teresa. La investigación y la formación de investigadores en la universidad mexicana. En Revista OMNIA, Año 3, No. 9. 1987

Pérez Baltazar, Elaine Turena. Un diario para recordar: TEBES, México. (Mecanoscrito) 2005

- Programa de intervención académica y operativa para la EMEH, UPN 153 Unidad Ecatepec, México. (Mecanoscrito) 2009

Sánchez Gamboa, Silvio. Fundamentos para la investigación educativa. Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Ed. Magisterio, Colombia. 1998

Sánchez Puentes, Ricardo. Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas, CESU-UNAM/ANUIES, México, 1995

Vargas Segura, Raúl et al. Aproximación al diagnóstico de la situación actual de la investigación educativa en SEIEM, SEIEM, México (Mecanoscrito) 2008

Weiss, E. (Coord.). Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México 1982-1992 Colección: La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa. Tomo 9, COMIE. 1997

Yurén, Teresa. Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores, Edit. Pomares, México. 2005

Zapata, Oscar A. La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas. Editorial Pax, México. 2005

TABLA 1

Las redes en las que participan los responsables y se han incorporado paulatinamente los participantes en las microrredes de esta experiencia, van desde las de carácter estatal, nacional e internacional, lo cual ha sido un factor muy importante para la recuperación de elementos teóricos y metodológicos de gran valor.

Red Nacional TEBES (Transformación de la Escuela Básica desde la Escuela)

Red Iberoamericana de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que Hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y Comunidad
(www.escuelamarinavilte.org.ar/_paginas/dhie/encuentros_iberamericanos/5to_encuentro/trabajos.../1.37.Garofalo%20y%20ot..pdf)

Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa
(http://www.reddhie.org.ar/paginas/aa_marco_central.htm)

Red de Investigación y Renovación Escolar
(<http://www.redires.net/?q=taxonomy/term/86>)

Red de Posgrados en Educación, A.C. (www.redposgrados.org.mx)

Red de Estatal para la Transformación Educativa (RETE) (retemichmx.net/moodle)

Red de Investigador@s Educativ@s en el Estado de México (REDIEEM)

EL PROCESO DE BOLOGNA. POSGRADO EUROPEO EN RED INTERNACIONAL

Sergio Martínez Romo
Universidad Autónoma Metropolitana
Congreso 113-A204, Tlalpan, 14000, México, D.F.
sergio48@correo.xoc.uam.mx
54898477 y 56554575

Resumen

El Proceso de Bologna atiende la problemática de institucionalización de sistemas nacionales de educación superior (Olsen y Maassen, 2007), su articulación como sistema macro (Clark, 1982, Becher y Kogan, 1980), y sus académicos (Becher, 1989, Martínez Romo, 2004) para la integración de la Unión Europea,

El objetivo de investigación analizó acciones y resultados de la Red Académica que vincula universidades del Norte de Europa, con el Este Europeo, Asia, África, Oriente y del Continente Americano. Participación de académicos y estudiantes del posgrado en Educación Superior del Consorcio Universitario (Slaughter, 2009); líneas integradoras de investigación, proyectos y organización; liderazgo y gestión del mismo: Oslo-Tampere-Aveiro-Hiroshima-Georgia, (Maassen, 2009); dinámica de acción y resultados observables.

La estrategia metodológica incluyó revisión documental y entrevistas a informantes clave, triangulados con observación participante, para mejorar validez y validación de datos (Saran, 1996). Estrategia de corte cualitativo y perfil etnográfico/histórico: *action research* que, a partir de diálogo informado (Reimers and McGinn, 1986), con entrevistas dialógicas adicionales permitió discusión de resultados y nuevas variantes observadas en procesos de este tipo (Muller, et al 2001. Maassen y Olsen 2007), con los mismos actores del proceso observado, y referidos en otros ensayos productos de la investigación.

Las conclusiones sugieren la pertinencia de investigar estos tópicos en los posgrados y redes académicas en los que participan varias Universidades de México, para comparar los resultados en estas experiencias y diseñar acciones de política educativa.

El escenario problemático. Internacionalización en educación superior

La internacionalización y globalización como procesos históricos son más familiares, aunque ahora novedosos, si recordamos los viejos imperios, Asirios y Caldeos, Romanos y Germánicos, Austrohúngaros, Moros, Españoles, e Ingleses. El Continente Americano y la Unión Europea son centrales en los procesos actuales de globalización del mercado mundial e internacionalización de la educación superior. Las universidades, como instituciones de identidad social, son

de larga historia en Europa y México y han reaccionado a estos procesos con diversas formas de gestión y vinculación social desde del Siglo XII (Clark, B. 1982, 2000. Maassen y Olsen, 2009. Martínez Romo, 1992)

Los cambios de la universidad asociados a estos procesos, y la preservación de su propia identidad como organizaciones de grupos dedicados al conocimiento, pueden ser analizados en y a través de la emergencia y caída de los imperios que significaron acuerdos y desacuerdos de distinta índole y consecuencias para ambos. Omar el Khayam, Plinio, Arquímedes y algunos más nos ayudarían a elaborar una narrativa significativa al respecto de sus relaciones con el poder o el estado. Estos procesos fueron evolucionando y cuando pareció establecerse la institución social Universidad que conocemos, se vuelve objeto de estudio en la expansión global de la economía y evolución internacional del conocimiento, se analizan sus cambios y la variedad aparente de formas institucionales que adquiere históricamente debido tanto a su perfil conservador como a su capacidad simultánea de cambio y adecuación a nuevas condiciones sociales y circunstancias económicas.

Los académicos de hoy parecen articularse en redes nacionales e internacionales –y son impelidos por la política a- más que antes, a partir de sus instituciones según el área a la que pertenece su disciplina y de acuerdo a los tópicos o campos de investigación en su quehacer. Esta ponencia es producto de reciente investigación del quehacer de Redes Académicas Internacionales de universidades del Norte de Europa, particularmente en un Consorcio que llega más allá del Este Europeo, hasta Asia, África, Oriente y América, y refiere varios aspectos novedosos de las acciones, procesos y resultados observados en el estudio emprendido y, a partir de eso se sugieren pistas y tópicos de investigación en el campo.

El propósito de este estudio está asociado al de otros análisis realizados para analizar los efectos que la política educativa de fortalecimiento del posgrado en México, ha tenido en algunos de estos programas a través de mecanismos como el PROMEP¹ y el SNI, y particularmente a través del Padrón de Posgrados del CONACYT². Los resultados de estos estudios indican nuevos tópicos de investigación de los retos y acciones de las políticas en educación superior ante sus procesos de internacionalización.

El Proceso de Bologna en la Europa del escenario

El Proceso de Bologna en la Unión Europea y la promoción de esquemas de acreditación en el Continente Americano son buenos ejemplos de los procesos contemporáneos de internacionalización de la educación superior y de la

¹ Martínez Romo, S.2007. El PROMEP y la internacionalización de los académicos. COMEPO.

² Martínez Romo, S.2007. Evaluación del Impacto del Padrón de Posgrados de Excelencia. El caso del Área de Educación. CENEVAL-INEE

introducción de referentes de calidad y de aseguramiento de la misma en estos sistemas nacionales con una aspiración macro-mundial. La universidad es nuevamente un punto de énfasis en torno a la construcción y distribución social del conocimiento, la ciencia y la tecnología, y de sus mecanismos y herramientas organizacionales para vinculación de estos conocimientos con la hoy llamada Sociedad/Economía del Conocimiento, lo mismo que en la discusión acerca de la formación de profesionales, de investigadores y de líderes sociales.

En esta perspectiva, gran parte de la discusión se ha enfocado al diseño de criterios, mecanismos y herramientas de organización y estructuración de la Universidad y del quehacer académico, así como de la acreditación y certificación de los grados y experiencias de los académicos, tanto como de los conocimientos y formación adquirida por los estudiantes en las universidades, para su pertinencia, validez y eficaz circulación en el intercambio académico y en las acciones de vinculación de la universidad en la sociedad global en la que la Unión Europea aspira a ser la Economía del Conocimiento más competente y competitiva en los propósitos del Consejo de Europa (Olsen, 2009)

En el centro de estas discusiones están también los pronunciamientos de las comunidades académicas, como socios (stake-holders) en las casas del conocimiento, que son las universidades, en los sistemas contemporáneos de educación superior. Esto nos permite asomarnos a una vieja noción –tan vieja como los basamentos de las universidades hacia el siglo XII- que distinguía las universidades de los académicos y las universidades de los estudiantes; los que se dedicaban a aprender y podían enseñar y los que querían aprender de ellos, Bologna y Palermo, y de ahí el nombre del proceso de cambio universitario en Europa. Nos permite también analizar algunas de las argumentaciones de la llamada Nueva Administración Pública –New Public Management (Olsen, 2009) para promover formas de gestión en la universidad, según la moda del mercado de la modernidad con académicos proveedores de servicios y estudiantes consumidores de los mismos, en una perspectiva inspirada en estilos genéricos de organización y dirección de perfil empresarial considerado eficiente ('business-inspired' Maassen and Olsen, 2007).

Así, se argumenta la necesidad de acreditación de lo que se aprende y lo que se enseña para fomentar una forma gerencial de sincronía en la vinculación de la universidad con la sociedad del tiempo presente, bajo el aparente mito de la eficiencia de esta era moderna en la que el conocimiento no es ya un bien social de pertinencia duradera sino uno de utilidad temporal del saber como mercancía usable-desechable en el mercado (Neave, 1993). En el contexto de la Unión Europea y los procesos de Bologna por ejemplo, son notables las reacciones de la universidad y sus académicos ante estos cambios inducidos: Pero los resultados de estos cambios promovidos externamente, resultan difíciles de predecir en el análisis institucional (Maassen y Olsen, 2007). Es necesario el análisis de sus implicaciones y su estudio como asuntos emergentes y urgentes en la educación superior en Europa y en América.

El análisis sistemático de esta problemática, el estudio de la hechura de las políticas educativas y sus efectos en la educación superior, es lo que articuló y sigue articulando como su quehacer central a la Red Académica estudiada. Esta estrategia vinculante es entonces lo que le permitió su acción interinstitucional e intercontinental, así como su contribución a la construcción de un campo de conocimiento en una perspectiva de investigación en educación superior comparada, luego entonces en la relación de ésta con procesos de ciencia, tecnología, conocimiento y desarrollo social.

México en la mutación internacional del escenario universitario

La Real y Pontificia Universidad de México tuvo su renacimiento mestizo en el México del Siglo XVII y adquirió con ello su propia identidad frente a otras universidades europeas y a su origen a imagen y semejanza con la Universidad de Salamanca en España (Steger, 1975). Superó así, podríamos decir, la asincronía que la acompañó en su nacimiento frente a Europa, gracias a su vinculación histórica y sincronización con la sociedad mestiza de entonces. Sobrevino su decaimiento más de un siglo después y el florecimiento de la Universidad se dio entonces en el contexto del modelo Andrés Bello en el Sur del Continente Americano (Steger, 1975) dados los cambios sociales y las reacciones universitarias de ajuste nacional e internacional de entonces.

La Universidad Nacional, re-creada sincrónicamente durante el intenso proceso cultural e intelectual de la Revolución y el Estado Mexicanos del siglo XX, reflejó durante un largo período, todo un esfuerzo de vinculación social, cultural y de aprendizaje y conocimiento hacia y con el esfuerzo de construcción económico, político y social del México del Siglo XX en el mundo de su tiempo. Este largo y sinuoso proceso pareció culminar una etapa en 1945 con la obtención de la autonomía para la comunidad establecida de Académicos a lo largo de más de tres décadas. Este ajuste socio-cultural permitió el surgimiento de la Universidad Nacional Autónoma de México y la construcción de la Ciudad Universitaria en los años cincuentas, Icono de la UNAM y paradigma de las universidades mexicanas para muchos años de vinculación y sincronía social.

Esta sincronía se reflejó en el desarrollo universitario, vinculado al proceso intenso de algo más de tres décadas de industrialización del país (Hansen, 1998) acompañó al llamado Milagro que puso a México y su sistema universitario como uno de los ejemplos internacionales de éxito económico y educativo. El agotamiento post-industrial después de la posguerra que hizo decaer a varias economías en el mundo y hacer crisis al modelo de desarrollo del milagro, tensionó nuevamente a la vinculación social de la universidad y atisbó la aparente asincronía entre las universidades y el entorno, que parecieron manifestarse sobre todo en el movimiento estudiantil de 1968 en Europa y en el México de la transición internacional (Martínez Romo, 2008).

Plausiblemente en búsqueda de sincronía social, las reformas educativas del inicio de los años setentas ampliaron la oferta y variedad en educación superior en las universidades públicas existentes en los estados (la matrícula de licenciatura creció en más de un 300% en sólo menos de diez años hasta 800,000 estudiantes y hasta alrededor de dos millones en los siguientes 25 años), se crearon seis nuevas universidades y múltiples instituciones públicas de perfil vocacional. Se desconcentró la matrícula de la UNAM y de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (de algo más del 50% solamente en la Ciudad Universitaria, a menos del 20% en el área metropolitana en menos de ocho años), y la política educativa fomentó la creación de un altísimo número de universidades privadas, sobre todo a partir de la segunda mitad de los ochentas, en un largo proceso de expansión, diversificación y diferenciación de la educación superior que incluso modificó el rol de la UNAM en la incorporación y validación de estudios de licenciatura (Levy, 1986. Martínez Romo, 1992). La búsqueda de sincronía de este proceso fue observable en la mayor parte de los países más temprano y casi de inmediato después de la Segunda Guerra Mundial; en forma paralela al reordenamiento y búsqueda de modelos económicos para el desarrollo. La búsqueda de sincronía de la Universidad en México parecía llegar tarde al proceso mundial, más acelerado en Estados Unidos y en los países involucrados en la guerra en Europa.

La aceleración de los procesos contemporáneos de internacionalización desde el final del siglo pasado encontraron los atisbos de una Sociedad Académica en conformación en un sistema de educación superior complejo, diversificado y diferenciado en el mundo y en México, con nuevos retos de vinculación y sincronía en las sociedades del entorno internacional. Los cuatro modelos de universidad más influyentes en el mundo de la posguerra fueron Inglaterra, Alemania, Francia, y Estados Unidos (Joseph Ben David, 1979). Así, modelos como el de Estados Unidos, país al cual llegó tarde la idea clásica y el modelo de universidad Europea, se volvió, junto con los otros tres, un modelo muy influyente en el mundo que conocimos. Su florecimiento en buena parte se debió a la migración de muchos académicos europeos –Alemanes sobre todo- que encontraron en Estados Unidos el espacio para establecer cambios a los modelos europeos de universidad.

La situación actual en la economía global ha concentrado la atención en dos grandes zonas económicas: Europa y América. La internacionalización de la educación superior en paralelo a la manifestación de la Unión Europea en el Proceso de Bologna, han llamado la atención internacional del mundo universitario. Hoy se discute el re-diseño de un modelo universitario para Europa, así como la influencia de las agencias educativas no estatales en el Continente Americano, en la diversificación y diferenciación de la educación superior y su orientación hacia el estilo de mercado que ha presionado al quehacer de las universidades, el capitalismo académico que acompaña a los modelos neoliberales promovidos en la economía global (Slaughter 1997).

Para Burton Clark (2002) la permanencia de la identidad de la universidad a través de la historia influye en el pensamiento e investigación europea y americana sobre

la universidad y, ante el giro contemporáneo de la sociedad y los procesos de globalización, sugiere la necesidad de una nueva adaptación de la universidad al mundo contemporáneo: sincrónica y vinculada siendo emprendedora –*creating entrepreneurial universities*. Para otros estudiosos, la reforma universitaria en Europa ha traído consigo una idea de modernización que está provocando en la mayoría de los casos una gran transformación y, aunque se observan las tensiones de su desarrollo, no se mira ningún signo o modelo predominante como forma de gobierno en la universidad (within this perspective, ‘probably an entrepreneurial university could be just an illusion’ i.e. Maassen 2009). Aun así, las reformas que se sugieren en el diagnóstico y recomendaciones de la Comisión Europea para la universidad son muy cercanas a la noción del modelo de ‘Nueva Gerencia Pública-NPM’ y su vocabulario estandarizado, con guiones y modelos de gestión importados de las concepciones económicas neoliberales e inspirados en los negocios rentables privados, con el propósito de transformar una de las instituciones europeas más antiguas (Olsen, 2009. Neave, 1993)

El recurso del método. Red Académica, investigación-acción y resultados

El estudio de los objetivos y operación de una Red Académica Internacional articulada sobre investigación en temas y tópicos de educación superior como los cambios y mutaciones referidas en las secciones anteriores, permitió investigar esta experiencia actual de formación en investigación en el posgrado, en una dinámica de educación superior comparada a partir de su base en el Norte de Europa. La ponencia reporta varios de los resultados observados en el Proyecto HEDDA de la Universidad de Oslo (Noruega), y que articula en Red a las de Tampere (Finlandia), Aveiro (Portugal), Hiroshima (Japón) y Georgia (USA). Académicos de otros países y universidades han también participado en varias etapas del proyecto: Inglaterra, Australia, Brasil, Chile, Canadá, y México.

Esta Maestría en Educación Superior inició en Septiembre de 2002 en el marco de acciones del Proceso de Bologna de la Unión Europea (por cierto que Noruega no ha sido formalmente integrante de la Unión Europea, aunque incorpora la mayoría de sus acuerdos recientes), y ha obtenido su apoyo financiero para su realización. A partir de 2004 obtuvo financiamiento de ERASMUS MUNDUS para becar a varios de sus estudiantes y que será renovado en 2010. Esto volvió más viable-atractivo el posgrado para los académicos involucrados, y atractivo-accesible para estudiantes de un mayor número de países. Le permitió al programa consolidar la operación de la Red de Académicos por más de siete años hasta hoy día.

La estrategia y oportunidad de financiamiento, por una parte proveyó al programa de un espacio institucional más sólido en el Instituto de Pedagogía de la Universidad de Oslo donde está asentado (Pedagogisk forskningsinstitutt universitetet i oslo) y por la otra, de una mayor presencia al Instituto en la Universidad, dados los nuevos espacios internacionales en que participó a través del programa de posgrado. Esta estrategia contribuyó también al liderazgo del coordinador y al equipo de gestión del programa, dentro de la dinámica del

Instituto. La gestión pudo entonces realizarse en forma más ágil en el marco de los procedimientos administrativos de la institución.

Otra parte de la estrategia fue mantener el programa de posgrado en forma paralela a los otros dos existentes de maestrías en educación, de forma que la sinergia se volcó a la Maestría en Educación Superior por lo atractivo de la temática, la amplitud de visión académica de su Red, la oportunidad de financiamiento Erasmus, el que tuviese tres sedes (Oslo, Tampere, Aveiro) para cursarlo, además de aquéllas otras en las que se pudo hacer la investigación para la tesis (i.e. Twente, Georgia, USA, Inglaterra) Esta dinámica académica del posgrado sustentó y fomentó la acción inter-universidades.

Los estudiantes de la Maestría en Educación Superior y del Área 4 del Doctorado: Educación superior y aprendizaje profesional (Higher education and professional learning³) en 2009, provinieron de varios países, sobre todo de una amplia zona del Norte Europeo que va desde Noruega, Finlandia, Siberia, Estonia, Serbia, Ucrania, Rusia, incluyendo Portugal y España, pasa por Japón, China, Tailandia, Saudi Arabia, e incluye varias naciones de África: Mozambique, Etiopía, Camerún, Tanzania, hasta Colombia y México. Varios proyectos pudieron ser llevados a cabo en las cinco universidades del primer círculo de la Red. Además, de las Universidades de Twente (Holanda), Lancaster y Oxford (Inglaterra), y Strathclyde (Escocia) entre otras, que son parte del Consorcio Universitario de la Red. El horizonte internacional, el marco de referencia, y el espacio mismo de los proyectos son de educación superior comparada.

En 2008, resultado lateral del proyecto HEDDA y su Red Académica, y su estrategia de desarrollo, en la Universidad de Oslo se inicia el Área 4 del Doctorado de la Norwegian National Graduate School in Educational Research NATED, que incluye en el círculo inmediato nacional la participación de las Universidades Noruegas de Oslo, Agder, Bergen, Life Sciences, Science and Technology, Stavanger, Tromsø y el Colegio Universitario de Oslo. En el Seminario del mes de Junio de 2009 para presentación de avances y nuevos proyectos de los doctorantes, participaron asimismo académicos de la Red de las universidades de Inglaterra, Escocia, Estados Unidos, Finlandia, y el invitado de México (los hubo antes de Brasil, y Australia)

Varios de los estudiantes del doctorado son graduados de la Maestría del Proyecto HEDDA, pero la mayoría no lo han sido. Así, las acciones de los académicos en la Red, articulan sus proyectos de investigación y los de los estudiantes en ambos posgrados, en líneas de investigación que han ido conformando un campo de estudio en forma estratégica. Según se pudo observar

³ Las otras tres áreas del proyecto son: I. Desarrollo del lenguaje, comprensión de textos y educación. II. Aprendizaje y enseñanza dentro y fuera de la escuela. III. Liderazgo en educación, reforma escolar y goernabilidad y gobernanza en educación. I. Language development, text comprehension and literacy. II. Learning and teaching in and out of schools. III. Educational leadership, school reform and education governance.

y obtener datos de varias entrevistas, el liderazgo académico y su capacidad de articulación temática en forma cooperativa y tolerante con los académicos de la red, ha sido fundamental para la coordinación temática inter-universitaria. En un par de entrevistas se sugirió que tiene que ver también con una larga tradición Escandinava de socialización de tipo horizontal y aprendizaje de racionalidad, frente a las características afectivas y estilo directivo-verticales, y a veces impositivos, de las culturas de países europeos ‘más hacia el sur’ (‘que a lo mejor te es familiar en los países de orden latino en América’) que acompañan en ambos casos al liderazgo fuerte que parece, no obstante, necesario para mantener la dirección del proyecto.

Adicionalmente se colectaron datos que indican la sobriedad de la administración del Proyecto HEDDA-Erasmus Mundus y los proyectos asociados, para la eficiencia académica de la Red. Un par de asistentes (en México serían considerados de perfil ejecutivo) en Oslo, uno en Tampere y uno en Aveiro. Lateralmente, en este aspecto, se pudieron observar varias situaciones de interacción entre los académicos de la Red provenientes de varias universidades, tanto como momentos de interacción entre académicos de la Red y algunos invitados, con académicos del Departamento en la Universidad y el personal ‘de apoyo’. Lo mismo fue en el caso de estancias más prolongadas de académicos invitados, ‘ocupando espacios físicos’ en el Departamento. La actitud fraternal y de tolerancia es visible y se pueden observar sus efectos en la disposición al diálogo para acciones académicas o de colaboración y administración de procesos. En este marco, la eficiencia de atención y operación de los procedimientos del equipo de apoyo, parece contribuir en buena medida a establecer un ambiente de trabajo de cooperación y de mucha concentración y dedicación muy poco burocrática que en el tiempo suele darse (usualmente por el volumen de operaciones que no se re-funcionalizan, pero también por la ausencia de eficiencia pertinente).

Redes académicas pertinentes en educación superior internacional.

La primera conclusión a resaltar es la pertinencia del campo de estudio de la Red para los estudios de posgrado y el desarrollo de investigación pertinente a los procesos de cambio en la universidad contemporánea. El análisis de estos procesos de internacionalización de la educación superior y de los argumentos e influencia de las acciones de los actores sociales involucrados en sus formas de gestión son de alta importancia en la re-institucionalización de la universidad. La perspectiva internacional en estudios comparados incrementa la validez y validación del conocimiento producido.

Una segunda conclusión tiene que ver con la pertinencia social de la Universidad. Si las universidades llegaron temprano a América Latina –la América Española de entonces- cómo es que el Renacimiento mestizo que sugirió Steger para México dejó paso a los cuatro modelos (Francia, Inglaterra, Alemania y Estados Unidos) que nos refiere Ben David (1979) se volvieron más influyentes internacionalmente, incluyendo el de Estados Unidos a donde la idea de universidad llegó mucho

después viniendo de Europa. Cómo es que la institución universidad, de larga identidad en la sociedad debe o no cambiar y como institución de identidad social, y cómo reaccionará ante las presiones de un estilo de mercado que la están orientando hacia una forma de gestión de inspiración empresarial para la competitividad y ganancia financiera. Parece necesario el establecimiento de un nuevo pacto social para la institución universidad contemporánea (Maassen, 2009)

Coatsworth sugiere, en su obra sobre Los orígenes del atraso, que países como México perdieron la pista de productividad y desarrollo avanzado, debido a los períodos de inestabilidad política e indefinición económica de los siglos XVIII y XIX, lo que les acarreó un retraso del cual no han podido recuperarse. No podría decirse necesariamente lo mismo de los espacios culturales y académicos. A pesar de ello, la pregunta sigue siendo el cómo avanzar en los segundos asuntos en las condiciones señaladas o en los marcos de globalización contemporáneos que afectan a la universidad en la economía de la sociedad del conocimiento asociada a la globalización económica. De nuevo aparece la necesidad de un pacto social pertinente.

Así un tercer bloque tiene que ver con el análisis de las exigencias contemporáneas y posibilidades de participación en estos procesos de globalización e internacionalización, aun en el marco de las desigualdades que se observan en el modelo global de desarrollo y de internacionalización de la educación superior. Y entonces la importancia de las Redes Internacionales y la participación de nuestras instituciones y sus académicos en un horizonte amplio y dinámico asociado a la innovación y el conocimiento, más allá de la simple idea de trabajo oficioso con procedimientos administrativos interinstitucionales de perfil burocrático.

En esta perspectiva, las conclusiones formuladas en esta sección son conectores (mediadores) necesarios entre el ámbito teórico macro para el análisis, y las acciones en el ámbito micro que se derivan de los planteamientos y los modelos, y que nos permiten acciones de política así como investigar sobre los efectos de la política educativa y los resultados de las acciones en la educación superior, en proyectos de este alcance en espacios de redes académicas nacionales e internacionales.

REFERENCIAS

1. Becher, Tony & Kogan, Maurice; Process and Structure in Higher Education. Pergamon Press; 1980.
2. Becher, Tony; Academic Tribes and Territories. SRHE & OU Press; 1989.
3. Ben David, Joseph; Centres of learning. The University of Chicago Press; 1979.
4. Clark, Burton; El sistema de educación superior. Una visión comparativa internacional; UAM.A-Nueva Imagen, 1982.
5. Clark, Burton; Las universidades modernas como espacios de investigación y docencia; UNAM. Miguel Angel Porrua. 2000.

6. Clark, Burton; Creando universidades innovadoras. UNAM. Miguel Angel Porrua; 2002.
7. Maassen, Peter & Olsen, Johan eds; University Dynamics and European Integration. Dordrecht: Springer; 2007.
8. Martínez Romo, Sergio; Political and rational models of policy making in higher education. London. Institute of Education, 1992.
9. Martínez Romo, Sergio; La Universidad Nacional Autónoma de México: saliendo del infierno para recuperar la senda. Distribuendum; 2008.
10. Neave, Guy; Conocimiento relevante bálsamo para la migraña educativa. En Universidad Futura. Vol. II 1993. México. UAM.A. 1993.
11. Olsen, Johan; Democratic government, institutional autonomy and the dynamics of change. ARENA-OSLO; 2009
12. Reimers, Fernando & McGinn, Noel. Informed Dialogue. University of Chicago Press; 1986.
13. Slaughter, Sheila & Leslie, Larry; Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University. Johns Hopkins UP; 1997.
14. Steger, H Albert; Las Universidades en el desarrollo social de la América Latina. Fondo de Cultura Económica; 1975.
15. Interviews.

LA EXPERIENCIA DE LA UNAM EN LA GESTIÓN DE UN POSGRADO EN SEDE EXTERNA

Leticia Magaña Rueda, Javier Laguna Calderón
Coordinación de Estudios de Posgrado
Universidad Nacional Autónoma de México
5623-0054

magana@posgrado.unam.mx, laguna@posgrado.unam.mx

RESUMEN

La UNAM tiene una larga trayectoria en materia de colaboración académica a nivel de posgrado con otras instituciones, nacionales e internacionales.

Tradicionalmente, esta colaboración ha abordado diversos propósitos, incluyendo lo que hoy se conoce como 'posgrados compartidos', y que anteriormente eran atendidos por las entidades académicas (Facultades, Escuelas, Institutos y Centros).

Sin embargo, a partir de 1998, y derivado de la Reforma del Posgrado de la UNAM de 1996, la UNAM estableció los lineamientos y la normatividad para la gestión de posgrados compartidos, a través del '*Acuerdo del Rector sobre Programas de Posgrado Compartidos*', que incluye las modalidades: Posgrado en Sede Externa, Posgrado en Colaboración y Posgrado Conjunto.

En esencia, los principales cambios que marcó esta normatividad fueron:

- (1) La atribución de la responsabilidad para el establecimiento de un posgrado compartido a los Programas de Posgrado de la UNAM mismos y ya no a las entidades académicas.
- (2) El conocimiento y reconocimiento entre 'pares académicos' como base para la valoración de un posgrado compartido.
- (3) La importancia de la colaboración en la conducción colegiada y operación de posgrados compartidos.

En los últimos diez años, los Programas de Posgrado de la UNAM han dado respuesta a un número mayor de solicitudes de instituciones nacionales e internacionales, en la creación, desarrollo y fortalecimiento de sus propios sistemas universitario de posgrado, asegurando la participación y aprovechamiento del capital de las diferentes entidades académicas de la UNAM que en los Programas se articulan.

El **objetivo** de este trabajo es dar a conocer los beneficios y el proceso de gestión de un Posgrado en Sede Externa por parte de la UNAM, así como valorar sus implicaciones e importancia para el desarrollo del posgrado en el entorno nacional y latinoamericano. La modalidad de *Posgrado en Sede Externa*, ha constituido la vía de colaboración más solicitada e instrumentada por la UNAM en esta última década, principalmente por su impacto en la ampliación de la oferta de formación de recursos humanos a nivel de posgrado.

La UNAM, en su ya larga tradición de colaborar con las universidades del país y del extranjero, ha promovido la diversificación de las opciones de cooperación académica, lo cual le ha permitido contar con un sólido programa de colaboración académica.

En 1998, y derivado de la Reforma del Posgrado de la UNAM de 1996, la UNAM estableció los lineamientos y la normatividad para la gestión de posgrados compartidos, a través del '*Acuerdo del Rector sobre Programas de Posgrado Compartidos*', que incluye las modalidades: Posgrado en Sede Externa, Posgrado en Colaboración y Posgrado Conjunto.

En este trabajo, se revisa la normatividad y la gestión para el establecimiento de un ***Posgrado en Sede Externa***.

NORMATIVIDAD.

Los Programas de *Posgrado en Sede Externa* son aquellos programas de maestría y doctorado que la UNAM ofrece, a través de sus Programas de Posgrado, en otras universidades del país o del extranjero, para formar a su personal académico o a estudiantes de la región interesados en ellos. La UNAM, conforme a su legislación, otorga el grado respectivo.

La institución sede debe cubrir los siguientes requisitos:

- Garantizar la inscripción de cuando menos diez estudiantes o profesores de su institución, y la posibilidad de recibir a profesores o egresados de otras instituciones de la región.
- Liberar un porcentaje convenido de las cargas académicas, en el caso de sus profesores inscritos en el programa, para que dediquen tiempo completo a sus estudios.
- Facilitar a los alumnos inscritos en el programa, la realización de estancias académicas, hasta por un semestre, en las diversas entidades de la UNAM, para participar en cursos avanzados o seminarios que sirvan para complementar su formación o realizar parte de su proyecto de investigación.
- Designar a miembros de su personal académico como docentes adjuntos o cotutores (conforme a los requisitos establecidos por el Reglamento General de Estudios de Posgrado).
- Nombrar un coordinador del programa por parte de su institución, que colabore en la planeación y supervisión de las actividades académicas con el coordinador designado por la UNAM.

- Proporcionar la infraestructura física y el apoyo logístico necesarios para el desarrollo del programa (bibliotecas, equipo de cómputo y laboratorios).

Procedimiento y Gestión

En el proceso de gestión se observan los siguientes pasos:

1. La institución solicitante manifiesta su interés a la UNAM.
2. La UNAM le da a conocer la normatividad para el establecimiento de un *Posgrado en Sede Externa*, contenida en el *Acuerdo del Rector sobre Programas de Posgrado Compartidos*.
3. La institución solicitante establece comunicación con el Programa de Posgrado de la UNAM correspondiente según el área de interés para valorar conjuntamente la viabilidad de impartir el posgrado en sede externa.
3. Las contrapartes académicas (Coordinador del Posgrado de la UNAM y su homólogo) sostienen reuniones que les permiten discutir la iniciativa más ampliamente.

Dentro de esto se realiza una visita de diagnóstico por parte del Coordinador del Posgrado de la UNAM a las instalaciones de la institución solicitante.

La visita de diagnóstico es indispensable con el fin de conocer los recursos con que cuenta la institución solicitante para el desarrollo del posgrado de la UNAM en su sede (infraestructura física, personal académico, etc.).

4. En caso de una valoración inicial positiva por parte del Coordinador de Posgrado de la UNAM, la institución solicitante envía su carta de interés oficial, acompañada de una fundamentación, como se señala en el *Acuerdo del Rector*.

Fundamentación

Dado que esta fundamentación permitirá al Comité Académico del Programa de Posgrado de la UNAM valorar su capacidad para ofrecer el apoyo requerido, la institución solicitante debe incluir, al menos, la siguiente información:

- organización académico-administrativa de la institución solicitante
- currícula de los estudios de licenciatura y/o posgrado que ofrecen en el área de estudio de interés
- propósito / objeto del posgrado solicitado

- población estudiantil que atienden en el área de estudio de interés
- potencial de candidatos interesados en el posgrado solicitado (mercado)
- composición de su planta académica (número de maestros y/o doctores, disciplinas, etc.), particularmente aquellos que podrán participar como docentes adjuntos o co-tutores en el programa solicitado
- infraestructura (recursos físicos, humanos, materiales etc.) para apoyar el desarrollo del programa de posgrado solicitado
- impacto esperado del programa de posgrado solicitado, tanto nacional como regionalmente
- perfil de ingreso y egreso de candidatos al posgrado solicitado
- fuentes de financiamiento para la operación del posgrado solicitado
- otra información relevante que apoye su solicitud

La solicitud oficial de la institución, acompañada de la fundamentación correspondiente, se dirige a la Coordinación de Estudios de Posgrado, con copia al Coordinador del Programa de Posgrado de la UNAM del área de estudio respectiva.

5. Paralelamente, las contrapartes académicas proceden a:

- a) Acordar los términos en materia de financiamiento para la realización del *Posgrado en Sede Externa*.
- b) Establecer una Comisión Técnica, que agregue a igual número de representantes de cada una las instituciones participantes, la cual, como órgano colegiado conjunto, se encargará de la vigilancia y evaluación del adecuado desarrollo del programa compartido.
- c) Definir la logística y plan de trabajo anual para el desarrollo del posgrado en sede externa (calendario, horarios, número de profesores de la UNAM participantes, etc.)

6. Una vez definido lo anterior, el Coordinador del Posgrado de la UNAM somete esta solicitud (oficio y fundamentación) a la consideración de su Comité Académico para la valoración y, en su caso, aprobación correspondientes.

7. En caso de aprobación, el Coordinador recaba el aval escrito de su Comité Académico y lo envía a la Coordinación de Estudios de Posgrado (CEP), con la solicitud de elaboración del convenio respectivo.

8. La Coordinación de Estudios de Posgrado elabora el borrador de convenio y lo somete a revisión de ambas contrapartes académicas.
9. Las contrapartes académicas revisan el borrador de convenio, hacen las observaciones pertinentes y, en su caso, notifican su vo.bo. a la CEP / UNAM.
9. La institución contraparte notifica también el vo.bo. al texto del convenio por parte de su jurídico.
10. La CEP envía el expediente a la Oficina del Abogado General (OAG) de la UNAM para el dictamen y, en su caso aprobación, correspondientes.
11. Una vez aprobado y apostillado el convenio por la OAG, se procede a su firma.

EXPERIENCIAS.

En el ámbito nacional, cabe destacar la impartición de los siguientes *Posgrados en Sede Externa* :

- *Maestría en Geografía* en la Universidad Veracruzana (UV), 2001
- *Maestría en Comunicación* en la Universidad Autónoma de Sonora (USON), 2001
- *Maestría en Historia del Arte* en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), 2002
- *Maestría y Doctorado en Bibliotecología* en la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), 2002
- *Doctorado en Ciencias Biológicas* en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), 2003
- *Maestría y Doctorado en Bibliotecología* en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), 2004
- *Maestría en Ciencias de la Tierra* en la Universidad Veracruzana (UV), 2005
- *Maestría en Ciencias de la Tierra (opción de Percepción Remota)*, en el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2006

En el entorno internacional, los siguientes:

- *Maestría en Historia del Arte* en la Universidad de San Carlos (USC), Guatemala, 2002

- *Doctorado en Economía* en la Universidad Nacional Agraria La Molina (UNALM), Perú, 2004
- *Maestría y Doctorado en Arquitectura* en la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador, 2005
- *Doctorado en Economía* en la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador, 2007
- *Doctorado en Ciencias Biomédicas* en la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador, 2008
- *Doctorado en Ciencias Biológicas* en la Universidad de San Carlos de Guatemala, 2009

BENEFICIOS.

A través de los *Posgrados en Sede Externa* la UNAM contribuye, entre otros aspectos, a:

- Formar de recursos humanos a nivel de posgrado en el país y en el extranjero, principalmente en Iberoamérica.
- Fortalecer el posgrado nacional y regional.
- Ampliar la matrícula de posgrado nacional.
- Atender las necesidades regionales de formación de recursos humanos especializados.

NECESIDADES Y RETOS.

En la experiencia de la UNAM, los *Posgrados en Sede Externa* constituyen un compromiso sustantivo para contribuir al fortalecimiento del posgrado nacional e internacional.

Sin embargo, este tipo de colaboración no es posible sin el compromiso correspondiente por parte de las instituciones sede, con el fin de asegurar los mecanismos de seguimiento que permitan garantizar la eficiencia terminal de los estudiantes.

Asimismo, es necesario y constituye un reto que se cumplan los objetivos 'macro' que persigue un *Posgrado en Sede Externa*:

- La formación de los recursos humanos a nivel de posgrado en la región.
- La captación de los graduados e integración a la planta académica de la institución beneficiaria del posgrado en sede externa.
- La creación por parte de la institución sede de su propio programa de posgrado.
- El fortalecimiento del posgrado institucional y, por ende, nacional.

PUNTOS DE DISCUSIÓN.

Es necesario valorar detenidamente, y previo a la formalización de un posgrado en sede externa, los siguientes compromisos por parte de la institución cooperante:

- Liberar un porcentaje convenido de las cargas académicas, en el caso de sus profesores inscritos en el programa, para que dediquen tiempo completo a sus estudios.
- Facilitar a los alumnos inscritos en el programa, la realización de estancias académicas, hasta por un semestre, en las diversas entidades de la UNAM, para participar en cursos avanzados o seminarios que sirvan para complementar su formación o realizar parte de su proyecto de investigación.
- Contribuir a la eficiencia terminal de los alumnos del posgrado en sede externa.
- Alcanzar el objetivo central del posgrado en sede externa que es la formación del personal académico para la institución, es decir, la integración de los graduados del programa a su planta académica.

¿Cómo garantizar que se cumpla lo anterior?

CONCLUSIONES.

La UNAM, en atención a su carácter nacional, mantiene su compromiso con el fortalecimiento de la educación superior del país.

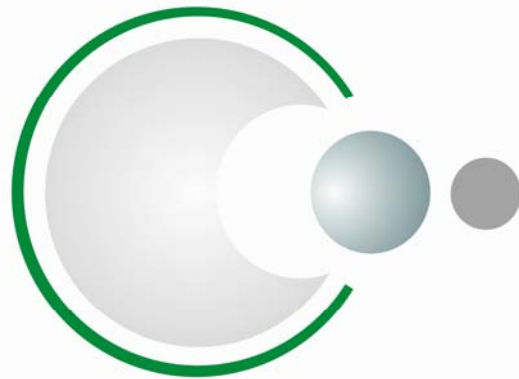
Para lograr este propósito, la Universidad ha establecido, tradicionalmente, vínculos de colaboración académica y, a partir de 1998, definió lineamientos precisos para la colaboración en materia de posgrados compartidos.

XXIII Congreso Nacional de Posgrado
San Luis Potosí, San Luis Potosí, México

Ante los retos de una creciente competencia internacional, la participación de la UNAM en la formación de recursos humanos del más alto nivel requeridos por el país, es de vital importancia.

Asimismo, la colaboración con otras instituciones que comparten el objetivo por impulsar y elevar la calidad de los estudios de posgrado en el país, constituye un punto prioritario para la UNAM.

En este sentido, el Posgrado de la UNAM participa de manera activa en las redes interinstitucionales que persiguen el interés de trabajar conjuntamente hacia el logro de este objetivo, como lo es el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, A.C. (COMEPO).



.....
COMEPO

XXIII Congreso Nacional de
Posgrado
Octubre 12 a 14, 2009

UASLP

IPICyT

COLSAN

San Luis Potosí, SLP, México

Mesa 5

Egresados y Titulación

**ESTUDIO DE EGRESADOS DE ESPECIALIDADES DE LAS
AÉREAS ADMINISTRATIVAS DE LA UABC: ASPECTOS
LABORALES Y ACADÉMICOS**

Dr. Manuel Alejandro Ibarra Cisneros.
Dra. Lourdes Alicia González Torres.
MC. Leonel Rosiles López.

Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Ciencias Administrativas

Blvd. Río Nuevo y Eje Central s/n, Zona del Río Nuevo, Mexicali, B.C.
Posgrado_uabc_fca@yahoo.com.mx
Manuel_ibarra@uabc.mx
686-5822377

RESUMEN.

El presente documento analiza la situación laboral y académica de los egresados de las especialidades en Administración Financiera, Administración de Recursos Humanos y Fiscal de la Facultad de Ciencias Administrativas de la UABC, a través del diseño y aplicación de una encuesta que permite obtener información acerca del empleo actual, desempeño profesional y opinión que guardan hacia la institución los egresados. Este estudio surge de la necesidad de evaluar la función que desempeña la institución en cuanto a calidad de la educación, ya que el conocer como sus egresados se han insertado en el mercado laboral le permitirá evaluar la pertinencia de sus planes de estudio, así como determinar qué aspectos deberá modificar basado en los resultados obtenidos a fin de mantenerse a la vanguardia con los requerimientos del mercado. Al llevar a cabo el estudio se encontraron resultados muy positivos como una baja tasa de desempleo entre los egresados, así como una alta correlación entre sus estudios de especialidad y las actividades que desempeñan en sus trabajos y, en general, una opinión positiva hacia la calidad de la institución. Por otro lado, se encontró que la eficiencia terminal se ubicó alrededor del 60% destacando como causa principal de la baja diplomación la falta de información, también los egresados expresaron pertinente el incremento de contenidos prácticos y el uso de programas informáticos.

INTRODUCCIÓN.

Uno de los objetivos de los estudios a nivel especialidad consiste en preparar a los profesionales con los conocimientos y habilidades necesarias para incrementar su productividad laboral gracias al dominio de las técnicas y herramientas de un área del conocimiento específico. El mercado de trabajo demanda un elevado nivel de especialización por parte del profesional y ante los constantes cambios en los conocimientos que se generan en el propio mercado, obliga a los centros educativos a responder de manera dinámica ante dichos cambios, de ahí la necesidad de actualizar los planes de estudio de manera periódica; por consiguiente, es de suma importancia llevar un seguimiento sobre el egresado a nivel especialidad con la finalidad de obtener información valiosa que permita identificar el grado de pertinencia de sus estudios en el mercado de trabajo, así como determinar las posibilidades de inserción dentro del mismo.

Adicionalmente, los seguimientos de egresados ayudan a las instituciones a conocer las fortalezas y debilidades de los programas educativos, la imagen que guardan hacia la comunidad de profesionales, las causas de la baja o alta eficiencia terminal (hoy en día tan importante para los organismos acreditadores), así como determinar el perfil de quienes deciden continuar con sus estudios a un nivel de posgrado.

Los resultados generados por el estudio de egresados realizado, permitió establecer las bases para el diseño de estrategias tendientes a mejorar los programas de especialidad y lograr uno de los objetivos más trascendentales para toda institución educativa del país, la satisfacción del alumnado.

La presente ponencia es resultado de una investigación realizada entre los meses de enero a octubre de 2008, en la cual se encuestaron a egresados de las Especialidades en Administración Financiera, Administración de Recursos Humanos y Fiscal de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Autónoma de Baja California campus de Mexicali y Ensenada (grupos perteneciente a Mexicali).

ANTECEDENTES.

Los estudios de seguimiento de egresados dentro de los programas de posgrado de la Universidad Autónoma de Baja California son de origen reciente. Los primeros estudios de egresados fueron llevados a cabo en 1997 por la propia institución, aunque éstos fueron enfocados en analizar el perfil de los egresados a nivel licenciatura principalmente; posteriormente, otros estudios realizados por Nieblas y Estrella (2002); Estrella y Ponce (2004), profundizaron en el análisis de los perfiles laborales y académicos de los egresados a nivel licenciatura.

En 2007, se realizó el estudio de egresados más reciente; sin embargo, este estudio tuvo como característica principal, que fue el primero que se enfocó exclusivamente en analizar el comportamiento de los egresados a nivel posgrado de los diferentes programas que se imparten en las distintas facultades de todos los campus universitarios.

Dicho estudio, ayudó a recabar una significativa cantidad de información que permitió conocer de manera general, el comportamiento de los egresados de los distintos programas de posgrado.

Adicionalmente, permitió utilizar los aspectos metodológicos desarrollados por la ANUIES y que fueron retomados en parte, por esta investigación. El estudio de egresados de los posgrados de la UABC (2007) definió diferentes apartados que analizaron el origen sociofamiliar, el nivel de formación y desarrollo académico, la trayectoria y ubicación en el mercado laboral, el desempeño profesional, la opinión sobre la formación profesional, la opinión sobre la institución y, la demanda de los servicios institucionales.

Los resultados de dicho estudio fueron de suma relevancia para conocer las fortalezas y debilidades de los programas de posgrado y el nivel de satisfacción de los egresados hacia la institución.

A nivel de las facultades de la UABC, se han realizado diversos estudios y seguimientos de egresados focalizados a nivel licenciatura principalmente. Los cuales han contribuido a mejorar en forma continua los diversos planes de estudio y, aumentar de esa manera, la calidad de los programas educativos.

Por su parte, la Facultad de Ciencias Administrativas realizó en el año 2005, un breve estudio de egresados sobre los diferentes programas de posgrado que se impartían en esa época. Los resultados obtenidos en dicho estudio, permitieron conocer algunas debilidades y fortalezas en los planes de estudio, la infraestructura, así como en la atención a estudiantes.

Actualmente, la Facultad de Ciencias Administrativas cuenta con siete programas de posgrado: Doctorado en Ciencias Administrativas, Maestrías en Administración, Contaduría y Tecnologías de la Información, Especialidades en Administración Financiera, Administración de Recursos Humanos y Fiscal.

Las Especialidades en Administración Financiera y Administración de Recursos Humanos fueron de los primeros programas de posgrado que se establecieron en la UABC (1986), en el caso de la Especialidad en Fiscal, ésta se abrió en 1989.

Esta es la primera vez que se realizó un estudio completo de egresados que incluyó a las tres especialidades de la Facultad y que abarcó diversos aspectos académicos, laborales e institucionales desde su reestructuración en el año 2003.

Los resultados obtenidos en este estudio permitieron evaluar la conveniencia de los diferentes contenidos impartidos y su pertinencia con el mercado laboral, se pudo conocer qué aspectos de los contenidos debieron ser modificados, ampliados, reducidos o, en su caso, eliminados. Además, permitió determinar el grado de satisfacción académica de los egresados y se evaluó el nivel de la infraestructura disponible.

Adicionalmente, se pudo analizar el impacto que tiene estudiar una especialidad para mejorar el desempeño laboral (en términos monetarios, crecimiento personal y jerarquía de puestos) de los egresados a través del tiempo, y se encontraron las causas por las cuales muchos egresados no han realizado aún sus trámites para obtener el diploma de la Especialidad correspondiente.

OBJETIVO.

Generar información que permita conocer la actual situación laboral de los egresados de los programas de Especialidad en Administración Financiera, Administración de Recursos Humanos y Fiscal, así como establecer el grado de

pertinencia de los planes de estudio sobre el nivel de preparación académica de los egresados aplicada en su desempeño sobre el mercado de trabajo.

METODOLOGÍA.

Instrumento de medición.

Se diseñó y aplicó una encuesta a fin de obtener la información necesaria de manera precisa y con el mayor margen de objetividad posible sobre la situación académica y laboral de los egresados, de acuerdo con los objetivos planteados. Para el diseño de la encuesta, se adoptaron las metodologías utilizadas por Estrella y Ponce (2007); Ransom y Margarita (1995); así como UABC (1997) quienes utilizaron a su vez, parte de la metodología de ANUIES. La encuesta consistió en la aplicación de 63 reactivos de opción múltiple, divididos en seis apartados correspondientes a los diferentes objetivos del estudio:

Apartado 1: **datos generales y personales** del egresado, permite conocer su situación personal y familiar actual.

Apartado 2: **formación y desarrollo académico**, busca determinar las causas por las cuales algunos egresados no han obtenido su diploma de especialidad, así como conocer entre aquellos que ya se encuentran diplomados, como fue su desarrollo académico.

Apartado 3: **empleo actual**, analiza la situación laboral en la que se desenvuelve el egresado y mecanismos por medio de los cuales logró obtener el empleo actual.

Apartado 4: **desempeño profesional**, analiza la relación entre los conocimientos adquiridos en la especialidad y las actividades que el egresado desempeña. Además, permite identificar qué áreas del conocimiento de cada especialidad son de mayor utilidad en el ejercicio profesional.

Apartado 5: **recomendaciones para mejorar el perfil de formación profesional**, permite identificar la pertinencia de ciertos contenidos de las cartas descriptivas de los programas de especialidad. Así como, mejorar los servicios, infraestructura y trato al estudiante y egresado.

Apartado 6: **opinión sobre la institución**, busca conocer el sentimiento de pertenencia de los egresados hacia la UABC, y determinar el grado de calidad que poseen los diversos programas de especialidad.

Las preguntas fueron estructuradas de manera sencilla utilizando preguntas cerradas con respuestas dicotómicas, de opción múltiple e intervalos.

Población de estudio.

De las tres especialidades que se imparten en la Facultad de Ciencias Administrativas, se consideraron únicamente las cinco generaciones que egresaron a partir de su reestructuración en el 2003. El total de egresados de La Especialidad en Administración Financiera es 42, la Especialidad en Administración de Recursos Humanos 63 y la Especialidad en Fiscal 99.

Tamaño de la muestra.

Se utilizó la fórmula de la proporción para determinar el tamaño de muestra, para la Especialidad en Administración Financiera fue de 38, para la Especialidad en Administración de Recursos Humanos de 55 y 79 para la Especialidad en Fiscal. De 169 egresados que iban a ser encuestados, se logró encuestar a 126, lo que representó el 74% de la población.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

I-Datos generales de los egresados.

En los tres programas de especialidad, la participación de las mujeres con respecto a los hombres fue de casi 2 a 1, ya que el 61.5% de los egresados fueron mujeres y sólo el 38.5% hombres (tabla 1). Por su parte, en la Especialidad en Recursos Humanos, menos de la cuarta parte fueron egresados del sexo masculino, tendencia que se ha mantenido desde 2003. Por otra parte, la Especialidad en Finanzas fue la única que tuvo ligeramente una mayor cuantía de egresados del sexo masculino con 57%; mientras que en Fiscal la tendencia se inclinó al sexo femenino.

TABLA 1. SEXO Y ESPECIALIDAD CURSADA

ESPECIALIDAD CURSADA	SEXO		TOTAL
	MUJER	HOMBRE	
ADMIN. DE RECURSOS HUMANOS	76.9%	23.1%	100%
ADMIN. FINANCIERA	42.9%	57.1%	100%
FISCAL	56.0%	44.0%	100%
TOTAL	61.5%	38.5%	100%

El promedio de edad de los egresados se encontró entre los 25 y 29 años (39.1%), seguido del rango de edad entre los 30 y 34 años. Este resultado mostró claramente como los jóvenes recién titulados de las licenciaturas tuvieron mayor interés por continuar estudiando de manera inmediata.

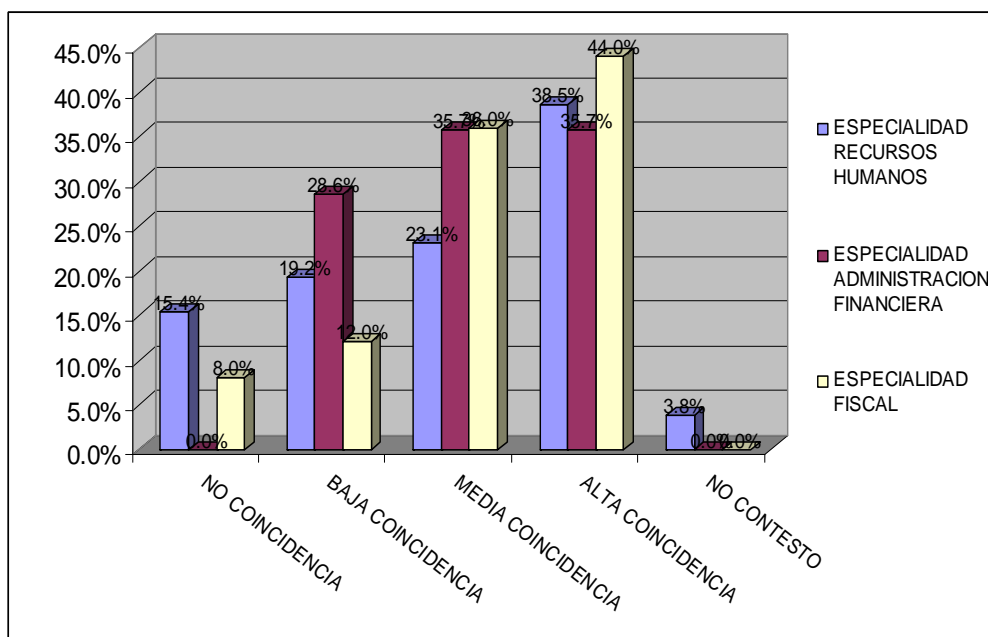
II-Formación y desarrollo académico.

El motivo principal por el cual, los ahora egresados decidieron ingresar a las especialidades fue la búsqueda de incrementar sus conocimientos a fin de poder lograr un mejor desempeño profesional, seguido por el deseo de ejercer en el área de conocimiento de cada especialidad. El 57.5% de los encuestados ha logrado obtener su diploma de Especialidad siendo la Especialidad en Fiscal la que mayor porcentaje de diplomados posee con un 68%, seguido por Recursos Humanos con 61.5% y, Finanzas con sólo 42.9%.

La razón principal por la cual muchos egresados no han concluido su proceso de diplomación fue la falta de información sobre las opciones de diplomación 45.8%, seguido por la apreciación de un costo elevado (32%) y la falta de tiempo

debido al trabajo (22.2%). El 44% de los egresados llevó acabo otros estudios de posgrado dentro de la UABC, el 30% se encuentra estudiando en universidades privadas del Estado de Baja California y cerca del 80% de los egresados de la Especialidad en Recursos Humanos ha estado contemplando realizar otros estudios de posgrado en el futuro, este porcentaje descendió ligeramente al 64% en el resto de las especialidades. La mayoría estuvieron interesados en ingresar a programas de maestría. Se observó un significativo grado de coincidencia entre los estudios y el trabajo (gráfico 1), ya que el 61.6% de los egresados de Recursos Humanos tuvieron trabajos con una coincidencia media-alta con sus estudios; en Administración Financiera este porcentaje fue de 71% y, en Fiscal alcanzó el 80%.

Gráfico 1. En qué medida coincidía su trabajo con la especialidad que estudiaba.



La mayor parte de los egresados tenían empleo mientras estudiaban la especialidad, por lo que fue de interés analizar qué decisión tomaron una vez que concluyeron sus estudios. La mayoría se mantuvo en el mismo empleo, los egresados de Fiscal tuvieron el mayor nivel de permanencia en el empleo con 92%, seguido de Administración Financiera con 71.4% y Recursos Humanos con 65.4%. Estas dos últimas especialidades mostraron a su vez, que en promedio, el 20% de los egresados decidieron buscar otro empleo que presentara mejores condiciones laborales, a estos se les preguntó cuál fue el medio por el cual encontraron su nuevo empleo, el 37.5% acudió a una bolsa de trabajo de la localidad, mientras que un 25% utilizó las recomendaciones hechas por amigos y familiares.

Los requisitos de mayor peso para la obtención del empleo fue la experiencia laboral en el caso de Administración Financiera con el 100%, para los egresados de la especialidad en Fiscal fueron tanto la experiencia laboral, como poseer estudios de posgrado, lo que sugiere que en esta área del conocimiento, la

actualización y constante desarrollo académico resulta significativo para conseguir mejores oportunidades de empleo, mientras que en el caso de Recursos Humanos un 50% mencionó que la experiencia laboral fue el factor de mayor peso y un 25% señaló que los estudios de posgrado y el dominio de idiomas fueron factores importantes.

III-Empleo actual.

En lo que respecta a la situación laboral de los egresados, se encontró que el 94% se encontraban laborando en distintos sectores de la economía, principalmente en el sector privado, sólo el 32% de los egresados de Recursos Humanos trabajaban en el sector público, porcentaje que bajó al 28% para los de Fiscal, y al 21% para los de Administración Financiera. Una característica de los egresados de la Especialidad en Fiscal fue que el 16% de ellos son propietarios de negocios; por el contrario, ningún egresado del resto de las especialidades poseía negocio propio. Alrededor del 85% de los encuestados señalaron que en sus centros de trabajo gozaron de contratos de trabajo por tiempo indeterminado. En cuanto al promedio de horas laboradas por semana, el 44.9% laboró según los parámetros normales –entre 40 y 48 horas-, seguido por un 22.4% que laboraron más horas de las establecidas en la Ley Federal del Trabajo; un 32.7% laboraron menos de 40 horas.

TABLA 2. PROMEDIO DE HORAS A LA SEMANA LABORADAS

ESPECIALIDAD CURSADA	PROMEDIO DE HORAS A LA SEMANA LABORADAS.			TOTAL
	MENOS DE 40 HORAS	ENTRE 40 Y 48 HORAS	MAS DE 48 HORAS	
ADMON. DE RECURSOS HUMANOS	33.3%	53.3%	13.4%	100%
ADMON. FINANCIERA	14.3%	57.1%	28.6%	100%
FISCAL	45.0%	30.0%	25.0%	100%
TOTAL	32.7%	44.9%	22.4%	100%

En lo que se refiere a la antigüedad en el empleo actual el 20.3% de los egresados tuvieron una antigüedad que osciló de 3 a 5 años, un 18.8% de 1 a 2 años y el resto menos de 1 año. Otro aspecto importante son las percepciones económicas que recibieron los egresados, se encontró que la media de ingreso mensual osciló entre los 15,000 y 20,000 pesos, lo que es considerado un salario promedio para el mercado laboral de los profesionales en la región según las estadísticas de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (observatorio laboral).

IV-Desempeño profesional.

Una característica de las especialidades de Administración Financiera y Fiscal fue la rotación del empleo motivada principalmente por el factor mejor puesto, seguido por el salario. Un aspecto relevante y digno de destacar es que en ninguna de las especialidades resultó complicado encontrar empleo a los egresados. Destaca una fuerte correlación entre el estudio de la especialidad y la obtención de un mejor salario, al 49.2% el estudio de la especialidad le permitió recibir un incremento salarial, mientras que el 86.2% señaló haber logrado un mayor desarrollo profesional.

En lo referente a la necesidad de contar con el título al momento de ingresar al empleo actual, el 60% necesitó comprobar el nivel de licenciatura, y sólo un 20% tuvo que demostrar el nivel de Especialidad, lo que indica que el empresario no tomó este tipo de factores como relevantes a la hora de ejercer la contratación, claro indicativo de que los empleadores no consideraron que la obtención de documentos que acrediten una habilidad, destreza o conocimiento sea importante o pueda servir de filtro a la hora de conseguir un empleo. Este comportamiento se reflejó en la baja eficiencia terminal en todos los niveles, dado que el poseer un título o diploma no es ningún impedimento para lograr la inserción y desarrollo dentro del mercado laboral.

Las áreas de la especialidad de mayor utilidad en el ejercicio profesional de los egresados de la Especialidad en Administración Financiera, fueron el Análisis Financiero y los Proyectos de Inversión; mientras que en la Especialidad en Recursos Humanos fue Relaciones Laborales.

V-Recomendaciones para mejorar el perfil de formación profesional.

En lo que se refiere a las mejoras a los contenidos de los programas de especialidad que les gustaría a los egresados que se realizaran, en general los egresados indicaron que los contenidos teóricos se estaban manejando de manera adecuada 47.7%. En cuanto a los contenidos metodológicos fueron calificados como adecuados por la mitad de los encuestados y sólo un 12.3% preferirían una disminución de los mismos. El señalamiento principal se refirió hacia una ampliación de los contenidos prácticos (78.5%), entendiéndose como la aplicación de casos de estudio y ejercicios diversos. El 69% expresaron que desearían la inclusión de programas informáticos relacionados con sus áreas de estudio.

VI-Opinión sobre la institución.

El 70.8% calificó la calidad de la UABC como alta, situación similar se observó al evaluar el afecto que los egresados tienen hacia la institución cuyo resultado fue elevado con un 72.3%, de igual forma un 90% de los encuestados mencionaron que aconsejarían a otra persona estudiar una especialidad en la UABC. En lo que se refiere a los profesores, estos han sido evaluados de buena manera con respecto a sus niveles de preparación, el 58.5% fue evaluado con la calificación de “bien”, el 27.7% con “muy bien” y sólo un 10.8% como “regular”. Los sistemas de evaluación son catalogados como buenos por el 47.7% de los egresados. Por último, la infraestructura fue calificada como buena por el 70.8% y el 82.5% consideró como bueno el acervo bibliográfico.

VII-Conclusiones.

El estudio de egresados aplicado a las generaciones de 2003 a 2007, muestra resultados interesantes en las distintas variables analizadas. En lo que refiere al perfil y características generales de los estudiantes se observó que la mayoría de los estudiantes que cursan una especialidad tienen una edad inferior a los 29 años y que el número de mujeres que asisten a las especialidades es superior con respecto a los hombres en proporción de dos a uno, llegando incluso, a una proporción de tres a uno en el caso de la Especialidad en Administración de Recursos Humanos.

En lo que respecta a la formación y desarrollo académico, se identificó como motivos principales de ingreso a las especialidades: la necesidad de obtener mayores conocimientos que les permitieran un mejor desempeño profesional y el deseo de incursionar laboralmente en el área de especialización. Por otra parte el porcentaje de egresados diplomados oscila en alrededor del 60%; disminuyendo significativamente entre los egresados de la Especialidad en Administración Financiera, solo el 38.5% está diplomado., identificándose como causa principal de la no diplomación la falta de información sobre las opciones, así como el costo de los trámites.

En cuanto al empleo actual se encontró que el 94% se encontraba laborando principalmente en el sector privado y que un factor clave en la obtención de sus empleos fue la experiencia profesional y no el estudio de una especialidad. De igual manera, se pudo constatar que el poseer un documento que corrobore la acreditación de estudios profesionales tampoco es un factor de interés para los empleadores; quienes prefieren la experiencia profesional sobre el grado educativo del profesional.

En materia de remuneraciones, los egresados de todas las especialidades perciben salarios de medios a bajos, alrededor de 50% perciben un ingreso bruto mensual inferior a los 15,000 pesos. Parte de esta explicación, se debe a la poca experiencia laboral de los egresados; aunque si se compara el sueldo promedio mensual de un profesional de las áreas económico-administrativas a nivel nacional que oscila en los 10,500 pesos, entonces el sueldo mensual de un egresado de especialidad es significativamente mayor.

En lo que se refiere al desempeño profesional se puede concluir que la mayor parte de los egresados de las especialidades se desempeñan en áreas altamente relacionadas con su campo de acción, observándose ligeramente una menor relación entre los egresados de la Especialidad en Administración Financiera que puede ser explicado por el hecho de que gran parte de éstos ya tenían un empleo y posteriormente no buscaron empleo en el área de especialización, hecho que ellos mismos destacan.

Dado el carácter profesionalizante de las especialidades, casi la totalidad de los egresados tenían un empleo al momento de ingresar a dichos programas, una vez terminada la especialidad, cerca del 80% se mantuvo en el mismo empleo y los que decidieron buscar otro, utilizaron como mecanismos de inserción en el mercado de trabajo, la recomendación de sus amigos y jefes anteriores, así como las bolsas de trabajo.

En lo relativo a las recomendaciones para mejorar el perfil de formación profesional, los egresados consideraron que no es necesario realizar

modificaciones en la extensión de los contenidos teóricos y metodológicos; sin embargo, casi el 80% expresó que se deberían ampliar los contenidos prácticos (aplicación de casos de estudio, prácticas) para lograr de esa manera, relacionarla con la teoría. Asimismo, cerca del 70% consideró que la Facultad debe incluir en los planes de estudio el uso de programas informáticos, ya que algunos programas son indispensables en la práctica profesional y la mayoría de los estudiantes no cuentan con los conocimientos para su manejo, lo que ocasiona la pérdida de mejores oportunidades de empleo.

La percepción que se tiene sobre la calidad de los programas educativos de la UABC es elevada, ya que el 70% la consideró como “muy alta” y “alta”. La preparación de los maestros de especialidad es adecuada, cerca del 60% de los egresados calificaron a los maestros como “bien” y otro 30% como “muy bien”. Además, consideraron que los maestros tienen buenas cualidades de interacción con sus alumnos (casi el 80%) y sus formas de evaluación también están bien diseñadas.

La infraestructura con que cuenta la Facultad fue calificada como buena por el 70%. En general se observó un alto grado de satisfacción por parte de los egresados hacia los programas, pues la mayoría manifestó que los programas cumplieron con sus expectativas.

IX-Bibliografía.

- Estrella, Gabriel; Ponce, María. (2007). **“Estudio de seguimiento de egresados de posgrado de la UABC”**. Editorial UABC. pp.134.
- Morales, Juan. (2000). **“Estudio de la licenciatura en informática de la Universidad de Guadalajara”**. ANUIES. pp. 67.
- Nieblas, Efraín; Estrella, Gabriel. (2002). **“Formación universitaria y ejercicio profesional de los egresados de la Universidad Autónoma de Baja California”**. Plaza y Valdez, primera edición, pp. 388.
- Ransom, Barranco; Margarita, Sofía. (1995). **“Los egresados de la UAA: trayectoria escolar y desempeño laboral”**. Editorial UAA, pp. 149.
- Universidad Autónoma de Baja California. (1997). **“Estudio de seguimiento de egresados”**. UABC, Dirección General de Extensión Universitaria.

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE SEGUIMIENTO DE
EGRESADOS DE LA MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO
DE HIDALGO, Y OPINIÓN DE EMPLEADORES**

Dr. David Moisés Terán Pérez y M.I.S. María de Lourdes Hernández Prieto.
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO.
Calle del Acueducto No. 17. Fracc. "Los Fresnos". Naucalpan de Juárez, Estado
de México. C.P.53280. dteran@avantel.net (01-55)-4437-0508.

Resumen del Trabajo.

Con esta investigación, se pretendió complementar la tarea de seguimiento de los egresados de la Maestría en Educación y de conocer la opinión de los empleadores de dicha Maestría en Educación, con que cuenta actualmente la UAEH. En este trabajo se propuso un sencillo esquema en donde se describieron los factores y elementos que intervinieron en dicho proceso; así como algunos criterios para ponderar y verificar los resultados obtenidos.

Los estudios de seguimiento son una herramienta para la evaluación de los postgrados que permiten verificar, comparar y ponderar el logro de los objetivos del programa, y el desarrollo y perfil del egresado en el ámbito laboral; así como la pertinencia e impacto de dichos programas en el campo de la docencia, la investigación y el desarrollo tecnológico.

La formación académica de los egresados es un factor decisivo en la evaluación y seguimiento de un postgrado. El egresado se prepara profesionalmente con la finalidad de participar eficazmente en el ámbito social que le corresponda y así, afrontar retos y problemas que gracias a los programas de postgrado está en condiciones de resolver con eficacia y creatividad.

La importancia del seguimiento de egresados de esta Maestría en Educación de la UAEH, radicó en enlazar e integrar la formación académica del propio egresado con la realidad laboral donde se desempeña, y conocer la vinculación que existe entre los programas académicos y el entorno laboral, para fomentar y mejorar dicha vinculación.

Justificación

La importancia y trascendencia del seguimiento es patente en cualquier actividad humana, pero sobre todo en materia educativa. En el nivel postgrado no sólo es necesario, sino urgente conocer los resultados y el rumbo que deberá tener el Programa de la Maestría en la UAEH.

Los beneficios que proporciona el seguimiento de egresados y la opinión de los empleadores son indudables. Con la información obtenida a través de la presente investigación (debidamente analizada e interpretada), se facilitó la elaboración de diagnósticos tan necesarios en la toma de decisiones. También ayudó a conocer diversos aspectos de la Maestría en Educación de la UAEH, relacionados con alumnos, egresados, programas y profesores; así como el impacto social, relevancia, congruencia y pertinencia de los programas con que se cuenta en la Institución.

A continuación, se integró un sencillo Marco Teórico de referencia; una breve descripción metodológica de lo que se realizó; así como, la cita de algunas fuentes bibliográficas.

Los cambios económicos, tecnológicos, sociales y culturales que se viven en el país, crean nuevos retos a las Instituciones de Educación Superior; uno de éstos, es la evaluación constante del impacto que en la Sociedad tienen los procesos académicos, para ello es preciso la generación de estrategias para conocer el impacto de su acción, y al mismo tiempo, identificar nuevas demandas formativas en cada una de las prácticas profesionales, todo ello con la finalidad de responder a las necesidades sociales.

Dentro de este Programa, se inscriben los Estudios de Egresados y los Estudios de Empleadores como alternativas complementarias para el autoconocimiento y la planeación de procesos de mejora y consolidación, para hacer de la UAEH, una Institución cuyo quehacer esté estrechamente ligado a las necesidades de la Sociedad del Siglo XXI.

Aunque los estudios sobre egresados y empleadores generalmente buscan describir características sobre su inserción y desempeño laboral, para efectos de evaluar y realimentar los programas educativos que han cursado, se hace necesario considerar algunos elementos teóricos para efectos de sustentar e interpretar las posibles relaciones entre las categorías y las variables que comúnmente se utilizan en este tipo de estudios. Éstos, se inscriben en el campo de las relaciones entre el mundo de la Educación y en mundo del Trabajo, teniendo como soporte la Teoría del Capital Humano, la cual sienta las bases para la Economía de la Educación.

No obstante y ante las dificultades de la Teoría del Capital Humano para explicar muchos factores que ponen en entredicho los postulados que sostienen esta teoría; se fue conformando un nuevo conjunto teórico que puso en evidencia los planteamientos de la Teoría del Capital Humano. De este modo, van a aparecer otros enfoques que proporcionan una explicación diferente acerca del papel que juega la Educación en la ocupación. Dichas teorías son:

- La Teoría de la Fila. En ésta, la Educación sólo le proporciona a los patrones, los elementos para seleccionar a los trabajadores que puedan entrenarse con mayor facilidad, basados en los valores y normas no

cognoscitivas que los estudiantes adquieren a medida que avanzan en la Universidad.

- La Teoría de la Devaluación de los Certificados. Ésta, considera que el argumento de la selección se basa en los certificados que se le otorgan a los estudiantes a medida que avanzan en la Escuela: al existir muchos profesionales demandantes de empleo, el Título se devalúa; de tal forma que cada vez, se requieren más títulos para ocupar un mismo trabajo.
- La Teoría de la Segmentación. Ésta, pasa sus planteamientos de la Educación a los procesos productivos y a las condiciones en las que operan los mercados laborales. En esta perspectiva, no es ni el Capital Humano, ni la Tecnología empleada, lo que genera acceso y permanencia en el empleo, sino las relaciones sociales de producción. Es en este marco de fuerzas en conflicto, donde los trabajadores ven reducidas, ampliadas o condicionadas sus oportunidades laborales.

Por lo que, el Programa Institucional de Seguimiento de Egresados y de Opinión de los Empleadores, considera dos tipos de estudios: Egresados y Empleadores, que son complementarios. Conocer esta información es primordial para determinar si se está cumpliendo con lo requerido por el mercado laboral educativo en el Estado. De esta forma, la evaluación continua de los procesos, permitirá que se resuelva la añeja problemática de la desvinculación entre lo aprendido en la Universidad, y lo requerido en la práctica profesional.

1.- Para los Estudios de los Egresados.- La dinámica social ha sorprendido a Sistema de Educación Superior mexicano, y lo ha colocado en una encrucijada en la que convergen grandes problemas como son: la demanda creciente de servicios por parte de la Sociedad, en particular, en el sector de la Educación Superior; y la crítica, muchas veces sin fundamento y otras con sólidas y claras evidencias acerca de la falta de congruencia entre los procesos educativos, las necesidades sociales y las exigencias del mercado laboral. Al mismo tiempo, en este escenario, se vislumbran grandes oportunidades derivadas del avance incontenible de las nuevas Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones que, para ser aprovechadas plenamente en la creación y consolidación de nuevas formas de educar.

Se requieren de diagnósticos sobre las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) de las IES para evitar, en la medida de lo posible, la construcción y operación de grandes proyectos carentes de la cimentación adecuada. Hay dos formas esenciales para analizar la relación Educación-Empleo. Una visión muy utilizada es “ver” cómo se forman los profesionales adecuados para los empleos existentes. Otra, consiste en analizar cómo formar personas con capacidad para generar empleos. Sin embargo, una y otra alternativas, deben ser consideradas para construir las respuestas que la Sociedad espera de las IES.

2.- *Para los Estudios de los Empleadores.*- Desde hace ya varias décadas, particularmente desde los años 90, ha cobrado relevancia conceptual lo que se ha denominado como *La Sociedad del Conocimiento*. Si bien existen variantes, los elementos que conforman dicha sociedad son: (a) la existencia de una colectividad competitiva, expresada en redes de individuos cuyos fundamentos son la producción y la divulgación del conocimiento; (b) la orientación de la inversión hacia el desarrollo del capital humano, la producción y la difusión del conocimiento (capacitación, educación, investigación y desarrollo, sistemas de información, etcétera); la velocidad e intensidad en la innovación basadas en los procesos de investigación y del aprendizaje vinculado a la experiencia; (d) la revolución tecnológica aplicada al conocimiento, así como a la producción y la difusión de la información.

La Metodología para el estudio de Egresados y de Empleadores. Primero, se definió la Metodología empleada para la realización de los estudios de Egresados a partir de las siguientes etapas:

- Selección de la Población o Muestra de estudio. Esta etapa consistió en determinar la cohorte generacional (2007-2009) objeto de estudio de la Maestría en Educación. La Muestra se obtuvo en base al uso del CD incluido en texto de Hernández Sampieri y col. (2003). El nivel de confianza elegido fue del 95%, el margen de error del 7% y la proporción de 0.5.
- Elaboración de un Directorio de Egresados de la Maestría en Educación, para generar con información actualizada, una Base de Datos Relacional en Microsoft™ ACCESS 2007.
- Generación de un Instrumento de Medición que permitió conocer a través de 51 preguntas, las siguientes dimensiones de análisis: (a) datos generales y antecedentes familiares; (b) trayectoria académica del egresado; (c) trayectoria laboral del egresado; (d) desempeño profesional del egresado; (e) exigencia en el desempeño de las actividades del egresado; (f) opinión del egresado sobre la formación profesional recibida; (g) opinión del egresado sobre la formación social recibida; (h) sugerencias del egresado para mejorar el perfil de formación profesional; (i) opinión del egresado sobre la organización académica y el desempeño institucional; (j) satisfacción del egresado con la UAEH en general.

Por otra parte, la Metodología para el estudio de los Empleadores consideró las siguientes etapas:

- Conformación de las Comisiones de los Empleadores. Éstas, se encargaron de formalizar los procesos de seguimiento de los egresados.
- Diseño del Instrumento de Medición que se aplicó a los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación.
- Validación y Confiabilidad de Instrumento de Medición utilizado para conseguir la información requerida de los egresados.

- Selección de las Organizaciones (Instituciones Públicas o Particulares) objeto de estudio.

En relación a la trayectoria laboral del egresado, se buscó conocer cuáles fueron los momentos decisivos de incorporación al trabajo y los tiempos requeridos en la búsqueda del mismo; así como los medios y factores de mayor efectividad en la consecución del empleo. Para efectos del análisis, y para una adecuada comparación entre los empleos, se consideró importante la división de la trayectoria laboral del egresado en cuatro momentos. Importó conocer dónde se emplean los egresados, los tiempos, los medios y factores que acompañan su búsqueda de empleo y la vinculación con el mercado de trabajo; así como otras características ocupacionales tales como: el sector, rama o giro en el que trabajan, el régimen jurídico y el tamaño de la Institución; también las condiciones generales de trabajo, en particular el tipo de contratación, el nivel jerárquico ocupado, las actividades desarrolladas y los medios para conseguir los empleos subsecuentes. Los cuatro momentos se analizan a continuación:

- El primer momento corresponde al empleo del año inmediato anterior a su egreso de la Licenciatura. Aquí se partió del supuesto de que los egresados tuvieron la preocupación por vincularse con el mercado de trabajo, y acercarse a los empleos y actividades más próximas a su perfil de formación profesional; además, de querer contar con ingresos económicos para cubrir sus necesidades personales o familiares.
- El segundo momento hace referencia al período en que el egresado terminó sus estudios y decidió buscar un empleo; sin importar si estaba trabajando en ese momento, si bien es usual que muchos egresados ya se hayan vinculado de alguna forma al mercado de trabajo, por lo menos en el año anterior a la terminación de sus estudios superiores.
- El tercer momento está ubicado en el empleo inmediato posterior al egreso de la Licenciatura, que corresponde (hipotéticamente) con la consecución de un empleo de mayor estabilidad. Para efectos del análisis, se consideró el empleo en el que permaneció al menos por 6 meses, o que le dedicó el mayor tiempo.
- El cuarto momento, finalmente, es el referido al empleo actual o el que tenía el egresado al momento de realizar el estudio.

Finalmente, se recomendó que adicional a la aplicación de Instrumentos de Medición y de Entrevistas en Profundidad, se realizaran encuentros entre Egresados y Empleadores, para que se conocieran las necesidades del mercado laboral que debe cubrir actualmente, el Egresado de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH. El estudio trató de verificar el grado de satisfacción de los egresados, como el de los empleadores. De esta forma, se pudo correlacionar información que permitió establecer un punto de equilibrio entre los requerimientos de los empleadores, y lo cursado en los estudios de la Maestría. La información obtenida, se contrastó con la que ya se tiene en el Banco de Datos de la ANUIES

respecto a los Estudios de Egresados, con el objetivo de determinar simetrías y asimetrías, que permitieran equilibrar las demandas laborales actuales, con lo que los egresados obtuvieron durante su formación como Maestranteros, y tomar las decisiones adecuadas para cumplir con los criterios de calidad de la Universidad y de los empleadores.

Algunas Conclusiones:

Como el Programa Institucional de Seguimiento de Egresados y de opinión de los Empleadores, es un “programa institucional y permanente”, es necesario que se evalúe de manera anual los avances del mismo, para identificar las fortalezas y así, corregir los desaciertos y debilidades que se identifiquen.

Este proceso de evaluación se hizo a través de dos mecanismos: (a) con la aplicación de Encuestas a las Comisiones Divisionales donde se les interrogó sobre la operatividad del programa en sus divisiones, y (b) con la realización de reuniones plenarias con todas las Comisiones, con el propósito (y objetivo) de hacer las adecuaciones a las estrategias establecidas en el programa, decidir los formatos de los estudios, determinar las variables a considerar para los mismos; y demás consideraciones en las que haya necesidad de tomar decisiones que afecten al Programa Institucional de Seguimiento de Egresados de la UAEH y de la Opinión de los Empleadores en las Divisiones Académica.

Algunas Fuentes Bibliográficas son:

Abdo Francis, J. (2000). Excelencia Académica. Compromiso Social: Programa de Trabajo 200-2004. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

ANUIES. (1998). Estudio Básico para Estudios de Egresados. México: ANUIES.

ANUIES. (2001). La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo. México: ANUIES.

Díaz Barriga, A. (2002). Empleadores de Universitarios: Un Estudio de sus opiniones. México: CESU/Miguel Ángel Porrúa.

Barbetti, P. (2002). Criterios valorados en la selección de profesionales universitarios, y posición de los empresarios frente a la formación superior: Un Análisis de las opiniones de los empleadores. Argentina: Instituto de Relaciones Laborales.

Baz y Téllez, M. (2000). “*El impacto de los Recursos Humanos de alto nivel desde la Perspectiva de los Empleadores*”, en Silvia Ortega y otros (coords.) Invertir en el Conocimiento. México: SEP-CONACYT.

Casas, R. y Valenti, G. (2000). “*Introducción*”, en Rosalba Casas y Giovana Valenti, (coords.) Dos Ejes en la Vinculación de las Universidades. México: Plaza y Valdés-IISUNAM-UAM.

Dominique, F. y Paul, A. (2002). Fundamentos Económicos de la Sociedad del Conocimiento. México: *Revista Comercio Exterior*, vol. 52, número 6, Junio de 2002.

ITESM. (2006). Manual de Seguimiento de Egresados. México: ITESM/Grupo Noriega Editores.

Manpower Inc. (2008). La Integración al Mercado Laboral del Talento Latinoamericano. México: Manpower Inc.

Rodríguez Hernández, E. (2004). Programa Institucional de Seguimiento de Egresados y opinión de Empleadores. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

The Victoria College. (2002). Workforce education Employer Follo-Up Survey. USA.

Universidad de Antioquía. (2002). Resultado de Encuesta a Empleadores. Colombia: Universidad de Antioquía.

Revista Expansión. (2002). ¿Cuál es el Perfil Ideal de sus Egresados? México: Expansión.

Actividades desarrolladas en Apoyo al Fortalecimiento de la Calidad del Programa de Postgrado de la UAEH

- + Participación en el Rediseño Curricular del Programa de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH.
- + Apoyo a las actividades de Docencia del Programa de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH.
- + Creación del Programa Institucional de Seguimiento de Egresados y Opinión de los Empleadores.
- + Apoyo al Programa Institucional de Tutorías y de Asesorías del Programa de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH.
- + Participación y apoyo en el desarrollo de los Proyectos de Investigación, del Programa de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH.
- + Difusión a través de ponencias, publicación de artículos en Revistas arbitradas, sobre los avances de la Investigación.
- + Asistencia a Congresos nacionales e internacionales, con el objetivo de difundir los avances de la Investigación.
- + Generación en Microsoft™ ACCESS 2007, de una Base de Datos Relacional de los Egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación; así como de sus empleadores.

PREDICTORES DEL GRADO DE AVANCE EN EL PROYECTO DE TESIS: UN MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES

Christian Rodríguez Arroyo*, Luis Felipe Abreu Hernández**, Lucy María Reidl
Martínez***, Eduardo Javier Aguilar Villalobos***

Programa de Maestría y Doctorado en Ciencias Médicas, Odontológicas y de la
Salud*, Facultad de Medicina**, Facultad de Psicología***, Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección postal del autor: Avenida Central #49, San Lorenzo, Chimalhuacán,
Estado de México, C.P. 56340. Correo electrónico: cra@comunidad.unam.mx
Teléfono: (55) 58510355

RESUMEN

Objetivo: Identificar en tres generaciones de alumnos del Programa de Maestría y Doctorado en Ciencias Médicas, Odontológicas y de la Salud (PMDCMOS) de la UNAM los predictores de avance en el desarrollo de los proyectos de tesis.

Métodos y muestra: Se aplicó un instrumento compuesto de 214 reactivos en 154 alumnos de las generaciones 2004 (n=57), 2005 (n=67) y 2006 (n=30) del PMDCMOS, validándose y obteniendo la confiabilidad en las dimensiones establecidas en un modelo conceptual desarrollado de acuerdo al estado del arte en graduación en posgrado, a través del uso de ecuaciones estructurales.

Resultados: Todas las dimensiones contenidas en el instrumento presentaron valores α -Cronbach mayores de 0.60. El valor de la X^2 para el modelo estructural fue de 53.49 (40 gl), $p = .071$, $RMSEA = .057$. A excepción del índice "Relación negativa con el tutor" ($p > .098$), todos los coeficientes estructurales fueron significativos ($p < .05$).

Conclusiones: Las ecuaciones estructurales han permitido el análisis causal de las dimensiones consideradas teóricamente. Sin embargo, el tamaño de la muestra se vio afectado con la utilización del mismo, al pasar de 154 sujetos, a solamente 106, excluyéndose, a su vez, algunas variables que, en nuestra opinión, pueden participar importantemente en el avance del alumno. Se sugiere ampliar el tamaño de muestra y volver a realizar los análisis de ecuaciones estructurales para poder descartar por completo, o incluir, otras variables importantes participantes en el fenómeno estudiado.

Introducción: Los índices de graduación han cobrado mayor relevancia, dado que instituciones como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología han puesto énfasis en la eficiencia terminal de las instituciones educativas de educación superior que cuentan con programas de posgrado. Puesto que la eficiencia terminal es un fenómeno multicausal, resulta importante identificar los factores que favorecen u obstaculizan la graduación, así como las etapas específicas en el proyecto de investigación en las cuales los alumnos presentan dificultades para llevar a buen término sus estudios de posgrado.

Objetivo: Identificar en tres generaciones de alumnos del Programa de Maestría y Doctorado en Ciencias Médicas, Odontológicas y de la Salud (PMDCMOS) de la UNAM los predictores de avance en el desarrollo de los proyectos de tesis.

Métodos y muestra: Basados en un Modelo de Graduación en Posgrado desarrollado previamente, se desarrolló un instrumento de medición compuesto de 214 reactivos, de los cuales, 164 son de opción múltiple y en su mayoría de tipo Likert. Los restantes 50 reactivos son respondibles en escala numérica.

El instrumento fue aplicado en 154 alumnos pertenecientes a las generaciones 2004 (n=57), 2005 (n=67) y 2006 (n=30) del Programa de Maestría y Doctorado en Ciencias Médicas, Odontológicas y de la Salud, perteneciente a la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México, durante los meses previos a su egreso del programa de posgrado. Con los datos obtenidos, se desarrolló mediante el programa SPSS® v13.0 una base de datos la cuales fue depurada y recodificada para su análisis estadístico.

Fueron realizados análisis de frecuencias en los reactivos tipo Likert, que correspondieron a cada una de las dimensiones identificadas en el Modelo de Graduación en Posgrado, verificando la confiabilidad mediante α -Cronbach.

Una vez verificada la confiabilidad de las dimensiones, se procedió a crear índices con los reactivos que conforman cada una de ellas, lo cual sirvió para la realización de una matriz de correlaciones para elegir, de forma fundamentada, los índices de correlación más altos que pudieran predecir de mejor forma en los análisis de ecuaciones estructurales.

Para el desarrollo del modelo de ecuaciones estructurales, se utilizó el programa Amos®.

Resultados.

Los datos relacionados con las dimensiones, los reactivos y los análisis de confiabilidad aparecen en la siguiente tabla:

Dimensión	N	Reactivo	Min	Máx	Media	D.E.	α -Cronbach
Tareas competidas	152	1. He llegado a presentar dificultades para armonizar las actividades derivadas de mis asignaturas con las de investigación	1	4	2.04	0.75	.680
		2. He llegado a presentar dificultades para armonizar las actividades derivadas de mis estudios con mi familia	1	4	2.03	0.79	
		3. He llegado a presentar	1	4	1.79	0.78	

XXIII Congreso Nacional de Posgrado
San Luis Potosí, San Luis Potosí, México

		dificultades para armonizar las actividades de mis estudios con el cuidado de mi salud					
Grupo de investigación	153	1. Trabajo en equipo 2. Comunicación con miembros del grupo 3. Multidisciplinariedad	1 1 1	4 4 4	2.66 3.07 2.98	0.97 0.92 0.88	.797
Formación en investigación	146	1. Siento que mi formación en metodología de la investigación es... 2. Siento que mi formación en bioestadística es... 3. Siento que mi formación en epidemiología es... 4. Siento que mi formación en informática es... 5. Siento que mi formación en búsqueda en bases de datos automatizadas es...	1 1 1 1 1	4 4 4 4 4	3.04 2.63 2.72 2.92 3.19	0.67 0.87 0.77 0.74 0.72	.695
Infraestructura	153	1. Cuento con los espacios físicos necesarios para realizar mi proyecto de investigación 2. Cuento con instrumentos y equipo necesarios para realizar mi proyecto de investigación 3. Cuento con los materiales y equipo necesarios para realizar mi proyecto de investigación 4. Cuento con los recursos económicos necesarios para realizar mi proyecto de investigación	1 1 1 1	4 4 4 4	3.24 3.10 3.08 2.90	0.82 0.82 0.73 0.87	.758
Apoyo psicológico	148	1. Cuento con el apoyo de mi familia para la realización de mis estudios de Maestría o Doctorado. 2. Cuento con el apoyo de mis amistades para la realización de mis estudios de Maestría o Doctorado.	1 1	4 4	3.73 3.47	0.58 0.87	.697

XXIII Congreso Nacional de Posgrado
San Luis Potosí, San Luis Potosí, México

Factores psicológicos negativos	154	1. He sentido temor de fracasar en mi proyecto de investigación.	1	4	1.97	0.62	.732
		2. He sentido temor de fracasar en el examen de grado académico de Maestría o Doctorado.	1	4	1.82	0.68	
		3. He sentido angustia relacionada con mi proyecto de investigación.	1	4	2.40	0.86	
		4. He llegado a presentar estados de tristeza durante el desarrollo de mis estudios de Maestría o Doctorado.	1	4	1.83	0.70	
Expectativas	149	1. Considero que obtener el grado me dará mayores ingresos económicos en el futuro.	1	4	2.85	0.92	.661
		2. Considero que lo aprendido en mis cursos de Maestría o Doctorado me dará mayores ingresos en mi actividad laboral.	1	4	2.80	0.89	
		3. Considero que las instituciones en las cuales laboro o pienso laborar me solicitarán el grado académico:	1	4	2.95	1.00	
Tutoría en investigación	131	1. La utilidad de la tutoría que recibo es:	1	4	3.36	0.71	.966
		2. Considero que el apoyo de mi tutor(a) principal en la realización de la búsqueda de literatura ha sido	1	4	3.16	0.86	
		3. Considero que el apoyo de mi tutor(a) principal para definir el problema de investigación ha sido	1	4	3.38	0.73	
		4. Considero que el apoyo de mi tutor(a) principal en la sistematización de la información ha sido	1	4	3.16	0.90	
		5. Considero que el apoyo de mi tutor(a) principal en la elaboración de	1	4	3.15	0.82	
			1	4	3.26	0.77	

		modelos conceptuales ha sido					
		6. Considero que el apoyo de mi tutor(a) principal en la identificación de las variables de estudio ha sido	1	4	3.21	0.80	
		7. Considero que el apoyo de mi tutor(a) principal en la elaboración de instrumentos de medición ha sido	1	4	3.24	0.80	
		8. Considero que el apoyo de mi tutor(a) principal en la realización de las técnicas que realizo dentro de mi proyecto de investigación ha sido	1	4	3.21	0.83	
		9. Considero que el apoyo de mi tutor(a) principal en la aplicación de los instrumentos de medición ha sido	1	4	3.10	0.90	
		10. Considero que el apoyo de mi tutor(a) principal en la recolección de datos ha sido	1	4	3.19	0.86	
		11. Considero que el apoyo de mi tutor(a) principal en el análisis de los datos ha sido					
Relación positiva con tutor	147	1. Mi tutor(a) principal favorece mi autonomía en investigación	1	4	3.74	0.60	.910
		2. Mi tutor(a) principal se interesa continuamente por mis logros	1	4	3.28	0.86	
		3. Considero que el apoyo de mi tutor(a) principal respecto al proyecto de investigación ha sido	1	4	3.38	0.74	
		4. Considero que la labor de mi tutor(a) principal en la programación de mis actividades académicas ha sido	1	4	3.11	0.85	
		5. Considero que la labor de mi tutor(a) principal para mi incorporación	1	4	3.07	0.94	

XXIII Congreso Nacional de Posgrado
San Luis Potosí, San Luis Potosí, México

		<p>en su grupo de investigación ha sido</p> <p>6. Considero que la labor de mi tutor(a) principal para favorecer que conociera la investigación en otras instituciones ha sido</p> <p>7. Mi tutor(a) principal escucha con atención mis propuestas de investigación</p> <p>8. Mi tutor(a) principal ve equilibradamente mis errores y aciertos</p> <p>9. Mi tutor(a) principal apoya mis logros</p> <p>10. Siento la confianza necesaria en mi tutor(a) principal para expresarle mis dudas</p>	1	4	2.97	0.92	
			1	4	3.58	0.61	
			1	4	3.47	0.69	
			1	4	3.61	0.66	
			1	4	3.42	0.85	
Relación negativa con tutor	151	<p>1. Llego a sentir que mi tutor(a) principal resta importancia a mis avances de investigación</p> <p>2. Mi tutor(a) principal ha llegado a asumir la autoría principal del trabajo que realizó sin reconocer mi trabajo</p> <p>3. Considero que mi tutor(a) principal prolonga innecesariamente el trabajo de tesis</p> <p>4. Mi tutor(a) principal ha llegado a asignarme actividades no relacionadas con mi formación</p> <p>5. Mi tutor(a) principal ha llegado a utilizarme solamente como su ayudante técnico</p> <p>6. Mi tutor(a) principal me maltrata</p>	1	4	1.54	0.83	.681
			1	4	1.07	0.34	
			1	4	1.27	0.59	
			1	4	1.34	0.67	
			1	4	1.19	0.58	
			1	4	1.17	0.63	
Trámites administrativos	153	<p>1. Considero que los trámites de inscripción y reinscripción que realizo semestralmente son:</p> <p>2. Considero que los trámites administrativos y el tiempo para realizarlos</p>	1	4	2.60	0.85	.850
			1	4	2.49	0.88	

XXIII Congreso Nacional de Posgrado
San Luis Potosí, San Luis Potosí, México

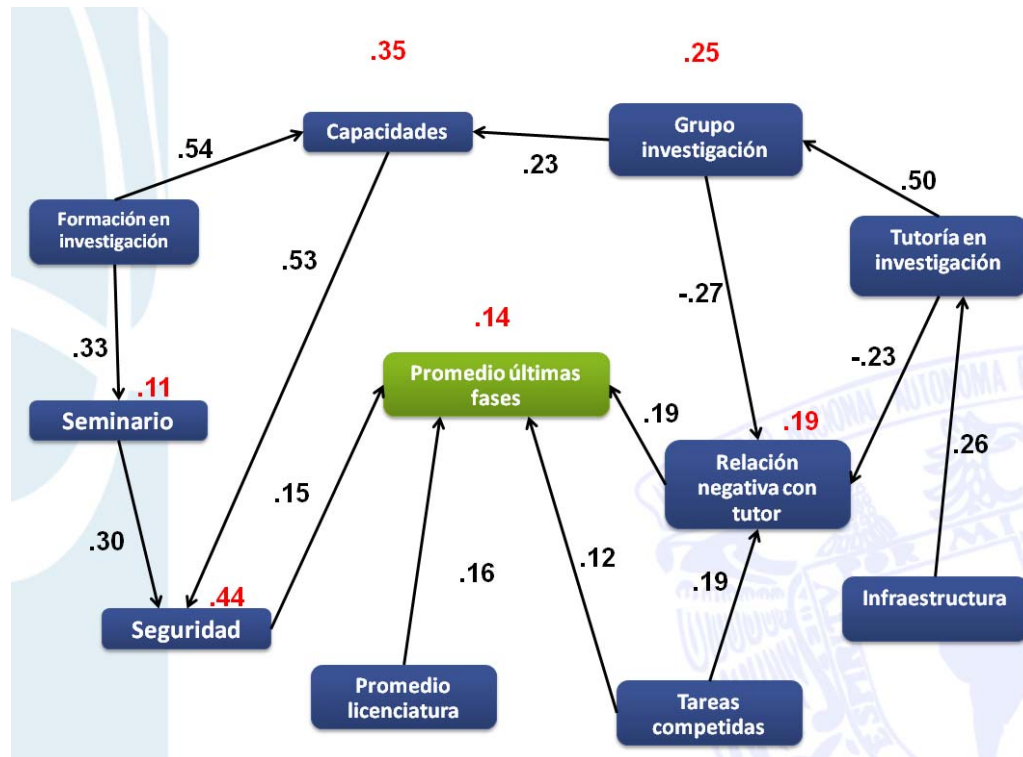
		<p>en servicios escolares son:</p> <p>3. Considero que el personal administrativo con el que realizo mis trámites escolares es:</p> <p>4. La información proporcionada para realizar los trámites escolares administrativos la considero:</p>	1	4	3.26	0.70	
			1	4	2.92	0.83	
Seminario de investigación	153	<p>1. El seminario de investigación me ayuda en el desarrollo de mi proyecto</p> <p>2. El seminario de investigación me ha permitido analizar otros proyectos de investigación</p> <p>3. El seminario de investigación ha contribuido a mi formación metodológica</p> <p>4. El seminario de investigación me ha permitido ver mis aciertos y errores con claridad</p>	1	4	3.22	0.81	.765
			1	4	3.54	0.71	
			1	4	3.13	0.92	
			1	4	3.13	0.69	
Seguridad para realizar investigación	153	<p>1. Cuando tengo que usar mis conocimientos para realizar explicaciones válidas y proponer soluciones a problemas científicos me siento seguro</p> <p>2. Cuando tengo que vincular conocimientos científicos de distintas áreas para el análisis de resultados de investigación me siento seguro</p> <p>3. Cuando debo postular una o varias hipótesis novedosas me siento seguro</p> <p>4. Cuando tengo que identificar limitaciones y alcances de una investigación me siento seguro</p> <p>5. Me siento seguro para poder generar</p>	1	4	3.22	0.67	.837
			1	4	3.20	0.68	
			1	4	3.16	0.66	
			1	4	3.22	0.71	
			1	4	3.26	0.60	

XXIII Congreso Nacional de Posgrado
San Luis Potosí, San Luis Potosí, México

		proyectos innovadores que cambien o reestructuren la visión de los problemas					
Capacidades en investigación	150	1. Siento que tengo la capacidad para identificar mis necesidades de adquirir nuevos conocimientos y de establecer los mecanismos para adquirirlos	1	4	3.62	0.52	.846
		2. Me siento capaz para desempeñarme como investigador independiente	1	4	3.08	0.75	
		3. Me siento capaz para realizar búsquedas en bases de datos automatizadas	1	4	3.47	0.81	
		4. Siento que tengo la capacidad para sistematizar la información bibliográfica	1	4	3.52	0.68	
		5. Tengo la capacidad para establecer diseños de investigación	1	4	3.44	0.57	
		6. Me siento capaz de poder controlar mediante diseño las variables que pudieran ser confusoras	1	4	3.08	0.65	
		7. Siento que tengo la capacidad para calcular tamaños de muestra para los distintos diseños de investigación	1	4	2.82	0.81	
		8. Me siento capaz de recabar los datos de investigación	1	4	3.65	0.54	
		9. Me siento capaz para depurar bases de datos	1	4	3.26	0.66	
		10. Me siento capaz para evaluar la factibilidad de los proyectos de investigación	1	4	3.34	0.61	

En relación a las ecuaciones estructurales, el modelo obtenido aparece en la siguiente figura:

Figura 1. Modelo de ecuaciones estructurales de los factores que participan en el avance del desarrollo de los proyectos de tesis en alumnos de posgrado



El valor de la X^2 para el modelo estructural fue de 53.49 (40 gl), $p = .071$, $RMSEA = .057$. A excepción del índice “Relación negativa con el tutor” ($p > .098$), todos los coeficientes estructurales fueron significativos ($p < .05$).

Conclusiones. El análisis efectuado mediante ecuaciones estructurales ha permitido desarrollar un modelo estructural que pone de manifiesto que existen dos factores importantes en el grado de avance en los proyectos de los alumnos, los cuales corresponden a: 1) las capacidades desarrolladas por el alumno a partir de la formación académica y de investigación otorgado por el Programa de Maestría y Doctorado en Ciencias Médicas, Odontológicas y de la Salud y, por otra parte, 2) la pertenencia del alumno a algún grupo de investigación, en donde el tutor interviene importantemente y favorece las condiciones idóneas para el desarrollo del proyecto del alumno.

La formación en investigación lograda por los alumnos al cursar el Posgrado contribuye al aprovechamiento de los seminarios de investigación, mejora las capacidades para desempeñarse y otorga al alumno mayor seguridad para el desarrollo de actividades de investigación autodirigidas.

A pesar de que la tutoría en investigación es un factor que favorece importantemente el avance del alumno al fomentar la participación en equipos de trabajo y de proporcionar la infraestructura necesaria, los datos muestran que la relación que mantienen tutores y alumnos presenta rasgos negativos, como lo es

el maltrato del alumno, la utilización del alumno para actividades no relacionadas con su proyecto de investigación, el no reconocer el trabajo realizado por el alumno e, incluso, la atribución de productos de la investigación exclusivamente a los tutores. Además, la relación negativa que establece el alumno con el tutor parece ser causado, en parte por conflictos originados por tareas competidas a las cuales se enfrenta el alumno. Así, las responsabilidades propias de la investigación, las familiares y de procuración de salud del alumno, participan en la generación de conflictos con el tutor.

El tamaño de la muestra se vio afectado con la utilización del mismo, al pasar de 154 sujetos, a solamente 106, excluyéndose, a su vez, algunas variables que, en nuestra opinión, pueden participar importantemente en el avance del alumno. Ante tal situación, se sugiere continuar con la aplicación del instrumento con la finalidad de ampliar el tamaño de muestra y tratar de perfeccionar el modelo estructural obtenido.

Referencias.

- Baird, L.L. Using research and theoretical models of graduate student progress. *New Directions for Institutional Research*, 80, (1993), 3-12.
- Baird, L.L. Studying graduate student retention and degree attainment: Resources for researchers. *New Directions for Institutional Research*, 80, (1993), 81-90.
- Baird, L.L. Completing the dissertation: Theory, research and practice. *New Directions for Higher Education*, 99, (1997), 99-105.
- Belcheir, M.J. Predicting the probability of graduating after four, six and ten years. Research report. Boise State University. (2000), 22 p.
- Berg, H.M. & Ferber, M.A. Men and women graduate students. Who succeeds and why? *Journal of Higher Education*, 54(6), (1983), 629-648.
- Broschart, K.R. Family status and professional achievement: A study of women doctorates. *Journal of Marriage and the Family*, 24(2), (1978), 71-76.
- Cook, M. & Swanson, A. The interactions of student and program variables for the purpose of developing a model for predicting graduation from graduate programs over 10-year period. *Research in Higher Education*, 8, (1978), 83-91.
- DesJardins, S., Ahlburg, D.A. & McCall, B.P. A temporal investigation of factors related to timely degree completion. *The Journal of Higher Education*, 73(5), (2002) 555-581.
- Malone G., Nelson J. & Nelson C. An analysis of the factors contributing to the completion and attrition rates of doctoral students in educational administration. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Education Research Association. Chicago, IL, October 24-27, 2001. (2001) 29 p.

OPTIMIZACIÓN DEL PROCESO DE SELECCIÓN PARA INCREMENTAR LA EFICIENCIA TERMINAL DE LOS PROGRAMAS DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

Dra. Dora Esperanza Sevilla Santo
Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán
dsevilla@uady.mx (9999) 224600 ext. 2043

Mtro. Mario José Martín Pavón
Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán
mario.martin@uady.mx (9999) 224600 ext. 2042

Mtra. María Cecilia Guillermo y Guillermo
Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán
gguiller@uady.mx (9999) 224600 ext. 2032

Calle 41 s/n x 14 Col. Industrial, CP. 97150
Mérida, Yucatán, Tel. (999) 9224557, ext. 2034

Resumen

Este trabajo da a conocer los esfuerzos de la Unidad de Posgrado e Investigación de la Facultad de Educación, de la Universidad Autónoma de Yucatán, por optimizar el proceso de selección de aspirantes a sus programas de posgrado, mediante el uso de procesos estadísticos que involucren diversas técnicas de análisis y discriminación, que garanticen el ingreso de los aspirantes con mayor probabilidad de concluir los programas y que asegure a los participantes un proceso objetivo que los contemple de manera holística; todo esto con el propósito de impactar en la eficiencia terminal de los programas y cumplir así, con uno de los indicadores de calidad de las instituciones de Educación Superior.

Metodología: se trabajó con dos grupos de estudiantes, egresados del 2006 al 2008, los que lograron el grado en un periodo menor o igual a un año y los que no. Para cada programa se obtuvo la función discriminante con la ayuda del paquete estadístico SPSS. Para la técnica de ponderación de indicadores se realizó un proceso comparativo entre los puntajes de los grupos ya descritos a través de la prueba t para muestras independientes, dando un mayor peso a los indicadores en donde la diferencia resultó significativa.

Entre los resultados más importantes se encuentra la concordancia de aspirantes seleccionados por la aplicación de ambas técnicas. Las funciones discriminantes y sus porcentajes de buena clasificación, así como los pesos de los indicadores utilizados en los procesos de selección de cada programa, obtenidos a través de la técnica de ponderación.

Introducción

Dado que en la sociedad actual las Instituciones de Educación Superior (IES) se encuentran en constante cambio y que éstos se orientan a la mejora de la calidad educativa, el proceso de selección se ha vuelto de vital importancia para las instituciones educativas puesto que para lograr la calidad pretendida, es necesario apostar por los alumnos que demuestren mayores competencias para enfrentar los retos de un plan y programa de estudios cada vez más demandantes.

Como señala Ibáñez (1999) en México, tradicionalmente se selecciona a los aspirantes a un programa educativo con base en el resultado de los exámenes de conocimientos, dándole mayor importancia a examinar “el qué y cuánto saben”, y dejando de lado la detección de otros indicadores de competencias, aún cuando se ha observado que los estudiantes con mayor puntaje en un examen de selección no siempre logran terminar sus estudios.

Es así que un proceso de selección debe ser algo más que la administración de una prueba y debe considerar una amplia gama de aspectos, que influya no sólo en la permanencia de los estudiantes sino también en su óptimo desempeño.

Por lo tanto, la tarea de elaborar un proceso de selección no es sencilla, ya que intervienen diversos factores, entre ellos el reto de conocer a un candidato en el tiempo destinado a este proceso.

De acuerdo con Fernández (2007), un buen proceso de selección debe contemplar todos aquellos aspectos de la persona que de una u otra manera influirán en su rendimiento posterior. Principalmente, se debe prestar atención a tres áreas personales: lo que sabe hacer, lo que quiere hacer y lo que realmente puede hacer; es decir, el proceso de selección debe contemplar una gama de información cuantitativa y cualitativa acerca del aspirante, que de forma aislada carece de valor. Una buena integración de la información recogida de todas las fuentes disponibles, garantiza decisiones más efectivas y fiables.

Por las razones anteriormente expuestas, este trabajo pretendió dotar a los procesos de selección de los aspirantes a los posgrados de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (FEUADY), de una metodología basada en técnicas estadísticas de discriminación confiables, a fin de darle mayor certeza a la toma de decisiones de dichos procesos.

Estas técnicas han sido utilizadas previamente por otras instituciones de carácter social como el programa gubernamental “Oportunidades” con la finalidad de decidir qué familias se encuentran en condiciones de pobreza extrema y hacerlas partícipes de los apoyos de este programa.

La ventaja principal de eficientar el proceso de selección se verá reflejada en la eficiencia terminal de los programas de posgrado; así mismo, asegurará que los próximos estudiantes admitidos cuenten con estas características, lo que propiciará que se tenga mayor probabilidad de que completen en tiempo y forma el programa al que estén adscritos.

Objetivo general

Identificar a partir de las cohortes que egresaron del año 2005 al 2008 de los programas de posgrado de la FEUADY, información que permita la elaboración

de un modelo del proceso de selección para cada programa acorde a las características, contextos y tendencias del mismo, utilizando procedimientos estadísticos que involucren diversas técnicas de análisis.

Antecedentes

El sistema de educación superior en México ha pasado desde su modernización en 1950, por condiciones históricas, económicas, políticas y sociales, que han impactado la oferta y la demanda en este nivel, cambiando de una época de mayor oferta que demanda a la época actual en donde se ha invertido este fenómeno.

A partir de 1982, con la intervención del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial para hacer frente a la crisis económica por la que pasaba el país, la política educativa se empezó a apoyar en una serie de conceptos nuevos, tales como la excelencia académica, la calidad de la educación, eficiencia terminal, entre otros.

Actualmente la eficiencia de las IES sigue estando en función de estos conceptos básicos, por lo que se han visto en la necesidad de refinar los instrumentos de control y crear estándares nacionales de evaluación y acreditación para la selección de estudiantes en las distintas carreras ofertadas por las universidades (Salazar, 1999).

La Universidad Autónoma de Yucatán y de forma específica, la Facultad de Educación no se ha quedado a la saga de estos procesos; a continuación se describe lo que ha sucedido a nivel de posgrado, dado que es el objetivo del presente trabajo.

La FEUADY tiene su origen en el año de 1979 con un programa de formación de docentes en ejercicio, denominado Especialización en Docencia y es en el año 1981 cuando surge la Maestría en Educación Superior. Actualmente la institución cuenta con cinco programas de posgrado: Especialización en Docencia (ED), Maestría en Investigación Educativa (MIE), Maestría en Administración de Organizaciones Educativas (MAOE), Maestría en Innovación Educativa (MINE) y Maestría en Orientación y Consejo Educativos (MOCE), cuatro de ellos con el reconocimiento del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) de CONACYT.

Los procesos de selección a dichos programas han sufrido modificaciones en cuanto a los elementos que lo componen, como son: exámenes específicos, entrevistas, ensayos críticos, hasta llegar a la aplicación de los exámenes elaborados por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL); así como en la ponderación de estos criterios. La necesidad de mantener los estándares de calidad de los programas y asegurar así la permanencia en el PNPC, nos obliga a seguir cuidando los procesos de selección para elevar los índices de eficiencia terminal, que es uno de los indicadores de calidad de las IES.

Marco referencial

Estudios realizados por Bacallao, Valenti, Rodríguez y Romillo (1991); Bacallao, Aneiros, Rodríguez y Romillo (1992); y Bacallao (1996), intentaron pronosticar el rendimiento académico de los estudiantes de Medicina y el rendimiento de los docentes basándose en un enfoque bayesiano no paramétrico,

que permitió obtener un modelo de probabilidad a partir de las pruebas del proceso de selección de la universidad cubana. Estos estudios fueron las primeras investigaciones de las que se tiene conocimiento acerca del uso de técnicas bayesianas para pronosticar la eficiencia terminal de los programas de educación superior.

Por otra parte, Rodríguez; Bacallao, Díaz y Morejón (2000) también realizaron investigaciones respecto a la capacidad predictiva de las pruebas de aptitud, el índice académico y los exámenes de ingreso, en relación con el rendimiento académico en la carrera de Medicina de la Universidad de la Habana Cuba. Para lo cual diseñaron una investigación de seguimiento longitudinal de los estudiantes que ingresaron en el curso 91-92, utilizando los datos obtenidos durante el proceso selectivo y sus calificaciones durante los primeros 4 años de la carrera, para la totalidad de las asignaturas del plan de estudio. Dada la naturaleza continua de la variable dependiente, el análisis estadístico descansó en lo esencial en el modelo de regresión múltiple, confirmando la relevancia del índice académico como predictor del rendimiento y aportando las primeras evidencias de la capacidad predictiva de los exámenes de ingreso.

Por su parte, Contreras y Cuevas (2007), presentaron un modelo en el que proponen que la eficiencia se puede estudiar con base en las probabilidades de abandonar los estudios, la consecución del título y el tiempo destinado para la consecución del título; a partir de variables que fueron obtenidas del proceso de selección de la institución, encontrando que existen otros factores como la edad, bachillerato de procedencia y género que también influyen en la eficiencia terminal.

Así mismo, Arce y Backoff (2001), validaron el uso de la entrevista como una herramienta que proporciona información de atributos no cognoscitivos para la selección de los aspirantes a un programa de posgrado en Educación a pesar de las múltiples controversias del uso de ésta en la toma de decisiones referentes a la admisión, señalando sus debilidades y fortalezas; destacando entre las primeras la de poder detectar a los estudiantes idóneos y a los menos deseables para ser admitidos a un programa académico. De este modo surgen investigaciones orientadas a determinar un método de selección que permita predecir la probabilidad de éxito académico de los aspirantes a los programas educativos, mejor conocida como eficiencia terminal.

Sin embargo, a pesar de las investigaciones antes mencionadas, en la actualidad, no se cuenta con un proceso de selección confiable que permita aceptar a los aspirantes con mayor probabilidad de éxito tomando en cuenta las características, contexto y tendencias de los programas ofertados, lo cual constituye el objeto de estudio de este trabajo.

Metodología

Este trabajo constituye la experiencia de cómo la Unidad de Posgrado e Investigación (UPI) de la FEUADY ha tratado de efficientar el proceso de selección de los aspirantes a los programas de posgrado; buscando garantizar a estos la participación en un proceso objetivo, en el que se contemple al aspirante de manera holística y que se garantice la optimización de las contribuciones fiscales

de la sociedad y al mismo tiempo, dote a ésta de una fuerza de trabajo más capacitada y certificada que contribuya al desarrollo económico de la región.

Participantes

Los sujetos que participaron en el estudio fueron los alumnos egresados de los programas MIE, MINE y ED ofertados por la FEUADY, cuya distribución se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Distribución de los participantes

Programa	Cohorte	Número
MIE	2004-2006	12
	2005-2007	22
	2006-2008	30
MINE	2005-2007	25
	2006-2008	20
ED	2004-2005	17
	2005-2006	38
	2006-2007	41
	2007-2008	31

En la Tabla 2 aparece una descripción de la propuesta de categorías, indicadores e instrumentos utilizados en los procesos de selección de los programas ofertados por la FEUADY.

Tabla 2

Descripción de los criterios de ingreso

Categorías	Indicadores	Instrumentos
Desempeño académico	Conocimientos y habilidades	EXANI III Pruebas específicas Anteproyecto
Atributos no cognitivos	Motivación Actitud Expectativas Factores de riesgo Disponibilidad de tiempo	Guion de entrevista
Atributos deseables	Experiencia en el área Haber realizado tesis Tiempo en la consecución del título	Guion de entrevista
Retos y dificultades de los estudiantes	Conocimientos Habilidades Actitudes Características del programa Servicios	Guion de entrevista

Análisis de la información

Para cada uno de los programas de posgrado se aplicaron dos técnicas orientadas a discriminar a los aspirantes con mayor probabilidad de obtener el grado en tiempo y forma. Estas técnicas fueron el análisis de discriminante y clasificación y la ponderación de indicadores.

Análisis de discriminante.

Para la aplicación de esta técnica se trabajó con dos poblaciones, las cuales estuvieron conformadas por los estudiantes que lograron el diploma o grado en un periodo menor o igual a un año y por los que no lo lograron. Los indicadores son los siguientes:

X_1 = Puntuación global del EXANI III

X_2 = Puntuación en razonamiento matemático EXANI III

X_3 = Puntuación en razonamiento verbal EXANI III

X_4 = Puntuación de la entrevista

X_5 = Puntuación en inglés EXANI III

X_6 = Promedio de licenciatura

Estos análisis fueron realizados con la ayuda del paquete estadístico para las ciencias sociales (SPSS versión 15).

Ponderación de criterios.

Para decidir el peso de cada uno de los indicadores involucrados en el proceso de selección, se calcularon las medias de los puntajes de cada uno de ellos, tanto para el grupo de los que lograron el grado en tiempo y forma como para aquellos que no lo lograron. Posteriormente, con el propósito de averiguar si las diferencias observadas entre las medias de ambos grupos eran significativas, se realizó un proceso comparativo a través de la prueba t para muestras independientes, acordando dar mayor peso a aquellos indicadores en que la diferencia resultara significativa. Después se realizó un consenso por programa, para asignar los pesos a los indicadores con base en los resultados de los procesos realizados. Finalmente, se obtuvo el punto de corte para el ingreso a cada programa, el cual se calculó al multiplicar los pesos por las respectivas medias (de los estudiantes que lograron el grado en tiempo y forma) de los indicadores considerados para cada programa y sumar dichos resultados.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en los programas señalados en la metodología.

MIE

El resultado de aplicar la técnica discriminante para este programa arrojó la siguiente función: $Z = -.748X_1 + .841X_2 + .352X_3 + .584X_4 - .010X_5 + .518X_6$, cuyo porcentaje de buena clasificación es de 75.5%; por lo que se tomó la decisión de no utilizarla.

En consecuencia se tuvo la necesidad de utilizar la técnica de ponderación de indicadores. Para determinar el peso que se les asignaría, en primera instancia se determinaron las medias de cada uno de estos, para los alumnos que

obtuvieron el grado o diploma en un periodo menor o igual a un año y los que no, las cuales se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3
Medias de los indicadores MIE

Indicadores	Media	Media
	Graduados en un año o menos	No graduados antes de un año
Puntuación global del EXANI III	1030.8	1036.2
Puntuación en razonamiento matemático EXANI III	1056.9	1038.9
Puntuación en razonamiento verbal EXANI III	1009.9	1001.3
Puntuación de la entrevista	90	83.3
Puntuación en inglés EXANI III	59.2	62.1
Promedio de licenciatura	90.7	89.1

Como puede apreciarse, en la mayoría de los indicadores los puntajes obtenidos por los estudiantes que lograron el grado en un periodo no mayor a un año, son mayores que los que no lo hicieron.

Con el propósito de determinar si las diferencias observadas son significativas, se realizó un proceso comparativo a través de la prueba *t* para muestras independientes, observándose que sólo existe diferencia significativa en los puntajes de la entrevista ($t=-2.121$, $p<0.05$). En consecuencia se le dio un mayor peso a la entrevista y se tomó la decisión de incluir dos nuevos indicadores en el proceso de selección de los aspirantes y eliminar algunos: Puntuación global del EXANI III (20%), Puntuación en el examen de inglés de la coordinación de idiomas (10%), Puntuación en la entrevista (30%), Puntuación en ensayo crítico (15%) y Promedio de licenciatura (25%).

Una vez establecidos estos indicadores y sus pesos, se procedió a determinar el punto de corte para el ingreso, el cual fue de 80.2 puntos, mismo que fue calculado como se señaló en la metodología. Es importante señalar que de la aplicación de ambas técnicas (Análisis discriminante y Ponderación de criterios) a los aspirantes a la MIE del proceso 2009, resultaron seleccionados los mismos aspirantes.

MINE

Para este programa, la función discriminante fue: $Z = 1.002X_1 - .925X_2 - .548X_3 + .889X_4 + .113X_5 + .298X_6$, cuyo porcentaje de buena clasificación fue de 81.8%, por lo que se tomó la decisión de ponerla a prueba.

De manera similar al programa de la MIE se aplicó la técnica de ponderación de indicadores, por lo que se procedió a obtener las medias de estos, mismas que se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4
Medias de los indicadores MINE

Indicadores	Media Graduados en un año o menos	Media No graduados antes de un año
Puntuación global del EXANI III	995.4	968.5
Puntuación en razonamiento matemático EXANI III	961.4	978.2
Puntuación en razonamiento verbal EXANI III	958	969
Puntuación de la entrevista	98.5	77.5
Puntuación en inglés EXANI III	57.3	42.1
Promedio de licenciatura	86.5	85.5

Como puede apreciarse, en la mayoría de los indicadores los puntajes obtenidos por los estudiantes que lograron el grado en un periodo no mayor a un año son mayores que los que no lo hicieron.

Del análisis comparativo de las medias, se observó que sólo existe diferencia significativa entre las puntuaciones de las entrevistas ($t=-3.396$, $p<0.05$). En consecuencia se le dio un mayor peso a este indicador y se tomó la decisión de incluir dos nuevos indicadores en el proceso de selección de los aspirantes y eliminar algunos: Puntuación global del EXANI III (20%), Puntuación en el examen de inglés de la coordinación de idiomas (10%), Puntuación en la entrevista (30%), Puntuación en ensayo crítico (15%) y Promedio de licenciatura (25%).

Una vez establecidos estos criterios y sus pesos, se determinó el punto de corte el cual fue de 79.6. Es importante mencionar que de la aplicación de ambas técnicas a los aspirantes a la MINE del proceso de selección 2009, se obtuvo que en 23 casos los datos coincidieron.

ED

Para la ED la función discriminante fue: $Z = -1.409X_1 + .943X_2 + .345X_3 - .104X_4 - .880X_5 + .485X_6$, cuyo porcentaje de buena clasificación fue de 60.7%, por lo que se tomó la decisión de no utilizarla.

Al igual que en los dos programas anteriores, se utilizó la técnica de ponderación de indicadores, por lo que se procedió a obtener las medias de estos, mismas que se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5
Medias de los indicadores ED

Indicadores	Media Graduados en un año o menos	Media No graduados antes de un año
Puntuación global del EXANI III	985	978
Puntuación en razonamiento matemático EXANI III	1008.0	982.1
Puntuación en razonamiento verbal EXANI III	983.6	975.2
Puntuación de la entrevista	86.3	86.1
Puntuación en inglés EXANI III	49.0	41.6
Promedio de licenciatura	87.9	86.0

Como puede apreciarse, los puntajes obtenidos por los estudiantes que lograron el grado en un periodo no mayor a un año son mayores que los que no lo hicieron.

De los resultados del proceso comparativo se observó que sólo existe diferencia significativa en el promedio de licenciatura ($t=-2.362$, $p<0.05$). En consecuencia se le dio un mayor peso a este indicador y se tomó la decisión de eliminar algunos: Puntuación global del EXANI III (20%), Puntuación en la entrevista (35%) y Promedio de licenciatura (45%).

Una vez establecidos estos criterios y sus pesos, se determinó el punto de corte el cual fue de 79.2. Es importante mencionar que de la aplicación de ambas técnicas a los aspirantes a la ED del proceso de selección 2009, se encontró coincidencia que en 16 casos.

Conclusiones

Llevar a cabo un proceso de selección probado, es una tarea importante y trascendente en las IES como parte del proceso de procurar la calidad de los posgrados.

Una primera reflexión del trabajo realizado se relaciona con el comportamiento de las funciones discriminantes obtenidas para cada programa, ya que aunque los porcentajes de buena clasificación no fueron los esperados, en la mayoría de los casos los aspirantes, admitidos bajo la aplicación de esta técnica recibieron comentarios positivos de los maestros que realizaron las entrevistas.

Es importante reconocer que los indicadores utilizados en el proceso de selección de los aspirantes, no son suficientes e inclusive algunos resultan inadecuados, por lo que es pertinente realizar un consenso más amplio entre los coordinadores de los programas, profesores y estudiantes que han obtenido el grado; a fin de encontrar otros indicadores que ayuden a la toma de decisiones respecto a qué aspirantes deben ser admitidos. Sin embargo, hay que reconocer que aunque los procesos estadísticos son importantes para la objetividad en la toma de decisiones para la admisión a las universidades, apoyarse con información de carácter cualitativa consensuada resulta más enriquecedor.

Con relación a la técnica de ponderación de indicadores, se pudo constatar que su funcionamiento es adecuado, ya que los resultados que arroja coinciden con los de la técnica de análisis discriminante y por consiguiente con las

impresiones de los aspirantes, dadas por los profesores a través de las entrevistas. Sin embargo, resulta importante definir mejores estrategias de asignación de los pesos para evitar en lo posible la subjetividad.

Es importante hacer un seguimiento de los aspirantes que ingresen a estos posgrados presentados en este trabajo, con el fin de confirmar los resultados hallados.

Referencias

- Arce, A. y Backoff, E. (2001). La confiabilidad de la entrevista en el proceso de selección de estudiantes al posgrado. *Revista de Educación en línea*. Vol. 4 No. 120.
- Bacallao, J., Valenti, J., Rodríguez, E., Romillo. (1991). *Pronóstico del rendimiento académico mediante un enfoque bayesiano no paramétrico*. Educación Media Superior; 1:29-37.
- Bacallao, J., Aneiros, R., Rodríguez, E., Romillo. (1992). *Pronóstico y evaluación del rendimiento académico en un ensayo pedagógico controlado*. Educación Media Superior; 2: 91-9.
- Bacallao, J. (1996). *Al rescate de las pruebas de nivel de entrada como predictores del rendimiento en la enseñanza médica superior*. Educación Media Superior; 10:12-8.
- Fernández, J. (2007). *Tendencias*. Best Work Places Editorial: Randstad: España recuperado el 19 de mayo de 2008 de www.randstad.es
- Ibáñez, C. (1999). *El diagnóstico de aptitudes funcionales y competencias para el aprendizaje escolar. Una alternativa para la selección de aspirantes a nivel de Educación Superior*, en Bazán (Compendio). Aportes conceptuales y metodológicos en Psicología aplicada. Ciudad Obregón. ITSON Sonora, México.
- Rodríguez, F., Bacallao, G., Díaz, R. y Morejón, L. (2000). Valor predictivo de algunos criterios de selección para el ingreso a la carrera de medicina. *Revista Cubana de Educación Media y Superior*. Facultad de Ciencias Médicas de Pinar del Río, Vol. 14 No. 1, p. 17-25.
- Salazar, G. (1999). *El examen de selección ¿Eliminación pedagógica o eliminación social? Análisis del proceso de selección en la Universidad Autónoma de Chiapas*. UNACH. Dirección General de Planeación: México.



XXIII Congreso Nacional de
Posgrado
Octubre 12 a 14, 2009

UASLP

IPICyT

COLSAN

San Luis Potosí, SLP, México

Mesa 6

**Problemas Estructurales en el
Posgrado**

LA IGNORANCIA DE LA IGNORANCIA, O LA DOBLE IGNORANCIA DEL CONACYT

Luis Felipe Abreu Hernández .y Gabriela de la Cruz Flores
División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Medicina
Universidad Nacional Autónoma de México
Edificio "B" 1er Piso, de la Facultad de Medicina, Circuito Escolar, Ciudad
Universitaria, Coyoacán, México D. F.; México, 04510
lfah@servidor.unam.mx y gabydc74@yahoo.com.mx Tel. 55 5623 2312

Resumen

A partir del concepto de ciencia normal se postula que el CONACYT, rechaza toda influencia ajena a su paradigma, estableciendo que tiene un enfoque predominantemente escolar y reductivista. Se analiza la crisis de la política educativa y de investigación del CONACYT, se utiliza el caso de la pandemia de influenza para demostrar la desarticulación de la investigación con la complejidad, y se concluye realizando algunas propuestas para remediar esta situación.

Introducción

La ciencia normal fue definida por Kuhnⁱ como aquella en la cual la principal tarea de los científicos es armonizar los hechos con la teoría, como resultado de ello los científicos tienden a ignorar los hallazgos de investigación que puedan atentar contra el paradigma existente. Con la misma lógica ha operado la planeación de la ciencia y la tecnología en México. Negando sistemáticamente cualquier evidencia que contradiga las "políticas" del CONACYT adoptadas desde 1970. Pese a que formalmente se habla de vincular la ciencia con las empresas y la producción, la Misión y la Visión 2025 señalan lo siguienteⁱⁱ:

Nuestra Misión

Impulsar y fortalecer el desarrollo científico y la modernización tecnológica de México, mediante la formación de recursos humanos de alto nivel, la promoción y el sostenimiento de proyectos específicos de investigación y la difusión de la información científica y tecnológica.

Nuestra Visión

CONACYT Contribuirá conjuntamente con otras dependencias y entidades del Gobierno Federal, así como del sector productivo a que México tenga una mayor participación en la generación, adquisición y difusión del conocimiento a nivel internacional, y a que la sociedad aumente considerablemente su cultura científica y tecnológica, disfrutando de los beneficios derivados de esta.

La Misión claramente establece que la forma de fortalecer el desarrollo científico y la modernización tecnológica es mediante la formación de recursos

humanos de alto nivel, el financiamiento de proyectos específicos y la difusión de la información. Es decir su papel se cumple fundamentalmente a través de las instituciones de educación superior y sus egresados, en ese sentido el CONACYT desde su creación tiene un enfoque escolar y no de intervención directa en activar la triple hélice (académica, industria y gobierno) en campos de frontera mundial. Ha promovido y financiado un enfoque de investigación reductivista, sustentado en pequeños proyectos de investigación orientados a mantener actualizados a los profesores universitarios y no ha transformar el uso del conocimiento por el país.

Por lo que respecta a la Visión del CONACYT, postula un esfuerzo compartido para realizar la difusión del conocimiento a nivel internacional (entiéndase incrementar la presencia mexicana en las publicaciones arbitradas internacionales), asimismo postula la necesidad de la divulgación de la ciencia hacia la población, y se coloca como un añadido “disfrutando de los beneficios de esta”. Con lo cual la innovación y la articulación del conocimiento con la producción, y en general con todos los campos de la actividad nacional queda reducida a una caja negra, que oculta la incapacidad de establecer una política de ciencia y tecnología de largo aliento.

La crisis de la política educativa del CONACYT

En términos generales el CONACYT ha adoptado una política de corte escolar, pues ha puesto el acento en formar recursos humanos dirigidos a incorporarse como profesores universitarios. Pero aun ésta política ha tenido grandes debilidades pues pone el acento en una calidad superficial, básicamente orientada a controlar insumos de los programas de posgrado, y tiende a preparar a los alumnos de posgrado en torno de un proyecto de investigación súper-especializado, frecuentemente los alumnos son considerados como mano de obra barata, en detrimento de su formación, y el conocimiento que adquieren es tan súper-especializado que no puede ser transferido al contexto de la práctica, asimismo no se desarrollan en los alumnos las capacidades docentes, e incluso frecuentemente los egresados carecen del dominio de un campo disciplinar y sólo conocen la información que se relaciona directamente con su tesis. Por ello, frecuentemente no pueden operar como investigadores independientes, sino son una especie de técnicos académicos especializados, capaces de realizar publicaciones en una temática específica, e incapaces de funcionar como profesores eficaces, o de transferir el conocimiento a otros contextos, ya que no son aptos para confrontarse con problemas complejos. Mientras no se levanten voces críticas que obliguen a debatir el punto, para corregir la política de acreditación de la calidad del posgrado instrumentada por el CONACYT, tendremos un sistema centrado en las formas que olvida el contenido mismo. Es decir, la política de formación de maestros y doctores enarbolada por el CONACYT es obsoleta y no responde al estado del arte, nos exigen ser de “nivel internacional” pero el sistema de evaluación y la política de la formación no lo es. Rigor para los demás y laxitud para ellos mismos. El CONACYT se encuentra al margen del debate internacional sobre la orientación del doctorado actual. ^{iii iv v vi}

La crisis de la política de investigación del CONACYT

Desde sus inicios el CONACYT ha financiado centralmente pequeñas investigaciones dispersas con una visión académica estrecha y reductivista. Cuyos temas de investigación son decididos de manera individual por los académicos, guiados por el debate interno de cada disciplina, pero también por la sencillez y factibilidad del proyecto. Los sistemas de evaluación están más orientados a la cantidad que a la calidad, favorecen enfoques unidisciplinarios, obstaculizan el trabajo en equipo y la formación de redes.

La ciencia reductivista predominante, postula la reducción de la complejidad a lo simple, busca quedarse con una variable independiente que se manipula propositivamente por el investigador, para medir los efectos sobre la variable dependiente, todas las demás variables que pudieran constituirse en factores de confusión, son controladas bajo diseño, de esta forma se busca encontrar una relación lineal entre la variable independiente y la dependiente. De esta manera se gana en certidumbre, pero se pierde la capacidad de transferir el resultado a los contextos reales en los cuales podría utilizarse el conocimiento. Los estudios resultan válidos en la situación experimental, pierden la llamada validez ecológica.

Un aspecto crucial para la sociedad actual es la capacidad de producir resultados en el mundo real. No obstante la formación ofrecida en los ambientes académicos tiende a simplificar los problemas en estudio y es fundamentalmente analítica y aplica métodos derivados de los modelos lineales, ignorando la complejidad del mundo real y la necesidad de realizar una síntesis del conocimiento, que nos permita abordar la complejidad de las situaciones auténticas.

En cambio la capacidad práctica para obtener resultados en el mundo real, implica contextualizar e incluir todas las variables decisivas que condicionan el fenómeno conteniendo con la multicausalidad, algunas de esas variables no pueden controlarse a voluntad, lo cual genera un margen de incertidumbre y ambivalencia en los resultados. La sociedad actual busca individuos capaces de producir resultados en situaciones auténticas, y confrontarse con la frontera de lo muy complejo, contender con la incertidumbre, y las respuestas no lineales, e incluso aptos para responder a la supercomplejidad, producto de la necesidad de dar respuesta a los problemas mientras se satisfacen las exigencias de múltiples marcos de referencia y evaluación, lo cual da lugar a las metas competidas. Se configura así un nuevo reto para la universidad y la formación de posgraduados altamente preparados y capaces de responder a las nuevas exigencias.^{vii}

La crisis derivada de la pandemia de influenza, un ejemplo ilustrativo.

La reciente pandemia de influenza puso en evidencia la falta de una política de ciencia y tecnología de largo alcance. Es indudable que un problema de tal magnitud no puede ser abordado desde un solo paradigma disciplinario, porque rebasa las fronteras de cualquier campo del conocimiento, se requiere de un enfoque multi, inter y transdisciplinario. Resulta claro que se buscaba obtener y transferir el conocimiento al contexto de la práctica y que la dinámica del problema de salud, tenía un carácter no lineal que podía tomar giros inesperados. El problema implicó todos los niveles de organización, desde el molecular, el celular,

el del organismo integro, cuanto la respuesta social ante la enfermedad, la percepción del riesgo y la necesidad de modificar las conductas de grandes sectores de la población, para limitar el impacto de la enfermedad sobre la salud, pero también sobre la economía. Asimismo se requería dar respuestas en tiempo real y postular acciones de largo plazo.

Contamos con expertos en todos los campos del conocimiento necesarios: biólogos moleculares, virólogos, inmunólogos, infectólogos, expertos en neumología, epidemiólogos, expertos en sistemas de salud, biomatemáticos, bioestadísticos, expertos en bioinformática, psicólogos de la salud y expertos en sociología médica y economía de la salud, cada uno de ellos por separado tiene reconocimiento en su campo y publica en revistas arbitradas. Sin embargo no estaban preparados para trabajar en equipo sobre un problema supercomplejo y no se pudo constituir un equipo multidisciplinario eficaz, la respuesta momentánea, dependió de los epidemiólogos pero hubo que tomar decisiones que rebasaban el campo de la salud. Incluso ahora después de controlado el brote epidémico no se ha constituido un macroproyecto de investigación que puede aportar respuestas de largo plazo y dar origen a industrias y tecnologías propias capaces de dar respuesta a este problema y entrar a la competencia global como proveedores de servicios y productos especializados con alto valor agregado.

En otras palabras predominó el enfoque escolar y la investigación aislada, por encima de la sinergia y la capacidad de respuesta ante un problema supercomplejo.

El cambio necesario:

El eje de la política de ciencia y tecnología, debe enfocarse a desplantar la capacidad endógena para desarrollar la capacidad de innovación, utilizando el conocimiento en el mundo real, y desplantando industrias en campos de punta. En la sociedad del conocimiento el aspecto crucial es la capacidad de generar y transferir el conocimiento al contexto de la práctica, con la mayor velocidad posible^{viii}. No podemos seguir pensando que la simple producción de maestros y doctores orientada por pequeños proyectos de investigación, nos llevará al paraíso. LA política de dar puntitos y favorecer el “paper” como factótum y la posesión de ciertos insumos como eje de la calidad en el posgrado ha conducido a una deformación en la cual la burocracia del CONACYT, puede justificar fácilmente los recortes presupuestales, con el concepto de “blame the victim”, asimismo ha posibilitado que se constituya un área de confort para un sector académico deformado que busca generar tan sólo la mínima cantidad de conocimiento publicable, buscando aumentar la cantidad en detrimento de la calidad. Los efectos perversos de tal sistema están a la vista. Por ello es necesario promover el cambio.

Un decálogo para la nueva política científica.

La nueva política de ciencia y tecnología indispensable para insertarnos en la sociedad del conocimiento, requiere de una serie de acciones coordinadas, a continuación se sugieren diez puntos programáticos, ninguno de ellos tendía éxito de manera aislada, sino deben ser vistos como elementos de una nueva

geometría. A continuación enunciamos estas líneas políticas para reestructurar la política de ciencia y tecnología del país:

1. El objetivo de la política de ciencia y tecnología no puede ser atraer y retener a la inversión extranjera, sino desplegar una capacidad endógena de I+D+i (investigación+ desarrollo+ innovación) que permita sustentar empresas nacionales en áreas que requieren baja inversión y mucho talento, como la ingeniería de software, la biotecnología, la bioinformática o los nuevos materiales, obligando a la inversión internacional a utilizar el talento mexicano porque les resultaría imprescindible. Es decir las empresas transnacionales no vendrán a desarrollar nuestro talento, sino vendrán atraídas por el talento que ya hemos desarrollado.
2. Generar una política de ciencia y tecnología con orientación endógena. Porque no podemos copiar la política de ciencia y tecnología de los países avanzados, en los cuales las universidades se dedican a obtener el conocimiento básico, y las empresas de punta, que poseen centros de investigación básica, desarrollo tecnológico e innovación cierran la pinza. En su caso las instituciones de educación superior sólo deben limitarse a producir maestros y doctores y a publicar resultados derivados de la ciencia básica. En el entorno latinoamericano no existen contrapartes empresariales de las instituciones de educación superior, sino que deben ser desplantadas a partir de las instituciones académicas, las cuales con el apoyo gubernamental, generan tecnología y finalmente son capaces de atraer inversión privada. Tal es el caso de Empresa Brasileña Aeroespacial (Embraer), que es una empresa fabricante de aviones de clase mundial, y que se inició con un instituto de investigación gubernamental.^{ix}
3. Confrontarnos con la complejidad. La capacidad endógena de investigación e innovación está vinculada a la confrontación con problemas complejos y supercomplejos, que demandan del trabajo multi, inter y transdisciplinario. Es en las interfaces del conocimiento y en la fertilización cruzada entre campos en las cuales surge gran cantidad de conocimientos originales y la posibilidad de innovar.
4. Encontrar nuestra “vocación”. El primer acto de creatividad es descubrir para qué somos buenos, ello implica identificar problemas que sean relevantes socialmente, pero que también implican un reto científico-técnico para impulsar la generación de conocimiento original. En este proceso debemos visualizar la forma de emplear sabiamente los recursos humanos de más alta preparación con los cuales contamos. Es decir se trata de un acto de creatividad en el cual visualizamos posibles conexiones entre varios grupos de investigación y además valoramos y analizamos varios tipos de problemas complejos hasta encontrar una conexión óptima entre personal académico, problemas y financiamiento. Capaz de realizar aportaciones relevantes para la solución de un problema complejo.

5. Macroproyectos. Se requiere conformar macro-proyectos de investigación en campos de frontera que demandan e impulsan simultáneamente el desarrollo de varios campos del saber. Los macroproyectos se han visto como contrapuestos a financiar múltiples pequeños proyectos “beneficiando” así a un mayor número de investigadores, no obstante todo macroproyecto implica la existencias de subproyectos y puede impulsar mucho más la investigación como producto de la colaboración entre campos del conocimiento, generandor un salto cuántico.
6. Superar la falsa dualidad entre ciencia pura y ciencia aplicada resulta imprescindible, para entender que al confrontarnos con lo muy complejo, generamos, al mismo tiempo, tanto capacidades de aplicación, cuanto conocimiento básico de frontera. Debemos ubicarnos en el denominado por Stokes^x “cuadrante Pasteur”, porque este investigador siempre se confrontó con la necesidad de resolver problemas prácticos, y siempre generó conocimiento básico de manera simultánea.
7. Transitar hacia la investigación enfocada. El paradigma dominante plantea que cada investigador decide de manera individual qué investigar y va aportando piezas de conocimiento que algún día por una especie de movimiento browniano nos darán la comprensión de un fenómeno y la posibilidad de innovación, si bien ello era relativamente para la era anterior, en la era de la complejidad no podemos esperar a que sean las decisiones individuales las que nos permitan tener la visión del problema mediante un movimiento aleatorio, sino que es necesario disponer del conocimiento indispensable y se requiere comisionar la investigación dirigida a encontrar los elementos para resolver el problema, lo cual se ha denominado investigación enfocada.
8. Activar la triple hélice: gobierno-instituciones académicas- empresas. En América latina las instituciones académicas son el eje desde el cual se generan laspotenciales innovaciones, y deben ser apoyadas y realimentadas por el gobierno durante el desarrollo y por el sector empresarial durante la fase de innovación, generando verdaderas incubadoras de empresas.
9. Alejarnos del academicismo estrecho, mientras la vida académica siga regida por preguntas de carácter cognitivo que buscan conocer un objeto de estudio, más que abordar problemas complejos, no tendremos capacidad de generar proyectos de investigación-desarrollo-innovación (I+D+i) con una visión de largo plazo.
10. Conformación de redes. El trabajo en redes focalizadas, ubicadas en ciudades cercanas, articuladas con el sector productivo y el gubernamental a escala regional, asimismo debemos crear redes nacionales distribuidas

nacionalmente y con proyección internacional, Ello implica una política deliberada de generación y financiamiento de las redes.

Conclusiones

Hasta ahora no ha existido un intento serio de crear una política científica de largo aliento. Cuando se pretende reformar al sistema, se llama a los investigadores exitosos producto del modelo escolar y se les pregunta cómo se puede mejorar el sistema y lo que obtenemos es un retrato hablado de ellos mismos, con lo cual se mantienen en su área de confort y se reproducen las ineficiencias del sistema. No habrá cambios sin cuestionar y romper con el paradigma dominante, para ello se debe desarrollar investigación y capacidad evaluativa y crear grupos de vanguardia que encuentre y cuestionen los puntos débiles del sistema. En la era de la incertidumbre, la complejidad y la sociedad del conocimiento, debemos superar el enfoque escolar y de investigación aislada, para crear enclaves de investigación multi, inter y transdisciplinaria, rompiendo con el enfoque escolar y de investigaciones dispersas, a favor de una investigación enfocada, que genere sinergias y conocimiento competitivo internacionalmente, articulando la generación tanto de conocimiento como de productos y servicios. Es decir debemos crear redes para el manejo y desarrollo del conocimiento avanzado; sólo mediante el abordaje de la complejidad y supercomplejidad podremos situarnos en la competencia global, para ello resulta indispensable articular los esfuerzos de la instituciones de educación superior, el gobierno y el sector privado de manera eficiente y con una visión de largo plazo..

Referencias

PROBLEMÁTICA NACIONAL Y SISTEMA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE MÉXICO

Juan I. Reyes García y Jesús M. Reyes García
SEPI-UPIICSA-IPN
Calle T 950, Col. Granjas México
Delegación Iztacalco
México, D.F. CP 08400
Tel 56242000; Ext 70269
reyg42@hotmail.com; jesus158@yahoo.co

Resumen

El Sistema Educativo Nacional (SEN) en general y el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (SNCYT) en particular, constituyen dos pilares en la solución de los problemas que actualmente enfrenta la sociedad mexicana. El primero de ellos, en gran medida contribuye en la formación de los ciudadanos en lo referente a valores y habilidades que les permitan tener una mejor calidad de vida en el más amplio sentido de la palabra; el segundo, también contribuye a este propósito mediante la generación de conocimientos nuevos y de desarrollos tecnológicos. Como resultado de un análisis de la situación prevaleciente en el SNCYT y de la problemática que enfrenta la sociedad mexicana, en este trabajo se concluye que es necesario fortalecer ambos sistemas educativos (están íntimamente relacionados), para que de esta manera contribuyan de manera más efectiva en la resolución de los problemas relacionados con la satisfacción al menos, de las necesidades básicas de alimentación, salud, educación, vivienda y empleo.

La presentación de la problemática nacional se hizo tomando como referencia el XII censo General de Población y Vivienda correspondiente al año 2000 y de diversas notas periodísticas publicadas en los últimos cinco años.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se hace una presentación breve de diversos problemas que enfrenta la sociedad mexicana relativos a la insatisfacción de las necesidades básicas de alimentación, salud, vivienda y empleo e integración armoniosa y equitativa de las diversas etnias que habitan en México. También se presentan de manera somera ciertos problemas relacionados con la exagerada inequidad en la distribución de la riqueza generada por los mexicanos, la debilidad del Sistema de Educación Superior del país, elementos de corrupción en la administración pública ejercida por funcionarios medios y altos y, en fin, la vulnerabilidad de nuestro país en relación con las corporaciones multinacionales y las grandes potencias del orbe.

La presentación de esta problemática se hizo tomando como referencia el XII censo General de Población y Vivienda correspondiente al año 2000 y diversas notas periodísticas publicadas en los últimos cuatro años.

Por otro lado, se hace una descripción del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (SNCyT) de nuestro país, considerándolo como un sistema abierto, mencionando sus componentes y los elementos de su entorno.

De la revisión del SNCyT se concluye que es demasiado pequeño y presenta descoordinación entre sus componentes para que incida significativamente en la resolución de los problemas planteados; por lo que se requiere su fortalecimiento y hacer uso del Sistema Nacional Educativo (SNE) de nuestro país para atacar la problemática que la sociedad enfrenta.

El trabajo se desarrolla en tres partes:

1. Problemática nacional
2. Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología
3. Conclusiones

1. PROBLEMÁTICA NACIONAL

De acuerdo con el XII Censo General de Población y Vivienda correspondiente al año 2000, la población de México era de casi 97 millones y medio de mexicanos, de los cuales:

1. 42,6 millones aproximadamente tenían menos de 19 años.
2. 39.1 millones eran derechohabientes de alguna institución oficial que ofrece servicios de salud como el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), El instituto de Servicios de Seguridad Social a los Trabajadores del Estado (ISSSTE), Petróleos Mexicanos (PEMEX) o la Secretaría de Marina (SMN); 55.5 millones no eran derechohabientes y no se conocía la situación correspondiente de 2.8 millones de connacionales.
3. Casi 6 millones de mexicanos mayores de 15 años eran analfabetas.
4. La población económicamente activa (PEA) era de 33.7 millones de habitantes, de los cuales, 20 millones y medio desempeñaban trabajos de obreros o de empleados. De estos, 11 millones percibían a lo mucho tres salarios mínimos.
5. Había una población indígena de poco más de 6 millones, distribuidos prácticamente en todo el territorio nacional, que empleaban 88 lenguas distintas para comunicarse; poco más de un millón de ellos no hablaba Español.

Por otro lado, en notas periodísticas se mencionan diversos problemas, entre los que incluimos los siguientes:

1. "Brutal aumento en México de la concentración de la riqueza, advierte Boltvinik"
"...Las mediciones oficiales no registran la exagerada distribución de la desigualdad"
La Jornada, México, D.F. 19 de enero de 2005, p20
Julio Boltvinik, investigador del Colegio de México.
2. "Once mexicanos, en la lista Forbes de los más ricos"

- “...Fortuna conjunta de 35,500 mdd, aumentó 48% en dos años; ...figuran Arango, Zambrano, Garza Lagüera, Baillares, Harp, también Roberto Hernández, Salinas Pliego y Aramburuzabala;...De los 500 multimillonarios del mundo, Slim es el 17”
La Jornada, México, D.F., 18 de enero de 2005, p17
mdd = millones de dólares.
3. “Colosal aumento de la deuda pública; llegó a 3 billones 157 mil 419 millones”
“...México, el país con más pasivos en AL, precario equilibrio de las finanzas gubernamentales”
La Jornada, México, D.F., 6 de febrero de 2005, p21
1 billón = 1,000,000 de millones
El monto de la deuda incluye las deudas interna (1,961,853.7 millones) y externa (1,195,565.9) y equivale a 265 mil 487 millones de dólares (considerando un tipo de cambio de 11.30 pesos por dólar).
AL = América Latina
4. “Canasta básica, inaccesible para 91.3 % de campesinos: Estudio de la UNAM”
“Se deterioró 44 % el salario en el primer año de Calderón, dice análisis económico; empresas como Electra lucran con el crecimiento exponencial de las remesas, expone”
La Jornada, México, D.F. 21 de enero de 2008, p11
5. “La bahía privada del presidente”
“...La bahía del Tamarindillo, en la costa de Michoacán, se ha convertido en sitio predilecto de recreo para el presidente Vicente Fox y su esposa. Un lugar de esos a los que llaman paradisíacos. A tal grado es el gusto por esta bahía de la pareja que habita en los Pinos que, según diversos lugareños y autoridades de la región, compró los terrenos que la abarcan para disfrutar en privado de su espectacular belleza. Lo hizo a través de un prestanombres. Pero hay un problema: Los terrenos son de uso ejidal y no todos los ejidatarios están de acuerdo en venderlos”.
Proceso, México, D.F., Semanario de Información y Análisis No 1470, 2 de Enero de 2005, pp6-7
Más recientemente:
6. “Ceden derechos de 256 hectáreas de El Tamarindillo”
“...Presunta compra de Fox,... El conflicto generado por la venta de la playa El Tamarindillo ante la inconformidad de ejidatarios de la comunidad El Ticuiz, por el tráfico de influencias y los trámites acelerados que promovió Cosme Mares Hernández presunto prestanombres del presidente Vicente Fox, concluyó con la cesión de 265 hectáreas”.
La Jornada, México, D.F., 23 de febrero de 2005, p 44
7. “Lanzan huevos podridos contra la Corte por el fallo en el caso de Lydia Cacho”:
“ Alicia Elena Pérez Duarte dimitió por la actuación de los magistrados”
La Jornada, México, D.F. 17 de Diciembre de 2007, p13

8. "Hacer negocios, meta del equipo calderonista: Lorenzo Meyer"
"Son peores que los tecnócratas salinistas, advierte"
Lorenzo Meyer: Investigador del Colegio de México
La Jornada, México, D.F. 26 de enero de 2008, p53
9. Los lujosos manjares de ex ministros
Además de su pensión, que va de los 150 mil a los 255 mil pesos mensuales, 34 de los 35 ministros jubilados gozan también del pago de comidas por miles de pesos con cargo al erario."
[EL UNIVERSAL, México, D.F. , 9 de marzo de 2009](#)
10. Revela De la Madrid que Salinas fue corrupto
"El ex presidente de México Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) rompió el silencio y aseguró que Carlos Salinas de Gortari terminó "muy mal", fomentó una "gran corrupción" entre su familia y dijo sentirse decepcionado del ex gobernante mexicano. Incluso, reconoció que se equivocó al designarlo como sucesor."
EL UNIVERSAL, México, Mayo de 2009
11. Guarderías, negocio de la familia de Tours
"Dos hermanos, primos, sobrinas, parientes políticos y allegados al gobernador priísta de Sonora, se encuentran en el padrón de dueños de las estancias subrogadas por el IMSS. Familia consanguínea y política, así como varios allegados del gobernador de Sonora, Eduardo Bours Castelo, son propietarios de por lo menos 13 guarderías subrogadas del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), reveló una investigación de EL UNIVERSAL basada en datos oficiales".
[EL UNIVERSAL , México, D.F. 15 de junio de 2009](#)
12. Migrantes alcanzan cifra récord en EU
"De acuerdo con un estudio del Centro Pew los inmigrantes mexicanos que residen en Estados Unidos alcanzaron en 2008 los 12.7 millones. Los inmigrantes mexicanos que residen en Estados Unidos alcanzaron en 2008 los 12.7 millones, una cifra récord que se ha multiplicado por 17 desde los años setenta".
El Universal, México, D.F., 15 de abril de 2009
13. "Ni la virgen nos sacará del atolladero si no se actúa en educación: OCDE"
"Pide a maestros disidentes entender que Gordillo es parte del engranaje político; Demanda la CNTE pacto nacional para evitar uso del sindicato magisterial con fines electorales"
La Jornada, México, D.F. 12 de diciembre de 2007, p44
OCDE = Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
CNTE = Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.
14. "Recorta hacienda presupuesto a instituciones de educación superior"
"La disminución se dio tras los ajustes realizados en los ramos administrativos 11 y 8; las universidades públicas estatales y de apoyo solidario, entre los institutos más golpeados"
La Jornada, México, D.F. 18 de enero de 2008, p40

15. "Vinculación con la sociedad, falla de científicos"
"...La investigación científica en México no puede seguir aislada y reducida por falta de apoyos financieros y de política de Estado que garantice una visión de mediano y largo plazos para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, afirmó Octavio Paredes López, presidente de la Academia Mexicana de Ciencias (AMC), quien reconoció que la comunidad científica ha fallado en vincularse con los problemas y necesidades de la sociedad actual"
La Jornada, México, D.F., 20 de febrero de 2005, p 41
16. "Falta una política de Estado decidida y clara que apueste por la ciencia"
"Silvia Torres fue galardonada en el rubro de Ciencias Físico-Matemáticas"
La Jornada, México, D.F. 5 de febrero de 2008, p7a
17. "El rezago en ciencia y tecnología, por el pleito de todos contra todos: AMC"
"Presenta el vicepresidente electo, Arturo Menchaca, problemática en esos ámbitos." La Jornada, México, D.F. 4 de febrero de 2008, p39
18. "Necesita el CONACYT una buena sacudida, dice Ruiz Palacios"
" Los recursos para los proyectos se deben asignar mediante criterios de calidad y no de intereses de grupo, deplora; participó en el equipo mundial que elaboró una de las vacunas contra el rotavirus; investiga como producir de forma masiva los azúcares de la leche materna."
La Jornada, México, D.F. 9 de febrero de 2008, p4a
19. "México requiere crear patentes para crecer, afirma Rosaura Ruiz"
" La académica de la UNAM tomará posesión el próximo abril como presidenta de la AMC; Más que el rezago en materia científica, preocupa el retraso en innovación tecnológica, expresa; destaca la necesidad de crear una alianza entre gobierno, empresarios e investigadores para impulsar el desarrollo del sector; pretende acercar el conocimiento de esos rubros a la población"
La Jornada, México, D.F. 6 de febrero de 2008, p2a
AMC= Academia Mexicana de Ciencias.
20. "PEMEX obtuvo en siete años los mayores ingresos de su historia"
"En ese lapso tuvo pérdidas acumuladas por al menos \$ 260 mil millones; el régimen impositivo hizo que elevara sus pasivos a una tasa promedio de 11.33% entre 1996 y 2006"
La Jornada, México, D.F. 21 de enero de 2008, p22
21. "Casi 16,000 mdd se gastaron en importar gasolinas en 2007"
"Representan 42 % del ingreso por exportación de crudo"
La Jornada, México, D.F. 23 de enero de 2008, p27
Mdd =Millones de dólares
22. "Halliburton obtiene los contratos más jugosos de Petróleos"
"Le asignó 160 convenios por 2000 mdd; cerró cuantiosa transacción esta semana"
La Jornada, México, D.F. 23 de enero de 2008, p27
Mdd =Millones de dólares

23. China y Corea del Sur patentan el nopal: Duro revés al país”

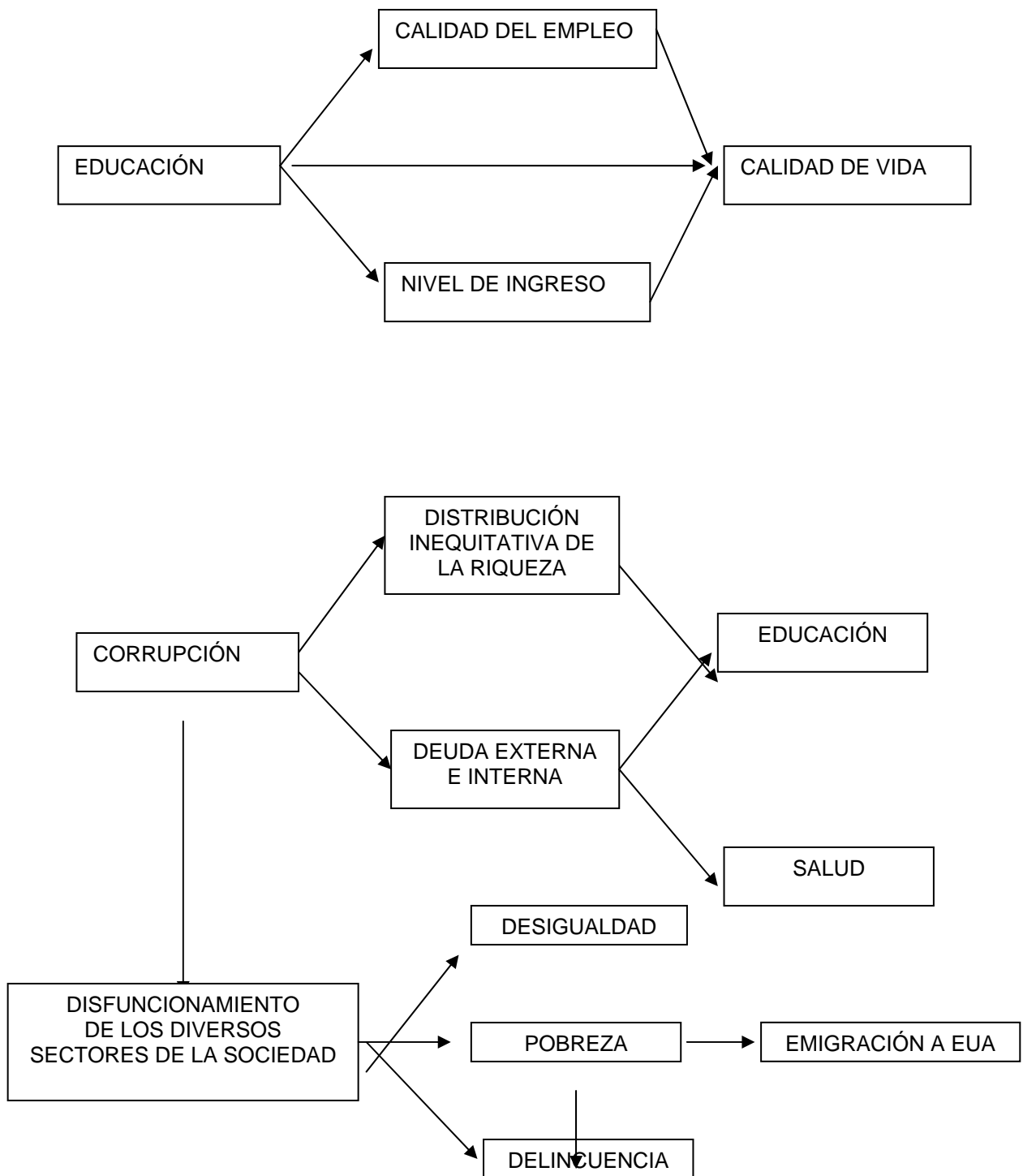
“Nos están partiendo la madre, asegura Octavio Paredes, investigador del CINVESTAV-Irapuato; Las autoridades han ignorado a la cactácea, a pesar de las múltiples bondades que ofrece a la salud, indicó; se deben generar recursos para el aprovechamiento de este producto, propuso; entre otros beneficios, reduce el avance de algunos tumores y es efectivo contra la diabetes”

La Jornada, México, D.F. 2 de febrero de 2008, p3a

De lo anterior, se destaca la existencia de diversos problemas que enfrenta la sociedad mexicana, entre los que se encuentran: La satisfacción de las necesidades básicas de alimentación, salud, vivienda, educación, empleo; los reducidos ingresos, la calidad de los empleos, el alto índice de analfabetismo, la no integración armoniosa y equitativa de las diversas etnias que viven en nuestro país, elevada deuda del país, reparto altamente inequitativo de la riqueza que se genera en el país, debilitamiento de la educación superior pública, corrupción de algunos funcionarios públicos en el manejo de los recursos monetarios, tráfico de influencias en los diferentes niveles de la administración pública del país, vulnerabilidad del país ante grandes corporaciones transnacionales, importante distanciamiento de los problemas que vive la sociedad por parte de los científicos nacionales etc.

A esta problemática habría que agregar el elevado número de mexicanos que han emigrado (y que siguen haciéndolo) a los Estados Unidos de América en busca de oportunidades que nuestro país no les ofrece. Desde luego que cada uno de estos problemas es importante por si solo y varios de ellos están vinculados y aparecen como causas, a su vez, de otros. Sin duda que el problema de la educación y el de la corrupción están en la base de la mayoría de los problemas mencionados.

En la figura 1 se hace una representación gráfica de la relación entre los problemas nacionales mencionados. De esta figura, destacan los problemas de educación y de corrupción como factores fundamentales de los problemas restantes.



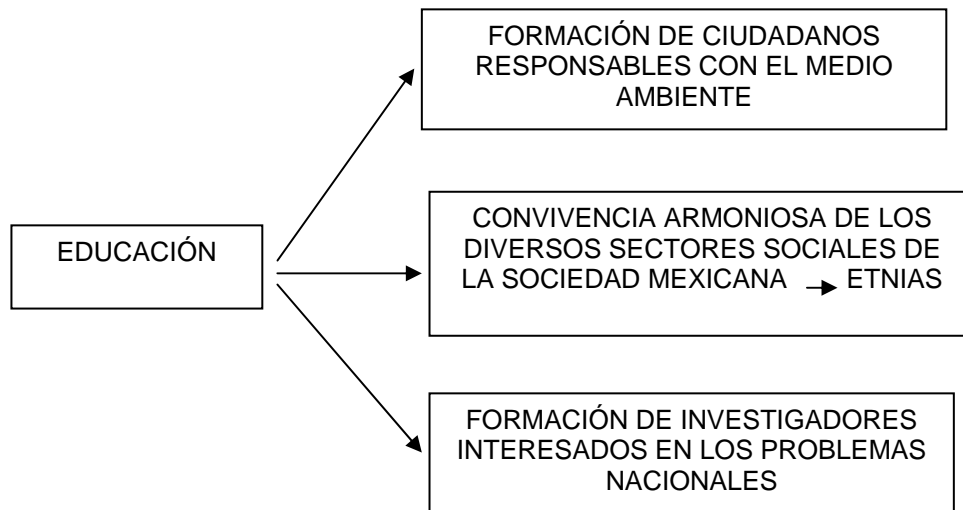


Figura 1. Representación gráfica de la relación entre los diversos problemas nacionales

Ante esta problemática nos preguntamos:

- ¿Cuánto tiempo más vamos a seguir viviendo con estos problemas?
- ¿Qué cantidades de recursos humanos y materiales requerimos para satisfacer cuando menos las necesidades básicas de alimentación, salud, vivienda, educación y empleo para todos los mexicanos?
- ¿Por dónde tenemos que empezar y cuánto tiempo nos llevará resolver el punto anterior?
- ¿Cómo debería ser la sociedad mexicana dentro de 20 años?
- ¿Qué papel juegan el Sistema Educativo Nacional y el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología en la solución de los problemas mencionados?
- ¿Qué alternativas de solución tenemos como sociedad?

Estimo que no es fácil dar respuestas a las preguntas planteadas anteriormente. Sin embargo, considero que es indispensable buscar las propuestas de solución en nuestro Sistema Nacional Educativo primero y, después en el Sistema nacional de Ciencia y Tecnología.

2. EL SISTEMA NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (SNCyT)

Por SNCyT se está considerando un sistema abierto, integrado por el conjunto donde se forman los científicos y tecnólogos de México. Lo anterior significa que interactúa con su entorno o medio ambiente mediante:

- La recepción de insumos (del entorno) de diversa índole como son recursos materiales y humanos, reglamentaciones, políticas de operación, demandas sociales, etc.

- La entrega de productos a su entorno expresados como recursos humanos capacitados que podrán desarrollarse en los sectores productivo, educativo y de investigación, publicaciones, prototipos, patentes, etc.

2.1 Componentes del SNCyT

Como componentes del SNCyT se están considerando:

- El Sistema Nacional Educativo (SNE) en general y por El sector educativo integrado por el conjunto de instituciones de educación superior que ofrecen estudios de posgrado en particular.
- El conjunto de centros de investigación
- El sector productivo de Bienes y Servicios
- El conjunto de organismos encargados de la administración del desarrollo científico y tecnológico.

2.1.1 El Sector Educativo

De acuerdo con el “Anuario Estadístico de la ANUIES” del año 2000 correspondiente al posgrado, el SNE del país atendía 28,341,900 alumnos distribuidos de la manera siguiente:

• Preescolar	3,393,700
• Primaria	14,765,600
• Secundaria	5,208.900
• Profesional Medio (Técnico)	374,800
• Media Superior (Bachillerato)	2,518,000
• Educación Superior	1,962,800
• Posgrado	118,100

En lo referente al posgrado, en el año 2000 este nivel de estudios estaba integrado por 476 instituciones, 174 públicas y 302 privadas, incluyendo establecimientos desconcentrados que ofrecían programas de posgrado en el país en tres modalidades: Especialización, maestría y doctorado agrupados en seis áreas de conocimiento:

- Ciencias Agropecuarias
- Ciencias Naturales y Exactas
- Ciencias de la Salud
- Ciencias Sociales y Administrativas
- Educación y Humanidades
- Ingeniería y Tecnología

El número de programas de posgrado propuesto ascendía a 4,101 de los cuales, 1,193 correspondían a especializaciones, 2,461 a maestrías y 447 a doctorados. La población estudiantil que se beneficiaba de dichos estudios era de 118,100 de los cuales 27,405 (23.2%) seguían algún programa de especialización, 82,284 (69.7%) realizaban estudios de maestría y 8,407 (7.1%) hacían un doctorado. El

Estado atendía a 71,246 alumnos (60.3%) y el Sector Privado a 46,853 estudiantes (39.7%)¹

2.1.2 Sector Productivo y Centros de Investigación.

De acuerdo con el XII Censo general de población y Vivienda, 19,016,135 mexicanos trabajaban en los sectores siguientes:

1. Agricultura, Gan., Aprovechamiento, Forestal, Pesca y Caza: 5,338,299
2. Industrias Manufactureras: 6,418,391
3. Comercio: 5,587,992
4. Servicios Financieros, Inmob. ,Prof. y de Apoyo a los Neg.: 1,671,453

En lo que se refiere al sector industrial, se destaca el hecho de que la mayoría de las empresas que lo integran (poco más del 97 %) son micro (de 1 a 15 trabajadores) y pequeñas (de 16 a 100 trabajadores).

Algunos de los problemas que enfrentan las empresas mexicanas, se refieren a los aspectos siguientes:

1. Capacitación de personal
2. Financiamiento
3. Disponibilidad de materias primas
4. Tecnología empleada
5. Transferencia de tecnología
6. Piratería

En relación con los centros de investigación, la mayoría son públicos. Algunos de ellos son los Centros SEP-CONACYT que integran alrededor de 30 centros investigación orientados a diversas disciplinas científicas, El Instituto Mexicano del Seguro Social, El Instituto Mexicano del Petróleo, El Instituto de investigaciones Eléctricas, El Instituto Nacional de Investigaciones Nucleares, etc. Por lo que se refiere a los centros de investigación privados, su número es bastante reducido y se encuentran en la grandes empresas nacionales como son Hojalata y Lámina, Peñoles, etc. Un indicador de lo reducido que son las actividades de investigación y desarrollo en nuestro país está representado por el personal dedicado a estas actividades; de acuerdo con el CONACYT², el personal dedicado a las actividades de investigación durante 2001 fue de 44,085 personas distribuidas así:

- | | |
|----------------------|---------|
| 1. Investigadores | 25, 751 |
| 2. Técnicos | 9,803 |
| 3. Personal auxiliar | 8,531 |

¹ El Sector Privado ha incrementado de manera importante la población escolar del posgrado; ya que, en 1993 atendía al 24% de la población escolar de este nivel de estudios .En el año 2003, atendió el 39.4 % (54,981 alumnos de 139,669)

² CONACYT

“Indicadores de Actividades Científicas y Tecnológicas”, Edición de bolsillo, México, 2004, pp 38, 40

La ubicación de este personal en función del régimen (público, o privado) de las organizaciones correspondientes es la siguiente:

1. Sector productivo (empresarial)	12,701
2. Gobierno	17, 515
3. Educación Superior	13,508
4. Privado no lucrativo	241

2.1.3 Organismos públicos encargados apoyar el desarrollo científico y tecnológico del país.

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) Y EL Sistema nacional de Investigadores (SNI) son dos organismos creados por el gobierno mexicano en 1970 y 1984 respectivamente para fomentar el desarrollo de la actividad científica y tecnológica de nuestro país. De hecho, se puede considerar que el CONACYT y el SNI (actualmente integrado al CONACYT) y el Sistema Educativo (el posgrado esencialmente) constituyen las principales instancias con que cuenta nuestro país para apoyar el desarrollo de la actividad científica y tecnológica, así como para la formación de recursos humanos de alto nivel que el país requiere.

La relevancia que estos organismos tienen para el país es indiscutible. Sin embargo, es posible que las políticas que siguen en su operación favorezcan la orientación hacia el modelo lineal de ciencia y tecnología.

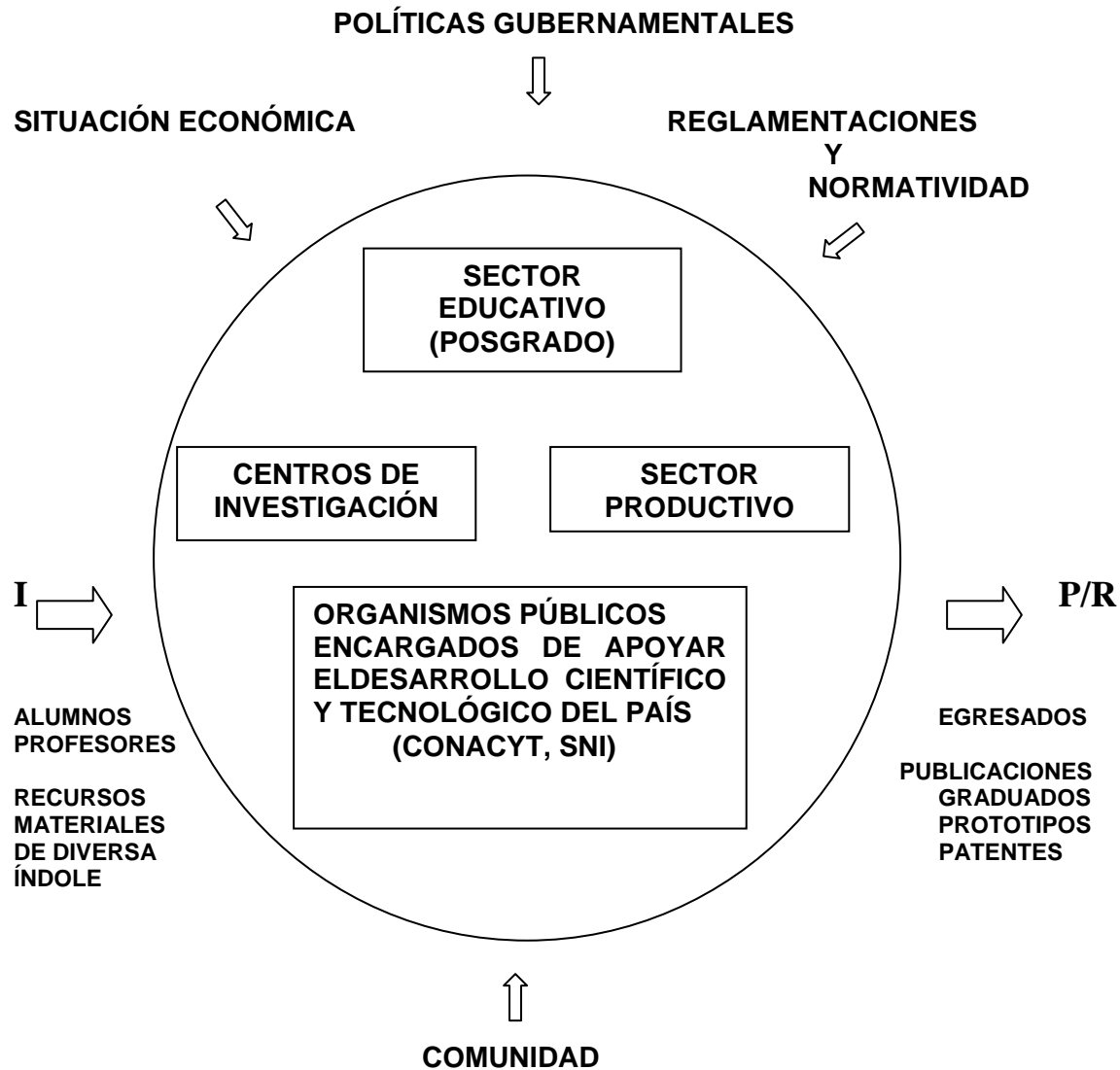
2.2 El entorno del SNCyT

De antemano se reconoce la dificultad que entraña precisar los límites y, por consiguiente el entorno del SNCyT. Sin embargo se considera de suma importancia presentar, aunque no sea de manera exhaustiva, algunos de los elementos que pueden incidir de manera significativa en este sistema.

Tomando en cuenta lo anterior, estimamos como elementos importantes del entorno del SNCyT los siguientes:

1. Las políticas gubernamentales que pueden incidir en algunos o varios de los componentes del SNCyT. Tal es el caso de la apertura comercial iniciada en nuestro país en 1983 la que culminó en la puesta en operación del Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos de América y con Canadá a principios de 1994.
2. La situación económica prevaleciente, que puede favorecer o inhibir la realización de determinados programas educativos. Por ejemplo, la formación de investigadores o bien de desarrollo científico y tecnológico. Las difíciles situaciones económica por la que pasó nuestro durante la década de los ochenta y mediados de la del noventa redujo de manera importante el presupuesto dedicado a las actividades de investigación y tecnología.
3. El conjunto de reglamentos y de normas que tienen como propósito regular el funcionamiento de los diversos componentes del SNCyT.
4. La sociedad en general como generadora de problemas y demandas cuya solución o satisfacción (de algunos de ellos) se recomienda al SNCyT.

Una representación gráfica de los componentes, productos y elementos del entorno del SNCyT se muestra en la figura 2.



I = INSUMOS

P/R = PRODUCTOS, RESULTADOS

Figura 2. Componentes y elementos del SNCYT

En la figura 3 se hace una representación gráfica de los problemas principales que enfrenta cada uno de los subsistemas del SNCYT así como de los problemas comunes a ellos.

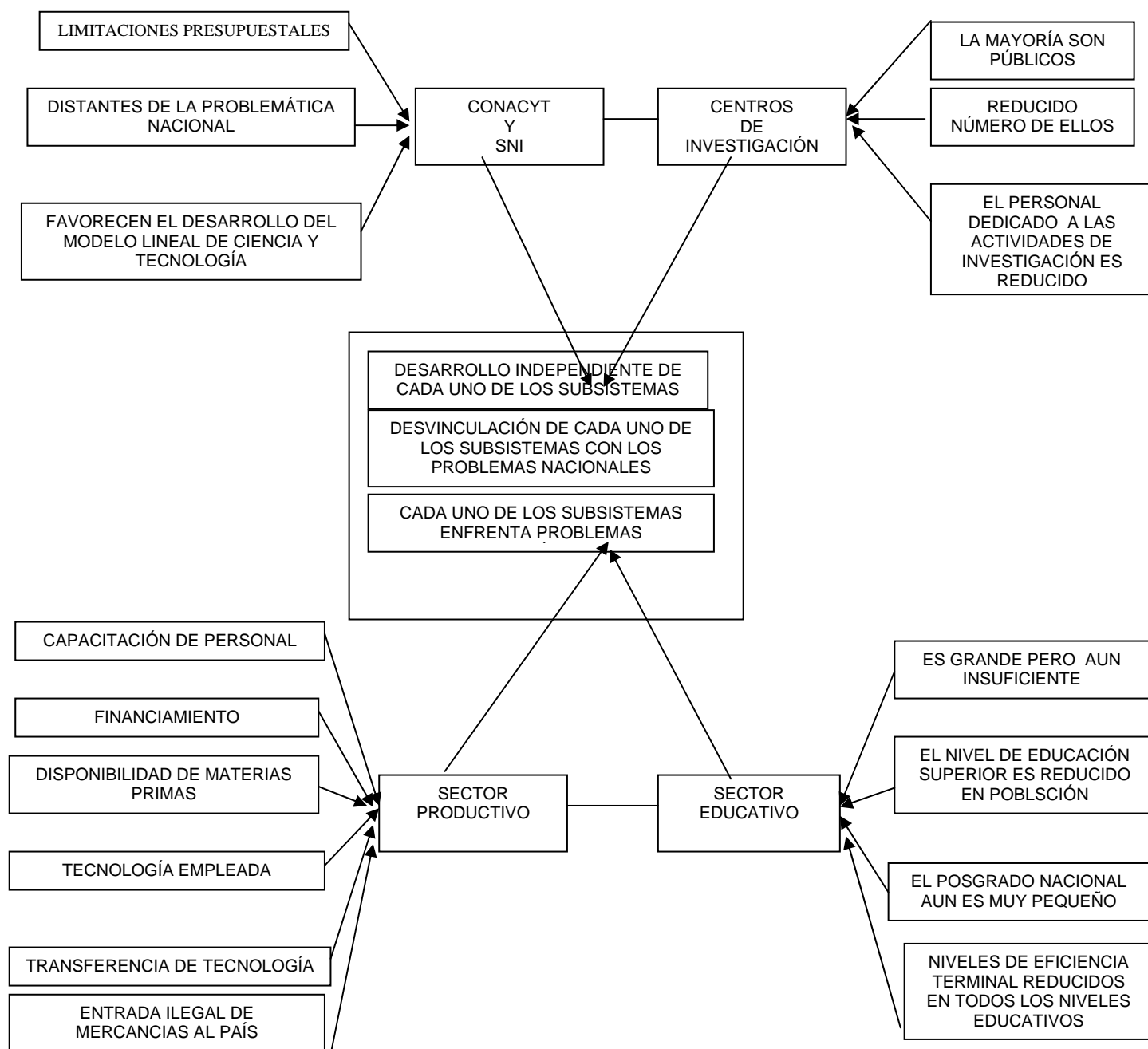


Figura 3 Representación gráfica de los problemas que enfrenta cada uno de los subsistemas del SNCYT.

3. CONCLUSIONES

1. De antemano se considera que la responsabilidad de resolver los problemas nacionales no puede recaer en su totalidad en el SNCyT debido a que la solución de los mismos involucra a la sociedad en su conjunto a través de las diversas representaciones de los sectores que la integran. Sin embargo, estimamos que el SNCy T podría influir en la resolución de algunos de ellos mediante la orientación de las actividades de sus componentes al logro de esos fines. Por ejemplo, si retomamos los problemas nacionales planteados al principio del trabajo, relacionados con la satisfacción de las necesidades básicas de alimentación, salud, vivienda y empleo de la población nacional, podríamos suponer que diferentes propósitos y estructuras de organización del SNCyT darán como resultado diferentes niveles de desempeño de dicho sistema y lo que sería importante es determinar los propósitos y estructuras del SNCyT que mejor contribuyan a la resolución de los problemas planteados. Desde luego que será indispensable determinar el conjunto de obstáculos a superar para que el SNCyT alcance la estructura y los propósitos deseados.
2. Consideramos que fortalecer el SNCyT significa hacerlo más apto en la resolución de los problemas que la sociedad mexicana le plantea; también estimamos que cada uno de los componentes de este sistema se ha desarrollado a lo largo del tiempo de manera aislada, obedeciendo más bien a objetivos propios y no atendiendo un propósito nacional. Además, es indiscutible que cada uno de los componentes del SNCyT enfrenta problemas específicos que es necesario resolver, para a su vez, volverlos más aptos y favorecer una mayor coordinación e integración entre ellos. Esto, podrá a su vez , conseguirse a través del fortalecimiento del SNE, que es donde finalmente se inicia la formación de los ciudadanos mexicanos.

BIBLIOGRAFÍA:

1. "XII Censo General de Población y Vivienda 2000"
Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), México, 2000, <http://www.inegi.gob.mx>
2. "Anuario Estadístico 2000 Posgrado"
Asociación nacional de universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), México, 2001
3. "Indicadores de Actividades Científicas y Tecnológicas 2004"
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), edición de bolsillo, México, 2005
4. EL UNIVERSAL, México, D.F., Diversas fechas
9 de marzo de 2009
15 de abril de 2009
14 de mayo de 2009
15 de junio de 2009

5. La Jornada, México, D.F., Diversas fechas
18 y 19 de enero de 2005
6, 20 y 23 de febrero de 2005
12 y 17 de diciembre de 2007
18, 21, 23 y 26 de enero de 2008
2, 4, 5, 6, 20, 21, y 23 de febrero de 2008
6. Proceso, México, D.F., Semanario de Información y Análisis, No 1470, 2 de Enero de 2005,

DE LA CONTEMPLACIÓN A LA INTERVENCIÓN. LA CONFUSA TRANSICIÓN DE LA DISCIPLINARIEDAD A LA INTERDISCIPLINARIEDAD. EL CASO DEL DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE COLIMA

Dra. María Gabriela Gildo de la Cruz (mony@ucol.mx) y Dra. María Elena Romero
Ortiz (meromero@ucol.mx)
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad de Colima
Km. 3.2 Carretera Colima Guadalajara, Col. Las Víboras, Colima, Col.,
(312)3161107

Resumen:

El presente trabajo tiene como objetivo mostrar a través del Doctorado de Ciencias Sociales de la Universidad de Colima las fases de “transición” de un conocimiento disciplinar a uno interdisciplinar o unificado, en tres niveles: 1) formación científica y profesional en el ámbito académico; 2) los procesos y trayectorias de los proyectos de investigación de los doctorantes, y; 3) la vinculación con el sector social y productivo registrado como una estrategia del “Plan de Mejoras” del programa. En el desarrollo de la primera generación del doctorado se hace evidente un tránsito del conocimiento disciplinar al interdisciplinario, apostando por una formación incluyente que brinde a los estudiantes la oportunidad de tener herramientas prácticas que les permita la incorporación más rápida al sector productivo.

Introducción

Las ciencias sociales atraviesan por un reacomodo del pensamiento científico. Profundos cambios se están evidenciando en la construcción de representaciones que incluyan el mundo social y el mundo natural. Para algunos pensadores la ciencia y el conocimiento que de ella emana se ha relativizado. Nuestra realidad cada día más compleja empuja a definir nuevos términos y conceptos, a crear nuevos paradigmas explicativos de una red de actores y factores interconectados que obligan a pensar en una cosmovisión capaz de dar cuenta de fenómenos complejos, elusivos y causantes de una gran incertidumbre científica.

La creciente incertidumbre ante los fenómenos sociales que hoy se vislumbran lleva a la comunidad científica a trabajar con un enfoque multidisciplinario y con una metodología plural. Esta tendencia se hace evidente en los programas de educación superior y de posgrado, en donde la diversificación y la especialización tienen que encontrar cabida. Mientras la especialización proporciona elementos para trabajar más acertadamente en un campo científico definido, limita la formación de redes interdisciplinarias.

Las ciencias sociales no son ajenas a esta tendencia. La diversificación de enfoques, nuevas metodologías y nacientes paradigmas, condicionados en ocasiones por la misma comunidad científica que los desarrolla, vuelve, cada día, más complejo el objeto de estudios de las disciplinas sociales y las obliga al diálogo interdisciplinario e intradisciplinario que han favorecido nuestras propuestas interpretativas, entre las que podemos mencionar: el positivismo de

Bertrand Russel, la teoría crítica de Adorno y Marcuse, la teoría interpretativa del derecho de Dworkin, el deconstruccionismo de Derridá, entre muchos otros.

Mientras la diversificación de los enfoques permite el abordaje de los problemas sociales cada vez más complejos, también presiona para establecer un diálogo permanente entre diferentes disciplinas que nos permita concretar una visión global con puntos de encuentro entre los diversos escenarios sociales. Nos encontramos ante la disyuntiva de la especialización o la diversificación, en donde los programas educativos deberán mostrarse como herramientas integradoras que permitan observar el avance en el desarrollo científico. Los programas especializados se miran cada vez como tradicionales, en donde el enfoque clásico de una disciplina sirve de guía en el programa, mientras que los programas que conjuntan disciplinas y enfoques se miran como programas actuales y novedosos. Estos últimos son referencia de perspectivas integradoras y formación de recursos humanos con referencias globalizantes.

En este sentido, las ciencias sociales, se ven así mismas como ciencias integradoras y cambiantes dado que su tarea es la explicación de la acción social del ser humano en constante transformación. Hoy la tendencia es hacia el proyecto integrador que articule la teoría con la práctica, con un carácter empírico que tenga una base teórica. Esta tendencia ha tratado de reflejarse en la organización del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Colima, en donde el diálogo entre la historia, la ciencia política, las relaciones internacionales y la comunicación ha incentivado la construcción de puentes de comunicación en el marco de un tronco formativo que pretende desarrollar habilidades homogéneas en los estudiantes del programa.

Las ciencias sociales en México

El objeto de estudio de las ciencias sociales debe ser abordado a partir de contextos concretos que permitan visualizar las realidades particulares de la sociedad, pero atendiendo las variables externas a ella, por lo tanto, requerimos de categorías intrínsecas, para lo cual es necesario repensar las categorías analíticas con las que las ciencias sociales trabaja. Es cierto que ésta no es una tarea fácil y rápida, el tránsito deberá ir articulando la discusión teórica, con la práctica y la búsqueda de nuevas metodologías que nos permitan abordar los grandes temas de las ciencias sociales desde una perspectiva interdisciplinaria. Es necesaria, dicen algunos autores una integración entre la teórica y la práctica, evitando las generalizaciones, incentivando los estudios de prospectiva y acercándonos cada día más a problemas reales y concretos. La contemplación deberá de ser superada por la intervención, superando la dificultad de comprender lo cotidiano.

La superación de lo disciplinar por lo inter y multidisciplinario no puede alentarse a partir de un grupo, esta tarea corresponde al trabajo colectivo y de redes que permita el diálogo entre los científicos sociales interesados en promover enfoques incluyentes. No obstante, en el caso de México la necesidad de diálogo interdisciplinario se ha visto propuesta, alentada y en ocasiones comprometida desde arriba, sin permitir que las comunidades epistémicas puedan considerar, desde sus realidades particulares, el cambio. Es así que en ocasiones, las

ciencias sociales en México han sido percibidas como un área débil que atraviesa una condición crítica.

“Hace años muchos sospechan que las ciencias sociales se encontraban en una situación difícil. Se ha hablado de quiebra de la antropología, de crisis de la sociología, de la esterilidad de los estudios históricos, de la corrupción de la práctica jurídica, del atraso de los análisis económicos y de la inutilidad de la psicología”.³ Sin embargo, no hay instrumentos que nos permitan hacer una medición real del estado de las ciencias sociales en nuestro país, lo que sí es evidente es que las revistas académicas reseñan muy pocos estudios y prácticamente no debaten las ideas que expresan un buen número de investigadores mexicanos en ciencias sociales. Podemos mencionar algunos de los elementos que nos permiten apreciar una debilidad o desatención en los estudios sociales. Por un lado, la fuerte burocratización, la estructura administrativa de la investigación científica y de la educación en México, obliga cada día a las instituciones a cumplir con parámetros de calidad, que se vuelven números y fuerzan a cumplir requisitos de evaluación bajo la óptica de modelos que no necesariamente son aplicables a la realidad mexicana. Por otro lado, las ciencias sociales tienen que competir con una política que incentiva el conocimiento científico volcado a las denominadas ciencias duras y que limita los recursos financieros que incentiven la investigación en las ciencias sociales.

Con relación a los fondos destinados a la investigación social, encontramos que el Gasto para la Investigación por Sector de Ejecución fue mayormente orientado a las ciencias naturales e ingenierías (ver tabla 1).

Tabla 1
GIDE por sector de ejecución y campo de la ciencia (1997-2005)
Miles de pesos

Sector	1997	2000	2005
Sector Productivo			
1. Ciencias naturales e ingenierías.	2,150,226	5,668,577	17,887,892
2. Ciencias sociales y humanidades	9,298	428,379	275
Sector gobierno			
3. Ciencias naturales e ingenierías.	3,753,990	6,646,621	n.d.
4. Ciencias sociales y humanidades.	486,931	1,901,565	n.d.

Fuente: CONACYT, Anexos estadísticos del Reporte de Investigación 2007.

³ Tanaka, Martín “[Roger Bartra, las ciencias sociales en México](http://martintanaka1.blogspot.com/2007/12/roger-bartra-las-ciencias-sociales-en.html)”, Revista Nexos No. 359 • Noviembre de 2007 disponible en <http://martintanaka1.blogspot.com/2007/12/roger-bartra-las-ciencias-sociales-en.html>

El científico social ha sido criticado por su falta de rigurosidad para abordar su objeto de estudio y la forma en que esa laxitud se transmite a los recursos humanos a través de los programas de formación. Siguiendo a Tanaka "...nos enfrentamos al complejo problema de creación de modelos para estudiantes e investigadores jóvenes. Si los modelos a seguir son obras vacías e insustanciales, se crea un efecto multiplicador de la mediocridad y se institucionaliza un bajo nivel de creatividad"⁴. En lugar de elevar los niveles de exigencia frente a la competencia externa, disminuyen los requerimientos en el ámbito nacional y obligan a híbridos que den respuesta a la discusión interdisciplinaria de las ciencias sociales, que no se ha desarrollado en México, pero que sí se ha manifestado en la implementación de programas de educación superior y posgrado.

Respecto al objeto de estudio de las ciencias sociales en México, podemos decir que a finales de los años noventa, la crisis del sistema político mexicano abrió nuevas expectativas para las ciencias sociales, introduciendo en las instituciones educativas nuevas tendencias y corrientes teóricas. Nuevos investigadores se sumaron a los centros de investigación nacionales provenientes de instituciones extranjeras en donde se habían formado, creando una elite en la investigación y empujando a la reestructuración de programas de estudio. A la par, encontramos el surgimiento de una serie de organismos evaluadores que certificaron programas acordes a la política educativa dejando fuera de financiamiento a aquellos que no cumplieran con ciertos requisitos.

Los programas educativos cambiaron para dar paso a la demanda de nuevas necesidades de los grupos de investigación y también para hacer más profesionalizantes a los programas y brindar mejores opciones de inserción laboral a los profesionistas egresados. Por ejemplo, la ciencia política no podía subsistir sin un área que le diera un enfoque práctico, por lo que se fusionó con la administración pública. La sociología vinculada, al igual que la ciencia política, al campo de la investigación prácticamente desapareció de los planes de estudio.

El doctorado en ciencias sociales no ha sido ajeno a estas circunstancias. Su diseño e implementación también ha dado respuesta a esa serie de elementos que han perneado el campo de investigación de las ciencias sociales.

El caso del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Colima

El análisis de este caso será descriptivo, utilizando para ello los siguientes documentos: plan curricular del programa; resultados de la entrevista de la generación 2007-20011; las entrevistas, mismas que se dividieron en tres fases, de las cuales sólo se analizará una de ellas; los proyectos de investigación presentados por los aspirantes y que posteriormente se convirtieron en los proyectos de investigación de los doctorantes, y la designación de los comités tutoriales.

⁴ Tanaka, Martín op cit.

1. La formación científica y profesional en el ámbito académico

El Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Colima surgió bajo el esquema de la interacción entre disciplinas, la investigación colaborativa y el trabajo en redes académicas, éste inició en agosto de 2007. En mayo de 2005 se incluyó como un programa de reciente ingreso en el PNPC, debido entre otros factores a la habilitación de su planta académica: 16 profesores de tiempo completo.⁵ Las áreas de formación que han dado sustento al doctorado son: ciencia política y relaciones internacionales, historia y comunicación y letras.

La modalidad del programa es directo⁶, presencial, con salida opcional a maestría⁷. La duración es de ocho semestres, cubriendo un total de 178 créditos. Los tres primeros semestres corresponden a un tronco común. A partir del cuarto semestre cursan las asignaturas correspondientes a su opción de formación específica.

En cuanto a la asesoría que recibe el estudiante, encontramos que la carga principal está a cargo de un asesor e incluso es aceptable que se tenga un co-asesor, a la par del asesor hay un comité tutorial formado por el asesor mismo y dos tutores que son profesores especialistas en el tema que el estudiante desarrolla en su investigación con el fin de fortalecer la formación del estudiante. Se ha trabajado bajo un esquema interdisciplinario tratando, en la medida de lo posible, que el comité tutorial esté formado por un grupo de profesores que trabajen el tema desde diferentes enfoques o cuya disciplina o metodología fortalezca la discusión científica en la investigación.

El diálogo de las disciplinas que constituyen los pilares del programa se nutrió de los elementos que son compartidos entre ellas. Así la historia dejó de ser un instrumento que servía a la ciencia política para crear su propio objeto de estudio. El poder manifestaba otro tipo de lenguaje más allá de la dominación al relacionarse con la narrativa. El desarrollo de las TIC ampliaban su entorno (ver esquema 1)

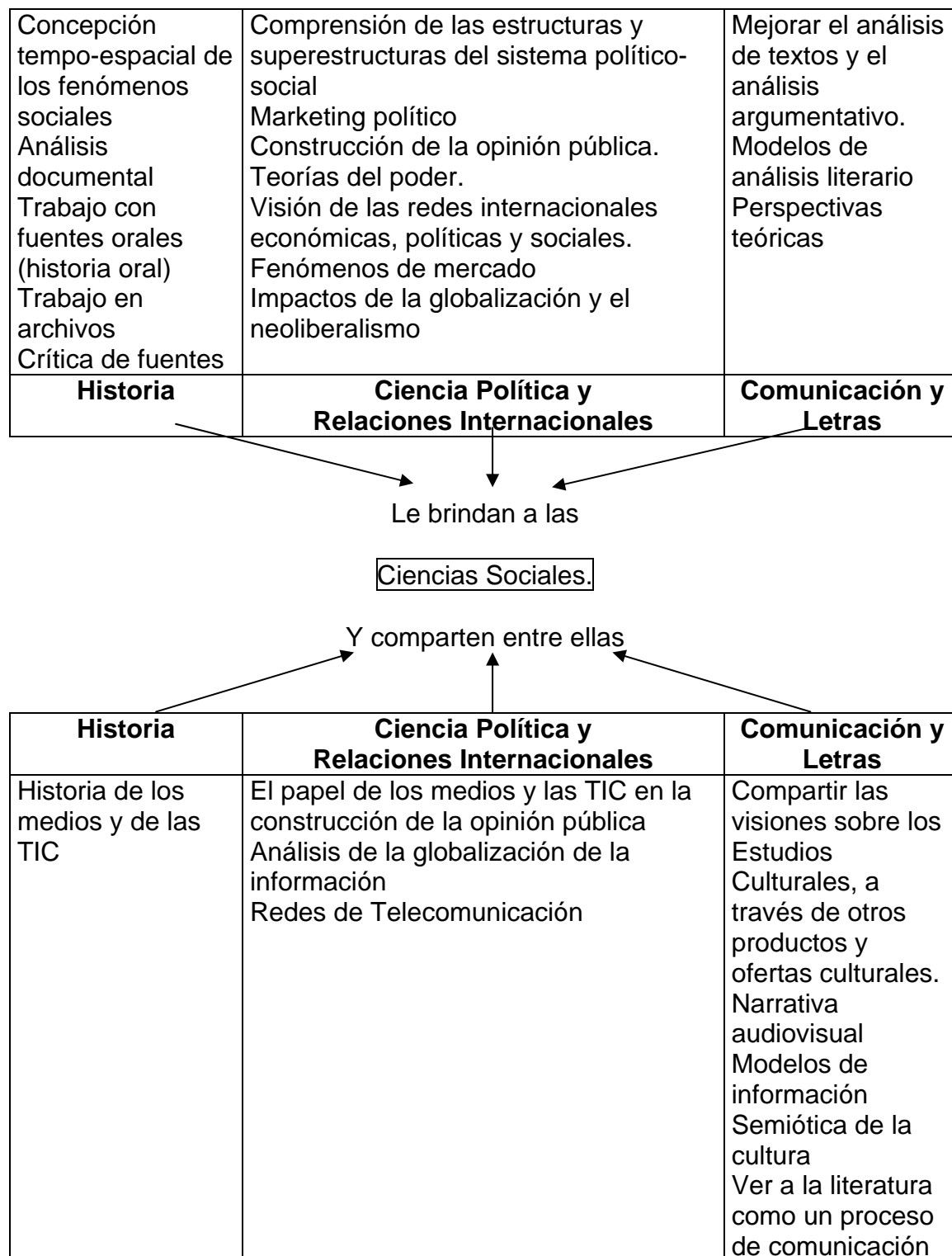
⁵ Cabe señalar que el parámetro que establece el Programa Nacional de Posgrado de Calidad de CONACyT en cuanto al núcleo académico básico es “12 profesores para programas integrados de maestría y doctorado (mínimo 9 doctores), 9 doctores para programas de doctorado”. Anexo A. Parámetros básicos considerados para el ingreso a los posgrados de calidad.

⁶ Sin embargo, y dado que el Reglamento de Estudios de Posgrado permite realizar estudios de equivalencias, convalidaciones y revalidaciones, hasta el 50% de sus estudios, pudieron aspirar y ser parte del programa aquellas personas que ostentaban el grado de maestro. Si bien en términos formales esto es posible, es el Consejo Académico del Programa quien aprueba los estudios correspondientes con el aval de otras instancias de la institución. En la convocatoria del 2007 se determinó que aquellos con grado de maestría se incorporaran en el quinto semestre, debiendo cursar aquellas asignaturas en donde su plan de estudios no encontrará la convalidación adecuada.

⁷ La flexibilidad del programa permite la opción de maestría que tiene por objetivo que el egresado conozca los marcos teóricos y metodologías de las Ciencias Sociales para que pueda desarrollar investigación como parte de su ejercicio profesional en la docencia y posteriormente en la investigación. Esta opción se aplica cuando algún estudiante que por diversas cuestiones no desee continuar los estudios de doctorado o que el Consejo Académico acuerde que no tiene el perfil para continuar con el doctorado tendrá la posibilidad de realizar los trámites correspondientes para otorgarle el grado de Maestro (a).

Para obtener el grado de Maestro (a) en Ciencias Sociales, el alumno deberá cubrir 109 créditos, es decir haber terminado el cuarto semestre y realizar la tesis con los requerimientos que el grado amerite.

Esquema 1. Interacción entre las disciplinas del programa de Doctorado en Ciencias Sociales



Fuente: Documento curricular del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Colima

2. Los procesos y las trayectorias de los proyectos de investigación de los doctorantes

De los criterios de admisión, retomamos la entrevista desarrollada en cuatro fases: información general; condiciones o aptitudes para el trabajo académico; competencia discursiva y estabilidad psicológica. Esta última fase mostraba las características más sobresalientes de la personalidad, como la confianza, la dependencia, incluyendo entre otros, el tipo de conocimiento generado. Cabe señalar que los resultados eran una aproximación de la medición de la personalidad. En este sentido el tipo de conocimiento registrado mostraba tres formas: práctico, concreto y neutro. De acuerdo a los resultados cuatro personas tenían como características significativa un conocimiento práctico, igual número un conocimiento concreto y el resto manifestaba un conocimiento neutral (8) (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Relación tipo de conocimiento inicial con el enfoque epistemológico desarrollado

Doctor ante	Tipos de conocimiento		Preguntas complejas	Resolución de problemas sociales	Originalidad de conocimiento	Enfoque epistemológico	
	Práctico	Concreto				Disciplinario	Interdisciplinario
1		X	X	X	X		X
2	Neutro			X		X	
3	Neutro		X	X	X		X
4	Neutro					X	
5		X				X	
6	Neutro					X	
7	X			X		X	
8	Neutro		X				X
9	Neutro			X		X	
10	Neutro			X		X	
11	Neutro					X	
12	X					X	
13		X	X	X			X
14		X		X		X	
15	X			X		X	
16	X			X		X	

Fuente: Construcción propia

En todas las trayectorias del proceso de investigación desarrollada por los doctorantes hubo etapas de deconstrucción en los objetos de estudio, en las estrategias metodológicas y enfoques teóricos que permitió en algunos casos plantear problemáticas sociales en el ámbito local principalmente. Conforme se avanzaba en la investigación se reconfiguraban los esquemas mentales iniciales. Así, aquellos doctorantes que de acuerdo a la entrevista indicaban tener un

conocimiento neutro mostraron una tendencia al enfoque disciplinar. Lo anterior corresponde a que la investigación aún se encuentra en un plano teórico y que no ha encontrado fortalecer un diálogo con otras disciplinas. Como todo proceso de investigación no se realizó de manera lineal. Mediante el análisis crítico el doctorante va flexibilizando su proceso formativo en el cual el ejercicio constante de la investigación, permite el desarrollo de conocimientos y habilidades que servirían como formas aproximativas de la realidad social.

Del tipo de conocimiento registrado de forma inicial (2007) hasta la fecha del presente documento (junio 2009) no podemos establecer como regla que las personas que tienen un conocimiento previo de carácter concreto al desarrollar un proyecto de investigación lo realicen bajo un enfoque interdisciplinario, ni que aquellos que inician con un conocimiento práctico sigan la línea de la disciplinariedad, esto tiene que ver con una serie de rutas en donde influyen tanto las preguntas planteadas, esquemas metodológicos, modelos comparativos, como los elementos que tienen que ver con los aspectos de pertinencia y factibilidad que son exigidos a las ciencias sociales, en el sentido de que tienen que ver con la resolución de problemas.

De tal forma que en el programa de Doctorado en Ciencias Sociales se reflejen las diferentes funciones de los posgrados: el científico (generación de conocimiento), lo educativo (reproducción de conocimiento), y lo profesionalizante (aplicación concreta del conocimiento).

3. la vinculación con el sector social y productivo registrado como una estrategia del “Plan de Mejoras” del programa

Entre otros elementos registrados en la misión del programa, se especifica: el compromiso y aportaciones a la solución de problemas locales, nacionales e internacionales. Es decir, se trata de pasar de un proceso en donde el conocimiento no se refleje solamente en un documento que llevará al estudiante a la obtención del grado y en una fase avanzada a la publicación del mismo, sino que atendiendo a la tendencia de vinculación de lo concreto y lo profesionalizante, se trabaja para que estos proyectos sean significativos y participen realmente en el contexto de la sociedad del conocimiento, no sólo porque, en sí mismas, son fuentes de conocimiento académicamente relevante y socialmente significativo, sino también por su contribución para definir y orientar estrategias de cambio en las políticas públicas, en la participación ciudadana, en la opinión pública informada y en la democratización del sistema político y de la sociedad.⁸

La estrategia llevada para la comunidad académica del programa para lograr la consolidación de la misión, es alentar a los estudiantes al uso de un lenguaje comunicable, útil y pertinente, sin demeritar la exigencia académica.

Con este fin se ha programado en el Plan de Mejoras del doctorado, dos actividades básicas: 1) organizar un coloquio de presentación de avances de tesis para generar espacios de discusión y producción de conocimiento con

⁸ Bokser M. Liwerante, Judit (Coord.) Las ciencias sociales, universidad y sociedad. Temas para una agenda de posgrado. México: UNAM, 2003.

participación de los sectores sociales interesados y 2) promover la publicación de avances de investigación. Cabe señalar que el Seminario de Investigación IV desarrollado en diciembre de 2008, se invitó al público en general para dar a conocer las investigaciones que se desarrollan en el doctorado. El resultado de este encuentro fue que algunos de los doctorantes se les permitieron el acceso a fuentes y contactos directos de primera mano, para profundizar sus estudios y además interesar a las personas en programas de posgrado. Finalmente, se está trabajando en artículos desarrollados por los estudiantes y los asesores que den cuenta de sus problemáticas de investigación, claro está cuidando y respetando lo que quedará en la tesis del grado correspondiente.

Comentarios finales

El doctorado abrió en dos niveles, primer semestre para aquellos que contaban con título de licenciatura y quinto semestre para aquellos que contaban con título de maestría. La experiencia nos mostró que los estudiantes que han llevado el programa desde primer semestre han logrado evidenciar la interdisciplinariedad en sus proyectos de investigación, encontrando un diálogo entre la teoría y la práctica, mientras que la formación disciplinar de los estudiantes inscritos en el quinto semestre no ha logrado hacer evidente en los proyectos un conocimiento práctico, quedando solo en una discusión teórica.

Es también notorio en el programa de doctorado que éste ha sido impulsado por una lógica vinculada a los lineamientos que marca tanto la SEP como organismos evaluadores y hace pertinente el planteamiento de un periodo de acomodación y consolidación para poder realmente encontrar la metodología que impulse al estudiante a dialogar con otras disciplinas y hacer converger lo teórico con lo práctico, hacer investigación participativa, encontrar en la investigación social un elemento aplicable, llevar la reflexión filosófica a la política pública.

Bibliografía

Bokser M. Liwerante, Judit (Coord.) Las ciencias sociales, universidad y sociedad. Temas para una agenda de posgrado. México: UNAM, 2003.

Tanaka, Martín "[Roger Bartra, las ciencias sociales en México](#)", Revista Nexos No. 359 • Noviembre de 2007 disponible en

<http://martintanaka1.blogspot.com/2007/12/roger-bartra-las-ciencias-sociales-en.html>

Universidad de Colima. Documento curricular. Doctorado en Ciencias Sociales, disponible en

http://digeset.uco.mx/programacion_de_planta_docente/fichas2p.php

ⁱ Kuhn Thomas; La estructura de las revoluciones científicas, 3a. ed., México: Fondo de Cultura Económica. 2006.

ⁱⁱ CONACYT; Breve historia del CONACYT, accesible en: http://www.conacyt.mx/Acerca/Acerca_Introduccion.html consultada el 14 de junio del 2009

ⁱⁱⁱ Association of American Universities (AAU), Graduate Education Committee; Report and Recommendations, Association of American Universities (AAU), 1998.

^{iv} Ronald, M. Who is responsible?, *European Molecular Biology Organization*, 8 (8), 2007, 706- 711.

Winnacker, E., Obtaining a doctorate under ideal conditions in DFG Research Training Groups: Structured doctoral training programmes. *Spektrum der Wissenschaft*, July 2006, P 2-3. Accesible en: http://www.dfg.de/forschungsfoerderung/koordinierte_programme/graduierntenkolle_gs/download/forschung_beihefter_grako_060130_en.pdf , consultado el 11 de mayo del 2008.

^v Nyquist, J & Woodford, B., Re-envisioning the Ph. D.: What Concerns do We Have? Washington: University of Washington/Pew Charitable Trusts. 2000. Accesible desde: <http://www.grad.washington.edu/envision/PDF/ConcernsBrief.pdf> ; consultado el 11 de mayo del 2008.

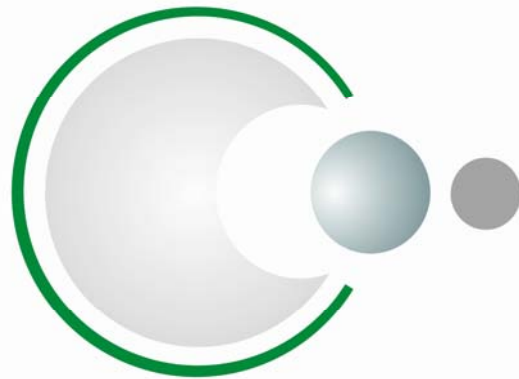
^{vi} Golde, Ch. Preparing Stewards of the Discipline. En Golde, Ch. & Walker, G. Editors *Envisioning the Future of Doctoral Education: Preparing Stewards of the Discipline*. Carnegie Essays on the Doctorate. San Francisco: Jossey Bass, 2006. Pp. 3-20.

^{vii} Barnett, R., University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher Education* 40, 2000. 409–422.

^{viii} Stehr, N.: *Knowledge societies*. London: Sage, 1994.

^{ix} Véase la historia de Embraer en wikipedia. <http://es.wikipedia.org/wiki/Embraer#Historia> consultada el 26 de agosto del 2009.

^x Stokes, D.: *Pasteur's quadrant: basic science and technological innovation*. Washington, D.C.: Brookings Institution, 1997.



.....
COMEPO

XXIII Congreso Nacional de
Posgrado
Octubre 12 a 14, 2009

UASLP

IPICyT

COLSAN

San Luis Potosí, SLP, México

Mesa 7

Estudio de Caso

MODIFICACIONES EN LOS EJES METODOLÓGICOS DE LAS MAESTRÍAS PROFESIONALIZANTES EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN, UADY

Dra. Dora Esperanza Sevilla Santo
Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán
dsevilla@uady.mx (9999) 224600 ext. 2043

Mtro. Mario José Martín Pavón
Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán
mario.martin@uady.mx (9999) 224600 ext. 2042

Mtro. Jesús Enrique Pinto Sosa
Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán
psosa@uady.mx (9999) 224600 ext. 2036
Facultad de Educación, calle 41 x 14, Ex-terrenos de El Fénix,
C.P. 97150, Mérida, Yuc. Tel. (9999) 224568 ext. 2034

Resumen

Ante los cambios que se presentan a nivel internacional en todas las áreas, se hace necesario proponer programas educativos más competentes y adecuados a la realidad que se vive. El nivel educativo superior y de manera particular, el posgrado, requiere ajustarse a una sociedad cada vez más demandante de especialización, dando origen a dos grandes vertientes: aquellos programas que buscan la indagación de interrogantes válidas y aún no resueltas en algún área del conocimiento denominados programas de maestrías en ciencias o investigación y la que busca mayores niveles de especialización en profesionales de diversos, denominados maestrías profesionalizantes.

En ambos tipos de maestrías se espera que los estudiantes tengan un producto terminal que dé constancia del trabajo realizado y de los aprendizajes adquiridos en el desarrollo de la misma; sin embargo, el enfoque de cada trabajo debe ser diferente. El presente trabajo analiza el cambio que se ha dado en las maestrías de corte profesionalizante de Facultad de Educación, de la Universidad Autónoma de Yucatán, así como el nuevo enfoque de los proyectos de desarrollo solicitados a los estudiantes. Estos cambios han obedecido a un intento por apearse a los lineamientos que CONACYT maneja para estos programas y así aumentar los índices de graduación, que es uno de los indicadores de los programas de calidad (PNPC).

Introducción

En todos los países se ha dado un proceso de globalización del cual la educación no ha podido quedar aislada, de manera particular, la educación superior ha tenido un papel relevante en este proceso de transformación. En los países de América Latina se ha dado especial impulso a este nivel educativo y se ha aumentado la demanda de los mismos; dándose un incremento en la matrícula del 28.5% anual (IESALC-UNESCO, 2003).

Ante esta creciente demanda, las instituciones de educación superior (IES) han tenido que diversificar la oferta de los programas con que cuentan, abriendo un amplio abanico de especializaciones, maestrías y doctorados. De manera particular, las maestrías que en un principio tenían estaban dirigidas únicamente a la investigación, para posteriormente plantearse la necesidad de ofrecer opciones de especialización denominadas “profesionalizantes”.

Este cambio en los enfoques de las maestrías ha planteado algunas dificultades principalmente con lo que son los procesos de graduación y el tipo de trabajo terminal que se solicita a los estudiantes. Dado que ha existido una tradición de investigación, la primera opción que se ha presentado de graduación para las maestrías profesionalizantes ha sido la de elaborar una tesis de investigación, con los mismos lineamientos solicitados a los estudiantes de maestrías en ciencias o en investigación, sólo que a diferencia de quienes cursan estos últimos programas, los primeros no siempre cuentan con las herramientas básicas para elaborar dicha tesis y esto redundará en que no concluyan su proceso de graduación, afectando los índices de eficiencia terminal de los programas.

Antecedentes

Las Maestrías en Ciencias están orientadas a la investigación y tienen como fin desarrollar la formación integral de profesionales con visión y dominio de su campo disciplinario, una amplia capacidad innovadora y un apropiado dominio de los métodos de investigación, mientras que la maestría profesionalizante está orientada hacia el dominio de la profesión, tiene como finalidad formar integralmente profesionales mediante la profundización en el dominio de campos disciplinarios a través del aprendizaje autónomo y la actitud crítica e innovadora (Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, Universidad de Nuevo León).

CONACYT (2007), señala que las maestrías profesionalizantes están enfocadas a ampliar los conocimientos en una especialidad, campo o disciplina, y según el caso, a habilitar al estudiante para la aplicación innovadora del conocimiento científico o técnico. Por su parte, Lira (2006) menciona que la finalidad de las maestrías profesionalizantes es lograr una mejora en la práctica educativa, misma que trata de incidir en la transformación de la cultura y organización escolar a través del propio actor que recupera y reflexiona sobre su práctica.

Ante estas definiciones y precisiones hechas respecto al carácter que deben tener las maestrías, es que la Facultad de Educación se plantea cómo deben ser abordadas éstas. Para entender el contexto de dichas maestrías en la

Facultad de Educación, es importante hacer historia de cómo se han gestado los diferentes programas de maestría en esta facultad.

La Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (FEUADY), inició en el año 1981 el programa de la Maestría en Educación Superior. Dicho programa tuvo como objetivo el formar profesionales altamente capacitados para resolver problemas de docencia, investigación y de servicios en el campo de la educación. Entre sus beneficios prioritarios estaban el fortalecimiento del grupo de investigación y la elevación del nivel académico de los investigadores y profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán, así como de otras instituciones de educación media superior y superior.

En el año 2004, a partir de diversas evaluaciones realizadas a este programa (CIEES, 2003; CONACYT, 2003 Y PIFOP, 2004), se modifica dando origen a la Maestría en Investigación Educativa. El objetivo de esta maestría es formar profesionales de la investigación educativa que posean las competencias fundamentales para el diseño y la realización de trabajos de investigación educacional, básica y aplicada y que contribuyan en la identificación, estudio y generación de propuestas de solución a los problemas educativos de su entorno.

Como se puede observar, tradicionalmente los programas de posgrados en la Facultad de Educación se han caracterizado por su orientación a la investigación educativa, lo que la ha llevado a ser reconocida en el medio como una institución dedicada a la formación de investigadores educativos preferentemente. Para tal fin, se cuenta con un conjunto de profesores con amplia experiencia en investigación, los que con el paso del tiempo se han ido consolidando en su área. Sin embargo, en los últimos cinco años, la oferta de posgrados en la Facultad, tuvo un incremento significativo con la creación de 3 nuevos programas: la Maestría en Innovación Educativa (MINE), la Maestría en Orientación y Consejo Educativos (MOCE) y la Maestría en administración de Organizaciones Educativas (MAOE).

Con base en los resultados obtenidos mediante los estudios de necesidades realizados, y en respuesta a los comentarios vertidos en estos por los entrevistados, la facultad se da cuenta del vacío existente de programas de posgrado cuyo objetivo fuera la alta profesionalización; así que se determinó que dichos programas estarían dirigidos a atender al sector de profesionales que se encuentran ejerciendo como docentes, administradores, orientadores y consejeros educativos, que requieren de la adquisición de habilidades para el mejoramiento de su quehacer en el ámbito educativo. Es decir, tal como CONACYT (2007) señala, se crearían programas de maestrías científico prácticos enfocados en ampliar los conocimientos en una especialidad, campo o disciplina para lograr la aplicación innovadora del conocimiento científico o técnico; a la vez que se lograría una mejora en la práctica educativa.

En el año 2004 surge la MAOE con el objetivo de formar profesionales competentes para la efectiva dirección, manejo, supervisión, gestión e innovación de las organizaciones educativas. En el año 2005, surgen las otras dos maestrías. El objetivo de la de MINE es formar profesionales competentes para desarrollar

proyectos de mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de la intervención en el currículo, y la investigación aplicada para la generación de propuestas de modalidades educativas novedosas, así como para el uso de las tecnologías de la información y comunicación en educación. Para la MOCE el objetivo es formar profesionales competentes para realizar las tareas de orientación y consejo educativos en las instituciones de educación media superior y superior, con miras a favorecer el desarrollo integral de los estudiantes.

Mientras que para la maestría en investigación, el trabajo terminal se enfoca a al planteamiento y desarrollo de una investigación; las maestrías profesionalizantes presentaban un nuevo reto a la facultad al tener que plantear nuevas alternativas para la obtención del grado. Es así que se plantean las siguientes modalidades:

- Estudios de caso
- Proyectos de mejoramiento escolar o de desarrollo educativo
- Programas de prevención y/p de intervención
- Evaluación análisis de políticas
- Proyectos de desarrollo tecnológico
- Proyectos de mejoramiento escolar o de desarrollo educativo

Es conveniente señalar que no todas estas opciones han sido desarrolladas en su totalidad, tal como se menciona a continuación.

Problemática

Ante la situación descrita anteriormente del surgimiento de maestrías de corte profesionalizantes en la Facultad de Educación y el reto que esto implicaba para una facultad con tradición en investigación, en julio del 2007 se realiza una reunión de profesores de los diferentes seminarios de tesis y/o investigación, asesores de dichos trabajos y autoridades administrativas de la facultad, con el objetivo de revisar el eje metodológico de los programas de maestría de corte profesionalizante. En esta reunión se analizaron las diferencias entre maestrías de investigación y profesionalizantes, también se revisaron los tipos de trabajos elaborados por los estudiantes hasta ese momento y los índices de graduación que se tenían. De este análisis se encontró que:

1. Los índices de graduación eran muy bajos en todos los programas: MOCE 31.8%, MAOE 11.5% y MINE 15.5%.
2. El enfoque de los seminarios era hacia la investigación y que a los estudiantes, a través del programa, no se les brindaban herramientas para desarrollarlos.
3. La falta de elementos para trabajar en sus proyectos, llevaba a bajos índices de graduación.
4. Las temáticas a trabajar se reducían a unas cuantas, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1
Temáticas manejadas en las tesis de maestrías profesionalizantes

MOCE	MAOE	MINE
Consejo grupal	Estudios de	Diseño instruccional
Problemas emocionales	necesidades	Diseño de estrategias de
Habilidades sociales	Cultura organizacional	enseñanza
Rendimiento escolar	Clima organizacional	Diseño de estrategias de
Fracaso/riesgo escolar	Liderazgo	aprendizaje
	Evaluación (institucional,	Curso de b-learning
	servicios, puestos)	Curso en línea

5. En cuanto a la orientación de los proyectos, en la tabla 2 se puede observar que ésta ha variado de acuerdo al programa.

Tabla 2
Orientación de los proyectos

ORIENTACIÓN	MOCE	MAOE	MINE
Intervención/Desarrollo	75%	10%	24%
Propuesta	0%	12%	31%
Investigación aplicada	25%	78%	3%
Desarrollo tecnológico	0%	0%	42%

6. Finalmente, en cuanto a las modalidades utilizadas por cada programa, se encontró una gran variedad en éstas, tal como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3
Modalidades de los trabajos

MODALIDAD	MOCE	MAOE	MINE
Programas de prevención y/o intervención	74%	2%	--
Investigación evaluativa	16%	--	--
Estudios de caso	--	4%	--
Proyectos de mejoramiento escolar o de desarrollo educativo	--	29%	57%
Evaluación y análisis de políticas	--	12%	--
Proyectos de	--	2%	43%

desarrollo			
tecnológico			
Otros	10%	51%	--

Ante los resultados analizados en esta primera reunión se tomaron algunos acuerdos sobre la orientación que deberían tener los ejes metodológicos de las maestrías profesionalizantes:

1. La orientación de los seminarios de tesis se haría hacia la práctica e investigación aplicada.
2. Se revisarían los programas de los seminarios y se harían las modificaciones necesarias para responder a la orientación profesionalizante.
3. Los coordinadores de los diferentes programas en colaboración con la Unidad de Posgrado e Investigación, analizarían la posibilidad de que en el último periodo del plan de estudios, los alumnos se dedicaran sólo a trabajar con el asesor y en la tesis.
4. En cuanto a los contenidos de los seminarios, deberían estar:
 - a. Orientados al trabajo final,
 - b. Centrados en la práctica,
 - c. Usar metodologías de orientación más profesional que científica, y
 - d. Evaluar el trabajo final con independencia del grupo de asesores y del procedimiento académico-administrativo del avance de la tesis.

En conclusión, este primer análisis llevó a cuestionarse si los ejes metodológicos planteados para los seminarios eran los adecuados.

Objetivo

Replantear los seminarios de tesis hacia el enfoque de desarrollo de proyectos de desarrollo y no hacia proyectos de investigación.

Metodología

A partir de esa primera reunión y de los acuerdos tomados en la misma, se procedió a realizar una revisión exhaustiva de la literatura relativa a lo que eran los proyectos de investigación y los proyectos de desarrollo, se hizo también un análisis de los programas de posgrado de diferentes IES que dieran un panorama de la situación en la que se encontraban los programas de la Facultad de Educación y la orientación que deberían tener.

Una vez terminada esta revisión de literatura y establecidos los lineamientos de los proyectos de desarrollo, se trabajó en la elaboración de una guía para los trabajos terminales de las maestrías profesionalizantes.

Toda esta información fue socializada con la comunidad educativa, con los profesores de los seminarios se trabajó en la reestructuración del contenido de los seminarios de tesis, con los asesores se les reunió para darles a conocer los lineamientos bajo los cuales se realizarían los trabajos y, con los estudiantes se

les proporcionó información (a través de los mismos seminarios) para reorientar sus proyectos o plantearlos inicialmente desde este nuevo enfoque.

Resultados

Reestructura de los seminarios de tesis

Inicialmente, el seminario de tesis 1 tenía como objetivo: Identificar las principales características de los proyectos de investigación. Los temas analizados eran:

1. ¿Qué es la investigación?
2. Características de la investigación
3. Tipos de investigación-no experimental, experimental, cuasi experimental
4. Proceso de investigación: variables, hipótesis, importancia de la población, muestra, criterios para evaluar los artículos de investigación, aspectos éticos
5. Selección de problemas de investigación.

El Seminario de tesis 2, tenía como objetivo: Elaborar un diseño de investigación, pertinente a los objetivos de la misma, utilizando las técnicas, metodologías y programas adecuados para analizar información de manera cuantitativa y cualitativa. Los temas planteados eran:

1. Determinación de problemas de investigadores
2. Revisión de literatura
3. Utilización de las fuentes primarias y secundarias
4. Utilización de búsquedas electrónicas
5. Estudios de casos, investigación por encuesta, investigación correlacional.

El seminario de tesis 3 tenía como objetivo: Desarrollar el proyecto de tesis.

Los temas a revisar eran:

1. Redacción científica
2. Ética en la investigación
3. Presentación de resultados ante diversos tipos de auditorios.

Como se puede apreciar en el desglose de estos seminarios y tal como ya se ha mencionado anteriormente, el enfoque había estado centrado en los proyectos de investigación; dada la tradición y formación de los profesores de la Facultad de Educación.

Al hacer el análisis detallado de estos programas se toman algunos acuerdos sobre el objetivo de cada seminario y los contenidos que deberían considerarse. En la tabla 4 se pueden apreciar los cambios propuestos.

Tabla 4
Cambios propuestos para los seminarios de tesis

	Seminario 1	Seminario 2	Seminario 3
Propósito	Identificación del tema de tesis	Coordinar el avance de la elaboración del proyecto (protocolo de la propuesta)	Apoyar y coordinar el desarrollo del proyecto
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> -Antecedentes de la investigación educativa -Problemática del área -Manejo de fuentes de información -Desarrollo de habilidades de redacción 	<ul style="list-style-type: none"> -Modalidades de proyectos terminales -Ejemplos de proyectos terminales (según las modalidades) 	<ul style="list-style-type: none"> -Herramientas metodológicas e instrumentales para el desarrollo del proyecto

Los cambios se han dado de forma gradual en los diferentes seminarios y los contenidos se han ido detallando en función de las necesidades detectadas de acuerdo a los proyectos de los estudiantes.

Un aspecto relevante fue analizar el enfoque que deberían tener los proyectos de los estudiantes, pasando de una propuesta de investigación a una de proyectos de desarrollo. Para esto tuvo que sustentarse cuáles serían los lineamientos a seguir en los proyectos.

Proyectos de desarrollo

Álvarez (2002), menciona que los proyectos de desarrollo incluyen “la descripción y desarrollo de un proceso que permite resolver un problema relevante y complejo, y orientar un proceso de cambio mediante la instrumentación de estrategias apropiadas”.

En el Curso: Formulación y gestión de proyectos de desarrollo, se define éste como “Un conjunto autónomo de inversiones, actividades políticas y medidas institucionales o de otra índole diseñado para lograr un objetivo específico de desarrollo en un periodo determinado, en una región específica delimitada y para un grupo predefinido de beneficiarios, que continúa produciendo bienes y/o prestando servicios tras la retirada del apoyo externo, y cuyos efectos perduran una vez finalizada su ejecución”.

Desde las perspectivas anteriores, el proyecto de desarrollo emerge de una problemática identificada en un ámbito muy bien focalizado y que, aunque podría darse en otros contextos, deberá ser analizada desde donde se plantea porque sus opciones de solución podrían variar de un ambiente a otro. Ante dicha

problemática, se deben plantear opciones de solución, intervenir en ella y/o evaluar las opciones de solución presentadas.

El Banco Interamericano de Desarrollo (1979), plantea que el proyecto de desarrollo deberá tener los siguientes elementos:

- Determinación de la necesidad
- Fijación de objetivos
- Identificación o generación de alternativas
- Descripción o especificación de las alternativas en términos de sus requerimientos técnicos, financieros, organizacionales, etc. y estima de sus ventajas y desventajas
- Selección de la mejor alternativa
- Programación detallada de la alternativa seleccionada
- Implantación de la alternativa programada
- Operación, revisión sistemática y control permanente

Para las maestrías profesionalizantes de la Facultad de Educación, se decidió que no era posible fijar elementos comunes a todos los programas y que estos variarían dependiendo de las características de cada programa. Sin embargo, si se estableció una estructura general:

- Marco de referencia
 - Antecedentes
 - Contexto
 - Reseña histórica
 - Normatividad y políticas
 - Necesidad
 - Objetivo (s)
 - Propósito (s)
 - Justificación
- Marco conceptual
- Marco metodológico
 - Diseño o modelo (apegado a la modalidad seleccionada)
 - Procedimiento (incluye: sujetos, instrumentos, técnicas de recolección, cronograma). Los subapartados dependen del diseño y de la modalidad seleccionada
- Resultados
- Conclusión

Bajo este nuevo esquema se están trabajando los proyectos, los índices de graduación comienzan a aumentar, aunque todavía es pronto para afirmar que hay un cambio significativo en estos índices. Las primeras generaciones bajo este nuevo esquema están egresando, pero sus trabajos están siendo terminados con un avance entre el 90 y 100% y esperamos que pronto concluyan su proceso de graduación.

Conclusiones

Los programas de posgrado han aumentado considerablemente en los últimos años y continuarán con esta tendencia, a diferencia de lo que sucedía en años anteriores donde estos programas tenían un enfoque dirigido a la investigación, actualmente los programas tienen más a la alta especialización de profesionales en diversas áreas. El área educativa se ha visto inmersa en estos cambios y por eso, respondiendo a la demanda existente, la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán oferta tres programas de maestría profesionalizante.

Aunque estos programas brindan las herramientas de especialización en áreas específicas: innovación educativa, administración y/u orientación; se han presentado problemas con las opciones de graduación por los enfoques de los seminarios de tesis y los requisitos de los trabajos terminales; esto ha llevado a plantear cambios en los mismos. Actualmente se enfocan más al trabajo de proyectos de desarrollo y no tanto de investigación.

Falta más trabajo en la adecuación de estos seminarios y en el trabajo conjunto con los asesores de los proyectos para hacer más eficaces los resultados obtenidos.

Referencias

- Álvarez, A. (2002). *Planificación y desarrollo de proyectos sociales y educativos*. México: Editorial Limusa.
- Banco Interamericano de Desarrollo, Escuela Interamericana de Administración Pública y Fundación Getulio Vargas (1979).
- Escobar, C. Los posgrados “profesionalizantes”: adecuación y normalización para una buena operatividad con el RGEP. *Primer Congreso sobre la Investigación en Facultades y Escuelas*. México: UNAM.
- Marceu, J. (1996). *Fortalecimiento de la tendencia profesionalizante en la formación de investigadores*. Disponible en: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/reencuentro/no26/Tenden/Forta.htm> (Recuperado 7 de marzo de 2008).
- Programa de Maestrías según CONACYT (2008). Disponible en http://www.conacyt.mx/Convocatorias/Convocatorias_Becas_PosgradosNacionalesCalidad-PNP.html (Recuperado 7 de marzo de 2008).
- Proyectos de Desarrollo. Planificación, implementación y control*. Volumen 1. México: Editorial Limusa.
- Sánchez, J. (2008). Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de postgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de postgrado. *Ciencia y Sociedad*. Vol. XXXIII, Núm. 3, Julio-Septiembre 2008. República Dominicana: Centro de Innovación en Educación Superior.

CAMBIO Y CONTINUIDAD EN EL POSGRADO EN CIENCIAS MARINAS Y COSTERAS (CIMACO) DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA SUR EN SU BÚSQUEDA DE RECONOCIMIENTO Y CONSOLIDACIÓN

Urciaga- García, J.I.

Universidad Autónoma de Baja California Sur
Apartado postal 3328, La Paz Baja California Sur
Correo electrónico: jurciaga @uabcs.mx

Resumen.

El trabajo presenta un análisis sobre el desempeño del programa de posgrado en Ciencias marinas y Costeras (CIMACO) de la Universidad Autónoma de Baja California Sur, muestra una panorámica de las fortalezas y debilidades del programa y algunos de los principales problemas a superar en el camino de su reconocimiento y consolidación como programa con atención prioritaria a la problemática de la zona marina y costera. Además presenta algunas perspectivas para consolidarlo como programa de excelencia en un futuro cercano como programa competente internacional y de referencia obligada en el campo de las Ciencias Marinas y Costeras.

1. Introducción.

A principios de los años ochenta del siglo pasado la UABCS planteó la iniciativa de desarrollar posgrados. En la entonces coordinación de Ciencias del Mar, se consideraron los posgrados en Manejo de las Zonas Costeras, Acuicultura, Biología Marina y Geología Marina. Tal iniciativa que tomó diez años en concretarse se plasmó con la maestría en Ciencias en Acuicultura y poco después, el Posgrado en Manejo Sustentable de Zonas Costeras (UABCS-AICM, 1996). Hasta febrero del 2002, sendos programas se ofrecían separadamente, pero en agosto de ese mismo año se fusionaron e integraron un solo programa de posgrado; el posgrado en Ciencias Marinas y Costeras (CIMACO), programa que ofrece los niveles de especialidad, maestría y doctorado, con orientación en: Biología Marina, Acuicultura y Manejo Sustentable. El CIMACO surge como programa con aspiraciones de un posgrado integrador, multidisciplinario con enfoque compartido.

El posgrado asume el compromiso social de atender la problemática del aprovechamiento sustentable de los recursos naturales y ambientales particularmente del Golfo de California y es un programa estratégico para la generación de estudios que coadyuven en la definición y orientación de las

políticas públicas sobre el aprovechamiento de los recursos naturales y ambientales existentes en el noroeste de México. Hoy, el CIMACO cuenta con el reconocimiento de posgrado de Alto Nivel de acuerdo a los estándares de CONACYT y pretende colocarse en programa de competencia internacional en el corto plazo. Sin embargo, a la fecha, a casi 8 años de experiencia, el posgrado es un programa que atraviesa muchas dificultades para su consolidación como resultado de la existencia de muchos conflictos internos e institucionales y que a duras penas podría sostenerse en el padrón de posgrados de calidad.

El objetivo del presente artículo es analizar el desempeño del programa de posgrado CIMACO y presentar algunas perspectivas para consolidarlo como programa de excelencia. Además de brindar una panorámica de las fortalezas y debilidades del programa y de analizar las perspectivas de futuro cercano, en un horizonte de 5 años, para su potencial mención de calidad como programa competente internacional y de referencia obligada en el campo de las Ciencias Marinas y Costeras.

2. Características y funcionamiento del Programa en Ciencias Marinas y Costeras.

El fundamento normativo del programa se encuentra en el Reglamento General de Estudios de Posgrado, reglamento que se revisa periódicamente, la última actualización para ponerlo en línea con el Manual de Evaluación del Posgrado Nacional (SEP-CONACYT), se realizó apenas en julio de 2006. Los criterios y mecanismos de operación del programa siguen muy de cerca los criterios que establece el Manual. La coordinación del programa recae en Departamento de Biología Marina a través del Comité Académico de Posgrado, comité que se integra por el jefe del departamento de Biología Marina, por el responsable del posgrado y dos profesores. En el Comité Académico recae la responsabilidad de la calidad académica y del desarrollo del programa. La evaluación de los estudiantes la aplican los profesores de manera individual en sus cursos y el Comité Académico del Programa se encarga de supervisar el desempeño de esta actividad. Mediante talleres de autoevaluación interno se diseñan los esquemas de evaluación de acuerdo al modelo educativo de aprendizaje centrado en el estudiante. El programa asegura la atención personalizada, frecuente y regular de los estudiantes mediante el trabajo del tutor. La responsabilidad de la revisión y actualización del plan de estudios del recae en el Comité Académico, en principio, a través de un taller de autoevaluación interno en el que participan todos los profesores del núcleo básico.

La aprobación es facultad primero del Consejo Académico del Área y posteriormente del Consejo General Universitario. Los mecanismos para la selección de aspirantes son los siguientes: a través de los resultados del examen CENEVAL, entrevista, evaluación del currículum, protocolo de investigación,

respaldo de un investigador del programa como director de tesis y un examen de ubicación de inglés. Con base en los resultados de estas evaluaciones se determina si el estudiante es aceptado en el programa de posgrado. Hasta ahora el seguimiento de la trayectoria escolar de los alumnos descansa en los comités asesores, en el comité académico de posgrado y en la Dirección de Servicios Escolares. En un esfuerzo por fortalecer la formación del estudiante y la investigación con equipos de investigación de otras instituciones de la región, la UABCS tiene convenios de cooperación con el Centro de Investigaciones Biológicas del Noroeste (CIBNOR) y el Centro Interdisciplinario de Ciencias Marinas (CICIMAR), para intercambio de estudiantes y maestros, revalidación de materias, y anualmente, entre las tres instituciones se organiza de manera conjunta la Semana Estatal de Posgrado que en 2008 alcanzó su octava edición. El posgrado recibe estudiantes predominantemente nacionales y pocos estudiantes extranjeros. En sus pocos años de evolución la orientación en acuicultura muestra una fuerte tendencia a reducir su participación, lo que contrasta con la orientación de manejo que da cabida a estudiantes de muchas disciplinas naturales y especialmente de área de sociales (abogados, economistas y otros) cuya justificación para la atención de la problemática de las zonas costeras recae en variables esencialmente de orden socioeconómico.

El programa cumple con algunos de los principales indicadores duros para permanecer en el padrón de posgrados de calidad de acuerdo al Manual para la Operación de los Programas de Posgrado, entre los que destacan la planta académica, índice de titulación, número de doctores y miembros del SNI, vinculación, financiamiento e infraestructura. El núcleo académico básico lo integran 12 Profesores de Tiempo Completo, de los cuales todos son doctores y 80% pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores y 3 de ellos cuentan con el Nivel II, el 100% de la planta académica ha obtenido su grado más alto en otras instituciones. El nivel de habilitación de los miembros de la planta académica para los distintos niveles se cumple al 100%. Cabe resaltar que todo el profesorado participa en diferentes actividades dentro del programa y ofrecen atención personalizada a los estudiantes, así mismo se promueve el desarrollo intelectual de los estudiantes y su participación en las actividades y productos científicos que se realizan en colaboración con sus tutores. Los profesores reciben anualmente al menos un curso de capacitación y actualización didáctica y pedagógica. Todos los profesores tienen experiencia en la docencia y el 100% de la planta académica del NAB también imparte por lo menos una asignatura en los programas de licenciatura.

Respecto al indicador del índice de titulación, cabe señalar que el programa de maestría tiene una cobertura superior al 70% y el de especialidad superior al 95%, indicadores que muestran una elevada eficiencia terminal. La gran debilidad del programa se concentra en los indicadores de graduados del doctorado en el que existen muy pocos en relación al número de estudiantes de doctorado.

El plan de estudios se revisa por todos los profesores participantes en el programa y por especialistas en algunos temas específicos, lo que le otorga una gran fortaleza, que se ha traducido en la claridad de los objetivos de cada unidad de las diferentes asignaturas, así como en el perfil de egreso. Las actividades y métodos de enseñanza-aprendizaje están supervisados por las Direcciones de Docencia e Investigación Educativa y Apoyo Académico, lo cual hace posible alcanzar el desarrollo de aptitudes, actitudes y valores planteados en el perfil de egreso. El programa contiene un apartado de formación básica y un núcleo integrador con sus respectivos créditos obligatorios. El número de créditos y la forma en que éstos deberán ser cubiertos está perfectamente claro y descrito en el plan de estudios, asimismo, cada profesor entrega al alumno, al inicio del semestre, la carta descriptiva del curso que contiene las unidades temáticas, las actividades a desarrollar, los requisitos para aprobar la materia y los mecanismos de evaluación. Las características de las tesis y los mecanismos para la obtención del grado están claramente definidos en el Reglamento General de Estudios de Posgrado. Por lo que respecta al seguimiento de egresados, estudiantes y empleadores, cabe resaltar que el CIMACO es un programa joven de apenas ocho semestres de haberse puesto en marcha por lo que los datos generados son limitados, aunque cabe señalar que está en proceso la formulación de los mecanismos que garanticen el seguimiento de egresados.

3. Fortalezas de investigación en áreas estratégica de escala regional.

El programa se concentra en tres líneas de generación y aplicación del conocimiento: manejo sustentable, biología y acuacultura. Líneas congruentes con los objetivos del programa, con las áreas de conocimiento y con la investigación básica y aplicada que se genera en el programa. Cabe recordar que CIMACO es un programa regional que centra sus esfuerzos en el manejo integral de la zona costera. La Planta Académica y el enfoque que se le da al Plan de Estudios lo hacen único, en el ámbito del desarrollo sustentable. La gestión exitosa para el desarrollo de proyectos de investigación con financiamiento externo hace posible la formación de recursos humanos. Las líneas de investigación que aparecen en el plan de estudios son líneas maduras con pleno desarrollo y todas cumplen con el indicador mínimo de calidad de contar al menos con tres profesores adscritos. En términos generales, el CIMACO cuenta en la actualidad con las instalaciones básicas para el desarrollo de la docencia, investigación y actividades extra aula (laboratorios, talleres y su equipamiento). Cuenta con una sala de cómputo con servicio de Internet para sus estudiantes. La biblioteca central concentra el acervo bibliográfico, además se cuenta con un pequeño centro de documentación en la Unidad Pichilingue donde se desarrolla la orientación de Acuacultura

El programa CIMACO tiene orientación a la investigación, basado en la educación, la experiencia y con importantes ramificaciones de vinculación con los sectores y agentes productivos que inciden en el desarrollo de la región. El fortalecimiento de

grupos de investigación y de redes del conocimiento genera importantes interacciones con las empresas, organismos e instituciones que promueven la investigación mediante acciones de inyección de recursos. El impulso al sector de Investigación, Desarrollo e Innovación ha sido importante en aspectos fundamentales en el desarrollo regional en que el posgrado tiene proyectos de investigación en marcha: Biodiversidad, manejo integral de la zona costera, ecología de poblaciones, conservación y manejo de poblaciones de mamíferos marinos (ballenas), tortugas, tiburones y otras especies de interés económico, planes de manejo de áreas naturales protegidas y en vías de protección, programas de ordenamiento ecológico marino, costero y municipal, estudios de sectores económicos claves en la región como el turismo y pesca deportiva, los servicios ecosistémicos, historia ambiental, pesca ilegal, evaluación de pesquerías, desarrollo tecnológico en poliploidia, estudios hidrológicos, estudios de impacto ambiental, estudios sobre futuros alternativos de polos de desarrollo turístico, peces ornamentales, entre otras investigaciones de interés.

Desde la perspectiva financiera los investigadores que del NAB registran una actividad investigadora y de captura de recursos externos muy importante, mediante diversas convocatorias de fondos sectoriales, mixtos e institucionales de CONACyT, de recursos provenientes de instituciones de conservación como CONABIO y otros recursos externos. Lo anterior muestra la gestión exitosa en el logro de financiamiento externo a la investigación.

En definitiva el programa CIMACO participa y se involucra con la problemática de la región. Sus líneas de investigación consolidadas y sus grupos de investigación se concentran en algunas áreas prioritarias para la región: manejo sustentable, biología y acuacultura. El CIMACO es un programa regional que centra sus esfuerzos en el manejo integral de la zona costera y fortalece la dimensión de sustentabilidad de las políticas públicas. Además, la presencia regional de varias instituciones de investigación (CIBNOR, CICIMAR, CRIP, CICESE) y de estudios superiores favorece la colaboración. Las líneas de investigación que aparecen en el plan de estudios son líneas maduras con pleno desarrollo y todas cumplen con el indicador mínimo de calidad de contar al menos con tres profesores adscritos. Asimismo se han establecido mecanismos de seguimiento y evaluación de los resultados de la investigación con financiamiento externo y los procedimientos de registro y seguimiento de los proyectos de investigación, así como de los productos generados.

4. Principales debilidades y oportunidades de mejora del programa hacia su consolidación.

Se encuentran en elaboración el plan de mejoras del programa y se espera que en diciembre de 2009 se termine. En proceso de discusión están muchos aspectos de operación del programa como la redefinición de los criterios de pertenencia al NAB, las características del responsable del programa, la oferta semestral de

cursos y la propuesta de nuevos cursos y proyectos de investigación en colaboración con estudiantes y otros investigadores. Existe una queja común de profesores del NAB de que no se demandan sus cursos y no se les incluyen en los diversos procesos de operación del programa como comités de tesis, proyectos, publicaciones y otros. De hecho, un profesor del NAB presentó su renuncia al mismo por considerarse excluido de las principales actividades del programa como cursos y comités de tesis. Al parecer la falta de correspondencia entre oferta y demanda de cursos se ha transformado en un problema estructural del programa debido a que algunos profesores investigadores que pertenecen al NAB no ofrecen cursos por falta de estudiantes que lo demanden lo que se explica porque los comités no recomiendan cursos cuando definen el programa individual de trabajo de sus estudiantes.

Esta debilidad se origina porque los comités de tesis que se nombren para atender un estudiante determinado y su respectivo proyecto de investigación, en numerosas ocasiones son miembros externos al programa y a la universidad que desconocen la oferta de cursos que tiene el programa. Existe una falta real de correspondencia entre la oferta de cursos y la demanda de los mismos por parte de los estudiantes, esta situación es resultado de la falta de información de los profesores del comité y de la consideración de los comités de que los estudiantes no requieren de cursos, especialmente de los cursos formativos e integradores (fuera de los cursos obligatorios que pertenecen al núcleo básico) sino que los créditos se cubren mediante estancias de investigación con profesores externos para completar los créditos del programa. En este punto debería considerarse alguna estrategia para fomentar en los comités la necesidad de los cursos de las áreas formativa e integradora que ofrece el programa. Asimismo, en la elección de los cursos también influye la orientación que escogen los estudiantes. Los de manejo se orientan con mayor frecuencia a Manejo integrado de zonas costeras, sistemas SIG, en contraste con los de Biología que se concentran en Biogeografía, Biología Molecular y otros.

Por otra parte, el compromiso y responsabilidad de los profesores con el posgrado está determinado por la normativa universitaria y los incentivos económico y de reconocimiento del trabajo académico. El sistema de becas al desempeño académico, los cuerpos académicos, el financiamiento externo a proyectos de investigación y servicios. En este sentido los atibados institucionales recientes de cambios en la ley orgánica de la universidad, de ingerencia directa del gobernador del estado y sus funcionarios de primer nivel sobre el gobierno y política de la universidad influye de manera adversa y directa, se sobrepolitiza cualquier decisión de corte académico y al parecer la propia universidad se encuentra en una situación sin rumbo académico con consecuencias directas en el funcionamiento y calidad del programa. Por otra parte, las restricciones política, institucionales y financieras de la institución afectan el funcionamiento regular del programa. La casi nula negociación de los PIFIs, la poca presencia en la

certificación de carreras y procesos, la falta de transparencia en la rendición de cuentas y el desvío de recursos del fondo de pensiones y ahorro de los trabajadores por parte de la autoridades en turno desanima el trabajo académico. Un problema de especial relevancia consiste en las limitaciones financieras para la generación de productos científicos y la difusión de la productividad académica a través de congresos, publicaciones de libros, artículos, trabajos y otros productos académicos. Además de que todavía se encuentra en proceso de maduración la relación de los estudiantes con sus pares de otras instituciones así como mejorar los indicadores de participación de estudiantes en los productos académicos y su asistencia a eventos en los que se puede medir la calidad y pertinencia de nuestros trabajos de investigación. Un aspecto en que los miembros del programa trabajan intensamente es el fortalecimiento de los vínculos con sus pares de grupos de investigadores de instituciones nacionales y extranjeras.

Una importante amenaza consiste en la práctica ausencia de un programa de seguimiento de los egresados y mecanismos de evaluación de las actividades académicas con miras al mejoramiento de su calidad para dar cuenta del impacto social del programa. Cabe destacar que actualmente están en proceso de revisión y mejora los mecanismos de seguimiento a la trayectoria escolar de los alumnos, al desempeño docente de profesores así como los productos científicos en que participan estudiantes y los estudios de seguimiento a los egresados (para medir su impacto social).

5. Resultados del Programa.

Hasta septiembre de 2009, el CIMACO cuenta con 85 estudiantes inscritos en el programa: 40 estudiantes de doctorado, 32 de maestría y 13 de especialidad. Sin embargo, a pesar del número elevado de estudiantes doctorales el índice de titulación es muy bajo, apenas una persona ha obtenido el grado de doctor hasta junio de 2009. Aspecto que contrasta con el buen desempeño de los estudiantes de maestría cuyo indicador de titulación es de casi 60%. Destaca que las primeras dos generaciones de especialidad están tituladas al 100%. La maestría tiene un índice de titulación del 60% en el cohorte de 2002 y los cohortes más recientes están por titularse. Preocupa el caso de los estudiantes de doctorado que teóricamente ya deberían de contar con su grado poco más de 20 estudiantes de acuerdo a su fecha de ingreso. Aunque es muy pronto para obtener conclusiones e indicadores, el cohorte 2004 está concluyendo sus tesis y sus defensas respectivas, se espera que concluya en diciembre de 2009.

6. Conclusiones

El programa de posgrado CIMACO se encuentra en una encrucijada. Registra importantes fortalezas académicas como el nivel de habilitación de los profesores del núcleo básico, su producción y reconocimiento además de la mejora de sus

indicadores de participación colectiva y con estudiantes en diversos eventos académicos. En contraste a la gran debilidad y fragilidad institucional que todavía no redefine su normativa de posgrado y sus políticas que permitan fortalecer el nivel e posgrado. Especialmente, si los profesores del núcleo básico empiezan a no participar e incluso renunciar por sentir que los grupos políticos de la universidad mantienen una política equivocada respecto al posgrado. Aún más se tienen serias dudas de consolidar el programa de seguir con el mismo patrón de comportamiento institucional con el grupo que mantiene el poder y control de la institución con el apoyo del gobierno del estado.

7. Bibliografía

Dictámenes resultado del proceso de evaluación del Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP), versión 2.0. CONACYT. México, D.F., diciembre de 2004.

Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (2002-2006). Dirección de Investigación Interdisciplinaria y Posgrado. Universidad Autónoma de Baja California Sur. La Paz, B.C.S., marzo de 2002.

Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado 2.0. Posgrado den Ciencias Marinas y Costeras CIMACO. Área Interdisciplinaria de Ciencias del Mar. Universidad Autónoma de Baja California Sur. La Paz, B.C.S., marzo de 2004.

MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

Guadalupe Villalobos Monroy¹

René Pedroza Flores²

Universidad Autónoma del Estado de México

Facultad de Ciencias de la Conducta.

Av. Filiberto Gómez S/N Col. Guadalupe, Toluca Estado de México C.P. 50010

luvimo127@hotmail.com y renebufi@yahoo.com.mx

045722 245 50 65 Y 045722 245 16 18

Introducción

Esta ponencia da a conocer el programa de Maestría en Práctica Docente, que se oferta en la UAEMEX, el cual tiene como fin profesionalizar la práctica docente del profesor de nivel medio superior para mejorar e intervenir en su propio desempeño áulico. Sobresale entre otros programas porque se inserta en la tendencia mundial de pensar en el B-Learning, el aprendizaje mixto o la formación combinada; es decir, la articulación entre el conocimiento disciplinario, conocimiento disciplinario, conocimiento psicológico del adolescente, didáctica cognitiva y constructivista y desarrollo de software y diseño digital de contenidos y evaluaciones.

El programa es novedoso en tres sentidos:

- a) Es Profesionalizante y flexible porque incorpora lo presencial con el trabajo práctico y con la asesoría especializada en la enseñanza de los contenidos de aprendizaje y del desarrollo de la intervención educativa.
- b) Es un plan de estudios interdisciplinario que pone énfasis en trabajar la teoría y la práctica a través de problemas que se presentan en la actividad cotidiana del docente en el aula. El problema es abordado desde la didáctica, la pedagogía, la psicología y la especialidad disciplinaria.
- c) Es un programa en Consorcio Universitario de carácter interinstitucional porque convoca a distintos organismos y dependencias académicas con el propósito de unir esfuerzos en la formación profesional de los docentes de educación media superior.

Metodología

Se expondrán los motivos o antecedentes que dieron origen al programa, la estructura del mismo, así como resultados parciales, debido a que se encuentra a un paso de concluir la primera generación.

¹ Profesora Investigadora en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEMEX

² Investigador en el Instituto de Estudios Sobre la Universidad de la UAEMEX

Resultados

Los resultados que podemos presentar en este momento son parciales y se derivan de la evaluación continua que se va realizando tanto por parte del comité curricular y del comité académico, además del Cuerpo Académico Procesos Educativos Gestión y Gobernabilidad, de donde surgió la idea inicial. Cabe aclarar que la Maestría forma parte del Padrón Nacional de Posgrados de Excelencia del CONACyT.

Justificación

La reforma al currículo del Bachillerato Universitario (2003) tiene como fundamento epistemológico y pedagógico al constructivismo. El constructivismo sugiere que el docente revise permanentemente su desempeño en el aula con el propósito de fortalecer y mejorar su práctica. Lograr esta cualidad en el docente es el reto más trascendental que debe superarse, esta es la razón más importante para pensar en un programa de posgrado que forme líderes académicos en planteles para que, posteriormente coadyuven en la implementación, seguimiento y evaluación del plan de estudios, a la vez que profesionalicen el desempeño áulico.

Planteamiento del problema

La población docente en los ocho planteles del sistema dependiente de Bachillerato Universitario está formada por más de novecientos profesores, de los cuales cerca del noventa por ciento son definitivos en sus asignaturas, un promedio del setenta por ciento son de asignatura y varios de ellos comparten su actividad en dos o más planteles; en cuanto a su antigüedad, más del sesenta por ciento rebasa los veinte años de servicio, razón por la cual es necesario que la renovación de este claustro académico se haga con la visión de construir el futuro de una manera óptima para que se logren alcanzar y superar las metas planeadas en la visión institucional 2005-2013

Al revisar algunos programas de maestría, encontramos que desarrollan de manera muy particular la formación en algún campo del conocimiento, o bien se enfocan a la problemática del nivel superior o no analizan la práctica áulica de los docentes. Por ejemplo, en 1996, se creó la Maestría en Educación Media Superior, promovida por la Universidad Autónoma del Estado de México a través de la Facultad de Ciencias de la Conducta y el Centro de Innovación, Desarrollo e Investigación Educativa, en colaboración con el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, tuvo una promoción única que atendió de manera eficaz algunos de los problemas del Currículo del Bachillerato Universitario 1991, pero no se atendió la práctica docente.

Este programa se considera profesionalizante porque los participantes deben ser docentes en activo que tengan la disposición de revisar su práctica docente a partir de las teorías que fundamentan las propuestas de enseñanza y aprendizaje más recientes al igual que las asignaturas disciplinarias que imparten. Con ello se propone contribuir al logro de la calidad educativa.

Metodología

La metodología que se utilizó para el diseño e implementación del programa es la establecida por la legislación universitaria, que consta básicamente de un análisis y revisión de experiencias previas tanto nacionales como internacionales, posteriormente se realizó la fundamentación académica del programa, se plantearon los requisitos académicos para el ingreso, permanencia y egreso, se diseñaron las normas operativas y se propuso la estructura del programa.

Cabe aclarar que este proyecto surgió de la propuesta del Cuerpo Académico procesos educativos, gestión y gobernabilidad, que a través de su líder, empezó socializar la propuesta principalmente con el Instituto de Estudios sobre la Universidad, la Dirección de Educación Media Superior y la Facultad de ciencias de la Conducta. Por acuerdo de las múltiples reuniones de trabajo, se decidió invitar a colaborar a las siguientes facultades: Facultad de Ciencias, Facultad de Química, Facultad de Humanidades, Facultad de Geografía, Facultad de Lenguas, Escuela de Artes, Facultad de Derecho, Facultad de Antropología, Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, quienes se comprometieron a participar con tutores disciplinarios, infraestructura y equipo, así como con otros recursos materiales y financieros.

Posteriormente el programa fue sometido a todos los análisis y evaluaciones que señala la legislación universitaria a través de los distintos órganos de gobierno, hasta que fue aprobado por el Consejo Universitario, para implementarse en el invierno del año 2008.

Objetivos del Programa

Objetivo General:

- Profesionalizar la práctica docente de los profesores del Nivel Medio Superior para mejorar e intervenir en su propio desempeño áulico.

Objetivos Particulares

- Desarrollar habilidades para la planificación del proceso de aprendizaje, incorporando acciones tendientes al mejoramiento, cambio, intervención e innovación educativa (diseño instruccional para el medio presencial y a distancia con aplicaciones de nuevas tecnologías)

- Desarrollar habilidades para el diseño y preparación de contenidos (elaboración, análisis y evaluación de secuencias pedagógicas con base en los contenidos establecidos en el plan de estudios).
- Desarrollo de habilidades para la comunicación y expresión comprensible de los contenidos de aprendizaje, de la aplicación didáctico-pedagógica y del uso de nuevas tecnologías.

Estructura curricular

LÍNEAS DE FORMACIÓN GENERAL	UNIDADES DE APRENDIZAJE	LÍNEA DE FORMACIÓN RIZOMÁTICA
ENSEÑANZA ESCOLAR Profesionaliza al docente en el manejo de los contenidos escolares propios de su especialidad de formación disciplinaria.	Formación conceptual básica	T E C N O L O G Í A E D U C A
	Formación complementaria	
	Actualización en fundamentos	
	Actualización en procedimientos	
PSICOPEDAGOGÍA Profesionaliza al docente en la enseñanza escolar como un proceso de construcción social y en el conocimiento del aprendizaje en el desarrollo del adolescente.	Psicología del medio escolar	
	Teorías del aprendizaje	
	Psicodinámicas del aprendizaje	
	Modos de enseñanza y aprendizaje	
DIDÁCTICA profesionaliza al docente en la acción didáctica, reconociendo la integración de los elementos esenciales de la relación pedagógica: docente, estudiantes,	Exposición y secuencia didáctica	
	Estrategias del profesor reflexivo	
	Estrategias del alumno reflexivo	

finalidades, contenidos, recursos pedagógicos, apoyos institucionales y entorno sociocultural.	Sistema de evaluación	T I V A
INTERVENCIÓN EDUCATIVA profesionaliza al docente en identificar, plantear y solucionar problemas derivados de la práctica educativa, con la finalidad de mejorar, cambiar e innovar aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Intervención educativa: diagnóstico	
	Intervención educativa: organización y planeación	
	Intervención educativa: aplicación	
	Intervención educativa: evaluación	

El programa de la Maestría en Práctica Docente se considera innovador porque comprende rigor teórico-metodológico para la intervención educativa desde dos aspectos centrales: la formación que se realiza mediante las diversas unidades de aprendizaje, y el trabajo de tesis como resultado de la investigación en torno a la práctica docente. En el primer caso, las unidades de aprendizaje de cada semestre se articulan al trabajo de tesis de grado para abordar una temática de la práctica docente. De esta forma tenemos que en el primer semestre, la finalidad es que el estudiante de la maestría se aproxime a diagnosticar un problema de su práctica, para lo cual se le dota de conocimientos disciplinarios básicos de su formación profesional, del conocimiento del adolescente, y del manejo pedagógico y didáctico de los contenidos; en el segundo semestre, se considera el diagnóstico fundamentado de su práctica docente, para lo cual el estudiante adquirirá conocimientos complementarios de su disciplina, conocimiento de los tipos de aprendizaje y de las estrategias de enseñanza; en el tercer semestre, se aborda la aplicación del modelo de intervención para solucionar una problemática de su práctica docente, por lo que se le proporciona actualización en fundamentos de su disciplina profesional, se complementa el conocimiento del adolescente con aspectos de psicodinámicas, y se completan las estrategias que utiliza el estudiante; el cuarto semestre es la evaluación del modelo de intervención aplicado, para ello se actualiza al alumno sobre los principios de su disciplina, se complementa el conocimiento de la práctica con los modos de enseñanza y aprendizaje y con los sistemas evaluación.

El segundo caso es respecto a la tesis de grado. Se requiere de un proceso riguroso en cuanto método, fundamentos epistemológicos, bases teóricas y acercamientos con la experiencia. En términos globales, el proceso de

investigación considera un conjunto de tareas que van desde la observación de la práctica docente hasta la formulación conceptual para la intervención educativa. Siempre con el apoyo de los métodos de investigación aplicados en el campo de la educación.

El trabajo de tesis cumple, en este sentido, con las exigencias de una tesis de grado de maestría, con base en nuestra Legislación Universitaria.

El Cuerpo Docente se integra por al menos un profesor del área disciplinaria de cada facultad participante, quienes orientarán la actualización de todas las disciplinas que integran el Currículum del Bachillerato Universitario. Se cuenta también con los tutores psicopedagógicos, quienes tienen como base al Cuerpo Académico de la Facultad de Ciencias de la Conducta y del Centro de Estudios de la Universidad. Sus funciones serán: apoyar a los estudiantes de esta maestría en el aspecto psicopedagógico, para permitir la integración disciplinaria con el proceso de aprendizaje, a través de la sugerencia de estrategias que faciliten la labor de aprehensión de los estudiantes; Los tutores acompañantes se designarán dentro del claustro académico de nivel medio superior y serán el enlace entre los tutores expertos y los psicopedagógicos; mantendrán contacto permanente con los maestrantes para acompañarlos y orientarles en la solución de los problemas que se les vayan presentado a lo largo del posgrado.

El plan de estudios se integra de la forma siguiente:

Maestría en Práctica Docente
Primer semestre

UNIDADES DE APRENDIZAJE	HORAS/SEM/SEMESTRE		HORAS/SEM/SEMESTRE		TOTAL HORAS	TOTAL CRÉDITOS
	HORAS TEÓRICAS	CRÉDITOS	HORAS PRÁCTICAS	CRÉDITOS		
Formación conceptual básica	3	6	4	4	7	10
Psicología del medio escolar	2	4	2	2	4	6
Exposición y secuencia didáctica	1	2	3	3	4	5
Intervención educativa: diagnóstico			8	8	8	8
TOTALES	6	12	17	17	23	29

Segundo semestre

UNIDADES DE APRENDIZAJE	HORAS/SEM/SEMESTRE		HORAS/SEM/SEMESTRE		TOTAL HORAS	TOTAL CRÉDITOS
	HORAS TEÓRICAS	CRÉDITOS	HORAS PRÁCTICAS	CRÉDITOS		
Formación complementaria	3	6	4	4	7	10
Teorías del aprendizaje	2	4	2	2	4	6
Estrategias del profesor reflexivo	1	2	3	3	4	5
Intervención educativa: organización y planificación			8	8	8	8
TOTALES	6	12	17	17	23	29

Tercer semestre

UNIDADES DE APRENDIZAJE	HORAS/SEM/SEMESTRE		HORAS/SEM/SEMESTRE		TOTAL HORAS	TOTAL CRÉDITOS
	HORAS TEÓRICAS	CRÉDITOS	HORAS PRÁCTICAS	CRÉDITOS		
Actualización en fundamentos	3	6	4	4	7	10
Psicodinámicas del aprendizaje	2	4	2	2	4	6
Estrategias del alumno reflexivo	1	2	3	3	4	5
Intervención educativa: aplicación			8	8	8	8
TOTALES	6	12	17	17	23	29

Cuarto semestre

UNIDADES DE APRENDIZAJE	HORAS/SEM/SEMESTRE		HORAS/SEM/SEMESTRE		TOTAL HORAS	TOTAL CRÉDITOS
	HORAS TEÓRICAS	CRÉDITOS	HORAS PRÁCTICAS	CRÉDITOS		
Actualización en principios	3	6	4	4	7	10
Modos de enseñanza y aprendizaje	2	4	2	2	4	6
Sistema de evaluación	1	2	3	3	4	5
Intervención educativa: evaluación			8	8	8	8
TOTALES	6	12	17	17	23	29

Créditos globales

Créditos formativos			116
Créditos por tesis			20
Créditos totales			136

- El número mínimo y máximo de créditos durante los cuatro semestres es de 29.

Se plantean seis salidas laterales en caso de no cumplir con el 100% de los créditos de la maestría, lo que permitirá adquirir un reconocimiento académico de Diplomado Superior. Las opciones son:

a) Diplomado Superior en Enseñanza Escolar. Si acredita 100% de los créditos de esa línea de formación que está integrada por: Formación conceptual básica, Formación complementaria, Actualización en fundamentos y Actualización en principios.

b) Diplomado Superior en Psicopedagogía. Si acredita 100% de los créditos de esa línea de formación que está integrada por: Psicología del medio escolar, Teoría del aprendizaje constructivista, Psicodinámicas del aprendizaje y Estilos de enseñanza y aprendizaje.

c) Diplomado Superior en Didáctica. Si acredita 100% de los créditos de esa línea de formación que está integrada por: Exposición y secuencia didáctica, Estrategias del profesor reflexivo, Estrategias del alumno reflexivo y Sistemas de evaluación.

d) Diplomado Superior en Habilidades Docentes I. Si acredita 100% de los créditos en el primer semestre.

e) Diplomado Superior en Habilidades Docentes II. Si acredita 100% de los créditos del segundo semestre.

f) Diplomado Superior en Habilidades Docentes III. Si acredita 100% de los créditos del tercer semestre.

Para el buen funcionamiento del plan de estudios se considera que la promoción de los estudios de la maestría y de sus opciones laterales comience bien delimitada. Desde el inicio se debe marcar con claridad quiénes serán estudiantes de la maestría y quiénes, estudiantes de los diplomados; en este sentido los créditos de éstos no son acumulativos para obtener el grado de maestría, y los créditos de la maestría no son equivalentes a los créditos de los diplomados. Quien ingrese a los diplomados y cumpla con todos los requisitos de permanencia y egreso obtendrá el reconocimiento respectivo del diploma al que se haya inscrito; en el caso de quienes ingresen a la maestría, deberán cumplir con todo lo requerido en el plan de estudios que para ese fin se propone. Por esta razón, el estudiante debe tener claro la opción a la cual se inscribe.

Resultados Preliminares

El programa fue sometido a evaluación ante el CONACyT y actualmente forma parte del Padrón Nacional de Posgrados de Excelencia. Para la primera generación (2008-2010) se inscribieron alrededor de 11 profesores del nivel medio superior, imparten diferentes unidades de aprendizaje en las preparatorias de la UAEM, actualmente se encuentran a punto de cursar el cuarto semestre, gozan de la beca CONACyT y por tanto, tienen descarga de horas en cada uno de sus planteles para poder cursar el programa.

Al finalizar el primer semestre los alumnos diseñaron e impartieron un curso a profesores del nivel medio superior acerca de las temáticas aprendidas por ellos en la maestría, lo cual les permitió compartir e intercambiar experiencias acerca de su práctica docente con sus compañeros de trabajo. Además se organizó el primer foro interno de la Maestría en donde los alumnos expusieron algunas de las temáticas analizadas durante el semestre, en este foro participaron los tutores disciplinarios, los acompañantes y los psicopedagógicos, lo cual permitió el debate y aclarar algunas dudas respecto a la organización y coordinación de actividades del programa.

Al finalizar el segundo semestre, los maestrantes ya contaban con un diagnóstico de su práctica docente, lo cual les permitió empezar a vislumbrar una propuesta de plan de acción con el fin de implementarla con sus alumnos durante el tercer semestre. Se organizó el Primer Curso de Actualización en Práctica Docente, el cual fue impartido por dos expertos externos.

En el tercer semestre, aplicaron su plan de acción con el fin de mejorar su práctica docente concretamente con relación al problema identificado en su diagnóstico. Al finalizar presentaron un artículo de su experiencia y sus avances de investigación que será publicado próximamente en diferentes revistas. Se organizó el Segundo Curso de Actualización en Práctica Docente, impartido por tres expertos nacionales, se espera contar con la asistencia de 200 profesores del nivel medio superior, se llevará a cabo en el mes de septiembre,

Cabe aclarar que los alumnos han asistido como ponentes a diferentes eventos de carácter nacional e internacional en donde han expuesto sus avances de investigación, lo cual les ha permitido compartir y realimentar su experiencia con otros docentes.

Como en todo proyecto, se han presentado algunos obstáculos que se han ido resolviendo sobre la marcha, entre los que destacan: Dificultades técnicas en cuanto al uso y disposición del portal de la universidad en donde cursan dos asignaturas en línea, algunas dificultades de coordinación entre tutores disciplinarios, psicopedagógicos y acompañantes, dificultad por parte de los maestrantes en cuanto a analizar y reflexionar sobre su propia práctica. Algunas dificultades de compaginación de sus horarios de trabajo con los horarios de la maestría.

Bibliografía

Bazdresch Parada, Miguel (1999), "Vivir la educación, transformar la práctica", en *Educación*, Guadalajara, Jalisco: Secretaría de Educación.

Calbo Pontón, Beatriz *et al.* (1998), *Nuevos paradigmas; compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en la educación*, Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Carr, W. (1996), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid: Morata.

De Ketele, J. M. y X. Roegiers (1998), *Metodología para la recogida de información*, Madrid: La Muralla.

Elliot, J. (1997), *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.

Fernández Pérez, M. (1998), *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula y análisis de práctica*, México: Siglo XXI.

Fierro, Cecilia (1999), *Transformando la práctica docente*, México: Paidós.

García Galindo, J. A. (1995), *Innovación educativa en la universidad. Investigaciones y experiencias para mejorar la calidad de la enseñanza*, Málaga: Universidad de Málaga.

Gimeno Sacristán, José y Ángel Pérez Gómez (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata.

Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (1999), *Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México*, México: CINVESTAV-DIE.

Hopkins, D. (1989), *Investigación en el aula*, Barcelona: PPU.

Ibañez, Jesús (1994), *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*, Madrid: Siglo XXI.

Kemmis, J. y R. McTaggart (1988), *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.

Inclán, Catalina (1992), *Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México, 1975-1988*, México: UNAM.

Paquay, Léopold et al. [comp.] (2005), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México: FCE.

Rosario Muñoz, Víctor Manuel (1994), *El método para transformar la práctica docente*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

XXIII Congreso Nacional de Posgrado

San Luis Potosí, San Luis Potosí, México

SER DOCTOR ¿PARA SER INVESTIGADOR? UNA DISCUSIÓN DESDE LA EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES DE PROGRAMAS DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

José Margarito Jiménez Mora
María Guadalupe Moreno Bayardo
Verónica Ortiz Lefort
Departamento de Estudios en Educación
Universidad de Guadalajara
Hidalgo 935, Centro, 44200
0133 38265441
pepe_dw@hotmail.com
gpemor98@hotmail.com
vero_lefort@hotmail.com

Resumen

Este documento presenta algunos elementos de la experiencia mencionada, obtenidos mediante entrevistas temáticas individuales, hechas a estudiantes de tres programas doctorales ofrecidos por universidades públicas de nuestro país, como parte de una investigación en proceso sobre la relación entre prácticas y procesos de formación y culturas académicas presentes en doctorados en Educación. Uno de ellos es ofrecido por la principal universidad del país, situada en la capital, y los otros dos en universidades estatales con una tradición académica en desarrollo en el campo de la investigación en educación. Con este trabajo se pretende contribuir a la reflexión sobre las posibilidades de desarrollo del campo de la investigación educativa en función de las disposiciones hacia la labor de investigar que se generan en estudiantes que se forman en este tipo de programas, asumiendo que tales disposiciones reflejan la coexistencia de fines y algunas veces el predominio de unos sobre otros en los estudiantes dentro de un proceso de formación como el doctorado.

Introducción

La investigación es una empresa cuya importancia no se cuestiona en los tiempos actuales. De hecho, en muchos foros se proclama la necesidad de invertir en la investigación científica, como condición para generar desarrollo en un país. Se supone que los recursos humanos formados para hacer avanzar la ciencia y la tecnología representan el potencial más importante para mejorar el desempeño de las instituciones públicas, gracias al conocimiento que aportan en campos como la salud, la educación o la industria, por señalar algunos.

La posibilidad de formar tales recursos en las instituciones de educación superior, concretamente en los posgrados, es discutida en estudios como el de Scott, Brown, Lunt & Thorne, (2004) donde se plantea que el posgrado, en el contexto

educativo y social del Reino Unido, sirve a cuatro grandes propósitos: a la producción de investigación, a la contribución para la comprensión de cada campo científico por los estudiantes, al empleo y al desarrollo profesional de éstos. En todos esos propósitos, la producción de investigación original tiene un papel central.

Como se distingue en el señalamiento anterior, habría dos grandes categorías de propósitos, los vinculados directamente al conocimiento y los que atañen al desarrollo laboral y profesional individual. Sin embargo, no siempre el interés de las personas que se forman para la investigación está concentrado en el conjunto de estos propósitos, compartidos por muchos de los programas de formación en las instituciones de educación superior en nuestro país. Los sujetos que se aventuran al estudio de un posgrado – particularmente, de un doctorado – se encuentran ceñidos a veces por una serie de determinantes de carácter laboral, las cuales tienen un peso específico en la construcción de los fines que tienen para hacerlo.

Como consecuencia, en nuestro país, donde los doctorados están orientados fundamentalmente a la investigación, no debe sorprender que quienes deciden estudiar un doctorado lo hagan movidos por sus intereses de mejora laboral junto a sus intereses de formación. Sin embargo, cuando prevalecen los primeros, o cuando el doctorado es entendido solamente como el escaño más alto de la trayectoria académica y no como un nivel en el que se adquiere la formación para ser investigador, los propósitos del posgrado mencionados pueden desvirtuarse.

El estudio de la experiencia de los estudiantes en las actividades propias del doctorado puede arrojar evidencias significativas en torno a ese aspecto crítico de la formación, el de la correspondencia entre los fines de carácter utilitario, como podría ser el de obtener el grado de doctor para adquirir reconocimiento académico, social o laboral, y los fines de formación para la investigación, en los que obtener el grado de doctor sería entendido como una *puerta de entrada a un campo de producción de conocimiento*.

Este documento presenta algunos elementos de la experiencia mencionada, obtenidos mediante entrevistas temáticas individuales, hechas a estudiantes de tres programas doctorales ofrecidos por universidades públicas de nuestro país, como parte de una investigación en proceso sobre la relación entre prácticas y procesos de formación y culturas académicas presentes en doctorados en Educación. Uno de ellos es ofrecido por la principal universidad del país, situada en la capital, y los otros dos en universidades estatales con una tradición académica en desarrollo en el campo de la investigación en educación. Con este trabajo se pretende contribuir a la reflexión sobre las posibilidades de desarrollo del campo de la investigación educativa en función de las disposiciones hacia la labor de investigar que se generan en estudiantes que se forman en este tipo de

programas, asumiendo que tales disposiciones reflejan la coexistencia de fines y algunas veces el predominio de unos sobre otros en los estudiantes dentro de un proceso de formación como el doctorado.

El sujeto ante las reglas de juego

Decidirse a estudiar un doctorado para mejorar el status laboral y/o académico no es una motivación cuya legitimidad se cuestione. Sin embargo, cuando este interés desplaza al de ser investigador, hay implicaciones importantes en la construcción de los significados relacionados con la tarea de investigar, y por ende, en la incorporación de una cultura académica durante el proceso de formación.

Por otra parte, el hecho de que dedicarse a la investigación no sea en todos los casos la motivación principal de los estudiantes al ingresar a un programa doctoral, no se explica solamente por cuestiones de carácter individual, sino por la lógica predominante en las instituciones donde laboran los sujetos, y aquellas donde aspiran a estar, en especial las escuelas y universidades. Éstas, en muchos casos, funcionan sobre la base de un esquema meritocrático responsable de la distribución del capital económico y académico. Ante las reglas establecidas en este tipo de esquemas, es posible que no quede otra opción más que adaptarse. Así mismo, las expectativas de los estudiantes se construyen sobre la base de ese tipo de condiciones, como evidencian los siguientes señalamientos (el código empleado para reportar estos fragmentos indica el número de estudiante y el número de programa, respectivamente. Se entrevistaron en total 10 estudiantes, 4 del primer doctorado y 3 de cada uno de los otros):

... como administrativo dije “ya llevo cinco años en un área, como jefe”, y estaba bien, pero mi idea no era quedarme allí, mi idea es siempre seguir avanzando y conocer más. Entonces dije, “ya es hora de buscar el doctorado”. (E2D1)

...yo decía, “a ver ¿para qué voy a hacer una maestría, un doctorado y me voy a regresar a trabajar con un grupo de quinto o sexto año de primaria?”, no le veía mucho sentido, entonces, uno va buscando escenarios distintos para trabajar. Al principio te cuesta, ya después solos se van abriendo. (E1D2)

Ahora en mi trabajo acaba de pasar el proceso de calificación de nivel y yo espero ascender porque en esos tres años no sólo terminé mi doctorado sino que produje un libro más otros artículos. Y si espero tener mejor salario, es muy importante que tenga el doctorado. (E3D3)

Los fines y las disposiciones en la formación

Durante su tránsito por el doctorado, es de suponer que los estudiantes encuentren una serie de experiencias que pueden contribuir a generar o fortalecer el deseo de convertirse en investigadores. Cuando los estudiantes obtienen

experiencias significativas en torno a la investigación, ésta adquiere un lugar prioritario entre sus fines. En casos como estos, por ejemplo, el hecho de conocer investigadores y colaborar en la producción de conocimiento tiene mucho mayor valor que conseguir reconocimiento académico:

Creo que afortunadamente he tenido experiencias paralelas al doctorado, por ejemplo las de la maestría, las que he hecho al lado de mi tutora, las cuales me dan la idea de la investigación como una búsqueda de aportaciones, más por el valor de generar que de otra cosa. Han sido experiencias en las que la satisfacción de ver que sí logré aportar me pareció mejor que la de lograr un *status* académico. (E4D1)

... en el doctorado lo que ha valido muchísimo es la experiencia de los doctores, de los investigadores, y circunstancialmente o coyunturalmente el hecho de haber logrado un proyecto de investigación aprobado por el CONACYT donde ellos participaron directamente y nosotros los estudiantes íbamos en el ejercicio con ellos, realizando entrevistas, observaciones, revisando documentos y demás. (E1D2)

Sin duda, entonces, uno de los elementos que constituyen la percepción de los estudiantes acerca de la importancia de la investigación, es la naturaleza de las experiencias que han tenido al conocer a los investigadores, en diversas facetas de su actuación. *Trabajar al lado de ellos* y no sólo recibir instrucciones suyas en los seminarios y tutorías parece ser un determinante del significado que construyen alrededor de la investigación y de las disposiciones que presentan en su aprendizaje.

Cuando el fin principal es aprender lo relacionado con la investigación, estas disposiciones se muestran claramente en los estudiantes. Entre otras, destaca la disposición para *dedicar el tiempo y esfuerzo que sea necesario* a las tareas de la formación:

...yo tengo una sesión por ejemplo para el día de hoy y yo trabajé todo el día domingo, ayer. Mi esposa e hijos se fueron a visitar a sus familiares y yo me quedé trabajando. Hoy me levanté a las cuatro de la mañana, es decir, no hay problema en ese sentido, cuando hay tareas hay que terminirlas. Ese es un buen hábito, el otro que vas desarrollando es el de ser sistemático, ordenado, que son esas cosas que te pide la investigación. (E1D2)

Un estudiante motivado fundamentalmente por el deseo de formarse para la investigación comprende que esta inversión de tiempo y esfuerzo se debe a que investigar es una tarea que implica la vida misma del sujeto, y por tanto, alcanza la comprensión de que

... la didáctica de la investigación es un arte, tienes que vivirlo para aprenderlo; no puedes aprender a investigar sólo siguiendo indicaciones, sino en el ir y venir y el toparse con “no, por aquí no”, el ver cómo otros hacen su investigación. Cuando hablamos de enseñanza pensamos en que algo se dirige. El proceso de investigación requiere de dirección, se orienta, pero no es un objeto que se pueda transmitir, es un proceso vivencial. (E2D3)

Es de suponerse entonces que los estudiantes que se encuentran más cercanos a los investigadores-formadores en tareas académicas, en particular, colaborando en algún proyecto de investigación, presenten disposiciones distintas hacia la investigación respecto a quienes sólo interactúan con éstos bajo el rol de participante en un seminario, por ejemplo.

... todas mis experiencias de publicación fueron con mi tutora, fue un trabajo totalmente de par. Pudiendo haber hecho cualquier otra cosa, me dio un lugar como si yo fuera su igual, y eso yo se lo agradezco infinitamente y lo valoro muchísimo. (E4D1)

... aparte del hecho de ir uno al proceso de investigación, a recuperar información, el hecho de ver a los doctores en el ejercicio del trabajo de campo fue muy formativo. (E1D1)

... es una oportunidad privilegiada el que tú tengas oportunidad de “plantarte” en el doctorado al lado de lo que hacen investigación, porque vas incorporando muchos elementos, inclusive hasta de trabajo académico. (E2D3)

El supuesto declarado en el párrafo anterior es compartido en el análisis de otros espacios de formación. Bair, Grant y Sandfort (2004) señalan, en un estudio realizado en programas doctorales en Estados Unidos, que cuando tiene lugar esta experiencia donde la intervención de los formadores con los estudiantes va más allá del aula, se producen efectos importantes como el de propiciar relaciones intencionales con los estudiantes para el desarrollo de habilidades y la comprensión profunda de los conocimientos, conductas y valores de un profesional con doctorado en su campo. Incluso, los autores citados encontraron que un rol adicional de este tipo de intervención de los formadores es apoyar a los egresados en su desarrollo profesional y laboral.

Sin embargo, existen otros casos en los cuales las prácticas de los estudiantes se orientan por significados como los de cumplir con los formadores aún cuando las tareas demandadas por éstos no generen aprendizajes relevantes:

... uno tiene que pensar “bueno, estoy aquí y mi objetivo es terminar este doctorado, para alcanzar ese objetivo me tengo que enfrentar a estas y estas

cosas que a lo mejor no me gustan, que a lo mejor no me sirven”, pero las tienes que hacer (E1D1)

Otra expresión de esa tendencia, la de *cumplir porque es requerido*, aparece cuando el estudiante no percibe la relevancia, por ejemplo, de ciertos aspectos de la formación para la investigación. Tal es el caso del aprendizaje de un segundo idioma:

... de entrada, el inglés uno lo asumió como requisito en el doctorado, no como elemento sustancial para cursarlo, porque es en Ciencias de la Educación. A lo mejor si fuera en otra disciplina sí tendría que serlo. (E2D2)

En otros casos, este tipo de vicisitudes en las disposiciones de los estudiantes tiene su correlato en las características de las prácticas de algunos formadores. En ellas, los estudiantes aprecian el nivel de exigencia y compromiso mostrado por sus profesores, y actúan en consecuencia:

...tuvimos una profesora que sabe mucho, que tiene libros y demás, que esta en el Sistema Nacional de Investigadores, pero que también está muy ocupada, llegó dando así los cursos muy ligeritos, muy “por encimita”, a la hora de manejarlos no los leía, no los volvía a revisar, se veía que no ubicaba ya ni siquiera los autores quién decía tal o cual cosa. Eso te hace que el curso lo tomes muy a la ligera, igual que lo toma ella. (E2D1)

Hay también señalamientos que permiten advertir cómo existen motivos utilitarios para estar en el doctorado, por ejemplo, para quien se desempeña como administrador en su institución de origen, en relación con la posibilidad de atraer académicos a la misma:

... si hay alguna oportunidad de hacer intercambios académicos, de llevar algunos investigadores a mi universidad, sería una buena opción. Yo siempre estoy pensando en lo que viene, yo aquí estoy viendo a los profesores y digo “este me gusta para esto, este para esto, y este no...” (E2D1)

Otra expresión de los fines utilitarios aparece en el papel instrumental asignado por los estudiantes a la formación obtenida en el doctorado, en tanto aporta herramientas para el desempeño del egresado, pero en aspectos distintos a la investigación:

Yo creo que el doctorado me permitió mucho desarrollar mi capacidad de análisis crítico, porque aparte de que ahora tengo un puesto directivo también he sido evaluador de las IES, de otras instituciones, y el haber estado en el doctorado me da más tablas y herramientas para poder evaluar el trabajo educativo que se hace en otras universidades, rotundamente.(E3D2)

Como resultado de este tipo de disposiciones, orientadas sobre fines utilitarios, la formación en un doctorado puede quedarse sin alcanzar sus propósitos. En otras palabras, *se puede estudiar y terminar satisfactoriamente un doctorado y aún así no ser apto para desempeñarse como investigador*. Esto último implica demostrar competencia en cuatro aspectos esenciales (Scott et al., 2004:23):

1. La creación e interpretación de nuevo conocimiento a través de la investigación, de tal calidad que pueda satisfacer la revisión de los pares.
2. La adquisición sistemática y la comprensión de un cuerpo de conocimiento proveniente de una disciplina o un área de práctica profesional.
3. La habilidad de formular conceptualmente, planear e implementar un proyecto de generación de nuevo conocimiento, aplicaciones o comprensión de la disciplina.
4. Una comprensión detallada de técnicas de investigación.

Uno de los referentes principales en términos de esta competencia, para los estudiantes que se forman en el doctorado, es la elaboración de la tesis. De su experiencia en esta tarea se desprenden elementos importantes para apreciar cómo los fines asociados con el hecho de estudiar un doctorado están influidos por distintos aspectos, más allá del deseo de convertirse en investigador.

Si estamos en un doctorado es para hacer un trabajo de calidad suficiente, que pueda ser reconocido por los pares. (E3D1)

Ser doctor es algo que se va evidenciando por sí mismo y yo digo que una de las fases primordiales es la titulación, aunque por esa razón también hay gente que hace su tesis rápido y eso tampoco garantiza que en el ejercicio de la práctica de investigar muestre las cualidades necesarias. (E1D2)

... hacer un protocolo no es fácil, y además influyen en la realización de la tesis las condiciones que te ponen para poder hacer la investigación. Para mí es mucho más fácil estar en el doctorado porque a mi propia institución le interesa la investigación. Sin embargo, en la maestría yo intenté hacer la tesis pero no era importante para la institución en que laboraba que yo hiciera esa investigación. Ante una situación como esa “te partes en dos”. Por un lado está tu vida laboral y por otro lo profesional, donde tenía que terminar la maestría. Sin embargo, ahora que trabajo en una institución a la que le interesa que haga investigación entonces la tesis avanza y se culmina. (E1D3)

Como muestran las evidencias anteriores, un significado importante que moldea los fines de los estudiantes y sus disposiciones hacia la investigación es el de que *avanzar en un proyecto de investigación no sólo depende del trabajo individual, sino de ciertas condiciones institucionales*. Con relación a ese punto, no sólo en nuestro país se da esta situación. Trabajos de análisis sobre los doctorados en

otros contextos como Alemania (Baldauf, 1998) y Australia (Neumann, 2005), por citar algunos, añaden que además de la motivación por aprender investigación, en los estudiantes existen motivos para empeñarse en la realización de su tesis tales como el reconocimiento social, y el incremento de las aspiraciones laborales, motivos que pueden cambiar según la disciplina en la cual están formándose en un momento dado.

Reflexiones finales

Los distintos modos en que los estudiantes de los doctorados incluyen entre sus fines de formación a la investigación, vienen dados en razón de algunas condiciones en las cuales se integran a estos procesos de formación, mismas que dan a cada proceso y a cada programa características distintivas. Entre estas condiciones se encuentran la trayectoria académica y laboral de los estudiantes, su participación en actividades de investigación previas al doctorado, junto con algunas particularidades de cada programa, como la conformación de su planta académica, su prestigio y las posibilidades de desarrollo que ofrecen a los estudiantes incorporados a los programas doctorales.

No obstante, es el estudiante, como sujeto de formación, quien orienta su proceso a partir de ciertos fines. Si dedicarse a la investigación no representa la prioridad en la visión de los estudiantes formados en programas doctorales, a largo plazo esto puede tener efectos no deseados en todo el sistema educativo en general, y en la actividad de producción de conocimiento en particular, dado que muchos de los recursos invertidos en la formación pueden terminar perdidos en personas que poco aportan al desarrollo científico y tecnológico, pues el grado de doctor alcanzado fue visto desde un principio por ellas más como una oportunidad de ascender en el escenario institucional de la educación o de otras disciplinas, que de convertirse en agentes activos capaces de consolidar e innovar el conocimiento en diversos campos.

Bibliografía

Bair, Chris., Grant, J. y Sandfort, M. "Doctoral student learning and development: a shared responsibility", *NASPA Journal (Online)* v. 41 No. 4, 709 –727, septiembre 2004.

Baldauf, Beth. "Doctoral Education and Research Training in Germany: towards a more structured and efficient approach?", *European Journal of Education*, Vol. 33, No. 2, 161-176, junio 1998.

Berger, Peter y Luckmann, Thomas, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrurtu, 1994.

Bourdieu, Pierre, *Los usos sociales de la ciencia*, México: Siglo XXI, 1990

Moreno Bayardo, María Guadalupe, *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*, México: Universidad de Guadalajara 2002.

Neumann, Richard, "Doctoral Differences: Professional doctorates and PhDs compared", *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 27, No. 2, 173-188, agosto 2005.

Scott, David, Brown, A., Lunt, I., & Thorne, L., *Professional Doctorates*, Nueva York: Open University Press. 2004.

Segovia José, *Investigación educativa y formación del profesorado*, Madrid: Escuela Española, 1997

XXIII Congreso Nacional de Posgrado

San Luis Potosí, San Luis Potosí, México



XXIII Congreso Nacional de
Posgrado
Octubre 12 a 14, 2009

UASLP

IPICyT

COLSAN

San Luis Potosí, SLP, México

Mesa 8

Estudio de Caso 2

**COMPETENCIAS ADQUIRIDAS Y EMPLEO, EL CASO DE LA
GENERACIÓN 2005-2007 DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN
PEDAGOGÍA DE LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD DE COLIMA**

Rodolfo Rangel Alcántar

Universidad de Colima / Facultad de Pedagogía
Av. Josefa Ortíz de Domínguez No. 64 Villa de Álvarez, Colima, México
rodolfo1@ucol.mx
Teléfono/Fax: (01312) 3161183

Francisco Montes de oca Mejía

Universidad de Colima / Facultad de Pedagogía
Av. Josefa Ortíz de Domínguez No. 64 Villa de Álvarez, Colima, México
fmontesdeoca@ucol.mx
Teléfono/Fax: (01312) 3161183

Maricela Larios Torres

Universidad de Colima, Facultad de Ciencias de la Educación
Av Universidad # 333, Colima, Colima, México
mlarios@ucol.mx
Teléfono/Fax: (01312) 31 61117

Jonás Larios Deniz

Universidad de Colima / Facultad de Pedagogía
Av. Josefa Ortíz de Domínguez No. 64 Villa de Álvarez, Colima, México
jonaslarios@ucol.mx
Teléfono/Fax: (01312) 3161183

RESUMEN

La conformación de los sistemas educativos modernos trajo consigo una serie de cambios tendientes a especializar la formación profesional conforme los diferentes destinos ocupacionales, respondiendo así a las necesidades particulares del mundo del trabajo. En este sentido, varios autores afirman que la configuración y el contenido de las ocupaciones en la actualidad se han vuelto más complejos, los empleos requieren más conocimientos intelectuales y menos habilidades físicas.

Fundamentalmente, se puede observar que los nuevos puestos de trabajo que devienen de las nuevas tecnologías, en vez de exigir conocimientos concretos, precisos y limitados de la época anterior, demandan una gran versatilidad de funciones de acuerdo con la tendencia de la formación de equipos polivalentes y con funciones múltiples; para ello, afirma Guadilla (1996), los trabajadores necesitan una formación más amplia, alta capacidad de análisis, de comunicación y habilidades para resolver problemas.

En esta dirección de análisis, el presente trabajo reporta los resultados obtenidos al investigar la relación entre la formación profesional basada en competencias y el empleo de los egresados de la primera generación del actual programa de Maestría en Pedagogía, misma que tuvo 13 egresados. Se considera importante establecer un perfil básico de los egresados del programa educativo, dar seguimiento a cómo obtuvieron su empleo actual, ponderar la importancia de las habilidades y competencias básicas para el desarrollo de su actividad laboral y caracterizar la relevancia de otras instituciones formadoras de competencias además del programa educativo en donde cursaron sus estudios de posgrado.

INTRODUCCIÓN

La conformación de los sistemas educativos modernos trajo consigo una serie de cambios tendientes a especializar la formación profesional conforme los diferentes destinos ocupacionales, respondiendo así a las necesidades particulares del mundo del trabajo.

En este sentido, varios autores afirman que la configuración y el contenido de las ocupaciones en la actualidad se han vuelto más complejos, los empleos requieren más conocimientos intelectuales y menos habilidades físicas.

Fundamentalmente, se puede observar que los nuevos puestos de trabajo que devienen de las nuevas tecnologías, en vez de exigir conocimientos concretos, precisos y limitados de la época anterior, demandan una gran versatilidad de funciones de acuerdo con la tendencia de la formación de equipos polivalentes y con funciones múltiples. Para ello, afirma Guadilla (1996), los trabajadores necesitan una formación más amplia, alta capacidad de análisis, de comunicación y habilidades para resolver problemas.

Dentro de estas transformaciones, se explican los ataques que a menudo se dirigen contra los estilos profesionales clásicos y contra los sistemas de formación correspondientes; se dice que no responden a las necesidades sociales, nacionales o de los sectores mayoritarios de la sociedad.

Considerando este antecedente, el núcleo de académicos de la Facultad de Pedagogía, presentó en el año 2005 el actual plan y programa de estudios para la Maestría en Pedagogía, resultado de por lo menos 3 estudios: uno relacionado con el seguimiento de los egresados, otro dirigido al análisis del mercado laboral y un tercero orientado hacia la pertinencia del posgrado.

En la actualización se incorporaron nuevos contenidos enfocados a diseños curriculares contemporáneos y al uso de las tecnologías educativas vigentes, se dio coherencia y continuidad a las asignaturas revisando su contenido, organizándolas en áreas de conocimiento y ubicándolas en el semestre más adecuado, los seminarios de investigación se establecieron como materias obligatorias y adicionalmente se comenzó a incursionar con el empleo de

estrategias de educación en línea (e-learning) en algunas asignaturas, tanto obligatorias como optativas.

A la fecha se cuenta con una generación de egresados (2005-2007) que han sido formados en el marco del nuevo plan y programa de estudios, en total fueron 13 los estudiantes que obtuvieron su egreso y actualmente se encuentran trabajando en diversos empleos relacionados directa o indirectamente con su área de formación.

Dentro de las actividades desarrolladas por los profesionistas, sobresalen las relacionadas con la coordinación y la docencia (ambas con un porcentaje del 30.8%).

Además, destaca que un buen porcentaje de los egresados del programa (30.8 %) forma parte del personal académico de la Universidad de Colima.

En este semestre (enero-julio de 2009) está a punto de egresar la segunda generación de egresados del actual programa que se oferta en la Facultad de Pedagogía y se hace necesario realizar un análisis preliminar de los resultados que han obtenido los posgraduados en su desempeño laboral, considerando el marco de las competencias en torno al cual giran los nuevos modelos educativos que pretenden centrar en el alumno los procesos de enseñanza y aprendizaje.

FORMACIÓN CON BASE EN COMPETENCIAS, UN RETO MÁS DEL POSGRADO

Basado en el poder del conocimiento y el manejo adecuado de la información, se sostiene la necesidad de incorporar la educación permanente para todos y para toda la vida. Se puede decir, entonces, que la educación en el posgrado, específicamente la universitaria, es una instancia formadora de capital humano de avanzada, y de ahí que surjan una serie de inquietudes encaminadas a obtener información sobre el desempeño laboral de la primera generación de egresados formada bajo este nuevo paradigma.

En el marco de globalización que vive el mundo, la educación ha sido punto de partida (y de llegada) de muchos proyectos de innovación que buscan modernizar los procesos con los que se han de enfrentar los nuevos retos sociales, económicos, científicos, ecológicos que son inherentes a las estrategias de desarrollo que los diferentes gobiernos del orbe se ven obligados a emprender para lograr la tan ansiada calidad y entrar y/o permanecer en la disputa por el monopolio de lo que le sea posible.

Las Universidades se han visto obligadas a rendir cuentas, los estándares de calidad tienden a la internacionalización y en el rubro de los modelos curriculares la propuesta es con base en la formación por competencias; el referente internacional es el Proyecto Tunning, en su versión para América Latina (<http://tuning.unideusto.org/tuningal/> y en el ámbito nacional aterrizado en el

Programa Sectorial de Educación 2007-2012
(http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf), de donde se han venido desprendiendo los esfuerzos de modernización educativa en el presente sexenio presidencial.

En definitiva, habrá que compartir la responsabilidad de educar y admitir la urgencia en la necesidad de auto-educarse, auto-gobernando el uso de los medios antes señalados. Al respecto, señala Tobón que “la formación de competencias es responsabilidad también de la sociedad, del sector laboral-empresarial, de la familia y de la persona humana.” (2006: 16)

En el cuadro que sigue se presenta un recuento de las competencias de formación, el cual ayuda a distinguir que el cumplimiento de las responsabilidades que se mencionaron con anterioridad permiten el logro de perfiles de formación idóneos, de manera que se asume en este trabajo que no sería posible partir de cero en un programa de posgrado; aún más, se considera que con base en el buen desempeño del estudiante de las competencias básicas y genéricas y un avance importante de las específicas se procedería a la profundización-especialización de las específicas; relacionadas en mucho con la investigación y una consecuente intervención de alto nivel en su desempeño profesional-laboral.

Ahora bien, las competencias específicas que los estudiantes de la Maestría en Pedagogía¹ deben desarrollar toman como base la formación de competencias específicas logradas en Licenciatura, así que aunque se recuperan elementos que pueden haberse revisado en dicho nivel, lo distingue la profundización que se le plantea.

Cuadro 1. Competencias específicas o de especialización en la Maestría en Pedagogía

Aspecto de formación	Descripción
Competencias	<ul style="list-style-type: none">• Desarrollar competencias en estrategias metodológicas innovadoras apoyadas con tecnología para actualizar la función docente.• Dotar de herramientas básicas para la gestión de instituciones educativas• Desarrollar competencias teórico-metodológicas para el diseño, desarrollo y evaluación de planes y programas de estudio• Desarrollar competencias de investigación educativa• Propiciar el análisis y la generación de propuestas para el procedimiento de la planeación, desarrollo y evaluación de la docencia
Saberes (conocimientos)	<ul style="list-style-type: none">• Teorías del aprendizaje y la enseñanza• Planeación ejecución y evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje• Enfoques de teoría curricular centrados en el aprendizaje y con uso de tecnología• Gestión educativa: dinámica, planeación y organización de las instituciones educativas• Tecnología aplicada a los procesos de enseñanza-aprendizaje• Elaboración de proyectos, técnicas de recolección de datos, así como la elaboración de reportes de investigación

¹ Cabe señalar que el plan de estudios de la Maestría en Pedagogía en cuestión, no tiene el enfoque de formación por competencias, no obstante, se recuperaron los elementos curriculares para identificar hacia donde es que se tiene que trabajar en el futuro próximo.

Saber hacer (habilidades)	<ul style="list-style-type: none">• Aplicar la tecnología en el proceso enseñanza-aprendizaje, el diseño curricular y la investigación educativa• Utilizar técnicas didácticas en la educación superior• Coordinar y participar en tareas de diseño y evaluación de planes y programas de estudio• Diseñar y aplicar estrategias de gestión en instituciones educativas• Participar en el desarrollo de proyectos de investigación educativa• Aplicar los resultados de investigación educativa al desarrollo de sus actividades profesionales en el ámbito que se desempeñe
Saber ser (Actitudes)	<ul style="list-style-type: none">• Ética profesional• Rigurosidad científica• Justicia, equidad, tolerancia y solidaridad como fundamentos del proceso educativo• Disposición para participar en equipos de trabajo• Interés por su formación permanente• Innovación y creatividad

LA INVESTIGACIÓN

En este sentido se considera importante establecer un perfil básico de los egresados del programa educativo, dar seguimiento a como obtuvieron su empleo actual, ponderar la importancia de las habilidades y competencias básicas para el desarrollo de su actividad laboral y caracterizar la relevancia de otras instituciones formadoras de competencias además del programa educativo en donde cursaron sus estudios de posgrado.

El proyecto inicia con la construcción y diseño de un cuestionario que consta de 50 preguntas cerradas enfocadas a 5 categorías de análisis: financiamiento de los estudios de posgrado e interés por el ingreso a este nivel formativo; medios de obtención del empleo al egreso del posgrado y la pertinencia con su área de formación; importancia de la competencias básicas en el empleo y lugar donde se desarrollaron de manera preferencial. La versión final del instrumento se colocó en línea para su respuesta.

La sistematización de la información se realizó con base en dos aplicaciones informáticas: la hoja de cálculo de Microsoft Excel y el empleo de Statical Package for the Social Sciencies, un programa estadístico que permite trabajar eficazmente con bases de datos y realizar procesos de análisis estadísticos tanto descriptivos como multivariantes.

RESULTADOS

El perfil de ingreso

A la invitación para contestar el cuestionario por parte de los egresados de la generación 2005-2007 del programa de maestría en pedagogía, respondieron 12 de los 13 que conforman el grupo generacional.

Esta generación de posgraduados procede de padres en donde el 41.7% no terminó la escuela primaria y el resto (58.3%) tiene niveles de escolaridad superiores al básico. El porcentaje de padres y madres que tienen licenciatura es tan solo de 8.3%.

La principal razón por la cual ingresaron a estudiar un programa de posgrado es el *ser más competitivo en el ámbito laboral*, aunque también la decisión por el ingreso estuvo influida por la *exigencia de la institución donde se labora* y la necesidad de *obtener mejores ingresos económicos*. Al tiempo de considerar las diversas opciones de universidades que ofertan estudios similares al programa de maestría en pedagogía, los egresados reportan en un 100% que su primera opción fue este programa, el cual para el 66.7% de los casos representa dar continuidad a la misma área de estudios de la cual egresaron de la licenciatura, mientras que para 33.3% de los encuestados se trató de un área de estudios vinculada a la cursada durante sus estudios de licenciatura.

Para financiar los estudios de maestría, los egresados contaron con una *beca* como fuente principal y de manera secundaria el trabajo propio o el apoyo económico de la pareja complementaron el sostén para lograr hacer la inversión en su formación profesional.

El empleo posterior al egreso

La generación de egresados 2005-2007 del programa de maestría en pedagogía estuvo integrada por 12 mujeres y un hombre, los cuales reportan en la encuesta en un 91.7% que no influyó el su género para obtener su empleo actual, mientras el 8.3% menciona haber tenido facilidades en el ingreso al empleo en virtud de su naturaleza sexual.

Mayormente el medio por el cual se obtuvo el empleo actual es por haber recibido una recomendación de un amigo o un familiar, seguida por las de profesores y las relaciones provenientes de empleos anteriores y el desempeño como colaborador sin paga en alguna dependencia.

En el plano de los elementos formativos para el empleo, los egresados contestaron en un 25% que el programa de maestría en pedagogía no se los proporcionó mientras el 66.7% dijo haberlos recibido de una manera adecuada.

Vinculación entre la formación en el posgrado y la competencia laboral

Los conocimientos del área de formación profesional resultan los elementos de mayor importancia para el buen desempeño en el empleo, esto además de la disciplina y el trabajo en equipo, en este sentido el papel que desempeña la formación profesional dentro del programa es muy importante para los egresados, seguida de la proporcionada por la familia.

El desarrollo de capacidades enfocadas hacia los procesos de integración y participación de manera colaborativa, el análisis y búsqueda soluciones para problemáticas relacionadas con el ámbito educativo, así como la organización y la buena comunicación son materia de interés a promover en el programa de maestría en pedagogía. En este sentido se invitó a los egresados a valorar conforme la importancia que se les da en el desempeño laboral a una serie de competencias relacionadas con los valores, conocimientos y actitudes señalados en el plan y programa de estudios que cursaron en el posgrado.

Sus respuestas fueron las siguientes:

COMPETENCIA	IMPORTANTE	POCO IMPORTANTE	NADA IMPORTANTE
Asumir responsabilidades	100.00%	0.00%	0.00%
Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica	91.70%	8.30%	0.00%
Capacidad para organizar y planificar el tiempo	91.70%	8.30%	0.00%
Conocimiento sobre el área de estudio y la profesión	91.70%	8.30%	0.00%
Responsabilidad social y compromiso ciudadano	91.70%	8.30%	0.00%
Capacidad de comunicación oral y escrita	91.70%	8.30%	0.00%
Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	91.70%	0.00%	8.30%
Habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes	91.70%	0.00%	8.30%
Capacidad creativa	91.70%	8.30%	0.00%
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	91.70%	0.00%	8.30%
Capacidad para tomar decisiones	91.70%	8.30%	0.00%
Habilidad en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	83.30%	16.70%	0.00%
Capacidad de investigación	83.30%	16.70%	0.00%
Capacidad crítica y autocrítica	83.30%	16.70%	0.00%
Capacidad para actuar en nuevas situaciones	83.30%	8.30%	8.30%
Capacidad de trabajo en equipo	83.30%	16.70%	0.00%
Capacidad de comunicación en un segundo idioma	50.00%	50.00%	0.00%

Tabla 1. Valoración de competencias en función de su grado de importancia para el buen desempeño laboral.

El asumir responsabilidades es considerado una competencia imprescindible dentro del buen desempeño en el empleo mientras que la capacidad para comunicarse en un segundo idioma es considerada una competencia no tan importante para la realización de un papel en el empleo.

Ahora bien, al preguntarles sobre el lugar donde se adquirieron estas competencias, los egresados respondieron:

COMPETENCIA	PROGRAMA DEL CUAL SE EGRESO	TRABAJO	FAMILIA	OTRO LUGAR
Conocimiento sobre el área de estudio y la profesión	91.70%	8.30%	0.00%	0.00%
Capacidad de investigación	91.70%	8.30%	0.00%	0.00%
Habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes	91.70%	0.00%	8.30%	0.00%
Capacidad de comunicación oral y escrita	83.30%	0.00%	16.70%	0.00%
Capacidad de trabajo en equipo	58.30%	33.30%	8.30%	0.00%
Habilidad en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	58.30%	16.70%	8.30%	16.70%
Capacidad crítica y autocrítica	58.30%	16.70%	16.70%	8.30%
Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica	50.00%	50.00%	0.00%	0.00%
Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	50.00%	33.30%	16.70%	0.00%
Capacidad para organizar y planificar el tiempo	50.00%	25.00%	25.00%	0.00%
Capacidad de comunicación en un segundo idioma	50.00%	25.00%	0.00%	25.00%
Capacidad para actuar en nuevas situaciones	33.30%	50.00%	0.00%	16.70%
Capacidad creativa	33.30%	41.70%	8.30%	16.70%
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	33.30%	41.70%	25.00%	0.00%
Asumir responsabilidades	33.30%	33.30%	25.00%	8.30%
Responsabilidad social y compromiso ciudadano	33.30%	16.70%	33.30%	16.70%
Capacidad para tomar decisiones	16.70%	58.30%	16.70%	8.30%

Tabla 2. Sitios donde adquirieron competencias laborales los egresados de la generación 2005-2007 del programa de maestría en pedagogía.

El asumir responsabilidades, competencia más importante para el buen desempeño laboral de acuerdo a los egresados, se adquiere en el trabajo, la familia y la propia universidad. La influencia de la formación profesional del programa de posgrado no es relevante, sino que comparte el crédito con el empleo y la familia.

La capacidad para tomar decisiones es fomentada primordialmente en el trabajo y no durante la formación en el posgrado; esta misma situación se encuentra en la capacidad creativa, la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas y la responsabilidad social y compromiso ciudadano. La familia juega un papel muy importante en el desarrollo de estas competencias.

En el programa de posgrado fundamentalmente de acuerdo al punto de vista de los egresados se fomentan principalmente tres competencias: 1.- Conocimiento sobre el área de estudio y la profesión; 2.- Capacidad de investigación y 3.- Habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes, siendo estas tres valoradas como importantes para el buen desempeño profesional.

Consideraciones en torno a la relación entre formación en el posgrado y el empleo de los egresados de la generación 2005-2007

El programa de maestría a pesar de tener un sustento curricular centrado en el estudiante y no propiamente estar basado en competencias, propicia el desarrollo de estas, al involucrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje una serie de elementos que involucran no solo conocimientos sino además valores y actitudes asociados.

La formación a nivel de posgrado entraña numerosas situaciones en las cuales se debe hacer énfasis durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo el tiempo necesario para la construcción de nuevos conocimientos asociados a valores en donde la ética del profesional se oriente hacia actitudes básicas para el trabajo colaborativo o la buena comunicación.

El estudiante que permanece y egresa de un programa de las características de la maestría en pedagogía no permanece ajeno a la familia, su trabajo, las relaciones con amistades, profesores y personas que son significativas e importantes tanto para la consecución de un empleo como para la integración y convivencia social.

Desde esta perspectiva pareciera que existe una clara distinción entre el papel representado por el programa de posgrado, la familia, el trabajo y otros ámbitos donde se desempeñan los estudiantes que acuden a las aulas y cursan el plan y programa de estudios de la maestría en pedagogía, tan es así que las competencias referidas a capacidades que no tienen relación directa con la adquisición y el tratamiento de los conocimientos y la información que se genera a partir de la disciplina tuviesen su campo de formación dominante en la familia o en el propio empleo.

A pesar de la importancia que cobra el saber comunicarse en una segunda lengua y la ventaja que implica incluso en el plano de retribución económica nuestros egresados consideran esta competencia poco importante para su actividad actual dentro del empleo e incluso la percepción sobre el lugar donde se obtiene esta competencia no pertenece más que en un 50% al ambiente universitario, el cual compite abiertamente con el terreno laboral y otros aspectos. Esta situación resulta significativa al considerar que una gran parte de los nuevos conocimientos del área educativa deben ser consultados en otros idiomas diferentes al español y en esta época en donde el conocimiento representa el capital más valioso del cual dispone cualquier profesionista resulta contradictoria la poca importancia que le dan nuestros egresados, lo mismo que la diversidad de sitios en donde se adquiere esta competencia, en donde la universidad pierde su hegemonía.

En una primera intención se hace necesario implementar estrategias tendientes a enfatizar el desarrollo de competencias que tienen relación directa con los procesos de socialización, organización, toma de decisiones, administración y formas de innovar y proponer soluciones a los diversos problemas con los que se enfrentan los egresados dentro de su empleo, lo mismo que promover

aprendizajes significativos en un segunda lengua, propiciando una nueva conciencia acerca de la importancia de comunicarse en idiomas como el inglés, el chino, el francés o el alemán.

BIBLIOGRAFÍA

1. CRUZ, V. (2004). Formación superior avanzada: una visión internacional. Disponible en <http://www3.usal.es/~auip/onlinedocs/P2.htm>
2. Furlán, A. (1995) *La enseñanza de la pedagogía en las Universidades*. CIEES: México
3. García, C. (1996) *La educación como construcción social del conocimiento*. Caracas : Cresalc-Unesco.
4. Medina Rivilla, Antonio, Rodríguez Diéguez, José Luis y Sevillano García, Ma. Luisa (2003) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas*, tomo I. Universitas: Madrid.
5. Postic, M. (1982). *La relación educativa*. Madrid. Narcea.
6. Tobón, Sergio (2006) *Formación basada en competencias*. Ecoe Ediciones: Colombia.
7. Universidad de Colima (2005) *Currículum de la Maestría en Pedagogía*

Otras fuentes de consulta:

1. http://digeset.ucol.mx/programacion_de_planta_docente/Doctos.%20curriculares/Maestria%20en%20pedagogia.PDF
2. <http://tuning.unideusto.org/tuningal>
3. http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf

LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA. UN DIFÍCIL CAMINO HACIA LA EVALUACIÓN

Cecilia Roldán Ramos
Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo
Boulevard Felipe Ángeles s/n Col. Venta Prieta C.P. 42080
icecrr@hotmail.com
cel. 775 125 8542

RESUMEN

Este es un primer intento de reflexión analítica que pretende abordar la distancia enorme entre las políticas que orientan el desarrollo de la educación superior y la forma en que estas se adecuan y se adaptan a los intereses creados en distintos niveles de concreción institucional.

El punto central es la forma en que se ha implementado y sostenido un programa de maestría en educación en la UPN Hidalgo, se toma como punto de referencia al contexto político, para señalar el estado de indefinición e indefensión que se advierte en la UPN Hidalgo. Se describe la forma en que se ha implementado el programa de la MECPE (Maestría en Educación Campo Práctica Educativa). Se describen las características de los estudiantes de la sexta generación y se presentan resultados de un incipiente ejercicio de evaluación con respecto a los resultados identificados a lo largo de su trayecto formativo en la institución.

El problema.

En los últimos años se advierte un proceso de expansión del posgrado en la Instituciones de Educación Superior (IES), según los datos estadísticos elaborados por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), puede advertirse que en sólo 17 años, el número de alumnos inscritos en programas de especialización se duplicó, en las maestrías se cuadruplicó y en nivel de doctorado, se ve a la población estudiantil casi 12 veces mayor.

Sin embargo este proceso de expansión de la oferta de los programas de posgrado se concentra en el Distrito Federal y un porcentaje significativo en estados como Jalisco, México y Nuevo León.

Esta realidad, obliga a la necesidad de revisar el principio de equidad así como las condiciones institucionales en que se desarrolla todo el proceso de implementación de las políticas educativas orientadas a promover y mejorar el servicio educativo en educación superior, sobre todo si se considera que en la actualidad estas se configuran teniendo como referente una nueva dinámica: la federalización de la educación, dado que con ella se abrió un margen de libertad muy amplio para la toma de decisiones a nivel estatal, razón por la que resulta necesario analizar las formas de concreción y el impacto que estas tienen en los ámbitos locales e institucionales.

Sostengo lo anterior a partir del siguiente dato: El estado de Hidalgo cuenta con 2 345 514 habitantes según el censo del 2005, de ellos 1 220 326 son mujeres y 1 125 188 hombres. Según los datos estadísticos elaborados por la ANUIES, en el ciclo 2006-2007 estuvieron matriculados 52 082 estudiantes en el nivel de educación superior, de los cuales el 81.8% estuvieron inscritos en Educación Universitaria y Tecnológica; el 7.8% en Educación Técnica Superior; el 6.5% en Educación Normal y el 0.3% en Posgrado.

Estos porcentajes pueden ser valorados como bajos si se compara por ejemplo con la población del vecino estado de Tlaxcala con una extensión territorial mucho menor, y que de acuerdo con los censos del 2005, contaba con 1 068 207 habitantes y tiene 146 635 estudiantes matriculados en educación superior, casi el triple de estudiantes matriculados en este nivel educativo (79.6% en educación Tecnológica y universitaria; 8.1% en Educación Técnica Superior; 8% en Educación Normal y 0.6 en Posgrado

Por tal razón se considera necesario iniciar un análisis de los factores que están incidiendo en la naturaleza de esta realidad.

De acuerdo con lo que señala Sánchez Saldaña (2008), las políticas educativas en la actualidad son portadoras de un doble mensaje: por un lado, y de frente al reconocimiento de la crisis económica, se considera al nivel de educación superior, como un factor de desarrollo social y económico, por que se define como un factor para la producción de conocimiento, la innovación, el desarrollo tecnológico, pero al mismo tiempo se ha asumido como una estrategia para competitividad.

Esta dualidad que se ha complejizado la interpretación de la función del nivel hasta hacerlo ininteligible, porque desdibuja la frontera entre la naturaleza de una política pública en los espacios de concreción: las instituciones, y los intereses del mercado dentro y fuera del sistema educativo nacional.

En el discurso oficial, se presume la política pública en este nivel como un instrumento de política cultural orientada al beneficio colectivo. En la práctica la situación de competencia en que se encuentran las IES vinculada a la conquista de status y prestigio, las ha colocado en una lógica centrada en el logro de mejores niveles de calidad, para estar a la altura de las demandas generadas por el desarrollo nacional. Particularmente este discurso llega como solo como un conjunto de resonancias a la UPN Hidalgo, que sirven de soporte para ello se fijar estándares o parámetros concretos de "cambio" como la necesidad de incrementar el número de profesores con estudios de posgrado, el cobro de colegiaturas, el incremento de éstas año con año, una cada vez más creciente número de profesores contratados.

El nivel de aceptación de este tipo de resonancias es fuerte, deja fuera la necesidad de construir una mirada integral orientada a la construcción de una escenario de crecimiento de los programas educativos y una estrategia para el fortalecimiento institucional, considerando factores como el crecimiento de la matrícula, la diversificación de los programas educativos, su pertinencia social, calidad académica, innovación, financiamiento, infraestructura y coordinación, planeación y evaluación, tal y como lo plantea ANUIES (2000).

Esta limitación de orden institucional para construir de manera colectiva un escenario de crecimiento y de fortalecimiento institucional, se ve complementada con la flexibilidad con la que las autoridades educativas estatales configuran la relación con las instituciones de educación superior, particularmente con la UPN Hidalgo, que en la última década se ha visto fuertemente vulnerada, bajo el argumento de que su carácter como organismo desconcentrado “no está suficientemente definido”, situación que se aprovecha para absorber a la UPNH administrativa, presupuestal y laboralmente, generando la siguiente problemática:

- Desde 1992, la UPN Hidalgo, fue ubicada en la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo.
- Se firmó un acuerdo secretarial en 1999, donde se faculta al director para proponer la contratación de servicios de especialistas, mediante el pago de honorarios, iniciando con ello un proceso de desconocimiento de los artículos 27, 28 y 29 del Decreto de Creación y el artículo 3º. del Reglamento Interior de Trabajo del personal docente de la UPN (1983),
- Institucionalización de una “estructura orgánica funcional”, que facilita el control administrativo y presupuestal, y que de manera simultánea impulsa y coordina los programas académicos.
- Manejo discrecional del presupuesto. Solo en el último año y bajo presión de la delegación sindical se reportan por segunda vez los gastos de operación correspondientes al 2008, los títulos de las columnas son partida, nombre de la partida, presupuesto, ingresos propios UPN Hidalgo, Total ejercido². Aclarando de manera verbal que la información pormenorizada esta en el IFAI.
- Conformación de una planta académica numerosa: 192 a nivel estatal, e los cuales solo 20 son de base, los demás son contratados o profesores de educación básica, comisionados, esto habla de una relación laboral heterogénea, irregular y flexible.
- Momentos de incertidumbre: tensión entre las propuestas de rectoría e intervención de la Comisión Nacional de Autoridades educativas (CONAEDU), en el tratamiento de la problemática de las unidades UPN, en donde ya se plantea la elaboración de instrumentos jurídicos

La Maestría en Educación Campo: Práctica Educativa. Promoción 2006-2009.

La MECPE data de 1993, tiene como propósito formar profesionales de alto nivel que potencialmente coadyuven al desarrollo educativo en el estado de Hidalgo, para ello se promueve el desarrollo de las capacidades analíticas que potencialmente generen en los maestrantes la capacidad para pensar propositivamente en los ámbitos de la educación básica, la actualización de los docentes y la investigación científica.

² Suplemento Gaceta, junio 2009, Los ingresos propios tropical el presupuesto asignado. La mayor fuente de los ingresos propios es el pago por concepto de colegiaturas y por la obtención de títulos, grados y diplomas.

Inicialmente este programa fue puesto en operación en la Sede General de Pachuca, por un equipo de académicos provenientes de la UPN Unidad Ajusco. En esta lógica se sostiene hasta 1998, año en que además de continuar vigente en la Sede General Pachuca, se regionaliza en las sedes de Huejutla, Ixmiquilpan, Tula, Tulancingo en el 2000 en Tenango, esto es posible gracias a la incorporación de alrededor de 20 egresados del mismo programa.

Hasta el momento el programa de mayor impacto a nivel de posgrado en la UPNH, es el de la MECPE, a ello debe su permanencia, sus principales demandantes son: los profesores con estudios de licenciatura que laboran en distintos niveles educativos, fundamentalmente en el nivel de educación básica y en las instituciones formadoras de docentes, entre ellas la propia UPN H. Recientemente se ha aperturado la séptima promoción con una demanda de 218 solicitudes a nivel estatal, en la actualidad es atendido por 33 profesores, cuyas características son las siguientes

SEDE	BASE	CONTRATO/ COMISIONADOS	GRADO ACADEMICO
HUEJUTLA	1	5	4 CON GRADO DE MAESTRIA Y DOS PASANTES DE MAESTRIA
IXMIQUILPAN	1	5	UN DOCTOR, 5 MAESTROS
PACHUCA	5	5	3 DOCTORES, 3 CANDIDATOS A DOCTOR, UN DOCTORANDO Y TRES MAESTROS.
TULA	0	6	UN DOCTOR Y 5 MAESTROS
TULANCINGO	2	3	4 DOCTORES Y UN MAESTRO.

Trayecto recorrido en torno a la evaluación de la MECPE como programa educativo

La MECPE, como programa educativo sustantivo en la UPNH, ha sido evaluado en tres momentos significativos:

a) En el marco del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) en el 2003, esta experiencia se desarrolló bajo una forma funcional o adaptación de la planeación estratégica. Aunque en los colectivos nunca se ha discutido la subyace en este tipo de metodología se convocó a todos los académicos involucrados en el programa a nivel estatal para realizar el llenado de los formatos correspondientes, y posteriormente un equipo nombrado por el Director General, logro formalizar dos documentos: un documento de diagnostico y un documento de proyectos. De manera simultánea el colectivo de académicos a nivel estatal se pronunció por elaborar un proyecto de evaluación de la MECPE a nivel estatal.

En este momento se alcanzaba a percibir dos intereses distintos aunque no confrontados, de lado institucional estaba el interés de ser evaluados favorablemente y con ellos avanzar a la construcción de cuerpos académicos, como un modo de posicionar institucionalmente a la UPN H.

Del otro lado un grupo de académicos interesados en evaluar a la MECPE, arribar a un diagnostico que permitiese la derivación de programas y proyectos para promover la mejora de los procesos y de los resultados.

Sin poner de por medio ninguna explicación, ambas intenciones fueron abandonadas, a nivel institucional hubo desmotivación por los logros obtenidos a raíz de la evaluación del PIFI (solo se ganaron algunas computadoras, los beneficios fueron par la UPN Ajusco). A nivel del grupo de académicos la

preocupación por la evaluación se vio mermada por lo límites impuestos en los colegios, aunque no hay una regla escrita, lo colegios tienen como limite solo la cuestión académica y administrativa, no se ha encontrado el modo de concentrar la atención en problemas de orden institucional o estructural como se señala en la tablas guías de los CIEES.

Sin embargo como logro, es posible reconocer que este ejercicio dio la pauta para empezar a problematizar los resultados generados en la MECPE, concretamente los datos más significativos fueron: los bajos niveles de titulación y retención de los alumnos en cada generación.

b) Una segunda experiencia se construyó en el 2006, fue una iniciativa del colegio de académicos, teniendo como marco el cambio de Director General. Se convocó a los académicos involucrados en el programa, las tareas se delimitaron en torno a la necesidad de recopilar información de carácter contextual (elementos de carácter geográfico, histórico) datos relacionados con la implementación de la MECPE en cada una de las sedes, características de la planta de académicos, fortalezas y debilidades.

Se aplicó un cuestionario estructurado a egresados, un cuestionario semiestructurado a egresados y un cuestionario semiestructurado a asesores

SEDE	TOTAL DE ALUMNOS	CUESTIONARIOS ESTRUCTURADOS APLICADOS (ALUMNOS)	CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADOS APLICADOS (ALUMNOS)	CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO (DOCENTES)
PACHUCA	35	31	29	El cuestionario fue enviado a 35 asesores académicos de las distintas sedes.
IXMIQUILPAN	17	15	14	
TULANCINGO	18	17	17	
TULA	21	13	8	
HUEJUTLA	12	8	6	
TOTALES	103	84	73	17
PORCENTAJES	100%	81.5%	71%	49%

Para la sistematización de la información los académicos a nivel estatal se organizaron en varios equipos, con tareas específicas y finalmente se pudo arribar a la elaboración de dos documentos: Diagnóstico y un informe de evaluación

El documento de diagnostico, está estructurado por los siguientes apartados:

Contexto	Caracterización de las regiones Caracterización de las sedes regionales Identificación de instituciones que ofrecen programas de formación en el área de influencia de las sedes
Problemática: operación del programa	Edificio escolar e infraestructura deficiente Falta de recursos para apoyos educativos Deficiente funcionamiento de los colegios Dificultad en la comunicación Coordinación central-sede Impulso deficiente al fortalecimiento académico Se carece de un sistema de evaluación e información del programa
Docencia	Ambigüedad en el desarrollo de la tutoría Escaso análisis de las líneas de articulación Dificultades en el desarrollo de los cursos Criterios de evaluación de los aprendizajes poco claros Relaciones interpersonales tensas en algunas sedes
Alumnos	Un no reconocimiento de los alumnos por parte del programa

	Falta de compromiso en el proceso Hábitos de estudio deficitarios Desinterés para solicitar beca comisión
Sedes	Lejanía de la sede Escasa disponibilidad de eventos académicos y apoyos bibliográficos Aumento de instituciones con programas de posgrado en educación en el estado
Asesores	Horas de dedicación a la MECPE Preparación profesional cuestionada Falta de vínculos para el intercambio interinstitucional Inexistencia de cuerpos académicos No adscripción a instituciones para el fortalecimiento de la investigación

c) Evaluación y seguimiento. Sexta Generación.

Hasta el momento se puede sostener que este programa goza de buena salud en términos de la demanda sostenida hasta el momento, tal como se muestra en la siguiente tabla, la eficiencia terminal en la primera y segunda generación es alta. Se advierte que de la tercera generación en adelante el nivel decae de manera significativa. Lo mismo sucede con el número de graduados, esto puede estar relacionado con la determinación institucional de regionalizar el programa a las sedes de Huejutla, Ixmiquilpan Tula y Tulancingo, sin haber concretado a nivel de colegio de profesores responsables, un programa de seguimiento y evaluación fundamentado y sostenido en la normatividad correspondiente.

NUMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS, EGRESADOS Y TITULADOS DE LA MECPE.

	MATRICULA INICIAL	EGRESADOS	TITULADOS
1ª. Generación	24	21 (87%)	10 (47.6%)
2ª. Generación	29	23 (79.3%)	13 (56.5%)
3ª Generación	135	106 (78.5)	26 (24.5%)
4ª Generación	123	89 (72.3%)	23 (25.8%)
5ª Generación	130	98 (75.3%)	9 (10.8%)
6ª Generación	128	(99	6

Descripción de las tareas de planeación, desarrollo y evaluación de los programas académicos.

El sostenimiento de este programa no ha sido fácil, en virtud de la dinámica institucional y concretamente en el ejercicio de las tareas de los académicos existe hasta cierto punto una dislocación en la definición de responsabilidades y derechos, cuyo efecto se concreta en la falta de pertenencia y compromiso con la institución y con el desarrollo de los programas.

A partir de esta experiencia de evaluación del 2006, se ha intentado delinear una estrategia para articular los procesos de planeación, desarrollo y evaluación de la MECPE. Con base en la identificación de la problemática fue con

posible derivar cinco líneas de acción susceptibles de ser implementadas para enfrentar la y de ese modo fortalecer a la MECPE en cada una de las sedes. Éstas son: Fortalecimiento del trabajo colegiado; Implementación de criterios para el desarrollo de las tutorías; Atención a egresados en su proceso de titulación; Desarrollo de la investigación; Seguimiento y evaluación de MECPE

En cada una de las sedes, se asumió el compromiso con el desarrollo de estas líneas de acción. En función de las condiciones existentes en las mismas se determinaron las estrategias y las acciones orientadas a la resolución de las dificultades, que requieren una atención prioritaria. Fueron implementadas de acuerdo con las particularidades existentes en cada una de las sedes.

Los alumnos y movimiento de la matrícula.

De acuerdo con las pretensiones de la experiencia de evaluación de la MECPE (2006), se ha impulsado la sistematización de la información referida a los estudiantes. Por ello existe una base de datos donde se concentran las características generales de los alumnos. Dentro de estas cabe destacar lo siguiente.

La sexta generación de estudiantes de la MECPE, inició en agosto del 2006 con una matrícula de 129 de los cuales 55% son mujeres y el 54% son hombres.

TABLA 1. GENERO DE LOS ESTUDIANTES.

SEDE	NO. DE AOS	GENERO	
		FEMENINO	MASCULINO
PACHUCA	38	23 (60.5%)	15 (39.5%)
HUEJUTLA	19	8 (42%)	11 (58%)
IXMIQUILPAN	29	17 (58.6%)	12 (41.3%)
TULANCINGO	18	8 (44.4)	10 (55.5%)
TULA	25	16 (64%)	9 (36%)
TOTAL	129	72 (55%)	57 (45%)

De los 129 alumnos sólo 58 de ellos o sea el 45% fue favorecido con Beca Comisión por parte de la SEPH, esto a nivel estatal, pero puede advertirse que en las sedes de Tula y Tulancingo, el número de alumnos sin beca aumenta a un 68% en la primera y a un 61% en la segunda.

TABLA 2. NÚMERO DE ALUMNOS CON BECA-COMISION

SEDE	BECA	
	SI	NO
PACHUCA	19 (50%)	19 (50%)
HUEJUTLA	10 (53%)	9 (47%)
IXMIQUILPAN	14 (48%)	15 (52%)
TULANCINGO	7 (39%)	11 (61%)
TULA	8 (32%)	17 (68%)
TOTAL	58 (45%)	70 (54%)

La convocatoria para la sexta generación se abrió a los profesionales de la educación que laboran en el nivel de educación superior, en este momento sólo 7 alumnos de la MECPE, se encuentran laborando en ese nivel. También puede advertirse que 9 estudiantes no contestaron este ítem.

En la siguiente tabla se muestra el nivel donde laboran los estudiantes de la MECPE.

TABLA 3. NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE LABORAN

NIVEL DONDE LABORA												
SEDE	CEN DI	PREE SCOL AR	PRIM ARIA	APOY O TECN ICO	EDU CN. ESPE CIAL	MEDI A SUPE RIOR	NOR MAL	PRIM. INDÍG ENA	SECU NDARIA	SUPE RIOR	TELE S	N/C
PA		6	19		2		1	1	1	1	3	3
HU	1		5	1		2		6				3
IX		4	12		1			3	2	2	1	1
TG			7			1		4		1	1	2
TU		4	11			2				3	1	
TOTAL	1	14	53	1	3	5	1	14	3	7	6	9

En ella puede advertirse que el 52% (67alumnos) laboran en el primaria de ellos el 80% está en primaria regular y el resto en primaria indígena. Hay 14 educadoras que representan el 11% del total de alumnos, distribuidas en la sedes de Pachuca, Ixmiquilpan y Tulancingo. Hay 9 estudiantes que laboran en el nivel educativo de secundaria de los cuales 6 están ubicados en telesecundaria.

Además de considerar algunas características generales de los alumnos, también desde el Comité de Posgrado se ha venido impulsando la tarea de dar seguimiento al **movimiento de matrícula** con la idea de tener presente los niveles de eficiencia terminal y de la obtención del grado por parte de los egresados.

Para ello se ha tenido como referente a las cinco generaciones anteriores. En la siguiente tabla se muestra el número de inscritos y de egresados en cada una de las sedes en las distintas generaciones incluida la sexta

TABLA 1. EFICIENCIA TERMINAL POR SEDE Y POR GENERACIÓN

SEDE	1ª		2ª		3ª		4ª		5ª		6ª	
	GENERACION INSC.	EGR	GENERACION INS	EGR	GENERACION INS	EGR	GENERACION INS	EGR	GENERACION INSC	EGR	GENERACION INS	EGR
HU					24	24	20	17	14	11	19	14
IX					25	19	15	11	23	14	28	21
PA	23	21	29	25	46	40	43	31	48	34	38	32
TE					9	8						
TU					20	9	22	16	22	18	25	15
TLG					19	15	14	9	20	18	18	14
TOTAL	23	21	29	25	143	115	114	84	127	95	128	96
E.T.	91.3%		86.2		80.4%		73.6%		74.8%		75.0%	
T											RECIENTE EGRESADOS	

Se observa un declive en el número de estudiantes que logran concluir sus estudios. Si se observa esta reducción inicia y se sostiene en términos generales desde el momento en que se regionalizo en programa.

Sin embargo, los altibajos en este rubro se marcan de manera distinta en las distintas sedes y en las distintas generaciones, esto se puede apreciar en la siguiente tabla con casos tan fuertemente marcados.

TABLA 2. EFICIENCIA TERMINAL POR GENERACION EN CADA SEDE.

SEDE	1ª GENERACION		2ª. GENERACION		3ª. GENERACION		4ª. GENERACION		5ª. GENERACION		6ª. GENERACION	
	INSC	EGR	INS	EGR	INS	EGR	INS	EGR	INSC	EGR	INS	EGR
HU					24	24	20	17	14	11	19	14
					100%		80.9		78.5		73.6	
IX					25	19	15	11	23	14	28	21
					76%		73.3		60.8		75%	
PA	23	21	29	25	46	40	43	31	48	34	38	32
					86.9		72%		70.8		84.2	
TE					9	8						
					88.8%							
TU					20	9	22	16	22	18	25	15
					45%		72.7		81.8%		60%	
TLG					19	15	14	9	20	18	18	14
					78.9%		64.2		90%		77.7%	
TOTAL	23	21	29	25	143	115	114	84	127	95	128	96
E.T.	91.3%		86.2		80.4%		73.6%		74.8%		75.0%	
T											RECIEN EGRESADOS	

El trayecto formativo de los estudiantes de la sexta generación, inició en agosto del 2006, en el siguiente cuadro se muestra el movimiento de matrícula observado a lo largo de los cuatro semestres que lo constituyeron. Puede resultar interesante observar en qué momento y por qué razones se intensificó la **deserción** de los alumnos en cada una de las sedes

TABLA 2. EVOLUCION DE LA MATRICULA A LO LARGO DE LOS CUATRO SEMESTRES. 6ª. GENERACION

Sede	1er semestre	2do. semestre	Tercer Semestre	Cuarto semestre
HUEJUTLA	19	18	18	14
IXMIQUILPAN	29	25	20	21
PACHUCA	38	36	32	32
TULA	25	23	18	15
TULANCINGO	18	17	15	14
TOTAL	129	119	103	96

Forma de organización para la implementación

Como ya se señaló, con los ejercicios de evaluación de programa de la MECPE, promovidos a lo largo del trayecto de esta generación, se trato de hacer coincidir las reflexión generadas con la intención de impulsar y/ afianzar prácticas orientadas a favorecer los procesos de formación y de investigación de alumnado. Por ello los colegios de profesores en cada sede y en cada línea identificaron en cada sede las tareas y las problemáticas más sentidas y actuaron en

consecuencia. De manera resumida pueden señalarse las actividades desarrolladas fueron:

a) Desarrollo del semestre en las sedes. Colegio de sede.

TAREAS. Desde el comité de posgrado, se ha establecido una reunión mensual del colegio de asesores de la MECPE en cada sede. Dentro de las tareas asignadas se pueden mencionar: socialización de los informes de evaluación y de la planeación de los cursos elaborados por cada asesor, socialización del informe presentado por el coordinador, elaboración del plan de trabajo, designación de tutores, planeación de coloquios internos.

DIFICULTADES. Distintos niveles de compromiso por parte de los asesores y de los mismos coordinadores, los cuales se reflejaron en incumplimiento, inasistencia. Falta desentrañar las implicaciones generadas en el servicio y atención ofertadas a los estudiantes.

b) Desarrollo de los semestres en las líneas. Colegio de línea

TAREAS. Básicamente las responsabilidades del colegio de profesores de cada una de las líneas ha sido: revisar y/ actualizar los cursos correspondientes a cada semestre; dar seguimiento al desarrollo de cada curso, identificar material bibliográfico para enriquecer el acervo existente considerando las necesidades de la línea, valoración de la información recopilada a través de los informes elaborados por cada asesor, identificación de dificultades en relación con el diseño y desarrollo curricular y generación de propuestas para atender y fortalecer los procesos formativos de los alumnos.

DIFICULTADES. Bajo nivel de asistencia y distintos niveles de participación en los colegios de las tres líneas. Esta es una cuestión que genera sospechas en cuanto a la forma en que cada asesor define y asume los propósitos, los contenidos y los criterios de evaluación en cada uno de los cursos.

Trabajo colegiado

De acuerdo con el Plan de Estudios (1996:58) el trabajo colegiado es una de las estrategias fundamentales de la MECPE para desarrollar sus objetivos académicos y para fortalecer la formación actualización de los académicos responsables del programa, por ello es definido como **un espacio permanente de discusión** en torno a sus proyectos de investigación, tratamiento profundo de temáticas relacionadas con la líneas de investigación en curso, el diseño y elaboración de los programas así como la planeación, desarrollo y evaluación de actividades tendientes a favorecer los procesos formativos de los alumnos.

Sin embargo en la operación del programa de la MECPE, **No se ha avanzado en la intención de configurarlo como un espacio de discusión y de formación permanente**, como ya lo señalábamos sólo se han diversificado sus modalidades de acción y es sostenido **solo por un grupo reducido de académicos**, ellos son quienes despliegan una serie de actividades enmarcadas en las distintas modalidades instituidas,

a) de Línea. Para revisar y actualizar los programas de los distintos cursos; en el caso de la línea de investigación para elaborar y actualizar estrategias y documentos para fortalecer los procesos de investigación de los alumnos. Convocadas por el (la) Coordinador(a) de Línea, se planearon mensualmente,

pero la demanda generada por la revisión y actualización de los programas y sobre todo por la elaboración de las antología generó una mayor inversión de tiempo.

b) de Sede. Para planear, dar seguimiento y evaluar el desarrollo de cada semestre. A lo largo de esta generación la Sede Regional de Tula, no logró sostener esta responsabilidad generando problemas graves que emergieron en forma de problemas de evaluación de algunos estudiantes. Convocadas por el (la) Coordinador (a) de Sede y se realizaron mensualmente o quincenalmente de acuerdo con el interés y las condiciones de cada sede.

c) de carácter general. Para discutir en torno a los programas de estudio y para socializar las actividades inherentes al programa, como son: procesos y problemas en los procesos de titulación, organización y evaluación de los Coloquios de Posgrado. Fueron convocadas por la Coordinación de Posgrado y se realizaron mensualmente.

d) de Comité de Posgrado. Para discutir las dificultades enfrentadas en la puesta en operación del programa y para razonar la formas de atención y solución. Las reuniones han sido convocadas por la Coordinación de Posgrado y se realizaron con una periodicidad mensual.

5.- Procesos de tutoría.

La tutoría y la relación tutorial que de ella deviene, es el espacio de posibilidad y en algunos casos de complementariedad para apoyar institucionalmente los procesos de investigación que realización los alumnos. A lo largo de los cuatro semestres las actividades realizadas fueron:

- a) Registro de los proyectos de investigación de los alumnos.
- b) Formalización de la designación del tutor a cada alumnos
- c) Incipiente seguimiento a los avances de los alumnos en el desarrollo de su proyecto

Las dificultades que hasta el momento no se han logrado superar están las referentes la tutoría ya que no se han aplicado los mecanismos para garantizar una tutoría especializada de acuerdo con los temas de investigación que desarrollan los alumnos, una de las causas es que la mayoría de académicos no realiza investigación educativa y la otra es que no todos los asesores logran establecer y sostener a lo largo de la carrera un seminario temático que aglutine en interés investigativo de los alumnos. Esto sin lugar a duda tiene graves repercusiones en los procesos de problematización y delimitación teórica y metodológica en el campo de interés de los alumnos e inclusive en el propio campo de la práctica educativa.

Con respecto a la relación tutorial, en las sedes de Ixmiquilpan, Pachuca, Tula y Tulancingo la relación tutorial se organiza de acuerdo a cada tutor, es decir algunos asesores logran establecer y sostener un seminario temático o especializado sin llegar a realizar eventos académicos donde confluya el interés y los avances de alumnos y tutores de la sede, esta posibilidad queda restringida solo al Coloquio de posgrado que semestralmente se realiza nivel estatal. En la sede de Huejutla se han realizado plenarias como ejercicio de anticipación a la realización del Coloquio.

6.- Participación en el fortalecimiento de la investigación educativa

Al final de cada uno de los tres últimos semestres se realizó un Coloquio Estatal de Posgrado. El primero de ellos tuvo como finalidad que los estudiantes dieran cuenta del proceso vivido en el trabajo de campo. El segundo de ellos se centro en la socialización de los avances de investigación logrados y el tercero estuvo enfocado a la presentación de los resultados de investigación.

a) Coloquios Estatales de Posgrado

	COLOQUIO ENERO 2008		COLOQUIO JULIO 2008		COLOQUIO ENERO 2009	
	ALUMNOS	LECTORES	ALUMNOS	LECTORES	ALUMNOS	LECTORES
HUEJUTLA	18	6	14	4	14	4
IXMIQUILPAN	20	6	20	7	20	7
PACHUCA	35	11	30	10	30	10
TULA	17	8	14	5	14	5
TULANCINGO	12	5	12	5	12	5
TOTAL:	102	36	90	31	90	31

Es precisamente en este despliegue de

Ejes problemáticos

a) el proceso de planeación del SES, no ha considerado la complejidad jurídica y administrativa generada por la descentralización y las formas en que se ha definido la relación y el estatus jurídico de la IES, con carácter de organismo desconcentrado.

b) La generalidad de las políticas nacionales en materia de educación superior, ha impedido ver la forma en que se concretan en los espacios institucionales específicos, se han quedado en el terreno de la formalidad..

c) Aun en estados como Hidalgo, donde el proceso de expansión de programas de posgrado es débil, se advierte que este proceso está enmarcado en procesos institucionales irregulares o fuera de la norma, que develan intereses ajenos a la función social de la IES.

d) No se han clarificado los procedimientos para implementar un marco jurídico que contemple los cinco componentes estructurales básicos, que se han considerado necesarios desde el diagnostico elaborado por la ANUIES (2000): autonomía de las IES; el principio de rendición de cuentas a la sociedad de sus acciones y resultados; un marco para las relaciones laborales congruente con la naturaleza académica de las IES que, salvaguardando los derechos de los trabajadores, permita impulsar su desarrollo; el establecimiento de mecanismos nacionales y estatales de planeación y coordinación; y el establecimiento de un esquema de acreditación de organismos y programas académicos con validez oficial.

e) Y sin embargo la demanda de formación en programas de posgrado de los profesores en servicio se sostiene a pesar de indefiniciones, inconsistencias y sobre todo a pesar costo que les significa aun estando en una Universidad Pública.

REFLEXIONES FINALES

Las posibilidades de fortalecimiento de la UPNH, como institución de educación superior, desde el plano de las políticas educativas, hoy se encuentra fuertemente asociado con la creación de las condiciones necesarias para promover y consolidar programas de posgrado. Sin embargo a esta condición de posibilidad no puede accederse estableciendo de manera mecánica una aceptación irreflexiva de tales lineamientos. La situación actual de la UPNH se torna altamente paradójica, ya que por un lado se establecen criterios de calidad tendientes a estandarizar la dinámica institucional en términos de eficacia y eficiencia para atender con solvencia académica la creciente demanda en educación superior, -particularmente en el nivel de posgrado- y por otro lado es clara la tendencia a descuidar el respeto a los lineamientos establecidos, en este rubro (Del Val, 2008), provocando con ello la expansión de programas y matriculas sin clarificar el tipo de beneficios, beneficiarios y beneficiados.

Esta paradoja hace que la situación de alguna manera se torne incierta si se toma en cuenta la complejidad de la problemática arriba enunciada, la cual enmarca una realidad inasible y en permanente construcción que demanda un concierto de voluntades, no siempre conquistables, comprometidas con una lectura de la realidad que posibilite la apertura de espacios que favorezcan la puesta en común de problemas, estrategias de solución y posibilidades de cambio a favor del mejoramiento del servicio educativo y de las condiciones institucionales en las que se desarrolla.

BIBLIOGRAFIA

- CASTAÑEDA, Adelina; Castillo, Ruben y Moreno, Xóchitl (2003) "La UPN y la formación de maestros de Educación Básica" en Cuaderno de Discusión Núm 20. SEP/SEBN.
- DEL VAL, Enrique. "Pobre educación superior". El Universal. Jueves 18 de septiembre del 2008.
- LATAPI, Pablo (Coord.) (1997) "La investigación educativa en la UPN: Una evaluación" en Perfiles Educativos, Vol. XIX, No. 78. CEE/UNAM.
- MORENO, M. Guadalupe (2003) "El posgrado para profesores de educación básica". Cuaderno de Discusión Núm 5. SEP/SEBN.
- PÉREZ, A.; Hortensia Aguilar y Francisco Najera (2003) "El desafío de la calidad en el posgrado para educadores". Cuaderno de Discusión Núm. 11 . SEP/SEBN.
- UPN (1999) Reglamento General de Estudios de Posgrado.
- UPN H (1993) Plan de estudios de la Maestría en Educación, Campo Práctica educativa, pp. 4-7.
- UPN-H (2003) Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI3.0)
- SANCHEZ SALDAÑA (2008) "Globalización y neoliberalismo en las Políticas de desarrollo del posgrado en México". Sinéctica 31, agosto-diciembre 2008.
- WEST, Teresa y Jiménez, Pilar. "El Posgrado en México", en: Cuadernos del CESU, No. 17. UNAM. México, 1990

EDUCACIÓN EN LÍNEA PARA LA MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN

Dr. Carlos E. Puga Murguía y Mtro. Fernando González López
Universidad Nacional Autónoma de México

Programa de Posgrado en Ciencias de la Administración
cpuga@correo.fca.unam.mx fgonzalez@correo.fca.unam.mx

Resumen

En la modalidad en línea se incorporan los fines y objetivos de la UNAM, su visión humanista y su compromiso con el desarrollo social y la extensión de la cultura, sin dejar de lado los propósitos educativos del Posgrado en Ciencias de la Administración, en particular de la maestría en administración, esto es, el formar maestros que se desempeñen como directivos o consultores, con capacidad para participar en los procesos de toma de decisiones, formular e implantar estrategias aplicadas a la creación, organización, dirección, promoción y desarrollo de las empresas.³

El fundamento teórico-metodológico es el constructivista, donde el aprendizaje es concebido como un proceso de construcción de conocimientos y el alumno tiene un papel esencialmente activo, convirtiéndose en el protagonista del aprendizaje.

De acuerdo con estos principios, el ambiente de enseñanza-aprendizaje que se desarrolle en línea debe incorporar el aprendizaje en contextos realistas y relevantes, fomentar la participación activa de los involucrados, incluir experiencias sociales y promover habilidades metacognitivas del proceso de construcción de conocimiento.

En ese sentido, el diseño de las actividades de aprendizaje de los diversos cursos y seminarios están orientadas a la generación de experiencias de aprendizaje significativo, colaborativo, al análisis y debate de los contenidos, a la reflexión y aplicación de los conocimientos y habilidades en su ámbito laboral y para su posible inserción en el campo de la docencia, la investigación o bien para estudios de doctorado.

³ Véase la presentación de la Maestría en Administración (Organizaciones), modalidad a distancia, de mayo de 2008, para el Programa de Posgrado en Ciencias de la Administración, UNAM.

Situación actual

“La División de Estudios de Posgrado, en la actualidad, no cuenta con la infraestructura necesaria para albergar la creciente demanda de aspirantes al Posgrado en Ciencias de la Administración, que cumplen con los requisitos académicos que exige el programa.

Esta situación se debe a un problema de espacio, que resulta ser insuficiente para aceptar a más de 50 aspirantes por semestre, dejando fuera de cualquier posibilidad para continuar con estudios en este posgrado por la falta de un lugar.

Por esta razón, esta División requiere implantar nuevas modalidades educativas, para satisfacer la demanda de la población de aspirantes interesados en estudiar la Maestría en administración.

El Posgrado cuenta con una planta docente formada y la infraestructura tecnológica necesarias, para implantar una modalidad en línea, para atender en buena medida a la población rechazada que cumple con los requisitos académicos, incluidos en la normatividad vigente”.⁴

La modalidad en línea

En la modalidad en línea el docente tiene como tarea diseñar una serie de actividades de aprendizaje que, basadas en los objetivos y contenidos de las actividades académicas, le permitan al alumno la construcción significativa de conocimientos, sin dejar de lado los previos de éste y sus experiencias de vida, con base en el plan de estudios vigente, recibiendo asesoría de expertos en educación a distancia.

Enfoque teórico-metodológico en que se basa el diseño curricular de la maestría

El diseño curricular de la maestría integra un conjunto de saberes y prácticas de alto nivel para ofrecer a los alumnos la posibilidad de profundizar y actualizar sus conocimientos y habilidades en el campo de la administración, especialmente orientado a las organizaciones. Los objetivos generales y particulares del plan de estudios señalan el nivel y modalidad de cada una de las actividades académicas que se desarrollan a lo largo de cuatro semestres considerando a los alumnos como de tiempo completo y han sido aprobados por el Comité Académico del posgrado.

⁴ Véase la presentación de la Maestría en Administración (Organizaciones), modalidad a distancia, de mayo de 2008, para el Programa de Posgrado en Ciencias de la Administración, UNAM.

El planteamiento curricular está representado en el plan de estudios en lo general y en el mapa curricular en lo particular, donde el objeto de estudio de la administración se establece a través de cursos y seminarios. En éstos se ofrecen contenidos de alto nivel, complejos y diversificados que los alumnos tienen que aprehender y debatir desde sus fundamentos teóricos y sus experiencias en el campo laboral.

El Posgrado en Ciencias de la Administración en línea cuenta con una planta docente integrada por maestros y doctores en diversas áreas del conocimiento y está asesorado por especialistas en materia de educación a distancia desde su planeación; además del uso de las tecnologías de la comunicación y de la información.

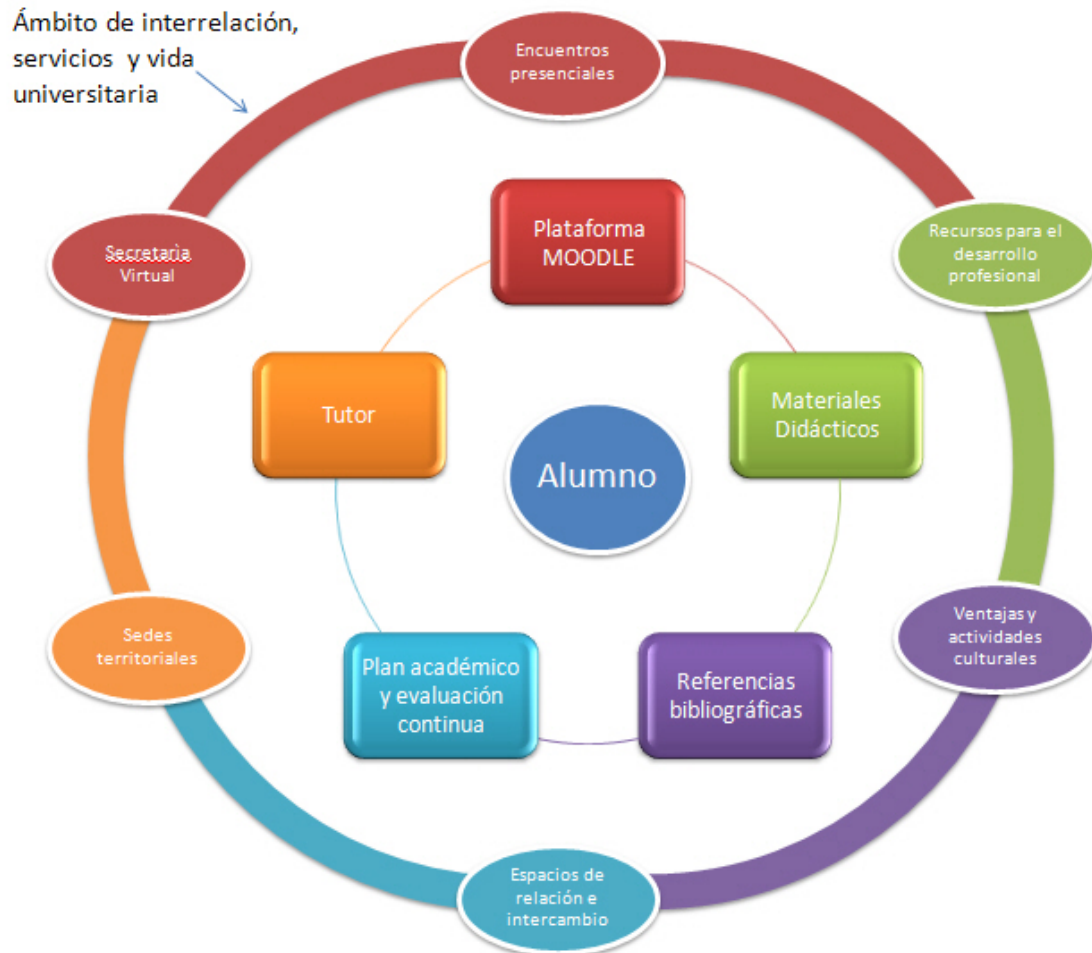
Desde la perspectiva de la metodología utilizada, se puede afirmar que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación es posible y deseable, sobre todo el conocimiento, con propiedad, de los diferentes conceptos y la estructura de un modelo educativo en línea, además de que abre otras posibilidades en la administración de proyectos educativos a distancia del área de las ciencias administrativas. Por ende, cabe destacar los siguientes puntos:

1. La presencia de un modelo pedagógico propuesto para la maestría en administración es:
 - a) **Flexible** en el sentido de que puede respetar las diferencias de cada alumno, y trata de integrar a todos, a pesar de distintas situaciones personales, tecnológicas; o similares.
 - b) **Interactivo**, en la medida en que toma en cuenta la posibilidad de diálogo, de comunicación entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes entre sí;
 - c) **Integrador**, ya que relaciona a los docentes y estudiantes, así como con la tecnología, fomentando una disminución de la brecha cultural en torno a las TIC.
2. La formación, por parte de docentes y alumnos en la educación en línea.

Esto se refiere a la continua necesidad de conocer cómo lograr que las tecnologías de información y comunicación se usen de forma efectiva, para cumplir con los objetivos del programa.
3. Se respeta la libertad de cátedra del docente, al incorporarlo de nuevo como uno de los actores principales del proceso enseñanza y aprendizaje, y del estudiante como ser participativo, crítico y reflexivo frente a un contenido que le es presentado. Se propicia en el estudiante la autonomía y la autorregulación en su aprendizaje.

4. Es patente la necesidad de formación de los docentes y de los estudiantes, en y para las nuevas tecnologías como herramientas de instrucción y aprendizaje.

Modelo pedagógico



La planta docente del posgrado

Son académicos expertos en cada una de las diferentes asignaturas, con una amplia trayectoria en la modalidad presencial, pero que además, hoy cuentan con una preparación de calidad para incorporarse a la modalidad a distancia, ya que se han preocupado por prepararse no sólo a través de los cursos impartidos por la entidades en la materia de educación en línea, sino además por otras instituciones, con el propósito de obtener habilidades en el manejo de las herramientas tecnológicas educativas y de comunicación, así como en todos aquellos elementos que implican la enseñanza en línea.

El cuerpo docente fue formado en la modalidad de educación a distancia, previa al inicio de la impartición del curso conjuntamente con la Coordinación Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), y se mantendrán actualizados en las áreas de su disciplina y docencia a través de sus academias y en el uso de nuevas tecnologías con el apoyo de los programas de formación de la misma UNAM.

Actualización de los programas académicos en línea

Con el propósito de evaluar la maestría en línea, el Coordinador del posgrado convoca a los diferentes cuerpos colegiados de la UNAM involucrados en la modalidad, a una reunión anual de evaluación, en la cual se analizan aspectos como: actualidad de los planes de estudio y de las actividades académicas integradas a cada uno de ellos, pertinencia de los perfiles del egresado, funcionamiento del sistema tutorial, calidad y problemas de uso de la infraestructura, desempeño del personal académico, etc.

Recursos informáticos en el PPCA

Invariablemente, se cuenta con la tecnología indispensable: Servidores, software, conexión a Internet y laboratorios con la estructura adecuada para dar soporte a los alumnos y usuarios.

Así, se cuenta con el servidor y un segundo equipo que funciona como servidor espejo para tener una copia de la base de datos del portal en caso de contingencia; se dispone además de un tercer equipo que funciona como firewall que protege al servidor principal.

El software Moodle conocido como “Open Source”.

La División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Contaduría y administración (FCA) cuenta con conexión a Internet de banda ancha, con la Red Inalámbrica Universitaria RIU actualmente con dos puntos proporcionados por la *Dirección General de Servicios de Cómputo Académico* (DGSCA), en un futuro se pretende que se implementen 5 puntos más.

La FCA cuenta con el Centro de Informática, equipado con 8 aulas y 65 equipos de cómputo instalados con la paquetería necesaria y con conexión la RIU al servicio de los alumnos.

Por todo lo anterior: se constituyen las bases metodológicas en una alternativa viable para la transformación cuantitativa y cualitativa de la práctica en la administración de la maestría en administración.

Referencia bibliográfica

- Bazdresch Parada, Miguel, "Notas para fundamentar la intervención educativa", *Revista de Educación Nueva Época*, núm. 03/ octubre - diciembre 1997, 62 pp.
- Eisenhardt, KM, *Building theories from case study research. Academy of Management Review*, 14 (4), 352-550. (*La construcción de teorías de estudio de caso de investigación*, Academia de Management Review, 1989, 14 (4), pp. 352-550).
- Duarte Ramírez, J. Guadalupe, *Líneas de Investigación Educativa en México y el IMCED*, Nueva Época GACETA de Investigación Educativa de la Coordinación del Programa de Maestría en Pedagogía del IMCED, N° 14 noviembre de 2000, 45 pp.
- Facultad de Contaduría y Administración, UNAM, *Programa de Posgrado en Ciencias de la Administración*, Vol. I: Fundamentos del Programa, México, Fomento Editorial, FCA-UNAM, 2005.
- González López, Fernando, *Presentación de la Maestría en Administración (Organizaciones), modalidad a distancia*, mayo de 2008, para el Programa de Posgrado en Ciencias de la Administración, UNAM. 2008.
- Guerra Ortiz, Víctor Manuel, *Una Metodología para Desarrollos de Cursos en Línea*, Dirección General de Estudios de Posgrado, UNAM, 2007, 236 pp.
- Hamel, J. (with Dufour, S., & Fortin, D.), *Case study methods*. Newbury Park, CA: Sage. 1993.
- Lacayo Ojeda, Hortensia, Material didáctico de la asignatura de Seminario de Investigación Aplicado a las Ciencias Administrativas, México, FCA-UNAM, 2007.
- Landshere, Gilbert de, *La Investigación Educativa en el Mundo*, México, FCE, 1996, 349-352 pp.
- Organización Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE), *Análisis del Panorama Educativo*, Indicadores, 1995, 71 pp.
- Pérez Vélez, José Carlos Tomás, *Programa Indicativo Administración y Gestión Educativa*, Universidad Pedagógica Nacional, Licenciatura En Intervención Educativa, Mayo de 2002. 235 pp.
- Puga Murguía, Carlos Eduardo, *Manual de arquitectura para el portal web del programa de posgrado en ciencias de la administración; máster en dirección y gestión de la información y el conocimiento*. En prensa.
- Vázquez Padilla, Isabel, Presentación, *El Posgrado en México, Diagnóstico y Retos*, de la Subdirectora de Evaluación de la DGEP, UNAM, 2005.
- Yin, Robert K., *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, 3ª ed., volume 5, CA: Sage, 181pp.
- Universidad Nacional Autónoma de México, *Reglamento general de estudios de posgrado*. Aprobado por el Consejo Universitario en su sesión del 29 de septiembre de 2006; publicado en la *Gaceta UNAM* del 9 de octubre de 2006. México. UNAM, 2007, 45 pp.

Bibliografía electrónica

- Facultad de Contaduría y Administración, UNAM, "Historia", material electrónico en línea, disponible en: <http://www.fca.unam.mx/home/historia.php>, consultada el 03/12/08.
- Grabowski, Barbara, Tiffany Koszalka & Marianne Mc Carthy, *Estrategias de Ambientes de Aprendizaje fortalecidas en Web para Maestros de Aula*, Traducción Jorge Méndez, Título original: *Web-Enhanced Learning Environment Strategies for Classroom Teachers*, Copyright ©2000 Internet Society. All Rights Reserved. Disponible en: http://www.isoc.org/inet2000/cdproceedings/inet98/4e/4e_3.htm#s8; o bien: http://www.ed.psu.edu/nasa/weles_summary/index.htm.
- Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, en línea, disponible en: www.abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/95.pdf, o bien, http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc_id=15, recuperado el 03/12/08.
- Oficina del Abogado General de la UNAM, "Organización" de la UNAM, material electrónico, en línea, disponible en: <http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/consulta/#>, consultado el 03/12/08.
- Red global de educación a distancia (DistEdNet), *Glosario*, traducción de la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica, material en línea, disponible en: <http://www.uned.ac.cr/rectoria/servicios/global/ingles/glosario.html>, recuperado el 03/12/08.
- Roquet García, Guillermo, *Pilares de la Educación Abierta y en línea*, publicado en: <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/050121011648-PILARES.html>, consultado 03/12/08.
-
- _____, *Teleformación*, Fragmento tomado del documento: *Formando teleformadores: diseño y desarrollo de un curso online Utilizando WebCT*. Disponible en: <http://prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo/Formando%20Teleformadores.pdf>, consultado el 04/09/08.
- Sánchez Franyuti, María de Lourdes, *La educación en línea: una tarea impostergable*, México, disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos15/educacion-linea/educacion-linea.shtml>, recuperado el 03/12/08.
- Sarmiento Alvarado, Marisol y Jenny Guillén: La evaluación en las modalidades de estudios apoyadas con tecnología, material electrónico en línea, disponible en: <http://www.uned.ac.cr/XIVCongreso/memoria/pdfs%20ponencias/Eje%202/055.pdf>, recuperado el 03/12/08.
- Subsecretaría de Educación Superior, SEP, *Glosario y términos*, material en línea, disponible en: http://ses4.sep.gob.mx/wb/ses/ses_glosario, recuperado el 03/12/08.
- Universidad Abierta de Cataluña, "Núcleo virtual de aprendizaje – Modelo de aprendizaje", material en línea, disponible en:

- http://www.uoc.edu/portal/castellano/la_universitat/model_pedagogic/nucli_virtual_aprenentatge/index.html, recuperado el 03/12/08.
- Universidad Nacional Autónoma de México, "Organización de la UNAM", material electrónico, disponible en:
<http://www.unam.mx/acercaunam/organizacion/index.html>, consultado el 03/12/08.
- Universidad Nacional Autónoma de México, Posgrado, *Propuesta de adecuación y modificación del programa de posgrado en ciencias de la administración*, (CD-ROM), México, UNAM, Posgrado, Ciencias de la Administración, enero 2008. (Por publicarse en línea.)
- Universidad Veracruzana, *Glosario de términos utilizados en EDA*, material en línea, disponible en: www.uv.mx/edu_dist/glos.htm, recuperado el 03/12/08.
- VE Multimedios, Tecnología al servicio de la nueva evangelización, *Glosario*, material en línea, disponible en: www.cirilus.net/index.php?curso=glosa, recuperado el 03/12/08.

EL POSGRADO EN ENFERMERÍA: TRAYECTORIA HACIA LA CALIDAD

Andrade Cepeda Rosa Ma. Guadalupe, Miranda Herrera Ma. Magdalena, Cheverría Rivera Sofía, Tejada Tayabas Luz María. Facultad de Enfermería de la UASLP. CP. 78240, randrade@uaslp.mx (444) 8 26 24 27

Resumen.

La Facultad de Enfermería de la UASLP, a 13 años de ofertar programas de posgrado a presentado avances significativos que sin duda representan un reto y a la vez una oportunidad para lograr la calidad.

En 1996 iniciaron los programas de posgrado: Maestría y Especialidad en Administración de la Atención de Enfermería; Maestría en Educación y Gestión Pedagógica, de carácter multidisciplinar; en 1999 se abrió la Maestría en Salud Pública, programa multidisciplinar.

Sin duda las razones de los avances han sido las evaluaciones internas y externas: en el año 2000 el programa de Maestría en Administración de la Atención de Enfermería, fue evaluado por Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, en 2001 se realiza una auto evaluación interna que permitió visualizar debilidades, posteriormente se atendió la convocatoria del Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado (PIFOP) 1.0 con resultado negativos para ambas maestrías, en la convocatoria 2003 -2004 del programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN), el dictamen fue aprobatorio para la MAAE, que al 2006 se registra en el Padrón Nacional de Posgrado, actualmente considerada en los programas del PNPC. Salud Pública hasta el 2008 ingresa al Programa de Fomento a la calidad (PFC). En suma se han ofertado 5 generaciones en ambas maestrías; la 5ª está en proceso. Se han beneficiado 41 alumnos con beca CONACYT. Esta trayectoria se convierte en desafío para mantener o incrementar el índice de titulación y la producción científica de los docentes.

Antecedentes

A partir del Plan Institucional de desarrollo 1997 – 2007 la Facultad de Enfermería visualizó diversas estrategias para enfrentar las demandas del entorno, en particular lo concerniente al posgrado y por ende fortalecer la investigación, para lo cual se planteó los siguientes objetivos:

- Fortalecer la formación y actualización de profesores en área disciplinar y pedagógica en aspectos teóricos y prácticos.
- Consolidar los programas vigentes y la investigación para coadyuvar a la profesionalización de la enfermería.
- Implementar nuevos programas que respondan a las necesidades del contexto

Desde esta perspectiva en 1995 se diseñaron los primeros programas que se ofertaron en 1996 siendo estos: Maestría y Especialidad en Administración

de la Atención de Enfermería que compartían un tronco común con la Especialidad la cual egresó 46 alumnos en 5 generaciones se cerró temporalmente en el año 2005 para concentrar los esfuerzos en la maestría; El programa de Maestría en Educación y Gestión Pedagógica, de carácter multidisciplinar se impartió en una ocasión, egresó 22 alumnos y posteriormente se traslado a la Facultad de Psicología. En 1999 se abrió la Maestría en Salud Pública programa multidisciplinar, estos programas se impartían en aulas asignadas para tal fin de la Licenciatura en Enfermería, hasta el año 2001 se inaugura el edificio ex profeso que alberga el posgrado que cuenta: con 2 pisos y planta baja, distribuido en 5 aulas, laboratorio de cómputo con 25 computadoras con acceso a Internet, sala de usos Múltiples, y 14 cubículos para docentes, sanitarios para hombres y mujeres en cada piso.

En ambos programas el núcleo básico de docentes, estaba conformado por 3 Profesores de Tiempo Completo y con la participación de docentes invitados locales y foráneos, que conforme se fueron formando los docentes de la Facultad, se redujo el número de docentes externos.

Situación Actual de los programas de posgrado.

Evaluación.

El proceso de evaluación de los programas de maestría de la Facultad de Enfermería se ha convertido en un proceso permanente de información y reflexión orientado para la toma de decisiones con el fin último de mejorar la calidad de los procesos con apego a indicadores y al Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UASLP, a continuación se describen como a través de las evaluaciones se fueron transformando los programas de maestría, para ahora estar registrados al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

La Maestría en Administración de la Atención de Enfermería, programa profesionalizante único en México con el enfoque de la administración de la atención de enfermería, que ha evolucionado a través de las recomendaciones emitidas producto de las evaluaciones, en el año 2000 por primera vez fue evaluado por lo Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)ⁱⁱ, quienes como resultado de dicha evaluación emitieron 14 recomendaciones: que algunas de ellas fueron: reforzar la planta docente, realizar estudio de egresados, establecer un sistema de evaluación, modernizar equipo de computo, entre otros, estas fueron atendidas en su oportunidad y en el 2001 se realizó una auto evaluaciónⁱⁱⁱ interna conformada con las opiniones de alumnos, profesores y egresados así como evaluadores externos de la Facultad de Enfermería de Nuevo León, Coordinación de Enseñanza del Instituto Mexicano del Seguro Social de Querétaro y un investigador de la Universidad Pedagógica Nacional en el estado, los resultados permitieron visualizar debilidades tales como: programa estructurado en 8 módulos trimestrales de difícil operación administrativa, número de créditos mayor a los requeridos, baja eficiencia terminal y otros; en este mismo año se atendió la convocatoria del Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado (PIFOP) 1.0 se obtuvo resultados negativos, sin

embargo este fue el impulso para que con las recomendaciones se hicieron ajustes en apego a los indicadores, de tal suerte que en la convocatoria 2003 - 2004 del Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN), el dictamen resultado del proceso de evaluación del Programa Integral de Fortalecimiento del posgrado (PIFOP) en su versión 2.0, fue aprobatorio y con el compromiso de incorporarse al PNP para el 2006, para lograrlo se centró en la modificación del programa que este se estructuró en semestres, se redujo el número de materias y créditos al fusionarlas las de contenidos similares, además se plantearon estrategias concretas para incrementar el índice de titulación, de esta manera en la evaluación del 2006 ingresa al Padrón Nacional de Posgrado, al ser aprobado como de alto nivel y actualmente está registrado en el PNPC.

Maestría en Salud Pública, programa desarrollado de manera semestral, con carácter multidisciplinario, en la evaluación de las convocatorias del Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado (PIFOP) versión 1.0 y 2.0 se obtuvo resultados negativos, que las bajas calificaciones fueron en relación a procedimientos no claros, por lo que fue necesario hacer una revisión exhaustiva a luz de los indicadores y en base a estos los resultados se modificó el programa en el año 2006, y se reestructuraron y aclararon procedimientos de tal manera que en la convocatoria 2007 -2012 de Programas Nacional de Posgrados de Alta Calidad, ingresa al Programa de Fomento a la calidad (PFC).

Resultados

A lo largo de las cinco generaciones de ambos programas de maestría en que se ha ofertado estos programas en La facultad de Enfermería de la UASLP, se han formado, 112 profesionales de la salud y 41 en proceso

En cuanto a la procedencia de los alumnos de maestría y especialidad en Administración de la Atención de Enfermería 40% fueron del IMSS, 23% del ISSSTE, 15% docentes de la UASLP, 13% del Hospital Central y 9% de Instituciones de salud privadas, en cuanto a la procedencia por estados 27% fueron de Aguascalientes, León Guanajuato, Durango, Querétaro; para cursar el programa obtuvieron beca en tiempo como reducción de jornada, con año sabático becas económicas de la UASLP, de la Fundación TELMEX, y a partir de la cuarta generación 32 alumnos con beca CONACYT.

En este programa se ha esforzado por mantener el índice de titulación acorde a los indicadores como se observa en el cuadro 1, mediante procesos claros y tutorías.

Cuadro. 1 Índice de titulación de la Maestría en Administración de la Atención de Enfermería 1996 - 2009

Generación	Ingresos	Graduados	% Graduados Ingreso	% graduados en tiempo de 2.5 años	% Graduados fuera de tiempo 3.0 años
1a	15	12	80%	25%	75%
2ª	12	7	78%	50%	28%
3ª	15	12	80%	80%	
4a	19	15	78.9%	78.9%	
5ª *	17				

Fuente: Archivo, actas de examen profesional

**En proceso*

De la Maestría En Salud Pública, la procedencia de los alumnos en su mayoría predominan los de la Secretaría de salud, seguido de docentes de la UASLP, para cursar el programa los alumnos tramitaron becas en tiempo y económicas en sus centros de trabajo, de tal manera que los de la UASLP lo cursaron con año sabático y económica, para los trabajadores de Secretaría de Salud se les concede beca en tiempo; partir de la 4ª se les otorgó beca del 50% de la colegiatura y tiempo; en la 5ª generación 9 alumnos tienen beca CONACYT, al resto de alumnos sus instituciones les brindan apoyo.

En cuanto al índice de titulación como se observa en la tabla es disímil, al de la otra maestría como es evidente en la tabla 2, aun se tiene que trabajar para alcanzar los indicadores; para la cuarta generación en específico se han desarrollado varias estrategias para alcanzar los indicadores.

Cuadro. 2 Índice de titulación de la Maestría en Salud Pública

Generación	Ingresos	Graduados	% Graduados Ingreso	% graduados en tiempo de 2.5 años	% Graduados fuera de tiempo 3.0 años
1a	22	21	95.4%	91.0%	4.5 %
2ª	15	10	66.6%	60.0%	6.6
3ª	7	5	71.0%	57.0%	14.0%
4a	15	5	33.3%	33.3%	
*5ª	24				

Fuente: Archivo, actas de examen profesional

**En proceso*

Conclusiones.

Sin duda el camino azaroso transitado en busca de la calidad de los programas se ha constituido en un desafío para la mejora de los procesos de enseñanza y sobre todo adquirir consciencia de que los profesores son la una

parte importante de este sistema de calidad, que como profesional debe estar preparado, motivado para responder a las distintas necesidades de los alumnos, grupo de docentes e institución, así como evidencias de la función científico y de investigación, además el contar con instrumentos precisos para autoevaluarse y con esto tener la oportunidad de mejorar y ser congruente con los estándares e indicadores del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

ⁱ Facultad de Enfermería de la UASLP. Plan Institucional de Desarrollo. 1996.

ⁱⁱ Evaluación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. Facultad de Enfermería de la UASLP. 2000

ⁱⁱⁱ Autoevaluación del programa de Maestría en Administración de la Atención de Enfermería de la UASLP. Jefatura de Posgrado de la Fac. de Enfermería de la UASLP. 2001