

XXIX

CONGRESO NACIONAL DE POSGRADO

EXPO POSGRADO 2015

« 23 al 25 de
septiembre
de 2015
Universidad
La Salle México »

MEMORIA

« ¿QUÉ POSGRADO NECESITAMOS
PARA EL PAÍS QUE ANHELAMOS? »

COMITÉ DIRECTIVO

Presidente

Dr. Marcial Bonilla Marín

Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica, A. C.

Vicepresidente

Dr. Jorge Fernando Toro Vazquez

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Tesorero

Dr. Raúl Placencia Amoroz

Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado

Secretaría Ejecutiva

Dra. Mariana Sánchez Saldaña

Universidad Iberoamericana Ciudad de México

Vocalías

Dr. Rafael Antonio Rojas Herrera

Universidad Autónoma de Yucatán

Dra. Ma. Luisa García Batiz

Universidad de Guadalajara

Dr. Luis Enrique Gutiérrez Casas

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Dr. José Rigoberto Gabriel Argüelles

Universidad Veracruzana

Dr. Juan Pedro Laclette San Román

Universidad Nacional Autónoma de México

Dra. Catalina Morfín López

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, A.C.

Dra. Guadalupe Ruiz Cuellar

Universidad Autónoma de Aguascalientes

Mtra. María Cristina Samperio Rivera

Universidad Autónoma Metropolitana

Dra. Ileri Suazo Ortuño

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Dr. Salvador Hernández Castro

Universidad de Guanajuato

Dr. Eduardo Gómez Ramírez

Universidad La Salle México

Mtra. Ivonne Lizette Cuevas Vélez

Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica, A. C.

Dr. Francisco Javier Gorjón Gómez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Dr. Carlos Eduardo Monroy Galindo

Universidad de Colima

Dr. José Guadalupe Trujillo Ferrara

Instituto Politécnico Nacional

COMITÉ DE APOYO A LA ORGANIZACIÓN DEL CONGRESO

Comité Técnico:

Dr. Marcial Bonilla Marín

Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica, A. C.

Dr. Jorge Fernando Toro Vazquez

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Dr. Marco Antonio Sánchez Castillo

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Comité de Talleres Precongreso

Dra. Mariana Sánchez Saldaña

Universidad Iberoamericana Ciudad de México

Comité de Concurso de Posgrado

Dr. Luis Enrique Gutiérrez Casas

Mtro. Wilebaldo Martínez Toyos

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Comité de EXPO-POSGRADO 2014

Ing. María Cristina Samperio Rivera

Universidad Autónoma Metropolitana

Dr. Raúl Placencia Amoroz

Consejo Nacional de Posgrados

Elaboración de Memoria del Congreso

Dr. Jorge Fernando Toro Vazquez

Dr. Marco Antonio Sánchez Castillo

Ing. Laura Elena Ochoa Leija

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Comité de Logística

Dr. Eduardo Ramirez Gómez

Universidad La Salle

Dr. Raúl Placencia Amoroz

Consejo Mexicano de Posgrado

Dr. Marco Antonio Sánchez Castillo

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Dra. Mariana Sánchez Saldaña

Universidad Iberoamericana Ciudad de México

Srita. Eva Reyes

Consejo Mexicano de Posgrado

Mtra. Ivonne Lizette Cuevas Vélez

Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica, A. C.

Ing. Citlali González Cano

Ing. Josué Isaías Flores Mazún

Ing. Ricardo Israel Ramírez Hernández

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

COMITÉ ORGANIZADOR LOCAL

Universidad La Salle, México

Dr. Eduardo Gómez Ramírez

Mtra. Alejandra López Castañeda

Lic. Beatriz Montero Rocha

Ing. Jorge Salcedo González

Mtro. John Derick González

Dr. Humberto Palafox Elizalde

Dr. Pablo Linares Martínez

Dr. Roberto Vázquez Espinosa de los Monteros

Srita. Armind Ventura Chirino

Sra. Sara Tello Iturriaga

Sra. Gabriela Gallegos Ochoa

PRESENTACIÓN

El XXIX Congreso Nacional de Posgrado tiene lugar este año en un entorno diferente: Es la primera vez que una Universidad Particular funge como sede del Congreso del COMEPO. La Universidad La Salle solicitó ser sede de este Congreso para celebrar los 40 años de impartir posgrados en este campus. Esta iniciativa presentada por el representante institucional de La Salle obtuvo el apoyo unánime por parte de los asociados al COMEPO en asamblea de asociados celebrada en 2014. La Universidad La Salle inició actividades en México en 1962 y el posgrado arrancó en 1975, con la impartición de la Maestría en Planeación y Sistemas y la Maestría en Enseñanza Superior

Esto nos lleva a hacer una reflexión sobre el papel que desempeñan las instituciones particulares en el posgrado nacional. De acuerdo a la encuesta del COMEPO aplicada en 2014, la participación de las instituciones particulares no solo es significativa, sino que es mayoritaria y rebasa porcentualmente a las instituciones públicas. Conforme a los datos arrojados por esta encuesta, el 59% de los programas de posgrado del país son impartidos por instituciones particulares, en tanto que el restante 41% corresponde a instituciones públicas.

Desde luego, es necesario hacer una taxonomía más detallada de los programas de posgrado que imparte cada tipo de institución a fin de conocer su orientación, área del conocimiento, acreditaciones, etc., análisis que, junto con otros estudios relevantes sobre el posgrado nacional, se incluye en la serie de documentos sobre el Diagnóstico del Posgrado en México, a nivel Nacional y en las regiones consideradas por la ANUIES, algunos de cuyos productos se darán a conocer justo ahora, como primicia de este Congreso.

Este XXIX Congreso Nacional de Posgrado, como todos los Congresos anteriores, nos permitirá nuevamente interactuar con los responsables institucionales de los posgrados, con los coordinadores y académicos para tratar asuntos de interés común. Este año, sin embargo, esta interacción se enriquecerá con la presentación de trabajos libres y de una mesa de debate sobre el Diagnóstico del Posgrado en México, a nivel nacional y por regiones. Asimismo, se hará pública la base de datos recabada en la encuesta realizada por el COMEPO a finales de 2014, en su portal electrónico, a fin de que los académicos interesados en realizar estudios específicos sobre algún tópico del posgrado, pueda hacer uso de la información contenida en esta base de datos. Estamos

seguros de que información, producto de la encuesta aplicada a nivel nacional, permitirá incrementar el conocimiento sobre los múltiples aspectos del posgrado, incluyendo las instituciones y sus actores, a fin de proponer políticas públicas para la consolidación del posgrado nacional.

Este año, el XXIX Congreso se convoca bajo el lema: ¿Qué Posgrado Necesitamos para el País que Anhelamos?, lema producto de una exhaustiva discusión en el seno del Comité Directivo del COMEPO que refleja fielmente el reclamo social para que los graduados del posgrado sean pertinentes en su futuro desempeño para la sociedad, es decir, que reciban una capacitación que les permita abordar y contribuir a la solución de los múltiples problemas sociales, científicos y tecnológicos que se traduzcan en bienestar social.

El Comité Directivo del COMEPO ha llevado a cabo una agenda muy intensa de trabajo durante este último año, en la que ha abordado proyectos ambiciosos para realizar siete Diagnósticos del Posgrado, uno por cada una de las seis regiones consideradas por la ANUIES, y uno a nivel nacional. Producto de esos trabajos, algunos equipos de trabajo presentan documentos terminados e impresos, en tanto que otros presentarán sus resultados en este Congreso. La meta que se propone es publicar en el futuro inmediato siete libros con los diagnósticos regionales y el nacional.

Estamos seguros que el programa de este XXIX Congreso Nacional y la Expo Posgrado resultará de su interés. Agradecemos el gran apoyo brindado por las autoridades de la Universidad La Salle, en particular del Dr. Eduardo Gómez Ramírez, Director de Posgrado e Investigación, así como del Rector y Vicerrector Académico de la Universidad La Salle. Esperamos que este Congreso resulte muy fructífero para todos los participantes, que la discusión académica y el intercambio de ideas enriquezcan a los congresistas y permita generar nuevos proyectos del posgrado.

¡Enhorabuena y bienvenidos!

Dr. MARCIAL BONILLA MARIN

Presidente del Consejo Mexicano de Posgrado

PROGRAMA GENERAL

Hora	Lunes 21 de septiembre	Martes 22 de septiembre	Miércoles 23 de septiembre
	Actividad	Actividad	Auditorio Adrian Gibert
09:00 – 09:30	<p>Taller A Posgrados a Distancia Lunes 21 y Martes 22 de septiembre</p> <p>Cupo: 50 personas y por videoconferencia</p> <p>Aula: Sala San Juan Bautista</p>	<p>Taller B Formación de Evaluadores de Programas de Posgrado Cupo: 50 personas Aula: Juan XXIII</p> <p>Continúa Taller A: "Posgrados a Distancia"</p>	Ceremonia de Inauguración
09:30 – 10:00			Expo - Posgrado 2015 Inauguración y recorrido (Sala Pierre Lyonnet / Terraza 1/ Plaza la Salle)
10:00 – 10:30			Receso
10:30 – 11:00			Conferencia Magistral Dr. Salvador Malo Álvarez Director General de Educación Superior de la SEP
11:00 – 11:30			Conferencia Inaugural Dr. Enrique Cabrero Director General del CONACYT
11:30 – 12:00			Comida
12:00 – 12:30			Comida
12:30 – 13:00			Comida
13:00 – 13:30			Comida
13:30 – 14:00			Comida
14:00 – 16:00	Comida	Comida	Comida
16:00 – 16:30	Continúa Taller A	Continúa Taller B	<p>Sesión de trabajos libres Salas de exámenes profesionales y Auditorio de la biblioteca</p>
16:30 – 17:00			
17:00 – 17:30			
17:30 – 18:00			
18:00 – 18:30			
18:30 – 19:00			
19:00 – 19:30			<p>Asamblea Ordinaria de Asociados (para Representantes Institucionales) (Auditorio Biblioteca)</p>
19:30 - 20:00			
20:00 – 20:30			<p>Cena de Asociados (para Representantes Institucionales) (Lobby del Auditorio Adrian Gibert)</p>
20:00...			

PROGRAMA GENERAL

Hora	Jueves 24 de septiembre	Viernes 25 de septiembre
	Auditorio Adrian Gibert	Auditorio Adrian Gibert
09:00 – 09:30	Conferencia 3 Dr. Andoni Ibarra Unzueta Investigador de la Universidad del País Vasco "El posgrado y su impacto"	
09:30 – 10:00		
10:00 – 10:30		
10:30 – 11:00	Receso	Panel de Discusión 3 Diagnóstico del Posgrado en México: Resultados Encuesta COMEPO Coordinadores: Dr. Marcial Bonilla Marín y Dr. Jorge F. Toro Vázquez. Participan los responsables de las seis regiones del país
11:00 – 11:30	Panel de discusión 1 Internacionalización	
11:30 – 12:00		
12:00 – 12:30		
12:30 – 13:00	Panel de discusión 2 El papel del posgrado en la producción del conocimiento pertinente Moderadora: Dra. Mariana Sánchez Saldaña	Ceremonia de Clausura
13:00 – 13:30		
13:30 – 14:00		
14:00 – 16:00	Comida	
16:00 – 16:30	Sesión de trabajos libres Salas de exámenes profesionales y Auditorio de la Biblioteca	
16:30 – 17:00		
17:00 – 17:30		
17:30 – 18:00		
18:00 – 18:30		
18:30 – 19:00		
19:00 – 19:30	Brindis para Congresistas y Expositores (Lobby del Auditorio Adrian Gibert)	
19:30 - 20:00		
20:00 – 20:30		
20:00...		

TALLERES

PRE CONGRESO

TALLER A

Posgrados a Distancia

Facilitadores:

Dra. Ma. del Carmen Trejo Cazares, IPN

Dr. Pedro Rocha Reyes, UnADM

Mtro. Jorge León Martínez, UNAM

Mtra. Julieta Palma Anda, Universidad Internacional de la Rioja

Propósitos:

>> Por medio del análisis de casos concretos el participante identificará la forma de diseñar y desarrollar Programas de Posgrado de Educación a Distancia (PPED).

>> Diseñará un anteproyecto de un PPED de su institución de procedencia.

BLOQUE I

Objetivo:

Identificar los elementos teóricos del Contexto Nacional e Internacional de la Educación a Distancia.

Contenidos:

“Panorama de los Programas de Posgrados de Educación a Distancia”

- Introducción
- Necesidad e importancia
- Grupos vulnerables
- Cifras
- Políticas y acciones

BLOQUE II

Objetivo:

Analizar las estrategias de Gestión y Evaluación de los PPED

Contenidos:

“Gestión y Evaluación de los Programas de PPED”

- Grupos de trabajo
- Metodología
- Implementación
- Casos

BLOQUE III

Objetivo:

Conocer las tendencias Pedagógicas y Tecnológicas aplicadas a la Educación a Distancia

Contenidos

“Tendencias Pedagógicas y Tecnológicas aplicadas a la Educación a Distancia”

- Plataformas Tecnológicas Digitales
- Recursos educativos abiertos
- E-mobil
- Mooc's
- Aprendizaje personalizado
- Aprendizaje adaptativo
- Open badges
- Learning analytics

TALLER B

Formación de Evaluadores de Programas de Posgrado

Facilitadores:

Dr. Federico Martínez Montes, UNAM
Mtro. Raúl Alvarado González, UNAM
Lic. David Alberto Rojano Gutiérrez, UNAM

El objetivo de este taller es brindar una visión integral de las evaluaciones de los programas de posgrado, y al mismo tiempo mostrar las especificaciones para cada nivel de estudios, orientación y nivel de acreditación.

Se presentará una propuesta para el análisis de la información estadística, la revisión de la autoevaluación, plan de mejoras y medios de verificación.

Lo anterior y el contexto de este taller, dependerá de los cambios que tenga la plataforma electrónica y de los documentos normativos del PNPC.

Observaciones

- Los asistentes deben ser personas interesadas en la Evaluación de los programas como “Evaluadores”
- Este taller no está enfocado a la presentación de programas ante el PNPC
- El cupo límite de asistentes deberá ser de 50 personas.
- Se propone que los asistentes a este taller no lo hayan tomado con anterioridad.

Temario:

Contexto de la Evaluación

Documentos normativos para la evaluación

PNPC-CONACYT

- Marco de referencia
- Anexo A

Primera Fase: Proceso de Evaluación

- Pre-evaluación

Información del programa de posgrado

- Planeación institucional y autoevaluación
- Plan de mejora
- Medios de verificación
- Plataforma electrónica (reportes estadísticos)
- Cuadro de consistencias
- Página Web

Segunda Fase: Evaluación Plenaria

- Entrevista
- Discusión entre pares evaluadores
- Instrumento de Evaluación
- Análisis de los resultados
- Dictamen final
- Vigencias

Consideraciones, reflexiones y propuestas para la evaluación de un programa de posgrados

- Participación del asistente de comité
- Lineamientos para una mejor evaluación

INSTITUCIONES

PARTICIPANTES

EXPO POSGRADO 2015

EXPO POSGRADOS 2015

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada

Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado

El Colegio de San Luis

Instituto de Ecología, A.C.

Instituto Politécnico Nacional

Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica, A.C.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, A.C.

Universidad Autónoma Chapingo

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Universidad Autónoma de Guadalajara

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Universidad Autónoma de Yucatán

Universidad Autónoma del Carmen

Universidad Autónoma del Estado de México

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Universidad Autónoma Metropolitana

Universidad de Colima

Universidad de Guadalajara

Universidad de las Américas Puebla

Universidad Gestalt de América, S.C.

Universidad Iberoamericana Puebla, A. C.

Universidad Iberoamericana, A. C.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Universidad La Salle

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Universidad Nacional Autónoma de México

Universidad Pedagógica Nacional

Universidad Veracruzana

SESIONES DE TRABAJOS LIBRES

Programa Sala A

Miércoles 23 de septiembre

Moderador: Dr. Eduardo Gómez Ramírez				
#	Autor	Institución	Título	Hora
1	Martínez Montes Federico (UNAM) Zuloaga Garamendi María Antonieta (CIMAT) Blanco Livera Everardo (IPICYT) Márquez Jiménez Alejandro (UNAM) Cuevas Vélez Ivonne L. (IPICYT) Bonilla Marín Marcial (IPICYT)	Nacional	Diagnóstico del Posgrado Nacional	16:00
2	Sanchez Castillo Marco Antonio Toro Vazquez Jorge F. Escudero Lourdes Claudia Marmolejo Cervantes Salvador Alejo Gonzalez Maria del Carmen (UASLP)	Región Noreste	Diagnóstico del Posgrado de la Región Noreste	16:20
3	Sánchez Saldaña Mariana (IBERO) Gomez Ramirez Eduardo (ULS) Martinez Montes Federico (UNAM) Samperio Rivera Cristina (UAM)	Región Metropolitana	Diagnóstico del Posgrado de la Región Metropolitana	16:40
4	Santamaría Hernández Rosa Diana Bejarano Almada Ma. de Lourdes	Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado	Diagnóstico de pertinencia en los Posgrados de Morelos. Mapeo Institucional de Investigación	17:00
5	Moreno Duran Ileana Olace Moreno Gerardo René Núñez Barrios Abelardo	Universidad Autónoma de Chihuahua	La sinergia entre la permanencia en el padrón nacional de posgrados de calidad y la Eficiencia terminal en la Maestría en Ciencias de la Productividad Frutícola de la UACH	17:20
Receso / 17:40 - 18:00				
6	Cardoso Espinosa Edgar Oliver Morán Martínez Ricardo Cerecedo Mercado María Trinidad Zepeda Hurtado María Elena	Instituto Politécnico Nacional	El desarrollo de las competencias directivas en los posgrados en administración	18:00
7	Flores De los Santos Silvestre	Universidad Pedagógica de Durango	Las especialidades en Formación de Formadores y en Pedagogía para la Formación de Personas Jóvenes y Adultas del CREFAL. Nuevas modalidades del posgrado a través de la conformación de comunidades de aprendizaje	18:20
8	Padilla Cuéllar Eduardo Chamorro Zárate María de los Ángeles Narave Flores Héctor Venancio Houbron Eric P.	Universidad Veracruzana	Diagnóstico participativo para integrar el Programa de Educación Ambiental del Municipio Río Blanco	18:40

Programa Sala B

Miércoles 23 de septiembre

Moderadora: Dra. Catalina Morfín López				
#	Autor	Institución	Título	Hora
9	Gutiérrez Casas Luis Enrique Martínez Toyos Wilebaldo Lorenzo Burciaga Robles Jesús Humberto (UACJ)	Región Noroeste	Diagnóstico del Posgrado de la Región Noroeste	16:20
10	Morfín López Catalina (ITESO) Ruiz Cuellar Guadalupe (UAA) García Batiz Ma. Luisa (UDG) Suazo Ortuño Ileri (UMSNH)	Región Centro Occidente	Diagnóstico del Posgrado de la Región Centro Occidente	16:40
11	Canto Herrera Pedro Jose (UADY) Jiménez Naranjo Yolanda (UV) Treviño Ronzon Erenesto (UV)	Región Sur Sureste	Diagnóstico del Posgrado de la Region Sur Sureste. Características y problemáticas	17:00
12	Calderón García Rocío	Universidad de Guadalajara	La articulación de los posgrados en Jalisco con los sectores prioritarios de Ciencia, Tecnología e Innovación y las plataformas tecnológicas	17:20
Receso / 17:40 - 18:00				
13	Rentería López Armando Trejo Cázares María del Carmen Olea Deserti Elia	Instituto Politécnico Nacional	Ruta Prospectiva para la Fase de Análisis en la Renovación Integral del Instituto Politécnico Nacional 2036	18:00
14	Reyes García Juan Ignacio Reyes García Jesús Reyes García Jesús Manuel	Instituto Politécnico Nacional	El posgrado que tenemos y el país que anhelamos	18:20
15	Reyes García Jesús Manuel Reyes García Juan Ignacio Hernández Rijas Claudia	Instituto Politécnico Nacional	Variables influyentes en la calidad de un posgrado profesionalizante	18:40

Programa Sala A

Jueves 24 de septiembre

Moderadora: Dra. Mariana Sánchez Saldaña				
#	Autor	Institución	Título	Hora
16	Zuloaga Garamendi María Antonieta (CIMAT) Méndez Gómez Ignacio (CIMAT) Ramírez De la Cruz Paul (CIMAT) Bonilla Marín Marcial (IPICYT) Placencia Amoroz Raúl (COMPEPO) Blanco Livera Everardo (IPICYT) Cuevas Vélez Ivonne Lizette (IPICYT)	Nacional	Políticas públicas para el posgrado nacional	16:00
17	Mora Ledezma Isabel Anzaldo Montoya Mónica (COLSAN)	Región Noreste	Diagnóstico del Posgrado de la Región Noreste: Propuestas y estrategias de política educativa	16:20
18	Sánchez Saldaña Mariana (IBERO) Gomez Ramirez Eduardo (ULS) Martinez Montes Federico (UNAM) Samperio Rivera Cristina (UAM)	Región Metropolitana	Propuestas de Políticas de Posgrado. Zona Metropolitana.	16:40
19	Reyes García Juan Ignacio Reyes García Jesús Reyes García Jesús Manuel	Instituto Politécnico Nacional	Diagnóstico del Posgrado Nacional y propuesta de estrategias para su fortalecimiento. Parte I	17:00
20	Reyes García Juan Ignacio Reyes García Jesús Reyes García Jesús Manuel	Instituto Politécnico Nacional	Diagnóstico del Posgrado Nacional y propuesta de estrategias para su fortalecimiento. Parte II	17:20
Receso / 17:40 - 18:00				
21	Gómez Navarro Dulce Angélica Pacheco Cámara Luis Francisco	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente	La evaluación de las prácticas educativas del posgrado en el ITESO	18:00
22	Zuloaga Garmendia María Antonieta Ramírez De la Cruz Paul	Centro de Investigación en Matemáticas - Aguascalientes	Un análisis de conglomerados para caracterizar las barreras para el desarrollo y sustentabilidad del posgrado en México	18:20
23	Vielma Sifuentes Jesús Vielma Castillo Rosa Elena	Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro	Mejorando las Condiciones para la Investigación en Posgrado se Incrementará la Calidad de los Programas	18:40

Programa Sala B

Jueves 24 de septiembre

Moderadora: Dra. Yolanda Jiménez				
#	Autor	Institución	Título	Hora
24	Martínez Toyas Wilebaldo Gutiérrez Casas Luis Enrique (UACJ)	Región Noroeste	Políticas públicas para el posgrado de la Región Noroeste	16:00
25	Morfín López Catalina Urrutia de la Torre Francisco Gómez Navarro Dulce Estrada Barahona Christopher (ITESO)	Región Centro Occidente	Propuestas de políticas públicas para el posgrado a partir del Diagnóstico del Posgrado en el Región Centro Occidente	16:20
26	Jiménez Naranjo Yolanda (UV) Treviño Ronzón Ernesto (UV) Canto Herrera Pedro José (UADY)	Región Sur Sureste	Políticas públicas para el posgrado de la Región Sur Sureste	16:40
27	Perales Ponce Ruth Catalina Sañudo Guerra Lya E.	Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio	Formación y pertinencia de los posgrados en educación en México. Un diagnóstico	17:00
28	Álvarez García Isaías Quintero Maciel Bertha Yolanda Quevedo Huerta Lourdes Nayeli	Instituto Politécnico Nacional	Cambio de paradigmas y demandas de calidad, innovación y competitividad para los posgrados en administración y gestión. Experiencias del IPN y la UdeG 1975-2015	17:20
Receso / 17:40 - 18:00				
29	Alanís Enciso Fernando Saúl	El Colegio de San Luis, A.C.	El Sistema Nacional de Investigadores y la docencia en posgrado en México en el área de Historia	18:00
30	Urrutia De la Torre Francisco	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente	Agenda para la pertinencia social del posgrado en México: una propuesta	18:20
31	García Herrera Adriana Piedad	Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco	Formar expertos: una forma que toma el significado de la orientación profesionalizante en una Maestría en Educación	18:40

RESUMENES DE TRABAJOS LIBRES

RESUMENES DE TRABAJOS LIBRES

Diagnóstico del Posgrado Nacional	25
Martínez Montes Federico (UNAM) Zuloaga Garamendi María Antonieta (CIMAT) Blanco Livera Everardo (IPICYT) Márquez Jiménez Alejandro (UNAM) Cuevas Vélez Ivonne L. (IPICYT) Bonilla Marín Marcial (IPICYT)	
Diagnóstico del Posgrado de la Región Noreste: Fortalezas y Áreas de Oportunidad	46
Sanchez Castillo Marco Antonio Toro Vazquez Jorge F. Escudero Lourdes Claudia Marmolejo Cervantes Salvador Alejo Gonzalez Maria del Carmen (UASLP)	
Diagnóstico del Posgrado de la Región Metropolitana	72
Sánchez Saldaña Mariana (IBERO) Gomez Ramirez Eduardo (ULS) Martinez Montes Federico (UNAM) Samperio Rivera Cristina (UAM)	
Diagnóstico de Pertinencia en los Posgrados de Morelos. Mapeo Institucional de Investigación	75
Santamaría Hernández Rosa Diana Bejarano Almada Ma. de Lourdes Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado	
La sinergia entre la permanencia en el padrón nacional de posgrados de calidad y la Eficiencia terminal en la Maestría en Ciencias de la Productividad Frutícola de la UACH	83
Moreno Duran Ileana Olace Moreno Gerardo René Núñez Barrios Abelardo Universidad Autónoma de Chihuahua	
El desarrollo de las competencias directivas en los posgrados en administración	91
Cardoso Espinosa Edgar Oliver Morán Martínez Ricardo Cerecedo Mercado María Trinidad Zepeda Hurtado María Elena Instituto Politécnico Nacional	

Las especialidades en Formación de Formadores y en Pedagogía para la Formación de Personas Jóvenes y Adultas del CREFAL. Nuevas modalidades del posgrado a través de la conformación de comunidades de aprendizaje	104
Flores De los Santos Silvestre Universidad Pedagógica de Durango	
Diagnóstico participativo para integrar el Programa de Educación Ambiental del Municipio Río Blanco	117
Padilla Cuéllar Eduardo Chamorro Zárate María de los Ángeles Narave Flores Héctor Venancio Houbron Eric P. Universidad Veracruzana	
Diagnóstico del Posgrado de la Región Noroeste de México	129
Gutiérrez Casas Luis Enrique Martínez Toyés Wilebaldo Lorenzo Burciaga Robles Jesús Humberto (UACJ)	
Diagnóstico del Posgrado de la Región Centro Occidente	139
Morfín López Catalina (ITESO) Ruiz Cuellar Guadalupe (UAA) García Batiz Ma. Luisa (UDG) Suazo Ortuño Ileri (UMSNH)	
Diagnóstico del Posgrado de la Región Sur Sureste. Características y roblemáticas	157
Canto Herrera Pedro Jose (UADY) Jiménez Naranjo Yolanda (UV) Treviño Ronzón Ernesto (UV)	
La articulación de los posgrados en Jalisco con los sectores prioritarios de Ciencia, Tecnología e Innovación y las plataformas tecnológicas	169
Calderón García Rocío Universidad de Guadalajara	
Ruta Prospectiva para la Fase de Análisis en la Renovación Integral del Instituto Politécnico Nacional 2036	179
Rentería López Armando Trejo Cázares María Del Carmen Olea Deserti Elia Instituto Politécnico Nacional	
El posgrado que tenemos y el país que anhelamos	194
Reyes García Juan Ignacio Reyes García Jesús Reyes García Jesús Manuel Instituto Politécnico Nacional	

Variables influyentes en la calidad de un posgrado profesionalizante	206
Reyes García Jesús Manuel Reyes García Juan Ignacio Hernández Rijas Claudia Instituto Politécnico Nacional	
Políticas públicas para el posgrado nacional.....	226
Zuloaga Garamendi María Antonieta (CIMAT) Méndez Gómez Ignacio (CIMAT) Ramírez De la Cruz Paul (CIMAT) Bonilla Marín Marcial (IPICYT) Placencia Amoroz Raúl (COMEPO) Blanco Livera Everardo (IPICYT) Cuevas Vélez Ivonne Lizette (IPICYT)	
Diagnóstico del Posgrado de la Región Noreste: Propuestas y estrategias de política educativa	237
Mora Ledezma Isabel Anzaldo Montoya Mónica (COLSAN)	
Propuestas de Políticas de Posgrado. Zona Metropolitana	242
Sánchez Saldaña Mariana (IBERO) Gomez Ramirez Eduardo (ULS) Martinez Montes Federico (UNAM) Samperio Rivera Cristina (UAM)	
Diagnóstico del Posgrado Nacional y propuesta de estrategias para su fortalecimiento. Parte I	244
Reyes García Juan Ignacio Reyes García Jesús Reyes García Jesús Manuel Instituto Politécnico Nacional	
Diagnóstico del Posgrado Nacional y propuesta de estrategias para su fortalecimiento. Parte II	260
Reyes García Juan Ignacio Reyes García Jesús Reyes García Jesús Manuel Instituto Politécnico Nacional	
La evaluación de las prácticas educativas del posgrado en el ITESO	273
Gómez Navarro Dulce Angélica Pacheco Cámara Luis Francisco Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente	
Un análisis de conglomerados para caracterizar las barreras para el desarrollo y sustentabilidad del posgrado en México	289
Zuloaga Garmendia María Antonieta Ramírez De La Cruz Paul Centro de Investigación en Matemáticas – Aguascalientes	

Mejorando las Condiciones para la Investigación en Posgrado se Incrementará la Calidad de los Programas	295
Vielma Sifuentes Jesús Vielma Castillo Rosa Elena Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro	
Propuestas de políticas públicas para el posgrado a partir del Diagnóstico del Posgrado en el Región Centro Occidente	304
Morfín López Catalina Urrutia de la Torre Francisco Gómez Navarro Dulce Estrada Barahona Christopher (ITESO)	
Políticas Públicas para el Posgrado de la Región Sur Sureste	312
Jiménez Naranjo Yolanda (UV) Treviño Ronzón Ernesto (UV) Canto Herrera Pedro Jose (UADY)	
Formación y pertinencia de los posgrados en educación en México. Un diagnóstico	322
Perales Ponce Ruth Catalina Sañudo Guerra Lya E. Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio	
Cambio de paradigmas y demandas de calidad, innovación y competitividad para los posgrados en administración y gestión. Experiencias del IPN y la UdeG 1975-2015	330
Álvarez García Isaías Quintero Maciel Bertha Yolanda Quevedo Huerta Lourdes Nayeli Instituto Politécnico Nacional	
El Sistema Nacional de Investigadores y la docencia en posgrado en México en el área de Historia	345
Alanís Enciso Fernando Saúl El Colegio de San Luis, A.C.	
Agenda para la pertinencia social del posgrado en México: una propuesta	355
Urrutia De la Torre Francisco Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente	
Formar expertos: una forma que toma el significado de la orientación profesionalizante en una Maestría en Educación	366
García Herrera Adriana Piedad Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco	

Diagnóstico del Posgrado Nacional

Federico Martínez Montes

Universidad Nacional Autónoma de México

fedem@posgrado.unam.mx

Subdirección de Evaluación, Coordinación de Estudios de Posgrado Edif. J, 3er. piso,
oficina 307, Unidad de Posgrado, Circuito de Posgrados S/N, Zona Cultural, CU
Tel: (+52) (55 5623-7044)

María Antonieta Zuloaga Garamendi

Centro de Investigación en Matemáticas Aplicadas, A. C., Unidad Aguascalientes

tony@ciamat.mx

Everardo Blanco Livera

Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica, A. C.

everardo.blanco@ipicyt.edu.mx

Alejandro Márquez Jiménez

Universidad Nacional Autónoma de México

amj08@unam.mx

Ivonne L. Cuevas Vélez

Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica, A. C.

icuevas@ipicyt.edu.mx

Marcial Bonilla Marín

Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica, A. C.

mbonilla@ipicyt.edu.mx

Resumen

Se presenta una síntesis de los resultados contenidos en el libro: Diagnóstico del Posgrado en México: Nacional (2015). La fuente de información es la base de datos obtenida a partir de la encuesta realizada en 2014 para el COMEPO a una muestra representativa de los posgrados que se ofertan en el país. En la primera parte del libro se explica la naturaleza del proyecto y sus características y se presenta la metodología, los objetivos y las bases estadísticas que sustentan la encuesta realizada a la muestra representativa de los posgrados en el país. La segunda parte se focaliza en analizar las características generales de las Instituciones de Educación Superior responsables de la impartición de los programas de posgrado en el país. En la tercera parte del libro se estudian los Programas de Posgrado y se caracterizan con respecto a su fuente de recursos (público o privado), el nivel de los estudios (especialidad, maestría y doctorado), su orientación (investigación o

profesionalización), las áreas del conocimiento, sus acreditaciones, entre otros aspectos importantes. En la cuarta parte se investigan los actores del posgrado, desde los coordinadores de los programas, los núcleos académicos, los estudiantes y hasta los egresados. Se consideran los aspectos ligados a ellos, como el máximo nivel de la planta académica, la matrícula estudiantil, los ingresos, egresos y se hacen estimaciones de eficiencias terminales, entre otros aspectos importantes.

Introducción

Se realizó una encuesta a una muestra representativa de los posgrados que se ofertan en México con el propósito de recabar información confiable que permita elaborar un Diagnóstico del Posgrado Nacional.

Diseño del Estudio. El proyecto constó de las siguientes fases: (1) Diseño de la encuesta que contempla el diseño del instrumento de medición y el diseño de muestreo para el levantamiento de la información estadística; (2) Levantamiento de la encuesta propiamente o trabajo de campo; (3) Concretar el estudio por parte del COMPEPO, lo que incluye el análisis de los datos mediante grupos de enfoque para cada una de las seis regiones utilizadas por la ANUIES y un grupo para el enfoque nacional, así como la elaboración e interpretación de indicadores y todos los elementos necesarios para elaborar el diagnóstico y las recomendaciones para proponer políticas públicas en el posgrado nacional.

Objetivos

El Objetivo del proyecto es proponer políticas públicas para el impulso de la calidad de los estudios de posgrado en México, a partir del análisis de la estructura institucional de la oferta del Posgrado en los ámbitos nacional, regional y estatal, así como de la identificación de sus fortalezas y debilidades.

Objetivos específicos.

- Aplicar una encuesta a nivel nacional a una muestra representativa de las instituciones que imparten programas de posgrado.
- Obtener información relevante para las instituciones responsables de participar en los proyectos y programas de posgrado en México, a nivel nacional, regional y por entidad federativa.

- Contribuir al impulso de políticas de posgrado vinculantes entre todas las organizaciones relacionadas, asociadas e interesadas.
- Coordinar proyectos académicos en las instituciones asociadas relacionados con el tema del posgrado.
- Realizar seis diagnósticos del posgrado a nivel regional (regiones ANUIES) y uno a nivel nacional.
- Promover las recomendaciones de política pública que resulten pertinentes de este estudio.

Metodología

Población objetivo. Todos los programas de posgrado de los niveles Especialidad, Maestría y Doctorado impartidos por las IES, públicas y privadas que se encuentran ubicadas en el territorio nacional.

Tipo de estudio. El estudio es tipo encuesta descriptiva. Los informantes son los coordinadores o responsables de los programas de posgrado seleccionados en la muestra. Este estudio diagnóstico es un primer contacto con la realidad que nos interesa conocer y que permitirá en un futuro llevar a cabo estudios longitudinales que sirvan para dar seguimiento a las estrategias y políticas que se implanten por parte de las instancias gubernamentales.

Características de la encuesta:

Transversal: Se lleva a cabo solo una medición en el tiempo.

Prospectiva: Se genera información a partir del levantamiento de utilidad para contestar los objetivos del proyecto.

Descriptiva: No se modifican o controlan variables de interés, pues está centrado en recolectar datos que describen la situación actual.

Período: Mayo 2014- diciembre de 2014.

Diseño de instrumento de medición

Uno de los instrumentos utilizados con más frecuencia para recoger datos en una investigación de corte cuantitativo, y posteriormente realizar el procesamiento y tratamiento de los mismos, es el cuestionario. El cuestionario es un instrumento que se utiliza de un modo preferente, en el desarrollo de investigaciones, en particular en las encuestas. Su construcción, aplicación y tabulación poseen un alto grado de organización y objetividad.

El instrumento de medición en este proyecto se construyó en función de los objetivos definidos en el mismo y, en general, fue de tipo restringido o cerrado. En el cuestionario se incluyeron tres secciones de control referentes a:

- Datos de control Interno del proyecto.
- Datos de la Institución.
- Datos del coordinador del programa de posgrado.

En el diseño del instrumento se consideraron 9 constructos. Se consideraron en su mayoría preguntas cerradas con escalas binarias y tipo Likert. Se incluyó una sección para la caracterización del posgrado, en el que se encuentran variables de diferente naturaleza (cuantitativas y cualitativas) con las que se describen los posgrados en términos de su historia, de su planta académica, de sus alumnos y egresados. Además se incluyeron 4 preguntas abiertas sobre:

- Problemas relevantes que impiden el buen desarrollo del posgrado a nivel nacional y el incremento de su calidad.
- Buenas prácticas que se han logrado consolidar en la cultura de trabajo académico de los estudios de posgrado a nivel nacional.
- Propuestas de política educativa para la configuración de estrategias y directrices que coadyuven al desarrollo y a la mejora de los programas de posgrado en el país.

Así como comentarios y/o sugerencias en general. Finalmente se obtuvo un cuestionario que contiene 232 variables, al cual se le dio un formato de impresión tipo cuadernillo, de 24 páginas.

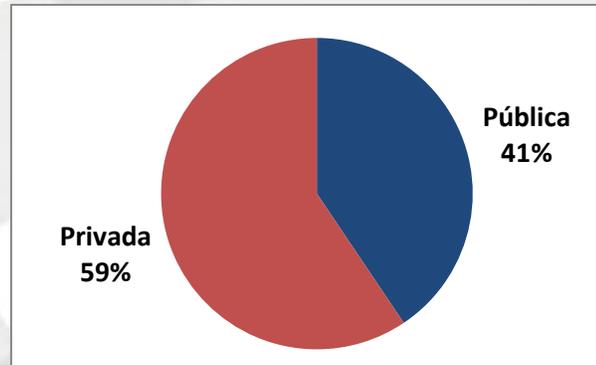
Diseño muestral. Se realizó un muestreo probabilístico estratificado que garantiza buena precisión de resultados hasta el ámbito estatal; además, permite establecer estimaciones a nivel regional compatible con cualquier regionalización que agrupe estados como la de CONACYT o ANUIES, entre otras, así como estimaciones nacionales con elevada precisión. La población objetivo la conforma los programas de posgrado a nivel Especialidad, Maestría y Doctorado de las universidades, instituciones de educación superior y/o centros de investigación.

Resultados

Debido a la amplitud del estudio, los resultados obtenidos en este trabajo son numerosos por lo que se ha seleccionado una muestra de los resultados más importantes de los cuatro primeros rubros del libro “Diagnóstico del Posgrado en México: Nacional”.

Instituciones que imparten programas de posgrado. En este apartado se hace un análisis en torno a las características generales de las IES responsables de los programas de posgrado en el país a partir de seis temas principales: los tipos de IES que imparten estudios de posgrado en México; la normatividad aplicable a este tipo de estudios; la organización colegiada de los programas; los recursos, infraestructura y servicios para su impartición; la investigación en las IES y, finalmente, la evaluación institucional de la calidad del posgrado.

Respecto al tipo de IES, éstas se agruparon en dos grandes rubros: públicas y privadas. De esta forma, en la Gráfica 1 se observa que el total de los programas de posgrado que imparten las IES en el país es de 10,737, de los cuales el 59% corresponden a las privadas y el 41% restante a las públicas.



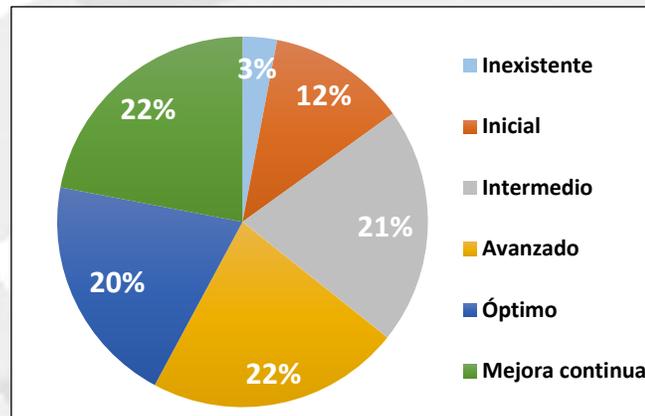
Gráfica 1. Programas de Posgrado que imparten las IES en el país, públicas y privadas

A nivel nacional, el 54% de los programas que imparten las IES, están inscritos en el RENIECYT y el 46% restante no. Por otra parte, es importante señalar que las IES llevan a cabo las gestiones para recibir recursos de distintas fuentes para sus programas de posgrado. En este sentido, el origen principal de financiamiento entre las IES nacionales fue el privado, que fue señalado por un 57% de las instituciones, en tanto que el financiamiento público de tipo federal fue del 20%, al tiempo que el financiamiento público de tipo estatal lo mencionó el 30% (Tabla I).

Tabla I. Tipo de Financiamiento de IES nacionales*

Porcentaje de casos por tipo de Financiamiento	
Estatad	30%
Federal	20%
Privado	57%
Otros	7%
* Algunos programas reciben recursos de más de una fuente.	

La normatividad aplicable al posgrado. De manera general, las IES establecen para sus programas de posgrado estructuras normativas o legislativas que les permitan cumplir con sus objetivos, para lo cual es necesario contar con un marco normativo que les permita, por un lado, regular y conducir adecuadamente sus posgrados y por otro, dar un sustento legal a los procesos formativos de los estudiantes.

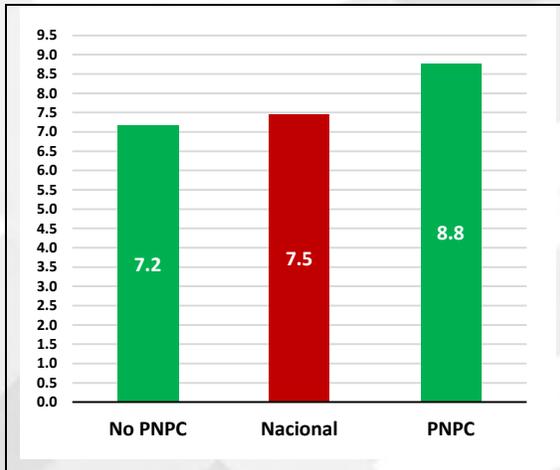


Gráfica 2. Grado de desarrollo de normas, criterios e instancias colegiadas para evaluar institucionalmente el desempeño del posgrado.

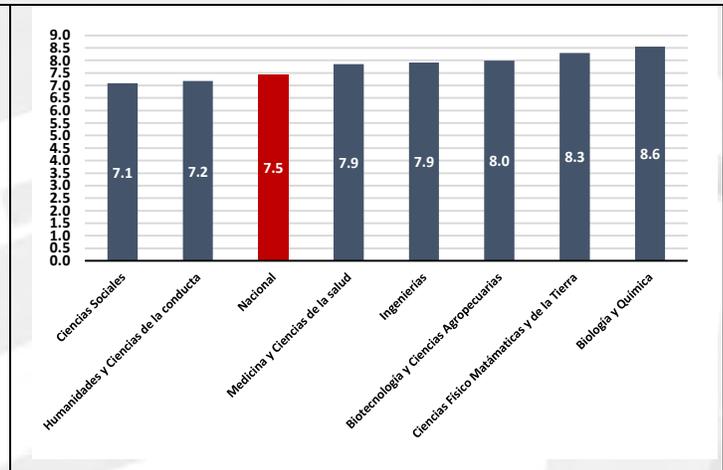
Organización colegiada del posgrado. Un elemento importante por reconocer es el grado de organización colegiada que guardan los posgrados. En este sentido, resulta trascendental la conformación de consejos académicos que definan las políticas académicas del posgrado como ápice estratégico del mismo, así con la conjunción de los coordinadores del posgrado en una junta de coordinadores a fin de que los posgrados cuenten con estrategias de desarrollo coordinado. También, es saludable para la calidad del posgrado el que tenga un colegio de profesores que se encargue de atender y resolver los distintos asuntos académicos operativos del programa de posgrado.

Los programas que pertenecen al PNPC muestran un mayor funcionamiento colegiado al tener más de un punto por encima de la media nacional y 1.6 puntos arriba de los programas que no pertenecen al padrón PNPC (Gráfica 3).

En cuanto a las áreas de conocimiento, son las de Ciencias Sociales y Humanidades las que se encuentran por debajo de la media nacional, y el resto de las áreas están por encima. Si se toma el valor más alto, de Biología y Química, y el valor más bajo, de Ciencias Sociales, la diferencia es de casi un punto y medio de valor (Gráfica 4).



Gráfica 3. Indicador de organización colegiada del posgrado por pertenencia al PNPC

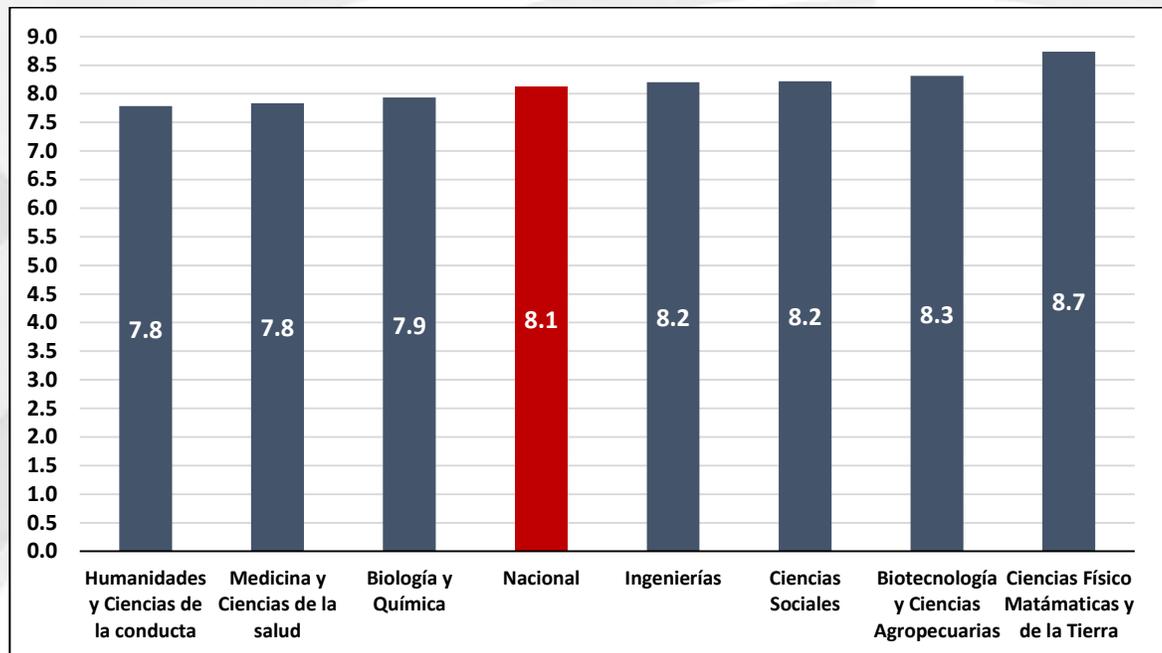


Gráfica 4. Indicador de organización colegiada del posgrado por área de conocimiento

Recursos, infraestructura y servicios. Otro elemento primordial para el desempeño efectivo de un posgrado es el que cuente con la infraestructura material suficiente para las actividades académicas y así como con los espacios de recreación suficientes para los estudiantes, los recursos suficientes para el desarrollo de investigación científica, así como la asignación presupuestal necesaria para la operación del posgrado. En este sentido, el siguiente indicador se estructuró de forma tal que englobara los aspectos mencionados a fin de contar con una visión general clara en torno a las capacidades materiales de los posgrados nacionales. Así, el indicador a nivel nacional tiene un valor de 8.1 dentro de la escala de 10 puntos, y las variaciones estuvieron entre 8.6 y 6.7, lo que podría significar la necesidad de buscar apoyos para fortalecer su infraestructura básica para la impartición de programas.

Por otra parte, si el indicador se analiza a la luz de las distintas áreas de conocimiento, se observan diferencias entre las Humanidades y Ciencias de la Conducta con un 7.8 y las Ciencias Físico Matemáticas y de la Tierra con un 8.7. En un análisis más detallado, seguramente las diferencias observadas podrían estar sujetas al tipo de posgrado, sus necesidades y requerimientos, los cuales son radicalmente diferentes de acuerdo al área, pues no es lo mismo los programas que realizan investigación con la compra de reactivos y equipo al extranjero, que áreas en donde la infraestructura se basa en bibliotecas o recursos

electrónicos, o bien, con salidas para realizar trabajo de campo, que estar en una empresa llevando a cabo estudios de caso.



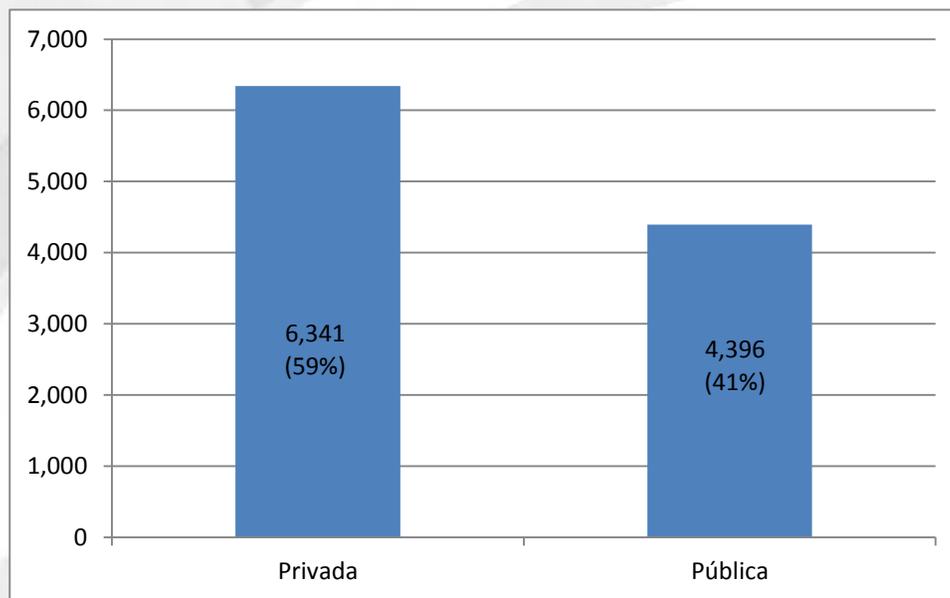
Gráfica 5. Indicador sobre recursos, infraestructura y servicios de los posgrados, según el área de conocimiento

Al realizarse el análisis del indicador respecto de la pertenencia o no al PNPC, al nivel y tipo de los programas de posgrado, así como a las región ANUIES, no se encontraron diferencias significativas.

Los programas de Posgrado.

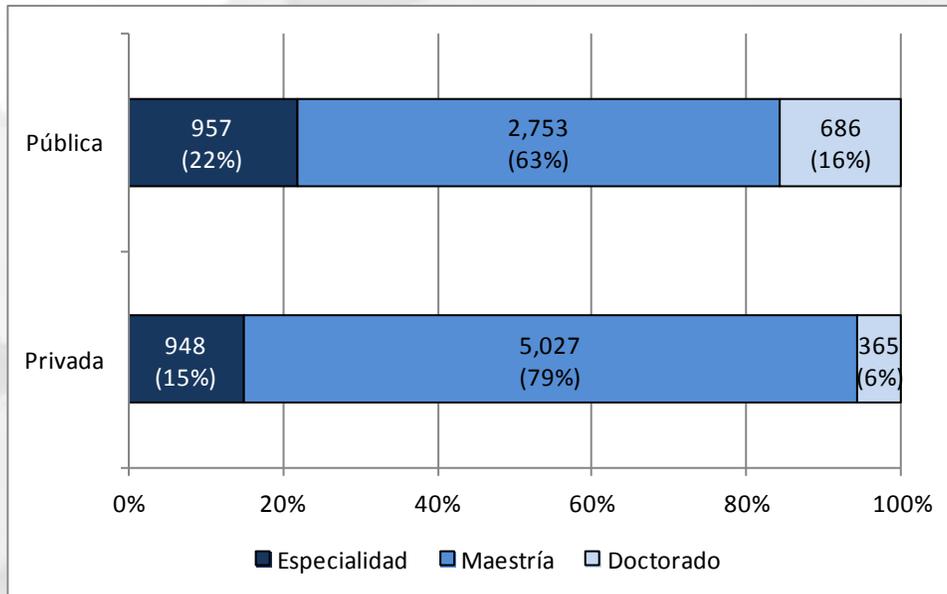
En esta parte del diagnóstico de los programas de posgrado en México se abordan diferentes aspectos que procuran caracterizar la situación relacionada de los programas con respecto a su tipo de sostenimiento (público o privado), el nivel al que pertenecen (especialidad, maestría y doctorado) y orientación hacia la profesionalización o la investigación. Asimismo, trata sobre características relacionadas con su situación con respecto a los procesos de registro, acreditación y sus recursos, así como con los relativos a su funcionamiento (ingreso, egreso y titulación, entre otros) y tipos de apoyo que se brinda a los estudiantes.

Las características académicas de los programas de posgrado. La estructura y orientación de los programas de posgrado. En la Gráfica 6 se observa que el 59% de los programas de posgrado corresponden al sector privado y 41% al sector público. La importante participación que tiene el sector privado en la oferta educativa de este tipo, puede interpretarse como una muestra del interés de dicho sector por participar en la formación de personal altamente calificado en nuestro país, con grado de especialidad, maestría o doctorado.



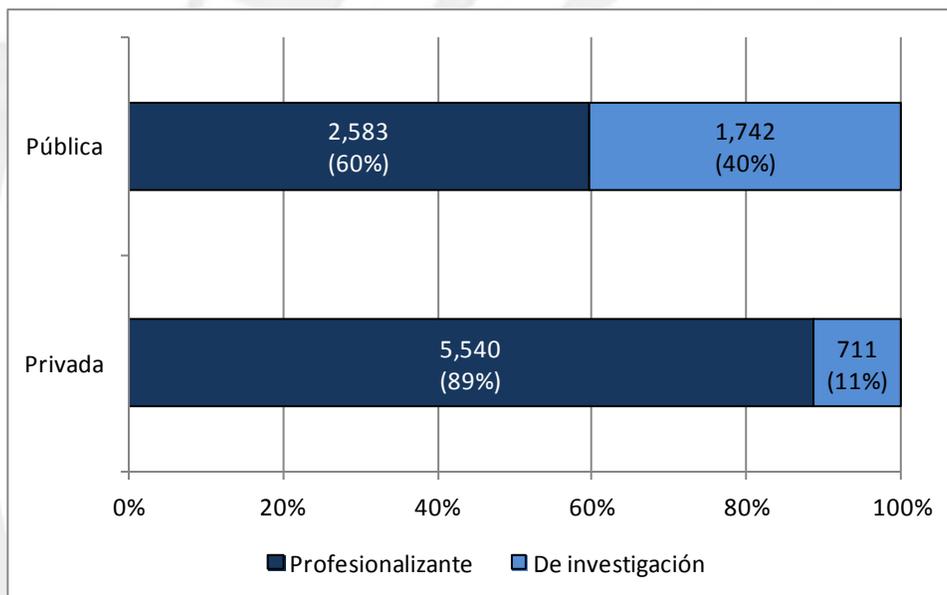
Gráfica 6. Programas de posgrado por tipo de sostenimiento (público y privado).

En la Gráfica 7 se muestra la distribución de los programas por nivel de estudios. Los programas de maestría ocupan el primer lugar en cuanto al número total de programas ofertados, con 7,780 (72%), seguido por las especialidades con 1,905 programas (18%). El tercer lugar lo ocupan los estudios a nivel doctorado, con 1,051 programas y corresponde al 10% del total. Esta distribución muestra, por un lado, que la estructura material y humana que se requiere para cada nivel de estudios del posgrado no está presente en todas las instituciones y por otro, que tanto el sector público como el privado tienden a privilegiar a los niveles que cada uno considera que contribuyen más al desarrollo del país.



Gráfica 7. Los programas de posgrado se muestran diferenciados por sector educativo y por nivel.

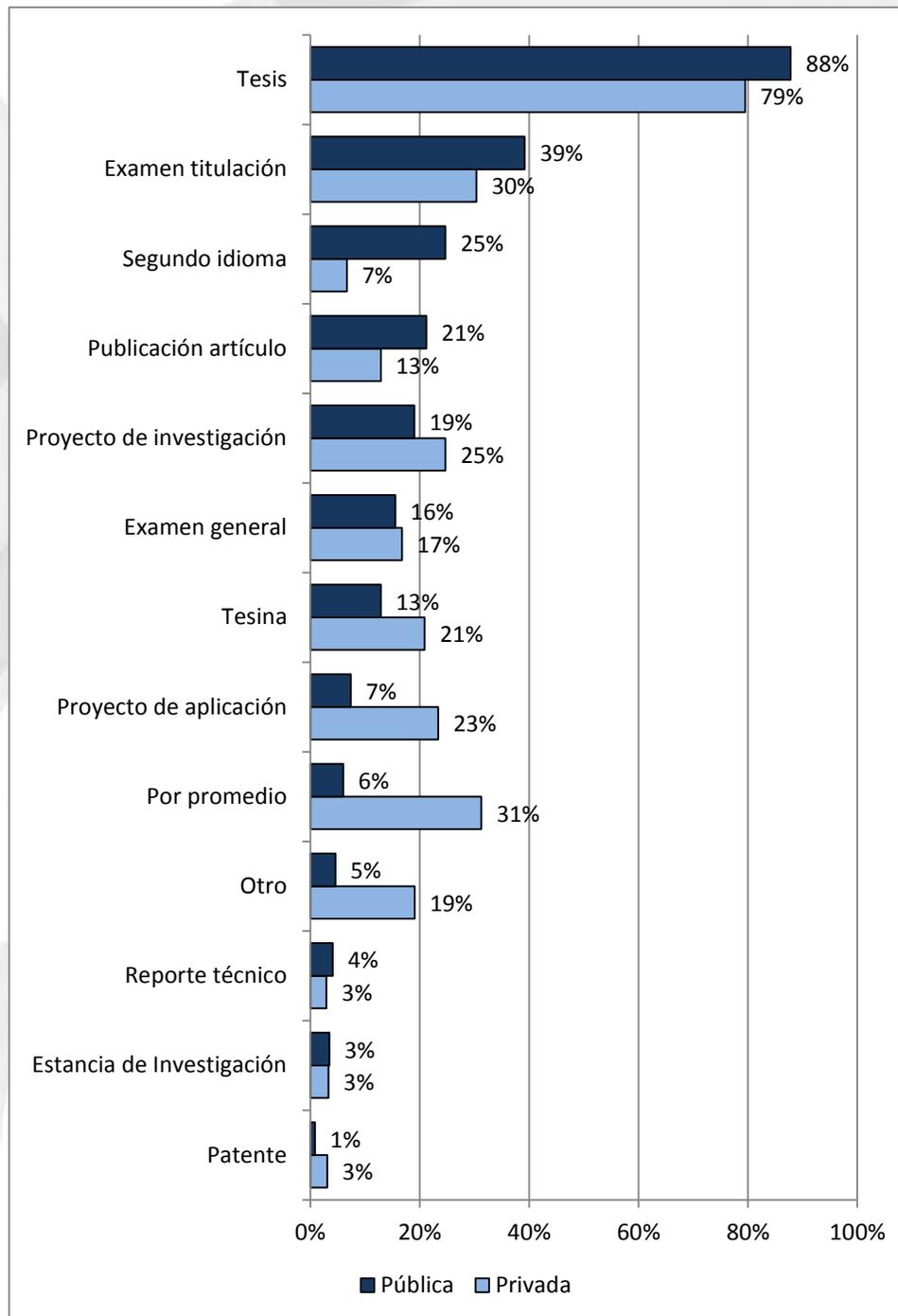
En la Gráfica 8, se muestran los programas de posgrado según el sector. Es necesario destacar que tanto el sector público como el privado han tenido una participación relevante para la implementación y desarrollo de programas de posgrado.



Gráfica 8. Tipo de los programas de posgrado por sector educativo

Con respecto a los requisitos que tienen los programas para la obtención del grado, los resultados que se presentan para el análisis solo corresponden a los que contestaron afirmativamente. Como se aprecia, los requisitos que se solicitan para la obtención del grado varían de manera importante (Gráfica 9).

Para el caso de los programas del sector público llama la atención el rubro de artículo, el cual seguramente está más asociado a los doctorados y en menor proporción a las maestrías, dado que uno de los objetivos del doctorado es la contribución al conocimiento, el cual, en la mayoría de los programas (sobre todo de las áreas básicas) radica en la publicación de los resultados de la investigación en artículos de revistas de circulación internacional. En un diagnóstico a futuro se podrían relacionar estos requisitos con el nivel del programa y al mismo tiempo con su acreditación al PNPC. El otro rubro está relacionado con el promedio. Los programas privados lo tienen en un 31% como requisito para la obtención del grado, y los públicos el 6%.



Gráfica 9. Programas de posgrado según requisitos para la graduación.

Los actores del posgrado

En este apartado se analizan las características de los profesores que imparten los programas de posgrado, de los coordinadores responsables de su buen funcionamiento y administración académica, de los estudiantes que los cursan y de los graduados que son la

imagen visible del programa ante la sociedad y para los empleadores que los contratarán. Se analiza la política de las instituciones para distribuir la carga académica de los profesores del posgrado de tiempo completo. Se abordan enfoques de la matrícula de los posgrados, según el área del conocimiento, el nivel del posgrado, su pertenencia al PNPC y según sea la institución particular o pública. Se hacen análisis de la población escolar que ingresa, egresa y se titula, así como de las eficiencias terminales.

Características de la Planta Académica. En la figura 10 se presenta la distribución porcentual de profesores que impartieron cursos en el ciclo escolar 2012-2013 del posgrado, según la región del país. La región metropolitana y la Centro-Sur concentran juntas más de la mitad del total de docentes, en tanto que las regiones noreste y centro-occidente son las que tienen la menor número de profesores.

El Grado Máximo de los Profesores del Posgrado. La figura 11 muestra que el 97% de los profesores del posgrado nacional cuentan con especialidad, maestría o doctorado, y solamente 3% de los profesores cuentan con licenciatura. El grado de doctorado, por razones obvias, es el más numeroso y alcanza al 54% del total de profesores. El porcentaje de maestría es de 39% y, aunque menor que el del doctorado, es muy significativo, lo que debe estar relacionado con el predominio de la impartición del nivel de maestría en el país. Las especialidades en su gran mayoría se imparten en el área de salud, lo que explica el bajo porcentaje que se tiene (4%).

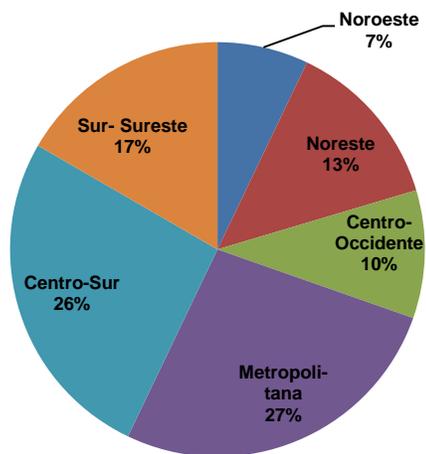


Figura 10.- Distribución porcentual de los profesores del posgrado nacional que impartieron cursos en el ciclo escolar 2012-2013, según la región de la ANUIES

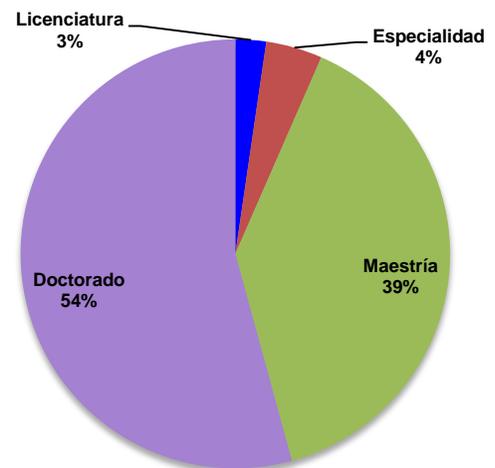


Figura 11.- Distribución por Grado Máximo del Número de Profesores Registrados en la Planta Docente del Posgrado del Ciclo Escolar 2012-2013. Datos a Nivel Nacional

En cuanto al nivel de los programas pertenecientes al PNPC, más del 80% de los profesores tienen el grado de doctor y el 93.5% tienen el grado de maestría o doctorado, en tanto que en los programas No PNPC, el 48.5% tienen maestría y solo el 43% tiene el doctorado.

Política Institucional de Distribución de la Carga Académica. El porcentaje de tiempo que dedican los Profesores de Tiempo Completo (PTC) del posgrado nacional a las actividades de docencia, investigación, tutoría y gestión, varía según el tipo de institución, el nivel del programa y su pertenencia al PNPC, entre otros factores. Una primera visión general se puede obtener de calcular el porcentaje promedio del tiempo que dedica en su conjunto, la planta docente del posgrado nacional a estas cuatro actividades. La Figura 12 muestra la distribución de la carga académica de los PTC.

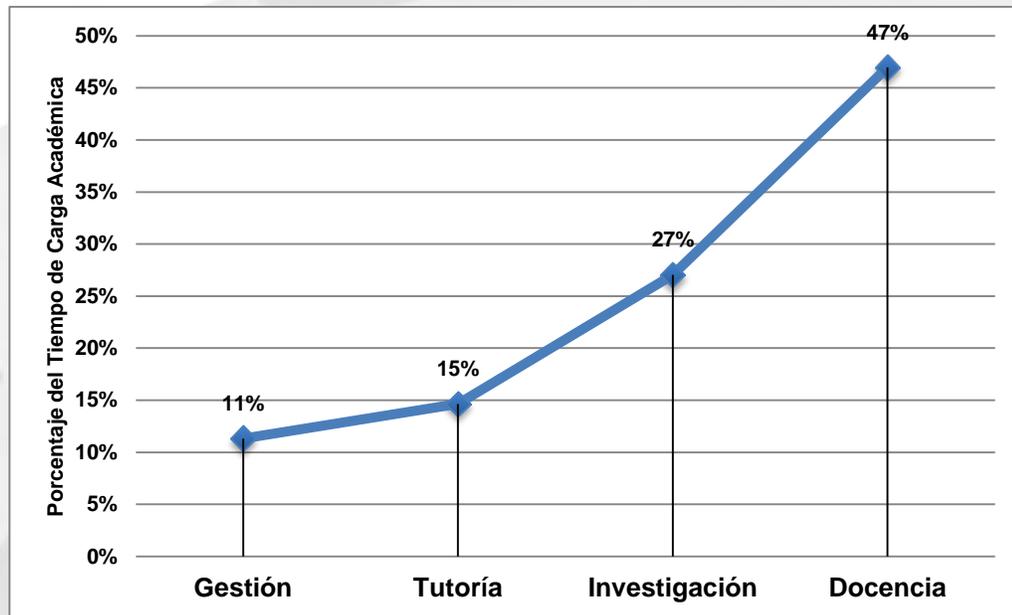


Figura 12.- Política Institucional de Distribución de la Carga Académica de los Profesores de Tiempo Completo del Posgrado. Datos a Nivel Nacional

La figura del Posdoctorante, aunque muy popular y bien establecida en los países con una sólida tradición científica, su introducción en el sistema científico y tecnológico nacional es muy reciente y se ha popularizado en los últimos años debido en buena medida al *Programa de Estancias Posdoctorales Vinculadas al Fortalecimiento de la Calidad del Posgrado Nacional* del CONACYT que ofrece becas a los recién doctorados. Aunque el ámbito de trabajo de los posdoctorantes está orientado, desde la óptica internacional, para apoyar básicamente a la investigación, en México esta figura se han orientado también a apoyar la formación de recursos humanos del posgrado, debido a la política del CONACYT (figura 13).

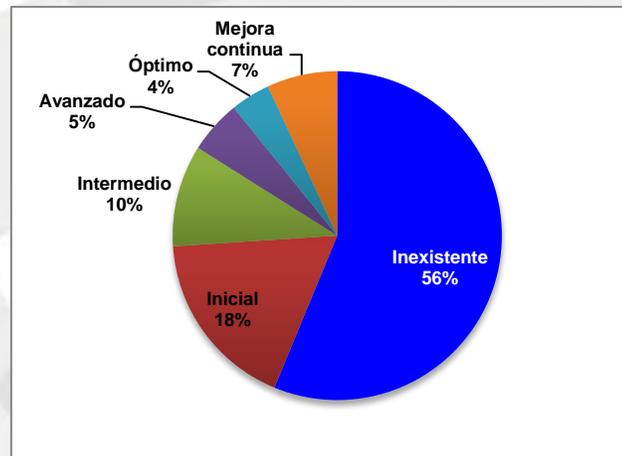


Figura 13.- Grado de Involucramiento de los Posdoctorantes en la Impartición del Posgrado

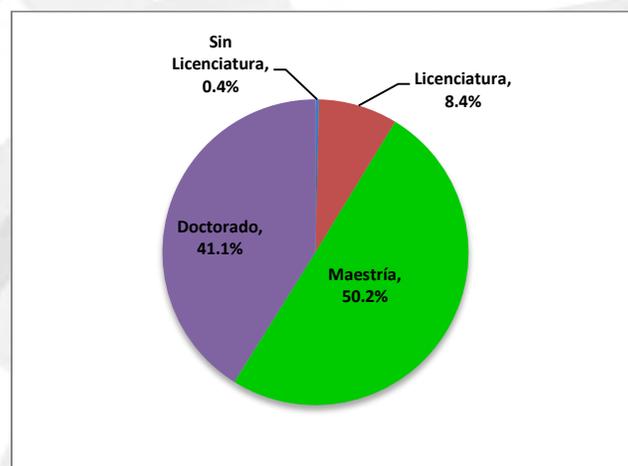


Figura 14. Grado Máximo de Estudios

Grado Máximo del Coordinador. Más de la mitad de los coordinadores han obtenido la maestría y 41% el doctorado, por lo que más del 90% de los coordinadores tienen un posgrado y cerca del 9% tienen licenciatura o menos (figura 14). El predominio de la maestría puede explicarse por la presencia mayoritaria de maestrías en los posgrados nacionales.

Matrícula del Posgrado. Con base en la información de la encuesta con los datos expandidos, se puede afirmar que la población estudiantil que ingresó al posgrado en el ciclo escolar 2012-2013 es de 200,644 estudiantes y que se incrementó en un 21% respecto de la ingresó dos años antes, en 2010-2011, mientras que el número de estudiantes que egresó en 2012-2013 asciende a 152,500 y se incrementó en 20% respecto a los que

egresaron dos años antes (figura 15). En cambio, el número de estudiantes titulados del ciclo escolar que egresó en 2012-2013 decreció 3.6% respecto de los que se titularon dos años antes, en 2010-2011. Este decremento tiene la siguiente explicación lógica: existe una diferencia de dos años para la obtención del grado que tuvieron los estudiantes que egresaron en el ciclo escolar 2010-2011, respecto de los que egresaron en 2012-2013. Esto es, la eficiencia terminal se está calculando en dos tiempos diferentes, con dos años de diferencia. Esto será más evidente al medir las eficiencias terminales de los programas de posgrado.

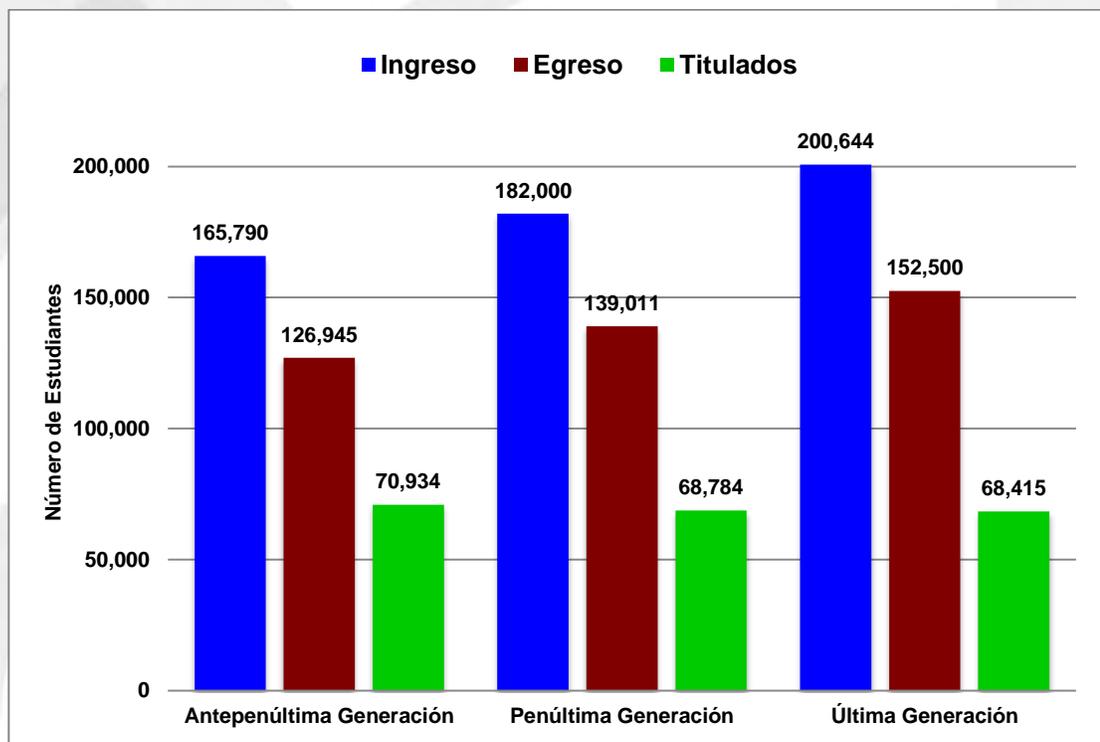


Figura 15.- Ingreso, Egreso y Titulación de las Tres Últimas Generaciones que Egresaron del Posgrado Nacional

La figura 15 muestra los ingresos, egresos y titulados del posgrado nacional, de la última generación y de las tres últimas generaciones, respectivamente, según el área del conocimiento. Se puede apreciar que la población estudiantil está concentrada en las áreas de Humanidades–Ciencias de la Conducta y de las Ciencias Sociales que en conjunto acumulan el 76% – 77% del total de ingresos de cada una de las tres generaciones. Adicionalmente al crecimiento anual de la población del posgrado, que es de un 10%

aproximadamente, las Humanidades muestran un crecimiento relativo a las demás áreas, ya que en la antepenúltima generación representa el 30% del total de estudiantes, mientras que en la última alcanza el 33%. Las Ciencias Sociales muestran un crecimiento anual de 7%-8%, es decir, ligeramente inferior al crecimiento promedio anual del posgrado nacional. Otras áreas como Físico Matemáticas – Ciencias de la Tierra, presentan un decremento neto de la población anual. Por otra parte, entre las áreas de las ciencias naturales y exactas, Biología – Química y las Ingenierías son las que muestran mayor crecimiento neto anual. Conjuntamente las áreas de Físico Matemáticas – Ciencias de la Tierra, Biología – Química, Biotecnología – Ciencias Agropecuarias y las Ingenierías representan solamente el 15% del total de alumnos que ingresan anualmente al posgrado, es decir menos de la mitad de los ingresan anualmente a las Ciencias Sociales o una tercera de los que ingresan al área de Humanidades – Ciencias de la Conducta.

En la generación que egresó en ciclo escolar 2012-2013 se habían graduado en total 68,415 estudiantes de todos los programas de posgrado cuando se aplicó la encuesta (segundo semestre de 2014). Las eficiencias terminales de las tres últimas generaciones, según el nivel del programa de posgrado, se muestran en la figura 16. Se pueden notar varios patrones a partir de estos datos, como los siguientes:

- (1) Las eficiencias terminales disminuyen para los graduados de años más recientes, siendo mayores para la antepenúltima generación y menores para la última, lo cual es muy explicable, pues los graduados de las generaciones más antiguas han tenido más tiempo para cumplir con este requerimiento que las generaciones más recientes. Este efecto es más visible para los doctorados, en los cuales la eficiencia terminal varía entre 10 y 20 puntos porcentuales entre cada generación, de tal manera que entre la última generación que egresó en 2012-2013 y la antepenúltima generación que egresó dos años antes, se tiene una diferencia de casi 30 puntos porcentuales, pasando de una eficiencia terminal de 27.5% de la última generación, a 56.8% de la antepenúltima.
- (2) Las eficiencias terminales de las especialidades son altas, en promedio, y van de 41.5% para la última generación a 49.4% para la antepenúltima. Las maestrías reportan las eficiencias terminales más bajas, las cuales oscilan entre 33.8% para la

última generación y 40.3% para la antepenúltima. En los doctorados se observan intervalos de tiempo para la graduación mayores que en los otros posgrados.

- (3) Se puede afirmar que de cada generación que egresa se están graduando entre 68,415 y 70,934 estudiantes, de los cuales la mayoría, aproximadamente un 75%, son de maestría, un 15% de especialidad y un 10% de doctorado. Esto significa que el país puede estar formando del orden de 7,000 doctores de cada ciclo escolar (que no es lo mismo que los doctores graduados por año). Esta cifra puede implicar que el número de doctores sea significativamente mayor que la publicada oficialmente que es de 3,259 doctores graduados en el año de 2013, conforme al “Informe General del Estado de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación – México 2013”, publicado por el CONACYT.

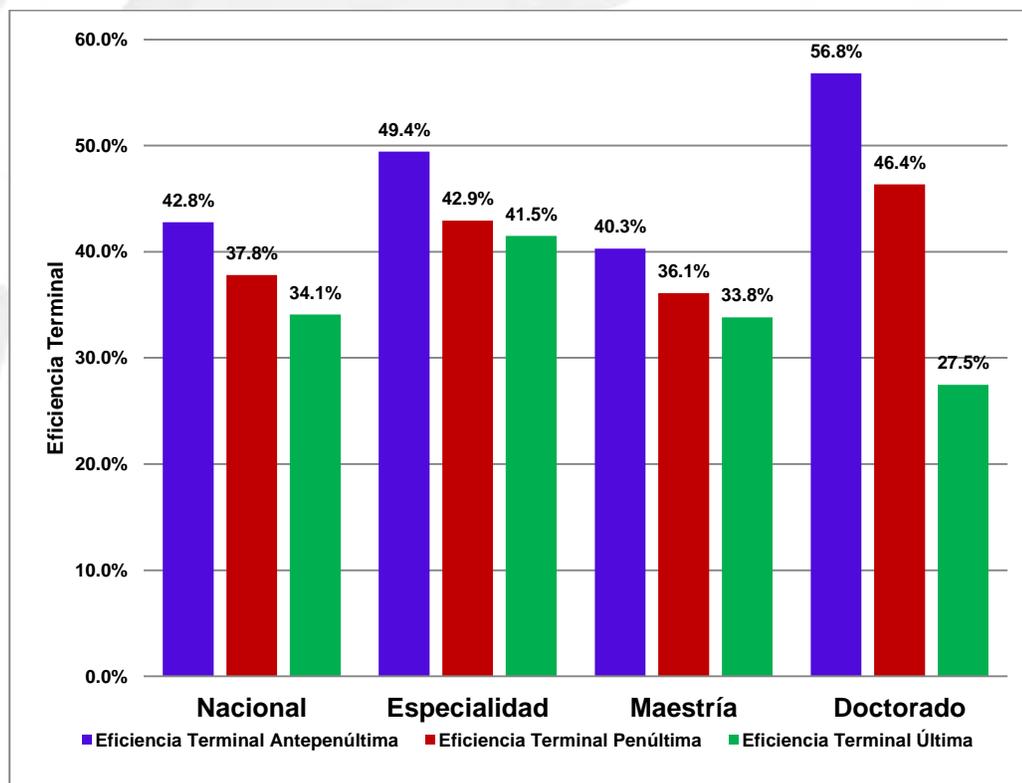


Figura 16.- Eficiencias Terminales de las Tres Últimas Generaciones que Egresaron de los Posgrados Nacionales, según el Nivel del Programa.

Conclusiones

Se presentó una selección de los resultados obtenidos en el libro: *Diagnóstico del Posgrado en México: Nacional*. Para llevar a cabo un análisis integral de los resultados de la encuesta aplicada por el COMEPO a fin de realizar un diagnóstico del posgrado a nivel nacional, requiere un espacio mayor y una discusión más profunda. El libro publicado contiene un análisis más extenso y profundo del posgrado nacional, los autores sin embargo reconocemos que la base de datos obtenida tiene un potencial todavía mayor para incrementar el conocimiento en los diferentes aspectos de la información contenida y que sean del interés del académico o del estudiante de posgrado que aborde este tema para realizar una investigación específica. La base de datos se pondrá a disposición de los usuarios en el portal electrónico del COMEPO.

Diagnóstico del Posgrado de la Región Noreste: Fortalezas y Áreas de Oportunidad

Marco Antonio Sánchez Castillo

Universidad Autónoma de San Luis Potosí
masanchez@uaslp.mx

Secretaría de Investigación y Posgrado, Zona Universitaria Poniente, Niño Artillero 550,
San Luis Potosí, S.L.P., 78210
Tel: (+52) (444-826-2456)

Jorge Fernando Toro Vazquez

Universidad Autónoma de San Luis Potosí
toro@uaslp.mx

Claudia Escudero Lourdes

Universidad Autónoma de San Luis Potosí
cescuder@uaslp.mx

Salvador Marmolejo Cervantes

Universidad Autónoma de San Luis Potosí
smarmolejo@uaslp.mx

María del Carmen Alejo González

Universidad Autónoma de San Luis Potosí
carmen.alejo@uaslp.mx

Resumen

El Consejo Mexicano de Posgrado realizó recientemente un Diagnóstico del Posgrado en México. Como resultado de este proyecto están por ser publicados una serie de libros en los cuales se documentará la situación de posgrado para las diferentes regiones geográficas de nuestro país. En este trabajo se reportan los principales resultados encontrados en el diagnóstico del posgrado para la región noreste, formada por los estados de Coahuila, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas. Los resultados incluidos describen de forma muy general las características de: a) las Instituciones responsables de impartir el posgrado, b) los Programas de Posgrado, c) los diversos actores asociados al posgrado. También se incluyen algunas de las problemáticas y áreas de oportunidad más representativas identificadas para los posgrados de la región. Se hace notar que los resultados incluidos se documentan y discuten en detalle en un libro que está por publicarse (Diagnóstico del Posgrado: Región Noreste, 2015), y establecen las bases para el establecimiento de políticas públicas de carácter regional, que atiendan de forma más específica y eficiente las necesidades de los posgrados, y les permitan detonar su potencial en favor de los diferentes sectores de la sociedad.

Introducción

El Consejo Mexicano de Posgrado (COMEPO) realiza a partir de 2014 un Diagnóstico del Posgrado en México, con el objetivo de contar con una perspectiva representativa y fundamentada del posgrado nacional, sobre la cual se definan las políticas públicas necesarias a nivel nacional y regional, para fomentar la pertinencia, calidad y el impacto favorable de los posgrados que se imparten en las instituciones públicas y privadas en nuestro país. Para este propósito, con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y del Centro de Investigación en Matemáticas Aplicadas A.C. (CIMAT), el COMEPO aplicó una encuesta a nivel nacional a una muestra representativa de las instituciones que imparten programas de posgrado para obtener información relevante sobre los programas, las instituciones que los imparten y los actores que están asociados al posgrado. A partir de esta información, el COMEPO realizó seis diagnósticos del posgrado a nivel regional, correspondientes a cada una de las regiones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, y un diagnóstico a nivel nacional. A la fecha, están por publicarse una serie de libros que documentan los principales resultados. En etapas subsecuentes, el COMEPO se propone usar los resultados para facilitar la definición de políticas públicas que a nivel nacional y/o regional contribuyan al desarrollo y consolidación de una oferta académica de posgrado que en instituciones públicas y privadas, se distinga por la pertinencia y calidad de los programas de posgrado, y por la exitosa inserción de los egresados en el sector social y productivo.

Objetivo

El objetivo de este trabajo es identificar algunos de los resultados más representativos del Diagnóstico de Posgrado realizado por COMEPO para la región noreste, para establecer las fortalezas y áreas de oportunidad del posgrado de esta región, como premisa para la definición de las políticas públicas necesarias el desarrollo y consolidación de una oferta de posgrado pertinente y de calidad.

Metodología

La descripción de cada una de las fases del proyecto, así como la descripción y justificación de la metodología usada en el desarrollo del mismo se reportan con todo

detalle en el libro: Diagnóstico del Posgrado en México: Nacional (2015). De forma muy general, se usó un cuestionario que contiene 232 variables. La población objetivo fue una muestra estadísticamente representativa de los programas de posgrado a nivel Especialidad, Maestría y Doctorado de las universidades, instituciones de educación superior y/o centros de investigación, públicos y privados, en todo el país. Los resultados de la encuesta se agruparon para describir las características de: a) las Instituciones responsables de impartir el posgrado, b) los Programas de Posgrado, c) los diversos actores asociados al posgrado. La encuesta también recopiló y analizó los comentarios a preguntas abiertas sobre problemas relevantes que impiden el buen desarrollo del posgrado y el incremento de su calidad, las buenas prácticas que se han logrado consolidar en la cultura de trabajo académico, así como las propuestas de política educativa que coadyuven al desarrollo y a la mejora de los programas de posgrado. Los resultados de cada uno de los temas y subtemas, se puede revisar y analizar en función de 6 diferentes variables: a) el sector de la institución (público o privado), b) el tipo de posgrado (profesionalizante o de investigación), c) el nivel académico del posgrado (especialidad, maestría y doctorado), d) área del conocimiento de los programas de posgrado, e) el reconocimiento de pertinencia y calidad que otorga el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT, y f) la entidad federativa, en este caso para cada uno de los seis estados de la región noreste. Para hacer un análisis más sintético de cada tema, los resultados de algunas secciones de la encuesta se reportan en función de indicadores numéricos generales (que incluyen los resultados en función de las seis variables), cuya escala es de 0 a 10, siendo este último valor el referente del mejor cumplimiento de la variables que se evalúa. Este enfoque permite establecer en primera instancia un panorama general de las características de la sección en estudio, facilitando el análisis y la comparación con respecto a otras regiones del país. Los indicadores están claramente definidos en el Diagnóstico del Posgrado en México: Nacional (2015).

Resultados

Los resultados representativos que se incluyen en este trabajo para la región noreste se distribuyen en 4 secciones: a) Instituciones que imparten el posgrado, b) Los programas del posgrado, c) Los actores del posgrado, d) Problemáticas y buenas prácticas de los

posgrados. Se hace notar que la información sobre las propuestas de política educativa que coadyuven al desarrollo y a la mejora de los programas de posgrado de la región noreste, se presentan en un trabajo complementario.

Instituciones que imparten programas de posgrado

Esta sección incluyó el análisis del sector académico de las instituciones, el conjunto de estatutos y normas que rige la ejecución y cumplimiento de las funciones asociadas al posgrado, la existencia de cuerpos colegiados a nivel institucional y del posgrado, la infraestructura disponible para el desarrollo de las actividades de docencia, investigación y vinculación asociados al posgrado, el fomento de las políticas y estrategias de investigación que impactan al posgrado, así como la existencia de procesos internos y externos para evaluar la calidad de sus programas educativos y el uso de estos resultados para el establecimiento de planes y procesos de mejora continua.

Para fines de este análisis, en el sector público se incluyen las IES pública estatales, las IES públicas federales, los institutos tecnológicos, los centros CONACYT, así como los centros de investigación federales. Por su parte, en la categoría de IES privadas se incluyen a todas las IES particulares. La gráfica 1 indica que el total de los programas de posgrado encuestados en la región noreste fue de 1873, de los cuales el 56% se imparten en IES públicas y el 44% en IES privadas. Por otra parte, entre las IES públicas de la región noreste, el 81% de los posgrados se imparte en IES públicas estatales, 13% en IES públicas federales, 4% en Institutos Tecnológicos y 2% en Centros de Investigación CONACYT y federales.

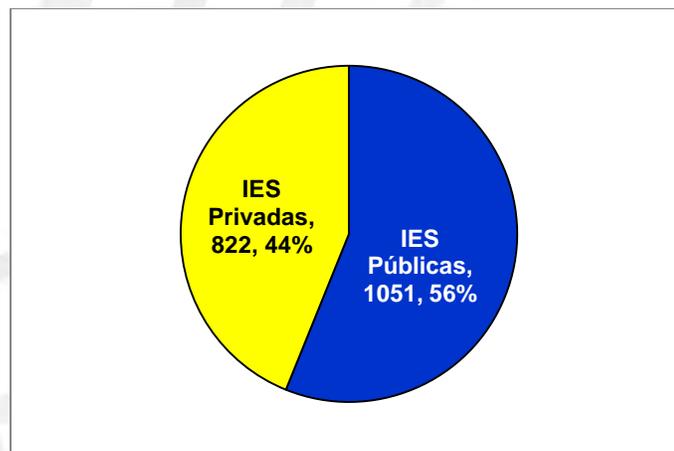


Figura 1 Distribución de posgrados en la región Noreste en IES públicas y privadas

En la región Noreste, el 55% del total de los programas de posgrado están en Instituciones que ya cuentan con el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT). Los resultados anteriores son similares a los encontrados a nivel nacional, en donde mayor proporción de los posgrados en IES públicas cuenta con RENIECYT (72%) con respecto a los posgrados en IES privadas (42%). Por otra parte, los programas de posgrado de la región noreste reciben más de un tipo de financiamiento. Como se indica en la figura 2, el principal tipo de financiamiento es privado, que fue señalado por el 46% de las instituciones, seguido del financiamiento estatal (27%) y luego el financiamiento federal (23%). Esta tendencia fue similar a la encontrada a nivel nacional. Como se podía esperar, en el caso de las IES públicas, el tipo de financiamiento más frecuente es estatal (47%) y federal (42%). En el caso de las IES privadas, estos tipos de financiamiento son marginales (alrededor del 2%), ya que los financiamientos más frecuentes son privados, que representa un 46%, y otros tipos de financiamiento que llega hasta un 52%.

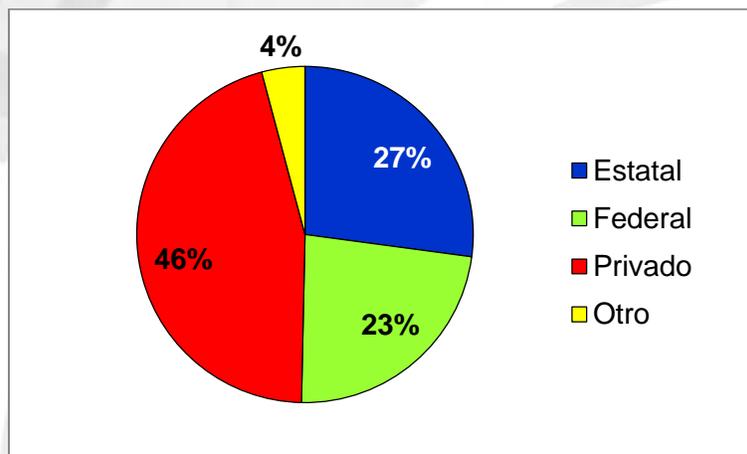


Figura 2 Tipo de financiamiento en los posgrados de las Instituciones de la región noreste.

En referencia a la normatividad aplicable al posgrado, el 70% de los posgrados de la región noreste manifestaron que su Institución cuenta con un nivel entre avanzado y de mejora continua en relación al reglamento general de estudios de posgrado que rige la organización y el funcionamiento del posgrado. Complementariamente, un 22% de los posgrados indicó que el nivel de desarrollo de la normativa institucional es entre inicial e intermedio, y un 8% los posgrados declaró que la normativa es inexistente. De forma más

general, el favorable avance de la normatividad del posgrado en la región fue evidenciado por un indicador de 9.32, superior al reportado a nivel nacional (9.13), haciendo notar que todos los estados de la región mostraron indicadores muy similares.

Para el caso de la existencia y operatividad de los cuerpos colegiada asociados al posgrado, el indicador promedio de la región fue de 8.0, también superior al de 7.5 reportado a nivel nacional. Sin embargo, se encontró en la región una diferencia de 2.7 unidades en el indicador, lo que denota una brecha significativa entre los estados de la región en términos de la existencia y operatividad de cuerpos colegiados asociados al posgrado.

En referencia a la infraestructura, recursos y servicios disponibles en las instituciones para la operación del posgrado, la figura 3 indica que el mayor indicador en la región noreste fue para Nuevo León y Coahuila (8.3), siendo inclusive mayor al de la media a nivel nacional (8.1), y que los menores indicadores fueron para San Luis Potosí (7.2) y Zacatecas (6.7). Se hace notar que promedio de la región para este indicador es similar al reportado a nivel nacional, y que hay una diferencia en el indicador de 1.6 puntos entre los estados de la región, lo cual amerita la necesidad de establecer estrategias para inducir la gestión y obtención de recursos de apoyo a la investigación y, quizás, de concientizar a las Instituciones sobre la pertinencia de dirigir apoyos institucionales para las actividades de ciencia, tecnología e innovación asociadas a los programas de posgrado.

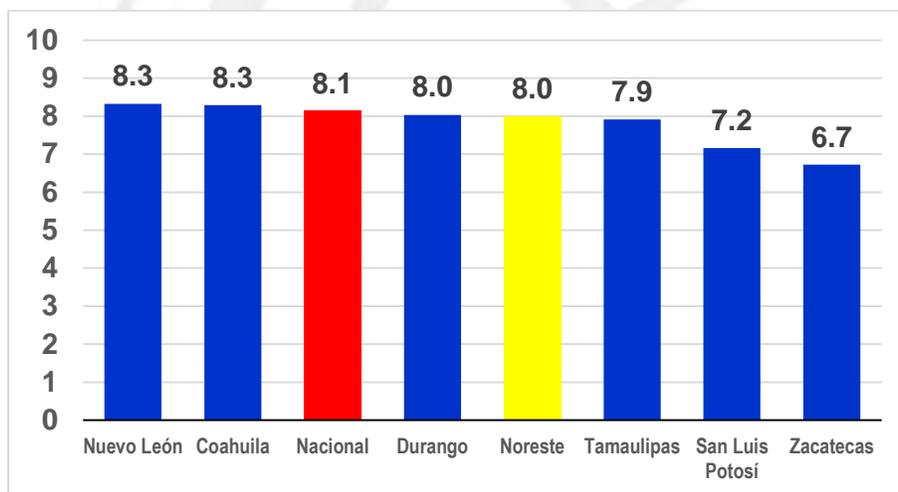


Figura 3 Indicador sobre la infraestructura, recursos y servicios en el posgrado de la región noreste en función de la entidad federativa.

En relación a la investigación que realizan las instituciones, la figura 4 muestra el indicador de fomento a la investigación en las instituciones que ofrecen posgrado en la región noreste, para cada una de las entidades federativas. En particular, la figura 4 muestra que Nuevo León y Durango muestran el mayor indicador en la región (6.1 y 6.0, respectivamente) y son los únicos estados con un indicador mayor al promedio de la región (5.6) y al promedio a nivel nacional (5.4). Los otros 4 estados de la región, San Luis Potosí, Coahuila, Tamaulipas y Zacatecas tienen un indicador similar, entre 5.3 y 4.9 puntos. Notoriamente, el indicador de fomento a la investigación tiene los menores valores con respecto a los indicadores de normatividad, de cuerpos colegiados, y de infraestructura, recursos y servicios. Este resultado alerta sobre el bajo nivel de gestión desarrollo y apoyo disponibles para la investigación en las instituciones de la región, y también sobre la pertinencia de realizar análisis subsecuentes que identifiquen las causas que originan un limitado fomento a la investigación en las instituciones.

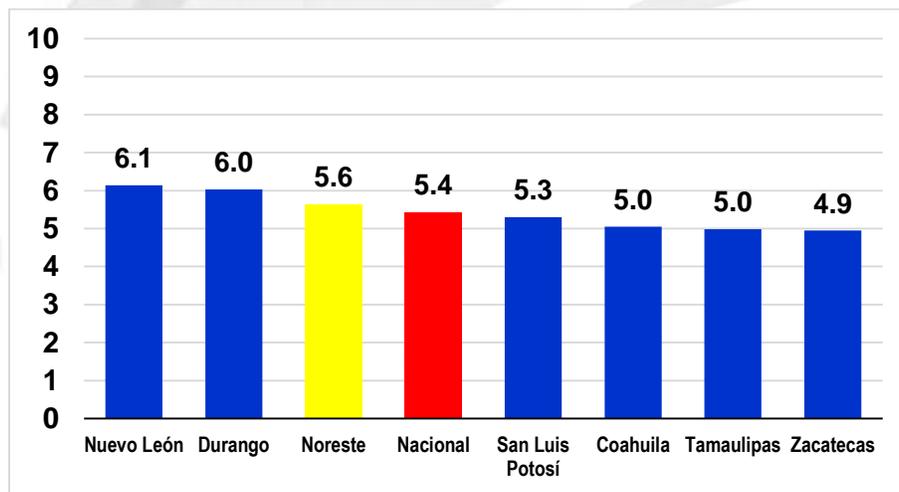


Figura 4 Indicador sobre el fomento a la investigación en las instituciones que ofrecen posgrado en la región noreste en función de la entidad federativa.

En relación a la evaluación institucional de la calidad del posgrado, la figura 5 muestra que Nuevo León, Coahuila y Durango tienen un indicador de la evaluación institucional de la calidad del posgrado (7.7, 7.6 y 7.1) mayor al promedio de la región (6.9) y al promedio nacional (6.2), con una notoria diferencia con respecto al indicador de San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas (5.8, 5.6 y 5.1). Los resultados muestran la necesidad de fortalecer las políticas y estrategias institucionales de la evaluación de la calidad del

posgrado en estos 3 estados, como una premisa para establecer la planeación necesaria que asegure el adecuado desarrollo y el favorable impacto de los programas de posgrado.

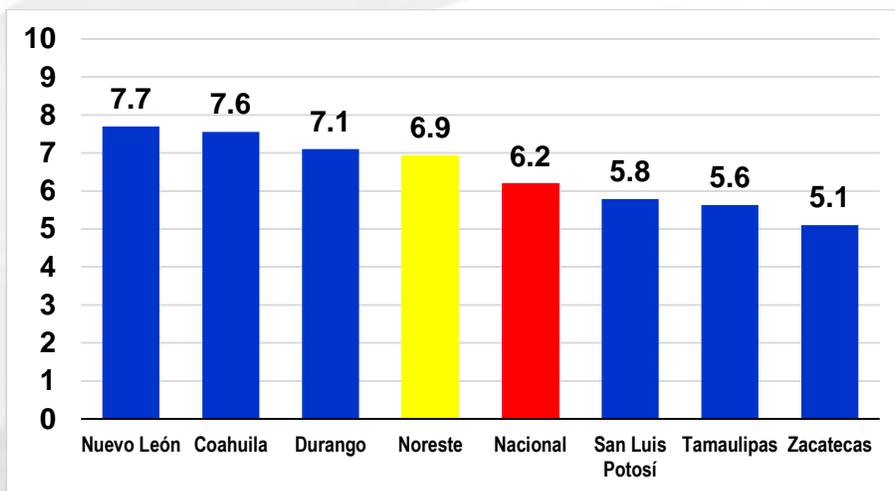


Figura 5 Indicador sobre la evaluación institucional de la calidad del posgrado en la región noreste en función de la entidad federativa.

Los programas de Posgrado

En esta sección se revisan tres temas principales: a) las características académicas de los programas de posgrado, b) la gestión de los programas de posgrado, c) el financiamiento y costo del posgrado.

Características académicas de los programas de posgrado.

En términos de reconocimiento de Validez Oficial del posgrado en la región noreste, el 100% de los posgrados en las instituciones privadas cuentan con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE); en las instituciones públicas, el 97% de los programas tienen RVOE. En relación al nivel de posgrado, la figura 6 muestra la distribución de los programas de la región noreste por nivel académico, tanto para las instituciones públicas como privadas.

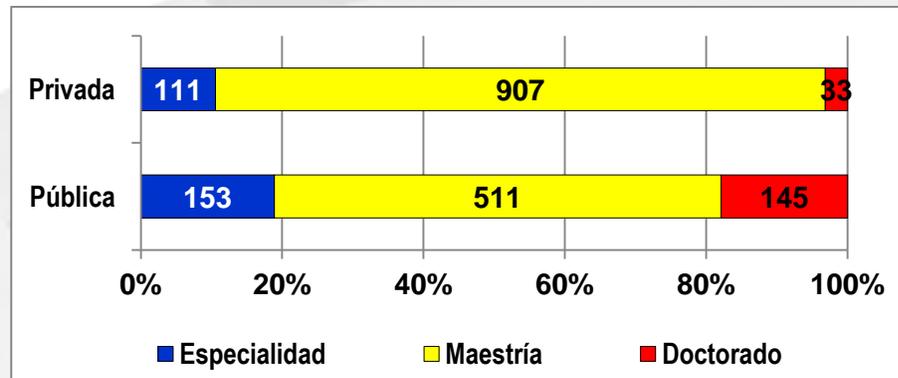


Figura 6 Distribución de programas de posgrado en la región noreste por sector y nivel educativo.

En general, considerando ambos sectores, los programas más numerosos son los de nivel maestría con 1418 (76%), seguido de las especialidades con 264 (14%) y los doctorados con 178 (10%). Notoriamente, esta distribución de porcentaje por nivel académico es también muy similar a la reportada a nivel nacional (72%, 18% y 10%, respectivamente). De esta forma, el nivel de formación más extendido y quizás más desarrollado en la región noreste es el maestría. Al comparar la distribución de programas por sector académico, en el sector privado las especialidades contribuyen con 111 programas (11%), las maestrías con 907 programas (86%) y el doctorado con solo 33 programas (3%). Por otra parte, en las instituciones públicas, las especialidades contribuyen con 163 programas (18%), las maestrías con 511 programas (63%) y los doctorados con 145 programas (18%). En relación a las distribuciones antes indicadas, se resalta que en las instituciones públicas el número de doctorados es 4.4 veces mayor.

En referencia al perfil formativo del posgrado en la región noreste, 1461 (80%) programas son profesionalizantes y 368 (20%) son de investigación; esta distribución es consistente con la encontrada a nivel nacional (77% y 23%, respectivamente). De esta forma, la mayoría de los programas son profesionalizantes. La figura 7 muestra que en el sector privado, los posgrados profesionalizantes representan el 65% de los programas; este porcentaje es notoriamente menor comparado con el encontrado a nivel nacional (89%). En el sector público de la región, solo el 35% de los posgrados son profesionalizantes, porcentaje que es contrastantemente menor con el encontrado a nivel nacional, que corresponde al 60%.

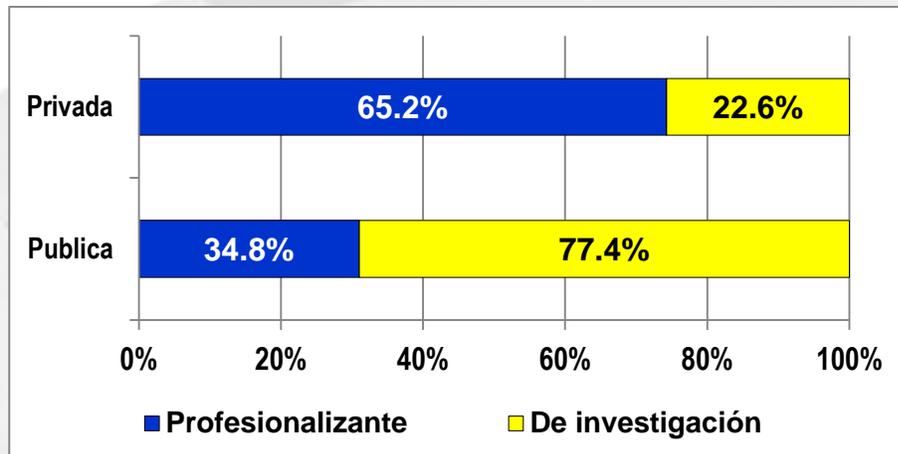


Figura 7 Distribución de programas en la región noreste por sector y perfil formativo del posgrado.

De esta forma, los posgrados profesionalizantes predominan en las instituciones privadas y los posgrados de investigación predominan en las instituciones públicas de la región. Es importante resaltar que la proporción de posgrados de investigación en instituciones públicas en la región (77%) es notoriamente mayor al promedio reportado a nivel nacional (40%).

En función del nivel de reconocimiento de pertinencia y calidad, la figura 8 indica que en el sector privado de la región noreste únicamente el 17% de los posgrados tiene reconocimiento PNPC; esta fracción de posgrados con reconocimiento es baja en la región, pero es mayor que el promedio a nivel nacional (3%). Por otra parte, en el sector público de la región noreste el 83.2% de los programas tiene reconocimiento del PNPC, una fracción considerablemente mayor al 61% reportada a nivel nacional.

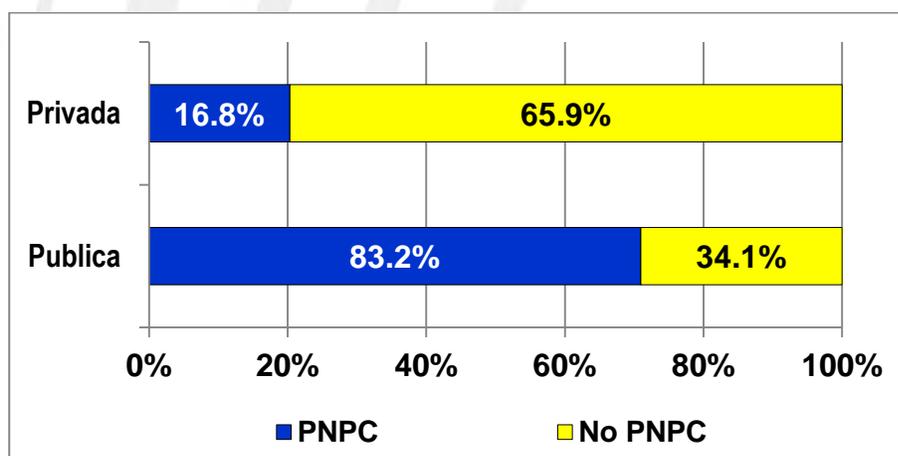


Figura 8 Distribución de programas de la región noreste por sector y reconocimiento del PNPC.

Por otra parte, la estructura temporal que domina en la región noreste es la semestral (918 programas, 50%), seguida de la cuatrimestral (521 programas, 28%), la trimestral (210 programas, 11%) y la anual (116 programas, 6%). La distribución anterior es similar a la encontrada a nivel nacional. La figura 9 muestra la estructura temporal de los programas de la región noreste por nivel académico. Los doctorados tienen preferentemente estructuras semestrales (72%) y en menor proporción estructuras cuatrimestrales (21%). En el caso de la maestría, la mayor proporción se distribuye entre estructuras semestrales (51%) y cuatrimestrales (32%), y se hace ya evidente una fracción de programas con estructura trimestral (11%). Finalmente, en el caso de las especialidades, se encuentra una distribución más uniforme entre las estructuras anuales (33%), semestrales (28%), trimestrales (20%) y cuatrimestrales (15%). Estas tendencias son similares a las obtenidas a nivel nacional. En el caso de los posgrados de investigación, la mayoría de los programas (76%) tienen una estructuración semestral; los programas cuatrimestrales (9%) y anuales (4%) son notoriamente opciones menos preferentes. En el caso de los posgrados profesionalizantes, la estructuración se divide mayormente entre periodos semestrales (44%) y cuatrimestrales (33%), aunque también hay una fracción representativa de las opciones trimestrales (14%) y anuales (7%).

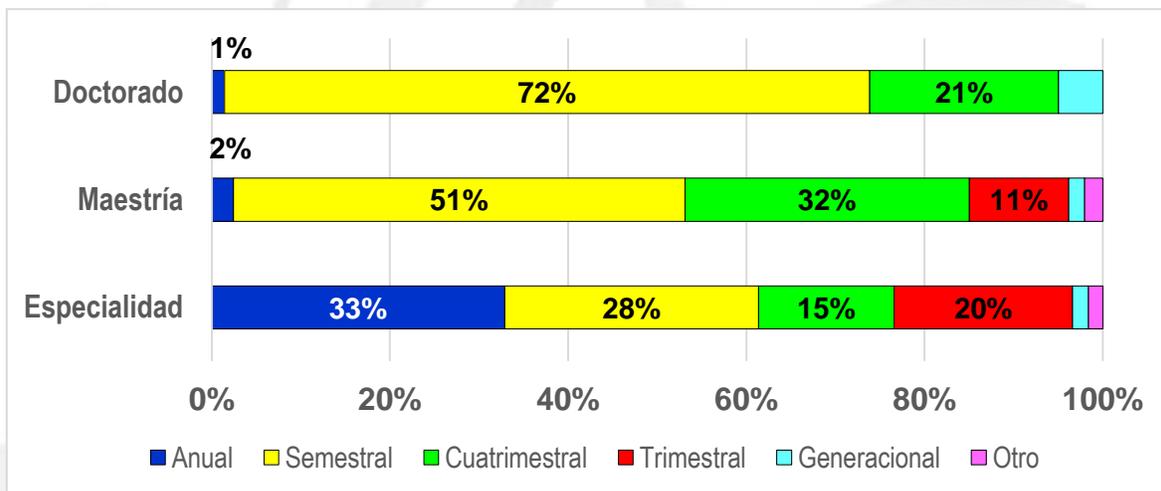


Figura 9 Estructura temporal de los programas en la región noreste por nivel académico

En la región noreste, el tipo u orientación preferente de los programas de posgrado es práctico (724 programas, 41%) y científico práctico (716 programas, 41%). Los

posgrados de tipo práctico individualizado (174 programas, 10%) y científico básico (148 programas, 8%) son notoriamente menos frecuentes. La distribución general antes indicada para la región noreste es muy similar a la reportada a nivel nacional. En relación a la modalidad de programas de posgrado, la modalidad preferente de los programas de posgrado de la región noreste es la escolarizada (1325 programas, 71%). En menor medida se identifican posgrados mixtos (363 programas, 20%) y no escolarizados (148 posgrados, 8%). La figura 10 muestra la modalidad de posgrados en la región noreste en función del sector educativo. Para las instituciones del sector privado, la modalidad escolarizada es la de mayor frecuencia (67%), seguida de la mixta (20%) y la no escolarizada (13%). Resultados similares se encontraron en las instituciones del sector público, 79% de los posgrados son escolarizados, 19% son mixtos y 2% son no escolarizados. Se resalta el hecho que en las instituciones privadas se favorece en mayor medida el establecimiento de una mayor proporción de programas no escolarizados (13%) que en el sector público (2%).

En referencia al tiempo de dedicación, en la región noreste hay, en general, una distribución similar en cuanto a tiempos de dedicación. 706 programas (39%) reportaron un tiempo completo de dedicación, 655 posgrados (36%) indicaron que son de medio tiempo, y 459 posgrados (25%) reportaron que son de fin de semana. Análogamente, esta distribución es dependiente del sector y nivel académico del programa, así como de las áreas del conocimiento del mismo.

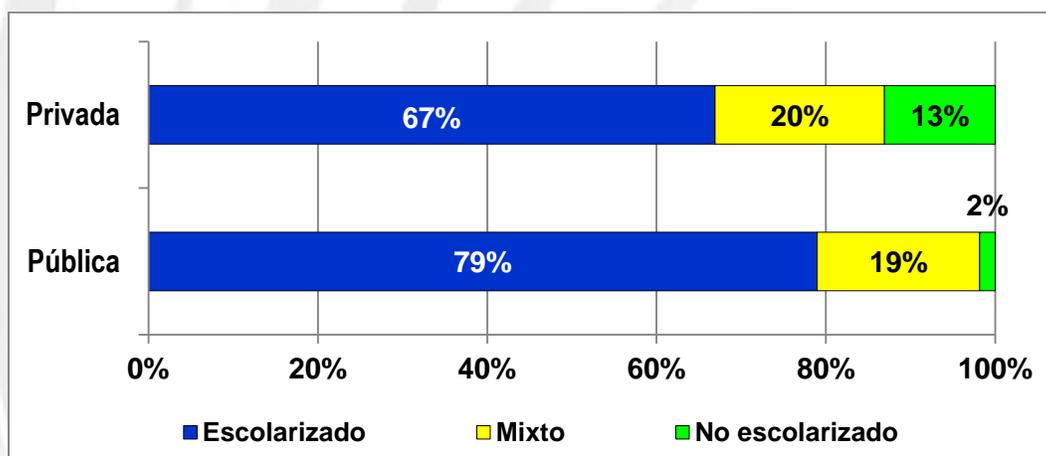


Figura 10 Modalidad de posgrados en la región noreste en función del sector educativo

Para fines de este estudio, las áreas del conocimiento en las que clasifican los posgrados son: Biología y Química, Biotecnología y Ciencias Agropecuarias, Ciencias Físico Matemáticas y de la Tierra, Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Conducta, Ingenierías, y Medicina y Ciencias de la Salud. La tabla 1 incluye la frecuencia y porcentaje de programas de posgrado de la región noreste por área de conocimiento. Las áreas prioritarias son las Ciencias Sociales, las Humanidades y Ciencias de la Conducta y Medicina y Ciencias de la Salud, que en conjunto representan alrededor del 73% del total de los posgrados de la región. Se hace notar que estas áreas son también las de mayor número de frecuencia a nivel nacional, en el cual representan cerca del 80% del total de los posgrados.

Tabla 1 Programas de posgrado de la región noreste por área de conocimiento

Área del conocimiento	Pública		Privada		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Ciencias Físico Matemáticas y de la Tierra	40	5.2	38	4.3	78	4.7
Biología y Química	38	4.9	21	2.4	59	3.6
Medicina y Ciencias de la salud	157	20.5	102	11.7	259	15.8
Humanidades y Ciencias de la conducta	127	16.5	325	37.1	452	27.5
Ciencias Sociales	220	28.7	270	30.9	490	29.9
Biotecnología y Ciencias Agropecuarias	71	9.3	2	0.2	73	4.4
Ingenierías	114	14.9	117	13.4	231	14.1
Total	766	100.0	875	100.0	1641	100.0

Los posgrados de la región noreste identifican la relevancia de contar con un proceso de selección de candidatos de acuerdo a los objetivos del programa, y en función de las capacidades y méritos académicos de los solicitantes. En las instituciones privadas, 86% (898) de los posgrados cumplen con un riguroso proceso de selección de candidatos; en las instituciones públicas, el 90% (721) de los posgrados indican tener estos estándares en el proceso de selección. Por otra parte, se encontró que el 54% (883) de los programas de la región noreste si cuentan con opciones terminales de titulación. Así mismo, un buen porcentaje (mayor al 70%) de los posgrados de la región noreste indican que investigación y el desarrollo tecnológico tienen un lugar central en la organización y desarrollo del currículo. En el mismo contexto, prácticamente todos los programas de las instituciones

privadas y públicas respondieron que están parcial o totalmente de acuerdo en señalar que el posgrado responde o atiende necesidades sociales relevantes y que los egresados retribuyen socialmente a su entorno dentro de su especialidad. Es relevante indicar que más del 40% de sus egresados de posgrados de la región noreste se titularon en el plazo previsto por la institución. En las instituciones privadas, 88% (901) de los posgrados indican cumplir con este indicador; esta fracción es mayor que el reportado en las instituciones públicas de la región, donde solo el 73% (564) de los posgrados reportó alcanzar los niveles de graduación indicados. Esta situación es uno de los aspectos que demanda una atención inmediata y una mejora sostenida por parte de los programas y las instituciones, ya que determina en gran medida la eficiencia, calidad e impacto de los posgrados. En referencia al nivel de reconocimiento en el PNPC, los posgrados de la región noreste tienen un porcentaje de reconocimiento similar al reportado a nivel nacional. Los programas con reconocimiento del PNPC están preferentemente en los niveles de Consolidado (40%, 147 programas) y En desarrollo (40%, 148 programas). Los posgrados con nivel de Competencia Internacional representan el 5% (17 programas) y los de reciente creación el 15% (58 programas). Como se puede observar en la figura 11, la distribución de nivel de reconocimiento del PNPC antes indicada es muy similar a la encontrada en los posgrados de las instituciones privadas de la región noreste. En el caso de los posgrados de las instituciones privadas, la distribución es un poco diferente, ya que 86% de los posgrados son Consolidados o En desarrollo, y solo 3% son de Competencia Internacional y 1% de Reciente creación.

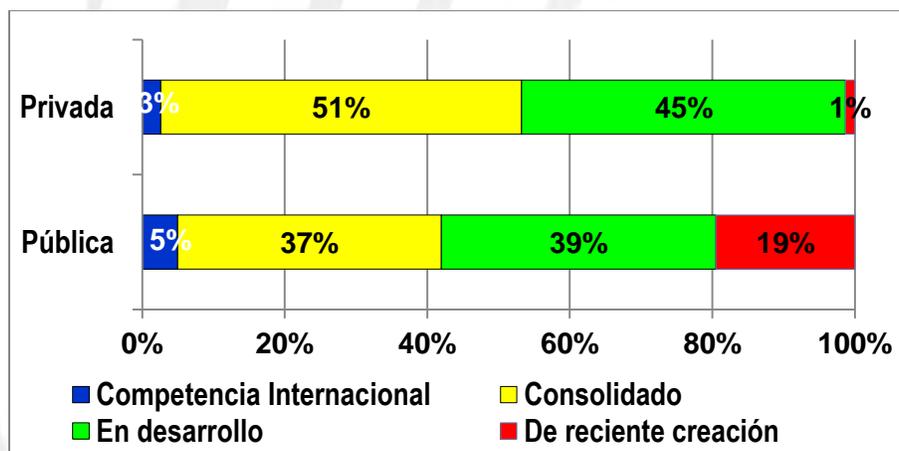


Figura 11 Distribución de nivel de reconocimiento del PNPC para la región noreste por sector educativo

La gestión de los programas de posgrado.

En la región noreste, el mecanismo de difusión más utilizado a la fecha, tanto por los posgrados del sector privado como del sector público, es la página web, haciendo notar que el porcentaje de posgrados que usan esta estrategia es muy similar, 88% y 86%, respectivamente. Por otra parte, los medios impresos son la segunda opción preferente de difusión de los programas, tanto en el sector privado (79%) como en el sector público (81%). La tercera y cuarta opción preferentes de difusión son a través de radio, usado por el 64% de los posgrados en instituciones privadas y el 58% en instituciones públicas, y durante la participación en congresos, usado por el 56% de los posgrados en ambos sectores educativos.

El principal requisito académico usado por la mayoría de los programas de la región noreste es el examen de admisión: 71% de los posgrados en instituciones privadas y 83% de los posgrados en instituciones públicas. En las instituciones privadas, el segundo requisito de admisión más frecuente es el curso propedéutico (48%) y el tercero es el de segundo idioma (30%). Para los posgrados en instituciones públicas, se invierte el orden antes referido; el segundo requisito más frecuente es el de segundo idioma (62%), y el tercero es el curso propedéutico (48%).

Financiamiento y costo del posgrado.

La figura 12 muestra el porcentaje de tipos de financiamiento para los posgrados de la región noreste, por nivel educativo, para los egresados en el periodo 2012-2013. Para el caso de las instituciones privadas, 83% de los posgrados indicaron que el financiamiento con mayor frecuencia es propio. El 61% de estos posgrados reportaron también contar con becas de la institución de adscripción del posgrado, y el 59% de los posgrados con becas del empleador del estudiante en el sector productivo. Para estos posgrados las otras fuentes de financiamiento son marginales, 8% los posgrados reportó becas CONACYT, 8% de becas de organizaciones no gubernamentales y 2% de otras fuentes. La distribución de fuentes de financiamiento es significativamente diferente para las instituciones públicas. En estas instituciones, el 48% de los posgrados reporta financiamiento propio, 31% de becas de CONACYT, 31% de becas institucionales, 19% del empleador del estudiante en el sector productivo, 6% de otras fuentes y 4% de becas de instituciones no gubernamentales.

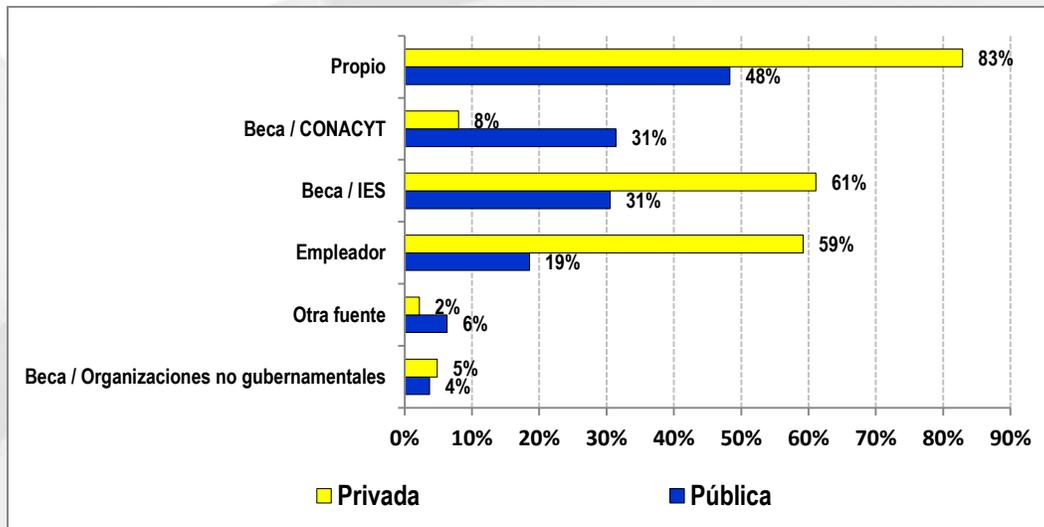


Figura 12 Porcentaje de tipos de financiamiento para los posgrados de la región noreste, por nivel educativo.

Los actores del posgrado

En esta sección se reportan las características de la planta académica, de los coordinadores responsables de su buen funcionamiento y administración académica, de los estudiantes, y de los graduados que son la imagen visible del programa en el entorno social y productivo.

Planta académica.

Conforme a los datos expandidos de la encuesta, el número de académicos que participaron en la impartición de posgrado de la región noreste del ciclo escolar 2012 - 2013, fue 28,039 profesores. Sin embargo, debido a que algunos académicos participan en más de un posgrado, el número real de académicos se puede ubicar en menos de 14,000 profesores. Por otra parte, el 98% de los profesores del posgrado en la región cuentan con especialidad, maestría o doctorado, y solamente el 2% de los profesores cuentan con licenciatura. El porcentajes de doctores y maestros en la región son muy similares: 47% y 46%, respectivamente. La figura 13 muestra el grado máximo de los docentes del posgrado que impartieron cursos en el ciclo escolar 2012-2013, según la pertenencia del posgrado al PNPC y según el nivel del programa impartido.

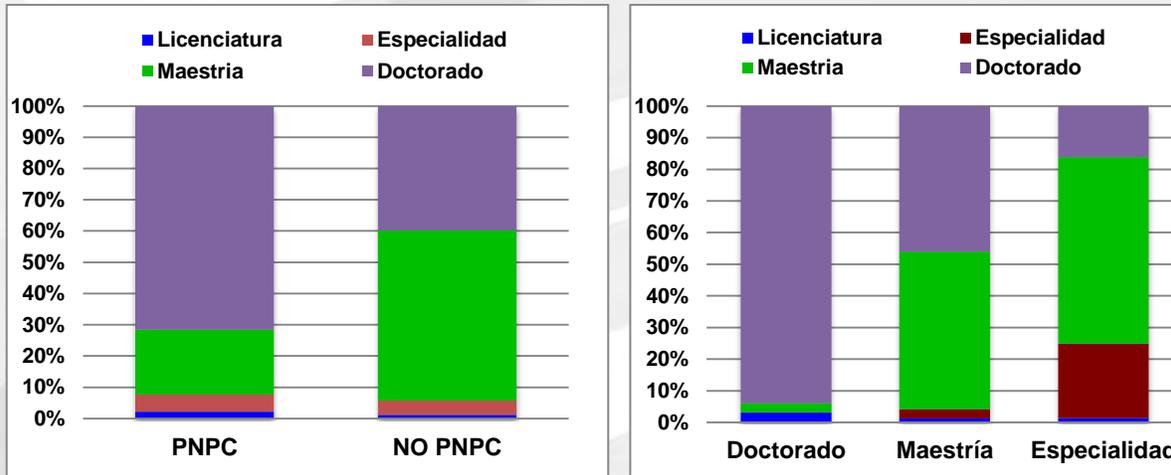


Figura 13 Grado máximo de la planta docente del posgrado de ciclo 2012-2013, según a) su pertenencia al PNPC, y b) Nivel del posgrado en el que participa

En los programas reconocidos por el PNPC, 71% de los profesores tienen el grado de doctor y el 92% tienen el grado de maestría o doctorado, en tanto que en los programas No PNPC, el 54% tienen maestría y solo el 40% tiene el doctorado. En cuanto al nivel del programa, para los doctorados, la mayoría de los docentes (94%) tiene el grado de doctor. Las maestrías son impartidas principalmente por maestros (50%) y doctores (46%), en tanto que las especialidades, que en su mayoría pertenecen a las áreas de la salud, son impartidos por académicos cuyos grados máximos son maestría (59%), especialidad (24%) y doctores (16%), lo que confirma la orientación profesionalizante de las especialidades médicas.

De acuerdo con los datos de la encuesta, el 63% de la planta académica del posgrado no tiene reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). El 37% que pertenece al SNI se distribuye de la siguiente manera: el 64% está en el Nivel 1 y 14% en el Nivel 2, mientras que el 13% es Candidato y el 9% está en el Nivel 3. De acuerdo con estos resultados, los Niveles 1 son prácticamente dos tercios del total de investigadores adscritos al SNI en la región, y los niveles 3 son un porcentaje superior que el registrado a nivel nacional. En la región, Nuevo León y San Luis Potosí suman el 64% de la adscripción de investigadores al SNI con 40% y 24%, respectivamente. Los otros 4 estados suman en conjunto el 36% restante de adscripción. La figura 14 muestra la distribución por nivel del SNI de la planta académica de cada estado de la región. San Luis Potosí tiene una proporción de niveles 2 y 3 (22%) notoriamente mayor que los otros estados.

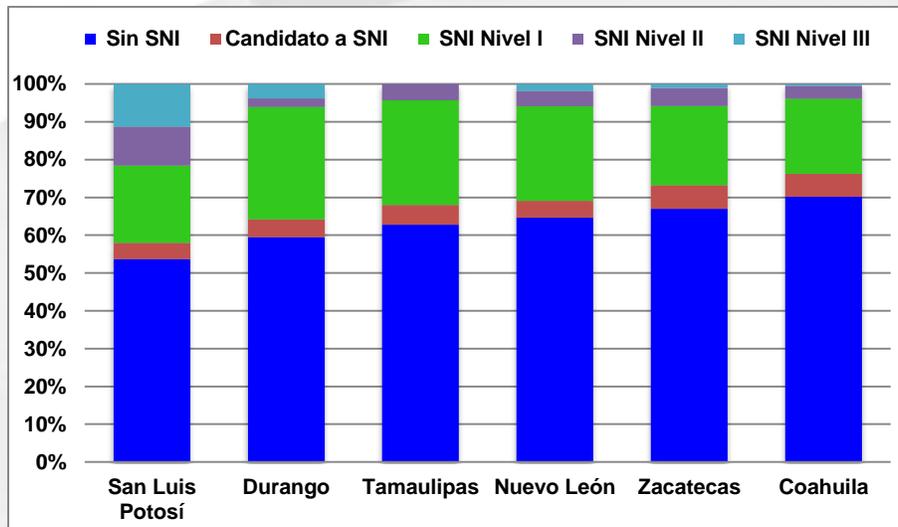


Figura 14 Niveles en el SNI de la planta académica del posgrado en el ciclo 2012-2013 por entidad federativa de la región noreste.

Finalmente, de acuerdo a los resultados de la encuesta, el grado de involucramiento del posdoctorante en el posgrado de la región Noreste de la ANUIES es “inexistente” o “inicial” para el 70% de los programas.

Coordinadores de posgrado.

En la región noreste se tienen porcentajes muy similares de coordinadores con maestría (49%) o doctorado (47%), lo que revela que 96% de los coordinadores tienen estos grados y 4% cuentan con la licenciatura. Por otra parte, se encontró que en promedio el coordinador tiene 5.86 años de experiencia, con rango que abarca desde una experiencia mínima de 0 años y hasta una experiencia máxima de 36 años. La mayor frecuencia se encontró para posgrados que reportan 1 año de experiencia. Una excesiva rotación de un coordinador afecta la estabilidad y continuidad de la conducción del programa. Cuando el análisis se hace por nivel académico se encuentra que los doctorados tienen mayor estabilidad en la rotación de coordinadores que tienen, en promedio, 8 años de experiencia en el puesto. En relación al sector educativo, las instituciones privadas tienen más estabilidad en la rotación de coordinadores respecto a las instituciones públicas, con una diferencia notable que va de 1 año a 4 años.

Estudiantes de Posgrado.

Con base en la información expandida a todos los posgrados de la región, la matrícula del posgrado en el ciclo escolar 2012-2013 fue de 29,020 estudiantes, lo que

representó un incremento de un 8.6% con respecto al ciclo 2010-2011. Además, el número de egresados en el ciclo 2012-2013 fue de 19937, que representa un incremento de 14.8% con respecto al ciclo 2010-2011. Finalmente, el número de titulados del ciclo escolar que egresó en 2012-2013 se incrementó en 7% respecto de los que se titularon dos años antes, en 2010-2011. Este incremento en titulados en la región noreste contrasta con el dato a nivel nacional que muestra un decremento. La tabla 2 muestra con mayor detalle los números de matrícula, egresados y titulados en la región, para la generación que egresó en el ciclo 2012-2013.

Tabla 2 Matrícula, egresos y titulados de las tres últimas generaciones del posgrado de la región noreste, según el nivel de estudios. La última generación egresó en el ciclo escolar 2012-2013.

	INGRESO Ante- penúltima Generación	EGRESOS Ante- penúltima Generación	TITULADOS Ante- penúltima Generación	INGRESO Penúltima Generación	EGRESO Penúltima Generación	TITULADOS Penúltima Generación	INGRESO Última Generación	EGRESO Última Generación	TITULADOS Última Generación
Especialidad	2,369	1,872	1,383	2,372	1,872	1,512	2,405	2,071	1,523
Maestría	23,333	14,686	8,597	24,902	17,183	8,541	25,387	16,884	9,160
Doctorado	1,006	810	487	1,086	904	538	1,228	983	535
Región NE	26,708	17,369	10,466	28,360	19,958	10,592	29,020	19,937	11,217

Las eficiencias terminales de las tres últimas generaciones, según el nivel del programa de posgrado, se muestran en la figura 15. Se hace notar lo siguiente.

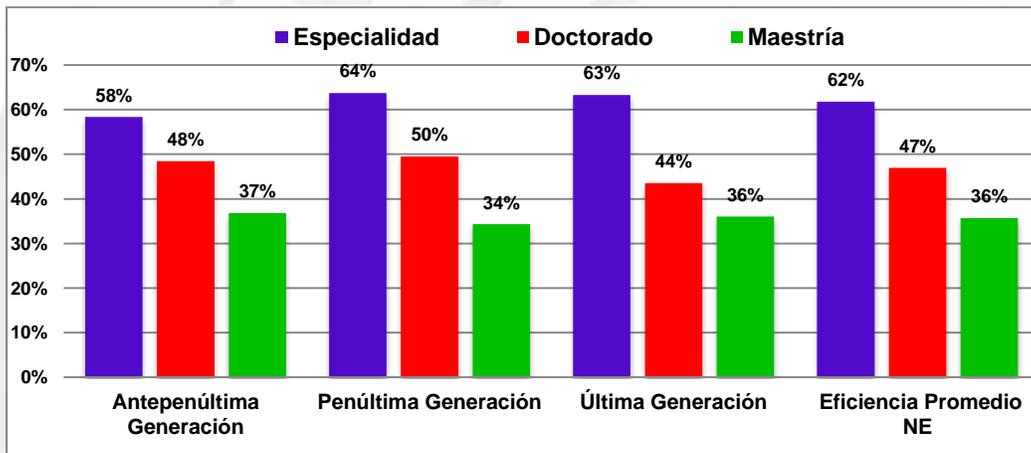


Figura 15 Eficiencias terminales de las tres últimas generaciones que egresaron de los posgrados en la región, según el nivel del programa.

a) Las eficiencias terminales muestran un comportamiento similar para las tres generaciones de graduados, lo cual no coincide con la tendencia a nivel nacional, en la cual los graduados de las generaciones más antiguas cuentan con eficiencias terminales superiores. El comportamiento de las eficiencias terminales mantiene el mismo patrón, de

acuerdo al nivel del posgrado, independientemente de la generación que se trate. Las eficiencias terminales de las especialidades son las más altas, seguidas de las eficiencias de las maestrías y, en último lugar, las de los doctorados. En tanto que la eficiencia terminal promedio de los tres años de las especialidades es 62%, la de las maestrías es 47% y la de los doctorados 36%. A nivel nacional, en cambio, las eficiencias más bajas son las de las maestrías.

b) Las eficiencias terminales de las especialidades van de 58 al 64%, con un promedio de los tres años de 62%. En tanto que las maestrías reportan las eficiencias terminales más bajas, de 44% para la última generación a 50% para la penúltima, con un promedio de 47%. Las eficiencias terminales de los doctorados tienen intervalos de variación más pequeños y van de 34% al 37%. Este comportamiento es muy particular de la región y requiere un mayor análisis, pues no es del todo lógico.

c) De cada generación que egresa se gradúa entre 10500 y 11000 estudiantes, de los cuales la mayoría, aproximadamente un 82%, son de maestría, un 13% de especialidad y solamente un 5% de doctorado. Esto significa que la región puede estar graduando del orden de 500 doctores en cada ciclo escolar (que no es lo mismo que los doctores graduados por año). Esta cifra puede implicar que los doctores que se forman a nivel nacional sean significativamente más que los reportados oficialmente, que son 3,259 doctores graduados en el año de 2013, conforme al “Informe General del Estado de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación – México 2013”, publicado por el CONACYT.

En referencia a movilidad nacional e internacional de los estudiantes se notar que la categoría que representa el nivel más bajo de movilidad es “menos de 30%”, que fue la respuesta seleccionada por 90% y 87% de los posgrado para la movilidad internacional y nacional, respectivamente. Se puede inferir que la movilidad de los estudiantes es menor o, en el mejor de los casos, de la misma magnitud que la de los académicos, es decir, muy baja. Por otra parte, la figura 16 muestra las acciones de movilidad que se impulsan con mayor frecuencia para beneficio de los estudiantes. Las estancias de investigación son las más frecuentes para 40% de los posgrados, seguidas por los “cursos regulares”, las “prácticas” y los “cursos especializados” para 33%, 27% y 25% de los posgrados, respectivamente.

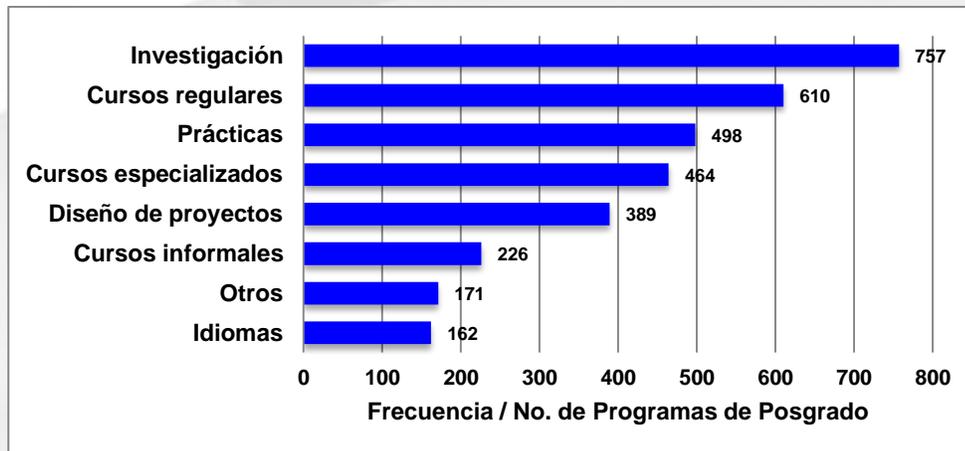


Figura 16 Acciones de Movilidad de los Estudiantes del Posgrado

Los egresados.

La figura 17 reporta las acciones de seguimiento y apoyo a los egresados del posgrado de la región noreste. Un porcentaje importante de los posgrados (55%) informan que su bolsa de trabajo es “inexistente” o que se encuentra en un estado “inicial”, en tanto que el 21% indica que se encuentra en un estado “óptimo” o de “mejora continua”. El sistema de información y seguimiento a egresados presenta un porcentaje de desarrollo similar: 45%, lo reportan como “inexistente” e “inicial”, así como un 22% lo consideran “Óptimo” o en “Mejora continua”. En cuanto a la participación de los egresados en la vida institucional se tiene un 28% de los posgrados que indican que es “inexistente”, pero 19% indican que la participación es “óptima” o se encuentra en “mejora continua”. Los resultados anteriores sugieren que las acciones de seguimiento a los egresados del posgrado nacional son deficientes, pues entre 45% y 55% de los posgrados encuestados indican que tienen un grado de desarrollo “inexistente” o “inicial” en las tres acciones de seguimiento a los estudiantes que se analizan.

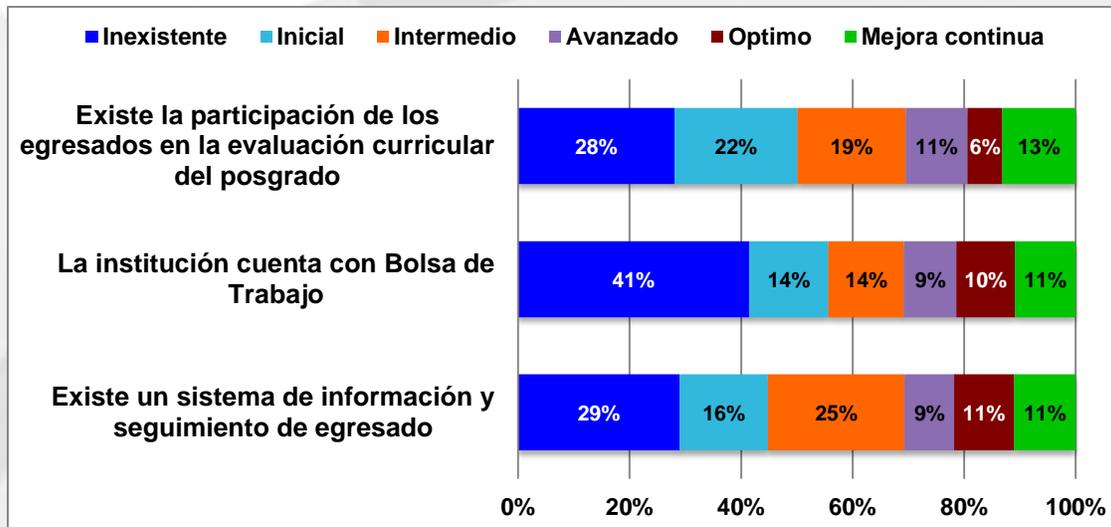


Figura 17 Acciones de seguimiento y apoyo a los egresados del posgrado

El desempeño laboral de los egresados del posgrado es uno de los indicadores más importantes de un programa. A nivel de la región noreste, los egresados son empleados en porcentajes muy similares por el sector empresarial (29%), el sector académico (38%) y el sector gubernamental (27%). Aunque predomina el sector académico, se tiene una distribución equilibrada entre estos tres sectores. Con base en las respuestas de la encuesta, se diseñó un indicador que mide el seguimiento que se hace a los egresados de los posgrados nacionales en la escala de 0 a 10 (de “inexistente” a “mejora continua”, respectivamente). El valor para este indicador a nivel nacional es igual a 3.4 y en la región NE es de 3.6 sobre 10; es decir, el seguimiento a los egresados que hacen los programas de posgrado a nivel nacional y en la región es muy deficiente, en promedio.

Vinculación con el sector productivo, gubernamental y social

Uno de los grandes retos del posgrado nacional es la vinculación con los sectores productivo, gubernamental y social. La figura 18 muestra los resultados para la región noreste en relación a la pregunta si la planta académica realiza proyectos de investigación y desarrollo tecnológico para los distintos sectores. De acuerdo con los resultados, los posgrados de la región tienen mayor vinculación con el sector social, dado que el 13% de los posgrados siempre realiza proyectos con este sector y 16% casi siempre los realiza. En segundo lugar de vinculación está la colaboración con el sector privado, con el cual 11% de

los posgrados vinculación siempre realiza proyectos, y un 14% casi siempre realiza proyectos. El sector con el que se realiza menor vinculación es con Organizaciones No Gubernamentales (ONG's). En un espectro intermedio entre estos dos polos de vinculación, se encuentra la colaboración con los sectores gubernamental e industrial.

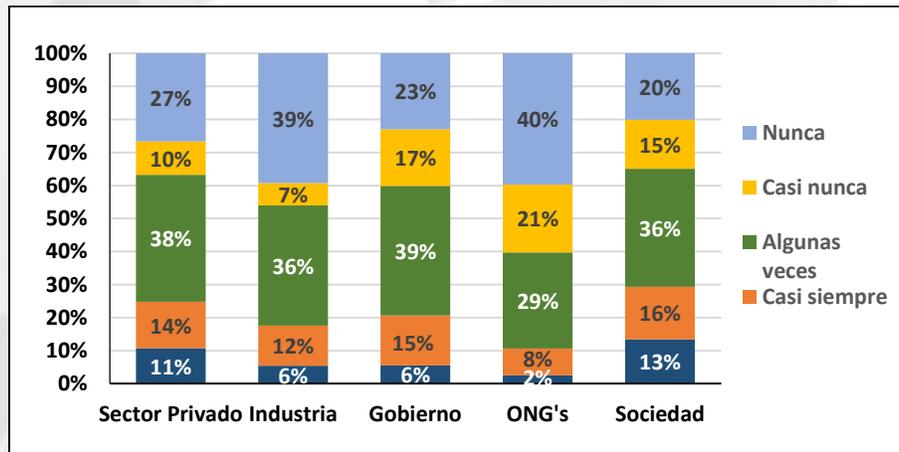


Figura 18 Frecuencia de ejecución de proyectos de investigación y desarrollo tecnológico

Si el análisis anterior se realiza por nivel de reconocimiento del posgrado y se suman los porcentajes de las frecuencias más elevadas (Siempre y Casi siempre), son los posgrados con PNPC los que tienen mayor vinculación: en el sector privado 28%, industria 22%, gobierno 34%, ONG's 13% y el sector social el 44%. Para los posgrados sin PNPC, porcentajes correspondientes son: 24% con el sector privado, 16% con la industria, 17% con el gobierno, 10% con ONG's y 25% con la sociedad. De igual manera, en todos los sectores son los posgrados con PNPC los que reportan los porcentajes más bajos de respuesta Nunca.

Por otra parte, como una forma más concreta de establecer la eficacia de la vinculación por parte de los sectores privado e industria con las IES se preguntó sobre la generación de patentes y el registro de derechos de autor. Para la región noreste, un 61% de sus posgrados “nunca” ha registrado una patente, en tanto que un 8% “Siempre” y “Casi siempre” registra patentes. En función del nivel de reconocimiento del posgrado, se encuentra que en los posgrados sin PNPC el porcentaje de los que “nunca” han generado patentes es el doble con respecto de los posgrados reconocidos por el PNPC (68%). Así mismo, al conjuntar respuestas de “siempre” y “casi siempre”, los posgrados sin PNPC los que tienen mayor porcentaje de generación de patentes (9%) que de los posgrados con

PNPC (4%). Si el análisis se hace en función de las áreas de conocimiento, el 85% de los posgrados de Humanidades y Ciencias de la Conducta reporta “casi nunca” y “nunca” han generado patentes. Notoriamente, áreas como la Medicina y Ciencias de la Salud declaran un 85% también declara no generar patentes. Complementariamente, el análisis de la Transferencia de Tecnología por parte de los posgrados de la región noreste indica que solo un 10% de los posgrados realizan transferencias de tecnología “siempre” o “casi siempre”, en tanto que el 39% plantea que “nunca” lo ha realizado. Ante esta situación, la transferencia de tecnología, al igual que el Registro de Patentes y de Derechos de Autor, como indicadores de la vinculación, lucen como asignaturas pendientes para los posgrados de la región noreste.

La figura 19 muestra el indicador de vinculación de la región noreste. Si bien el valor promedio de la región (3.3) es mayor que el promedio nacional, no es resultado nada alentador. En la región noreste, San Luis Potosí resulta mejor posicionado en el indicador (3.8) en tanto que Tamaulipas ocupa el último lugar con 2.3 puntos.

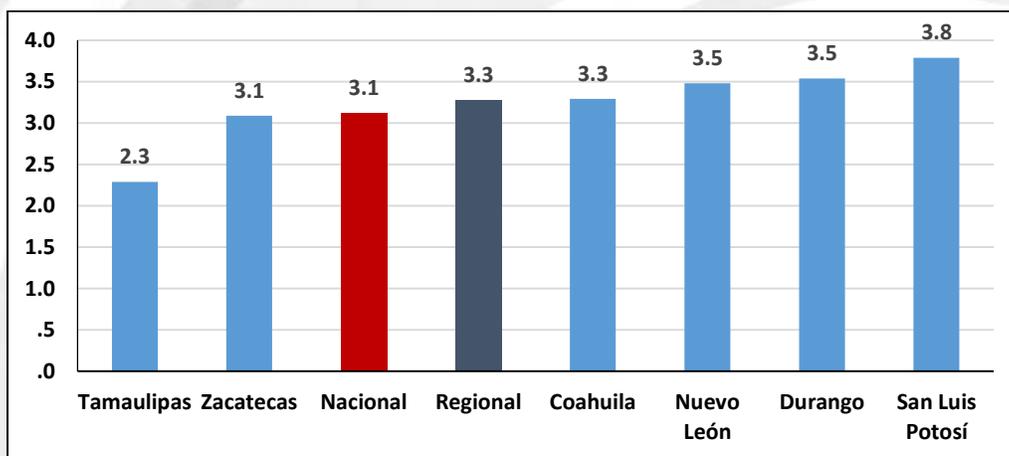


Figura 19 Indicador de vinculación con el sector productivo, gubernamental y social, por entidad federativa de la región noreste

La vinculación de los posgrados con su entorno regional es fundamental para alcanzar mayores indicadores de calidad educativa, generación de nuevos conocimientos, así como para la efectiva transferencia de tecnología, a fin de fortalecer la formación de capital humano de alto nivel que contribuya en la gestión y solución de las problemáticas de la región y el país.

Principales problemáticas identificadas por el posgrado

Sin entrar en muchos detalles, que son abordados en un trabajo complementario para la región noreste, se identifican en la región 4 problemáticas cuyas respuestas son mayoritarias en la escala agrupada “Medio”+”Alto”+”Muy alto”: a) baja demanda de aspirantes, b) baja eficiencia terminal, c) insuficiencia del tiempo de dedicación a los estudiantes, d) deserción estudiantil alta. Por otra parte, las problemáticas administrativas e institucionales más frecuentes de la región noreste son: a) insuficiencia de plazas para profesores de tiempo completo, b) baja movilidad estudiantil, c) insuficiente vinculación, d) desconocimiento o falta de acceso a recursos destinados para la investigación. La figura 20 muestra el indicador de atención a las problemáticas del posgrado en la región por entidad federativa. El mejor valor del indicador (7.9) lo tiene Tamaulipas, y el valor más bajo (6.9) es para San Luis Potosí. Tomando como referencia que el valor promedio del indicador a nivel nacional es de 7.3, se puede afirmar que las instituciones de la región atienden y van superando positivamente las problemáticas del posgrado. Se hace notar que en la región noreste los Centros de Investigación CONACYT son quienes mejor atienden las problemáticas identificadas, con un valor de indicador de 8.4 puntos, y las IES públicas estatales tienen el valor del indicador más bajo de la región (7.2).



Figura 20 Indicador de atención a problemáticas del posgrado detectadas en la región, según entidad federativa.

Conclusiones

En este trabajo se reportan algunos de los principales resultados del análisis de la encuesta aplicada a los posgrados de la región noreste, formada por los estados de

Coahuila, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas. Los resultados representativos de la región incluidos en este trabajo se deben complementar y contextualizar con la información de los libros que están por publicarse sobre el Diagnóstico del Posgrado a nivel Nacional y de la Región Noreste. Esta información, de forma conjunta, establece una premisa adecuada para describir las características más representativas de los posgrados, las instituciones que imparten el posgrado y los actores asociados al posgrado en la región noreste, y de la comparación de estas características con las reportadas a nivel nacional. Así mismo, la identificación de las fortalezas y áreas de oportunidad reportados para la región noreste, es también un referente para que en etapas subsiguientes se facilite la implementación de políticas públicas, programas y acciones focalizadas a las necesidades regionales de las instituciones que imparten el posgrado.

Finalmente, se considera muy pertinente que los análisis derivados del diagnóstico se realicen a nivel regional, ya que es consistente con la política federal del CONACYT de promover políticas locales para la investigación y el posgrado, para evitar la asimetría de beneficios que programas de cobertura nacional han mostrado en algunas entidades con problemas o rezagos muy particulares. Así mismo, el hecho de establecer políticas regionales es conveniente desde la perspectiva de concretar enfoques de inter-institucionalidad e inter-disciplinariedad, los cuales han mostrado ser de beneficio en el desarrollo y consolidación del posgrado. Dado que el análisis del posgrado se realiza de acuerdo a las regiones definidas por ANUIES, puede ser conveniente que esta asociación promueva y facilite la implementen de políticas y estrategias que inciden en marco normativo de las instituciones en los aspectos asociado al posgrado. Un trabajo colegiado coordinado por ANUIES sin duda puede facilitar el cierre de algunas de las brechas más relevantes identificadas en este trabajo.

Referencias

Diagnóstico del Posgrado en México: Nacional, Editado por COMPEPO, (2015)

Diagnóstico del Posgrado en México: Región Noreste, Editado por COMPEPO, (2015)

Diagnóstico del Posgrado en México. Zona Metropolitana.

Mariana Sánchez Saldaña

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

mariana.sanchez@ibero.mx

Prolongación Paseo de la Reforma 880 Lomas de Santa Fe

C.P. 01219. México, D.F.

Tel: (+52) (55) 59504000 ext 4648

Eduardo Gómez Ramírez

Universidad La Salle

eduardo.gomez@ulsa.mx

Federico Martínez Montes

Universidad Nacional Autónoma de México

fedem@posgrado.unam.mx

Cristina Samperio Rivera

Universidad Autónoma Metropolitana

msamperio@correo.uam.mx

En el marco del proyecto de Diagnóstico del Posgrado en México que se realizó por iniciativa del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado A.C. (COMPEPO) se presenta el diagnóstico correspondiente a la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.

El propósito del diagnóstico es analizar las características, fortalezas y debilidades de la oferta de posgrado en la región, con el fin de proponer políticas públicas orientadas a mejorar su calidad y pertinencia.

El estudio se basa en la información recabada mediante una encuesta aplicada a una muestra estadísticamente representativa de programas de posgrado que son ofrecidos por las instituciones públicas y privadas de la zona.

Los elementos que se exploran son: las instituciones de educación superior que imparten posgrado, los programas que se ofrecen, los actores que participan en los procesos educativos del posgrado y las relaciones de los posgrados con el entorno.

Los resultados permiten observar que en la zona predominan las instituciones de educación superior particulares. También reflejan que aunque el tipo de financiamiento se asocia con el tipo de institución, las fuentes se han diversificado en prácticamente todos los casos. Las instituciones se han preocupado por contar con una normatividad institucional específica para el posgrado y poco a poco han estimulado el trabajo colegiado como una forma de organización orientada a fortalecer el posgrado. Coinciden en valorar la importancia de la infraestructura y han establecido políticas institucionales para abordar de manera articulada diferentes aspectos relacionados con temas tales como la investigación y la evaluación.

Los datos de la encuesta permiten describir algunas de las características estructurales principales de los programas de posgrado que se ofrecen en la zona metropolitana: su estructura y orientación, las áreas de conocimiento que privilegian, las modalidades en que se imparten y la forma como conciben las competencias que se busca formar en los estudiantes. La información aborda también asuntos relacionados con la gestión de los programas: su organización, el financiamiento, becas y apoyos económicos, así como la relación de los programas con organismos de evaluación y acreditación.

Un rubro importante que aborda el estudio es el de los actores de posgrado, concebidos como individuos actuantes, portadores de roles, cuyo impacto depende no sólo su acción, sino también del lugar desde el cual la persona actúa. Los actores combinan su atributo de individuos con el de su capacidad de acción. Bajo esta perspectiva, se analizan las características de académicos, coordinadores, estudiantes y egresados, cuya interacción enriquece los procesos educativos y abre posibilidades para ampliar la visión, promover el fortalecimiento del posgrado nacional y su internacionalización mediante la movilidad y permite hacer posible un mayor impacto social y científico de este nivel de estudios.

El análisis de las relaciones de los posgrados con su entorno es un elemento fundamental, partiendo del hecho de que en el contexto actual, el desarrollo de redes, coaliciones y relaciones de cooperación entre instituciones de los sectores académico, productivo y gubernamental es una condición crítica no sólo para el fortalecimiento interno de los posgrados, sino sobre todo, para generar sinergias que favorezcan un mejor impacto social

y científico que haga posible que se cumpla la misión del posgrado. La encuesta recoge información sobre los convenios nacionales e internacionales, las redes académicas, en las que son parte los programas de posgrado y las instituciones que los ofrecen. También se identifican los vínculos con organismos de los sectores productivo, gubernamental y social.

Finalmente, ha sido posible identificar los problemas que los coordinadores de los programas de posgrado señalan como los más frecuentes, y que afectan el logro de las metas institucionales y nacionales del posgrado. Estos problemas se relacionan, entre otros, con los elementos que integran el posgrado (actores, recursos), con los procesos educativos, con las condiciones institucionales para la operación y la gestión, y con el posible impacto de los egresados.

También fue posible identificar el punto de vista de los coordinadores sobre las buenas prácticas que han generado resultados alentadores, así como las estrategias que proponen para fortalecer el posgrado en sus instituciones y en el país.

Diagnóstico de Pertinencia en los Posgrados de Morelos. Mapeo Institucional de Investigación.

Rosa Diana Santamaría Hernández

CIDHEMI

dian_1712@yahoo.com.mx

Av. Morelos Sur esq. Amates 154, Las palmas, Cuernavaca, Morelos C.P.62050

(52) (777) 3 18 83 10 - 105

Ma. de Lourdes Bejarano Almada

CIDHEM2

lulubejarano@hotmail.com

Resumen

El presente estudio es producto del desarrollo del proyecto CONACYT 235640 *Evaluación y análisis sobre la pertinencia en la creación de posgrados sustentables en el Estado de Morelos* elaborado en el 2014, con la finalidad de analizar la pertinencia de los planes de estudio en relación a las actividades socioeconómicas y culturales del estado de Morelos. En el trabajo se realizaron las siguientes actividades:

1. Un acercamiento a los datos socioeconómicos del estado de Morelos.
2. Mapeo de las instituciones de posgrado (públicas y privadas) existentes en el estado.
3. Se creó una base de datos para asentar los resultados obtenidos en el bosquejo de valoración en las distintas instituciones estudiadas.
4. Para la ejecución de la investigación se expuso como objetivo general analizar la pertinencia de los planes de estudio en relación a las actividades socioeconómicas y culturales del estado de Morelos a través de un grupo interdisciplinario de investigadores, cuyo trabajo consistió en realizar una evaluación dirigida a la eficiencia terminal sustentable de las instituciones de posgrado en el Estado, con el fin de introducir líneas de acción enfocadas al uso de técnicas metodológicas.

Palabras clave: Pertinencia, Posgrados, Educación.

Introducción

El Estado de Morelos cuenta con una superficie de 4,879km², tiene una población aproximada de 1,778, 000 habitantes, de los cuales el 48.3% son hombres y 51.7% mujeres (censo 2010), de éstos, el 84% se localiza en las zonas urbanas.

Con relación al nivel educativo, la Secretaría de Educación informa que en el

periodo 2011-2012 tuvo un 9.% de escolaridad, por encima de la media nacional que es de 8.8% y un 6% de analfabetismo, por debajo del promedio nacional que es de 6.4% (FUENTE INEGI y SEP 2011-2012).

Sobre la educación superior y en particular los estudios de posgrado centramos nuestra atención en la pertinencia de los planes de estudio en el Estado de Morelos, y para ello se vio la necesidad de plantear la realización de un análisis socioeconómico de la entidad a través de un grupo interdisciplinario de investigadores con el fin de sistematizar la información para verificar si éstos respondían a las necesidades sociales del Estado.

Consideramos que lo novedoso de este planteamiento consistió en contrastar la información vertida por los datos socioeconómicos con la situación en ese momento de las instituciones de posgrado en el Estado, para determinar si éstas eran pertinentes para las necesidades propias de la entidad.

La importancia social que adquirió esta investigación radicó en el seguimiento de los egresados que sin duda ayudará a evaluar la calidad de la educación. Ya que, como señalan Santos y Cruz (1993, pág. 66) los estudios de seguimiento son una herramienta para la evaluación de los posgrados 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.

Su seguimiento permitió contrastar los objetivos inicialmente planteados, en los planes de estudio, con los resultados y establecer estrategias para determinar la pertinencia de estos.

El vínculo educación y pertinencia social se genera a partir de la historia y funcionalidad de las mismas, teniendo un amplio impacto durante la década de los sesenta, en la cual se intensificaron los estudios para sistematizar los problemas a los que se enfrentaban los sistemas educativos, tanto de los países en vías de desarrollo como en los desarrollados. En “La Crisis Mundial de la Educación”, publicado por aquellos años, Philip Coombs apuntaba los serios retos por los que atravesaban las instituciones educativas, y

entre otros se hacía mención a: el explosivo crecimiento de las necesidades de aprendizaje; la creciente contracción financiera; las desigualdades educativas y la proliferación de desequilibrios entre la educación y el empleo.

Las cuestiones sociales, políticas, ideológicas y económicas han sido sometidas a un sistema de análisis y contribución para el crecimiento del sistema educativo superior. La vialidad de pertinencia surge a partir del crecimiento demográfico y la tendencia de mayor demanda en educación superior en México, las Universidades del país deben mantener un equilibrio entre el mercado laboral y la generación de conocimiento para producir científicos y tecnólogos que proporcionen resultados para el aparato productivo especialmente de las empresas con mayor desarrollo tecnológico.

El sentido de pertinencia que ha impactado a distintas Universidades como flujo del mercado laboral se convierte en una importante evaluación y observación del crecimiento demográfico y la estructura socioeconómica del país. La creación de nueva oferta educativa depende principalmente de las expectativas de la comunidad así como los aspectos esenciales de la población con proyección a futuro, entre los puntos esenciales a trabajar se encuentra la demografía, la composición por sexo, el capital humano y la educación. Con relación a esto, el Consejo Nacional de Población (2012) menciona en la proyección 2010-2050 la existencia de 116.9 millones de habitantes de población en México en el año 2012, con una tasa de crecimiento de la población de 13.5 por ciento anual.

La composición de la población por sexo ascendía, para el periodo de estudio, a 59.8 millones de mujeres, lo cual significa más de la mitad de la población, por lo que se espera que el acceso de las mujeres a la educación constituya un factor estratégico para que alcancen una mayor autonomía y poder económico. Se prevé, asimismo, que en las siguientes tres décadas del siglo XXI, la población en edades laborales continúe aumentando su tamaño, así como el incremento productivo y la creación de riqueza en el país. En el 2010 se tenía un estimado de 73.3 millones de habitantes en edad laboral, para 2020 se espera un aumento de 9.3 millones de habitantes en ese mismo rubro y en 2050 se proyecta un ligero aumento de 2.9 millones de habitantes en edad laboral, esto implica un contingente importante de jóvenes en edades productivas, incrementando el número de

demandantes de empleo.

En el 2010 en Morelos la dinámica demográfica de 1990-2010 y las proyecciones de población 2010-2030 según el Consejo Nacional de Población los jóvenes de 15 y 17 años representaron 103,844 del total de la población morelense, del nivel medio superior, en el que se han enfocado importantes estrategias educativas para continuar avanzando hacia la adecuada formación de las generaciones de jóvenes que habrán de ingresar a la fuerza de trabajo o continuar educándose como profesionales y técnicos.

Existen distintos estudios que han realizado las instancias involucradas con la oferta educativa tanto a nivel internacional, nacional como son: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE), mismas que orientan la calidad educativa a través de declaraciones y recomendaciones en la materia; la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que ha enunciado las funciones de la Educación Superior en México como resultado de la “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI “ (1998), ya que son instancias dedicadas a investigar, difundir, promover y orientar lo relacionado con la educación.

Diversas universidades del país como la UAEH (Estado de Hidalgo), la UDG (de Guadalajara), la UNAM (región centro), la UNACH (Estado de Chiapas), la UAN (Estado de Nayarit) han puesto en marcha estudios de factibilidad y pertinencia para la creación de la nueva oferta a nivel superior y posgrado a partir de las necesidades y demandas sociales a nivel institucional-estatal. Los estudios realizados por cada una de las universidades enmarcan cuatro esferas de valoración que son 1. La dimensión educativa que abarca la política educativa, la cobertura, demanda y oferta de profesionistas, 2. La dimensión social problemática y perspectivas de planes y políticas de desarrollo social, 3. La dimensión económica sobre aspectos demográficos, regiones y sectores vinculados al comercio exterior e interior (oferta y demanda de empleo). 4. La dimensión política de territorialidad (líneas de desarrollo) y emergentes como tecnología, ambientalismo y sustentabilidad.

Otro aspecto de suma importancia a trabajar fue el marco normativo identificado en

los documentos oficiales de las políticas públicas y educativas, en donde se detectó una variante de posibilidades a explorar por ejemplo el PIFI (Programa Integral de Fortalecimiento Institucional 2012-2013) que define la pertinencia de los Programas Educativos (PE) mediante el diseño de políticas, objetivos estratégicos, estrategias, proyectos y metas compromiso que permiten proteger las fortalezas institucionales, atender los principales problemas e incidir en el cierre de brechas de calidad entre sus Dependencias de Educación Superior (DES) y al interior de las mismas.

Retomando lo anterior, nos decidimos por el estudio de la pertinencia e impacto de la educación a nivel posgrado debido a que las condiciones sociales del desarrollo se veían influenciados por una serie de factores que generaron la necesidad de profundizar en las exigencias sociales. Es importante destacar que existían distintos factores que inciden en las razones de un perfeccionamiento de la gestión del posgrado, un proceso integrado a la sociedad deber ser capaz de involucrar a los profesionales, debe generar reconocimientos claros de metas y compromisos que les permitan ascender razonablemente en su desarrollo. Entre ellos se tomaron las consideraciones de G. Bernaza y F. Lee (2002), quienes resumen en sus análisis cómo la educación de posgrado en la contemporaneidad debe dar respuestas a las necesidades impuestas por:

El aumento considerable de las matrículas; las exigencias de respuestas cada vez más equitativas; la educación continua desde el puesto de trabajo; los profesionales más comprometidos con su sociedad; el carácter más interdisciplinar y transdisciplinar de los problemas que debe resolver; la mayor presencia de la innovación y la creación de conocimientos en las soluciones de esos problemas.

Objetivos

El objetivo general se enmarcó dentro de un macroproyecto de corte mixto que se realizó en cuatro etapas. Este se construyó a partir de la inquietud de generar tres ejes de estudio en el sentido de pertinencia, eficiencia terminal y sustentabilidad en los posgrados del Estado de Morelos. Nació a partir de observar distintas necesidades de las instituciones representativas a nivel superior como es la COEPES (Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior), el Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018) y el RVOE.

Metodología

El estudio se llevó a cabo mediante la construcción de un *corpus* de datos a partir de tres procedimientos de acopio de información: la selección de documentos, la aplicación de un cuestionario y el trabajo de campo en el 90% de los municipios del Estado de Morelos.

Gracias a la combinación de estos procedimientos obtuvimos datos cuantitativos trabajados estadísticamente mediante el software SPSS¹.

Se retomaron y examinaron los datos estadísticos en torno a la situación socioeconómica de la población de Morelos publicados por diferentes organismos (INEGI, CONCANACO SEVYTUR), con la finalidad de poner de manifiesto a los indicadores económicos y de bienestar para la entidad.

Fase de acopio y análisis de datos cuantitativos

El instrumento que se empleó para recabar la información fue un cuestionario de sondeo apegado a algunos lineamientos del estudio de Diagnóstico de Posgrado en México (2014), dirigido a los representantes institucionales (rector, director o coordinador de posgrados). La base de datos estuvo dividida en 5 partes abarcando los siguientes temas: a) Localización, b) Datos generales, c) Posgrado, d) CONACyT y e) Otros. Las cinco partes del cuestionario fueron tomadas en cuenta puesto que se trató de un estudio descriptivo para obtener un panorama general de la pertinencia y generación del conocimiento a nivel posgrado en el estado.

El cuestionario se aplicó a una muestra representativa del 80% en las instituciones educativas que ofertan Posgrados y Especialidades en el Estado de Morelos.

La modalidad de aplicación del cuestionario fue del tipo “autodeterminado”, según la clasificación de Albert (2007), pues el cuestionario se proporcionó directamente a los respondientes, quienes lo contestaron sin intermediarios.

¹ Número de licencia de IBM SPSS 414b001c35c055674e54

Posteriormente se codificó el vaciando los datos en el programa EXCEL para eliminar errores o respuestas repetidas y nulas. Después se elaboró una base de datos en el programa SPSS, con la finalidad de realizar un análisis univariado.

En el apartado del cuestionario titulado “localización” se tomó como muestra indicativa la base de datos sobre la oferta educativa de posgrados en distintas universidades de corte público y privado en Morelos, publicada por COMEPO (Comisión Mexicana de Posgrados, 2008). Esto con el fin de actualizar, dentro del Proyecto 235640-CONACYT, la información vertida por esa institución, a través del mapeo de las instituciones de posgrados en Morelos. Cabe mencionar que, en los resultados obtenidos observamos una actualización del 79.7% de los posgrados existentes hasta 2014 (especialidades, maestrías y doctorados), ofertados a nivel estado.

Resultados

Los resultados arrojaron que el concentrado de las instituciones universitarias que ofertaban una posibilidad de continuar con una formación continua a lo largo de la vida, estaban ubicadas en dos zonas: la primera, la región Cuernavaca con un 93.8%. El porcentaje según los municipios que abarca la región antes mencionada la ciudad de Cuernavaca impacta en un 83.3% y con menor índice los municipios de Xochitepec con un 5.8%, Temixco con un 3.3%, Jiutepec con 1.1%. En la segunda, denominada Región Cuautla, se logró observar un acotamiento a la brecha de oferta de posibilidades para estudiar un posgrado de 6.1%, este porcentaje estaba representado por una oferta de posgrados de 4.1% en el municipio Cuautla y el 2.2% en el municipio de Yautepec.

Conclusiones

La oferta educativa según el grado a nivel posgrado y especialización nos mostró un panorama de 68.6% a nivel maestría en diferentes áreas disciplinares, un 15% a nivel Doctorado y en un 16.3% a nivel especialidad.

La oferta de posgrados en Morelos ha mantenido cambios considerables del 2008 al 2014, indicando que existía un 39.5% de posgrados actualizados y vigentes, es decir, habían modificado nombre, cuentan con registro RVOE, según sea el caso, y habían dado

apertura a nuevos posgrados según las necesidades del momento en la entidad. Del 39.5% de la actualización pudimos observar que había un mayor impacto a nivel maestría con una muestra representativa del 25%, a nivel doctorado el dato era menor 6.9% y a nivel especialidad el 7.5%. Cabe mencionar que no todos los posgrados ofertados según nuestras observaciones contaban con la infraestructura necesaria para cursar estudios de ésta índole, además de las distancias y gasto económico para desplazarse a las regiones que abrieron a nivel posgrado.

Referencias

COMPEPO. (s.f.). Recuperado el 06 de Octubre de 2014, de http://www.comepo.org.mx/oferta_academica/consulta/

CONCANACO. (s.f.). Recuperado el 03 de Enero de 2015, de <http://buenfin.concanaco.com.mx/documentos/indicadores-estados/Morelos.pdf>

Evaluación, A. N. (s.f.). *ANECA.* Recuperado el 05 de 03 de 2013, de http://www.aneca.es/var/media/150260/libroblanco_politicas_def.pdf

INEGI. (s.f.). Recuperado el 24 de Septiembre de 2014, de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=17>

PRO MÉXICO COMERCIO. (2013). Recuperado el 22 de ENERO de 2014, de Estadísticas de comercio electrónico en México, un panorama general: <http://www.promexico.gob.mx/comercio/estadisticas-de-comercio-electronico-en-mexico-un-panorama-general.html>

La sinergia entre la permanencia en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad y la eficiencia terminal en la Maestría en Ciencias de la Productividad Frutícola de la UACH

Ileana Moreno Durán Nombre
Universidad Autónoma de Chihuahua
ileana_moreno_duran@hotmail.com
Escorza 900, Col Centro, CP.31000, Chihuahua
Tel: (+52) (614) 4391844, Ext. 3130

Gerardo René Olace Moreno
Universidad Autónoma de Chihuahua
rene_olace@hotmail.com

Abelardo Núñez Barrios
Universidad Autónoma de Chihuahua
nuneza100@hotmail.com

Resumen

La permanencia en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), o en su caso el cambio de nivel dentro del mismo, tiene una gran relación entre el cumplimiento de los indicadores, o criterios establecidos en el marco de referencia de Conacyt. El logro de los mismos crea una fuerte sinergia entre la suma del cumplimiento de los indicadores más la permanencia o incremento de nivel, lo que nos da un mejor resultado.

Como estudio de caso se muestra la Maestría en Ciencias de la Productividad Frutícola (MCPF) de la Facultad de Ciencias Agrotecnológicas (FACIATEC) de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) que se encuentra en el PNPC, la cual, debido al cumplimiento de los indicadores, en este caso específicamente el de eficiencia terminal, logra la permanencia, y con el tiempo, incremento en el cumplimiento de los indicadores entre otros, el subir de nivel.

Se presenta el marco de referencia del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), así como los indicadores que marca el Plan de Desarrollo Universitario (PDU) de la UACH; aunado a los resultados que ha presentado el programa de la MCPF, el cual, como se observa cumple con el indicador en cuestión.

Introducción

La sinergia surge del logro de los indicadores, como lo es la eficiencia terminal, con la permanencia o cambio de nivel dentro del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Esto se debe a que la suma de 2 + 2 puede dar como resultado un número mayor, explicado con otras palabras, se refiere a que el logro de un indicador, nos produce un

beneficio adicional al mismo logro, que sería la permanencia más fácil o sobre todo el incremento dentro del nivel en el PNPC. En el caso particular de la MCPF, lograr este indicador, facilitó el refrendo en el nivel en desarrollo, mientras que se siga logrando podemos pasar al nivel de consolidado.

Objetivos

- Determinar la importancia de la eficiencia terminal dentro de la MCPF, para pertenecer al PNPC.
- Analizar el comportamiento de los últimos cohortes generacionales, del indicador de eficiencia terminal.

Metodología

Se elaboró un estudio de la eficiencia terminal en el programa de la MCPF de la FACIATEC de la UACH de los últimos 4 años para observar el comportamiento del mismo.

La situación actual de los estudiantes de la MCPF es la siguiente:

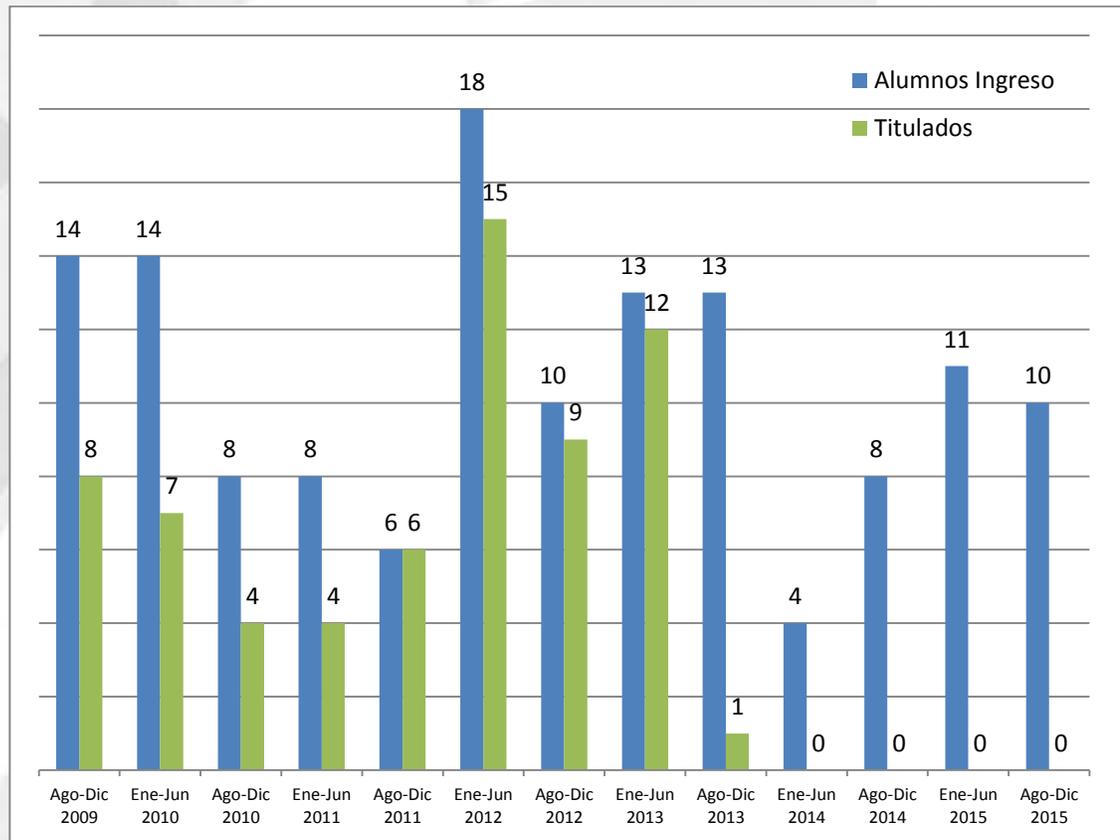
Periodo de ingreso	Alumnos Ingreso	Titulados	% de Eficiencia Terminal
Ago-Dic 2009	14	8	57.10*
Ene-Jun 2010	14	7	50.00*
Ago-Dic 2010	8	4	50.00*
Ene-Jun 2011	8	4	50.00*
Ago-Dic 2011	6	6	100.00*
Ene-Jun 2012	18	15	83.30*
Ago-Dic 2012	10	9	90.00*
Ene-Jun 2013	13	12	92.30 *
Ago-Dic 2013	13	1	7.70
Ene-Jun 2014	4	0	0.00
Ago-Dic 2014	8	0	0.00
Ene-Jun 2015	11	0	0.00
Ago-Dic 2015	10	0	0.00
TOTALES	137	66	71.58% *

*Tabla 1.- Situación actual de la eficiencia terminal de la MCPF.

Como muestra la Tabla 1 se ha logrado una eficiencia terminal global del 71.58%*.

En la parte en la que se muestran titulados en 0, es debido a que aún se encuentran cursando los créditos del programa académico.

Dicha información se muestra en la siguiente gráfica:



*Gráfica 1.- Eficiencia terminal de los últimos cohortes generacionales.

En la gráfica 1, se observa en azul el número de estudiantes que ingresaron en el cohorte generacional, mientras que el verde muestra cuántos de estos ha logrado titularse, independientemente del tiempo establecido por el marco referencial de Conacyt.

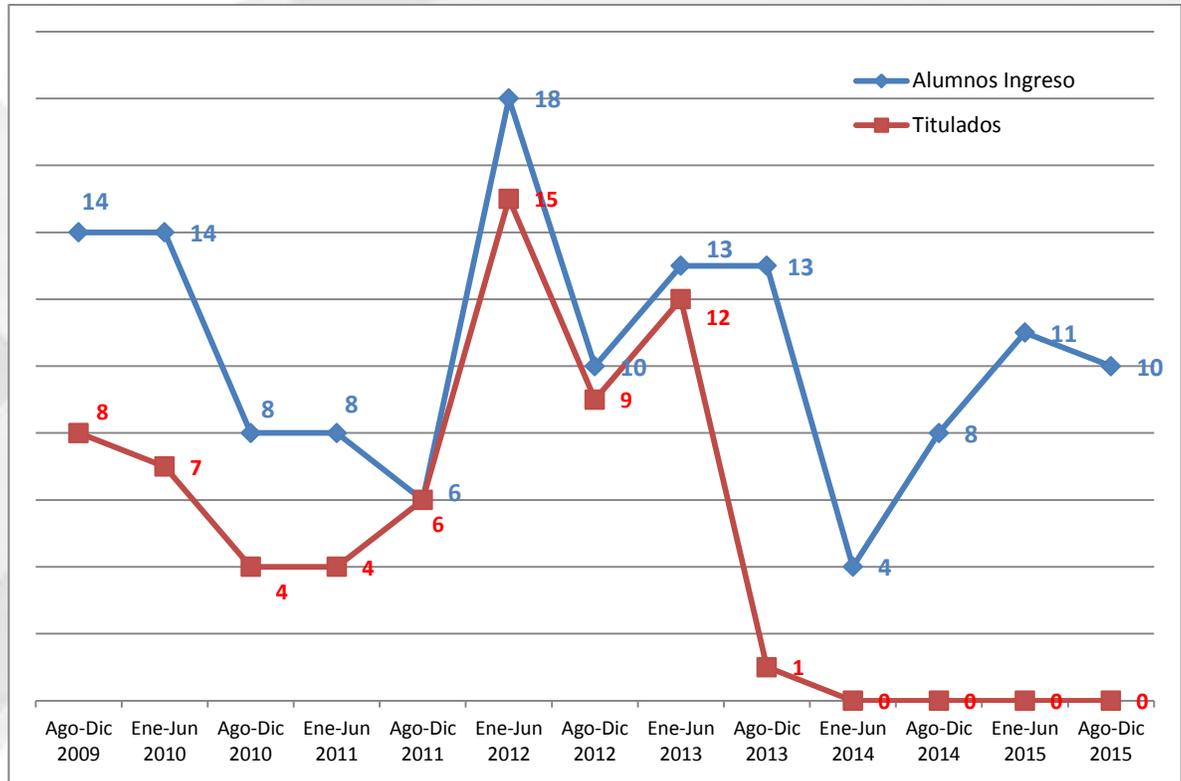
Para poder cumplir correctamente con el indicador se presenta la Tabla 2, en la cual se menciona el tiempo promedio de graduación, punto importante para la titulación en tiempo y forma, ya que los estudiantes se comprometen a terminar su plan académico en 24 meses y tiene 6 meses más para finalizar su tesis y obtener el grado de la maestría.

Como se observa la mayoría de las cohortes generacionales cumple con el tiempo establecido como límite.

Inicio de generación	Ingresos	Graduados	% de Graduados / ingresos	Tiempo Promedio de graduación
18/08/2009	14	8	57,1	2,6
21/01/2010	14	7	50	3,1
18/08/2010	8	4	50	2,3
24/01/2011	8	4	50	2,4
01/08/2011	6	6	100	2,4
01/02/2012	18	15	83.3	1,9
01/08/2012	10	9	90	2.12
28/01/2013	13	12	92.3	0
12/08/2013	13	1	7.7	0
01/01/2014	4	0	0	0
11/08/2014	8	0	0	0
26/01/2015	11	0	0	0
17/08/2015	10	0	0	0

*Tabla 2.- Tiempo promedio de graduación por cohorte generacional.

Se presenta la siguiente gráfica para poder diferenciar más claramente la discrepancia entre los estudiantes que ingresan por cohorte generacional y el número de estudiantes graduados.



*Gráfica 2.- Diferencia entre los ingreso y los graduandos por cohorte generacional

Dentro del PNPC se encuentran cuatro niveles para los programas académicos, resaltando en el que actualmente se encuentra el de la MCPF.

El Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad, está conformado por cuatro niveles para ambas orientaciones: la profesional y la de investigación:

IV. Competencia internacional. Programas que tienen colaboraciones en el ámbito internacional con instituciones homólogas, a través de la movilidad de estudiantes y profesores, la codirección de tesis y proyectos de investigación.

III. Consolidado. Programas que tienen reconocimiento nacional por la pertinencia y la tendencia ascendente de sus resultados en la formación de recursos humanos de alto nivel, en la productividad académica y en la colaboración con otros sectores de la sociedad.

II. En Desarrollo. Programas con una prospección académica positiva, sustentada en el plan de mejora continua y en las metas factibles de alcanzar en el mediano plazo.

I. Reciente creación. Programas que satisfacen los criterios y estándares básicos del marco de referencia del PNPC y que su creación tenga una antigüedad que no exceda de 4.5

años para programas de doctorado y hasta 2.5 años para maestría y especialidad. (CONACYT, 2014)

De acuerdo al nivel en que se posiciona el programa académico, en este caso la MCPF, los indicadores varían, por lo cual se presentan los parámetros para el cálculo de la eficiencia terminal de los diferentes niveles.

Dentro del criterio de la **eficiencia terminal** se presenta lo siguiente, resaltando lo relacionado con el Programa de la MCPF:

Subcriterio	Enunciados orientadores	Nivel	Maestría
Parámetros para el Cálculo de la eficiencia terminal	<p>Parámetros:</p> <p>Especialidad: De acuerdo a la duración del programa, según el plan de estudios, más 6 meses. Maestría: De acuerdo a la duración del programa consignado en el plan de estudios (máximo 24 meses) más 6 meses para la obtención del grado.</p> <p>Doctorado: De acuerdo a la duración del programa consignado en el plan de estudios (máximo 48 meses) más 6 meses para la obtención del grado.</p> <p>Nota: Para el cálculo de la eficiencia terminal se toman en cuenta las últimas diez cohortes generacionales del programa.</p>	<p><i>Desarrollo</i></p> <p>Consolidado</p> <p>Competencia Internacional</p>	Obligatorio
	Tasa de eficiencia terminal promedio por cohorte generacional por nivel y orientación del programa y de acuerdo al Parámetro para calcular la eficiencia terminal.	Reciente creación	Al término de la primera deberá evaluarse y renovar su registro en el PNPC.
		<i>En desarrollo</i>	40%
		Consolidado	50%
	Competencia Internacional	70%	
<p>Para el cálculo de este indicador, los Comités de Pares observarán de manera integral las tendencias de los respectivos indicadores de cada nivel del PNPC, considerando el mayor número de cohortes generacionales del programa, según sea el caso. (CONACYT, ANEXO A: PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN A LA INVESTIGACIÓN, 2014)</p>			

A continuación se presenta la tabla 3, en la cual se especifica el número de graduandos según los tiempos determinados por el Anexo A de Conacyt, en general, en tiempo (2 años y medio), en tres años y en más de tres años, que ya están fuera de tiempo.

Inicio de generación	Ingresos	Graduados	% de Graduados / ingresos	Nuevo ingreso		Permanencia		Graduados fuera de tiempo 3.0 años	% Graduados fuera de tiempo 3.0 años
				Graduados en tiempo 2.5 años	% Graduados en tiempo 2.5 años	Graduados en tiempo 3.0 años	% Graduados en tiempo 3.0 años		
18/08/2009	14	8	57,1	5	35,7	5	35,7	3	21,4
21/01/2010	14	7	50	3	21,4	4	28,6	3	21,4
18/08/2010	8	4	50	1	12,5	2	25	2	25
24/01/2011	8	4	50	3	37,5	4	50	0	0
01/08/2011	6	6	100	4	66,7	5	83,3	1	16,7
01/02/2012	18	15	83,3	14	77,8	15	83,3	0	0
01/08/2012	10	9	90	8	80	9	90	0	0
28/01/2013	13	12	92,3	12	92,3	12	92,3	0	0
12/08/2013	13	1	7,7	1	7,7	1	7,7	0	0
01/01/2014	4	0	0	0	0	0	0	0	0
11/08/2014	8	0	0	0	0	0	0	0	0
26/01/2015	11	0	0	0	0	0	0	0	0
17/08/2015	10	0	0	0	0	0	0	0	0

*Tabla 3.- Graduandos y permanencia de los estudiantes por cohorte generacional

En la tabla 3 podemos observar el comportamiento de la eficiencia terminal en los últimos cohortes generacionales. De los estudiantes que ingresaron en enero del 2014 a la fecha no se tiene aún egresos. En los cohortes anteriores podemos observar el comportamiento en número y porcentaje de graduandos en el tiempo indicado (24 meses más 6 meses para término de la tesis), el porcentaje y número de estudiantes graduandos en 36 meses, y los que están fuera de los tres años.

Es notoria la diferencia en el cumplimiento del indicador en los cohortes generacionales del 2009 al 2011, la justificación es que fue el periodo en el que el programa académico no contaba con becas del Conacyt, por lo que se tuvieron que implementar

estrategias para lograr el número requerido de acuerdo al nivel del PNPC, que como se muestra más arriba corresponde al 40%.

Resultados y Conclusiones

Existe una fuerte sinergia entre el cumplimiento del indicador y la permanencia del programa de la MCPF en el PNPC. Debido al comportamiento del indicador de la eficiencia terminar fue aprobado el refrendo del programa, aun y que se presentaron cohortes generacionales en los cuales no se logró el indicador marcado por el Anexo A. La justificación ante Conacyt fue aceptada, y debido a la creciente tendencia de titulaciones en tiempo se logró el objetivo.

Para poder subir de nivel es necesario incrementar el indicador, para lo cual, y debido a este estudio detallado se podrán formular las estrategias más adecuadas.

Podemos concluir que si causa una fuerte sinergia el cumplimiento de los indicadores con la permanencia en el PNPC.

Referencias

- Benítez., M. G. (2009). La Sinergia Intergeneracional. *ESPAI SOCIAL*, 25-31.
- CONACYT. (2014). ANEXO A: PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN A LA INVESTIGACIÓN. En CONACYT, PROGRAMA NACIONAL DE POSGRADOS DE CALIDAD (pág. 9).
- CONACYT. (Febrero de 2014). MARCO DE REFERENCIA. En P. N. CALIDAD, MARCO DE REFERENCIA (pág. 6).
- Conacyt. (s.f.). Sistema de consultas. Recuperado el 18 de marzo de 2015, de Conacyt: <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/intro.php>
- Jalisco, S. d. (s.f.). Secretaria de educación Jalisco. Recuperado el 18 de MARZO de 2015, de sig.jalisco.gob.mx: <http://sig.jalisco.gob.mx/estadistica/Conceptos/Conceptos.htm>
- Sáenz, M. J. (2011-2021). Plan de Desarrollo Universitario. Universidad Autónoma de Chihuahua, 157.

El desarrollo de las competencias directivas en los posgrados en administración.

Cardoso Espinosa Edgar Oliver

Instituto Politécnico Nacional, Sección de Estudios de Posgrado e Investigación, Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás
eoce@hotmail.com

Prolongación de Carpio 471, Colonia Plutarco Elías Calles, C.P. 11340
Tel: (+52) (57 29 63 00, ext. 61654)

Morán Martínez Ricardo

Instituto Politécnico Nacional, Sección de Estudios de Posgrado e Investigación, Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás
escastomorán@gmail.com

Cerecedo Mercado María Trinidad

Instituto Politécnico Nacional, Sección de Estudios de Posgrado e Investigación, Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás
tricermer@yahoo.com

Zepeda Hurtado María Elena

Instituto Politécnico Nacional, Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos "Wilfrido Massieu"
mzpedeah@ipn.mx

Resumen

La investigación tuvo como objetivo principal determinar el nivel de desarrollo de las competencias directivas de los egresados de los posgrados en administración. El tipo de estudio que se empleó fue una metodología cuantitativa con un diseño transversal de tipo descriptivo. El instrumento que se diseñó para obtener la información de campo fue un cuestionario basado en una escala Likert. La muestra estuvo constituida por 84 egresados distribuidos en tres programas de posgrado: a) Maestría en Alta Dirección (MAD) por la Escuela Bancaria y Comercial (EBC); b) Maestría en Administración de Negocios (MBA) por la Universidad Tecnológica de México (UNITEC) y c) Maestría en Administración de Negocios (MAN) por la ESCA, Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Las conclusiones principales del estudio fueron que los estudiantes en forma global tienen un dominio moderado de sus competencias directivas.

Introducción

La globalización económica ha establecido nuevas demandas que los profesionales tienen que satisfacer en un mercado cada vez más competitivo no sólo a nivel nacional sino también internacional; el incremento en la generación de la información que requiere de

técnicas y métodos más complejos para su análisis y sistematización en donde el empleo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) se han constituido como un soporte fundamental para lograrlo (Tejada y Navío, 2005).

Lo anterior ha dado lugar a la transformación de los procesos productivos en lo que no sólo se requiere de equipos y tecnología innovadora para aumentar la productividad, sino también de nuevas formas de gestión, organización, capacitación y desarrollo de los trabajadores, que propicien el uso racional y eficiente de los recursos y estimulen el potencial creativo e intelectual de los integrantes de la organización (Ibarra, 2000).

De esta manera, en este escenario de cambio constante ha generado una nueva perspectiva de la formación para el empleo enfocándose en la gestión de las competencias profesionales con relación a su desarrollo, vinculación con el sector laboral y toma de decisiones. En este sentido, la UNESCO (1998) determinó que la educación superior se orientara no sólo en el saber conocer y saber hacer sino además en el desarrollo del saber ser y el saber convivir, lo cual implica un nuevo perfil del egresado con un conjunto de competencias profesionales acordes a los requerimientos del sector productivo.

Por su parte, la OECD (2000) estableció que la educación superior ofreciera una formación profesional acorde con los avances científicos y tecnológicos del sector laboral, los cuales en el marco de la globalización económica han cambiado no solo en el ámbito productivo sino también en el organizacional por lo que se requieren de nuevas competencias laborales que permitan no sólo la aplicación del conocimiento sino también su generación y así estar en posibilidades de realizar innovación en las empresas.

De esta forma, el posgrado se ha constituido en un escenario importante de la educación superior en donde se proporcione una preparación profesional de excelencia que asegure una formación integral del estudiantado que genere una visión holística basada en un aprendizaje permanente y considerando lo formal, informal y no formal (ANUIES, 2000). Así, el nuevo marco educativo en el que se encuentra el posgrado se caracteriza por darle prioridad no sólo al capital humano sino también a la gestión del nuevo conocimiento, de la

innovación y del desarrollo de las capacidades humanas como fuentes de crecimiento económico sostenible (CEPAL, 2008 y Portnoi, *et al.*, 2010).

Es decir, para desarrollar un país en el siglo XXI se requieren personas competentes que comprendan su entorno socio-cultural y tecnológico, de tal forma que puedan integrar en sus puestos de trabajo la creatividad y la innovación para solucionar las problemáticas complejas reales que se presentan (UNESCO, 2005).

Particularmente, México considera a la capacidad de innovación como un factor relevante para el desarrollo del país en donde el posgrado tiene la responsabilidad de formar las competencias en el alumnado que les permitan generar nuevo conocimiento tanto científico como tecnológico enfocado a satisfacer las necesidades y requerimientos de los sectores productivos y sociales, así como formular propuestas innovadoras que permitan mejorar los niveles de vida (Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018 (PSE), 2013).

En este sentido, Cardoso y Cerecedo (2011) así como Gregorutti (2010) mencionan que la calidad educativa del posgrado es sinónimo de producción de conocimiento y desarrollo integral en el estudiantado por lo que un programa educativo es de calidad siempre y cuando los procesos formativos generen capacidades, habilidades y destrezas útiles que les permitan a los egresados diseñar e implementar estrategias de intervención que permitan resolver las problemáticas del sector laboral.

De este modo, es necesario definir el término “competencias”. En primer lugar, Tobon (2008) considera que una competencia es un proceso complejo en el que se encuentran los componentes cognitivos, metacognitivos, cualidades de la personalidad, motivación, experiencia social y profesional del sujeto.

Así, la formación basada en competencias implica una transformación de las representaciones contexto-conceptuales que el estudiante proyecta en los planos cognoscitivo, afectivo y social, orientando el proceso de enseñanza mediante una lógica de estructuración hacia el desempeño profesional (Gorodokin, 2005; Perrenoud, 2004).

Por su parte, Maldonado, *et al.* (2007) define a las competencias profesionales como las orientadas a la formación de profesionales con amplios conocimientos y destrezas para emprender proyectos para la resolución de problemas de relevancia social, económica o política. Así, esta formación implica ordenar y sistematizar las acciones de las personas para propiciar la gestión del conocimiento, así como la toma de decisiones en forma argumentada sobre todo en los niveles directivos.

Las primeras investigaciones sobre la formación de las competencias directivas fueron las realizadas por Boyatzis (1982) identificando cinco ámbitos: dirección de metas y acción; liderazgo; dirección de recursos humanos; dirección de subordinados y de relación con otros. Por su parte, Lorenzo (2008) las organiza en competencias centrales, de gestión y gerenciales entre las que se encuentran: El profesionalismo y cumplimiento de resultados; comunicación verbal, no verbal y escrita; trabajo en grupo; planeación, organización y monitoreo eficiente de las actividades; dominio de tecnología; aprendizaje continuo para el desarrollo propio y del equipo de trabajo; liderazgo, negociación y solución de conflictos, así como valorar resultados y delegación de responsabilidades.

Con base en Escobar (2005), las competencias directivas se clasifican en: 1) Estratégicas; 2) Intratégicas y 3) Eficacia personal. Las primeras se enfocan a la obtención de resultados económicos de la empresa, mientras que las segundas se concentran hacia el desarrollo de los empleados para el logro del compromiso y pertenencia organizacional. La tercera se dirige hacia el desarrollo de la persona con su entorno organizacional y se refieren tanto al equilibrio como a la autodirección.

Según García – Lombardía, Cardona y Chinchilla (2001), las competencias estratégicas son visión de negocio, orientación interfuncional, gestión de recursos, orientación al cliente, red de relaciones efectivas y negociación. Las intratégicas son comunicación, liderazgo, dirección de personas, empatía, delegación, coaching y trabajo en equipo. Las de eficacia personal son proactividad, resolución de problemas, autogobierno, gestión personal, así como desarrollo y actualización personal.

En este sentido, las competencias estratégicas, intratégicas y de eficacia personal configuran a las competencias relacionadas con la función directiva por lo que su valoración en las empresas es relevante porque aportan información acerca de la cultura organizacional, el nivel de compromiso y unidad de los empleados con la organización, así como el tipo de estilo directivo.

En cuanto a los estudios previos relacionados con esta temática, se encuentra el de Álvarez, Gómez y Ratto (2004), quienes aplicaron un cuestionario a gerentes de empresa, jefes y consultores sobre las competencias directivas requeridas por el mercado laboral chileno. La competencia más destacada fue la innovación. Otras competencias relevantes fueron el trabajo en equipo, la confianza y la visión global del negocio. La investigación recomendó desarrollar en el estudiantado las competencias de análisis-evaluación de problemas, conocimientos técnico-profesionales, colaboración, desarrollo de alianzas, compromiso, planificación, organización y toma de decisiones.

Por su parte, Brockbank y Ulrich (2006) realizaron un estudio sobre las competencias que marcan la diferencia en las áreas de recursos humanos a nivel directivo, siendo sus principales resultados la identificación de cuatro competencias significativas: contribución estratégica, credibilidad personal, conocimiento del negocio y manejo de tecnología. La competencia que tuvo mayor impacto fue la contribución estratégica, la cual a su vez se encuentra conformada por cuatro categorías: gestión de la cultura, cambio rápido, toma de decisiones estratégicas y conectividad con el mercado.

En tanto, Medina y Castañeda (2010) en su investigación concluyeron a nivel directivo que la categoría que obtuvo los mayores porcentajes fue entendimiento del negocio. Se resalta también que la categoría de pensamiento estratégico se destacó principalmente en los gerentes (16.7%), mientras que en los resultados de la alta dirección ésta no fue una categoría predominante (7.5%). Las dos categorías que obtuvieron el menor porcentaje fueron: autoconcepto sólido (2%) y trabajo en equipo (1.7%).

Por su parte, Querales (2006) halló una relación estadística entre la formación de las competencias gerenciales de personal directivo y las ventajas competitivas en las empresas del sector químico con base en el coeficiente de correlación Rho de Spearman ($r = 0.29$) en procesos relacionados con las operaciones productivas, logística de salida, servicio posventa y el desarrollo tecnológico e infraestructura de la empresa.

Por consiguiente, el posgrado se ha constituido en el lugar preponderante en donde los profesionales tienen la oportunidad de complementar su formación directiva para ampliar las oportunidades de desarrollo de las organizaciones (Carreño, 2011 y Cardoso y Cerecedo, 2011), por lo que este nivel educativo se ha constituido como el responsable de propiciar la generación de nuevos conocimientos mediante la investigación científica, tecnológica, humanística y social (Ruiz, 2010). De ahí que las personas que acceden a este nivel es fundamental que adquieran o fortalezcan un conjunto de competencias relacionadas con la estratégicas, intratégicas y de eficacia personal que les permitan la aplicación de acciones orientadas a la competitividad y a la generación del conocimiento científico y tecnológico en el sector laboral.

Del mismo modo, es importante la valoración de estas competencias para identificar aquellas que no se han desarrollado pero que son deseables para el éxito de las empresas no sólo en términos de rentabilidad sino también para el crecimiento organizacional y la competitividad.

Además, el realizar la evaluación de las competencias directivas adquiridas por los egresados de los estudios de posgrado en administración fue con la finalidad de identificar aquellas que fueron desarrolladas o fortalecidas durante su trayecto formativo que les permitan intervenir ante las problemáticas y necesidades que se generan en sus organizaciones.

Objetivo general

Determinar el nivel de desarrollo de las competencias directivas de los egresados de los posgrados en administración.

Metodología

Con fundamento en Hernández, *et al.* (2010), el tipo de estudio que se empleó fue una metodología cuantitativa con un diseño transversal de tipo descriptivo porque se enfocó en identificar el desarrollo de las competencias directivas durante su formación de posgrado por lo que la recolección de los datos se llevó a cabo en un solo momento del tiempo y que correspondió al mes de marzo de 2015.

La muestra del estudio estuvo conformada por 84 egresados de tres programas de posgrado en administración y que fueron: a) Maestría en Alta Dirección (MAD) por la Escuela Bancaria y Comercial (EBC); b) Maestría en Administración de Negocios (MBA) por la Universidad Tecnológica de México (UNITEC) y c) Maestría en Administración de Negocios (MAN) por la ESCA, Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

El instrumento que se elaboró fue un cuestionario basado en una escala Likert y organizado en los siguientes apartados: 1) Datos de identificación: Rasgos generales por medio de los cuales se obtuvo información sobre los encuestados y 2) Formación Directiva: Conjunto de competencias profesionales desarrolladas en el posgrado y que los egresados valoraron la formación que recibieron con base en la clasificación de estratégicas, intratégicas y de eficacia personal. Los ítems se midieron a través de una escala con cinco opciones de respuesta comprendida de 1 (no desarrollada) hasta 5 (muy desarrollada).

Resultados

La muestra del estudio se distribuyó de la siguiente forma con respecto al programa de posgrado: 32% de los sujetos estudiaron el de MAD; 30% el de MBA y el 38% el de MAN. Con base en el género fue: 30% de hombres y 70% de mujeres para el primer programa; 48% de hombres y 52% de mujeres para el segundo programa y 41% de hombres y 59% de mujeres para el tercero. Por su parte, las edades de los encuestados fueron: El programa MAD con 33.8 años; el programa MBA con 32.3 años y el programa MAN con 30.5 años.

La experiencia laboral de los encuestados que participaron en el estudio fue: Para el programa MAD con 12.8 años; el programa MBA con 10.3 años y el programa MAN con 8.4 años.

En lo que respecta a la formación brindada por el posgrado en lo referente al desarrollo de las competencias directivas, se obtuvo que el 84% de opiniones favorables, distribuidas en un 35% para el programa MAD; 34% para el de MBA y el 15% para MAN.

En cuanto al desarrollo de las competencias directivas de los encuestados, los principales hallazgos se organizaron con base en la media (tabla 1). La interpretación que se llevó a cabo fue a partir de los siguientes criterios: valores superiores de cuatro a cinco significan dominios altos; valores mayores de tres a cuatro como dominios moderados; valores superiores de dos a tres como dominios insuficientes y valores comprendidos de uno a dos, como no desarrollada la competencia sujeta de evaluación.

Tabla 1. Desarrollo de competencias directivas de los egresados

PROGRAMA	COMPETENCIAS DIRECTIVAS (Media)			
	ESTRATÉGICAS	INTRATÉGICAS	EFICACIA PERSONAL	TOTAL
MAD	4.25	3.42	3.64	3.74
MBA	4.02	4.88	3.25	4.05
MAN	3.35	3.35	4.54	3.58

Fuente: Elaboración propia

Con base en la tabla 1, los egresados del programa de MAD tienen desarrolladas en un 3.74 sus competencias directivas, lo cual significa un nivel moderado. Para los que estudiaron el programa de MBA, fue de 4.05 que también implica un nivel moderado. En tanto para los que cursaron el programa de MAN coincide este nivel moderado.

En lo que respecta a cada uno de los componentes que integran a las competencias directivas que se evaluaron, los hallazgos fueron los siguientes: Las de tipo estratégico tuvieron un nivel de dominio alto para los programas de MAD y MBA mientras que para el de MAN fue moderado. Para las de tipo intratéxico, se encontró que el programa de MBA fue el que tuvo un nivel alto en comparación con los otros dos posgrados que obtuvieron un nivel moderado. En tanto que para las de eficacia personal se obtuvo un nivel de alto

desarrollado para el programa de MAN, mientras que para los otros dos fue de un nivel moderado.

En este sentido, los egresados del programa MAD consideraron que las competencias directivas que tienen más desarrolladas son las relacionadas con las estratégicas; el programa de MBA las de carácter intratético y el programa de MAN las de eficacia personal.

Este hallazgo sugiere la existencia de una formación directiva distinta en cada posgrado por lo que se realizó la prueba ANOVA con la finalidad de identificar si existe o no en términos estadísticos esta situación. Se encontraron diferencias significativas en cuanto al nivel de desarrollo de las competencias estratégicas (ANOVA, $F = 15.34$, $p = 0.01 < 0.05$). Este resultado implica la existencia de diversos niveles de dominio.

En cuanto al componente de las competencias de carácter intratético también se hallaron diferencias significativas (ANOVA, $F = 11.65$, $p = 0.01 < 0.05$), por lo que existen diferentes niveles de dominio.

De la misma forma, se encontraron diferencias significativas para el componente de las competencias de eficacia personal (ANOVA, $F = 10.22$, $p = 0.01 < 0.05$).

No obstante, no se encontraron diferencias entre la experiencia laboral de los egresados (ANOVA $F = 1.124$, $p = 0.00$). Este hallazgo significa que esta variable no influye en el desarrollo de las competencias directivas.

Por último, el 94% de los encuestados manifestaron una actitud favorable para seguir su trayecto formativo para seguir actualizándose en el desarrollo de sus competencias directivas, específicamente en las siguientes áreas: tomar iniciativas rápidas ante las dificultades o problemas que surgen en sus actividades laborales; manejo eficiente de las TIC sobre los softwares especializados y redes sociales; la gestión sustentable de los recursos en combinación con la eficacia y eficiencia para el logro de los objetivos

organizacionales, así como la generación de alianzas estratégicas a nivel sectorial, nacional e internacional que permitan no sólo la supervivencia de la empresa sino también su rentabilidad, productividad y competitividad.

Conclusiones

La investigación estuvo orientada a determinar el nivel de desarrollo de las competencias directivas en los egresados de los posgrados en administración, obteniéndose información valiosa acerca de los diversos dominios en tres dimensiones: estratégicas, intratégicas y de eficacia personal.

De este modo, se identificaron los niveles de desarrollo de las competencias directivas de los egresados de tres programas de posgrado en administración, obteniéndose un nivel de desarrollo moderado. Para la dimensión de competencias estratégicas se encontraron como sobresalientes las relacionadas con visión de negocio y orientación al cliente.

En cuanto a la dimensión de competencias intratégicas, las que sobresalieron fueron comunicación y delegación. Mientras que la dimensión de competencias de eficacia personal se hallaron como relevantes la resolución de problemas, el uso de la tecnología y el desarrollo personal.

En este sentido, este estudio coincide con el realizado por Brockbank y Ulrich (2006) en donde se identificaron cuatro competencias directivas relevantes: contribución estratégica, credibilidad personal, conocimiento del negocio y manejo de tecnología en donde los encuestados manifestaron su relevancia en la toma de decisiones a nivel organizacional. Del mismo modo, la investigación obtuvo un hallazgo similar con el efectuado por Medina y Castañeda (2010) en donde el componente de pensamiento estratégico fue la competencia directiva más importante.

Por el contrario, este estudio difiere del realizado por Álvarez, Gómez y Ratto (2004), en cuanto a que la competencia directiva más destacada fue la innovación. Los egresados reconocieron que dicha competencia es una de las menos desarrolladas.

Así, el presente estudio brinda información relevante para los posgrados en administración en cuanto a los perfiles de egreso de sus estudiantes que permita el desarrollo e implementación de estrategias formativas orientadas a la consolidación de estas competencias directivas.

En este sentido, es preponderante determinar si los posgrados están cumpliendo con su función de formación del capital humano, por lo que los hallazgos proporcionan resultados sobre lo qué es necesario desarrollar y complementar en los estudiantes en el desarrollo de las competencias directivas.

En este sentido, es importante promover la pertinencia y congruencia de dichos programas de posgrado con relación a la investigación y al desarrollo profesional que permitan generar redes de conocimiento y de vinculación con el sector laboral para así estar en posibilidades no sólo de crear conocimiento sino también de difundirlo y emplearlo.

Finalmente, los resultados obtenidos en este estudio aportan una visión particular sobre las competencias directivas en los posgrados con campo en administración permitiendo identificar las condiciones de sus egresados, por lo que se sugiere llevar a cabo un seguimiento sobre el desarrollo de dichas competencias en cuanto a su participación en estancias empresariales.

Referencias

Álvarez, A., Gómez, J. y Ratto, P. (2004). Competencias requeridas por el mercado laboral chileno y competencias actuales de estudiantes de psicología con orientación laboral/organizacional en una universidad privada. *Pharos*, 11, pp. 113 – 116.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000). La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. *Revista de la Educación Superior*.

Brockbank, W. y Ulrich, D. (2006). *La propuesta de valor de recursos humanos*. Madrid: Deusto.

Cardona, P. y Chinchilla, N. (1998). *Cuestionario de Competencias Directivas*. Barcelona: IESE.

Cardoso E. y Cerecedo M. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), pp. 68 – 82. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-cardosocerecedo.html>

CEPAL (2008). *Espacios Iberoamericanos: La economía del conocimiento*. Chile: 2008 Disponible en: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/9/34459/EspacioIberoIII.pdf>

Escobar, M. (2005). Las competencias laborales: ¿La estrategia laboral para la competitividad de las organizaciones? *Estudios Gerenciales*, 21 (96), pp. 31 – 55. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/eg/v21n96/v21n96a02.pdf>

García – Lombardia, P., Cardona, P. y Chinchilla, M. (2001). *Las competencias directivas más valoradas*. Barcelona: IESE. Disponible en <http://www.iese.edu/research/pdfs/OP-01-04.pdf>

Gorodokin, I. (2009). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5). Disponible en

Hernández, R, Fernández, C y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México. McGraw-Hill.

Ibarra, A. Formación de recursos humanos y competencia laboral. *Boletín Cinterfor*, 149, pp. 95 – 107.

Lorenzo, R. (2008). *Talento, éxito y liderazgo*. La Habana: Técnica.

Medina, A. y Castañeda, D. (2010). Competencias requeridas en los encargados de recursos humanos para el desempeño eficaz en empresas industriales de Cali, Colombia. *Estudios Gerenciales*, 26 (115), pp. 117 - 140. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/eg/v26n115/v26n115a07.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005). *Educación para todos: el imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo*. París, Francia: Ediciones UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. Disponible en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm E

OECD (2000). *Education at a Glance 2000*. OECD Indicators. Estados Unidos: OECD. Disponible en http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2000_eag-2000-en

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Graó.

Portnoi, L., Rust, V. y Bagley, S. (2010). *Higher education, policy and the global competition phenomenon*. New York: Palgrave MacMillan.

Querales, R. (2006). Competencias gerenciales y ventajas competitivas de las empresas del sector químico. *Revista del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales*, 4 (1), pp. 127 – 143. Disponible <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3218357>

Tejada, J. y Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68 (1), pp. 1 – 15. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf>

Tobon, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior. El enfoque complejo*. Bogotá: Magisterio.

Las especialidades en Formación de Formadores y en Pedagogía para la Formación de Personas Jóvenes y Adultas del CREFAL. Nuevas modalidades del posgrado a través de la conformación de comunidades de aprendizaje.

Silvestre Flores de los Santos.
Universidad Pedagógica de Durango.
astanoslav@hotmail.com.
Teléfono (+52) (618) 128 60 15

Resumen

Presentación.

Los cambios que contrae la globalización han impactado de manera espectacular a los procesos educativos, de ahí que nuestra forma de hacer educación se esté adecuando a un nuevo paradigma donde el centro de la acción educativa deja de ser la escuela, el docente y hasta el alumno mismo, para sostener que lo que verdaderamente importa es el aprendizaje. En ese sentido, la idea de conformar Comunidades de Aprendizaje se presenta como una atractiva forma de apropiarse del proceso educativo en nuestro medio que es la formación docente, sin importar edad, género, religión o formación académica.

Objetivos.

La presente ponencia expone los resultados de un ejercicio de sistematización de experiencias educativas como parte del documento recepcional de especialista en Formación de Formadores en el CREFAL además de integrar la experiencia de haber cursado la especialidad de Pedagogía para la Formación de Personas Jóvenes y Adultas en la misma institución, la investigación tuvo como objetivo evaluar la pertinencia de conformar una Comunidad de Aprendizaje con los profesores de la Universidad Pedagógica de Durango.

Marco teórico y conceptual.

El Marco Teórico y conceptual de la presente investigación se apoyó en los aportes y opiniones de diversos autores que han trabajado la temática de Comunidades de Aprendizaje, de Formación de Formadores, Práctica Docente y Aprendizaje propiamente dicho.

Método.

Es una investigación de corte cualitativo en la que se aplicó un ejercicio de sistematización de experiencias, se realizaron entrevistas, se recurrió a la observación y se revisaron diversos documentos.

Resultados.

En cuanto a los resultados arrojados destacan la necesidad de implementar un proyecto amplio de formación y actualización de la planta de profesores, la urgencia de reorientar los procesos de enseñanza y la posibilidad de integrar a la brevedad una comunidad de aprendizaje entre los profesores.

Conclusiones.

Finalmente, se concluye que la formación de docentes es una gran tarea que requiere la coincidencia de todos los actores involucrados en el proceso educativo para que se abra a las demandas de la sociedad del conocimiento, sea innovadora y flexible en sus procedimientos y enfoques.

Palabras clave:

Formación, Formación de Formadores, Comunidades de Aprendizaje.

Introducción

La llamada sociedad del conocimiento está cambiando nuestros paradigmas y nuestra forma de desempeñarnos en el mundo laboral y social, así, por ejemplo las habilidades y competencias para desarrollarse en el mundo actual se revisten de los cambios impuestos por las nuevas tecnologías y por nuevas formas de acceder al aprendizaje.

En educación el impacto de este cambio es muy espectacular, precisamente porque esta nueva realidad requiere de un nuevo tipo de estudiante y principalmente de un nuevo tipo de maestro que entienda el proceso enseñanza-aprendizaje en este contexto, es decir, un maestro que aproveche y no le tenga miedo a las nuevas tecnologías y formas de acceder al conocimiento y la información.

De ahí que los educadores perciben cambios en su papel para convertirse en facilitadores que apoyan a los estudiantes en el descubrimiento de los ambientes y en la construcción de ideas y juicios basados en la información recopilada en los mundos reales y virtuales; solo que esto requiere de un gran esfuerzo de formación y capacitación, no nada más en el uso y aplicación de las nuevas tecnologías a la educación, sino en una nueva actitud frente al mismo proceso educativo, es decir, se requiere ni más ni menos que de un cambio de paradigma educativo.

Este cambio de paradigma necesariamente debe transformarse desde la raíz misma del proceso educativo y pasar de la conceptualización tradicional de la educación como transmisora de conocimientos, valores y competencias al reconocimiento de que, entre otras cosas, este proceso no sólo se realiza en el sistema escolar, que es más importante el aprendizaje que la educación misma y que comunidad y escuela no son dos entidades separadas.

En ese sentido, un tema de capital importancia que se debe asumir como centro de esta nueva propuesta es el de “aprendizaje docente”, al poner el acento en un enfoque de la formación, de acuerdo con Ávalos (2008) que se refiere al proceso personal de construcción de identidad que debe realizar cada futuro docente, a la construcción de la base conceptual necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que deberá enfrentar.

Se entiende, de igual manera a decir de Vaillant (2002), que un formador es un profesional capacitado y acreditado para ejercer una actividad de formación; posee conocimiento teórico y práctico, compromiso con su profesión, capacidad e iniciativa para aprender e innovar en su ámbito. Esto desde la intención de que el formador de formadores debe ser un profesional comprometido con el aprendizaje permanente.

En el presente ponencia, se exponen los resultados de un ejercicio de sistematización y evaluación de una Comunidad de Aprendizaje que forman parte del trabajo de investigación para obtener la especialidad de Formación de Formadores cursada en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), esta comunidad se conformaría entre los profesores de la Universidad Pedagógica de Durango, los estudios se realizaron de el mes de agosto de 2011 al mes de abril de 2012.

Objetivos

Evaluar la pertinencia de la conformación de una Comunidad de Aprendizaje entre los profesores de la Universidad Pedagógica de Durango orientada a la formación y autoformación permanente con la finalidad de resignificar el trabajo docente.

Marco teórico. Las comunidades de Aprendizaje.

En ese cruce de caminos en el que se mueven los formadores de formadores, especie académica que se encarga de formar a los futuros maestros de los distintos niveles educativos, una idea sugerente se pasea por las instituciones, esta idea es la de comunidades de aprendizaje, las cuales se entienden como los espacios donde sus miembros logran aprender de manera permanente sin importar edad, tiempo, categorías o disposición institucional. La voluntad de aprender y compartir un proyecto común es la única condición para que se logre construir un comunidad como ésta, aspirar a un “proyecto de vida buena” a decir de Torres (1999) donde los sujetos participantes identifiquen ellos mismos sus necesidades e intereses, desde su experiencia de vida, y que los llevaría a la consecución de un producto innovador y de calidad en relación con la realidad a la que se pretende transformar.

Por eso, una de las visiones que viene a trastocar la perspectiva tradicional de la educación lo es precisamente el concepto y la práctica de las llamadas comunidades de aprendizaje, concebidas como una propuesta de política educativa y como una estrategia de cambio educativo que parte del nivel local, adopta una visión integral y sistémica de lo educativo, adoptando como eje el aprendizaje, e implica concertación y alianzas operativas y estratégicas tanto a nivel micro como macro.

En ese sentido, una Comunidad de Aprendizaje es una comunidad organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias y debilidades sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades.

Se reconoce que las comunidades de aprendizaje viven y reproducen una cultura de aprendizaje en la cual todos sus miembros están comprometidos con la construcción y adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. Por ello, las estructuras tradicionales, jerárquicas y burocráticas de organización conocidas hasta ahora son reemplazadas por un trabajo colaborativo comunitario, el liderazgo es compartido, la participación y la coordinación conjunta entre profesor y alumnos. En su interior se desarrollan procesos de investigación pedagógica, social y culturalmente relevantes donde se articulan todas las disciplinas y ámbitos del conocimiento rompiendo con la tradicional división del currículo; con ello se potencian comunidades educativas y se buscan mayores recursos y sobre todo la participación colectiva de todos los involucrados.

En ese sentido, es interesante la visión de Berlanga (2005), cuando sostiene que al partir en su propuesta de una re-significación del mundo de vida llevaría a la comunidad a identificar sus intereses en un proyecto conjunto expresado en términos de “necesidades de aprendizaje que a través de un proyecto educativo propio se pueda convertir en la búsqueda “comunidad de aprendizaje”.

Por ello, en la propuesta de Comunidad de Aprendizaje se reconoce que existe un elemento fundamental que cambia el rol de quien interviene pedagógicamente, y este estaría presente en la implicación de los sujetos a través de la identificación misma de sus necesidades e intereses, desde su experiencia de vida y por tanto en la definición de los contenidos del proceso educativo. Mayor aspiración no puede encerrar más que una “gran utopía”.

En esa misma tesitura interesa definir aspectos como práctica docente, donde por ejemplo, De Lella (2003) nos dice que la práctica docente puede entenderse como una acción institucionalizada, cuya existencia es previa al hecho de que un profesor singular la asuma. Donde, en resumen, existe una firme interacción entre práctica docente, institución educativa y contexto, ya que la estructura global condiciona las funciones didácticas que se ejercen en el puesto de trabajo.

Sin olvidar, que el aprendizaje docente debe referirse al contexto específico de la enseñanza: la escuela, el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, los alumnos y alumnas a quienes se enseña, el mundo familiar y social de los educandos.

Porque, de acuerdo con Freire (1996) Aprender y enseñar forman parte de la existencia humana, histórica y social, igual que forman parte de ella la creación, la invención, el lenguaje, el amor, el odio, el asombro, la curiosidad, el arte, la magia, la ciencia, la tecnología, y enseñar y aprender a través de todas estas actividades humanas. O sea, lo que actualmente se entiende como aprendizaje para toda la vida.

Una visión al respecto nos la presenta Alvaro (1990) cuando afirma que “aquellos centros que logran alto rendimiento se caracterizan por aspectos tales como, una dedicación de todos – directivos y profesorado – a las tareas y responsabilidades colectivas: planificación y programación de las actividades docentes, trabajo en equipo altamente desarrollado, liderazgo creativo, colegialidad y participación conjunta en las decisiones, ambiente de disciplina que conjuga autoridad y libertad. Es decir, son organizaciones educativas capaces de funcionar eficazmente,

creando en el centro un clima facilitador del rendimiento individual y de la implicación de todos en una tarea común.”

Al respecto y casi como conclusión, Torres (1999) nos dice que la única posibilidad de asegurar educación para todos y aprendizaje permanente es pensando de otro modo, desde otras lógicas, desde un nuevo sentido común que integre educación y política, educación y economía, educación y cultura, educación y ciudadanía, política educativa y política social, cambio educativo desde abajo y cambio educativo desde arriba, lo local, lo nacional y lo global. Nada mejor para adentrarnos en la comprensión de lo que son las llamadas comunidades de aprendizaje y de una nueva gestión del conocimiento.

Por otro lado, es necesario precisar algunas cuestiones acerca de esta temática, por ejemplo en la tipificación de cómo son las CA. De acuerdo con López (2002) y Coll (2001) las categorías de Comunidades de Aprendizaje se dividen de la siguiente manera:

1. **El aula como Comunidad de Aprendizaje;** centrado en el profesor y un grupo de alumnos, donde cada uno cuenta con diferentes niveles de experiencia, conocimientos y habilidades, que al interactuar y participar entre todos, cada uno muestra, pone al servicio sus capacidades e intereses y de esta manera todos contribuyen a incrementar los conocimientos.
2. **La escuela como Comunidades de Aprendizaje;** centrada en los centros de educación formal, aparecen con propuesta de cambio, transformación y mejora de la educación formal en general. Muestran un trabajo de equipo docente más colaborativo y con una estructura de coordinación, en aspectos curriculares, estrategias, metodologías, prácticas de investigación acción y procesos de evaluación, con mayor participación social.
3. **El territorio como Comunidad de Aprendizaje;** la visión de territorio es más amplia y vinculada a los movimientos y propuestas de educación comunitaria, este nuevo concepto replantea las relaciones de lo global/local en los nuevos escenarios de la globalización económica, política y cultural.

4. **Las Comunidades Virtuales de Aprendizaje;** De acuerdo con Blando (2003) Una Comunidad Virtual de Aprendizaje es, uno o varios grupos de individuos que están vinculados por intereses en común, que tienen la capacidad de poseer una fuerza de voluntad autónoma y están comprometidos en procesos de aprendizaje continuo, y su principal objetivo es el de construir conocimiento de forma compartida utilizando las tecnologías de la información y la comunicación como medio de expresión.

Por su lado, Berlanga (2005) en su texto: “La educación como relación pedagógica para la resignificación del mundo de vida: la propuesta educativa de comunidades de aprendizaje”, parte de que un re-conocimiento del mundo de vida llevaría a la comunidad a identificar sus intereses en un proyecto conjunto expresado en términos de “necesidades de aprendizaje” que a través de un proyecto educativo propio se puede convertir en la búsqueda “comunidad de aprendizaje”, que por sí misma o con facilitadores puede llegar a configurar una comunidad de vida, entendiéndose todo lo anterior como la “lógica” de construcción de una comunidad de aprendizaje.

Para este autor, la construcción de la comunidad de aprendizaje es un proceso epistemológico y pedagógico que se sustenta en la concepción de la realidad en una perspectiva pedagógica y en una concepción del sujeto social, donde los participantes construyen y reconstruyen el mundo de vida, imaginario y real que les rodea y en el que se encuentran inmersos en un doble juego de significación y sentidos. Donde el sujeto social, con identidad y proyecto, asume una posición política en relación con los temas que lo constituyen y vinculado a otros sujetos sociales también en movimiento darían perspectiva a la construcción e implementación de políticas públicas.

Por otro lado, la mediación pedagógica sustentada en la premisa de aprender para transformar y transformar para aprender nos lleva precisamente a la transformación del mundo de vida que ha sido prefigurado en los modos “de vida buena” en colectivo, esto, más allá de la simple participación, esto es, a través del trazado de empresas conjuntas, del compromiso mutuo y de el repertorio compartido, que se transforman en la relación aprendizaje-práctica para perseguir la “gran utopía” de los “proyectos de vida buena”.

Finalmente, es necesario reconocer que toda “gran utopía” es en realidad un proyecto político que requiere definiciones, perseverancia, organización y acción precisamente políticas. Porque, de acuerdo con el mismo autor, pocas propuestas educativas llegan “tan lejos” en la formulación de los

contenidos y las metodologías, y en este sentido el producto resulta innovador y de calidad en relación con la realidad a la que trata de dar respuesta.

Por ello, en la propuesta de Comunidad de Aprendizaje se reconoce que existe un elemento fundamental que cambia el rol de quien interviene pedagógicamente, y este es la implicación de los sujetos en la identificación misma de sus necesidades e intereses, desde su experiencia de vida y por tanto en la definición de los contenidos del proceso educativo. Mayor aspiración no puede encerrar más que una “gran utopía”.

La formación de formadores. La perspectiva de ser educadores y educados desde una Comunidad de Aprendizaje.

En la actualidad, los procesos educativos están experimentando una serie de transformaciones que exigen de quienes participamos de ellos, una actualización permanente, ya no importa si como docentes llegamos al magisterio por vocación, formación previa o por accidentes de la vida, el hecho es que ya estamos en este cruce de caminos y compartimos con muchísima gente las aspiraciones, las vivencias y los sueños por una educación cada vez mejor para nosotros y para nuestros hijos. Los que de alguna manera desde el aula, los esfuerzos institucionales y/o las aspiraciones profesionales formamos a futuros docentes o trabajamos con maestros en servicio, tenemos el doble compromiso de ser congruentes con la actualización, es decir, en el proceso de aprender a enseñar porque el enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa: dejar aprender. Más aún, el verdadero maestro no deja de aprender más que ‘el aprender’. (Larrosa, 2004)

En ese mismo sentido, es necesario replantearnos qué es lo que se entiende como formación. Según algunos autores como Freire (1996) se entiende a la formación como el proceso mediante el cual los seres humanos nos “...vamos constituyendo en personas, en la interacción con los otros, en la práctica social en la que cada uno participa”. Para Buonarroti en una cita ya clásica, educación es formar al ser humano para el cambio permanente y aún para la eventual crisis producto de la transición.

Para otros autores, la formación va más allá y estará presente toda la vida, y así, De Lella (2000) nos ubica cuando dice que entendemos por formación el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función, en este caso, la docente.

En ese mismo sentido, para Alanís (1996) la formación de formadores es un proceso permanente cuya razón de ser es la vinculación entre la teoría y la práctica. Por tanto, ninguna acción de formación tendrá sentido si los elementos ahí adquirido no son confrontados en un espacio contextual que los valide; en el caso concreto de un profesor tendrá que ser el contexto dónde se realiza su práctica cotidiana. Es decir, su interacción en los procesos aulicos y en su propia formación

Así, la formación puede provenir de distintos campos, ya que por formador se puede ubicar al docente o al formador de docentes, al tutor, al mentor, etc., sin embargo, se pueden identificar a dos sujetos que participan de este proceso: el sujeto que se forma y el formador, a quien se atribuye la acción de formar. Pero esta formación se orienta hacia la docencia o hacia los saberes docentes, es decir, para la educación, lo que requiere de un sujeto especialmente formado en una serie de competencias específicas referidas a una práctica social determinada y reconocida.

Por ello, la formación de formadores, una especie de formación multiplicada, se trata de formar a un profesional de la educación para que a su vez se convierta en formador de otro sujeto, el estudiante. Todo ello imbuido de sus dimensiones como la formación personal del formador, la formación académica y la formación profesional que se integran de información precisa de la cultura pedagógica, de contenidos curriculares, disciplinares y conocimientos didácticos y del contexto de la práctica docente. Al igual que se compone de espacios de integración tales como experiencias curriculares, de desempeño profesional, de trabajo colegiado, experiencias personales, académicas y culturales varias.

Sin embargo, esta actividad comprometedora no está, de acuerdo con Braslavsky y Acosta (2006), exenta de innovar, experimentar y reflexionar para desarrollar nuevas estrategias de trabajo, que complementen los textos clásicos, los informes de investigación, las estadísticas o las leyes ya integrados a la formación, son puntos centrales.

En el sentido de que esta debe ser una actividad profesionalizante Perrenaud (2004) sostiene al respecto que la profesionalización es una transformación estructural que nadie puede controlar por sí solo. Por lo tanto, no se decreta, incluso si las leyes, los estatutos, las políticas de la educación pueden favorecer o frenar el proceso. Lo cual significa que profesionalización de un oficio es una

aventura colectiva, pero que se representa también, en una larga medida, a través de las opciones personales de los profesores, sus proyectos, sus estrategias de formación.

Por ello, el desafío consiste en construir una formación que articule la dimensión del saber con la dimensión de la acción, cuyos ejes de referencia sean el sistema educativo y sus instituciones, su historia, sus problemas y sus características particulares y que contribuya a que todos los que toman decisiones posean una considerable “densidad conceptual”, es decir, un conocimiento profundo. Sin olvidar que los responsables de la formación deben adquirir un profundo compromiso en desarrollar antes que ningún otro profesional las competencias para desarrollarse en el mundo actual, sin importar edad, género o se sea sólo docente o autoridad educativa.

De esta manera, en la actualidad, la lógica subyacente a las competencias es la de “saber actuar” o el conjunto de “saberes hacer”, que consiste en la selección, movilización y combinación de recursos personales, conocimientos, habilidades, cualidades y redes de recursos para llevar a cabo una actividad. (Le Boterf, 2000^a). Este “saber actuar” presenta diferentes dimensiones: saber actuar con pertinencia, saber movilizar saberes y conocimientos en un contexto profesional, saber integrar o combinar saberes múltiples y heterogéneos, saber transferir, saber aprender, aprender a aprender y saber comprometerse. Nada tan cercano a la función de los formadores de formadores.

Giles Ferry nos plantea, en el libro *Pedagogía de la formación* (1997): Esto presupone conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo que voy a realizar, de la profesión que voy a ejercer, la concepción del rol, etc. Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento hay formación.

Las tareas que debe asumir un responsable/asesor en los procesos de formación, según este mismo autor, son las siguientes:

Saber administrar una organización

Saber analizar el entorno

Saber concebir un dispositivo

Saber construir la coparticipación entre todos los miembros del grupo

Saber construir un plan operativo

Saber implementar la formación

Saber evaluar

Saber difundir, capitalizar.

Sin olvidar que existen conocimientos básicos que debe dominar el formador de formadores y que son de utilidad como marco de referencia para guiar y dotar de sentido a la acción aparentemente cotidiana de formar a los futuros y actuales docentes, entre los cuales se encuentran los siguientes:

- Conocer, entender y contextualizar la política educativa en la práctica cotidiana, manteniéndose permanentemente actualizado en este aspecto.
- Conocer a fondo las intencionalidades de todos los niveles educativos, así como los propósitos formativos, los fundamentos psicopedagógicos, los contenidos metodológicos de cada plan y programas.
- Dominar el marco legal que regula el funcionamiento del sistema educativo a escala nacional, así como a nivel estatal y municipal, con un conocimiento pleno de la normatividad vigente para la operación del servicio educativo.
- Conocer todas las tendencias y metodologías propuestas por las corrientes pedagógicas contemporáneas y su aplicabilidad a nivel de formación de formadores, es decir, estar actualizado en teoría educativa y en pedagogía.

Reconociendo además que es obligatorio para el formador de formadores conocer a fondo todo el material teórico y práctico que un profesional de la educación debe dominar y estar siempre propenso a la actualización en ello; estar siempre un paso delante de sus posibles alumnos.

Porque, de acuerdo a Fullan (1999) El liderazgo del docente, definido como la capacidad y el compromiso de hacer aportes más allá de la propia aula, se debe valorar y practicar desde el comienzo hasta el final de la carrera de cada docente. De ahí, que de acuerdo con Schmelkes (1995) un profesional no es una persona que sigue órdenes e instrucciones en la medida en que esto es posible. Es por el contrario, una persona capaz de identificar problemas y de tomar la iniciativa para diseñar e implantar soluciones.

Materiales y métodos.

En el presente proyecto se trabajó con la visión que diversos autores tienen acerca de las Comunidades de Aprendizaje y de los procesos de formación para la formación, de la misma manera en la metodología se aplica un ejercicio de sistematización, en donde de acuerdo con

Altamira (2003) entendiéndola a la sistematización como un proceso que pretende recuperar la historia de una experiencia y revisarla críticamente, entendiéndola, de igual manera, como un proceso histórico y dinámico.

Para llevar a cabo la investigación, la cual se ubica como de corte cualitativo, se echó mano de las técnicas de observación, entrevistas semiestructuradas y revisión documental.

En el fondo, lo que se pretendió fue identificar una apuesta por el desarrollo institucional y a la vez por el desarrollo profesional y personal de los docentes de la UPD a través de un modelo alternativo y contribuir, de esta manera, a la toma de conciencia y a la participación real en un proceso de empoderamiento de carácter personal y colectivo de la comunidad, así como político, cultural y educativo ante la sociedad duranguense.

Resultados y Conclusiones

La formación docente es una gran tarea y merece que se le preste atención y apoyo. Al mismo tiempo requiere que las instituciones formadoras, los formadores de docentes, las estructuras y los estilos de preparación se inserten en una concepción de aprendizaje docente que es situada, que se fragua en forma cooperativa entre docentes y estudiantes y entre estudiantes, y que se abre a las demandas de la sociedad del conocimiento al ser innovadora, flexible, abierta a la modificación permanente de sus procedimientos y enfoques.

Retomando a Gairín (1999) pues las organizaciones más capaces de enfrentarse al futuro no creen en sí mismas por lo que son, sino por su capacidad de dejar de ser lo que son, esto es, no se sienten fuertes por las estructuras que tienen sino por su capacidad de hacerse con otras más adecuadas cuando sea necesario.

La perspectiva de ver a la formación de formadores como una actividad comprometida con el cambio y la innovación, nos orienta a creer que la conformación de un sujeto pedagógico que dé sentido a esta posibilidad lo es precisamente en las instituciones formadoras de docentes.

Finalmente, entender el proceso de formación de las comunidades de aprendizaje y aplicarlo en la conformación de una comunidad virtual, requiere de una nueva actitud y una nueva serie de competencias de los participantes en este tipo de comunidades, pero sobre todo autodisciplina y una

mente abierta al conocimiento y al aprendizaje propiamente definido. Sería una buena alternativa para disminuir y/o abatir la brecha digital en sociedades como la nuestra.

Referencias:

- Berlanga Gallardo, Benjamín. (2005). La educación como relación pedagógica para la resignificación del mundo de vida: la propuesta educativa de comunidades de aprendizaje. CESDER.
- Blando Chávez, Macarena. (2003). Comunidades académicas virtuales. Instituto Politécnico Nacional. México, D.F.
- Coll, César. (2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Forum Universal de las Culturas. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- De Lella, Cayetano. 2003. *Formación docente. El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional*. Revista Decisio No. 5. Otoño 2003. CREFAL.
- Freire, Paulo. 2004. *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI. México.
- Gairín, Joaquín. *Planteamientos institucionales en los Centros Educativos*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. 1991.
- López Rayón, Ana Emilia. (2002) Ambientes virtuales de aprendizaje. Instituto Politécnico Nacional. México, D.F.
- Torres, Rosa María. (1999). Comunidad de Aprendizaje: una comunidad organizada para aprender. Buenos Aires.
- Vaillant, Denise. 2002. *Formación de Formadores. Estado de la Práctica*. Cuadernos PREAL. No. 25. Santiago de Chile.

Diagnóstico participativo para integrar el Programa de Educación Ambiental del Municipio Río Blanco.

Padilla Cuéllar Eduardo

Universidad Veracruzana. Facultad de Biología
epc_46@hotmail.com

Circuito Gonzalo Aguirre Beltrán Zona Universitaria C.P. 91000 Xalapa, Ver.
Tel: (+52) (228) (8421748)

Chamorro Zárate María de los Ángeles

Universidad Veracruzana. Facultad de Biología
achamorro@uv.mx

Narave Flores Héctor Venancio

Universidad Veracruzana. Facultad de Biología
hnarave@uv.mx

Houbron Eric P.

Universidad Veracruzana. Facultad de Ciencias Químicas. Reg: Orizaba-Córdoba
ehoubron@uv.mx

Resumen

En la actualidad la participación conjunta de dependencias de la administración pública y sociedad es imprescindible para contribuir a atender los problemas ambientales. La participación de la sociedad en la educación ambiental es fundamental ya que el proceso educativo permite una relación estrecha entre la sociedad y sus recursos naturales presentes en su entorno además de tener las herramientas para enfrentar problemas y necesidades de la propia sociedad y del ambiente. En el marco de la integración del Programa de Educación Ambiental del Municipio de Río Blanco, se llevó a cabo un taller participativo para describir los principales problemas ambientales que perciben los habitantes de este municipio y definir en colaboración con las autoridades municipales algunas estrategias de Educación Ambiental para atenderlos; la importancia de la participación social en este ejercicio es fundamental porque nos permite aterrizar estrategias de Educación Ambiental en congruencia con las necesidades ambientales de la población. En el taller participaron representantes de diversos sectores de la población como Directores de las áreas del Ayuntamiento, jefes de Manzana, agentes municipales, profesionistas, supervisores escolares de los distintos niveles educativos, académicos e investigadores de universidades, cámaras de Comercio, representantes de mercados, religiosos, ejidatarios, sector Salud, trabajadores municipales, estudiantes, personal de otros ayuntamientos, sociedad en general. El ejercicio de participación permitió la interacción de varios sectores sociales que perciben en su entorno problemas de contaminación del aire, cuerpos de agua, aumento en

la generación de residuos, contaminación por ruido, aumento de fauna en zonas urbanas y deterioro de áreas verdes.

Introducción

En la actualidad la colaboración entre dependencias de la administración pública y sociedad es imprescindible para contribuir en la solución de los complejos problemas ambientales. Desde hace poco más de dos décadas se ha reconocido la importancia de la participación social en estas acciones. Por ejemplo, la Agenda XXI propone convocar a los responsables de la política ambiental del ámbito local para integrar una Agenda XXI local que integre las acciones a seguir desde el ámbito municipal para transitar hacia el desarrollo sustentable.

Asimismo, el Foro Global Ciudadano de Río realizado en 1992 destaca la importancia de contribuir en la formación de sociedades sustentables, y reconoce a la educación como un derecho de todos los individuos, basada en un pensamiento crítico e innovador, con una perspectiva holística y orientada a tratar las causas de situaciones globales críticas y la promoción de cambios democráticos (Agenda 21, 1992).

En el Plan Veracruzano de Desarrollo 2011-2016, el capítulo 5 “Veracruz sustentable”, menciona a la sustentabilidad como política para impulsar el desarrollo de la entidad veracruzana. Por lo cual recomienda aplicar estrategias para promover la Educación ambiental y una mayor participación social. Además, destaca la necesidad de integrar el componente ambiental en las políticas públicas, aplicando estrategias para el manejo de residuos sólidos urbanos, la creación de Áreas Naturales Protegidas, entre otras (Caride y Meira, 1998).

Antecedentes

En el municipio de Río Blanco, Veracruz se iniciaron acciones para integrar el Programa de Educación Ambiental del Municipio de Río Blanco, a través de estrategias que concentraran información sobre la percepción que tienen representantes de diversos sectores de la población sobre los principales problemas ambientales. Así, en una primera

intervención, se llevó a cabo un taller participativo para identificar los principales problemas ambientales que están afectando al municipio y definir en colaboración sociedad-autoridades municipales algunas estrategias de Educación Ambiental para atenderlos.

Sin duda alguna, en la actualidad la sociedad debe involucrarse en todas aquellas acciones implementadas para contribuir a atender los problemas ambientales y al cuidado del medio ambiente, a través de cambios de sus estilos de vida, de los modelos de desarrollo. Para impulsar estos cambios es necesario desarrollar procesos educativos que promuevan la participación de ciudadana informada y el desarrollo de capacidades para la participación de la sociedad en la toma de decisiones.

En este sentido, al implementar actividades de Educación Ambiental es imprescindible promover la participación de representantes de todos los sectores de la población. Caride y Meira (1998), consideran que para impulsar un desarrollo humano sostenible, es necesario aplicar la Educación Ambiental como una práctica política que contribuya a la transformación social y al pensamiento crítico, pues se requiere educar a la sociedad bajo un enfoque integral a fin de promover el conocimiento, interpretación y conciencia respecto a las problemáticas ambientales su impacto, activando competencias y valores de las que deriven actitudes y comportamientos congruentes con una ética ecológica.

Para iniciar la integración del Programa de Educación Ambiental del Municipio de Río Blanco, las autoridades locales emitieron una amplia convocatoria, así el taller participaron representantes de diversos sectores de la población, de la cabecera municipal y de algunas localidades. Esta participación ha permitido contar con diversidad de opiniones en relación a la situación ambiental prevaleciente en el municipio. En conjunto, los participantes mencionaron los problemas que perciben en relación al aire, suelo, agua, áreas naturales protegidas, áreas verdes, flora, fauna, destacando su relación con las actividades económicas, el crecimiento poblacional, la dotación de servicios, entre otros.

A partir de esta información se está integrando un documento que alberga diversas opiniones en torno a la percepción de la situación ambiental y propone acciones que involucren la participación y responsabilidad compartida entre gobierno y sociedad.

Objetivos

Obtener a partir de un instrumento de percepción una serie de necesidades de diversos sectores de la población en materia de Educación Ambiental

Contrastar la percepción ambiental de la población con lo registrado en investigaciones previas del lugar.

Metodología

Se presentó una propuesta ejecutiva del proyecto a las autoridades del Ayuntamiento de Río Blanco; dado el interés mostrado por las autoridades se agendó una reunión de trabajo donde se presentó la propuesta del PEAM en una reunión con autoridades del área ambiental.

Se realizó un taller de diagnóstico participativo como base para la integración del PEAM; Contando con los siguientes sectores de la población: Directores de las distintas áreas del Ayuntamiento, jefes de Manzana de la zona centro, agentes municipales, profesionistas, supervisores escolares de los distintos niveles educativos, académicos e investigadores de universidades públicas y privadas, cámaras de Comercio, representantes de mercados y ambulantes, religiosos, ejidatarios, sector Salud, trabajadores Municipales de Río Blanco, estudiantes, personal de otros ayuntamientos, sociedad en general.

El taller se impartió el día 24 de Octubre de 2014 en las instalaciones del Auditorio Municipal de Río Blanco, Ver. El evento tuvo un total de 120 asistentes.

El taller fue impartido por los académicos de la UV M.C. María de los Ángeles Chamorro Zárate y el Mtro. Héctor V. Narave Flores (Figura 1), Durante el taller se expuso la situación ambiental del Estado de Veracruz, la problemática ambiental de Río Blanco,

los antecedentes de Educación Ambiental en el municipio y las áreas de oportunidad para intervenir con acciones de Educación Ambiental.

Durante el taller se aplicaron tres formatos; En el primero los asistentes describieron problemas del municipio relacionados con Aire, Agua, Vegetación y Fauna, Áreas Verdes, Áreas Naturales Protegidas, Basura; En el segundo formato los participantes describieron las actividades de Educación Ambiental llevadas a cabo en su entorno y finalmente el tercer formato donde los participantes describieron soluciones ante las problemáticas ambientales de Contaminación del aire, disminución y contaminación de cuerpos de agua, disminución de áreas verdes, pérdida de vegetación y fauna, aumento en la generación de basura y manejo inadecuado, contaminación auditiva, cambio de uso de suelo, entre otros.

Resultados

A partir del primer formato ocupado en el taller, la gráfica nos indica que hubo 418 opiniones con respecto a los temas aire, agua, áreas verdes, basura, vegetación y fauna, suelo y áreas naturales protegidas distribuidas de la siguiente manera, ver Ilustración 1.

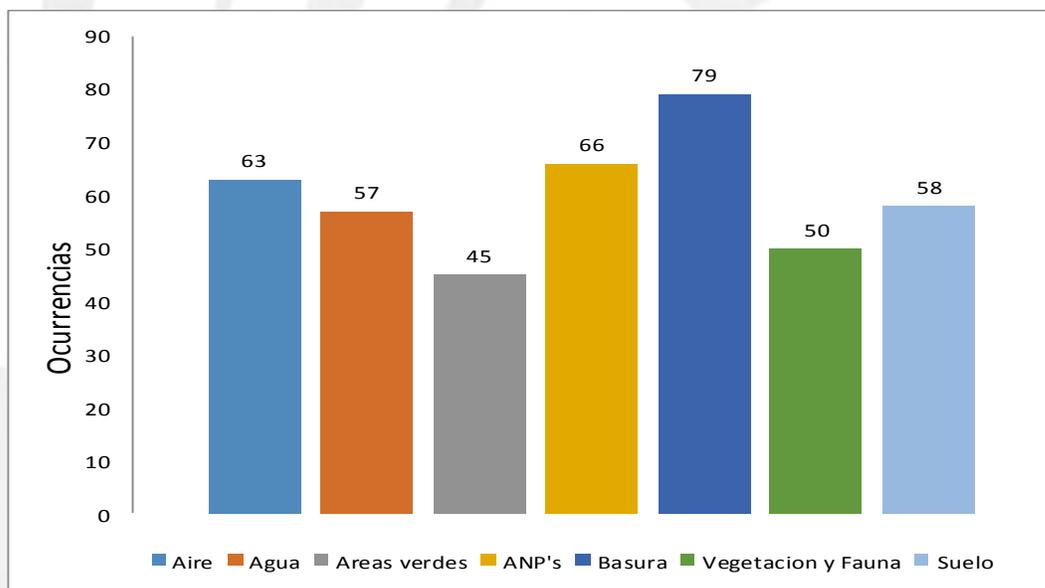


Ilustración 1. Grafica de ocurrencias. Problemática ambiental

Aire

La percepción de 63 participantes en relación a los problemas relacionados con el aire de muestra en la tabla 1.

Aire	Ocurrencias	%
Mala calidad de aire por deforestación	6	9.52
Quema de basura	4	6.34
Camiones emiten GEI	22	34.92
Aire contaminado por fabricas	24	38.09
Contaminación por heces	4	6.34
Contaminación por basura	3	4.76
	63	100
<i>Tabla 1. Percepción de los participantes en relación al Aire</i>		

Origen: Datos obtenidos del taller

Como se aprecia en la tabla anterior la mayoría de los participantes percibe la contaminación del aire por fábricas y transportes, lo cual está relacionado con las actividades más importantes del municipio y de los municipios de la misma zona metropolitana.

Por otro lado, son pocos los participantes que perciben contaminación por quema de basura, heces fecales y por la deforestación, problemas ambientales que el municipio ha tenido en menor medida pero que resulta interesante que lo perciban.

Agua

La percepción de 57 participantes en relación a los problemas relacionados con el agua se muestra en la tabla 2.

Agua	Ocurrencias	%
Desperdicia agua	6	10.52
Tuberías sucias	6	10.52
Aguas residuales desembocan en el río	12	21.05
Fabricas contamina el río	10	17.54
Escasea	12	21.05
Fugas en tuberías	5	8.77
Contaminada por fertilizantes	1	1.75
Contaminación de agua de subsuelo	1	1.75
Basura en los ríos	2	3.50
Desaparición de cuerpos de agua	2	3.50
	57	100
Tabla 2. <i>Percepción de los participantes en relación al Agua</i>		

Origen: Datos obtenidos del taller

En la tabla observamos que la mayor parte de participantes perciben la problemática de descarga de aguas residuales a cuerpos de agua del municipio, pero por otro lado perciben la escasez del recurso. Se encuentra un poco porcentaje de participantes que perciben la contaminación por otras actividades antropogénicas.

Áreas Verdes

La percepción de 45 participantes en relación a los problemas relacionados con áreas verdes se muestra en la tabla 3.

Áreas Verdes	Ocurrencias	%
Derribo de arboles	12	26.70
Están quitando las áreas verdes	2	4.44
Pocas áreas	18	40

No optimas	4	8.89
Falta de Educación Ambiental	3	6.67
Falta de mantenimiento	6	13.33
	45	100

Tabla 3. *Percepción de los participantes en relación a Áreas Verdes*

Origen: Datos obtenidos del taller

La población percibe ausencia de áreas verdes y el derribo de árboles, que si bien dentro de la planeación urbana se han tenido que retirar estos árboles, los participantes lo mencionaron. En menor porcentaje se percibe falta de mantenimiento y áreas poco óptimas.

Áreas Naturales Protegidas

La percepción de 66 participantes en relación a los problemas relacionados con áreas naturales protegidas se muestra en la tabla 4.

Áreas Naturales Protegidas	Ocurrencias	%
Perturbadas	29	43.93
Tala clandestina	3	4.54
No las cuidan	2	3.03
Deforestación	2	3.03
No hay conocimiento de ellas	8	12.12
Incendios forestales	9	13.63
Crecimiento de la mancha urbana	2	3.03
Falta de cuidado por autoridades	2	3.03
Cambio de uso de suelo para industrias	9	13.63
	66	100

Tabla 4. Percepción de los participantes en relación a Áreas Naturales *Protegidas*

Origen: Datos obtenidos del taller

En el contexto del municipio de Río Blanco existe el Cerro del Borrego el cual es un área natural protegida en donde los participantes perciben perturbaciones generales en el

sitio producto de diversas actividades antropogénicas como crecimiento de la mancha urbana, incendios.

Residuos

La percepción de 79 participantes en relación a los problemas relacionados con residuos se muestra en la tabla 5.

Basura	Ocurrencias	%
Falta de Educación Ambiental	42	53.16
Contenedores insuficientes	6	7.59
Se genera mucha basura	2	2.53
Mal servicio de recolección	11	13.92
Falta de rellenos sanitarios	10	12.65
Tiraderos clandestinos	1	1.26
Contenedores llenos contamina visualmente	1	1.26
Faltan botes de basura en la calle	4	5.06
Contenedores foco de enfermedades	2	2.53
	79	100

Tabla 5. *Percepción de los participantes en relación a Basura*

Origen: Datos obtenidos del taller

Los participantes perciben la necesidad de Educación Ambiental para manejar sus residuos producto de la generación no razonada de los mismos, otros participantes perciben un sistema inadecuado de recolección de residuos.

Vegetación y Fauna

La percepción de 50 participantes en relación a los problemas relacionados con vegetación y fauna se muestra en la tabla 6

Vegetación y Fauna	Ocurrencias	%
Deforestación	11	22
Maltrato de animales	3	6
Falta de información para ejidatarios	1	2
Extracción de especies	5	10

Fauna nociva para la salud	11	22
Cambio de uso de suelo	6	12
Perros callejeros	6	12
Pérdida de biodiversidad	4	8
Falta de Educación Ambiental	3	6
	50	100

Tabla 6. Percepción de los participantes en relación a Vegetación y Fauna

Origen: Datos obtenidos del taller

Los participantes perciben la presencia de fauna con impacto nocivo para la salud principalmente por plagas de animales domésticos. En menor porcentaje se percibe maltrato animal en las colonias populares y pérdida de biodiversidad

Suelo

La percepción de 58 participantes en relación a los problemas relacionados con el suelo se muestra en la tabla 7.

Suelo	Ocurrencias	%
Deslaves	3	5.17
Contaminado	4	6.89
Erosionado por lluvias	6	10.34
Erosionado	4	6.89
No relevante	8	13.79
Contaminado con heces	8	13.79
Cambio de uso de suelo	5	8.62
Crecimiento de la mancha urbana	8	13.79
No retiene agua	6	10.34
Contaminado por heces de animales	3	5.17
Contaminado por lixiviados de basura	3	5.17
	58	100

Origen: Datos obtenidos del taller

Tabla 7. Percepción de los participantes en relación a Suelo

En lo que respecta a suelo los participantes tienen una percepción muy variada de distintas problemáticas a diferencia de otros componentes analizados en el mismo taller, los participantes perciben erosión del suelo por lluvias, contaminación por lixiviados, heces fecales y cambios de uso de suelo, por otro lado otros participantes no lo consideran que haya problemáticas alarmantes.

Conclusiones

La aplicación del instrumento permitió que los participantes del taller describieran ampliamente las problemáticas ambientales en los distintos temas abordados.

La percepción de los principales problemas ambientales percibidos por los participantes en el taller coincide en la problemática ambiental en los temas de Ríos, Pérdida de Vegetación y Fauna, Residuos y ANP's descrita en investigaciones realizadas en los últimos años.

En este sentido, es importante mencionar que los participantes identificaron la relación entre los problemas ambientales y actividades económicas, crecimiento poblacional, entre otros.

El diagnóstico participativo de la problemática ambiental permite reconocer las necesidades en materia ambiental y de educación y de esta manera integrar las líneas estratégicas del Programa Municipal de Educación Ambiental.

Referencias

[1] Acuerdos internacionales. Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio ambiente y el desarrollo. Río de Janeiro, República Federativa de Brasil, junio de 1992. Agenda 21 en: <http://www.medioambiente.gov.org/acuerdos/convenciones/rio92/agenda21/age36.htm> [Consulta: 25 de agosto de 2014]

[2] Caride y Meira. Educación Ambiental y desarrollo: La sustentabilidad y lo comunitario como alternativas. UPV. 1998.

[3] Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. 2009. Censos Económicos. México.

[4] Tratado de Educación Ambiental hacia Sociedades Sustentables y de Responsabilidad Global en: <http://www.jmarcano.com/educa/historia.html> [Consulta: 25 de agosto de 2014].

Diagnóstico del Posgrado de la Región Noroeste de México.

Gutiérrez Casas Luis Enrique

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

lgtz@uacj.mx

Av. Plutarco Elías Calles 1210, Col. Fovissste Chamizal, Ciudad Juárez, Chihuahua

Tel: (+52) (656) 6883800, Ext. 2296

Martínez Toyas Wilebaldo Lorenzo

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

wmartine@uacj.mx

Burciaga Robles Jesús Humberto

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

jburciag@uacj.mx

Resumen

En este documento se exponen los principales resultados del Diagnóstico del Posgrado de la Región Noroeste de México, que se conforma por los estados de Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa y Sonora. La información primaria para la elaboración de este estudio proviene de una encuesta cuya muestra es representativa de los programas de posgrado del país. El propósito de la encuesta fue analizar la estructura institucional de la oferta de Posgrado a nivel estatal, por regiones y a nivel nacional, con la finalidad de conocer sus fortalezas y debilidades y, a partir de ello, proponer acciones en materia de políticas públicas que permitan incidir en la calidad de los posgrados. Algunas características de la situación que guarda el Posgrado en la Región Noroeste se sintetiza en los siguientes puntos: 1) El posgrado en esta región se caracteriza por contar con una oferta de 1,082 programas educativos, de los cuales el 29.2% se ubica en Baja California, seguido por Chihuahua con el 24.8%; 2) Predominan los programas en IES privadas con el 46.9% del total, en tanto que los programas en IES autónomas representan el 25.8%; 3) El 75.6% de los programas corresponde a nivel de maestría, el 15.1% son de nivel doctorado y el 9.3% de los programas son especialidades; 4) El 21.4% de los programas de la región cuentan con el reconocimiento en el PNPC del CONACyT; 5) la planta de profesores en los programas de posgrado de la Región Noroeste asciende a 15,035 docentes de los cuales el 50.4% tiene el grado de doctorado y el 43% cuentan con maestría; 6) La movilidad en los posgrados, tanto de académico como de estudiantes, es baja. El texto además aborda, entre otros rubros, la normatividad del posgrado, la situación de los posgrados con su entorno, así como los problemas y perspectivas del posgrado.

Introducción

Ante la urgente necesidad por buscar soluciones integrales, eficientes e innovadoras a los problemas sociales, ambientales, económicos, culturales y tecnológicos, entre otros, que enfrenta el país, el posgrado en México cobra cada vez más importancia en la formación de investigadores y profesionales de alto nivel a través de programas de doctorados, maestrías y especialidades. Por ello, es de suma importancia realizar un balance con metodología rigurosa sobre la situación del posgrado en México que permita conservar lo que hasta ahora ha funcionado bien y, en su caso, modificar aquellas áreas que lo requieran. Este trabajo sobre la Región Noroeste forma parte de un estudio más amplio que contempla seis regiones de México.

La Región Noroeste de México está integrada por cinco entidades federativas: Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa y Sonora. Se trata de una de las regiones con mayor dinamismo económico y social del país. La región aporta el 11.5% de la población total del país en 2014. El ritmo de crecimiento económico en esta zona se encuentra por encima del PIB nacional con una tasa de 3.1% entre 2003 y 2013; las economías de Sonora y Chihuahua son las de mayor valor agregado dentro de las cinco entidades que comprenden la región. El sector servicios cuenta con el mayor peso dentro de la economía regional con el 59.3%, seguido del sector industrial con 34.2% y del sector agropecuario con el 6.5%. Las principales actividades en la región están enfocadas a la actividad industrial, minería y turismo. No obstante, el sector agropecuario representa el 26% del total nacional (Actinver, 2015: 3-4).

El objetivo central del diagnóstico es analizar la estructura institucional de la oferta del posgrado en la Región Noroeste del país, con la finalidad de identificar sus fortalezas y debilidades, y con ello proponer políticas públicas para el impulso de la calidad de los estudios de posgrado en las distintas entidades que constituyen la región.

La metodología del estudio consistió en el diseño y aplicación de una encuesta por muestreo con representatividad nacional, estatal y por región. El tamaño de muestra para la región noroeste fue de 495 posgrados; de éstos, se consiguió levantar información completa del 76.2%. El instrumento de medición utilizado consideró nueve constructos, a saber:

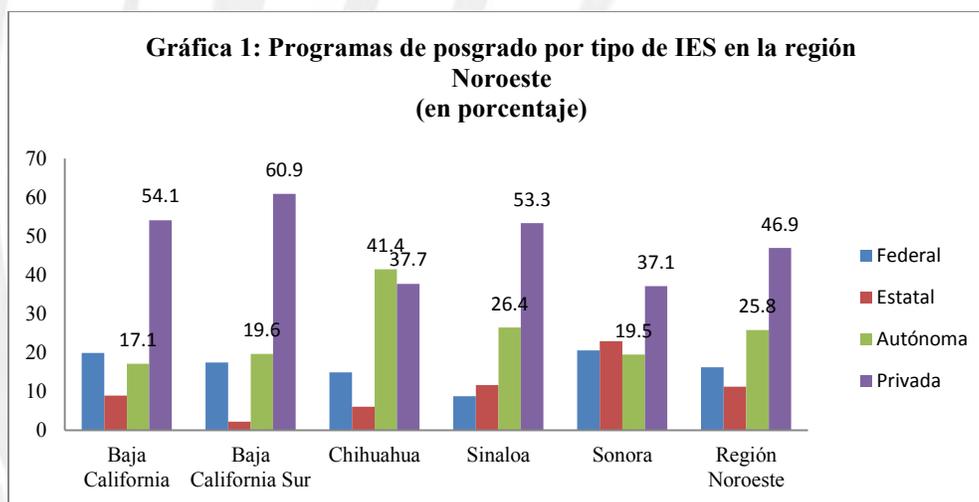
cooperación académica, grado de desarrollo de un sistema de evaluación permanente, autoevaluación institucional, normatividad, cuerpos colegiados, servicios, vinculación, fomento a la investigación y competencia formativa.

Este documento contiene de forma sucinta los resultados del Diagnóstico del Posgrado en la Región Noroeste del país. En la primera parte del texto se exponen los principales resultados divididos en seis secciones: las IES que imparten programas de posgrado en la región, los programas de posgrado, los actores del posgrado, las relaciones de los posgrados con el entorno y problemas y perspectivas a futuro del posgrado. Por último se muestran las conclusiones.

Resultados

Las instituciones de educación superior que imparten posgrado en la Región Noroeste

En la Región Noroeste el 58.9% de las instituciones de educación superior que imparten programas de posgrado cuentan con el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT); destaca Baja California Sur con el 84.4%, seguida de Baja California con el 72.4%. En cuanto al tipo de institución, sobresalen las privadas y las autónomas con 46.9% y 25.9%, respectivamente; entre las privadas destaca Baja California Sur con 60.9% y entre las autónomas resalta Chihuahua con 41.4% (Gráfica 1).



En cuanto al grado de desarrollo de las normas, criterios e instancias colegiadas para evaluar institucionalmente el desempeño del posgrado, se encontró que poco más de una cuarta parte del posgrado (25.9%) de la región se ubica en un nivel avanzado. Así mismo, en cuanto a la existencia de un Reglamento General de Estudios de Posgrado o equivalente, la mayoría de las instituciones de la región se sitúan en la categoría de nivel intermedio (95.2%). De igual manera, en cuanto al estatuto estudiantil en el que se definen, entre otros aspectos, los deberes y derechos del estudiantado, la región alcanzó el 91.4% en esta categoría de respuesta. En síntesis podemos decir que la región en general presenta buenas condiciones en normatividad, pues el indicador promedio sobre la normatividad aplicable al posgrado fue de 8.9.

En el rubro que refiere al establecimiento de un cuerpo colegiado (Consejo, Junta Superior, o equivalente) constituido para la asesoría de los organismos responsables de definir las políticas académicas en materia de posgrado, se identificó que el 44.6% de los programas de posgrado se ubican en el estatus de intermedio (destaca Baja California Sur 78.3%). Este mediano desarrollo, también, se refleja en el indicador global de la organización colegiada del posgrado el cual se ubicó en 6.4.

Como es sabido, la existencia y acceso a los recursos, infraestructura y servicios en la IES es fundamental para el buen desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje en el posgrado. En ese sentido, se encontró que el 66% de los coordinadores (as) de algún posgrado en la región, está totalmente de acuerdo en que la institución, para la que labora, sí cuenta con bibliotecas, laboratorios, recursos informáticos, equipos audiovisuales, computadoras, nuevas tecnologías y otros recursos bibliográficos y tecnológicos suficientes y adecuados. Además, el 50.8% de los coordinadores (as) está totalmente de acuerdo en que la institución ofrece espacios adecuados y suficientes para el desarrollo de actividades deportivas y recreativas. Esta percepción de los (as) coordinadores (as) se relaciona con el indicador que evalúa de forma global la infraestructura y recursos para el posgrado, ya que se estimó en 8.0.

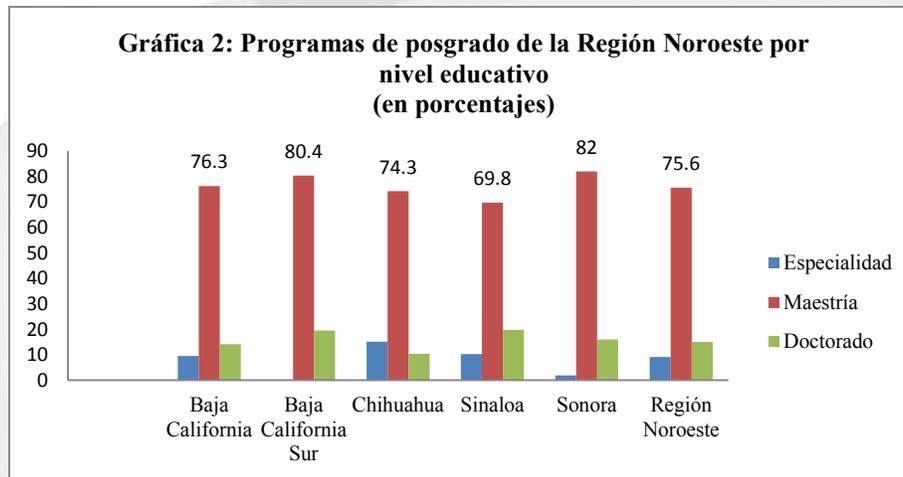
En materia de investigación, el diagnóstico deja ver que el 22.8% de los posgrados de la región se ubican en el nivel intermedio en cuanto a la existencia de políticas

institucionales de promoción, fomento y estrategias de formación para la investigación; y 20% se concentra en la categoría de mejora continua. De igual forma, en el 24.5% de los programas de posgrado se caracteriza por tener un nivel intermedio en cuanto a la existencia de sistemas y mecanismos de evaluación de la actividad de investigación de los académicos. Además, el 23.5% de los posgrados se ubica en el nivel intermedio respecto a la existencia de sistemas y mecanismos de difusión de conocimientos entre pares académicos y de divulgación de los productos de investigación. Este panorama poco alentador de la investigación en la región se refleja en el indicador promedio, el cual se ubicó en 5.3.

Por otra parte, en lo que respecta a la evaluación institucional de la calidad de los posgrados, cerca de una tercera parte de las instituciones (31.3%) se ubica en la categoría de mejora continua respecto al mantenimiento de un sistema de autoevaluación del posgrado que le permite desarrollar procesos participativos y permanentes de planeación y autorregulación que orienten la renovación de sus objetivos, planes y proyectos. El indicador de la evaluación institucional de la calidad del posgrado, en la región, se estimó en 5.8.

Los programas de posgrado

Respecto a la estructura y orientación de los programas de posgrado de la región, el 75.6% son de maestría, 15.1% de doctorado y 9.2% de especialidades (Gráfica 2). Es de destacar que casi tres cuartas partes de los programas de posgrado que se ofertan en la región (73%) tienen una orientación profesionalizante y sólo 37% son enfocados a la investigación. Es notorio un claro predominio de las Ciencias Sociales (41.2%) y de las Humanidades y Ciencias de la Conducta (29.3%).



En lo concerniente a la estructuración temporal del plan de estudios de los posgrados, el 48.9% de los programas lo estructura semestralmente y el 26.5% lo organiza por cuatrimestres. La admisión al posgrado en esta región se realiza principalmente de forma anual (36.9%) y semestral (22%). En la categoría de admisión anual sobresalen los estados de Sonora y Sinaloa con 55.4% y 53.5% respectivamente, en tanto que Chihuahua destaca en la modalidad semestral, alcanzando el 40.2%.

En relación al tipo de programa, el 42.9% son científico-práctico y el 34.1% práctico. A su vez, en la modalidad de los programas, predominan los escolarizados con 71.5%. Además, el grado de flexibilidad para el reconocimiento de créditos obtenidos en otras IES nacionales e internacionales, suele ser flexible bajo ciertas condiciones (esta categoría alcanzó el 65.3% y 65.2% respectivamente). En correspondencia con lo anterior, el indicador de flexibilidad del posgrado de la región se ubicó en un nivel bajo (4).

En lo que respecta al reconocimiento dentro del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACyT, el diagnóstico arrojó que el 21.4% de los programas de la región cuentan con el reconocimiento del PNPC, de éstos, el 38.2% presentan nivel de desarrollo, 33.3% son consolidados, 22.7% corresponde a programas de reciente creación y 5.8% de competencia internacional. Destacan Sonora y Baja California en el nivel de consolidado (52.8% y 39.5%), Chihuahua en el nivel de En desarrollo (53.6%), y Sinaloa en el nivel de reciente creación (47.6%). Por último, el indicador de pertinencia, congruencia y eficiencia del posgrado de la región se calculó en 8.6%.

Los actores del posgrado

En cuanto a la movilidad nacional y regional de los académicos de la región encontramos que el 47% ha realizado al menos una estancia de carácter nacional del 2013 a la fecha, tales como estancias cortas, medio año sabático, año sabático y comisiones académicas. El 67.8% de los profesores llevaron a cabo estudios de capacitación y actualización en el país; y 44.8% iniciaron estudios de posgrado en instituciones nacionales. A su vez, la movilidad internacional es menor puesto que el 42.3% de los profesores realizaron estancias internacionales, 34.7% hicieron estudios de capacitación y actualización en el extranjero, en tanto que el 18.4% cursó el posgrado en otro país. La escasa movilidad de los académicos se resume en el indicador de la región el cual fue de apenas 1.5.

La movilidad de estudiantes del posgrado es todavía más escasa. Se estima que la movilidad nacional de menos del 30% de los estudiantes de posgrado representa el 84%. De igual forma, para la movilidad internacional esta categoría alcanza el 90.2%. Cabe señalar que poco más de la mitad de las acciones de movilidad que se llevan a cabo, son con fines de investigación y 33.6% son prácticas, en este rubro destaca Chihuahua cuyos porcentajes se ubican en 70% y 43.3%, respectivamente. El indicador global de la movilidad estudiantil en la región es de 0.8.

Las relaciones de los posgrados con el entorno

La relación que presentan los posgrados de la Región Noroeste con el entorno es importante. El 63.4% de los programas de posgrado tienen algún tipo de convenio vigente. El 38.4% cuenta con convenios con IES nacionales, el 19.4% tiene convenios con Centros de Investigación en del país, el 25.4% colabora con empresas nacionales, el 23.4% mantiene convenios de colaboración con instituciones gubernamentales, y el 8.7% tiene algún tipo de convenio con Organizaciones No Gubernamentales. Entre los estados de la región sobresalen por su nivel de vinculación, Baja California (con el 30.5% de los convenios vigentes) y en segundo lugar Chihuahua que concentra el 25.3%. Cabe destacar que la región, en su conjunto, cuenta con 9,960 convenios de colaboración, de los cuales Baja California reúne el 49.7% de éstos.

En lo concerniente a los convenios internacionales, el diagnóstico arrojó que el 22.5% de los programas de posgrado de la región tiene convenios con IES extranjeras, apenas el 2.9% muestra convenios con centros de investigación en otro país, el 1.8% de los programas de posgrado se relaciona con empresas internacionales. Es de resaltar que Baja California es la entidad de la región con mayor crecimiento en este tipo de colaboración, pues concentra el 50% de convenios con IES externas y el 61.2% con centros de investigación en el extranjero.

Con respecto a las redes académicas y proyectos, se encontró que el 37.9% de los programas de posgrado de la región sí tienen redes de colaboración, y que el 22.8% cuenta con proyectos con financiamiento externo junto a otras instituciones. En ambos rubros, la tercera parte se ubica en IES de Baja California.

Por otra parte, las colaboraciones de las IES de la región con el entorno también se establecen mediante las redes académicas y proyectos interinstitucionales y multidisciplinarios. En la Región Noroeste el promedio de convenios vigentes con otras instituciones de educación superior es de 37.3, los cuales vienen a fortalecer las líneas de generación y/o aplicación del conocimiento establecidas en los programa de posgrado de los estados que conforman la región; en este indicador destaca Baja California con un promedio de 12.3 convenios. En promedio 17.6 convenios cuentan con financiamiento externo.

Problemas y perspectivas a futuro del posgrado

En cuanto a la problemática del posgrado en la Región Noroeste, el diagnóstico denota que poco más de la mitad de los posgrados (52%) revelan algún grado de obsolescencia del contenido del plan de estudios, y 66.9% registra algún grado de deficiencia en la puesta en marcha de un mecanismo o sistema de seguimiento de la dirección y tutoría de tesis. Aunado a esta situación, el 85.6% de los posgrados de la región muestran baja eficiencia terminal (titulación), el 79.3% de los posgrados manifiestan problemas de deserción estudiantil alta, entre otras barreras para su desarrollo.

En lo concerniente a la problemática institucional y administrativa, 80% de los posgrados tienen insuficiente vinculación, 81% muestran una baja movilidad estudiantil, 84.8% revelan la insuficiencia de plazas para profesores de tiempo completo, deficiente promoción del posgrado (78.8%), elevados costos de colegiaturas (66.4%) y un gran desconocimiento y/o falta de acceso a recursos destinados para la investigación (75.3%).

Al panorama anterior hay que agregar los problemas de visión social que enfrenta el posgrado en esta región, la cual se ve reflejada en el insuficiente número y/o monto de becas institucionales (68.1%), la falta de reconocimiento por parte de la sociedad (57.7%), falta de oportunidades de trabajo para los egresados (69.6%) y la falta de interés de los sectores productivo y gubernamental para apoyar la formación de capital humano de alto nivel (80.5%).

Es evidente la existencia de diversas barreras para el desarrollo y sustentabilidad del posgrado en el noroeste del país, entre las que destacan la falta de estrategias para incrementar la matrícula (76%), la falta de programas de mejora continua (76.6%), la falta de ampliación y/o consolidación de áreas del conocimiento (75.7%), la falta de sistemas de información sistematizada e integrada (72.4%), y la poca o nula movilidad nacional y extranjera de alumnos (85.8%) y de docentes (87.5%).

Conclusiones

Los resultados del Diagnóstico muestran que la Región Noroeste registró buen desempeño en los siguientes indicadores: normatividad aplicable al posgrado (8.8), infraestructura y recursos (8.0), formación de competencias (8.4), y pertinencia, congruencia y eficiencia del posgrado (8.6). En contraste, en los siguientes indicadores presentó una calificación baja: movilidad nacional e internacional de estudiantes y académicos (1.17), seguimiento y apoyo a egresados (3.0), la vinculación con distintos sectores (3.2), la flexibilidad de los programas (4.0), la investigación en las IES (5.3), y en la evaluación institucional de la calidad (5.8).

Además de los problemas identificados en los indicadores con baja calificación, existen temas del posgrado en la región que merecen mayor atención en el corto y mediano plazo, por lo que debiera desarrollarse algún tipo de intervención o política pública al respecto. En esta dirección, la percepción de los (as) coordinadores (as) arroja que se deben impulsar buenas prácticas en torno a: una reglamentación adecuada acorde a la realidad de cada IES; el acompañamiento de estudios de factibilidad y social en las ofertas del posgrado; la promoción de estancias de estudiantes y académicos; procesos sistemáticos de seguimiento del desempeño de los programas; la promoción de la flexibilidad en el contexto nacional; y estrategias pertinentes para el logro de los objetivos planteados en los planes de mejora, entre otros.

Los resultados del diagnóstico, también, permitieron entrever la necesidad de impulsar políticas públicas integrales en relación a los siguientes temas: fomento y apoyo a los posgrados con alcance regional; establecimiento de procedimientos ágiles de titulación; implementación de estándares equitativos de evaluación en función del tipo de programas y de IES; promoción de la flexibilidad académica y la certificación de estudios; fomento a la vinculación con diversos sectores de interés y; gestión de recursos en diferentes instituciones para el desarrollo y consolidación del posgrado, entre otras.

Referencias

1. COMEPO, Encuesta Nacional de la Situación del Posgrado, 2015.
2. Actinver, La economía de la Región Noroeste de México, Análisis Actinver, Estudios Sectoriales y Regionales, Mayo de 2015.

Diagnóstico del Posgrado de la Región Centro Occidente.

Catalina Morfín López

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente

Periférico Sur Manuel Gómez Morín # 8585

C.P. 45604 Tlaquepaque, Jalisco, México

Teléfono conmutador: (33) 3669 3434

Guadalupe Ruiz Cuéllar

Univeridad Autónoma de Aguscalientes

gruiz@correo.uaa.mx

Ma. Luisa García Batiz

Universidad de Guadalajara

mluisa.garcia@redudg.mx

Ireri Suazo Ortuño

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

isuazo@umich.mx

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados del Diagnóstico del Posgrado en México para la Región Centro Occidente (RCO) que incluye los estados de Jalisco, Colima, Guanajuato, Nayarit, Michoacán y Aguascalientes. El Diagnóstico se llevó a cabo a través de una encuesta realizada de mayo a diciembre de 2014 a una muestra representativa de los posgrados que se ofertan en el país. Para realizar el análisis de la información cuantitativa de la RCO se generaron las tablas y gráficas correspondientes a las distintas variables incluidas en el Diagnóstico Nacional a fin de analizar los datos a nivel regional y por entidad federativa y determinar la significancia estadística de las diferencias entre los datos correspondientes a las entidades que conforman la RCO y al carácter público o privado de las Instituciones de Educación Superior (IES) que ofrecen posgrados en la región. En los resultados se analizan las características de las IES que impactan en los posgrados que imparten, tales como origen de financiamiento, grado de desarrollo de su normativa, así como las formas de evaluación, entre otras. Se revisan las características académicas, administrativas y financieras de los programas de posgrado como niveles, orientación, modalidades, formación de competencias. Se da cuenta de las características de los actores del posgrado: estudiantes, coordinadores, egresados. Se presentan las relaciones de los posgrados con el entorno y se ofrece una sistematización y análisis cualitativo respecto a lo que los coordinadores identifican como problemas y perspectivas a futuro y estrategias de fortalecimiento del posgrado

Introducción

El Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, A. C. con el apoyo del Centro de Investigación en Matemáticas y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología realizó el

Diagnóstico del Posgrado en México, a través de una encuesta realizada de mayo a diciembre de 2014, a los coordinadores o responsables de los programas de posgrado de una muestra representativa de los posgrados que se ofertan en el país. El estudio tuvo como propósito analizar la estructura institucional de la oferta del Posgrado a nivel nacional, con la finalidad de identificar fortalezas y debilidades y con ello proponer políticas públicas para el impulso de la calidad de los estudios de posgrado en México. Con la intención de conocer las características peculiares que presenta el posgrado en las diversas zonas geográficas que conforman el país, el Comité Directivo del COMPEPO consideró pertinente replicar el diagnóstico nacional en las seis regiones de México que identifica la ANUIES. Para ello, conformó equipos de trabajo integrados por los representantes de las instituciones afiliadas al Consejo de los estados de esa Región. En el caso de la Región Centro Occidente (RCO) participaron los titulares de las direcciones de posgrado de las siguientes universidades: Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad de Colima, Universidad de Guanajuato, Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma de Nayarit, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

A partir de los resultados de la encuesta realizada a los posgrados de la RCO se generaron de nueva cuenta todas las tablas y gráficas correspondientes a las distintas variables incluidas en el diagnóstico nacional, a fin de lograr dos propósitos: i) tanto en gráficas como en tablas, tener en una sola salida la información relativa a cada entidad y a la RCO en su conjunto a fin de poder comparar con los datos regionales los de las entidades federativas; ii) determinar la significancia estadística de las diferencias entre los datos correspondientes a las entidades que conforman la RCO y al carácter público o privado de las IES que ofrecen los posgrados en la Región, ya que éstas fueron las variables con las que sistemáticamente se analizó toda la información cuantitativa generada en el diagnóstico.

La encuesta permitió obtener; (i) información general de los posgrados y de las instituciones que los ofertan en cada una de las entidades que integran la RCOM; (ii) Información cualitativa sobre los aspectos académicos y académico-administrativos del posgrado, tales como los cuerpos colegiados, la evaluación y autoevaluación del posgrado,

el fomento a la investigación, la cooperación académica, la normatividad, etc.; (iii) Información cuantitativa del posgrado, incluyendo datos sobre los coordinadores del programa, los núcleos académicos y sus características, la matrícula de estudiantes y su titulación, datos de productividad académica, costos de los programas, el seguimiento a graduados, entre otros datos relevantes; (iv) Información de tipo cualitativo sobre la problemática académica, administrativa y social del posgrado, la caracterización de sus barreras y las estrategias institucionales para su fortalecimiento y, (v) Información sobre el contexto del posgrado y los problemas relevantes del posgrado nacional, las buenas prácticas y las políticas del posgrado, mediante la formulación de tres preguntas abiertas. Congruente con el alcance de este estudio, las conclusiones se elaboraron con la recuperación de los principales resultados y propuestas para enfrentar los retos que se vislumbran para el posgrado regional. Con este proyecto se espera delinear las bases que ayuden a construir el posgrado que el país necesita.

Objetivos

Proponer políticas públicas para el impulso de la calidad de los estudios de posgrado en México, en particular para la Región Centro Occidente de México a partir del análisis de la estructura institucional de la oferta del posgrado en el ámbito regional y estatal, así como de la identificación de sus fortalezas y debilidades.

Objetivos específicos

- Llevar a cabo el análisis de la información generada a partir de la encuesta aplicada a una muestra representativa de las instituciones que imparten programas de posgrado en la RCO.
- Obtener información relevante para las instituciones responsables de participar en los proyectos y programas de posgrado a nivel de la RCO y por entidad federativa que integran ésta región.
- Analizar las características de las IES de la RCO que impactan en los posgrado que imparten.

- Revisar las características académicas, administrativas y financieras de los programas de posgrado de la RCO como niveles, orientación, modalidades, formación de competencias.
- Analizar las características de los actores del posgrado de la RCO.
- Analizar las relaciones de los posgrados de la RCO con el entorno.
- Sistematizar la información que señalan los coordinadores de los posgrados de la RCO como problemas y perspectivas a futuro y estrategias de fortalecimiento del posgrado.
- Analizar los problemas relevantes, las buenas prácticas y las propuestas de política educativa para el posgrado de la RCO.

Metodología

El diagnóstico de la RCO se deriva de la encuesta descriptiva que se realizó a una muestra representativa de todos los programas de posgrado de los niveles especialidad, maestría y doctorado impartidos por las IES públicas y privadas que se encuentran ubicadas en el territorio nacional. Los informantes fueron los coordinadores o responsables de los programas de posgrado seleccionados en la muestra. El periodo del levantamiento de la encuesta fue de Mayo a Diciembre de 2014. El instrumento de medición cerrado y se incluyeron tres secciones de control referentes a: Datos de control Interno del proyecto, datos de la institución y datos del coordinador del programa de posgrado. Se consideraron nueve constructos con los temas siguientes: Cooperación académica para impulsar la sustentabilidad del posgrado, grado de desarrollo de un sistema de evaluación permanente de los programas de posgrado, autoevaluación institucional, normatividad, cuerpos colegiados, servicios, vinculación con empresas, industria, gobierno, ONG y/o sociedad, fomento a la investigación y competencia formativa del posgrado. Se consideraron en su mayoría preguntas cerradas con escalas binarias y tipo Likert. Se incluyó una sección para la caracterización del posgrado que utiliza variables de diferente naturaleza (cuantitativas y cualitativas) para describir a los posgrados en términos de su historia, suplanta académica, sus alumnos y egresados. Se utilizó como marco de muestreo el directorio de posgrados de las IES y centros de investigación registrados en el listado de posgrados proporcionado por el Consejo

Mexicano de Estudios de Posgrado (COMPEPO). El número de posgrados en muestra para cada uno de los estados que integran la RCO fue de: Aguascalientes 93, Colima 43, Guanajuato 119, Jalisco 149, Michoacán 124 y Nayarit 86.

Resultados

En la Región Centro Occidente existen tanto Instituciones de Educación Superior (IES) públicas como privadas que ofrecen programas de posgrado, pero solo el 61.2% de los posgrados pertenecen a una IES con registro (RENIECYT). Las IES privadas ofrecen ligeramente más posgrados (58%) que las IES públicas (Gráfica 1). Al analizar la existencia de un marco jurídico, normativo y organizacional en las IES de la RCO se encontró que en la región casi todos los programas (92.95) en particular los de las IES públicas son normados por un reglamento general de estudios en el que se establecen los criterios y lineamientos para la organización y funcionamiento del posgrado. De la misma manera, 85.8% de los programas pertenece a una institución que cuenta con una normativa vigente que contribuye al buen funcionamiento del posgrado (Gráfica 2). Aunque la existencia de órganos colegiados son un valioso elemento para la definición de las políticas académicas del posgrado solo dos de cada tres programas a nivel regional pertenece a una IES que cuenta con un Consejo, Junta Superior o equivalente, con un nivel de desarrollo consolidado (Gráfica 3). En relación con la disposición de recursos, infraestructura y servicios para apoyar las actividades académicas en la RCO, el 75% de los posgrados disponen de este apoyo, aunque también se advierte que alrededor de 17% no tiene una asignación presupuestal anual ni espacios para el bienestar y para realizar las actividades académicas (Gráfica 4). Aunque es patente la importancia de la investigación en los posgrados también es cierto que alrededor de una tercera parte de los programas de la Región señala que en sus IES no existen o están en ciernes, sistemas y mecanismos de evaluación de la actividad de investigación de los académicos, y de difusión de conocimientos entre pares académicos y de divulgación de los productos de investigación (Gráfica 5), además un alto porcentaje de posgrados no cuentan con: a) políticas institucionales de promoción, fomento y estrategias de formación para la investigación, b) políticas claras y compromiso explícito con la investigación de acuerdo con su orientación,

su misión y su proyecto institucional, y c) una estructura organizacional para la actividad de investigación.

La evaluación institucional de la calidad del posgrado es una actividad que se desarrolla en la mayoría de los posgrados de la RCO y aunque en general predominan en la Región niveles avanzado, óptimo o de mejora continua en este aspecto, también es importante señalar que se reportan programas en los que no existen mecanismos de evaluación o, su nivel de desarrollo es incipiente (Gráfica 6).

En relación con el nivel educativo uno de cada cuatro posgrados de la RCO son del nivel especialidad, la mayoría (63%) son de maestría y el 10.3% son de doctorado. No existen diferencias importantes entre las entidades de la Región con respecto a la proporción de doctorados que se ofrecen pero sí en las especialidades y maestrías (Gráfica 7). En cuanto a la orientación, fecha de creación, tipo de reconocimiento oficial, estructura y duración de los ciclos de enseñanza aparecen diferencias importantes entre las entidades y las instituciones con sostenimiento privado y público. Estas diferencias en términos generales muestran una imagen en donde el posgrado en la universidad pública pareciera cumplir de mejor manera con ciertos criterios de calidad, por ejemplo, mayor grado de eficiencia terminal, mayor vinculación con la investigación, mayor número de posgrados orientados a la investigación, mayor número acreditados en PNPC. Sin embargo, es importante destacar que para tener una imagen más clara de lo que sucede en la realidad, es necesario una distinción más fina de las diferencias que existen al interior de las instituciones privadas y entre las instituciones públicas. Es decir, existen universidades privadas que, a pesar de no contar con financiamiento público, han hecho un esfuerzo por desarrollar programas de investigación y acreditado una buena parte de sus posgrados en el PNPC. De la misma forma, no todas las instituciones públicas tienen estándares de calidad semejantes. Por otra parte, no existe gran diferencia entre el costo promedio de los programas de posgrado de instituciones públicas y privadas, ello a pesar de que las instituciones privadas se financian únicamente con fondos privados. Lo anterior refleja la necesidad de realizar una gestión eficiente de los recursos económicos.

En relación con los actores del posgrado (académicos, estudiantes y egresados) en la RCO hay una clara mayoría de docentes miembros del SNI en las instituciones públicas (Gráfica 8). La movilidad docente es aún incipiente ya que los docentes que realizaron estancias, capacitaciones o actualizaciones nacionales o internacionales, no son más de una cuarta parte en la enorme mayoría de los posgrados (Tabla 1). No existen diferencias destacables entre las instituciones públicas y privadas respecto a la movilidad de sus profesores, salvo en el caso de las estancias internacionales, que es más recurrente en las instituciones de financiamiento gubernamental. Los coordinadores del posgrado en la Región tienen una trayectoria relativamente joven, una ligera predominancia masculina y con estudios de maestría o doctorado en la mayoría de los casos (Gráfica 9). Las mujeres superan por 4% la proporción de hombres en el universo de los estudiantes de posgrado reportados por los coordinadores encuestados. La eficiencia terminal de los posgrados se ha mantenido relativamente estable para las tres últimas generaciones de egresados. Este indicador no reporta diferencias claras entre las instituciones privadas y públicas, aun cuando las primeras atienden a más del doble de estudiantes de posgrado que las segundas. La eficiencia de titulación, en cambio, muestra un 20% de diferencia en favor de las instituciones privadas (Tabla 2). Solo uno de cada diez estudiantes realizan estancias académicas nacionales durante su posgrado; uno de cada veinte, estancias internacionales. Lo anterior ocurre con una clara diferencia en favor de las instituciones públicas, que casi envía a estancia nacional a la cuarta parte de sus estudiantes, pero a menos del 10% a estancias en el extranjero. En la región, uno de cada tres posgrados dispone de sistemas de información y seguimiento de egresados (Gráfica 10). Tres cuartas partes de los posgrados cuentan con bolsas de trabajo de nivel avanzado, óptimo o en proceso de mejora continua en sus instituciones. Entre ellos, los de instituciones privadas casi duplican a los de instituciones públicas. También existe una mayor participación de los egresados de instituciones privadas en la evaluación curricular del posgrado y en la vida institucional, fenómeno que ocurre de modo avanzado, óptimo o en proceso de mejora continua en uno de los tres niveles superiores en siete de cada diez posgrados de la Región, tal y como sucede con la información y seguimiento de egresados.

En general los programas de posgrado de las seis entidades federativas de la RCO han realizado esfuerzos importantes para relacionarse con sus entornos a través de la firma de convenios, de la creación de redes académicas, y del desarrollo conjunto de proyectos de investigación y desarrollo tecnológico; si bien tienen relevantes oportunidades de desarrollo en la producción de patentes, el registro de derechos de autor y la creación de mecanismos específicos de vinculación para transferir conocimientos y/o tecnología (Gráfica 11). Aunque existe heterogeneidad entre las entidades federativas con respecto al grado de avance logrado en estos aspectos por los distintos programas de posgrado, la información reportada por todos y cada uno de ellos es evidencia del esfuerzo realizado para promover, facilitar e intensificar sus relaciones con los sectores externos, gubernamental, productivo o social, en el marco de condiciones dinámicas y cambiantes.

La identificación en éste diagnóstico de los grados en que se presentan las diversas problemáticas académicas, administrativas y desde la visión de diversos actores sociales sobre el posgrado parecen ser evidencia de una situación que es común a las instituciones públicas y privadas: la falta de un reconocimiento de la importancia que juega el posgrado, especialmente en las universidades, en donde son el espacio privilegiado para integrar las tres funciones sustantivas: formación de recursos humanos, creación de conocimiento y vinculación. Dadas las problemáticas identificadas, aún prevalece en muchas universidades e instituciones la visión de que el posgrado es un espacio accesorio y que demanda recursos excesivos.

Conclusiones

A través del análisis de los indicadores que se consideraron en el diagnóstico nacional fue posible realizar un primer diagnóstico del posgrado de la RCO. Los valores que toman los indicadores en la región son muy parecidos a los que se observan a nivel nacional. En general se observa que en la RCO la formación de competencias en el posgrado, la pertinencia, congruencia y eficiencia de los programas, la movilidad de los académicos, y la vinculación de los programas tanto a nivel regional y nacional toman prácticamente el mismo valor, evidenciando por ende, que los posgrados de la RCO son muy similares a los de otras zonas del país en estos aspectos. Por otro lado, al interior de la región algunos

indicadores presentan valores muy parecidos, mientras que en otras hay diferencias entre los estados, por ejemplo Aguascalientes muestra los valores más altos en pertinencia, congruencia y eficiencia del posgrado, así como en vinculación, infraestructura y recursos para el posgrado, mientras que en el relativo a la normatividad aplicable al posgrado es Guanajuato la entidad con un mejor desempeño. En relación con la organización colegiada del posgrado, la flexibilidad de los programas y la movilidad nacional e internacional de los estudiantes, la RCO se encuentra por arriba que los valores nacionales. No obstante, salvo el la organización colegiada del posgrado, la flexibilidad de los programas y la movilidad de estudiantes requieren de mayor atención en la RCO para mejorar estos indicadores. Por ejemplo, en relación a la organización colegiada, Colima presenta el valor más alto y Nayarit el más bajo, aunque Nayarit presenta los valores más altos en la flexibilidad de los programas y la movilidad de estudiantes. Michoacán por su parte presenta un mejor desempeño en relación con la flexibilidad de los programas.

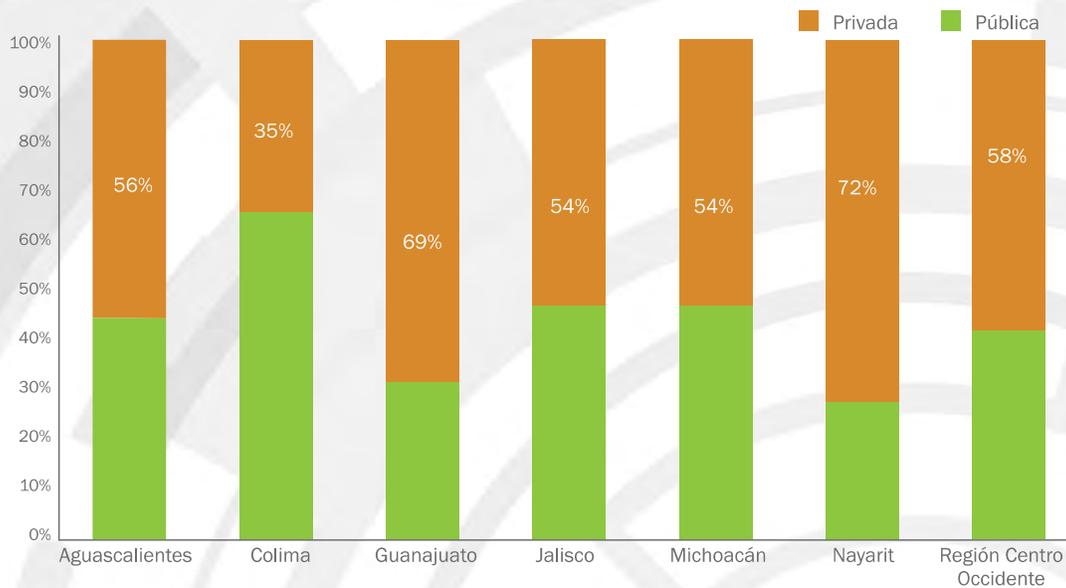
En todos los demás indicadores el promedio nacional es superior al de la región. Esto muestra un cierto rezago del desarrollo del posgrado en la RCO en comparación con el del país en su conjunto. Al interior de la región cabe destacar que salvo en el indicador relativo a la disponibilidad de recursos para el posgrado donde Aguascalientes se encuentra en mejor situación, en todos los demás Guanajuato sistemáticamente alcanza los valores más altos; por otro lado, en algunos indicadores las diferencias entre entidades de la región llegan a ser bastante marcadas; es el caso en particular de los indicadores relativos al seguimiento y apoyo a egresados, donde Colima obtiene el valor más bajo, mientras que en la investigación en las instituciones de educación, la infraestructura y recursos disponibles para el posgrado Nayarit es el estado con el valor más bajo.

La mirada global que permiten estos indicadores deja ver desafíos precisos respecto a las distancias entre la región y el país, así como entre las entidades que conforman la RCO. Es claro que la movilidad nacional e internacional de estudiantes y académicos del posgrado aun cuando ha aumentado en los últimos años, requiere ser impulsada en mayor medida, al igual que el seguimiento y apoyo a los egresados y la vinculación con organizaciones del sector productivo, social y gubernamental. Avanzar en la flexibilidad de los programas de

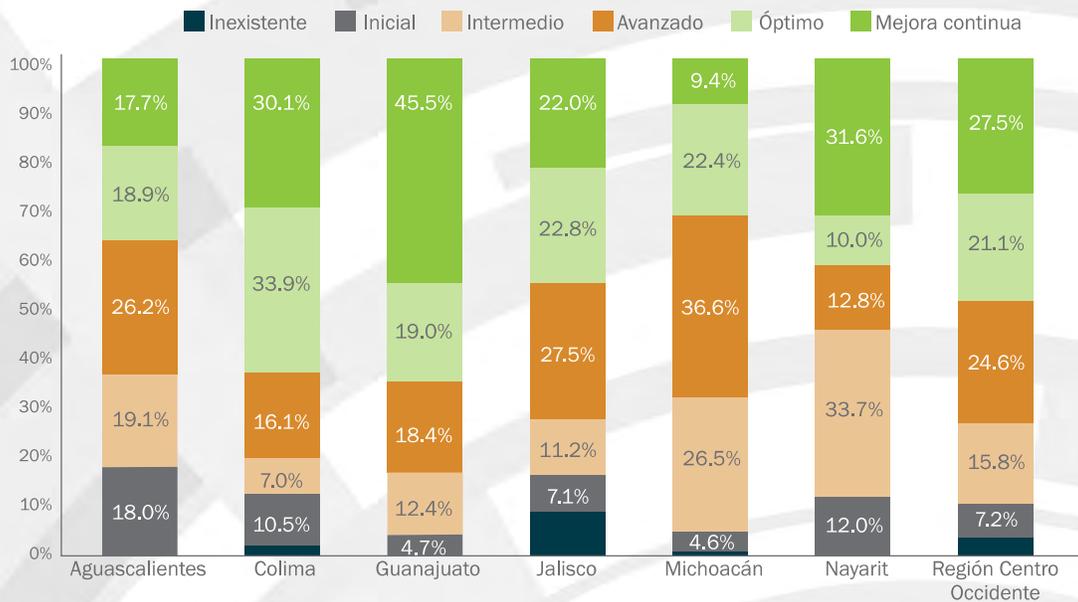
posgrado es también un área de oportunidad importante, y el fomento a la investigación vinculada al posgrado.

Referencias

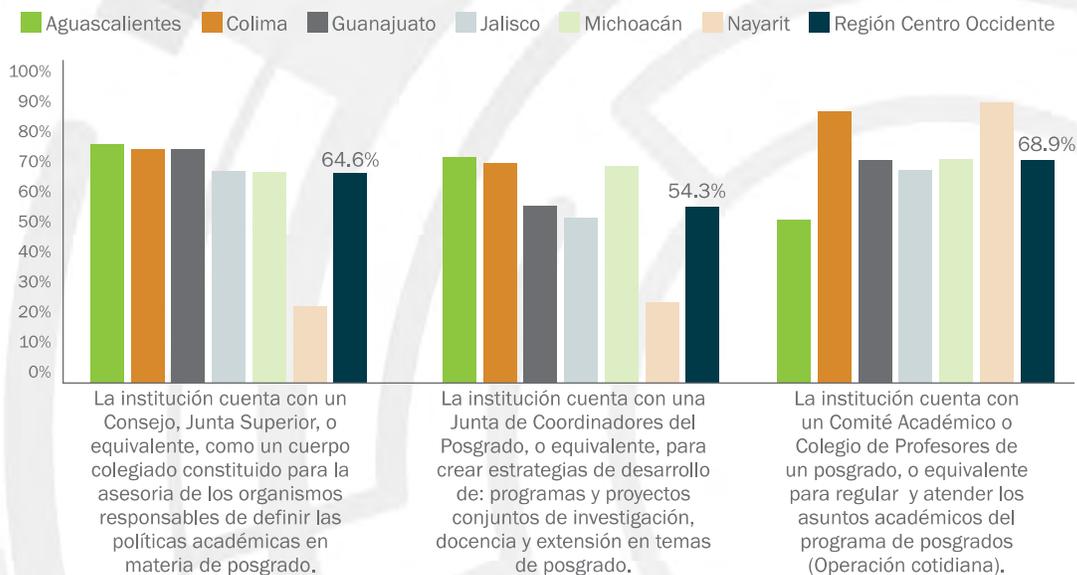
Morfín, C. y G. Ruíz (Ed.). (2015). *Diagnóstico del Posgrado en México: Región Centro Occidente*. Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, A. C.



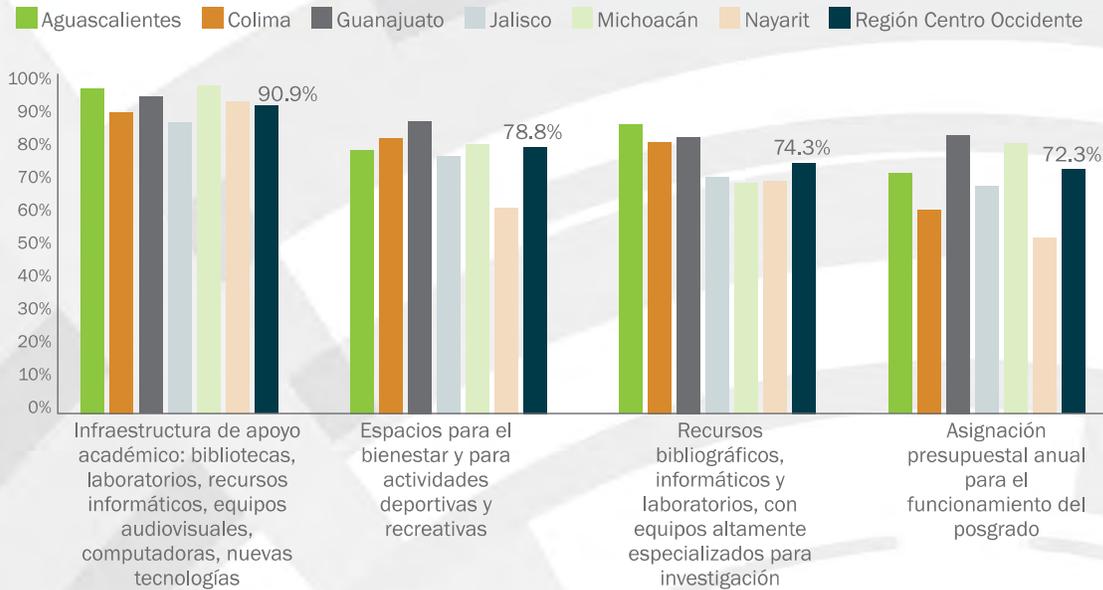
Gráfica 1. Porcentaje de posgrados por tipo de institución, desglosado por entidad.



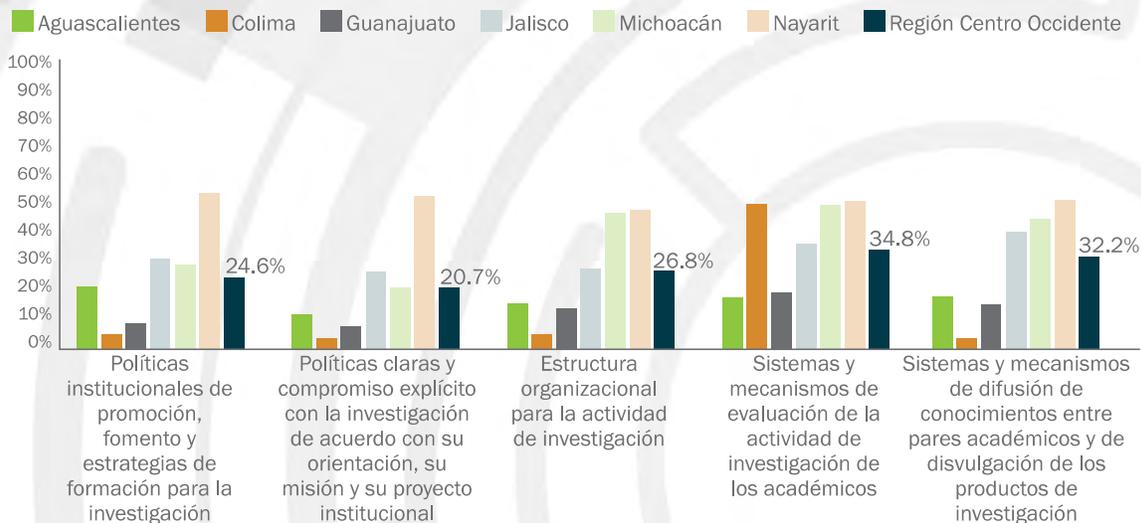
Gráfica 2. Porcentaje de posgrados por grado de desarrollo de las normas, criterios, instancias colegiadas para evaluar institucionalmente el desempeño del posgrado desglosado por entidad.



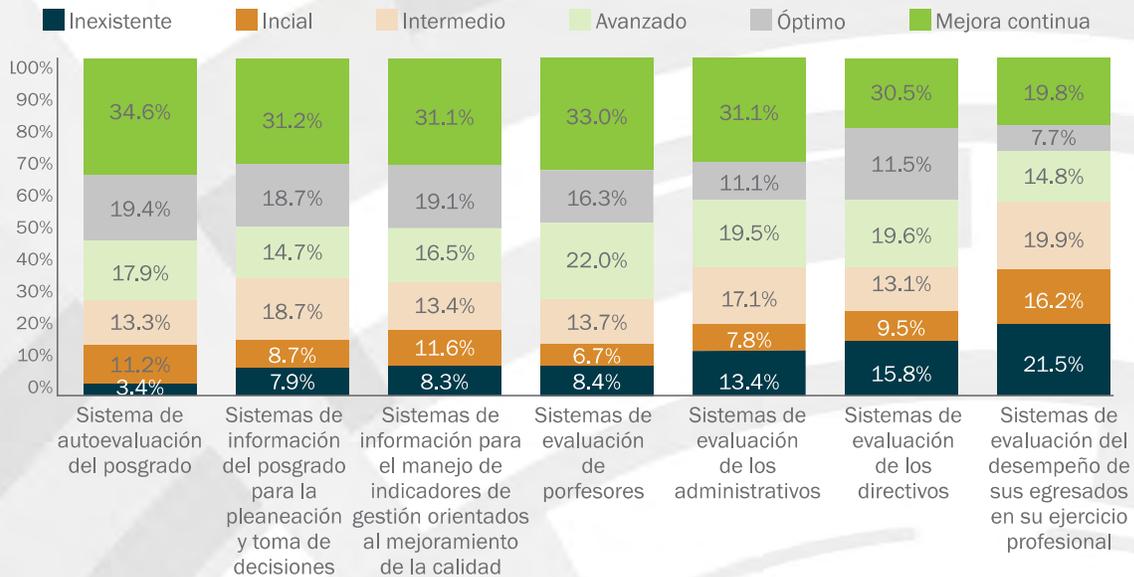
Gráfica 3. Porcentaje de posgrados con nivel consolidado de desarrollo de los Órganos Colegiados para apoyo a los programas, desglosado por entidad.



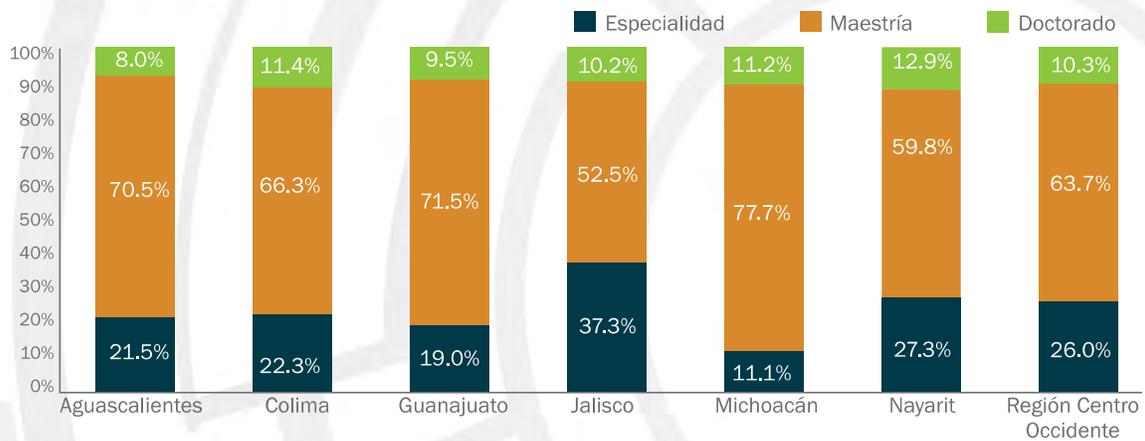
Gráfica 4. Porcentaje de posgrados que manifestaron estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con la presencia de recursos, infraestructura y servicio para los programas, desglosado por entidad.



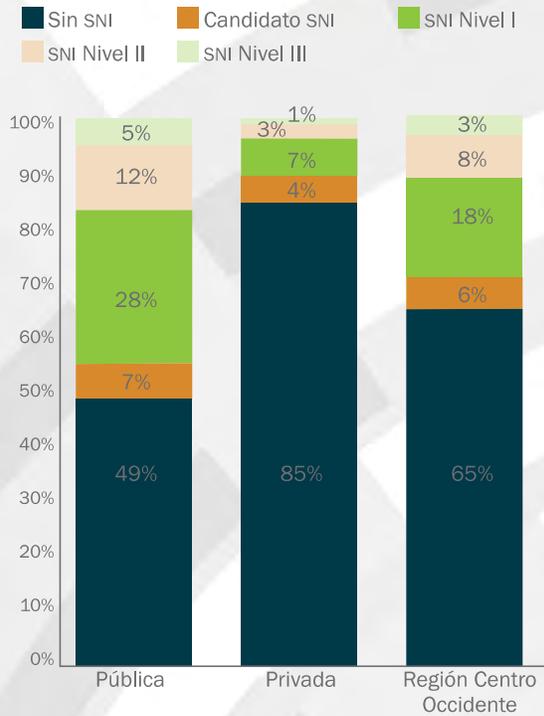
Gráfica 5. Porcentaje de posgrados con grado de desarrollo inexistente o inicial del fomento a la investigación, desglosado por entidad.



Gráfica 6. Porcentaje de posgrados por el nivel de desarrollo de sus mecanismos de autoevaluación institucional.



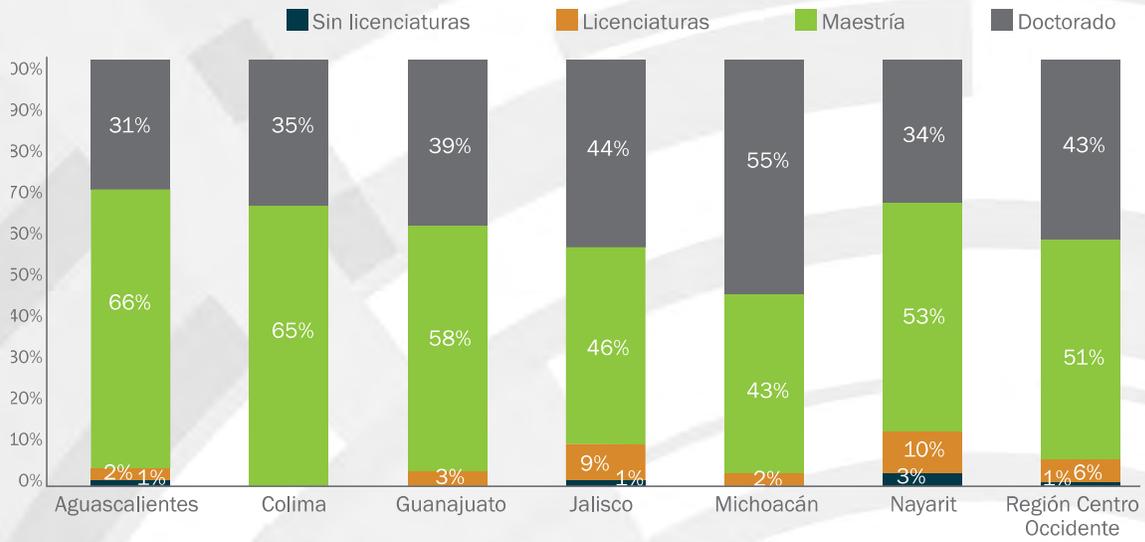
Gráfica 7. Porcentaje de posgrados según su nivel educativo, desglosado por entidad.



Gráfica 8. Porcentaje de docentes según el nivel de SIN, por tipo de institución.

		Entidad						
		Aguascalientes	Colima	Guanajuato	Jalisco	Michoacán	Nayarit	Región Centro Occidente
Estancias nacionales	Ninguno (0)	42.60	49.00	48.90	57.30	54.00	48.00	52.7
	Del 1 al 25	40.30	28.60	30.10	33.50	30.50	43.10	32.9
	Del 26 al 50	12.70	13.00	13.50	4.20	3.40	8.90	7.8
	Del 51 al 75	0.0	6.00	3.60	2.50	9.50	0.0	3.8
	Más del 75	4.40	3.60	3.90	2.50	2.60	0.0	2.9
	Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Estudios de capacitación, actualización en instituciones nacionales	Ninguno (0)	5.30	32.20	10.70	24.40	22.70	18.70	19.4
	Del 1 al 25	39.30	26.30	42.90	44.30	59.10	50.30	45.5
	Del 26 al 50	31.50	8.30	15.20	11.90	13.50	23.00	14.6
	Del 51 al 75	17.30	3.60	18.20	11.70	1.40	0.0	10.9
	Más del 75	6.60	29.70	13.00	7.70	3.40	8.00	9.6%
	Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Iniciaron estudios de posgrado en instituciones nacionales	Ninguno (0)	15.20	69.00	33.40	61.80	43.90	29.80	46.9
	Del 1 al 25	52.80	21.50	37.10	31.00	43.70	46.40	36.4
	Del 26 al 50	26.70	9.50	20.90	5.90	1.80	23.80	11.9
	Del 51 al 75	2.70	0.0	5.10	1.30	2.40	0.0	2.4
	Más del 75	2.70	0.0	3.60	0.0	8.30	0.0	2.4
	Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

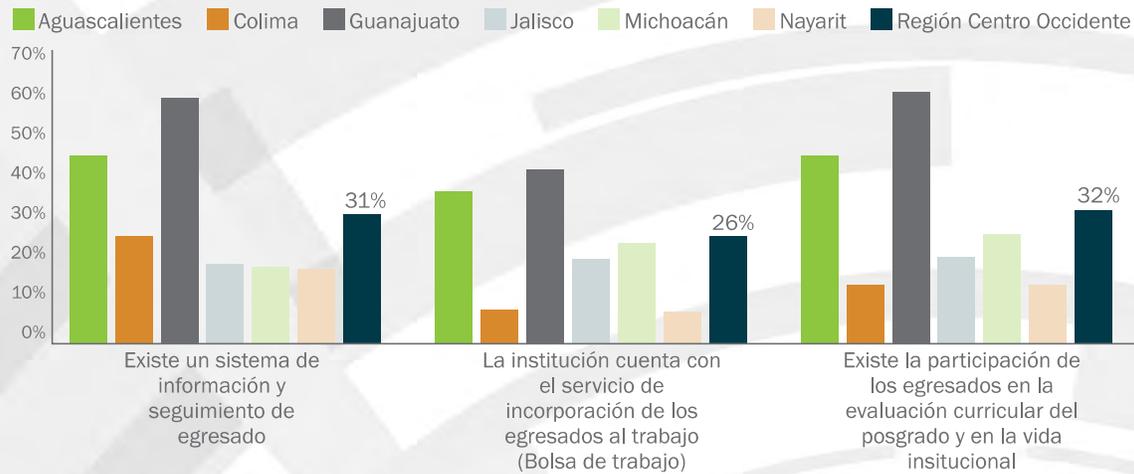
Tabla 1. Porcentaje de posgrados según proporción de la planta académica que realiza movilidad nacional, por entidad.



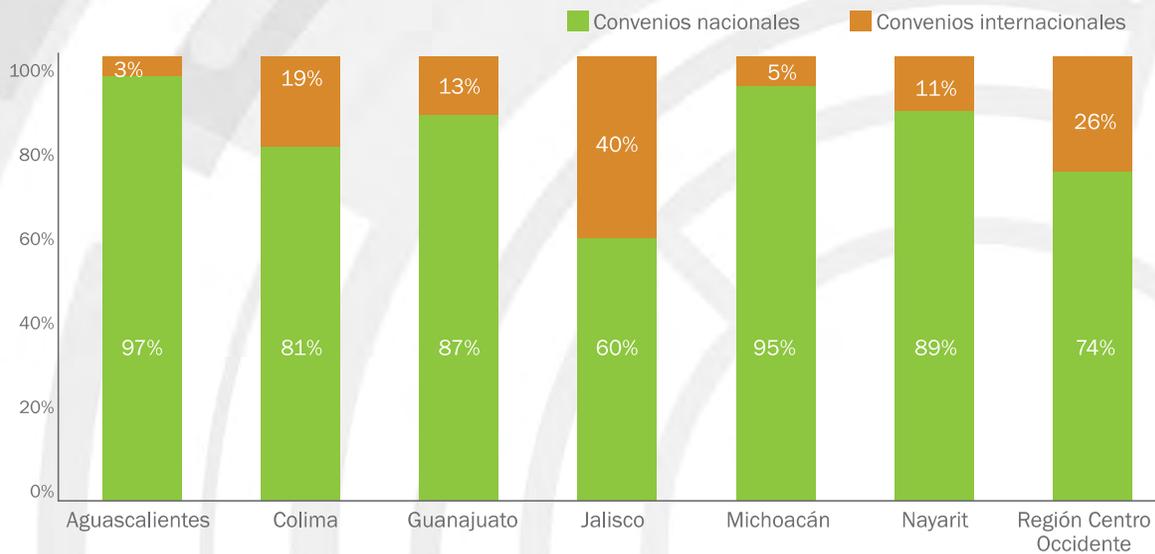
Gráfica 9. Porcentaje de coordinadores de posgrado según su máximo nivel de escolaridad, por entidad.

Generación de egreso		Tipo de institución		
		Pública	Privada	Región Centro Occidente
Antepenúltima	Número de estudiantes que ingresaron	6723	14717	21440
	Número de estudiantes que egresaron	5696	12286	17982
	Número de estudiantes titulados	3430	5223	8653
	Eficiencia terminal	85%	83%	84%
	Eficiencia de titulación	51%	35%	40%
Penúltima	Número de estudiantes que ingresaron	7641	16410	24051
	Número de estudiantes que egresaron	6201	12680	18882
	Número de estudiantes titulados	3705	5326	9030
	Eficiencia terminal	81%	77%	79%
	Eficiencia de titulación	48%	32%	38%
Última	Número de estudiantes que ingresaron	9066	18082	27149
	Número de estudiantes que egresaron	7115	14212	21327
	Número de estudiantes titulados	3588	4997	8586
	Eficiencia terminal	78%	79%	79%
	Eficiencia de titulación	40%	28%	32%

Tabla 2. Número de alumnos que ingresaron y egresaron, eficiencia terminal y eficiencia de titulación, por generación de egreso y tipo de institución.



Gráfica 10. Porcentaje de posgrados con grados avanzado, óptimo o mejora continua en el desarrollo de diversas acciones para el análisis de egresados, por entidad.



Gráfica 11. Convenios suscritos por entidad federativa y origen de la contraparte.

Diagnóstico del posgrado de la región sur-sureste. Características y problemáticas.

Pedro José Canto Herrera

Universidad Autónoma de Yucatán

pcanto1962@gmail.com

Calle 60 No. 491-A x 57 Centro CP 97000 Mérida, Yucatán, México

Tel: (+52) (9999224600)

Yolanda Jiménez Naranjo

Universidad Veracruzana

yolanaranjo@gmail.com

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana

Resumen

El presente trabajo forma parte del Diagnóstico del Posgrado que el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMEPO), en coordinación con el Centro de Investigación en Matemáticas, A. C. (CIMAT) ha impulsado en 2014 tanto a nivel nacional como en sus distintas entidades federativas, con el fin de contar con datos confiables que posibiliten identificar con claridad las principales fortalezas y debilidades del posgrado en el país. En particular se presentan los resultados para la región Sur-Sureste de la ANUIES de 593 encuestas realizadas a coordinadores de programas de posgrado (122 de Chiapas, 76 de Campeche, 66 de Oaxaca, 21 de Quintana Roo, 57 de Tabasco, 170 de Veracruz y 81 de Yucatán). Entre los resultados se encontró que existe bastante paridad entre los programas de posgrado entre lo público y lo privado. También se encontró que casi todos los programas de posgrado cuentan con normatividad aplicada al posgrado, con una organización colegiada para su operación, con un estudio de pertinencia para el proceso de creación del posgrado, con estrategias de difusión para promover los programas de posgrado y con un sistema de información y control escolar.

Introducción

En el año de 2011 el COMEPO llevó a cabo un Diagnóstico del Posgrado en 8 Estados de la República (Aguascalientes, Colima, Chihuahua, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, San Luis Potosí y Veracruz) y publicó en 2013 los resultados del estudio en el libro: “Diagnóstico del Posgrado en México: Ocho Estudios de Caso”. (COMEPO 2013).

El CONACYT, por su parte, publica en su portal electrónico la base de datos de los Programas que pertenecen al PNPC, la cual incluye a las Especialidades, Maestrías y Doctorados de mayor solidez en el país y que cuentan con esta certificación de calidad. El CONACYT dispone de una información exhaustiva de los Posgrados que han sido sometidos a evaluación dentro del PNPC, no obstante, por razones obvias sólo una pequeña parte de esa información se puede hacer pública y más importante, de acuerdo a la información de esta encuesta, el porcentaje de programas que pertenecen al PNPC representa menos del 19% del total de los posgrados que se imparten en el país.

Cabe mencionar que al no existir una base de datos actualizada con todos los posgrados que se imparten en el país, pero más importante aún, la carencia de información cualitativa y cuantitativa que permita caracterizar a los posgrados que se imparten en México, ha motivado que el COMEPO impulsara una iniciativa para establecer un Diagnóstico del Posgrado por estados, regiones y a nivel nacional, a fin de impulsar la consolidación y actualización de la información del posgrado. Asimismo, el COMEPO ha visto la pertinencia de crear un Observatorio Nacional del Posgrado que permita recabar y concentrar la información de todos los posgrados del país mediante una plataforma en línea que facilite el registro de la información por parte de las propias instituciones, lo que permitirá actualizar continuamente la información del posgrado nacional.

Como resultado de una labor constante por parte del COMEPO y con el apoyo por parte del Centro de Investigación en Matemáticas, A. C., Unidad Aguascalientes, se obtuvo el financiamiento por parte del Comité de Apoyos Institucionales (CAI) del CONACyT para llevar a cabo este proyecto del Diagnóstico del Posgrado Nacional, que incluye a los estados de la región Sur-Sureste del país. Por tal motivo, el propósito de este trabajo es caracterizar a los programas de posgrado de la región Sur-Sureste.

Metodología

Estudio descriptivo tipo encuesta en el que se administra a una muestra de informantes un cuestionario estructurado como diagnóstico de la situación. Los informantes son los coordinadores o responsables de los programas de posgrado seleccionados en la

muestra. Este estudio diagnóstico es un primer contacto con la realidad que nos interesa conocer y que permitirá en un futuro llevar a cabo estudios longitudinales que sirvan para dar seguimiento a las estrategias y políticas que se implanten por parte de las instancias gubernamentales. Se utilizó un cuestionario que contiene 232 variables, organizadas en tres secciones y nueve constructos.

La población objetivo la conforma los programas de posgrado a nivel Especialidad, Maestría y Doctorado de las universidades, instituciones de educación superior y/o centros de investigación que se encuentran ubicados en el territorio nacional y que están vigentes o han suspendido actividades por diversas causas. Se utilizó como marco de muestreo el directorio de posgrados de instituciones de educación superior y centros de investigación registrados en el listado de posgrados proporcionado por el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMEPO). Se efectuó un muestreo probabilístico de una sola etapa, considerando como dominios de estudio cada una de las entidades federativas. Dentro de cada entidad se realizó una asignación de muestra proporcional al número de posgrados registrados para cada uno de los municipios. Se llevó a cabo una selección con muestreo aleatorio simple de los posgrados asignados por municipio en cada entidad federativa, utilizando como unidad de muestra los posgrados registrados en el listado de COMEPO. Al final se recolectó información a 593 coordinadores de programas de posgrado (122 de Chiapas, 76 de Campeche, 66 de Oaxaca, 21 de Quintana Roo, 57 de Tabasco, 170 de Veracruz y 81 de Yucatán

Resultados

En relación al tipo de institución que acoge los programas de posgrado de la Región Sur-Sureste encontramos que el 52% corresponde al sector privado y el resto al sector público. Al interior de este, un 23% corresponde a instituciones educativas autónomas, un 17 % a federales y el 8% restante a estatales. El tipo de financiamiento de estas instituciones varía levemente, ya que un 45% tiene financiamiento privado, lo que implica que algunas instituciones privadas también son financiadas con fondos públicos, o que la categoría de “otras”, que representa un 7%, esté destinada al financiamiento de las instituciones de educación privadas.

En relación a la normatividad aplicada al posgrado observamos que sólo en el 3% de los casos se señala como inexistente, aunque a ese porcentaje habría que sumar el 12% que están en un proceso inicial. El 85% restante está en intermedio, avanzado, óptimo y mejora continua. Con respecto a normatividades específicas, la mayor parte está en la categoría de existente, pocas en proceso de elaboración o inexistentes. Los documentos normativos que se presentan mayormente en la categoría de existentes son el Estatuto de Personal Académico, el Estatuto Estudiantil y el Reglamento General de Estudios (por encima del 90%). Sin embargo, en lo que se refiere a las normas de funcionamiento abarca un porcentaje menor, el 84.5%. Observamos que este porcentaje es menor en cuanto al establecimiento de un Sistema de Gestión de la Calidad, el cual dice existir sólo en el 57% de los casos, inexistente en un 8% (el más elevado) y un 35% señala estar en elaboración.

Con respecto a la organización colegiada, los porcentajes de inexistentes son más pronunciados. Sólo el 60% de los coordinadores o coordinadoras señala tener en su institución un proceso consolidado en cuanto a la existencia de un Consejo, Junta u órgano equivalente que preste asesoría para definir las políticas académicas en materia de posgrado. Señalan igualmente un 13% inexistente y un 27% en proceso de consolidación. Una tendencia aún más desfavorable la observamos en la consolidación de una Junta de Coordinadores del Posgrado o equivalente que permita crear estrategias de desarrollo de programas y proyectos conjuntos de investigación, docencia y extensión en el posgrado (con un 49% consolidado, un 37% en proceso de consolidación y un 14% inexistente). En cuanto a la existencia de un comité académico o colegio de profesores que atienda los asuntos académicos ordinarios o cotidianos del programa en específico los indicadores son más favorables (un 65% consolidado, un 27% en consolidación y un 7% inexistente). Aunque por la importancia para la operación cotidiana del programa, resultan escasas estas frecuencias.

En relación al grado de desarrollo de la normatividad relativa a los recursos económicos, infraestructura y servicios, se observa que el mayor nivel de este se percibe en la infraestructura de apoyo académico y de recursos para la investigación. En menor medida lo están las instalaciones de esparcimiento y recreación. Aunque un 70% dice estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con la existencia de una normatividad para la

asignación presupuestal del posgrado, se considera que es este rubro el que tiene menor desarrollo.

Con base a un proceso de autoevaluación realizado por los encuestados según sus percepciones sobre estos indicadores encontramos que los procesos que tienen porcentajes más inexistentes en las instituciones son; “Sistemas y mecanismos de difusión entre pares académicos y de divulgación de productos de investigación”, “Sistemas y mecanismos de evaluación de la actividad de investigación” y “Estructura organizacional para la actividad de la investigación”. Los que tienen porcentajes más altos en óptimo y mejora continua son los enunciados de “Políticas claras y compromiso explícito con la investigación de acuerdo con su orientación, su misión y su proyecto institucional” y las “Políticas institucionales de promoción, fomento y estrategias de formación para la investigación”. Aún así, es importante señalar que alrededor del casi 50% de todos estos rubros considera estar en las categorías de inexistente, inicial e intermedio.

El mayor porcentaje donde se halla el nivel inexistente o intermedio es en relación a la estructura organizacional para la actividad de investigación. Por otro lado, se encuentra en su mayoría de los sistemas y mecanismos de evaluación de la actividad de investigación se halla en el nivel inicial. Al igual, en el nivel avanzado y óptimo se identifica con un alto porcentaje las políticas claras y compromiso explícito con la investigación. Respecto al nivel de mejora continua con más porcentaje se encuentra políticas institucionales de promoción fomento y estrategias de formación para la investigación. En conclusión, conforma una minoría aquellas instituciones que no cuentan con una Evaluación institucional del grado de desarrollo de sistemas de autoevaluación de los actores que interviene en el posgrado.

Los procesos de menor evaluación interna corresponden al “Sistema de evaluación del desempeño de sus egresados en su ejercicio profesional”, al “Sistema de evaluación de los directivos” y al “Sistema de evaluación de los administrativos” (los porcentajes de inexistentes son de un 23%, 13% y 12% respectivamente). Para el caso de la evaluación del desempeño de sus egresados en su ejercicio profesional sobresale, con respecto al resto de rubros, además de la categoría de inexistente, la de inicial e intermedio, frente a las tres restantes de avanzado, óptimo y mejora continua. Sería, en este caso, el tipo de evaluación

más inexistente y de un carácter más incipiente. El “Sistema de evaluación de los profesores”, el “Sistema de información para el manejo de indicadores de gestión orientadas al mejoramiento de la calidad”, el “Sistema de información del posgrado para la planeación y la toma de decisiones” y el “Sistema de autoevaluación del posgrado”, cuentan con indicadores que señalan un mayor grado de desarrollo, pero aún con mucha presencia en las categorías de inicial e intermedio.

El mayor porcentaje donde se halla el nivel inexistente, inicial y avanzado es en relación a los sistemas de evaluación del desempeño. Por otra parte, los sistemas de información del posgrado para la planeación y la toma de decisiones, así como, los sistemas de información para el manejo de indicadores de gestión orientados al mejoramiento de la calidad se encuentran en su mayoría en el nivel intermedio. Con respecto al sistema de evaluación de los profesores refleja que un alto porcentaje se halla en el nivel óptimo y de mejora continua. En conclusión, se denota que la mayoría de las instituciones de posgrado exponen que existe de algún modo en algún nivel Evaluación institucional del grado de desarrollo de sistemas de autoevaluación de los actores que interviene en el posgrado.

En sintonía con lo que tiene lugar a nivel nacional, el nivel de posgrado que tiene mayor presencia en la región sur-sureste es el de maestría, con un 80%, frente al escaso 7% de los estudios de doctorado y el 13% para las especialidades.

Las áreas de conocimiento del posgrado se distribuyen de una forma muy desigual, compartiendo con ello la misma tendencia a nivel nacional, aunque con pequeños matices. Para la región Sur-Sureste más del 60% corresponden al área de Ciencias Sociales y Humanidades y al de Ciencias de la Conducta. Otro 28% restante está prácticamente concentrado en las Ingenierías con un 15% y el área de Medicina y Ciencias de la Salud con un 13%. El escaso 12% restante lo ocupa en conjunto las Ciencias Físico Matemáticas y de la Tierra, la Biología y Química y el área de la Biotecnología y Ciencias Agropecuarias. Los datos son aún más significativos si cruzamos la información de las áreas de conocimiento con el tipo de institución.

El área de Humanidades y Ciencias de la Conducta y el de Ciencias Sociales, si bien agrupan ellas solas el 60% de todos los programas de posgrado, de ellos solo el 30% se

ubica en el área pública, recabando el área privada el 70% de esta oferta. Es decir, estas áreas no sólo representan la mayor parte de los estudios de posgrado sino que lo hace muy especialmente en el ámbito de la oferta privada de educación. El comportamiento del resto de las áreas muestra un desarrollo muy diferente; el área de la Biotecnología y de las Ciencias Agropecuarias y el de las Ingenierías contemplan un 63% de oferta en instituciones de educación públicas. Y en el resto de las áreas la oferta de lo público tiene más de más de un 80%. Los comportamientos son por tanto, muy dispares, desde el apenas 30% de oferta de lo público en el área de Humanidades y Ciencias de la Conducta hasta el 91% del área de Biología y Química.

En relación al reconocimiento de validez oficial del posgrado los datos nos señalan que sólo el 2% de los programas no lo tienen, lo que implica alrededor de un total de 8 programas de 384. Sin embargo, los criterios de calidad de los programas si se muestran muy dispares, lo que puede estar señalando la poca relación que pueda existir entre el otorgamiento de la validez oficial y los procesos de calidad de los programas.

En relación a las modalidades del programa sobresale que el científico básico apenas representa el 10% y el práctico individualizado el 8%. Sin embargo, el científico práctico y el práctico representan por sí solo casi el 83%.

En cuanto al tiempo de dedicación que los estudiantes dedican al posgrado se observa que más de la mitad, el 55%, lo hace los fines de semana, frente al 31% que lo hace a tiempo completo y el 14% que lo hace a medio tiempo.

En relación a la flexibilidad de los programas de posgrado sobresale la categoría intermedia de “Flexible bajo ciertas condiciones”, con el 63%, frente a programas rígidos con el 30% y totalmente flexibles con el 8%. Es decir, la tónica general en relación a la flexibilidad del posgrado es muy escasa que sea totalmente flexible, pero ya, tampoco rígida.

En relación al tiempo que la institución tarda en validar los créditos que los estudiantes cursan en los programas, el 43% señala que tarda menos de tres meses, pero el 48% señala que lo hacen entre 4 y 12 meses. Incluso un 9% señala que tarda más de 12

meses en hacerlo, con la dificultad que esto entraña en los trámites administrativos y de gestión relacionados con el posgrado. En relación al Reconocimiento del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT, en la región Sur-Sureste el 25% de ellos cuenta con él. Este porcentaje es levemente superior al promedio nacional, el cual es del 19%. De este 25%, el 77% corresponde a la oferta de educación pública y el 23% a la privada. También en estos datos hay algunas diferencias con respecto al contexto nacional, ya que a ese nivel el porcentaje de programas en el PNPC que corresponden a la oferta privada es del 11%.

En relación al nivel de reconocimiento en el PNPC, casi el 67% se encuentran en el nivel de reciente creación y en desarrollo. Consolidados lo está el 29% y un escaso 5% son de competencia internacional. A nivel nacional, se observa una tendencia diferente. El 47% se encuentra en los niveles de reciente creación (13%) y en desarrollo (34%). Consolidados el 42% y de competencia internacional el 11%. Los datos señalan que si bien en la región Sur-Sureste el porcentaje de programas en el PNPC es mayor que la media nacional, se observa que este reconocimiento se encuentra en fase de desarrollo de forma más determinante que el promedio del posgrado nacional.

En relación a los requisitos de admisión de estudiantes, encontramos que el 73% solicitan como requisito de ingreso un curso propedéutico, que el 66% solicita el dominio de un segundo idioma y el 50% examen de admisión.

Los principales requisitos que eran necesarios para la obtención del grado que mencionaron fueron la tesis, con un 85% de menciones, la titulación por promedio con un 36% y el examen de titulación con un 27%. Aunque en menor medida sobresalen también la tesina con un 16% de las menciones, el proyecto de aplicación con un 13%, la publicación de artículos con un 16%, la estancia de investigación con un 3% y patentes con un 4%.

Respecto a si la institución contaba con un sistema de información y control escolar donde se pudiera buscar, categorizar, modificar, generar y acceder a la información escolar de los y las estudiantes del posgrado, el 65% tenían un sistema avanzado (24%), óptimo (21%) y de mejora continua (20%). Sin embargo, para el restante 35% era inexistente (7%), inicial (12%) e intermedio (16%).

Se encontró que la mayoría de los estudiante se financia a partir de recursos propios (64%). El segundo tipo de recurso que más utilizan son las becas de las propias instituciones con un 36%, seguido por el recurso de la empresa donde labora los estudiantes con el 25%. El apoyo con beca por parte del CONACYT fue mencionado sólo el 17% de las veces.

Los costos de los programas son muy variables; desde \$ 2,400.00 a más de \$300,000.00., con un costo promedio de \$67,000.00, mientras que el costo de titulación se estima que en el promedio en la región Sur-Sureste está en torno a los \$11,685.00,

En relación a los convenios de cooperación académica de la región Sur-Sureste, se encontró que los estados de Veracruz, Yucatán y Chiapas lideran este proceso, frente a los estados de Tabasco, Oaxaca y Campeche, que se comportan de una forma similar entre ellos. Quintana Roo, sin embargo, muestra un participación notoriamente menor en cuanto a la existencia de convenios de cooperación académica. Mientras en el contexto nacional los convenios con Instituciones de Educación Superior y con Centros de Investigación suponen un 41% del total, a nivel internacional este porcentaje es del 67%. A nivel nacional, los convenios con Instituciones Gubernamentales, Empresas y ONG's es del 55% frente al 41% de los que se firman con IES y Centros de Investigación.

Conclusiones

En la región sur-sureste la oferta de programas de posgrado presenta un justo balance entre la oferta que ofrecen las instituciones privadas (52%) y la que ofrecen las instituciones públicas (48%), aunque discrepa un poco con la situación a nivel nacional donde predomina lo privado (60%) sobre lo público (40%). Esta situación varía al comparar los programas de posgrado que están en el PNPC de CONACyT y los que no están, y entre áreas de conocimiento.

El financiamiento que reciben las IES públicas para la operación de sus programas proviene del Fondo Federal y el Estatal, mientras que las IES privadas se mantienen de las colegiaturas. No obstante, las diferencias en la forma de operar los programas de posgrado se han estado reduciendo, principalmente en cuanto a las colegiaturas que se cobra en dichas instituciones.

La gran mayoría de los programas de posgrado cuentan con normatividad aplicada al posgrado en forma de normas de financiamiento, estatuto de personal académico, estatuto estudiantil, y reglamento general de estudios, mientras que solo un poco más de la mitad de los programas cuenta con un sistema de gestión de calidad. (Tarea pendiente para con la mitad de los programas). Es bastante bueno el grado de desarrollo de la normatividad aplicada al posgrado, ya que el 85% de los programas se encuentran entre el nivel intermedio y el de mejora continua. Las diferencias en cuanto a la calidad se remarcan entre los programas que están en el PNPC y los que no están.

Por otra parte, si bien, la mayoría de los programas de posgrado (87%) cuanta con una organización colegiada para los programas de posgrado son poco más de la mitad que tienen consolidada esta forma de organización.

A pesar de que los coordinadores entrevistados mostraron estar de acuerdo con la forma de asignar los recursos, la infraestructura y los servicios de posgrado, mostraron mayor grado de desacuerdo con la asignación presupuestal al posgrado.

La mayoría de los programas de posgrado son:

- 1- De maestría (80%)
- 2- De Ciencias sociales y humanidades y ciencias de la conducta.
- 3- Tienen validez oficial
- 4- Científicos – Prácticos (46%)
- 5- Son de fines de semana (55%).
- 6- Son flexibles bajo ciertas condiciones (63%).
- 7- Tardan en validar los créditos entre 4 y 12 meses (48%).
- 8- Cuentan con un estudio de pertinencia para el proceso de creación del posgrado
- 9- No cuentan con el reconocimiento del PNPC de CONACYT (75%).
- 10- Se difunden y promueven a través de página web, impresiones, comunicación digital, periódicos y congresos.
- 11- Cuenta con un sistema de información y control escolar el cual se encuentran en un nivel entre avanzado y mejora continua.

Las características de posgrado varía por área de conocimiento y si pertenecen al PNPC de CONACyT. Una posible explicación del mayor interés por programas teórico prácticos que científicos puede ser la demanda, ya que la mayor parte de las instituciones no hacen investigación y las oportunidades de trabajo son mayores en el área de docencia.

Por su parte, la mayoría de los programas de posgrado que están en el PNCP:

Se oferta en IES públicas (77%)

Se encuentran en el nivel en desarrollo (45%).

Están en el nivel consolidado.

Tienen como requisito académico para obtener el grado académico la elaboración y defensa de una tesis (91%).

En la mayoría de los programas de posgrado los estudiantes costean sus estudios. El costo promedio de los estudios de posgrado oscila entre los \$ 67,000.00 pesos y el costo promedio de titulación es aproximadamente de \$ 11, 685.00

Una probable razón por la cual el porcentaje de posgrados de instituciones públicas tienen el reconocimiento de PNPC y las privadas no lo tienen son los costos. Las instituciones privadas se enfocan principalmente en la docencia y no reciben financiamiento para investigación. Los costos que implica lograr los indicadores del padrón podrían tal vez ser la razón por la cual es alto el porcentaje de posgrados que no está en padrón de excelencia.

Las IES de la región sur-sureste cuenta con convenios de cooperación académica, siendo los estados de Veracruz, Yucatán y Chiapas los que tienen un mayor número, predominan los convenios con otras IES (28%9 Nacional y (59%) Internacional, con instituciones gubernamentales (nacional 28%) y empresas (14%).

Referencias

E. Abascal y I. Grande. (2005). *Análisis de Encuestas*. Madrid: ESIC. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=qFczOOiwRSgC&pg=PA70&dq=muestreo+probabilistico&hl=es&sa=X&ved=0CB8Q6AEwAWoVChMIxurj7tXTxwIVkwqSCh2nNQTV#v=onepage&q=muestreo%20probabilistico&f=false>

COMEPO. (2013). *Diagnóstico del posgrado en México*. COMEPO. Recuperado de <http://www.omepo.org.mx/images/publicaciones/diagnostico-del-posgrado-en-mexico.pdf>

J. Murillo. (s.f.). *Cuestionario y Escalas de Actitudes*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes%20Instrumentos.pdf

La articulación de los posgrados en Jalisco con los sectores prioritarios de Ciencia, Tecnología e Innovación y las plataformas tecnológicas.

Rocío Calderón García

Universidad de Guadalajara

Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología de Jalisco

rocio.calderon@redudg.udg.mx

Guanajuato #1045, Col. Alcalde Barranquitas, C.P. 44260.

Tel: (+52) (33) (36569804)

Carlos Arturo Ruíz

Universidad Enrique Díaz de León

carlos_servipro@hotmail.com

Jorge Alfredo Jiménez Torres

Centro Universitario de la Ciénega

Universidad de Guadalajara

consultoria3201@hotmail.com

Resumen

La presente ponencia analiza la articulación de los posgrados del estado de Jalisco y su vinculación con los sectores prioritarios enmarcados en el Programa Especial de Ciencia Tecnología e Innovación 2014-2018, así como su organización con las plataformas tecnológicas de los sectores estratégicos: agropecuario, salud, tecnologías de la información y la comunicación y desarrollo sustentable, de acuerdo con los resultados obtenidos tenemos que es conveniente que se estimule al sector productivo para que incremente su inversión en investigación, innovación y desarrollo tecnológico, así como en la formación de capital humano altamente especializado, en ese sentido, las Instituciones de Educación Superior y los Centros de Investigación y Desarrollo Tecnológico deben incrementar la confianza del sector productivo y fortalecer la vinculación para el desarrollo de proyectos conjuntos.

Palabras claves: posgrado, sectores estratégicos, plataformas tecnológicas.

Introducción

La ciencia y la tecnología se han convertido en la sociedad contemporánea, en el centro alrededor del cual se entretajan las relaciones sociales y la vida social, por lo que Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), denomina la Sociedad del Conocimiento o su variante Sociedad del Saber, concepto utilizado por las políticas institucionales, los gobiernos y organismos

internacionales, así como por responsables de políticas educativas y en círculos empresariales. (UNESCO, 2005).

Las instituciones educativas del nivel superior como parte de la oferta académica que ofrecen a la sociedad, están los posgrados. Su definición disciplinar atiende en principio a lo que demanda la necesidad del mercado laboral, atendiendo a las problemáticas y necesidades propias del quehacer profesional, del conocimiento, la ciencia y la tecnología.

Ello presupone que además de una actualización se propician habilidades que en el pregrado fueron aplicadas, como la investigación y resolución de problemas. La obtención de un grado superior al de licenciatura o carrera técnica, presupone un nivel mayor en la calidad del servicio y del conocimiento en el profesionista que está inserto en el mercado laboral.

Los avances en ciencia y tecnología, suelen venir acompañados por una variedad de mecanismos de evaluación, que tienen como objetivo estimular la opinión pública e informar a los ciudadanos sobre los beneficios y los riesgos potenciales de su implementación (Rowe y Frewer, 2005). Normalmente, estos instrumentos y modelos de evaluación se insertan bajo la nueva perspectiva de “compromiso público” hacia la ciencia y la tecnología (Rowe et al., 2008).

En mayo del 2013, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, quedó sintetizado en el Objetivo 3.5: Hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación pilares para el progreso económico y social sostenible. Este objetivo, que está enmarcado en la Meta Nacional de dar una educación de calidad a todos los mexicanos, es el punto de partida del Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2014-2018. (Secretaría de Gobernación, Diario Oficial de la Federación, 2013), (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2014).

En el Programa Especial de Ciencia y Tecnología en el apartado 1.3., se hace referencia capital humano reconociendo tres estrategias fundamentales: “formación de capital humano altamente especializado, absorción de investigadores en el mercado laboral y fortalecimiento de las labores de investigación”, (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2014, pág. 25) en este sentido es de destacar que la política pública se centra en dos acciones fundamentalmente: el otorgamiento de becas y el fortalecimiento de los programas de posgrado de las Instituciones de Educación Superior (IES) y los Centros

Públicos de Investigación (CPI), sobre todo aquellos reconocidos por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), en el rubro de becas en el periodo 2006-2012 creció en un 74.4% sin embargo los apoyos otorgados siguen una política poco orientada hacia áreas prioritarias o estratégicas que permitan una mayor competitividad y desarrollo de México.

En el tema del fortalecimiento del posgrado de calidad el Programa Especial de Ciencia y Tecnología informa que:

“...el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) administra en coordinación con la Secretaría de Educación Pública (SEP) el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Su principal objetivo es asegurar la calidad en la formación de capital humano en las diferentes áreas del conocimiento. Durante el periodo 2006-2012, el padrón se incrementó más de dos veces, lo que es un avance significativo para el SNCTP”. (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2014, pág. 25).

La importancia de los programas educativos de posgrado radica, fundamentalmente, en que permiten contar con recursos humanos altamente capacitados, con conocimientos profundos sobre una disciplina u objeto de estudio, una masa crítica capaz de recrear y generar conocimiento, lo que resulta indispensable para entender los avances del conocimiento y para desarrollar o adaptar innovaciones tecnológicas. (Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado A.C., 2011).

Los estudios de Técnico Superior se imparten principalmente en las Universidades Tecnológicas impulsadas por la federación desde 1991, absorbiendo el 91.1. % de la matrícula operando bajo un sistema compartido federal y estatal.

Es importante mencionar que dentro de la educación superior se ubica la educación normal que cubre el 4.1. % de la matrícula total y se imparte en sus opciones de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, especial, física y artística, tecnológica, primaria intercultural y bilingüe.

Tomando en consideración estos datos, se puede advertir que el fortalecimiento institucional, la formación de investigadores y tecnólogos, la creación de instrumentos de vinculación y la difusión social de los conocimientos constituyen rasgos centrales de un programa de ciencia y tecnología para el fortalecimiento de la cohesión social y la ciudadanía. No se trata de generar un marco de consensos que, con una mirada estratégica,

facilite la sinergia y la convergencia de muchas de las iniciativas existentes, complementándolas con otras nuevas que surjan del diagnóstico y de los objetivos que se acuerden (OEI: 2012).

Eso acerca a la definición de una estrategia a seguir en la inclusión dentro de los programas de posgrado, de líneas de investigación y generación de conocimiento que impacten la calidad del programa y retroalimenten la pertinencia de sus contenidos.

Es por ello que los posgrados al implementar el uso de la tecnología, fortalecen esta importante e imprescindible habilidad a desarrollar por los estudiantes de estos. Es parte de la cultura científica, de la alfabetización digital y del uso de tecnologías de la información con las cuales se forman los profesionales de las disciplinas del conocimiento.

Con este contexto, en el estado de Jalisco se realizó una investigación que tuvo como propósito central analizar la articulación de los posgrados con los sectores prioritarios enmarcados en el Programa Especial de Ciencia Tecnología e Innovación 2014-2018.

Objetivos

- Analizar los programas de posgrado de Jalisco de acuerdo a las áreas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Identificar los programas educativos de posgrado en Jalisco de acuerdo a los temas prioritarios de ambiente, conocimiento del universo, desarrollo sustentable, desarrollo tecnológico, energía, salud y sociedad.
- Describir los programas de posgrados de acuerdo a las plataformas tecnológicas estratégicas agropecuarias, salud, tecnologías de la información y la comunicación y desarrollo sustentable.

Metodología

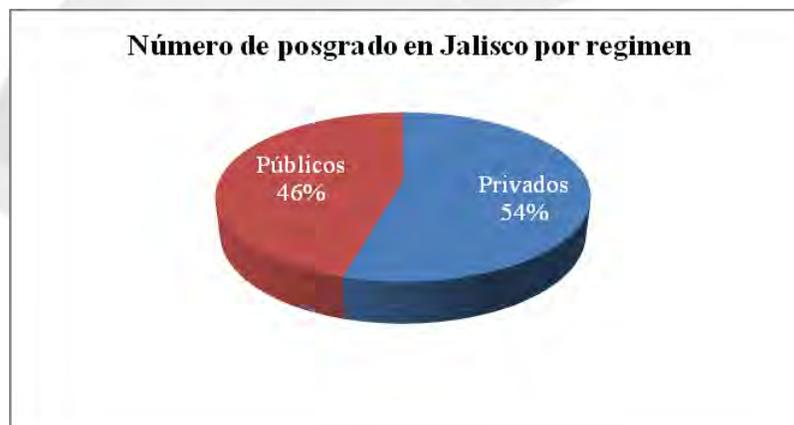
Para el desarrollo de la presente investigación se utilizó una metodología cualitativa-cuantitativa, en la primera fase se colaboró con la Comisión I. Planes y Programas de Estudio del Consejo Estatal para la Planeación de la Educación Superior de Jalisco, con el liderazgo de la Dra. Sonia Reynaga Obregón, Coordinadora Académica de la Universidad de Guadalajara y líder del proyecto del Catálogo Jalisciense de Estudios de Posgrado, se procedió a elaborar una plataforma que contiene una base de datos que integra al Padrón Jalisciense de Estudios de Posgrado la cuál puede consultarse a través del siguiente portal:

<http://www.investigacionyposgradojalisco.com/DiagnosticoPosgrado.php>, la base de datos se integró a través de 51 indicadores de información básica y estadística de los programas educativos de posgrado en Jalisco, tomando en cuenta los estudios diagnósticos realizados en el 2011 por el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado.

En la segunda fase se procedió a realizar un análisis de la información estadística y su vinculación con las áreas estratégicas del CONACyT, los temas prioritarios del Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación así como de las plataformas tecnológicas de la agenda de innovación de Jalisco.

Resultados

Actualmente en Jalisco se tienen registrados 753 posgrados, de los cuales el 54% corresponde a la oferta educativa privada y un 46% Instituciones de Educación Superior Publica, destacándose las especialidades¹ con un 47.1%, seguidas de las maestrías con un 41.1% y los doctorados con un 10.6%.



Fuente: Padrón Jalisciense de Estudios de Posgrado (2015). En: <http://investigacionyposgradojalisco.com/ResultadoIndicador.php>

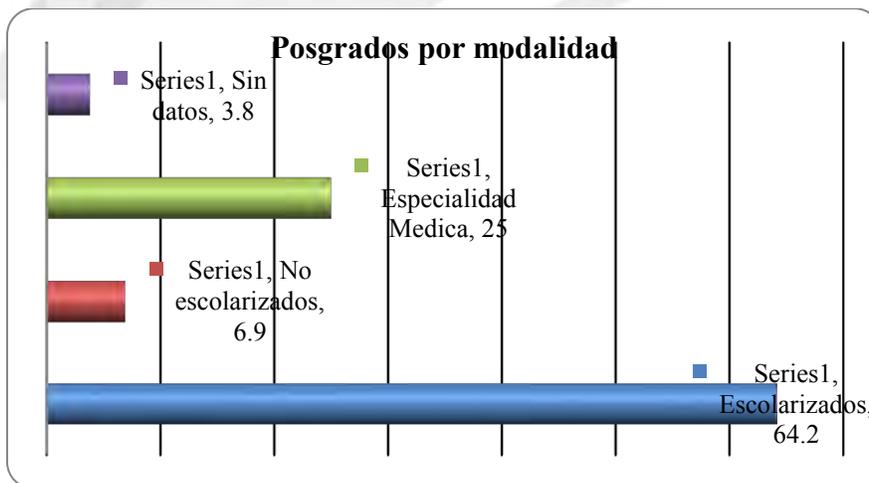
En cuanto al tipo de orientación del programa de posgrado tenemos que su mayor orientación es de tipo profesional con un 75.4% y los de investigación con un 24.6%, por lo que se abre la oportunidad de que estos programas puedan vincularse de forma estratégica con el sector productivo.

¹ Se destaca en este nivel las especialidades de tipo médico.



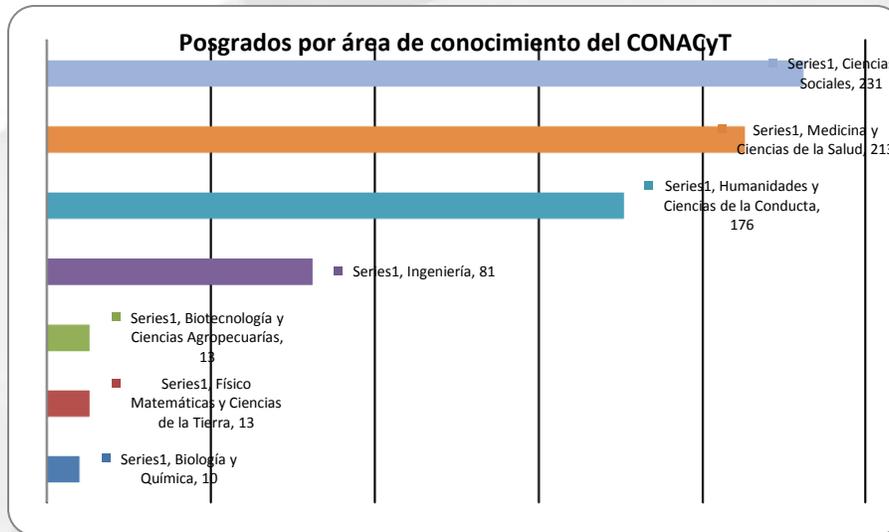
Fuente: Padrón Jalisciense de Estudios de Posgrado (2015). En: <http://investigacionyposgradojalisco.com/ResultadoIndicador.php>

En relación a las modalidades de estudio el que representa el mayor porcentaje son los posgrados escolarizados con un 64.2%, seguidos de las especialidades medicas con un 25% y con un porcentaje significativamente menor los programas educativos no escolarizados con un 6.9%.



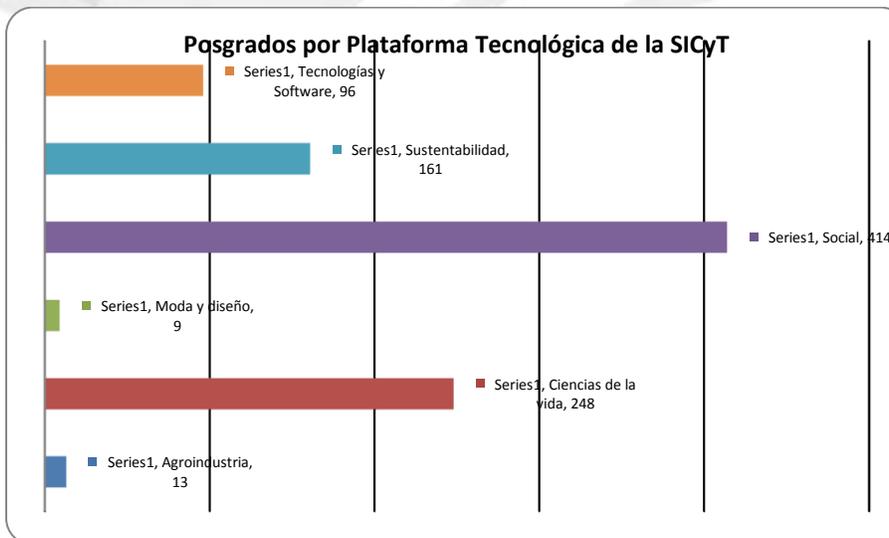
Fuente: Padrón Jalisciense de Estudios de Posgrado (2015). En: <http://investigacionyposgradojalisco.com/ResultadoIndicador.php>

En Jalisco la mayoría de los posgrados están orientados en Ciencias Sociales (231) seguidos de Medicina y Ciencias de la Salud (213), sobre todo por la presencia de las especialidades medicas y en tercer sitio se ubica el área de Humanidades y Ciencias de la Conducta (179), siendo importante fortalecer el área de ciencias e ingeniería que promuevan la innovación y el desarrollo tecnológico.



Fuente: Padrón Jalisciense de Estudios de Posgrado (2015). En: <http://investigacionyposgradojalisco.com/ResultadoIndicador.php>

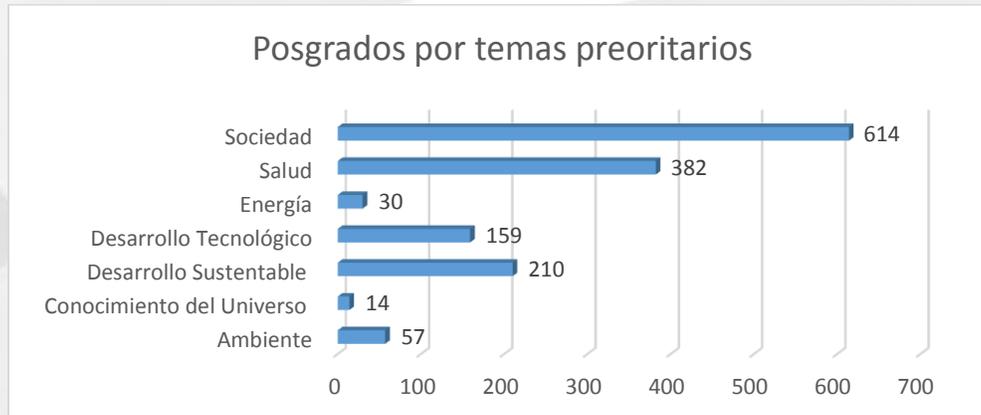
De acuerdo a las Plataformas Tecnológicas de la Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología una orientación marcada en el área social 414 posgrados, seguida de ciencias de la vida 248 programas educativos, ubicándose la sustentabilidad en tercer lugar con 161 posgrados, por lo que se sugiere se pueda impulsar la oferta académica en apoyo a las plataformas de tecnologías y software, agroindustria, moda y diseño,



Fuente: Padrón Jalisciense de Estudios de Posgrado (2015). En: <http://investigacionyposgradojalisco.com/ResultadoIndicador.php>

Una de las variables más importantes del estudio fue su clasificación de acuerdo a los temas prioritarios de la agenda de Ciencia y Tecnología ubicando más de la mitad de los posgrados en temas del área social (614) seguidos de salud (382) y de desarrollo sustentable

(210), por lo que es necesario buscar equilibrios sobre los demás temas de la agenda (energía, ambiente y conocimiento del universo), para generar niveles adecuados de innovación y competitividad.



Fuente: Padrón Jalisciense de Estudios de Posgrado (2015). En: <http://investigacionyposgradojalisco.com/ResultadoIndicador.php>

Conclusiones

Una de las principales fortalezas de Jalisco son sus recursos humanos, representando la investigación científica, la innovación y el desarrollo tecnológico una de las principales fuerzas motrices del crecimiento económico y el bienestar social, siendo la educación uno de los principales canales para fomentar una mayor competitividad en Jalisco, a través de la formación de recursos humanos altamente especializado que impulsen y fortalezcan la generación y aplicación del conocimiento, tendientes a la solución de problemas en áreas estratégicas que promuevan el desarrollo económico estatal, regional y nacional.

Aun cuando se han llevado a cabo esfuerzos importantes en torno a la ciencia y la tecnología por parte de las Instituciones de Educación Superior y los Centros de Investigación y Desarrollo Tecnológico, se carece de un programa continuo que aplique en los diversos sectores sociales, particularmente en el educativo, con programas escolarizados.

Existe una débil vinculación gobierno-academia-empresa, que dificulta la identificación y solución de problemas prioritarios; la normatividad excesiva e inadecuada que obstaculiza la vinculación entre los diversos sectores; la carencia de incentivos para que los investigadores se involucren en la solución de problemas estatales; los insuficientes

recursos económicos para apoyar proyectos de investigación y desarrollo tecnológico de interés para el estado, y; la limitada interacción interinstitucional.

Por tanto, es necesario fortalecer los apoyos ya existentes y sistematizarlos para que las Instituciones de Educación Superior y los Centros de Investigación desarrollen más proyectos de innovación y desarrollo tecnológico, tendientes a resolver los problemas prioritarios que requieren de atención en el estado de Jalisco.

Es importante actualizar y ampliar la infraestructura científica y tecnológica de las Instituciones de Educación Superior y de los Centros de Investigación, a través de posgrados de excelencia. Asimismo es prioritario el intercambio con el exterior, para incorporarnos a las tendencias científico-tecnológicas internacionales.

Es conveniente que se estimule al sector productivo para que incremente su inversión en investigación, innovación y desarrollo tecnológico, así como en la formación de capital humano altamente especializado. En ese sentido, las Instituciones de Educación Superior y los Centros de Investigación y Desarrollo Tecnológico deben incrementar la confianza del sector productivo y fortalecer la vinculación para el desarrollo de proyectos conjuntos.

Referencias bibliográficas

- Jara, S. Torres, J. (2011). "*Percepción social de la ciencia: ¿utopía o distopía?*". Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad, No. 17. Disponible: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S185000132011000200004&script=sci_arttext.
- Moscovici, S. (2003): "*Notas hacia una descripción de la representación social*", Psic. Soc. -Revista Internacional de Psicología Social, vol. 1, no 2.
- Rowe, G. y Frewer L. J. (2005). "A Typology of Public Engagement Mechanisms", Science, Technology & Human Values 30. disponible <http://www.unesco.org/publications>.
- Royal Society of London (1985). "Public Understanding of Science, London": The Royal Society.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Estadística Vitales. México: SEP. Obtenido de http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2012_2013.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (Primera ed.). D.F., México: SEP. Recuperado el 29 de Agosto de 2014, de

http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

Secretaría de Gobernación, Diario Oficial de la Federación. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Primera ed.). D.F., México: Secretaría de Gobernación. doi:DOF: 20/05/2013

UNESCO (2005), “Hacia las sociedades de conocimiento”. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Ruta Prospectiva para la Fase de Análisis en la Renovación Integral del Instituto Politécnico Nacional 2036.

Armando Rentería López

Escuela Superior de Comercio y Administración IPN

arenteria@ipn.mx

Atepehuacan 55, Col. San Bartolo Atepehuacan, C.P. 07330, Delegación Gustavo

A. Madero, México D.F.

Tel: (+52) (55) 579 60 00 ext. 50490

María del Carmen Trejo Cázares

Escuela Superior de Comercio y Administración IPN

ctrejo@ipn.mx

Elia Olea Deserti

Escuela Superior de Comercio y Administración IPN

eolea@ipn.mx

Resumen

El Instituto Politécnico Nacional en el año 2014 (PEP 2014), sufrió un paro estudiantil que duró 99 días, las causas del movimiento pudieron ser muchas y algunas están consignadas en las demandas estudiantiles, sin embargo hay un factor clave que se puede identificar en todas estas solicitudes de atención por parte de las autoridades del IPN: Planeación Estratégica. Esta comunicación propone la transición a una Planeación Prospectiva Estratégica que permita identificar eventos portadores de futuros que faciliten el manejo de conflictos potenciales. En el desarrollo del trabajo solo se presenta la fase destinada al análisis y comprensión del IPN y su entorno a través de la identificación de sus componentes, tendencias y variables estratégicas para construir escenarios de futuro y evaluar sus riesgos y oportunidades.

El proceso de Planeación Prospectiva Estratégica consta de cuatro fases: Fase de Análisis Prospectivo, Fase Estratégica, Fase Institucional y Fase de Seguimiento. Las tres primeras se desarrollan de forma secuencial mientras que la Fase de Seguimiento es trasversal a todo el proceso. En esta ruta prospectiva que se propone se desarrollará la Fase de Análisis Prospectivo aplicada al IPN, con la cual se inicia el Proceso de Planeación Prospectiva Estratégica.

Palabras clave: Planeación Prospectiva Estratégica, Congreso Nacional Politécnico, Tendencia, Evento Portador de Futuro, Construcción de Escenarios.

Introducción

Esta comunicación es la tercera parte de un trabajo predoctoral (Rentería, 2015) donde se analizó y describió el Paro Estudiantil Politécnico de 2014 desde un enfoque retro-prospectivo, para proponer al Modelo Prospectivo Lineal Simple como hilo conductor del Congreso Nacional Politécnico (CNP), próximo a realizarse.

La Planeación Prospectiva Estratégica a diferencia de la planeación tradicional no solo determina el futuro tendencial o probable sino que incorpora una visión de futuro deseable y analiza las posibilidades de los futuros posibles, no se trata de hacer predicciones del futuro sino realizar estrategias pertinentes para que ese futuro ocurra.

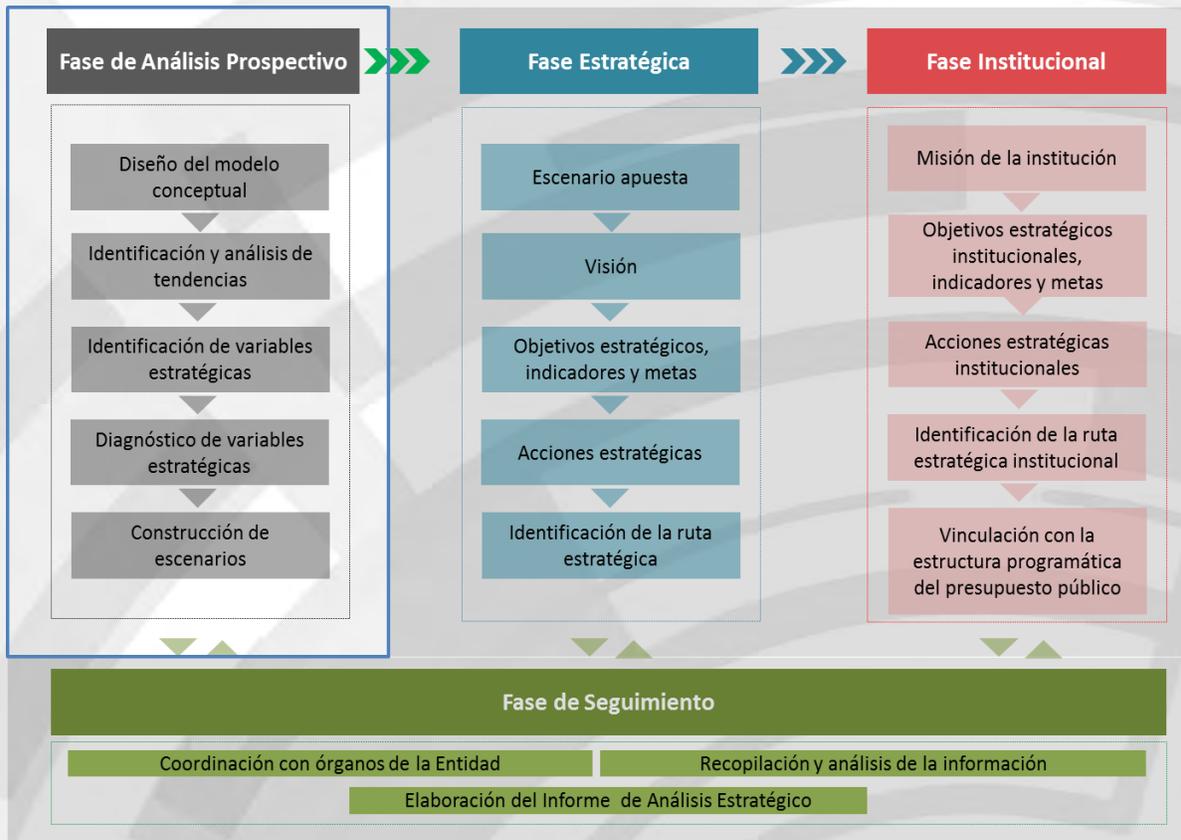
Mediante la adecuación de la Guía Metodológica para la fase prospectiva que se utiliza en el gobierno de Perú (Planes Prospectivos de Nación 2021) al contexto politécnico, se pretende responder la pregunta ¿Por qué hacer prospectiva y particularmente porqué debe guiar los trabajos del Congreso Politécnico Nacional en la Renovación Integral del IPN 2036?, la respuesta se encuentra en el creciente y acelerado cambio del mundo, al constante aumento de la incertidumbre en cualquier aspecto de la vida del ser humano siendo el futuro la razón de ser de su presente.

A continuación se ven algunas ideas clave para realizar prospectiva en el CNP:

- Adoptar una visión global y sistemática en el futuro del IPN.
- Tener en cuenta factores cualitativos y la estrategia de los actores (comunidad Politécnica).
- Cuestionar los estereotipos recibidos durante los primeros 79 años de historia politécnica.
- Optar por el pluralismo y la complementariedad de enfoques y
- Movilizar a los actores que posibilitan el cambio hacia una Renovación Integral del IPN.

Esta Planeación Estratégica con enfoque prospectivo consta de cuatro fases: Fase de Análisis Prospectivo, Fase Estratégica, Fase Institucional y Fase de Seguimiento. Las tres primeras se desarrollan de forma secuencial mientras que la Fase de Seguimiento es transversal a todo el proceso. En esta ruta prospectiva que se propone se desarrollará solamente la Fase de Análisis Prospectivo aplicada al IPN, con la cual se inicia el Proceso de Planeación Prospectiva Estratégica.

Figura 1. Proceso de Planeación Prospectiva Estratégica



Fuente: Centro Nacional de Planeamiento Estratégico. Perú, 2015

El producto de la Fase de Análisis Prospectivo es el Documento Prospectivo, el cual guía el proceso de Planeación Prospectiva Estratégica. Cabe mencionar que el IPN puede desarrollar más de un documento prospectivo, de acuerdo con cada una de las Unidades Académicas que lo integran.

Figura 2. Etapas del análisis prospectivo



Fuente: Centro Nacional de Planeamiento Estratégico. Perú, 2015

Objetivos

Entre los principales objetivos de la Fase de Análisis Prospectivo se citan:

- Comprender al IPN identificando los elementos internos que lo componen y los externos que influyen sobre él.
- Anticiparse a los riesgos y oportunidades que presentan los escenarios de futuro, para minimizar o aprovechar sus efectos respectivamente.
- Promover el pensamiento estratégico entre los Funcionarios públicos, para la mejor toma de decisiones.

Metodología

La metodología utilizada es la Planeación Prospectiva Estratégica, cuya principal finalidad es determinar las variables preponderantes y estratégicas para generar el plan de acción estratégico que conduzca a la institución a la consecución de su Visión. Por lo que a continuación se describen los principales elementos para llevar a cabo el proceso de planeación utilizando como ejemplo la Renovación Integral del IPN en su transitar hacia su primer centenario de creación en el año 2036.

1 Etapa preparatoria

El proceso de análisis prospectivo requiere de una etapa preparatoria necesaria y de suma importancia cuyo objetivo es establecer las bases para el adecuado desarrollo tanto de la fase de análisis prospectivo como del resto de fases. Esta fase incluye lo siguiente:

1. La aprobación por parte de los organizadores (Autoridades del IPN y AGP) del Congreso Nacional Politécnico el inicio del proceso de Planeación Prospectiva Estratégica del IPN hacia su Renovación Integral y la constitución de equipos de trabajo.
2. La sensibilización a la Alta Dirección del IPN cuyo objetivo es lograr que los altos funcionarios y los tomadores de decisiones interioricen y apropien la importancia de la Planeación Prospectiva Estratégica como pilar de la gestión pública.
3. La capacitación de coordinadores del Congreso Nacional Politécnico (CNP), para brindar los principales conceptos y metodología del proceso de Planeación Prospectiva Estratégica.
4. La Definición de los actores y su nivel de participación en el proceso de Renovación Integral del IPN, (Personal Académico, Investigadores, Personal de Apoyo a la Educación, Estudiantes, Funcionarios y Directivos de Unidades Académicas) por parte de los Coordinadores del CNP.

2 Etapa 1: Diseño del modelo conceptual

La finalidad de esta etapa es comprender al IPN a partir de su delimitación temática, la cual debe considerar todos sus aspectos inherentes a fin de contar con la base necesaria para desarrollar el resto del proceso de Planeación Prospectiva Estratégica Para tal efecto se debe diseñar el modelo conceptual del Congreso Nacional Politécnico. Este Modelo (Ver tabla 1) es la identificación y descripción de los temas que conforman el CNP. Cada tema representa un componente los cuales se grafican de forma ordenada, de lo general a lo particular.

Tabla 1. Recomendaciones útiles al momento de concebir los componentes y subcomponentes del modelo conceptual a partir de la vigencia de la misión

✘ Fallas recurrentes al concebir el Modelo Conceptual	✔ Propuesta de componentes del Modelo Conceptual
El gráfico del Modelo Conceptual no es el organigrama del IPN ni refleja los cargos de los participantes	El gráfico del Modelo Conceptual debe ser representativo e incluyente de la comunidad politécnica (Académicos, Personal de apoyo a la educación, Investigadores, Estudiantes, Autoridades Académicas y Funcionarios) además debe ser participativo y transversal en las funciones sustantivas y adjetivas del IPN.
El Modelo Conceptual no refleja necesariamente las funciones que desarrolla actualmente el IPN.	Los componentes del Modelo Conceptual representan temáticas específicas del IPN y se relacionan unos con otros en procesos de gestión colegiados y democráticos. Se pueden incluir temáticas que actualmente no se están considerando dentro del IPN como el seguimiento permanente al quehacer institucional y la vigilancia prospectiva tanto interna como externa en el ámbito educativo.
Los componentes del Modelo Conceptual no son instrumentos o herramientas sobre los cuales se basará el plan o la gestión estratégica del IPN.	Los componentes del Modelo Conceptual arrojarán información para la construcción de escenarios, selección de variables estratégicas y la toma de decisiones participativas que den rumbo al Instituto para la consecución de su visión 2036 a través de la ruta de la Renovación Integral.

3 Etapa 2: Identificación y análisis de tendencias

La finalidad de esta etapa es identificar y seleccionar las principales fuerzas del entorno del IPN y de esta forma comprender cómo podría evolucionar el contexto en el que se desarrolla. Además, a través de un análisis de los impactos de la tendencia sobre el modelo conceptual del CNP, se determina la sensibilidad del IPN frente al entorno. Durante esta etapa se trabaja con dos elementos distintos: las tendencias y los eventos portadores de futuro (Drivers).

Una tendencia es el posible comportamiento a futuro de una variable asumiendo la continuidad de su patrón histórico; es decir, los fenómenos que muestran un comportamiento reconocible y verificable históricamente y del cual puede asumirse que se prolongará en el futuro. Es importante destacar que suele confundirse tendencias con eventos con alta probabilidad de ocurrencia en el futuro pero que no poseen un patrón de evolución histórica. A manera de ejemplo, predicciones como: “En el 2036 el IPN Forma integralmente capital humano capaz de ejercer el liderazgo en los ámbitos de su competencia, con una visión global, para contribuir al desarrollo social y económico de México” (IPN, 2015), no corresponden a una tendencia.

Por otro lado se encuentran todos aquellos hechos que no podemos prevenir del todo y que sin embargo representan potenciales fuerzas de ruptura para el IPN. Para el proceso de Planeación Prospectiva Estratégica todos estos eventos o acontecimientos se denominan “Eventos Portadores de Futuro o Drivers”. Estos eventos pueden ser de distinta naturaleza, entre los que destacan, por ejemplo:

- **Wild cards:** o cartas salvajes las cuales son eventos completamente inesperados que de ocurrir generarían grandes perturbaciones en el sistema (como por ejemplo el Paro Estudiantil Politécnico 2014).
- **Black swans:** o cisnes negros que representan los eventos que se pueden identificar a tiempo pero se considera que poseen muy baja probabilidad de ocurrencia o que son inverosímiles (como por ejemplo el movimiento estudiantil #Yo soy 132 en 2012).
- **Weak signals:** o señales débiles son noticias o rumores de cambios que se están gestando pero que no se consideran importantes sin embargo su evolución implicaría un efecto considerable para el sistema (como por ejemplo la Iniciativa del PRD de reforma a la Ley Orgánica del Instituto Politécnico Nacional en 2014).

Una de las principales cualidades que se deben poseer para realizar la búsqueda de eventos portadores de futuro es mantener una mente abierta que acepte el hecho de que en el futuro todo es posible, aunque ciertamente hay rangos de probabilidades. Cada uno de los eventos portadores de futuro deberá contar con una descripción breve que lo caracterice, pero sin ahondar en los detalles ya que no es realista pretender conocer todos los aspectos de cosas que no han sucedido y por lo tanto no existen.

4 Etapa 3: Identificación de variables estratégicas

La finalidad de esta etapa es conocer todas las variables que conforman el IPN e identificar el rol que poseen para la construcción de futuros. Reconocer todas las variables del tema central del CNP “La Renovación Integral del IPN” es una tarea que se debe de realizar con una amplia participación, que permita reducir el riesgo de no considerar todas las posibilidades. Si en esta etapa no se identifican todos los elementos que contiene el IPN, es probable que ya no se realice en el resto del proceso de Planeación Prospectiva Estratégica. Las variables son las cualidades o características concretas que se derivan del modelo conceptual del CNP y de las tendencias que lo impactan. Son identificables y distintas unas de otras, con capacidad de cambiar.

4.1 Clasificar las variables

Para clasificar las variables se puede usar el análisis estructural, el cual es una herramienta que permite evaluar las variables y seleccionar las estratégicas a partir de un análisis de sus interrelaciones de influencia y dependencia.

Para facilitar el trabajo se puede utilizar el programa MICMAC , a continuación se detalla el procedimiento:

- a. Incluir las variables en la matriz de análisis estructural. Esta es una matriz de doble entrada que consta de dos ejes, horizontal y vertical, en cada uno de los cuales se registran en el mismo orden las variables identificadas.
- b. Valorar las variables por el criterio de influencia. Una vez ingresadas todas las variables, se procederá a analizar las relaciones directas entre ellas; para ello, debe responderse a la siguiente a la pregunta:

¿Cuál es el grado de influencia de la variable que se encuentra en el eje vertical sobre la variable que se encuentran en el eje horizontal?

Es importante tener en cuenta que la relación de influencia es respecto al momento actual del análisis. Para determinar el grado de influencia de una variable sobre otra se asignará un valor entre 0 a 3, según la siguiente categoría:

Sin Influencia (0),

Débil (1),

Moderada (2),

Fuerte (3)

Tabla 2. Matriz de Análisis Estructural

.	1 : V1	2 : V2	3 : V3	4 : V4	5 : V5	6 : V6
1 : V1	0	1	1	0	2	1
2 : V2	2	0	3	3	2	1
3 : V3	3	3	0	3	3	2
4 : V4	2	1	1	0	1	0
5 : V5	0	0	1	3	0	1
6 : V6	3	0	0	0	0	0

Fuente: Tomado del programa MICMAC

Luego para cada variable en cada una de las filas se completa el grado de la influencia sobre las variables en cada columna. Para este proceso es importante considerar la dirección de la influencia. Cabe mencionar que como una variable no posee una influencia directa sobre sí misma, los recuadros las casillas (todas las de la diagonal) poseen el valor de “0”.

c. Analizar el plano de Influencia y Dependencia resultante

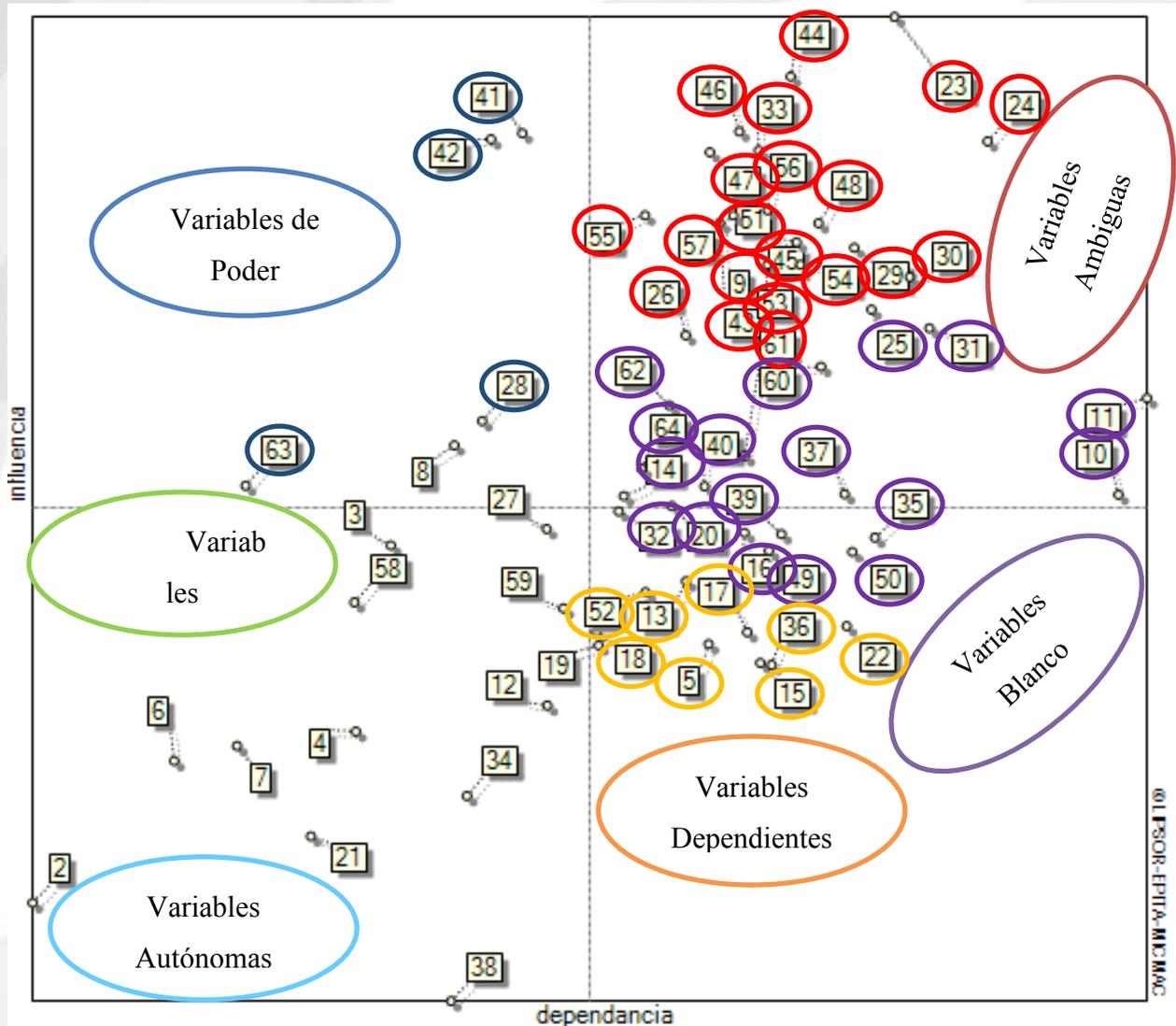
A partir de la calificación realizada en el paso anterior, se puede calcular la suma de cada fila y columna. Los resultados de las sumas de las filas (suma horizontal) expresan “influencia” que es la capacidad de una variable para alterar el comportamiento de las demás. Mientras que los resultados de las sumas de las columnas expresan “dependencia” que es el grado de subordinación de una variable con relación a las demás.

De esta forma cada variable poseerá un valor de influencia total y un valor de dependencia total. Con estos valores se puede graficar la posición relativa de cada una de las variables en un plano de Influencias (ordenadas) por Dependencias (abscisas) (Ver figura 3).

a) Variables de Poder: variables muy motrices y con poca dependencia. Son cruciales por el grado de motricidad que poseen sobre la mayor parte del sistema, es decir el movimiento de esta variable determina en gran medida la evolución del IPN.

- b) Variables Autónomas: variables poco motrices y poco dependientes. Por su ubicación y características, se considera que estas variables al tener poca relación con el resto de variables podrían no corresponder al sistema estudiado. No obstante, se recomienda no eliminarlas pues, al ser la realidad dinámica, es posible que estas variables migren a otro cuadrante. Estas variables deben ser observadas en el tiempo para verificar que mantienen un comportamiento desconectado del sistema. No detienen la evolución del sistema, pero tampoco permiten obtener ninguna ventaja.

Figura 3. Ejemplo del plano de influencias y dependencias entre variables



Fuente: Tomado del programa MICMAC

- c) Variables Dependientes: variables poco motrices y muy dependientes. Como su denominación lo indica, estas variables son sensibles de las demás en gran medida, especialmente de las variables de poder y de las ambiguas. Son variables sobre las cuales se reflejan los cambios que ocurren en el sistema.
- d) Variables Ambiguas o de conflicto: variables muy motrices y muy dependientes. Estas variables son bastante sensibles, es decir cualquier influencia sobre ellas podría hacer que modifiquen sus comportamientos. Al mismo tiempo al ser muy influyentes los cambios en estas variables tienen consecuencia para las demás. Son sensibles al cambio y al hacerlo generan impactos importantes en el sistema.
- e) Variables Reguladoras: Variables de mediana influencia y dependencia. Estas variables ubicadas en el recuadro verde claro del gráfico se caracterizan por permitirle al sistema funcionar normalmente.
- f) Variables Blanco: Variables que por ser más dependientes que influyentes podrían representar posibles objetivos para los actores responsables del sistema.

5 Etapa 4: Diagnóstico de variables estratégicas

La finalidad de esta etapa es comprender cuál es la situación actual del IPN y las fuerzas que la moldearon. Para tal efecto, se realizará un análisis del comportamiento histórico de las variables estratégicas, su situación actual y las fuerzas que influyen sobre ellas, estas fuerzas se pueden determinar con el Modelo Prospectivo Lineal Simple.

5.1 Selección de indicadores

Al ser las variables susceptibles de cambiar y de ser medidas, es necesario identificar los indicadores asociados a cada una de ellas que permitan conocer su comportamiento. Se recomienda identificar un solo indicador representativo para cada variable estratégica; contar con más de uno podría dar indicios de que se está intentando medir más de una variable. Estos indicadores son usados para realizar el análisis de las variables estratégicas.

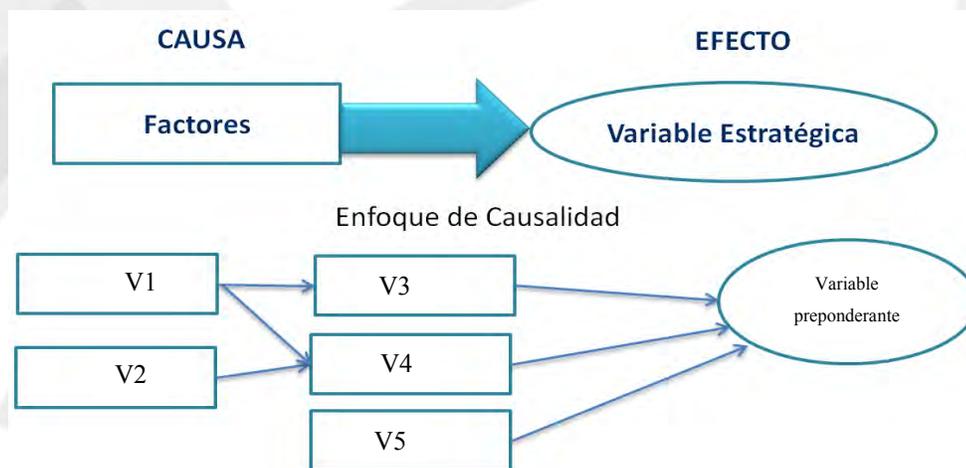
Con la ayuda de los indicadores asociados a cada variable estratégica, se procede a evaluar la situación actual del IPN a través del cálculo del valor actual de cada indicador (se sugiere el método Delphi para determinar el valor ponderado de cada indicador conocer el comportamiento histórico del indicador lo cual, posteriormente, contribuirá en la construcción del Escenario Tendencial (pronósticos).

5.2 Análisis causal

Se deben identificar los factores causales asociados a la situación actual de la variable. De esta forma durante la fase estratégica se tendrá una mayor claridad de cómo intervenir sobre cada variable estratégica.

Es importante mencionar que no basta con determinar la relación de forma semántica, sino que además se requiere contar con evidencia que sustente dicha relación. Se podrá recurrir a investigaciones económicas, sociales o similares para demostrar estas relaciones. También resulta útil consultar a los expertos (ver figura 4).

Figura 4. Estructura gráfica de un análisis causal



5.3 Identificación de actores

La Planeación Prospectiva Estratégica es un proceso continuo de la Gestión en la que los actores se empoderan de una situación en particular para generar cambios; por esto, es muy importante identificar a los actores que se encuentran relacionados con las variables estratégicas para comprender con quiénes se deberá trabajar para lograr cumplir con los objetivos y sobre quiénes los resultados se verán reflejados. En ese sentido, las preguntas guías que se deben realizar son: ¿Quiénes influyen (directa o indirectamente sobre las variables estratégicas)? ¿Quiénes se ven afectados (positiva o negativamente) por los cambios en las variables estratégicas? (ver tabla 3)

Tabla 3. Matriz de identificación de actores

	Actores que influyen sobre la variable estratégica	Variable estratégica	Actores sobre los cuales la variable estratégica tiene influencia
N°	En este campo, coloque el actor que influye sobre la variable estratégica y ¿Cómo influye?	En este campo, coloque el nombre de la variable estratégica	En este campo, coloque el actor que es influido por la variable estratégica y ¿Cómo es influido?
1	•	•	•

6 Etapa 5: Construcción de escenarios

Un escenario (Trejo, 2010) debe describir una situación futura. Se construye sobre el conjunto de variables estratégicas y refleja un comportamiento futuro de las mismas. Cuenta con enlaces plausibles de causa efecto que conectan la condición futura con el presente, mientras ilustra decisiones claves, eventos y consecuencias a través de la narrativa, permitiendo reconocer los riesgos y oportunidades. Estos escenarios pueden ser muy creativos, literarios, y que expresen de mejor manera a lo que se podría llegar en la Institución, para el caso del IPN se plantearon cuatro escenarios para los próximos 20 años, y considerando su acontecer actual se deduce que en caso de no tener vigilancia prospectiva durante la celebración del CNP o realizarlo sin una técnica sistemática que administre la información vertida del él, entonces el riesgo llevaría al Instituto a un escenario tendencial **Icaro**, donde la mayoría de los actores tuvieran una percepción de desarrollo administrativo y democrático participativo y al mediano plazo con el cambio de autoridades se vuelva a caer en lo que a juicio de los estudiantes, académicos y personal de apoyo a la educación que iniciaron y los que apoyaron el PEP 2014 se ha llamado una pésima gestión administrativa, carente de apoyo a la investigación y nula dotación de equipamiento a los laboratorios y aulas de las diferentes unidades académicas ubicadas en las diferentes regiones del País con presencia politécnica.

Para conseguir la visión 2036 del IPN, de “ser una Institución de vanguardia, incluyente, transparente y eficiente que contribuye al desarrollo global, a través de sus funciones sustantivas, con calidad ética y compromiso social” el Instituto debe enfrentar un escenario

Flamingo, ya que su ruta hacia la Renovación Integral debe ser suave pero segura independientemente de los resolutivos del CNP, por lo que se considera que esta ruta podría ser favorecida con la transición hacia la Planeación Prospectiva Estratégica, al aportar elementos anticipatorios de probables eventos que pudieran suceder dentro y fuera de la institución, pero que al ser analizados mediante el Modelo Prospectivo Lineal Simple se podría reducir los niveles de incertidumbre que provoca el cambio al momento de enfrentarlos.

Al realizarse el CNP sin la participación de todos los actores como lo propone la Asamblea General Politécnica (sin la participación de autoridades escolares y centrales) se corre el riesgo de tener un escenario de **Pato cojo** al no contemplar todas las visiones para conseguir la renovación, además sería muy difícil para las autoridades centrales llevar a operación los resolutivos del CNP pues al no recoger directamente las percepciones emanadas por los actores se corre el riesgo de sesgar la participación activa en la construcción de la democracia institucional.

El escenario indeseable sería que las autoridades del IPN no quieran o puedan enfrentar la problemática que se vive al interior de su Unidades Académicas y minimicen el Paro Estudiantil Politécnico del año 2014 llevándolo a un escenario de **Avestruz**, donde se focalicen los esfuerzos institucionales solo en la atención a resolutivos en papel de los diferentes acuerdos firmados entre las Funcionarios del Gobierno Federal y los estudiantes representantes de la Asamblea General Politécnica y publicados en la *Gaceta Politécnica Número extraordinario 1125*. Lo que llevaría nuevamente a movilizaciones y cierre de Unidades Académicas e inclusive de las áreas centrales del IPN, manifestado mediante un Paro generalizado de actividades con una duración indeterminada, provocando un caos institucional, nacional e inclusive con impacto internacional.

Ahora, también es posible que estos escenarios se puedan desarrollar de acuerdo con el acontecer propio de la institución considerándose solo tres categorías: escenario óptimo, escenario tendencial y escenario(s) exploratorio(s).

Una metodología estructurada de análisis de escenarios genera las siguientes ventajas:

- Gestionar el riesgo. Escenarios que miran las opciones de futuro pueden ayudar a los tomadores de decisiones a gestionar riesgos y desarrollar planes de contingencia.
- Generar consensos para el cambio. Los escenarios son un medio lógico, riguroso y transparente para involucrar a los actores en los procesos que enfrentan.

- Promueve una mejor comprensión del futuro. Los escenarios ponen en el centro del análisis situaciones que usualmente no son consideradas, exponiendo las relaciones que la sustentan, impulsando un pensamiento estratégico en los participantes.

Resultados

No se tienen resultados toda vez que el trabajo predoctoral que se desarrolló es tan solo una propuesta de Planeación Prospectiva Estratégica y proporciona una guía metodológica que puede guiar los trabajos del Congreso Nacional Politécnico, sin embargo su aplicación dependerá de la voluntad política de los coordinadores del Congreso y de las autoridades del Instituto Politécnico Nacional.

Conclusiones

Se considera que la Prospectiva en términos generales, es un instrumento para reducir el nivel de incertidumbre provocada por la globalización y una creciente sociedad del conocimiento caracterizada por el uso intensivo de las redes sociales como medio de organización e información.

Siendo entonces que el reciente paro estudiantil que sufrió el Instituto Politécnico Nacional pudo haber encontrado otros cauces de solución si en el IPN se utilizara la Prospectiva como ruta de planeación estratégica, ya que hubo drivers que indicaban que la comunidad estudiantil estaba descontenta y necesitada de ser atendida y escuchada, dispuesta a correr los riesgos escolares y académicos por lograr una participación activa en los procesos decisorios sobre los planes y programas de estudio a los cuales estarían sujetos durante su trayectoria escolar y marcarían los rumbos de sus acciones profesionales en el mercado laboral.

El Modelo Prospectivo Lineal Simple como método prospectivo que guíe los trabajos del Congreso Nacional Politécnico en la Renovación Integral del IPN puede contribuir a los actores (autoridades y comunidad politécnica) de la siguiente manera:

- Fomenta los procesos de reflexión y planificación estratégica para la consecución de la Visión 2036 del IPN;

- Analiza las tendencias educativas, alternativas tecnológicas, científicas y laborales para el logro de los perfiles de egreso de los educandos del IPN.
- Difunde una cultura de creación de futuro, a través de un pensamiento prospectivo en cada miembro de la comunidad del IPN.
- Prepara al Instituto Politécnico Nacional para enfrentar los cambios profundos que puede experimentar en el ámbito nacional e internacional como consecuencia de la globalización y la sociedad del conocimiento.

La aplicación de herramientas que realicen el análisis estructural del IPN para visualizar su comportamiento en una Matriz de Impactos Cruzados (MIC-MAC) permitirá al equipo coordinador del CNP evaluar con mayor criterio la selección de las variables estratégicas y reducir los niveles de incertidumbre que conllevan.

Por último describir una situación futura mediante la técnica prospectiva de construcción de escenarios y su valoración por método Delphi, permite visualizar el conjunto de variables estratégicas y reflejar el comportamiento futuro de las mismas. Sin embargo entre el escenario probable y el deseable puede haber un sin número de escenarios posibles pero serán solo unos pocos o uno solo los que sean plausibles y conecten la condición futura con el presente, a través de la narrativa, permitiendo reconocer los riesgos y oportunidades a los que se enfrenta y/o enfrentará el IPN durante su transitar hacia su Renovación Integral para el año 2036.

Referencias

- Baena, G. (2009). “Construcción de escenarios y toma de decisiones”. Working Papers 12, México, UNAM.
- Trejo, C. (2010). “Diseño escenarios 2015 para el posgrado a distancia: una propuesta metodológica para el Instituto Politécnico Nacional”. Reposital.cuaed.unam.mx. Disponible en: <http://hdl.handle.net/123456789/1341>
- Rentería, A. (2015). “Prospectiva: Una ruta hacia la Renovación Integral del Instituto Politécnico Nacional 2036”. Ensayo predoctoral, México, IPN, páginas 51-74.
- <http://www.ceplan.gob.pe/documentos/guia-metodologica-fase-prospectiva>.

El Posgrado que tenemos y el país que anhelamos.

Juan Ignacio Reyes García
SEPI-UPIICSA-IPN
Calle Té 950, Col Granjas México
reyg42@hotmail.com
México, D.F. C.P. 08400
Tel. (55) 56242000; Ext 70511

Jesús Reyes García
SEPI-ESIME-ZAC-IPN
Edificio Z-4 primer piso
Unidad Profesional Adolfo López Mateos
Colonia Lindavista, Delegación Gustavo A. Madero
México, D.F., CP 07738
Tel. 57296000; Ext 54626
jreyesg@ipn.mx

Jesús Manuel Reyes García
SEPI-UPIICSA-IPN
jesus158@yahoo.com

Resumen

El objetivo de este trabajo es hacer una exposición del Posgrado Nacional (PN) que tenemos en México y su posible contribución en conseguir el país que aspiramos. Para empezar, se presume que existen muchas concepciones e interpretaciones de la expresión “el país que anhelamos”. Sin embargo, también suponemos que es posible proponer un determinado número de características de esa expresión susceptibles de ser compartidas por un número importante de mexicanos. También creemos que el PN puede contribuir en la solución de algunos de los problemas que aquejan a la sociedad mexicana en la medida que este nivel educativo agrupa a personas con un elevado nivel de preparación que son capaces de generar conocimiento relacionado con propuestas de solución a muchos de esos problemas. Para lograr lo anterior, se presentan las características más relevantes del PN (Programas ofrecidos, número de instituciones educativas, normatividad prevaleciente para la creación de programas de posgrado, etc.), haciendo uso de la información proporcionada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). También se presentan algunas notas periodísticas que manifiestan problemas que agobian a la sociedad mexicana y que sin duda podrían ser abordados en el PN.

La conclusión del trabajo sugiere, en primer lugar, el fortalecimiento y la consolidación del PN de manera que sea posible que en él se aborde el estudio de problemas de interés nacional y, en segundo lugar, la creación de programas de posgrado interdisciplinarios que se ocupen de estudiar estos problemas.

Palabras clave: Posgrado que tenemos, país que anhelamos; programas interdisciplinarios

Introducción

La temática del XXIX Congreso Nacional de Posgrado es (COMPEPO, www.comepo.org.mx, 2015) “¿Qué posgrado necesitamos para el país que anhelamos? se relaciona bastante con la temática del congreso anterior (XXVIII) (COMPEPO, www.comepo.org.mx, 2014): “Diagnóstico, consolidación e impacto del Posgrado Nacional”. Sin embargo, en esta ocasión el tema principal permite que el PN se vincule de manera más estrecha con la sociedad mexicana en la medida en que, independientemente de las diversas concepciones e interpretaciones que haya de la expresión “el país que anhelamos”, será posible diseñar algún programa de posgrado que se ocupe de estudiar y ofrecer propuestas de solución en su caso, a las cuestiones relevantes de esa concepción de país al que aspiramos. Esto será factible en la medida en que los funcionarios públicos responsables del desarrollo del PN en nuestro país comuniquen los problemas que agobian a la sociedad mexicana. También será necesario que los directivos y académicos e investigadores responsables del diseño y el funcionamiento de los programas de posgrado en las instituciones educativas se interesen y se comprometan en estudiar problemas que aquejan a la sociedad mexicana.

El objetivo de este trabajo es hacer una exposición de las características principales del PN relacionadas con los programas ofrecidos, las instituciones educativas que los ofrecen, la población escolar, normatividad existente para la creación de nuevos programas de posgrado, sistema de información del PN, etc. y hacer una presentación de algunos problemas que padece la sociedad mexicana y que se relacionan con la satisfacción de las necesidades básicas de los mexicanos referidas a la alimentación, salud, seguridad, educación, empleo, etc. También se consideran la honorabilidad de los funcionarios públicos de este país (actualmente inexistente en muchos de ellos) y a la supresión de la corrupción que prevalece en todos los estratos de la sociedad mexicana como deseos impostergables del país que anhelamos.

El trabajo se desarrolla en dos partes:

- a) El posgrado que tenemos
- b) El país que anhelamos

Los resultados del trabajo muestran que a pesar de que el PN, de 1970 a la fecha, ha crecido bastante en el número de instituciones educativas que lo integran y en el número de

programas de posgrado que ofrece, aún no está consolidado y dada la complejidad inherente de los problemas que aquejan a la sociedad mexicana será necesario ofrecer programas de posgrado interdisciplinarios que permitan comprender mejor dichos problemas y en su caso, ofrecer soluciones.

El Posgrado que tenemos

El Posgrado Nacional (PN), integrado por el conjunto de instituciones de educación superior establecidas en nuestro país que ofrecen programas de posgrado, es de primordial importancia para el país, puesto que los programas que lo integran permiten la formación de recursos humanos de alto nivel que se puedan dedicar a la academia, la investigación y que se pueda tener profesionales en las distintas áreas de conocimiento mejor preparados.

La definición y la medición de la calidad de los programas de posgrado, en un principio era responsabilidad de las instituciones educativas que los ofrecían, destacándose principalmente las Instituciones públicas y algunas instituciones particulares. En 1969, el Posgrado Nacional (PN) estaba integrado por 13 instituciones educativas, once públicas y 2 particulares que ofrecían 184 programas de posgrado a los que asistían 5,012 estudiantes de acuerdo con la siguiente distribución:

51 programas de especialización:	1,677 alumnos
98 programas de maestría :	2,823 alumnos
35 programas de doctorado:	432 alumnos

(Reyes García & Reyes García, Tendencias del Posgrado Nacional, 2010)

Con la creación del CONACYT en 1970, este organismo dedicó esfuerzos para hacer un diagnóstico de problemas nacionales y realizó grandes esfuerzos para la formación de recursos humanos en el país y en el extranjero.

Al principio de los 80, cuando regresan al país los recursos humanos formados en el extranjero, se fortalecen los programas de posgrado existentes en el país y se crean nuevos programas de posgrado, principalmente en las instituciones públicas y algunas instituciones

particulares. Es importante destacar que en la década de los 80 las instituciones públicas y particulares operaban con reglamentaciones propias de cada institución.

En 1984 y como consecuencia de una crisis económica (devaluación del peso en 1982 que pasó de 25 a 150 pesos por dólar, redujo los ingresos de las personas a la sexta parte) se crea el Sistema Nacional de Investigadores que tenía como propósito fundamental evitar la fuga de cerebros. El SNI otorgaba un estímulo económico a los investigadores como una medida de mejorar sus ingresos.

En 1991 nace la idea de medir la calidad de los programas de posgrado y se asigna esta responsabilidad al CONACYT utilizando el término acreditación de los programas de posgrado, esto era importante para las instituciones públicas, ya que, significaba una condición para otorgar apoyos económicos como becas a los estudiantes.

A partir de entonces, se han venido modificando los criterios para la acreditación de un programa de posgrado, los niveles de calidad, así como también la concepción de los programas de posgrado (Programa con orientación de investigación y programa con orientación profesionalizante).

A partir del año 2000 mediante el acuerdo 279 permite a la subsecretaría de educación superior otorgar el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) de posgrado a instituciones particulares con requisitos diferentes a los que exige el CONACYT. Como consecuencia de lo anterior, el número de programas de posgrado ofrecidos por instituciones particulares ha crecido más rápido que el crecimiento de programas ofrecidos por las instituciones públicas.

En la actualidad no se sabe con precisión el tamaño del PN puesto que no existe en el país una entidad gubernamental que concentre, actualice y difunda la información relacionada con este importante nivel de estudios. De acuerdo con la ANUIES en 2012 asistían 276,281 alumnos a los 7,322 programas que se ofrecían en 1,429 instituciones educativas o centros de investigación (335 públicas y 1,094 particulares). (La información

más reciente de la ANUIES menciona que en 2013 la población escolar de posgrado en el país ascendió a 294,584 alumnos, quienes asistían a 8,369 programas de posgrado distribuidos así: 1,855 programas de especialidad, 5496 programas de maestría y 1,118 programas de doctorado (ANUIES, www.anuies.mx, 2015). Por otro lado, el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMPEPO), publica la existencia de 8,514 programas de posgrado): 1,772 especialidades 5,864 maestrías y 878 doctorados. (COMPEPO, www.comepo.org.mx, 2015). El CONACYT, por su parte, administra el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) que en 2014 incluía 1,827 programas de posgrado: 208 especialidades, 1,049 maestrías y 570 doctorados. Estos programas fueron ofrecidos por 149 instituciones educativas: 130 públicas y 19 particulares: Las instituciones públicas ofrecieron 1,703 programas: 195 especialidades; 971 maestrías y 537 doctorados y las instituciones particulares contribuyeron con 124: 13 especialidades; 78 maestrías y 33 doctorados. También es conveniente mencionar la elevada concentración de programas en 16 instituciones (15 públicas y una particular) que ofrecieron 1,067 programas, poco más de la mitad de los programas que integran el PNPC; mientras que 92 instituciones ofrecieron cuando más 5 programas: 34 de ellas ofrecieron uno solo; 31 dos y 10 participaron con tres (CONACYT, 2014). Los resultados anteriores muestran una elevada concentración de programas de calidad en pocas instituciones educativas y también que el PNPC es primordialmente público.

En cuanto a la calidad de los programas de posgrado que integran el PN, puede decirse que también se desconoce, puesto que, la decisión de crear un programa nuevo de posgrado corresponde a los órganos colegiados de la institución que los propone. En el caso de las instituciones educativas particulares la autoridad educativa representada por la subsecretaría de educación, una entidad federativa o alguna institución educativa como la UNAM, el IPN, etc. otorga el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) para que esa institución imparta un programa de posgrado siempre que ella cumpla con los requisitos académicos mínimos establecidos y que son menos exigentes que los requeridos por el CONACYT para que un programa de posgrado propuesto de manera voluntaria por una institución educativa sea aceptado en el PNPC. También se presenta el caso en que instituciones particulares ofrezcan programas de posgrado sin contar con el RVOE

correspondiente. La consecuencia principal de que un programa se ofrezca sin el RVOE correspondiente es que los estudios realizados por los estudiantes carecen de validez oficial y por consiguiente carecen de la posibilidad de obtener un título y cédula profesional. Por otro lado, los particulares pueden ofrecer programas sin el RVOE correspondiente, sin embargo, cuando lo hagan tienen la obligación de mencionar en toda su publicidad que realicen y documentación que emitan su calidad de no incorporados (Reyes García, Reyes García, & Reyes García, PNPC y RVOE: Una contrastación, 2012).

En lo referente a la vinculación del PN con la sociedad, parece ser que aún es débil como lo expresa el Dr. René Drucker Colín actual Ciencia, Tecnología e Innovación (SECITI) del gobierno del Distrito Federal., quien en marzo de 2014 en entrevista concedida a la Jornada afirmó: “En México la ciencia ha fallado en demostrar su utilidad para la sociedad, en considerarla como una herramienta para mejorar la calidad de vida de las personas” (Poy Solano, 2014). También, en el Congreso Bio Monterrey 2011 celebrado en esta ciudad en septiembre de 2011, se mencionaron diversas razones por las que no se ha podido concretar la vinculación del sector académico con el empresarial para la transferencia del conocimiento a la industria, a pesar de que en México se habla de esto desde hace al menos 30 años. Dentro de las razones que explican esta situación se mencionaron las siguientes:

Se requiere una política de fomento avanzada y diferente a la actual y muestras contundentes de que la colaboración academia-empresa es una prioridad nacional; la ciencia tiende a ser más bien básica, con poco impacto en la innovación. Se busca más la publicación de artículos que la vinculación y el impacto de alto nivel; la normatividad vigente en las instituciones de investigación públicas dificulta la transferencia de tecnología (Olivares Alonso E. , 2011).

Resumiendo, el PN con sus cientos de instituciones que ofrece más de 8 mil programas de posgrado en el país, cuya calidad, se desconoce en muchos casos, constituye sin duda un pilar importante en la propuesta de solución de problemas que aquejan a la sociedad mexicana en la medida de su enorme potencial disponible en la generación de conocimiento. Sin embargo, será necesario que el conocimiento que es capaz de crear esté vinculado con los problemas que agobian a la sociedad.

El país que anhelamos

Con la expresión “El país que anhelamos” se pretende expresar un conjunto de características deseables en nuestro país que ocupa la décimo quinta economía mundial, que permitan que la sociedad mexicana, integrada por poco más de 120 millones de personas (INEGI, www.inegi.org.mx, 2015) tengan niveles de bienestar que les permita satisfacer sus necesidades básicas de alimentación, salud, empleo, seguridad, educación, etc. A continuación se presenta un limitado, por cuestiones de espacio, conjunto de notas periodísticas recientes relacionadas con situaciones vinculadas a las necesidades de amplios sectores de la sociedad mexicana.

“Persistentes”, los índices de pobreza en México: FAO

“Los indicadores de pobreza en el país –que afecta a 55.3 millones de mexicanos, dos millones más que en 2012– se han mantenido muchos años, “México tiene un problema de pobreza que atender de siempre”, sostuvo Fernando Soto Baquero, representante en México de la Organización de Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, por sus siglas en inglés)” (Enciso L., 2015).

Salario de 6.5 millones de trabajadores: \$70.10

“En México, el salario mínimo de 70.10 pesos diarios equivale a 4.50 dólares, y reciben esta remuneración cerca de 6.5 millones de trabajadores. En tanto, casi 12 millones de mexicanos reciben como paga dos salarios mínimos, lo que equivale a 140 pesos o 9 dólares. Además, hay 3.5 millones de personas cuya paga sólo son las propinas, no tienen salario fijo ni prestaciones, según datos del Centro de Análisis Multidisciplinario (CAM) del Instituto de Investigaciones Económicas de la Universidad Autónoma de México” (Muñoz Ríos, 2015).

Carecen de acceso al derecho a la salud 37 millones de mexicanos

“Aun cuando es una garantía constitucional, el derecho a la salud no lo han podido alcanzar todos los mexicanos. De acuerdo con datos oficiales, 33.2 por ciento de la población (37 millones de personas) carecen del acceso a él. Para el director de la Facultad de Economía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Leonardo

Lomelí, esta situación resulta “inaceptable para una nación considerada de ingreso medio-alto por el Banco Mundial y de desarrollo humano medio-alto por las Naciones Unidas”.

En el foro La protección de la salud como obligación del Estado, organizado por el Instituto de Investigaciones Jurídicas (IIJ), académicos universitarios afirmaron que el acceso a la salud, en buena medida, está determinado por factores económicos y sociales, y no estrictamente sanitarios. “Hay una correlación importante entre nivel de ingreso y rezago epidemiológico”, resumió Lomelí”. (Olivares Alonso E. , 2011)

Aparentemente en el gobierno federal del presidente Felipe Calderón se alcanzó la cobertura universal de salud mediante el Seguro Popular. De acuerdo con el censo de población de 2014, el Seguro Popular había afiliado 55 millones de personas, lo que permitía pensar que la totalidad de la sociedad mexicana estaría protegida por los servicios de salud (INEGI, www.inegi.org.mx, 2014). Sin embargo, Gabriel O’Shea Cuevas, responsable de la Comisión Nacional para la Protección social en Salud (CNPSS) afirmó “Los gobiernos panistas se preocuparon más por afiliar al mayor número de personas al Seguro Popular que por atender a la par el desarrollo y el crecimiento de la infraestructura de salud en los estados”. Para él, “el programa es sólo una aseguradora, ya que no tiene médicos ni hospitales ni infraestructura” (Rodríguez Pérez , 2013).

INEA: unos 33 millones de mexicanos no han concluido la formación básica

“Veinticinco dependencias rehúsan contestar a la convocatoria para abatir el rezago educativo”

“Al subrayar que cerca de 33 millones de mexicanos no han concluido la enseñanza básica, el director del Instituto nacional para la Educación de los Adultos (INEA), Juan De Dios Castro Muñoz, reveló que alrededor de 30 mil servidores públicos del gobierno federal son analfabetos o no han terminado la primaria o secundaria” (Avilés, 2011).

INEA: Indígenas, 28% de analfabetas en el país

“La población indígena concentra 28 por ciento de los casi 5 millones de analfabetas que hay en el país, dijo el director del Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA), Juan de Dios Castro Muñoz, quien reconoció que todavía hay una enorme deuda social con estas comunidades. En conferencia de prensa, el funcionario identificó a algunos

estados del sur como los de mayor índice de población que no concluye su educación básica, entre los cuales están Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Veracruz y Puebla, en ese orden” (Román, 2011).

Corrupción, un mal común en México: FTI

“El pago de sobornos, realizar favores o hacer concesiones a funcionarios públicos a fin de realizar negocios con el gobierno de México son considerados como acciones necesarias para cerca de 45% de empresas instaladas en el país de acuerdo con un estudio hecho por FTI Consulting” (Saldaña, Corrupción, un mal común en México:FTI, 2015). ; FTI = Forensic Technologies International Ltd es una firma consejera de negocios con sede en Washington D.C.

Demanda la Concamin apoyos a la industria

“La Confederación Nacional de Cámaras Industriales (CONCAMIN), que preside Manuel Herrera Vega , “precisa en el documento Pulso Industrial que durante los primeros meses de 2015 se observaron caídas en la actividad del sector petroquímico, químico, curtido, acabado y fabricación de productos de cuero y piel, insumos textiles, entre otros, y dinamismo en el automotriz. Con todo ello, la producción industrial cerró enero de 2015 con un avance de 0.3% respecto al mismo mes del año anterior, por lo que consideró necesario medidas de apoyo”. Entre las cuales plantea: “Una alianza a favor de la modernización y competitividad del sector fabril mexicano, a partir de innovación e impulso a los encadenamientos productivos. Además sugirió fomentar el desarrollo del mercado interno, considerando la participación de autoridades, banca de desarrollo, organismos de representación empresarial y trabajadores, entre otros, para negociar y establecer políticas sectoriales diferenciadas, según las necesidades de las empresas” y diseñar una estrategia de sustitución eficiente y competitiva de importaciones, identificando aquellos productos e insumos que podemos fabricar aprovechando la infraestructura productiva disponible” (Saldaña, Demanda la Concamin apoyos a la industria, 2015) .

El planteamiento adecuado de los problemas mencionados anteriormente y sus posibles propuestas de solución requiere de la participación de diversas disciplinas académicas, entre otras, la economía, la sociología, la historia, la administración la estadística, etc, y, el estudio de dichos problemas requerirá de especialistas de esas

disciplinas que trabajen conjuntamente y esto, a su vez hará necesario la creación de programas de posgrado interdisciplinarios.

Conclusiones

A pesar del impresionante crecimiento del PN alcanzado en los últimos cuarenta años, no se puede concluir que esté consolidado; puesto que este crecimiento ha sido desordenado, propiciado por las diferencias e intereses de las instituciones educativas que lo integran, lo que dificulta la elaboración de planes cuyo propósito sea mejorar el desempeño de este sistema educativo. Puesto que, por ejemplo, el régimen público o particular de cada una de las instituciones educativas les asigna de manera implícita determinados propósitos. Además, la mayoría de esas instituciones educativas cuenta con la libertad suficiente (acotada solamente por su propia normatividad) para diseñar y ofrecer los programas de posgrado que estimen convenientes.

El PN con sus cientos de instituciones que ofrece más de 8 mil programas de posgrado en el país, carente de un sistema de información actualizado y al alcance de la comunidad científica del país, cuya calidad, se desconoce en muchos casos, constituye sin duda un pilar importante en la propuesta de solución de problemas que aquejan a la sociedad mexicana en la medida de su enorme potencial disponible en la generación de conocimiento. Sin embargo, será necesario que el conocimiento que es capaz de crear este nivel de estudios esté vinculado con los problemas que agobian a la sociedad mexicana.

Dada la naturaleza multidisciplinaria de los problemas de interés nacional, se hace indispensable la instauración de programas de posgrado interdisciplinarios que se ocupen del estudio y de las propuestas de solución a esos problemas. El diseño y la operación exitosa de estos programas interdisciplinarios requerirá a su vez de la colaboración entre las diversas entidades participantes.

La sociedad mexicana que en la actualidad cuenta con poco más de 120 millones de personas y cuya actividad económica le permite ocupar el lugar 15 en el mundo, ha sido capaz de construir un PN que a pesar de sus múltiples limitaciones puede contribuir en la propuesta de soluciones a diversos problemas que ella padece y que se relacionan con la

enorme desigualdad de bienestar entre los integrantes de ella. Para conseguir esto se requiere que las autoridades gubernamentales responsables del desarrollo del PN comuniquen los problemas nacionales que reclaman atención inmediata y que apoyen financieramente la instauración de programas de posgrado vinculados con esos problemas.

Cada vez se hace más ineludible dar respuesta a la pregunta derivada de la afirmación del Dr. René Drucker Colín ¿Por qué en México la ciencia ha fallado en demostrar su utilidad para la sociedad, en considerarla como una herramienta para mejorar la calidad de vida de las personas?

Bibliografía

- ANUIES. (2014). Anuario Estadístico: Población escolar y personal docente en la educación media superior y superior, ciclo escolar 2011-2012. México, D.F., México.
- ANUIES. (2015). Recuperado el 27 de julio de 2015, de www.anui.es.mx.
- Avilés, K. (1 de marzo de 2011). INEA: Unos 33 millones de mexicanos no han concluido la formación básica. *La Jornada*.
- COMEPO. (2015). www.omepo.org.mx. Recuperado el 15 de julio de 2015
- CONACYT. (2014). *Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. México, D.F.: CONACYT.
- Enciso L., A. (4 de agosto de 2015). "persistentes", los índices de pobreza en México: FAO. *La Jornada*.
- García, J. I., & Reyes García, J. (2010). Tendencias del Posgrado Nacional. *XXIV Congreso Nacional De Posgrado*.
- INEGI. (3 de septiembre de 2014). www.inegi.org.mx. Recuperado el 3 de agosto de 2015
- INEGI. (7 de mayo de 2015). www.inegi.org.mx. Recuperado el 3 de agosto de 2015
- Muñoz Ríos, P. (30 de abril de 2015). Salario de 6.5 millones de trabajadores: \$70.10. *La Jornada*.
- Olivares Alonso, E. (7 de mayo de 2011). Carecen de acceso al derecho a la salud 37 millones de mexicanos. *La Jornada*.
- Olivares Alonso, E. (7 de septiembre de 2011). La vinculación de academia y empresa no es prioridad nacional. *La Jornada*.

- Poy Solano, L. (11 de marzo de 2014). Aún no se ha podido demostrar el uso social de la ciencia: Drucker. *La Jornada*.
- Reyes García, J. I., & Reyes García, J. M. (22-25 de Septiembre de 2010). Tendencias del Posgrado Nacional. *XXIV Congreso Nacional de Posgrado*. Colima, Colima, México: COMEPO.
- Reyes García, J. I., Reyes García, J., & Reyes García, J. M. (26-28 de Septiembre de 2012). PNP y RVOE: Una contrastación. *XXVI Congreso Nacional de Posgrado*. Morelia, Michoacán, México: COMEPO.
- Rodríguez Pérez , R. (3 de mayo de 2013). Señalan fallas y mala calidad del Seguro Popular. *El Universal*.
- Román, J. A. (25 de mayo de 2011). INEA: Indígenas, 28% de analfabetas en el país. *La Jornada*.
- Saldaña, I. (23 de marzo de 2015). Corrupción, un mal común en México:FTI. *El Universal*.
- Saldaña, I. (13 de abril de 2015). Demanda la Concamin apoyos a la industria. *El Universal*.

Variables influyentes en la calidad de un posgrado profesionalizante.

Jesús Manuel Reyes García

UPIICSA- Instituto Politécnico Nacional, Av. Te 950, 08400, México D.F

E-mail: jesus158@yahoo.com

Tel: +97-0155-56242000 ext 70269; Fax: +97-0155-6242011

Juan Ignacio Reyes García

UPIICSA- Instituto Politécnico Nacional, Av. Te 950, 08400, México D.F

E-mail: reyg42@hotmail.com

Claudia Hernández Rojas

UPIICSA- Instituto Politécnico Nacional, Av. Te 950, 08400, México D.F

E-mail: hrojasclaudia1010@gmail.com

Resumen

En este artículo se propuso y aplicó un instrumento con tres clases de ítems; cerrados, en escala Likert y difusos, para identificar diferentes factores que pueden influir en la calidad de un posgrado profesionalizante. La investigación se llevó a cabo en la Sección de Posgrado de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas; para la aplicación del instrumento se consideró un muestreo estratificado de las cuatro maestrías que tiene la Unidad. En cada estrato la elección de los candidatos se realizó a través de un muestreo sistemático con iniciación aleatoria.

Palabras clave: Posgrado profesionalizante, escala de Likert, Alfa de Cronbach.

Introducción

Actualmente las escuelas públicas o privadas que imparten cursos de posgrado deben cumplir con un sinnúmero de exigencias que hagan posible que sus egresados se inserten en el campo laboral, de forma tal que satisfagan sus necesidades y las de las empresas de la manera más eficiente posible. Entre más variables pueda satisfacer un programa de posgrado, más se acercará al cumplimiento de las expectativas, tanto de los alumnos, de las instituciones educativas, como de los empleadores (Canal Domínguez, 2013) (Cocchira, Kwesiga, Bell, & Barucz, 2010).

Objetivo

En este trabajo se pretende aplicar un instrumento de recopilación de información para identificar las principales fortalezas y debilidades de los programas de posgrado que

se imparten en la UPIICSA, IPN, así como las habilidades y competencias que sus alumnos han desarrollado y reconocido como obtenidas.

También se pretende localizar oportunidades de mejora que permitirá a docentes, directivos, alumnos y comunidad perteneciente a esta unidad, tener un claro panorama acerca de las líneas de acción que habrán de seguirse con la intención de llevar a cabo una mejora continua en la enseñanza, para que ésta sea de calidad.

En las últimas décadas la función de los posgrados ha sido formar investigadores y profesionistas que impulsen el desarrollo del país, además de fortalecer a las Instituciones de educación Superior (IES), con académicos posgraduados, como un parámetro de calidad educativa (Aguilar Gonzalez, 2000). Ante este hecho, May, Thompson & Hebblethwaite (2012) cuestionan si los posgrados están graduando estudiantes que realmente tienen los conocimientos y habilidades que les promete el posgrado, porque: El tener un grado de maestro o doctor no garantiza una mejor educación nacional, pero si cubre los parámetros para los docentes de las universidades. Por lo tanto las IES buscan implantar indicadores para lograr la calidad educativa en el país (Muñoz Izquierdo, 1998), pues en muchos casos se advierte que los egresados de programas de posgrado no poseen los conocimientos y habilidades necesarios para ocupar las plazas docentes en las mismas universidades o las posiciones ejecutivas de alto nivel ofrecidas por las empresas

Existen dos cuestiones que infinidad de personas se hacen respecto a la finalidad de los posgrados mexicanos y que (Galván, 1999) las menciona: Las interrogantes son, si los egresados de posgrado con el perfil de investigadores o profesionalizantes han tenido un papel activo para ayudar al desarrollo económico y social del país, y si en la actualidad ante un contexto globalizante el sector privado los solicita para resolver sus problemas, ya que este sector en el pasado, no tuvo un papel activo como demandante y promotor de la formación de profesionales de alto nivel.

En México y en el mundo las tendencias cambiaron. Hoy las empresas ven a las universidades como un medio “para solucionar sus problemas empresariales, de liderazgo, financieros y de responsabilidad social empresarial” asegura Calderón de la Universidad autónoma de Nuevo León. Así, empresas como Norvartis, localizan talento enfocado a mejorar integralmente a la empresa. (Patricia Ortega, 2012).

Aparejado a la necesidad de las empresas, los egresados de una maestría en administración (MBA) o en otras con perfil profesionalizante, quieren trabajar en empresas que cuenten con esquemas flexibles, ambientes multiculturales, planes de carrera y posibilidades de innovar las tecnologías. Entre los corporativos, el talento MBA es ultra valorado, sin embargo, estos talentos tienen sus preferencias: Entre Octubre y Noviembre de 2011, La Revista Expansión preguntó a 389 egresados de MBA los nombres, sectores y tipo de empresas en donde quisieran trabajar. Los resultados fueron los siguientes: las nuevas generaciones mexicanas que cursan un programa de MBA se sienten atraídas por empresas como FEMSA en primer lugar, Le sigue, HP, CEMEX fue considerada en tercer lugar, Google en cuarto lugar, y BIMBO, en la quinta posición. (Ortega, 2012)

Sin embargo, en las encuestas realizadas en 2014 y 2015 por la misma revista, encontramos que Google encabeza las preferencias en la lista de las más deseadas para trabajar, Si observamos que en la encuesta de 2011 Google ocupó la cuarta posición y FEMSA la número uno, y ahora Google logra posicionarse en primer lugar durante los dos últimos años, entonces, “Incursionar en una empresa tecnológica es la principal ambición de los egresados. (Ruiz M., 2015) . Por esta razón Cemex es desplazada por Google en la primera posición en el ranking de “Las empresas más deseadas por los MBA” (Revista Expansión). (Anthony, 2014)

Lo anterior tiene relación con la siguiente afirmación: Desde un análisis neopositivista, las personas que cursan un posgrado lo hacen por estatus o por el valor que el mercado de trabajo le da al grado (Muñoz Izquierdo, 1998), pensando en una movilidad social que, la mayoría de las veces, más que económica es simbólica.

(Brewer & Brewer, 2012), realizaron un estudio con la finalidad de obtener información sobre las variables que intervienen en la decisión de un estudiante que se inscribe en un programa de posgrado, que puede ayudar a las universidades en el reclutamiento y retención de estudiantes. Estos autores diseñaron un cuestionario y lo distribuyeron a los estudiantes en dos universidades estatales regionales ubicadas en la parte sur de los Estados Unidos para identificar los factores que inciden de manera importante para la decisión de escoger la escuela de posgrado más conveniente, así como para examinar la percepción de lo que significa para los estudiantes un título de posgrado.

Un factor importante que encontraron fue el referente a la didáctica empleada en ambas universidades.

Los autores (Ortiz Torres & Mariño Sánchez, 2004) mencionan: “El estudiante de posgrado es un profesional universitario que ha vencido satisfactoriamente el tercer nivel de enseñanza, es decir, la educación superior de pregrado y posee un título que lo acredita oficialmente como graduado de este nivel. Aunque de los que acceden a la educación posgraduada se puedan encontrar desde jóvenes recién graduados hasta aquellos que culminaron sus estudios universitarios hace varios años, se concibe a todos como adultos por el estatus y los deberes que cumplen en la sociedad en general y en sus respectivos puestos de trabajo en particular”.

A este respecto (Rodríguez, 1999) menciona:” El adulto se caracteriza por su autonomía, su iniciativa y responsabilidad en las decisiones que toma y con altas expectativas sobre su formación presente y futura”. Por lo anterior, no es posible que el docente de posgrado asuma un rol de profesor tradicional, por lo que es necesario desplegar estrategias de aprendizaje, que permitan al alumno asumir su papel autónomo para generar sus propios aprendizajes”. (Reyes JM, 2013)

Por otro lado (Camacho G.M, 2012), en su artículo para el estudio de las tendencias de los programas en las ciencias administrativas y la formación de competencias directivas, sostiene que la didáctica juega un papel determinante al orientar las formas de enseñanza y aprendizaje, y que son tres las principales estrategias que coadyuvan a la formación o fortalecimiento de las competencias directivas, el método de casos (MC), aprendizaje basado en problemas (ABP) y aprendizaje orientado a proyectos (AOP).

El método de casos según (Abad, 2007) es un diálogo sistemático sobre situaciones que reflejan la realidad, dirigido por un instructor experimentado, cuyo fin es facilitar el aprendizaje (Hallinger & Lu, 2013) mediante un proceso activo, participativo e innovador que establece nexos creativos con la realidad. De entre ellas, según (Camacho G.M, 2012), el método de casos es una alternativa para las universidades públicas, con la distinción de que son más propicios los casos escritos con situaciones reales provenientes del empresariado local, lo que permita al estudiante o usuario contextualizar, añadir valor y proponer directrices favorables para la empresa.

Lo anterior se da en virtud de que se evita el shock de aprendizaje como lo refiere (Griffiths, Winstanley, & Gabriel, 2005). Este autor desarrolla una teoría que la denomina "shock de aprendizaje". Esto se refiere a las experiencias de frustración aguda, la confusión y la ansiedad experimentada por algunos estudiantes, que se encuentran expuestos al aprendizaje y métodos de enseñanza poco familiares, bombardeados por estímulos inesperados y desorientadores, y se somete a las expectativas ambiguas y contradictorias, dentro de sus hallazgos sugiere que uno de los factores más importantes que contribuyen al shock de aprendizaje puede ser la experiencia de trabajo y el aprendizaje como parte de un grupo multicultural, algo que es una característica habitual de los programas de MBA. El autor agrega que estos grupos pueden llegar a ser un factor disfuncional para el aprendizaje.

Al respecto (Souza Vazquez & Lima Ruas, 2012) en una investigación realizada en cuanto a las estrategias de aprendizaje, mencionan lo siguiente: "Nuestros resultados identificaron tres aspectos como los más relevantes en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de MBA: la apertura de explotar nuevas formas de interpretar el mundo; el desarrollo de capacidades específicas (Baruch, Bell, & Gray, 2005); y el desarrollo de la competencia relacional.

Un aspecto que ha de visualizarse dentro de la investigación es el desarrollo de habilidades, de aplicabilidad contextual que apoyen el egreso de capital humano con competencias requeridas por los mercados de trabajo y por el propio ambiente global de los negocios (Salas, Bedwell, & Fiore, 2014), por lo que se requiere del diseño de materiales didácticos aplicables al método de casos, para sustentar el inicio de un banco de casos proveniente de investigaciones empresariales, como menciona (Camacho G.M, 2012).

De lo anterior se desprende que un factor importante para decidirse por un programa de posgrado u otro es el enfoque didáctico que se utilice.

Una investigación realizada para averiguar qué piensan los empresarios exitosos acerca de la relación entre un título de MBA y el éxito de un proyecto empresarial, permitió hacer un estudio acerca de los puntos de vista de varios emprendedores sobre la importancia de un grado MBA, en relación a los obstáculos que ellos tienen que encarar al iniciar una nueva empresa (Nagendra, Dobal, Ghildiyal, Gupta, & Gurung, 2014).

El estudio se realizó sobre 100 empresarios en pequeña escala que estaban manejando empresas en la ciudad de Pune, Maharashtra, India. Los giros de las empresas oscilaban

entre bienes raíces, centros de servicio, restaurantes, empresas de TI, salas de exposiciones, cyber cafés, etc. Un cuestionario bien estructurado fue llenado por los encuestados para el estudio. Los resultados revelaron que los empresarios creen que una educación como la Maestría en Administración de Empresas (MBA), no es una necesidad para iniciar un negocio, pero si para el manejo de la operación en todas sus áreas donde los entrevistados declararon tener problemas.

Gran parte de los entrevistados desearía emplear graduados de MBA para controlar la operación, los inventarios, los flujos de efectivo, al personal y aumentar la atracción de clientes. Sin embargo, estamos de acuerdo con el estudio elaborado por (Mihail & Kloutsiniotis, 2014) en el año de 2006, en el que ofrece algunas ideas acerca de la contribución de un programa de MBA acreditado en las habilidades de los graduados, la empleabilidad y la promoción profesional en Grecia. Los resultados indican que un MBA contribuye considerablemente a la mayoría de las capacidades de gestión, a pesar de las críticas pertinentes en relación con un hueco entre los programas de MBA y las necesidades del negocio..

Durante los últimos 10 años The Academy of Management Learning and Education (AMLE) ha hecho progresos significativos hacia el cumplimiento de su misión central de estimular la disertación en el ámbito del aprendizaje y la educación de gestión. De hecho, AMLE se ha convertido en una fuente confiable en el discurso y análisis con respecto a la educación de gestión en general, además de una importante plataforma para un conocimiento más específico dirigido hacia la maestría en administración de empresas (MBA) y otros programas de grado, dada la importancia de los programas de MBA en escuelas de negocios y la abundante literatura que ha surgido sobre el tema dentro de AMLE.

Otro estudio muestra la preocupación de que el posgraduado en administración no solo reciba la enseñanza de contenido funcional, sino que ésta vaya aparejada con un desarrollo importante de liderazgo por “la creciente aceptación global del papel importante que desempeña un liderazgo capaz en la reforma de la educación y la mejora de la escuela” (Hallinger & Lu, 2013).

Por otro lado, (Amos , Klimoski, & Marks , 2011) examinan el reto que significa la promoción de desarrollo de estudiantes de MBA en líderes y si las universidades en

general y los programas de MBA en particular, obtienen resultados positivos al intentarlo. Estos autores proponen que el desarrollo del liderazgo es un proceso de transformación y examinan los desafíos de efectuar la formación de líderes en un contexto educativo.

Es necesario mencionar que a partir de los años 40, comenzaron a gestarse los programas de post-licenciatura en México, los cuales han evolucionado hasta conformar los posgrados como se conocen actualmente. En consecuencia, los objetivos de los posgrados oscilan entre la formación de investigadores (especialmente en las maestrías y doctorados inscritos en el Padrón de Excelencia de CONACYT) y los posgrados profesionalizantes (aquellos que buscan la actualización de los profesionistas en ciertos campos de estudio). (Aguilar Gonzalez, 2000)

Este trabajo se centrará en los programas de posgrado de las Maestrías que se ofrecen en la Unidad Profesional de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas, del Instituto Politécnico Nacional (UPIICSA); Maestría en Administración, Maestría en Ingeniería Industrial, Maestría en Pymes y Maestría en Informática. En donde se aplica un instrumento para detectar los posibles factores que influyen en la calidad de los posgrados mencionados y el rol que juegan en la industria mexicana.

Hipótesis:

Es necesario que los estudios de posgrado cumplan con un gran número de variables para que puedan ser considerados de calidad.

Los posgrados profesionalizantes contribuyen considerablemente a la mayoría de las capacidades de gestión, a partir de estrategias de aprendizaje bien estructuradas y una visión objetiva de interpretar al mundo.

Resultados

El desarrollo de esta investigación se fundamenta en el diseño y aplicación de un cuestionario aplicado a los alumnos que cursan los programas de posgrado que se ofrecen en la SEPI-UPIICSA-IPN en sus dos modalidades, tiempo completo y tiempo parcial, con la finalidad de detectar los principales factores que influyen en la calidad de las cuatro maestrías impartidas en la unidad y su relación con el desarrollo de la industria mexicana.

Diseño y aplicación del instrumento

La identificación de factores que influyen en la calidad de los posgrados de la UPIICSA, se lleva a cabo mediante un instrumento diseñado bajo diferentes escalas de medición, para abarcar una mayor gama de factores, sin que el encuestado pierda mucho tiempo y proporcione la mayor cantidad de información objetiva y no evada preguntas. Lo que daría como resultado un instrumento poco confiable.

La primera parte del instrumento está diseñada para obtener información general del encuestado, además de contener 19 ítems de tipo cerrado que proporcionan información valiosa, desde su experiencia laboral en la industria, objetivos de la maestría que cursa y la relación que tiene con su formación actual y que desea adquirir en el posgrado.

En la segunda parte del instrumento se formulan ítems en la escala de Likert para identificar las relaciones del encuestado con la maestría, su personalidad directiva y la empresa en que labora.

En la tercera y última parte del instrumento los ítems diseñados se enfocan en conocer las aportaciones que le ofrece el posgrado, en cuanto a la planta y perfil de los profesores, planes de estudio y métodos de enseñanza, para incrementar la calidad del posgrado. Esta parte del instrumento se mide en forma difusa y es posible probar si es fiable esta parte del instrumento aplicado, para esto se utiliza el coeficiente de Cronbach.

En el anexo se presenta el cuestionario aplicado a una muestra de la población de la SEPI-UPIICSA.

La aplicación del instrumento se lleva a cabo en una muestra de la población de estudiantes de todas las maestrías de la SEPI-UPIICSA. Para el tamaño de muestra se emplea un nivel de confianza del 95%, con un error del 5% y un nivel de variabilidad máximo, ya que no se tiene estudios piloto sobre la investigación propuesta. Para garantizar que la muestra esté constituida con representantes de cada una de las maestrías se considera un muestreo estratificado por maestría y dentro de cada maestría los alumnos encuestados se eligen de forma sistemática.

Resultados de los ítems cerrados

Los hallazgos encontrados a través de la información recopilada por el instrumento de investigación en la SEPI-UPIICSA son los que a continuación se describen.

Pregunta 1.

Del alumnado que se encuentra trabajando, el 76% lo hace en empresas grandes, con empleados de 251 en adelante, según la estratificación de las empresas por número de trabajadores de la Secretaría de Economía (Legislativa, 2009), el 14% lo hace en empresas medianas y un 10% trabaja en la pequeña empresa la cual ocupa de 11 a 50 trabajadores.

Lo anterior es importante conocerlo, pues para los cursos del semestre otoño – invierno de 2015, se menciona que uno de los requisitos, para satisfacer el perfil de ingreso consiste en ser egresado de cualquier Licenciatura y preferentemente tener experiencia profesional. En la investigación, el alumnado mostró haber laborado alguna vez. El 59.4% labora actualmente y el 40.6% no realiza alguna actividad que le otorgue alguna remuneración económica.

Pregunta 2

La principal actividad en la cual se desenvuelven estos alumnos que laboran, es la industria manufacturera con el 20%, le anteceden el sector de servicios financieros y el de tecnología con un 15% respectivamente, el sector educativo se coloca en tercera posición con el 12%.

Pregunta 3

Un aspecto importante a mencionar es que las empresas en las cuales se desenvuelven aquellos que actualmente laboran, en su mayoría son mexicanas, el 76%, y el 24% de ellas son extranjeras.

Pregunta 4.

De estas empresas el 49% exporta o comercializa sus productos fuera del país y el otro 49% no lo hace, un 2% del alumnado encuestado no conoce si la empresa realiza alguna actividad de exportación.

Pregunta 5

Las tendencias en relación al área en la cual se desenvuelven los alumnos de posgrado, muestran en el caso de la Maestría en Informática, que el 87% se encuentra en áreas relacionadas a la informática. En la Maestría de Pymes el 100% del alumnado que

labora lo hace como docente. Por otro lado, en las Maestrías en Administración e Ingeniería Industrial, hay más versatilidad en las áreas a desempeñarse. Los alumnos de ingeniería se desempeñan en áreas como producción, informática y docencia, mientras que los alumnos de la Maestría en Administración desempeñan sus labores principalmente en su área de conocimiento, el área de administración, seguido de los que trabajan el área de producción y finanzas.

Pregunta 6

Los cargos que ocupan dentro de las empresas los alumnos que laboran son los siguientes: Coordinador y líder de proyecto con un 17% para las maestrías en Administración e Informática, 7% para los alumnos del posgrado en Ingeniería. En puestos gerenciales destaca el 12% de los estudiantes de la Maestría en Administración, un 5% de la Maestría en Ingeniería y un 2% de los informáticos.

Pregunta 7

En nuestro estudio, el 78% de los alumnos de la unidad que se encuentran laborando, han detectado problemáticas dentro del entorno laboral en el que se desenvuelven.

Pregunta 8

Los tres principales problemas en las empresas que han sido detectados por los alumnos son los relacionados con la organización, la falta de planeación y la falta de formalización en los procesos, en las políticas y en los objetivos de la organización.

Pregunta 9

El 51% de los alumnos ha implementado alguna solución a las problemáticas existentes dentro de las empresas, sin embargo, un 31% no ha tenido la flexibilidad por parte de éstas para contribuir a la solución de tales problemáticas, lo cual se debe a que las decisiones las toman los directivos, en varios casos, la empresa no acepta nuevas ideas y porque ellos no se ha acercado a proponerla. En las empresas donde se ha permitido implementar alguna solución, éstas son referentes a temáticas como la mejora continua, el sistema de calidad ISO 9000, la reducción de costos, la definición de lineamientos de trabajo y la generación de modelos de diversa índole.

Pregunta 10

Al abordar la pregunta sobre si consideran que el posgrado les ha permitido ampliar su panorama para detectar alguna problemática y dar solución a ésta, el 91% del alumnado contestó el estudiar en los diferentes programas de maestría, sí ha ampliado su visión

Pregunta 11

Efectivamente, un porcentaje representativo de los alumnos, el 93% afirman que el posgrado les ha permitido generar las herramientas para dar paso a tales soluciones.

Pregunta 12

Específicamente, los alumnos de Administración consideran que las tres principales materias que les han permitido observar las problemáticas que tienen las empresas son: Teoría de la organización, Finanzas y Macroeconomía. En la Maestría en Pymes destacan las asignaturas de Administración de Recursos Humanos, Cultura Organizacional y Finanzas con un 22% cada una de ellas. Por otra parte, para los alumnos de la Maestría en Ingeniería, Investigación de Operaciones y Logística son las que han colaborado ha vislumbrar las problemáticas y en el caso de la Maestría en Informática destacan las materias de Seguridad Informática y Administración de Proyectos con 21 y 18 por ciento respectivamente.

Pregunta 13

Algunas de las problemáticas que presentan las empresas han sido y serán sujetas de estudio por el alumnado, en el proceso de transferencia del conocimiento, el 71% de los estudiantes enfocarán su trabajo de tesis en la solución de un problema específico existente a través de la generación de una propuesta donde el alumno despliegue las competencias logradas en su permanencia en los programas de posgrado.

Pregunta 14

En cuanto a las expectativas de mejora profesional que se esperan obtener al término del posgrado, la investigación arroja como principal expectativa con un 17%, al incremento de conocimientos, la formación académica y el desarrollo profesional. Como segunda cuestión, con el 14% se tienen las expectativas encaminadas a la satisfacción y superación personal, y como tercer término se encuentra el obtener más oportunidades laborales y conseguir un buen o mejor empleo.

Pregunta 15

En el aspecto relacionado a los factores que impulsaron el cursar una Maestría, las respuestas son semejantes a la pregunta anterior destacando el 22% del alumnado motivado por su desarrollo profesional, para incrementar sus conocimientos académicos y para estar bien o mejor preparado, como segundo lugar con un 15%, la razón es la especialización, complementar y ampliar los estudios previos, y como tercer factor buscan obtener un ascenso laboral o un mejor trabajo, así como la generación de oportunidades.

Pregunta 16

Los estudiantes fueron abordados con el fin de conocer en qué empresa importante le gustaría desempeñarse al término de su posgrado. Un 11% de los entrevistados manifiesta su inquietud por la creación de una empresa propia, mientras que un 5% de ellos pretende trabajar en una empresa internacional sin definirla, otro 5% se inclinan por una empresa automotriz internacional sin mencionar tampoco a cual se refiere, otro 5% pretende desarrollarse como docente en las principales universidades públicas del país. Asimismo, en un porcentaje menor mencionan a Schneider, General Motors, SAP, Microsoft, Oracle, IBM y Google.

Pregunta 17

Al preguntar al alumnado, en temas relacionados a las materias que cursa y el contenido. Se les cuestionó si había materias en las que se observa el aprendizaje a través de métodos basados en problemas, estudios de caso y el orientado a proyectos específicos dentro de su programa de posgrado. El 94% argumentó que si las había y entre ellas destacan Investigación de Operaciones con un 15%, Logística y Estadística aplicada con 6% respectivamente y Macroeconomía y Administración de proyectos informáticos con 5% cada una de ellas.

Pregunta 18

En relación a las habilidades que se fomentan en los programas de maestría, particularmente en el tema de liderazgo, la investigación mostró que el 55% de los alumnos considera que se fomenta, sin embargo, es necesario sistematizar esta pretensión, tomando en consideración diversos estudios que nos permitan perfeccionar este tipo de habilidad. Al respecto, podemos citar la investigaciones en las que se pretende desarrollar el liderazgo y de las cuales se pueden obtener experiencias, tal es el caso de la técnica de (Crossan, Mazutis, Seijts, & Gandz, 2013), donde describe un método para desarrollar el carácter de

liderazgo a nivel individual, grupal y organizacional. En el caso de los programas de posgrado los alumnos aluden a que el liderazgo es fomentado especialmente a través de trabajo en equipo y participación con un 13% y en segundo término con el 9% mediante debates y exposiciones.

Pregunta 19

En otras cuestiones, se les abordó sobre la posibilidad de aceptar un puesto de trabajo por debajo de su nivel de educación debido a las condiciones actuales del país y el entorno. El 59% respondió que si aceptaría y el 40% no lo aceptaría y un 1% no contesto. Las razones por las que aceptarían un trabajo bajo esas condiciones serían con un 19% porque es una manera de comenzar, el 15% por la situación económica y el 12 % por la falta de empleo actual. Por otro lado, aquellos que no aceptarían un empleo en esas condiciones expresaron que se debe valorar la educación y la formación profesional, de igual forma que se deben buscar un mejor nivel y opciones de vida.

Resultados de los ítems en escala de Likert

A continuación se describen los resultados obtenidos al aplicar las preguntas 20, 21 y 22

Los resultados generados a través del uso de la escala Likert para los diferentes programas de maestría se detalla enseguida.

Pregunta 20

De los alumnos que laboran actualmente, el 41% dice estar de acuerdo con la afirmación de que “La maestría que estudia actualmente, ha contribuido a mejorar la actividad que realiza”. Mientras que el 6% dice estar en desacuerdo con dicha aseveración.

Pregunta 21

Al abordar nuevamente el tema de habilidades que se desarrollan en los diversos programas de maestría, es necesario mencionar a las habilidades interpersonales (IPS). Al respecto de esta habilidad (Salas, Bedwell, & Fiore, 2014) aluden a que son cruciales en el entorno empresarial actual, pues significan una competencia fundamental para una fuerza de trabajo con éxito, competencia que debe desarrollarse antes de entrar en la fuerza laboral. En la investigación, se obtuvo un 74% de respuesta positiva en la declaración hecha al referirse a que en los posgrados que se imparten en la institución se fomenta esta

habilidad, en contraste con el 11% de respuesta negativa y un 15% que se mostró neutro en esta afirmación.

Pregunta 22

Una última habilidad a mencionar es la referida a las competencias directivas. El testimonio obtenido sobre el énfasis que se le da al desarrollo de esta habilidad pone de manifiesto que un 67% del alumnado valida tal aseveración en oposición al 22% que la rechaza y un 11% que se muestra neutro.

Validación y resultados del instrumento con el coeficiente alfa de Cronbach

La tercera parte del instrumento aplicado a la investigación consiste en evaluar los métodos de enseñanza, el programa y plan de estudios de la maestría, los métodos de enseñanza utilizados, la relación del perfil del docente con las asignaturas que imparten, así como las habilidades y competencias que han desarrollado a partir de sus estudios de posgrado.

Pregunta 23

Para evaluar este grupo de factores se utilizó una escala de 1 al 10 donde 1 es pésima y 10 excelente, los alumnos calificaron con el peor promedio (7.4) a los Métodos de enseñanza utilizados por los docentes, mientras que el rubro mejor calificado por los alumnos con un promedio de 8.4 fueron las habilidades y competencias que han desarrollado a partir de sus estudios de posgrado. El programa y plan de estudios de la Maestría fueron calificados con un promedio de 8.2 y la relación del perfil del docente con las asignaturas que imparte obtuvo una calificación de 8.3.

Esta parte del instrumento fue validada con el coeficiente alfa de Cronbach que resultó tener un valor 0.8729.

Como se puede observar los resultados no se encuentran en un nivel óptimo, por lo que es necesario insistir en una mejora en los factores evaluados negativamente.

Conclusiones

Estudios futuros

La información recopilada a través del instrumento de investigación permitió analizar los factores que influyen en la calidad de un posgrado profesionalizante en la Sección de

Estudios de Posgrado de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas.

Los datos obtenidos referentes a los programas de estudio en cuanto a sus fortalezas y debilidades, así como las habilidades y competencias que el alumnado ha desarrollado en las diferentes maestrías que se imparten en la unidad y sus evaluaciones permiten generar propuestas de mejora a los docentes, directivos, alumnos y comunidad pertenecientes a ella.

El uso de varias clases de ítems en el instrumento de investigación, proporcionó de manera objetiva confiabilidad en los datos obtenidos.

En el futuro se pretende continuar con la evaluación de los factores que inciden en la calidad de los posgrados profesionalizantes en México a través de datos actuales de las diversas universidades del país, e inclusive se planea realizar una comparativa con aquellos posgrados que muestran ciertas características que les permiten posicionarse dentro de las principales posiciones en los diferentes rankings a nivel nacional.

Asimismo, proponer estudios a nivel institucional para detectar problemáticas y que puedan ser sujetas de estudio, con el fin de generar la mejora continua en los programas de maestría.

En el presente estudio, queda pendiente por investigar el papel que juegan los cursos de nivelación en la preparación de los alumnos próximos a ingresar a un programa de posgrados y su contribución en la formación de los aspirantes.

Bibliografía

- Abad. (2007). *El metodo de casos. Enfoque pedagogico activo , participativo e innovador*. Santafé de Bogotá: Obs , Calidad de Educacion.
- Aguilar Gonzalez, L. E. (Septiembre de 2000). La función de los posgrados en México. *La Tarea*(13.14), 22-24.
- Amos , B., Klimoski, R., & Marks , M. (2011). The challenges of leadership development: Are business schools exhibiting evidence based practice? *Academy of Management Annual Meeteing Proceedings*, 1-6.
- Anthony, J. (Miercoles de Julio de 2014). Los 7 mejores empleadores de MBA. *Revista Expansión*, XXXXV(1143).

- Baruch, Y., Bell, M. P., & Gray, D. (August de 2005). Generalist and specialist graduate business degrees: Tangible and intangible value. *Journal of Vocational Behavior*, 67(1), 51-68.
- Brewer, K. L., & Brewer, P. D. (2012). Influencing variables and perceptions regarding MBA degree programs. *Academy of Educational Leadership Journal*, 16(4), 27-38.
- Camacho G.M, P. G. (2012). Competencias directivas y casos de Marketing & (Managerial competencies & marketing cases). *Global Conference On Business & Finance Proceedings*, VIII(2), 1123-1128.
- Canal Domínguez, J. F. (Oct-Dec de 2013). Ingresos y satisfacción laboral de los trabajadores españoles con título de doctor. *Revista Espanola de Investigaciones Sociologicas*, 144, 49-72.
- Cochira , F. K., Kwesiga, E., Bell, M. P., & Barucz, Y. (2010). 1. Influences on perceived career success: findings from US graduate business degree alumni. *Career Development International*, 15(1), 39-58.
- Crossan, M., Mazutis, D., Seijts, G., & Gandz, J. (June de 2013). Developing Leadership Character in Business Programs. *Academy of Management Learning & Education*, 12(2), 285-305.
- Galván, M. A. (1999). "La educación superior: el posgrado, en Pablo Latapí Sarre (Coord.) *Un siglo de educación en México* (Vol. Tomo II). (B. Mexicana, Ed.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Griffiths, D. S., Winstanley , D., & Gabriel , Y. (Sep de 2005). Learning Shock: The Trauma of Return to Formal Learning. *Management learning*, 36(3), 275-297.
- Hallinger , P., & Lu, J. (2013). Preparing Principals: What Can We Learn from MBA and MPA Programmes? *Educational Management Administration & Leadership*, 41.
- Harris, R. (9 de june de 2012). *Introduction to Decision Making*. Recuperado el 13 de august de 2012, de virtuaisalt: <http://www.virtuaisalt.com/crebook5.htm>
- Lai, V. S., Wong, B. K., & Cheung, W. (2001). Group decision making in a multiple criteria environment: A case using the AHP in software selection. *European Journal of Operation Research*, 134-144.
- Legislativa, A. (2009). *Ley para el desarrollo para la competitividad de la micro, pequeña y mediana empresa del Distrito Federal*. Ciudad de Mexico.
- May, G. ..., Thompson, M. A., & Hebblethwaite, J. (2012). A Process for Assessing and Improving Busness Writing at the MBA Level. *Business Communication Quarterly*., 75, 252-270.
- Mihail , D. M., & Kloutsiniotis, P. V. (November de 2014). The impact of an MBA on managerial skills and career advancement: The Greek case. *The International Journal of Mangement Education* , 12(3), 212-222.

- Muñoz Izquierdo, C. (1998). *"Efectos de la escolaridad en la fuerza de trabajo (Vol. I).* (F.C.E, Ed.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Nagendra, A., Dobal, D., Ghildiyal, S., Gupta, E., & Gurung, A. (May de 2014). Is an MBA degree essential for successful entrepreneurship? *Procedia - Social Behavior Sciences, 133*, 68-73.
- Ortega, P. (2012). Los mejores MBA en México 2012. *Expansión* , 43.
- Ortiz Torres, E. A., & Mariño Sánchez, M. D. (2004). *Pedagogía Universitaria* (Vol. 9).
- Patricia Ortega. (6 de Febrero de 2012). Los mejores MBA en México 2012. *EXPANSIÓN*, 43.
- Reyes JM, R. J. (2013). Propuesta de una estrategia didáctica para el curso de nivelación de la asignatura de contabilidad general inserta en el programa de la maestría en Administración en la SEPI-UPIICSA, IPN. *Propuesta de una estrategia didáctica para el curso de nivelación de la asignatura de contabilidad general inserta en el programa de la maestría de Administración en la SEPI-UPIICSA, IPN*. Ciudad de México.
- Rodríguez, N. (1999). Reflexiones sobre el curriculum y posgrado. *Revista de pedagogía, 20(59)*, 291-306.
- Ruiz M. (2015). Las empresas más deseadas por los mba. *CNNexpansión, /2015/03/18*, 1.
- Salas, E., Bedwell, W. L., & Fiore, S. M. (June de 2014). Developing the Future Workforce: An Approach for Integrating Interpersonal Skills Into the MBA Classroom. *Academy of Management Learning & Education, 13(2)*, 171-186.
- Souza Vazquez , A. C., & Lima Ruas, R. (Marzo/Abril de 2012). Executive MBA Programs: What Do Students Perceive as Value for their Practices? *RAC - Revista De Administração Contemporânea, 16(2)*, 308-326.
- Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Cause and Consequences*. California: Sage Publications.

Si () Pase a la siguiente **No ()** Pase a la sección C

8. En su experiencia, ¿cuáles son los tres principales problemas que enfrenta la empresa?
9. ¿Su empresa le ha permitido implementar alguna solución para la problemática existente?
Si () **Cuál** **No ()** Por qué **No contestó ()**
10. ¿Considera que la maestría que cursa le ha permitido ampliar el panorama, para detectar alguna problemática empresarial y la posible solución a ésta? **Si ()** **No ()** **No sé o no contestó ()**
11. ¿Considera que la maestría que cursa le ha dado las herramientas que le permitan contribuir a la solución de dicha problemática? **Si ()** **No ()** **No sé o no contestó ()**
12. ¿Cuáles de las asignaturas que ha cursado le han permitido visualizar dicha problemática? *Ver anexo.*
13. Su tema de tesis está enfocado a la solución de un problema específico de alguna empresa.
Si () **No ()**
14. ¿Qué expectativas de mejora profesional espera obtener al término del posgrado? *Ver anexo.*
15. ¿Por qué decidió estudiar la Maestría? *Ver anexo.*
16. En qué empresa importante le gustaría desempeñarse al término de su posgrado. *Ver anexo*
17. En el programa de posgrado que cursa, hay materias en las que se observa el aprendizaje a través de métodos basados en problemas, estudios de caso y el orientado a proyectos específicos.
Si () **No ()** **No contestó ()**
18. En el programa de posgrado que cursa, se fomenta el liderazgo. **Si ()** **No ()** **No sé ()**
19. Debido a las condiciones actuales del país y del entorno, aceptaría un puesto de trabajo por debajo de su nivel de educación. **Si ()** **No ()** **No contestó ()**

Lee cuidadosamente: Elija la opción que mejor describe al comentario.

20. La maestría que estudia actualmente, ha contribuido a mejorar la actividad que realiza.
a. Totalmente en desacuerdo **b.** En desacuerdo
c. Ni en acuerdo ni en desacuerdo **d.** De acuerdo **e.** Totalmente de acuerdo
21. En el programa de posgrado que cursa, se propicia la generación de habilidades que fomenten las relaciones interpersonales.
a. Totalmente en desacuerdo **b.** En desacuerdo

- c. Ni en acuerdo ni en desacuerdo
Totalmente de acuerdo
- d. De acuerdo
- e.
22. En el programa de posgrado que cursa, se hace énfasis en el desarrollo de las competencias directivas.
- a. Totalmente en desacuerdo
- b. En desacuerdo
- c. Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- d. De acuerdo
- e. Totalmente de acuerdo

23. En una escala de 1 al 10 donde 1 es pésima y 10 excelente, ¿qué calificación le daría a cada uno de los siguientes rubros?

- a. Programa y Plan de Estudios de la Maestría que cursa
- b. Métodos de enseñanza utilizados por los docentes
- c. Relación del Perfil del docente con las asignaturas que imparte
- d. Habilidades y competencias que ha desarrollado a partir de sus estudios de Posgrado

Nota: Todas las respuestas y los datos que proporcionen son para uso académico y se mantendrán en confidencialidad.

Políticas Públicas para el Posgrado Nacional

María Antonieta Zuloaga Garamendi

Centro de Investigación en Matemáticas Aplicadas, A. C., Unidad Aguascalientes
Bartolomé de las Casas 31, La Estación, Aguascalientes, Ags. C.P.20256
Tel (449) 9185061, 9185048, 9183779
tony@cimat.mx

Ignacio Méndez Gómez H.

Centro de Investigación en Matemáticas Aplicadas, A. C., Unidad Aguascalientes
imendez@cimat.mx

Paul Ramírez de la Cruz

Centro de Investigación en Matemáticas Aplicadas, A. C., Unidad Aguascalientes
paul@cimat.mx

Marcial Bonilla Marín

Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica, A. C.
mbonilla@ipicyt.edu.mx

Raúl Placencia Amoroz

Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado
comepotesoreria@gmail.com

Everardo Blanco Livera

Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica, A. C.
everardo.blanco@ipicyt.edu.mx

Ivonne Lizette Cuevas Vélez

Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica, A. C.
icuevas@ipicyt.edu.mx

Resumen

Se presenta una síntesis de las políticas públicas discutidas en el libro: Diagnóstico del Posgrado en México: Nacional (2015). La fuente de la información es la base de datos obtenida a partir de la encuesta aplicada en 2014 por el COMPEPO a una muestra representativa de los posgrados que se ofertan en el país. Las políticas públicas aquí discutidas se derivan de la Sexta Parte del libro que aborda los “Problemas y Perspectivas a Futuro del Posgrado”, y de la Séptima Parte en la que se lleva a cabo un “Análisis Cualitativo de las Problemáticas y Buenas Prácticas del Posgrado”. La metodología, los objetivos y parte de los resultados están contenidos en el trabajo “Diagnóstico del Posgrado Nacional”

Problemáticas del posgrado detectadas a nivel Nacional. Se identificó en qué grado se presentan las problemáticas para cada uno de los posgrados a través de la opinión de los coordinadores de los posgrados ubicando la problemática en una escala que va desde *No se Presenta* la problemática hasta se presenta en niveles *Muy Altos*.

Políticas Públicas para el Posgrado Nacional Derivadas de sus Problemáticas, Barreras y Estrategias

Problemática académica. Se identificaron cinco problemáticas académicas:

- *13.3 Baja eficiencia terminal (Titulación).*
- *13.5 Baja demanda de aspirantes.*
- *13.6 Insuficiencia del tiempo de dedicación a los estudiantes del posgrado.*
- *13.12 Falta de criterios y mecanismos para la estandarización de procesos de evaluación externa del programa de posgrado.*
- *13.13 Falta o inadecuada infraestructura para el desarrollo de prácticas y la investigación.*

Estas cinco problemáticas son las que acumulan por si mismas proporciones mayores considerando las categorías de presencia Media, Alta y Muy Alta. Por ejemplo, la que ocupa el mayor grado de presencia es la Baja eficiencia terminal de los programas de posgrado acumulando un 39.5% (Ver figura 6.1).

Problemática de la visión social sobre el posgrado. El principal problema relacionado con la visión social sobre el posgrado es la falta de interés de los sectores productivo y gubernamental para apoyar la formación de capital humano de alto nivel, con un porcentaje acumulado de 40%. El insuficiente número y/o monto de becas institucionales y la falta de oportunidades de trabajo para los egresados (13.26 y 13.28) están sobre el 20% acumulado.

En la figura 1 se pueden observar las problemáticas del posgrado considerando la suma de las proporciones en las categorías Media, Alta y Muy Alta. Los problemas sindicales, la falta de reconocimiento oficial, la alta rotación de profesores y la falta de modelos de

enseñanza – aprendizaje están por debajo del 10% acumulado, mientras que la insuficiencia de plazas de profesores de tiempo completo, la baja movilidad estudiantil, falta de interés de los sectores productivo y gubernamental para apoyar la formación de capital humano de alto nivel y la baja eficiencia terminal de los programas se encuentran por encima del 39.5 % del porcentaje acumulado en las categorías mencionadas.

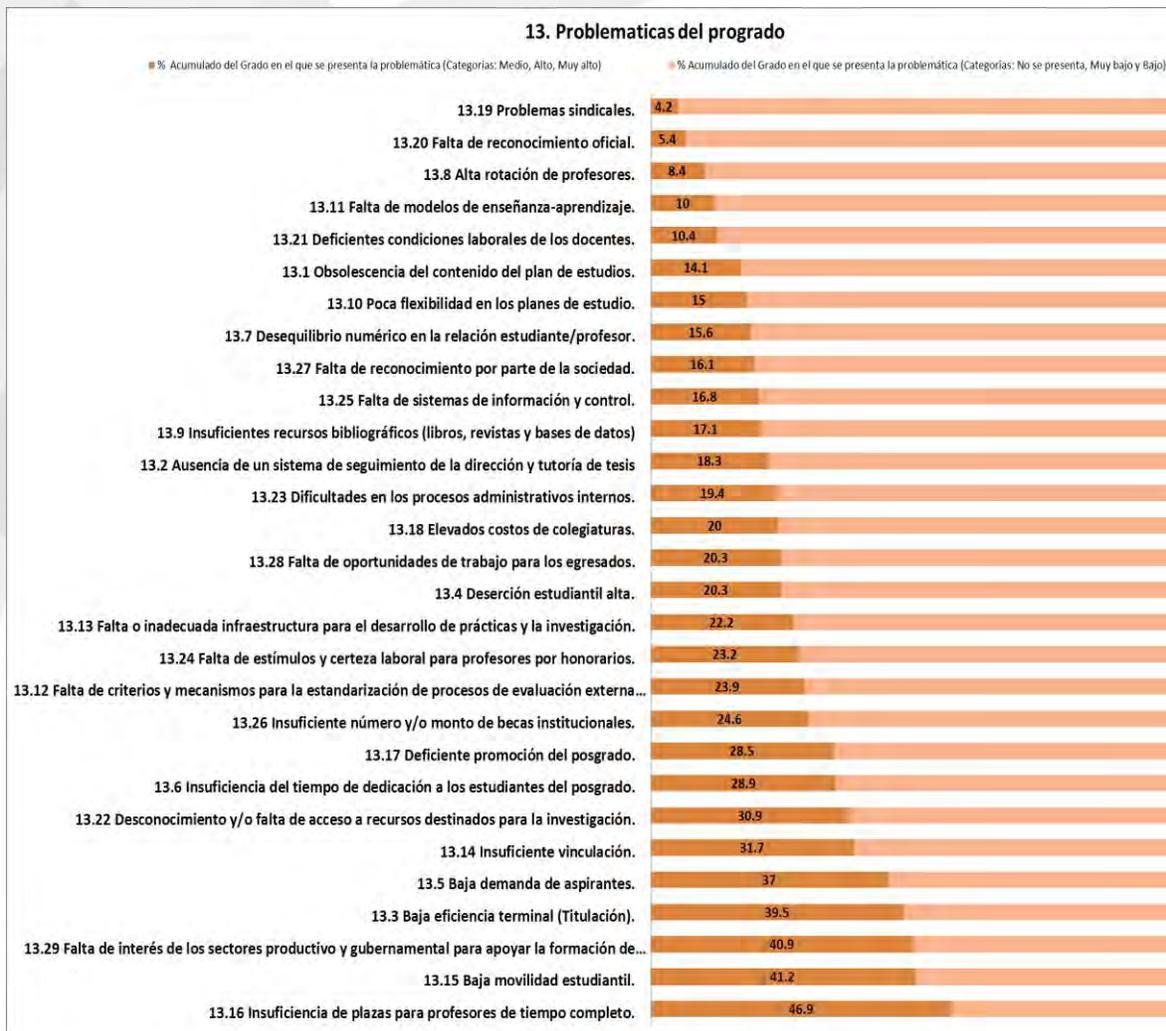


Figura 1. Ordenación de grado de presencia de las problemáticas en el posgrado según su proporción acumulada entre las categorías Media, Alta y Muy alta.

En resumen, si consideramos las dos principales problemáticas en cada uno de los aspectos considerados en el diagnóstico, se podrían mencionar las siguientes:

- *13.3 Baja eficiencia terminal (Titulación).*
- *13.5 Baja demanda de aspirantes.*

- *13.15 Baja movilidad estudiantil.*
- *13.16 Insuficiencia de plazas para profesores de tiempo completo.*
- *13.29 Falta de interés de los sectores productivo y gubernamental para apoyar la formación de capital humano de alto nivel*
- *13.26 Insuficiente número y/o monto de becas institucionales.*

No sorprende que la baja movilidad estudiantil aparezca en tercer lugar, debido a que este aspecto fue medido como parte de uno de los indicadores que se consideraron en el estudio y corresponde al indicador que obtuvo puntuaciones más bajas respecto al resto, seguramente se debe a la falta de recurso económico destinado para este fin, actualmente los programas con reconocimiento PNPC este rubro viene considerado por lo que la movilidad se verá incrementada en relación al incremento de programas que obtengan este reconocimiento, o bien cuando se existan programas que destinen recursos para la movilidad. No hay que olvidarse que en algunos casos no es cuestión económica o de recursos, sino que los estudiantes no cuentan con el nivel académico y el idioma para participar en otros posgrados en áreas similares a nivel nacional o internacional.

La insuficiencia de plazas es una problemática de asignación presupuestal para las IES públicas y un problema de baja rentabilidad para la IES particulares que no les permiten contratar nuevo personal académico, lo que da lugar a que los jóvenes expertos más talentosos en las áreas relacionadas con la ciencia y la tecnología elijan migrar hacia otros países, o laborar en áreas que no corresponden a la preparación adquirida. Por otra parte, a fin de contrarrestar la quinta problemática detectada que es la falta de interés del sector productivo con la demanda de estudiantes de posgrado, se podrían renovar los planes y programas de estudio para asegurar su pertinencia, así como la modernización y actualización de los programas de posgrado, lo que seguramente impactará en abrir nuevos espacios laborales para los egresados del posgrado nacional.

14. Barreras que impiden elevar la calidad, asegurar la permanencia y sustentabilidad del posgrado.

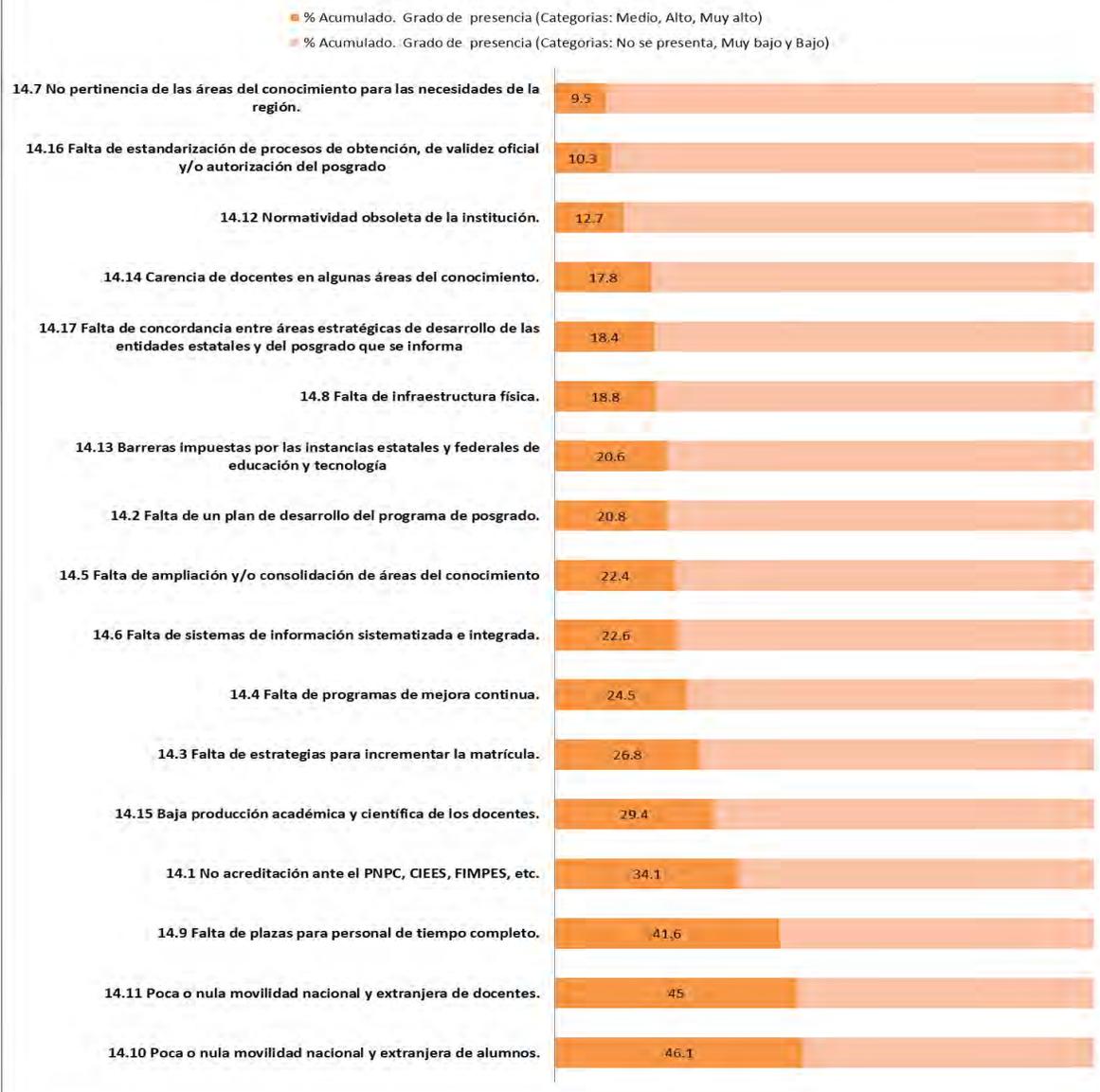


Figura 2 Ordenación de grado de presencia de las barreras que impiden elevar la calidad, asegurar la pertinencia y sustentabilidad del posgrado, según su proporción acumulada entre las categorías *Media, Alta y Muy Alta*.

En lo que toca a incrementar el interés del sector gubernamental en la formación de cuadros de alto nivel, la implementación de las estrategias y acciones contenidas en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 permitirá reforzar los programas de posgrado. Dicho Programa Sectorial, en sus líneas de acción transversales, estrategia 2.3 establece: *Continuar el desarrollo de los mecanismos para el aseguramiento de la calidad de los programas e instituciones de educación superior*; y la acción 2.3.6 indica: *Otorgar becas*

que sirvan a los estudiantes para apoyar el estudio y otras para reconocer el alto desempeño. Este tipo de acciones podrían contribuir a impulsar la calidad del posgrado nacional incrementando el otorgamiento de becas para los estudios de posgrado.

Barreras para el desarrollo y sustentabilidad del posgrado. Dentro de las principales barreras que impiden el desarrollo y la sustentabilidad del posgrado está la falta de plazas para personal de tiempo completo, la poca o nula movilidad nacional y extranjera de alumnos y de docentes (14.9, 14.10 y 14.11) con porcentajes acumulados de entre el 41 y 46%. En segundo orden de importancia esa la no acreditación ante el PNPC, CIEES, FIMPES, etc. (14.1) con el 34% y la baja producción académica y científica de los docentes (14.15) con el 29.4%. Finalmente están la falta de un plan de desarrollo del programa de posgrado, la falta de estrategias para incrementar la matrícula, la falta de programas de mejora continua, la falta de ampliación y/o consolidación de áreas del conocimiento y la falta de sistemas de información sistematizada e integrada. (14.2 a 14.6) con porcentajes acumulados entre el 20 y el 26%. (Ver figura 2).

Estrategias de fortalecimiento del posgrado. En esta sección nos concentramos en una propuesta inicial de las principales estrategias que se requieren para fortalecer el posgrado nacional y enfrentar con éxito sus problemas. Para este propósito la encuesta recaba la opinión de los coordinadores de los posgrados sobre las estrategias de fortalecimiento del posgrado que consideraran más importantes. Para este efecto se presentaron diez estrategias de las cuales el coordinador seleccionaría a tres. Cabe destacar que la fuente de las respuestas son los especialistas del posgrado que viven día con día con los diversos problemas y aplican o conciben estrategias para eliminarlos y mejorar el posgrado.

La inclusión de esta sección está en concordancia con las políticas públicas y educativas nacionales y estatales que se han enunciado en diferentes documentos gubernamentales, en los cuales se reconoce que uno de los retos de México es contar con suficientes egresados del posgrado de buena calidad y pertinentes que contribuyan a la solución de las necesidades de la sociedad, de los sectores productivos y del aparato gubernamental, así como para contribuir en forma determinante en el desarrollo y bienestar colectivo.

Asimismo, es del conocimiento común que en las recientes décadas se han hecho esfuerzos a nivel nacional, regional, estatal e institucional para mejorar la calidad de los programas de posgrado y ampliar su cobertura.

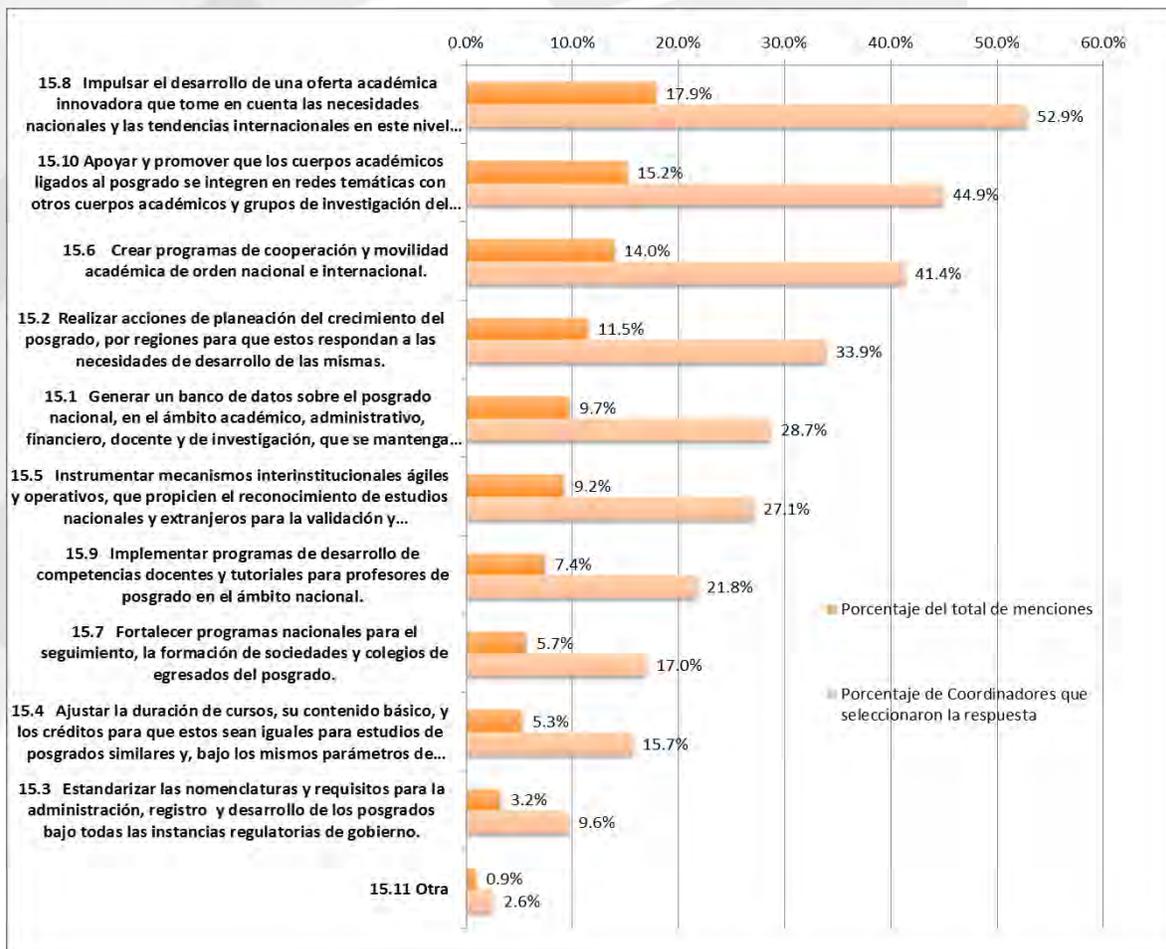


Figura 3 Estrategias de Fortalecimiento del Posgrado.

En opinión de los coordinadores de los posgrados, las principales estrategias que se requieren para fortalecer el posgrado son (figura 3):

1. *Impulsar el desarrollo de una oferta académica innovadora que tome en cuenta las necesidades nacionales y las tendencias internacionales en este nivel educativo y aborde problemáticas relevantes con enfoques multidisciplinarios, desarrolle modalidades educativas flexibles y programas interinstitucionales, compartidos, de doble acreditación e internacionales* (Estrategia 15.8 del instrumento de la encuesta). Esta estrategia de fortalecimiento al posgrado fue seleccionada por el 52.9% de los

coordinadores y representa el 17.9% del total de menciones que hicieron a las estrategias;

2. *Apoyar y promover que los cuerpos académicos ligados al posgrado se integren en redes temáticas con otros cuerpos académicos y grupos de investigación del país y del extranjero* (Estrategia 15.10 del instrumento de la encuesta). Estrategia mencionada por el 44.9% de los coordinadores y acumula el 15.2% del total de menciones a las estrategias;
3. *Crear programas de cooperación y movilidad académica de orden nacional e internacional* (Estrategia 15.6 del instrumento de la encuesta). Esta estrategia de fortalecimiento al posgrado fue mencionada por 41.4% de los coordinadores y acumuló el 14% del total de menciones a estrategias, y
4. *Realizar acciones de planeación del crecimiento del posgrado, por regiones para que estos respondan a las necesidades de desarrollo de las mismas* (Estrategia 15.2 del instrumento de la encuesta). Esta opción fue seleccionada por el 33.9% de los coordinadores y representa el 11.5% del total de menciones a estrategias de fortalecimiento del posgrado.

Las estrategias seleccionadas por al menos la tercera parte y hasta por más de la mitad de los coordinadores, fueron las opciones 15.8, 15.10, 15.6 y 15.12 (ver tabla 6.5 y figura 6.9). Estas estrategias se alinean en dos vertientes principales: *pertinencia* (15.8 y 15.2) y *vinculación – movilidad* (15.10 y 15.6). La estrategia 15.8 que fue seleccionada por el 53% de los coordinadores, considera además de la pertinencia, que el posgrado se imparta de acuerdo al “estado del arte” de su área, es decir, que esté actualizado en todos los sentidos, tanto en los problemas que aborde como en las metodologías, además de estar vinculado con instituciones nacionales e internacionales. En este sentido la estrategia 15.8 es muy completa pues integra los aspectos de pertinencia, multidisciplinariedad, flexibilidad, interinstitucionalidad, la doble acreditación y los posgrados compartidos. Eso explica el

alto porcentaje de menciones de los coordinadores. Quizá cabría preguntarse por qué no lo seleccionó el restante 47% de los coordinadores.

Podemos concluir que el resultado de la encuesta, en cuanto a las estrategias que deben tomarse en cuenta en la planeación del posgrado, apunta claramente hacia tres ejes importantes:

- (i) La *pertinencia* de los programas, tanto a nivel local como regional y nacional, debe ser uno de los elementos en que deben basarse para la creación e impulso de los programas de posgrado;
- (ii) La vinculación y movilidad de los cuerpos académicos, tanto a nivel nacional como internacional son requeridos como estrategia para fortalecer los programas de posgrado, y
- (iii) Otras las estrategias, con un porcentaje menor de menciones por parte de los coordinadores, apuntan a la solución de los problemas que fueron detectados en la misma encuesta.

En conclusión, las políticas públicas que deben formularse para este nivel de estudios apuntan claramente hacia la pertinencia de los programas de posgrado, hacia la vinculación y movilidad a nivel nacional e internacional, así como a atender los problemas de que adolecen el posgrado nacional.

Propuestas concretas para mejoramiento de los programas de posgrado. A continuación se presenta un listado de propuestas puntuales que exponen algunos de los participantes en la encuesta y que consideran importantes para el mejoramiento de los programas de posgrado.

Referentes a la creación de instancias directivas:

- *Creación de un instituto descentralizado para la investigación y desarrollo de los posgrados.*
- *Que exista un solo consejo de la especialidad a nivel nacional y que éste también acredite y reconozca a los posgrados universitarios.*

- *Crear un organismo a partir de CONACYT, que evalúe el desempeño de los posgrados profesionalizantes.*
- *Crear un departamento de la SEP y CONACYT que atienda a los programas en línea, con apoyos financieros e investigación.*

Referentes a la conformación de bases de datos funcionales

- *Actualización de la base de datos a nivel posgrado y mantener una red de comunicación a nivel nacional, para unificar criterios y apoyar mejor los diferentes programas.*
- *Crear bases de datos de las ofertas de posgrado a nivel nacional.*
- *Banco de datos de docentes especializados por áreas.*
- *Es urgente crear un padrón de tutores del posgrado desde la óptica de programas profesionalizantes.*
- *Conformación de un padrón de evaluadores de programas PNPC.*
- *Un padrón de instituciones nuevas para ofrecer programas de cooperación interinstitucional y fortalecer su desarrollo académico.*
- *Que se elabore un padrón de posgrados reconocidos por la SEP, de tal suerte que no puedan acceder al SNI quienes egresen de los posgrados no reconocidos.*
- *Crear mapas nacionales de proyectos de posgrados vinculados a problemas prioritarios nacionales.*

Atención de requerimientos específicos

- *En específico, para humanidades, impulsar el desarrollo de una biblioteca digital nacional, abierta a todos los estudiantes del país.*
- *Que el gobierno pudiera ayudar a las escuelas donde se imparten juicios orales con una sala de juicios.*
- *Incrementar el valor en los parámetros de evaluación de los programas del PNPC, de los proyectos aplicados y que por cuestiones de confidencialidad no pueden ser publicados en revistas.*
- *Que permitan que un posgrado que ha demostrado calidad pueda extenderse al país sin las barreras que impone el REVOE, de que una sola plaza y domicilio.*

De difusión y comunicación

- *Abrir un espacio a nivel nacional (red social) para todos los posgrados registrados para que concurren y compartan noticias, novedades, avances.*
- *Que se formalice la difusión e intercambio de prácticas que han sido exitosas en los programas de posgrado considerados como consolidados y de nivel internacional.*
- *Que la información de estos cuestionarios se comparta oportunamente con las instituciones.*

Tomar en cuenta las particularidades regionales. Un tema que debe destacarse debido a su frecuente mención en esta entrada del cuestionario es el de que se deben tomar en cuenta las particularidades de los contextos locales o regionales al instrumentar las políticas educativas impulsadas desde el nivel federal. Este tema apareció también como problema, como “buena práctica” y como propuesta a lo largo de las preguntas abiertas. Es, indudablemente, el reflejo de la noción de disminuir la concentración y el autoritarismo a nivel central e incrementar los principios del federalismo en el ámbito educativo de las IES.

Diagnóstico del Posgrado de la Región Noreste: Propuestas y estrategias de política educativa.

Isabel Mora Ledesma

El Colegio de San Luis, A.C.,

Parque de Macul No. 155, Fracc. Colinas del Parque, San Luis Potosí, SLP

Tel: (+52) (444) 811 0101 ext.3030

Mónica Anzaldo Montoya

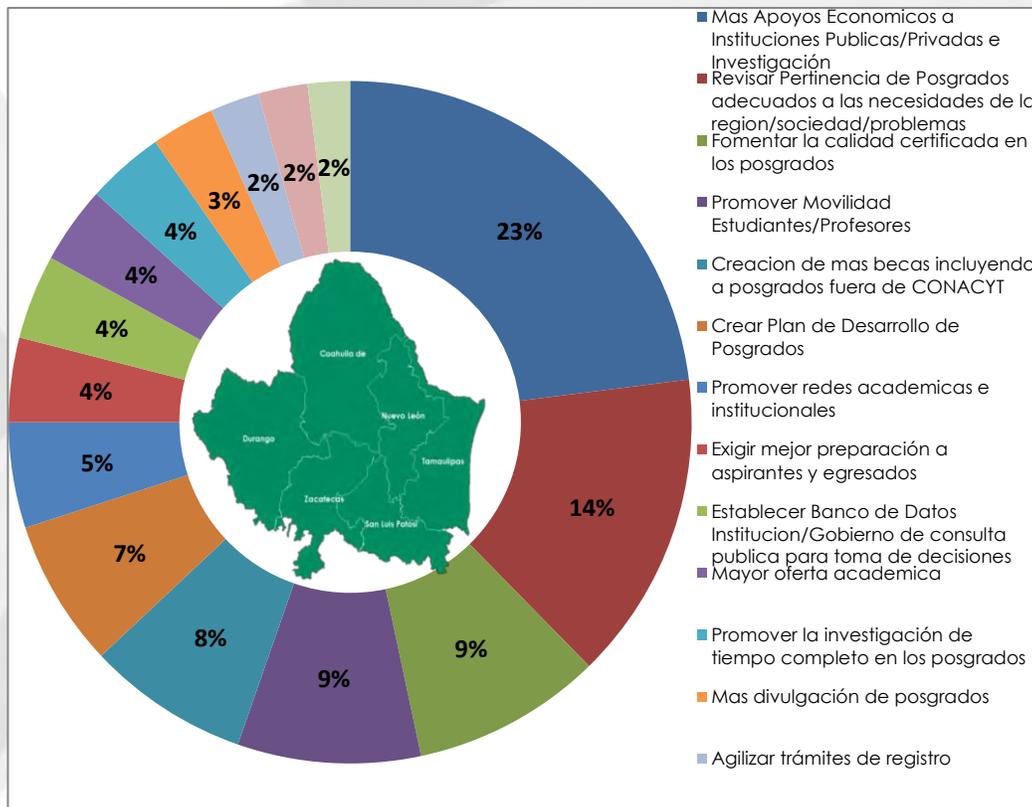
El Colegio de San Luis, A.C.,

manzaldo@colsan.edu.mx

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo mostrar los resultados de la información estadística recabada en la encuesta Diagnóstico del Posgrado en México en donde se analizan las opiniones vertidas por los Coordinadores de los Programas de Posgrado acerca de la *política educativa para el posgrado* de la Región Noreste, conformada por los estados de Coahuila, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas. El análisis cuantitativo de los resultados ofrece una panorámica de los avances que han tenido las instituciones públicas y privadas de la región en lo referente a la política educativa, además, permite observar los desafíos que tienen las instituciones para potenciar la calidad académica de sus posgrados, El análisis cualitativo permitió conocer por región y por estado, cuáles son las problemáticas que requieren del diseño urgente de una política pública, Una conclusión general es que para llevar el posgrado a la excelencia se requiere poner en marcha estrategias que son transversales a las políticas educativas, de ciencia, tecnología e innovación y la política económica.

El análisis partió de la respuesta para la pregunta de carácter abierto: *¿Qué propuestas haría Usted en materia de política educativa para la configuración de estrategias y directrices que coadyuven al desarrollo y a la mejora de los programas de posgrado en el país?* el nivel de respuesta a esta pregunta fue de 62% con los siguientes resultados:



Gráfica 1.- Política educativa de la Región Noreste

Las respuestas de los coordinadores entrevistados en materia de política educativa se presentan en los siguientes tópicos, por orden de prevalencia:

A. Apoyos económicos a instituciones públicas y privadas y a la investigación.

Sobre este tema se coincidió en incrementar la inversión económica a la Ciencia y Tecnología que mejore la investigación y la calidad de los posgrados sobre todo en el ámbito regional y Universidades de provincia.

B. Pertinencia de posgrados adecuados a las necesidades de la región/sociedad/problemas.

En este punto se planteó la importancia de adecuar los posgrados a las demandas regionales que estén enmarcadas en la política educativa regional estratégica que esté sustentada en una evaluación integral en los contextos regionales y locales

C. Fomentar la calidad certificada en los posgrados

La certificación es un factor fundamental para mantener la calidad y que esta sea parte de un plan de desarrollo de la educación de carácter obligatorio como una medida regulatoria de los posgrados.

D. Creación de más becas y apoyos a estudiantes

La importancia de contar con estudiantes de tiempo completo y apoyos para movilidad e intercambios académicos, indicador de certificación del PNPC

E. La creación de un plan de desarrollo de posgrado y política educativa

Establecer un marco en materia de política educativa que conlleve a una estrategia que aborde temas prioritarios en el país

F. Promover redes académicas e institucionales

Fomentar grupos de investigación interinstitucionales y multidisciplinarios. Se propuso estimular redes de posgrados de carácter regional que permita el intercambio y la colaboración académica.

G. Mayor preparación a estudiantes y egresados

Proceso de enseñanza-aprendizaje enfocado a la investigación y a sus métodos científicos como el pilar de un posgrado, por lo que es fundamental el perfil de ingreso y de egreso de los estudiantes a un posgrado

A. Establecer banco de datos institucional/gobierno de consulta pública para toma de decisiones

Contar con bases de datos a nivel nacional en torno a los posgrados para acceder a la investigación que se genera en torno docentes especializados por áreas de especialidad y proyectos de investigación que permita unificar criterios y directrices de los posgrados nacionales y necesidades de los mismos y con ello establecer un plan de desarrollo de educación.

H. Más oferta académica y promover investigación de tiempo completo en los posgrados.

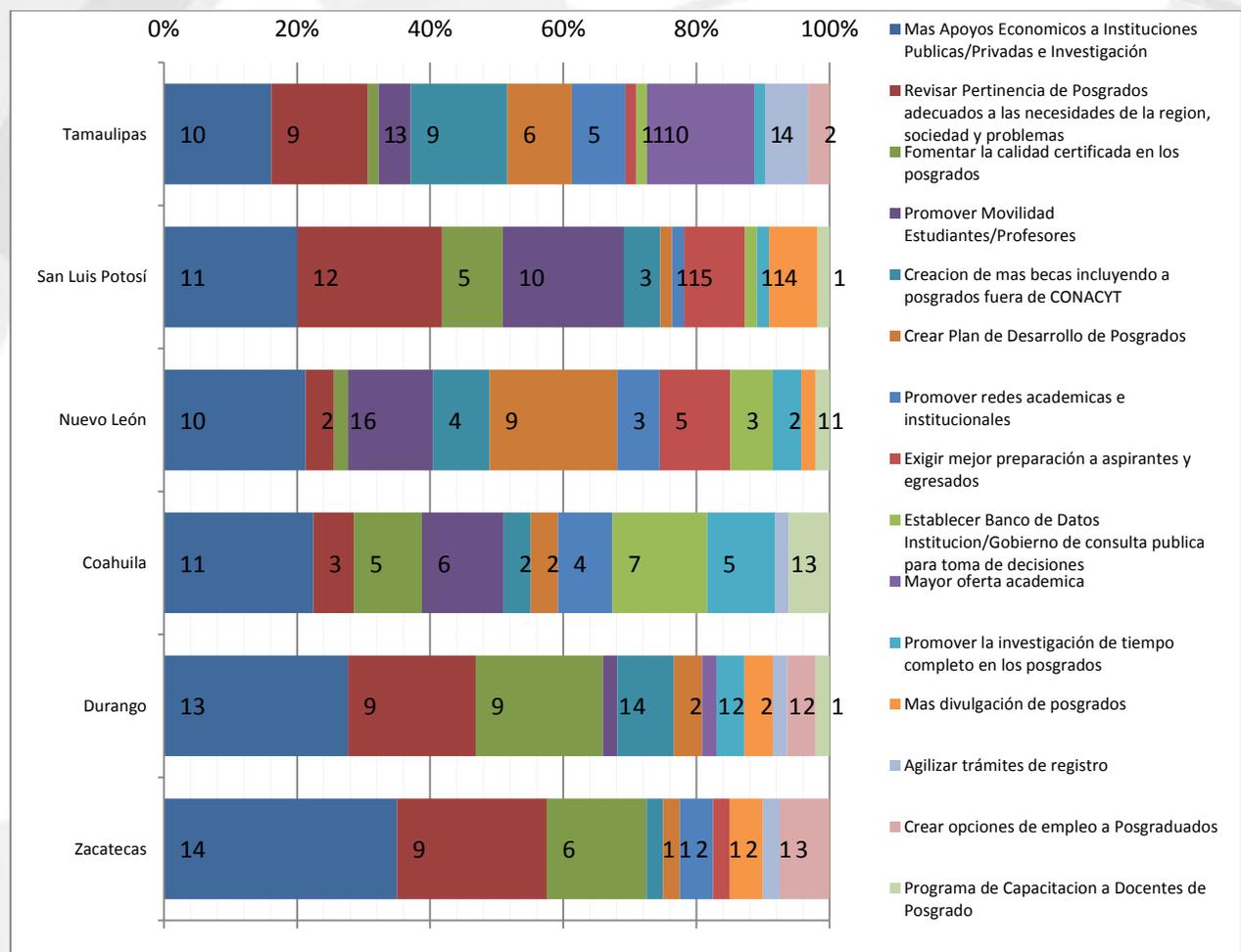
Generar más oferta educativa para estudios de posgrados, y apertura de posgrados interdisciplinarios.

I. Mayor divulgación de los posgrados

La idea del poco reconocimiento de los posgrados tanto en la investigación como en la oferta del mercado laboral se centra en su poca divulgación

El nivel de propuestas en materia de política educativa en los seis estados de la región tuvo el siguiente comportamiento:

En los seis estados se marcó como principal propuesta la creación de más becas a posgrado incluyendo a posgrados fuera de CONACYT. Seguido de la exigencia de mejor preparación a aspirantes y egresados; Durango puso mayor énfasis en el establecimiento de un banco de datos institucional/gobierno de consulta pública para la toma de decisiones. La creación de un plan de desarrollo de posgrados fue sugerido principalmente en el estado de San Luis Potosí, Durango, Tamaulipas y Zacatecas.



Gráfica 6.22 Propuestas y estrategias en materia de política por entidad de la Región Noreste

Finalmente se hace mención de algunos comentarios vertidos para fortalecer una política integral educativa. En este aspecto se mencionó la necesidad de contemplar la perspectiva y equidad de género, diferenciando tareas entre las y los investigadores, así como implementar un Consejo estatal que norme las funciones de investigación en el ámbito de la Ciencia y Tecnología. Otro factor que se mencionó fue en torno al Sistema Nacional de Investigadores y su reforma. Así como opiniones relacionadas con la normatividad de los posgrados con opiniones opuestas que van desde de una regulación estricta de los posgrados, hasta la disminución de la normatividad hacerla ágil y expedita para el apoyo y desarrollo profesional y académico de los docentes adscritos al posgrado y que la revisión de la normatividad institucional sea congruente con las exigencias para permanecer en el PNP.

Propuestas de Políticas de Posgrado. Zona Metropolitana.

Mariana Sánchez Saldaña

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

mariana.sanchez@ibero.mx

Prolongación Paseo de la Reforma 880 Lomas de Santa Fe

C.P. 01219. México, D.F.

Tel: (+52) (55) 59504000 ext 4648

Eduardo Gómez Ramírez

Universidad La Salle

eduardo.gomez@ulsa.mx

Federico Martínez Montes

Universidad Nacional Autónoma de México

fedem@posgrado.unam.mx

Cristina Samperio Rivera

Universidad Autónoma Metropolitana

msamperio@correo.uam.mx

En el marco del proyecto de Diagnóstico del Posgrado en México que se realizó por iniciativa del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado A.C. (COMPEPO) se identificaron propuestas orientadas a integrar políticas de posgrado de alcance nacional.

La fuente de información es una encuesta aplicada a una muestra representativa de programas de posgrado. Los sujetos que respondieron la encuesta son fundamentalmente coordinadores de los programas, pues se considera que ellos son actores relevantes en los procesos educativos relacionados con este nivel educativo.

El discurso de la política de posgrado se ha vinculado directamente con la política de desarrollo de la ciencia y la tecnología. El planteamiento central de la política de posgrado es que es necesario fortalecer este nivel educativo para responder a las necesidades de formación de recursos humanos para el desarrollo de la ciencia y la tecnología del país.

Las propuestas de política de posgrado que plantean los coordinadores de los posgrados en la zona metropolitana se pueden clasificar de la siguiente manera:

Políticas para el desarrollo y fortalecimiento del posgrado nacional.

Plantean ideas en torno al papel del posgrado en el proceso de desarrollo de la ciencia y la tecnología. Las propuestas toman en cuenta la necesidad de plantear directrices específicas que generen condiciones para el fortalecimiento del posgrado nacional.

Políticas sobre pertinencia del posgrado:

Además de las reflexiones en torno al desarrollo del posgrado nacional, una cantidad significativa de propuestas se orientan a garantizar la pertinencia del posgrado, mediante la vinculación con las necesidades sociales y los avances del conocimiento.

Políticas para el desarrollo de la planta académica.

Un grupo de propuestas de política se orienta a buscar condiciones para el desarrollo y superación del personal académico, para la consolidación de la planta académica, para el desarrollo de competencias propias de la tutoría, y para la integración de redes de cooperación académica.

Políticas para garantizar los recursos necesarios para el posgrado.

Uno de los puntos más sensibles en el momento de proponer políticas de posgrado es el de los recursos asignados al posgrado. Las propuestas se centran en los temas del fortalecimiento de las becas, el financiamiento de los programas y las investigaciones que en ellos se desarrollan, en la necesidad de fortalecer la infraestructura que da soporte al programa, así como en la conveniencia de otorgar incentivos a las acciones académicas que contribuyan al desarrollo integral del posgrado.

Políticas en torno a la calidad, la evaluación y la acreditación

En el ámbito del posgrado, la acreditación es un tema relevante. Esto se muestra en las propuestas que los coordinadores entrevistados respecto a los criterios y procesos de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad, que pretenden ubicar favorablemente nuestros posgrados en el escenario internacional.

Diagnóstico del Posgrado Nacional y propuesta de estrategias para su fortalecimiento. Parte I.

Juan Ignacio Reyes García
SEPI-UPIICSA-IPN
Calle Té 950, Col Granjas México
reyg42@hotmail.com
México, D.F. C.P. 08400
Tel. (55) 56242000; Ext 70511

Jesús Reyes García
SEPI-ESIME-ZAC-IPN
Edificio Z-4 primer piso
Unidad Profesional Adolfo López Mateos
Colonia Lindavista, Delegación Gustavo A. Madero
México, D.F., CP 07738
Tel. 57296000; Ext54626
jreyesg@ipn.mx

Jesús Manuel Reyes García
SEPI-UPIICSA-IPN
jesus158@yahoo.com

Resumen

En esta primera parte del trabajo se hace un diagnóstico del Posgrado Nacional (PN) con el propósito de determinar las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades de este importante sistema educativo y de investigación, como un requisito para proponer posibles estrategias orientadas a su fortalecimiento. La realización del trabajo está apoyada en su totalidad en el trabajo “Diagnóstico del Posgrado Nacional: Un requisito para su consolidación” (Reyes García & et al, 2014), presentado en el XXVIII Congreso Nacional de Posgrado celebrado en 2014. Se procedió así por la pertinencia de la realización de un diagnóstico del Posgrado Nacional en las temáticas de los congresos nacionales XXVIII y XXIX. La temática del Congreso XXVIII fue: “Diagnóstico, consolidación e impacto del Posgrado Nacional” (COMPEPO, 2014); mientras que la del Congreso XXIX es: “¿Qué posgrado necesitamos para el país que anhelamos?” (COMPEPO, www.comepo.org.mx, 2015) que se celebrará en septiembre próximo y porque estimamos que sería de poca utilidad realizar otro diagnóstico en 2015.

Para la realización del trabajo se utilizó la metodología empleada en la planeación estratégica y la información empleada se obtuvo de las declaraciones emitidas por los funcionarios de algunas instituciones del PN publicadas en notas periodísticas. También se hizo uso de información publicada por la ANUIES y por el CONACYT.

Los resultados del trabajo muestran como única fortaleza del PN el elevado número de programas de posgrado e instituciones educativas que los ofrecen en las entidades geográficas del país. Algunas de las debilidades encontradas se refieren a una diversidad en cuanto a régimen, tamaño, normatividad, recursos financieros, capital humano, etc. de instituciones educativas que integran el PN; envejecimiento de la planta docente y dificultades para sustituirla, etc.

Las oportunidades que ofrece el entorno al PN se refieren a los problemas que enfrenta la sociedad mexicana; la presencia del CONACYT y a la promesa que hizo el Presidente del país de asignar el 1 por ciento del PIB a ciencia y tecnología al terminar el sexenio y algunas de las amenazas que lo asedian se refieren a la reducida contratación de egresados de programas de doctorado; Sistema Productivo reducido; Crecimiento reducido de la economía nacional, etc.

Dadas las importantes debilidades del PN, se concluye que es necesario diseñar estrategias para fortalecer al PN.

Palabras clave Posgrado Nacional, Diagnóstico, Fortalecimiento

Introducción

El Posgrado Nacional (PN), integrado por el conjunto de instituciones de educación superior establecidas en nuestro país que ofrecen programas de posgrado, a pesar de ser relativamente joven, ha crecido de manera impresionante, pues en un periodo de poco más de 40 años, de 1969 a 2012, pasó de una población escolar de 5,012 (ANUIES, 1970) a 276,281 alumnos (ANUIES, 2014), los que en 1970 asistían a 13 instituciones educativas (11 públicas y dos particulares) que ofrecían 184 programas de posgrado; contra, los que en 2012 asistían o se apoyaban en 1,429 instituciones educativas o centros de investigación (335 públicas y 1,094 particulares) que ofrecían 7,322 programas.

Las cifras mencionadas anteriormente nos permiten suponer que el PN está consolidado. Es decir, se trata de un subsistema educativo que ofrece programas de calidad en cada una de las entidades geográficas del país y cuyo futuro se vislumbra en esa dirección. Para determinar si esto es así, es conveniente que se explore la situación del PN en relación con algunas variables que reflejen eso. Para lograr esto, se plantea realizar un diagnóstico del PN empleando la metodología utilizada en la planeación estratégica que propone la realización de una auditoría interna y de una auditoría externa (David, 2013) que aquí se designarán como diagnóstico interno y diagnóstico externo respectivamente. El diagnóstico

interno consiste en determinar las fortalezas y las debilidades del PN y el diagnóstico externo consiste en determinar las amenazas y las oportunidades que el entorno del PN le ofrece.

Para la determinación de las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades del PN se consultaron diversas notas periodísticas en las que diversos funcionarios de instituciones que forma parte del PN expresaban su opinión en relación con las variables mencionadas. También se utilizó información proporcionada o difundida por la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Los resultados del trabajo muestran, sin pretender ser exhaustivos, que algunas de las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades encontradas son las siguientes:

Fortalezas. Solamente se encontró una: el PN está integrado por poco más de 1400 instituciones que todas ellas, ofrecen estudios de posgrado en cada una de las entidades federativas del país.

Debilidades: a) Una diversidad en cuanto a régimen, tamaño, normatividad, recursos financieros, capital humano, etc. de instituciones educativas que integran el PN; b) Envejecimiento de la planta docente y dificultades para sustituirla; c) Débil vinculación de los académicos con la sociedad, etc.

Amenazas: a) Inexistencia de políticas gubernamentales tendientes a que el país logre su desarrollo; b) Reducida contratación de egresados de programas de doctorado; c) Sistema Productivo reducido; d) Políticas gubernamentales confusas en relación con la calidad de los programas de posgrado, etc.

Oportunidades: a) Problemas que enfrenta la sociedad mexicana; b) Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT); Promesa del Presidente del país de asignar 1 por ciento del PIB a ciencia y tecnología al terminar el sexenio.

Una de las conclusiones de este trabajo se refiere a la débil consolidación del PN propiciada por el número de debilidades de este sistema educativo; por lo que se hace necesario su fortalecimiento. El trabajo se desarrolla en dos partes: diagnóstico interno y diagnóstico externo.

1. Diagnóstico interno del PN.

El diagnóstico interno está compuesto por las fortalezas y por las debilidades del PN. De manera general, las fortalezas se refieren a lo que el PN realiza eficientemente y las debilidades, a las que el PN efectúa de manera deficiente. La consulta de algunas fuentes documentales nos permite proponer de manera fundamentada las fortalezas y las debilidades del PN que se muestran a continuación:

1.1 Fortalezas.

1.1.1 F1: El PN está integrado por poco más de 1400 instituciones que todas ellas ofrecen estudios de posgrado en cada una de las entidades federativas del país.

Parece ser que esta es la única fortaleza del PN que si se utiliza adecuadamente puede contribuir a la consolidación de este sistema educativo. En 2011, 1,429 instituciones educativas ofrecían estudios de posgrado a 276,281 estudiantes, de acuerdo con la distribución siguiente:

335 instituciones públicas atendieron a 125,573 estudiantes (110,051 en la modalidad escolarizada y 15,222 en la modalidad no escolarizada) y 1,094 instituciones particulares atendieron a 150,708 alumnos (118,890 en la modalidad escolarizada y 31,818 en la modalidad no escolarizada). (ANUIES, 2014)

1.2 Debilidades

1.2.1 D1: Una diversidad en cuanto a régimen, tamaño, normatividad, recursos financieros, capital humano, etc. de instituciones educativas que integran el PN.

Las instituciones que integran el PN presentan una gran diversidad en lo referente a su normatividad, tamaño, recursos de todo tipo, etc. y esto constituye una debilidad de este sistema educativo. (ANUIES, 2014)

1.2.2 D2: Envejecimiento de la planta docente y dificultades para sustituirla.

El envejecimiento de la planta académica y de investigación en el país es una problemática que se presenta desde hace varios años, diversos estudios confirman que el promedio de edad a escala nacional es de poco más de 54 años. En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), entre los académicos de tiempo completo el promedio es de 58 años, y en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) de 56 años.

Sin embargo, la jubilación entre académicos de universidades y centros de investigación se ve detenida debido a la merma de ingresos que recibirían al decidirse por esa opción. Esta situación ha generado cada año el cierre de lugares para miles de jóvenes egresados de doctorados, que no encuentran oportunidades de desarrollo. (Olivares Alonso, 2013)

1.2.3 D3: Débil vinculación de los académicos con la sociedad

Esta debilidad se refiere a la hasta ahora incapacidad del personal académico del PN para abordar y para proponer soluciones a los problemas que afectan a la sociedad mexicana. Esta situación se ilustra a través de las declaraciones emitidas por René Drucker Colín, secretario de Ciencia, Tecnología e Innovación (SECITI) del gobierno del Distrito Federal.

En entrevista con *La Jornada*, René Drucker Colín afirmó que “En México la ciencia ha fallado en demostrar su utilidad para la sociedad, en considerarla como una herramienta para mejorar la calidad de vida de las personas” (Poy Solano L. , 2014). Decir esto, es afirmar que son los científicos los que han fallado, pues son ellos los que seleccionan el problema que pretenden resolver.

1.2.4 D4: Débil vinculación entre Academia y Empresa.

En el Congreso Bio Monterrey 2011 celebrado en dicha ciudad en septiembre de 2011, se mencionaron diversas razones por las que no se ha podido concretar la vinculación del sector académico con el empresarial para la transferencia del conocimiento a la industria, a pesar de que en México se habla de esto desde hace al menos 30 años. Dentro de las razones que explican esta situación se mencionaron las siguientes:

Se requiere una política de fomento avanzada y diferente a la actual y muestras contundentes de que la colaboración academia-empresa es una prioridad nacional; la ciencia tiende a ser más bien básica, con poco impacto en la innovación. Se busca más la publicación de artículos que la vinculación y el impacto de alto nivel; la normatividad vigente en las instituciones de investigación públicas dificulta la transferencia de tecnología. (Olivares Alonso E. , 2011)

1.2.5 D5: Elevado porcentaje del presupuesto asignado a la ciencia, se emplea como gasto corriente.

De acuerdo con la Dirección de Servicios de Investigación y Análisis de la Cámara de Diputados el avance de la investigación científica, en desarrollo e innovación en México enfrenta un obstáculo de considerables proporciones, porque 78.32 por ciento del presupuesto federal se destina al gasto corriente. Solamente el 21.68 por ciento del gasto autorizado se utiliza en gasto de inversión para la modernización y ampliación de las actividades en investigación. (Garduño, 2014)

1.2.6 D6: Reducido registro de patentes de las instituciones educativas.

De acuerdo con el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial (IMPI), de 2009 a la fecha, el IMPI ha recibido de universidades e institutos de investigación nacionales sólo 4 por ciento del total de las solicitudes de patente para protección de inventos e innovaciones.

Durante el lapso mencionado el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, tramitó 238 solicitudes de patente; le sigue la Universidad Nacional Autónoma

de México, con 233; la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 98; el Instituto Politécnico Nacional, 90; la Universidad Autónoma de Nuevo León, 72, y la Universidad Autónoma Metropolitana, 51. (Meré, 2014)

2. Diagnóstico externo del PN.

El diagnóstico externo está compuesto por las amenazas y por las oportunidades del PN. De manera general las amenazas se refieren a los sucesos o acontecimientos ajenos al PN que afectan de manera negativa su operación; mientras que las oportunidades representan los sucesos o acontecimientos que favorecen su funcionamiento. La consulta de algunas fuentes documentales nos permite proponer de manera fundamentada las amenazas y las oportunidades del PN como se expone a continuación:

2.1 Amenazas

2.1.1 A1: Inexistencia de políticas gubernamentales tendientes a que el país logre su desarrollo económico e industrial.

En los últimos años el aparato gubernamental de nuestro país ha estado apostando a la implementación de diversas reformas en las áreas laboral, educativa, fiscal, telecomunicaciones y energética como medidas tendientes a promover más recursos para el gobierno, mayor inversión externa y mayor competitividad entre las empresas de nuestro país. Por otro lado, se dejaron de realizar obras importantes como el nuevo aeropuerto en la ciudad de México durante el gobierno del Presidente Fox Quesada y la Refinería prometida por el Presidente Calderón Hinojosa. La realización de estas obras hubiera propiciado la activación del sector de la construcción y la creación de empleos de calidad.

La aprobación de las reformas y de sus leyes secundarias representa una promesa de mejoramiento de la economía a mediano plazo. Sin embargo, actualmente la economía de nuestro país se encuentra estancada. (Migueles Tenorio, 2014)

En esta misma dirección, la Cámara Nacional de la Industria de la Transformación (CANACINTRA) “cuestionó si autoridades y funcionarios gubernamentales están en

verdadera sincronía con las necesidades reales del país, ya que la percepción entre buena parte del sector empresarial es que los esfuerzos del gobierno deben enfocarse en estimular el mercado interno, sin depender casi totalmente del comportamiento de Estados Unidos”. (Miranda, 2014)

Lo anterior es preocupante porque refleja cierta dificultad para determinar y para proponer soluciones de manera colaborativa entre el gobierno y el sector productivo de nuestro país a la difícil situación que prevalece en la economía. También es preocupante porque al proceder de esta manera, el gobierno no envía a muchas de las instituciones que lo integran las acciones que tendrían que realizar como consecuencia de la aprobación de las reformas y de sus leyes secundarias. Así, por ejemplo, las instituciones educativas y de investigación tendrían que estar desarrollando proyectos relacionados con la formación y capacitación de personal en determinadas áreas del conocimiento.

2.1.2 A2 Reducida contratación de egresados de programas de doctorado.

En 2011, de acuerdo con la Academia Mexicana de Ciencias, de los 3000 doctores que se forman cada año en nuestro país, cinco de cada diez de ellos queda desempleado y solamente 1000 encuentra trabajo fijo y bien remunerado (Olivares Alonso Emir, 2011). Esta incapacidad de nuestro país para incorporar en sus instituciones educativas, centros de investigación o empresas del sector productivo constituye una amenaza importante, primeramente para el país y después para el PN. Puesto que muchos de los doctores que no encuentren empleo en nuestro país lo buscarán en otra nación y la inversión en tiempo y en dinero (dos millones de pesos aproximadamente por cada doctor de acuerdo con la AMC) (Olivares Alonso Emir, 2011) no se aprovecha debidamente. De no atender oportunamente esta situación se provocará la fuga de cerebros de nuestro país.

2.1.3 A.3 Sistema Productivo reducido.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI), en 2009 había 5,144,056 empresas en el país distribuidas así: 4,751,101 microempresas; 214,956 pequeñas; 42,415 medianas y 9,615 grandes (INEGI, 2011) . El elevado número de microempresas en relación con los otros grupos de empresas muestra claramente el tamaño

reducido de nuestro sector productivo. Esto representa una amenaza para el PN en la medida en que, debido al elevado número de micro empresas que lo integran no está en posibilidad de contratar personal con estudios de posgrado. Por lo que muchos de los egresados de programas de posgrado e incluso de licenciatura o bien emigran a otro país, o bien se contratan en empresas realizando tareas que no corresponden a su preparación (Garduño, 2014) o incluso tratan de permanecer como estudiantes de posgrado como becarios. (Negocios/Staff, 2013)

2.1.4 A4: Crecimiento reducido de la economía nacional.

El Centro de Estudios Económicos del Sector Privado (CEESP) mencionó que de acuerdo con un estudio, fundamentado en cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) “de enero de 2007 a marzo de este año se perdieron casi 3 millones de empleos que tenían ingresos superiores a tres salarios mínimos. En cambio, se generaron casi 5 millones de plazas con percepciones inferiores a ese nivel, lo cual resulta alarmante porque la precarización del trabajo incide negativamente en la capacidad adquisitiva de la población y este ha sido el principal factor por el cual el consumo no se consolida como fuente de crecimiento económico” (Miranda, 2014)

Un mes y medio después, este mismo organismo del sector empresarial, al recortar de 2.8 a 2.5 por ciento su pronóstico de crecimiento económico para este año, advirtió que los bajos salarios en los nuevos empleos y la pérdida del poder adquisitivo de los trabajadores inciden en que el consumo interno, motor de la economía, se mantenga débil (González, 2014).

En el reciente mes de mayo, el titular de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS), Alfonso Navarrete Prida, reconoció que un problema serio que hay en México son las bajas percepciones e ingresos de los trabajadores. Reveló que “9 millones de trabajadores ganan menos de tres salarios mínimos (6 mil pesos al mes). (Muños Ríos , 2014). Un mes después aproximadamente, el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) informó que al 31 de mayo estaban registrados 16 millones 885 mil 220 puestos de trabajo. (La Redacción, 2014)

El crecimiento reducido de la economía nacional representa una amenaza para el PN en la medida en que, en primer lugar, en una situación de estancamiento económico como la que se vive en nuestro país actualmente, las actividades de investigación no se consideran prioritarias y, en segundo lugar, con los niveles de ingreso tan bajos de los trabajadores no se puede activar el consumo interno y las empresas estarán apenas sobreviviendo, posponiendo su crecimiento para otro tiempo. Esto no permite desde luego la contratación de nuevos trabajadores.

2.1.5 A5: Políticas gubernamentales confusas en relación con la calidad de los programas de posgrado.

Se puede considerar que en México se emplean dos criterios para estimar la calidad de un programa de posgrado. El primero es empleado por el CONACYT en su Programa Nacional de Posgrados de calidad (PNPC) y el segundo es empleado por la Subsecretaría de Educación Superior (SES) para otorgar el Reconocimiento de Validez oficial de Estudios (RVOE) a un programa de posgrado que es impartido en una institución educativa particular.

Los indicadores empleados por el PNPC y por el RVOE para alcanzar sus propósitos constituyen los extremos de un continuum en el que uno de ellos lo componen los requisitos académicos mínimos y laxos empleados en los posgrados que se les otorga el RVOE y el otro, su opuesto, en el que los requisitos impuestos a los posgrados que pretenden ingresar al PNPC son más severos.

Se considera que esta discrepancia extrema en los criterios empleados por las autoridades educativas de nuestro país constituye una amenaza para el PN en la medida en que no favorece la consolidación del PN en lo que se refiere a la calidad de los programas ofrecidos en este importante sistema educativo.

2.2 Oportunidades

2.2.1 O1: Problemas que enfrenta la sociedad mexicana.

Consideramos que algunos de los problemas que padece la sociedad mexicana constituyen una fuente importante de oportunidades para el PN, puesto que muchas de las instituciones educativas que lo integran cuentan con el personal académico competente para proponer soluciones a muchos de esos problemas. A continuación presentamos algunos de esos problemas.

Elevado número de fracasos de las pequeñas y las medianas empresas en su primer año de vida.

Durante la presentación del texto *Políticas de apoyo a las Pymes en América Latina, entre avances innovadores y desafíos institucionales*, se mencionó que pese a la importante participación de las pequeñas y medianas empresas (Pymes) en la generación de empleo formal, su contribución en el producto interno bruto (PIB) y en las exportaciones es marginal por falta de financiamiento, limitaciones en materia laboral, falta de administración profesional y poca vinculación con el sector académico, señalaron expertos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (Rodríguez, 2011)

Rezago educativo

En entrevista, Juan de Dios Castro Muñoz, director del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), reconoció que en México cada año desertan o no ingresan a la educación básica 630 mil niños y adolescentes, quienes se suman a los 31 millones 900 mil connacionales mayores de 15 años en rezago educativo, lo que representa 40.7 por ciento de la población en ese rango de edad. (Poy Solano, 2011)

La salud de los mexicanos

De acuerdo con datos oficiales, 33.2 por ciento de la población mexicana (37 millones de personas) carece del acceso a la salud. En el foro *La protección de la salud como obligación del Estado*, celebrado en mayo de 2011 y organizado por el Instituto de Investigaciones Jurídicas (IIJ), El Dr. Lomelí sostuvo que “la materialización del derecho a la salud en México enfrenta diversos problemas: el bajo y heterogéneo gasto público en el sector, que

se traduce en el acceso limitado y desigual a los servicios respectivos, así como la fragmentación del sistema y del modelo institucional de atención que tienen como resultado una calidad desigual en los servicios”. (Olivares Alonso, 2011)

La educación y la enseñanza de las matemáticas en el país están en crisis.

Al anunciar la realización de la 13 Olimpiada Matemática de Centroamérica y el Caribe (que se efectuaría del 16 al 26 de junio en Colima), Ernesto Lupercio Lara, vicepresidente de la Sociedad Matemática Mexicana (SMM), declaró “En México la educación y la enseñanza de las matemáticas enfrentan un “estado de crisis” que nos ha colocado en los últimos lugares de desempeño académico de las naciones miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), además de que nos pone ante el riesgo de tener generaciones perdidas” (Poy Solano, 2011).

2.2.2 O2: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

La presencia de este organismo en el entorno del PN constituye desde luego una oportunidad para este sistema educativo en la medida que representa una importante fuente de recursos. Sin embargo, también puede constituir una amenaza en la medida que no cumpla con lo establecido en el artículo 2 Fr. I; II y III, XIX y XX de la Ley Orgánica de ese organismo. (Diario Oficial de la Federación, 2006)

2.2.3 O3: Promete el Presidente del país la asignación de 1 por ciento del PIB a ciencia y tecnología al terminar el sexenio.

El 21 de mayo de 2014 en Los Pinos con motivo del Día del Politécnico, Enrique Peña Nieto presidente del país, reiteró el compromiso de concluir la presente administración con la asignación de uno por ciento del producto interno bruto (PIB) a gasto en ciencia y tecnología. (Vargas, 2014)

Conclusiones

A pesar del impresionante crecimiento del PN alcanzado en los últimos cuarenta años, no se puede concluir que esté consolidado; puesto que algunas de sus debilidades ponen en riesgo su crecimiento y su porvenir. Por ejemplo, el envejecimiento de la planta docente y la dificultad para que se incorporen profesores jóvenes a las instituciones educativas es una situación que requiere solución. De lo contrario, pueden surgir otros problemas como el deterioro de la planta docente y la fuga de cerebros.

La debilidad de la academia para vincularse con la sociedad y con la empresa pone en duda la finalidad del PN. De no resolverse esta situación este subsistema educativo pierde su ya de por sí escasa presencia y legitimidad ante estos sectores.

El reducido número de patentes de las instituciones educativas y el hecho de que un elevado porcentaje del presupuesto asignado a la ciencia se emplee como gasto corriente, manifiestan un desempeño pobre del PN en lo referente a la actividad de investigación. Sin embargo, la investigación es inherente a los estudios de posgrado principalmente en los programas de maestría y sobre todo en los programas de doctorado.

Lo asentado en los dos últimos párrafos hace necesario que se realicen trabajos orientados a la determinación de los factores que favorecen esas situaciones y proponer las soluciones correspondientes. De no hacerlo, se corre el riesgo de continuar realizando actividades que poco favorecen a la consolidación del PN.

Las diferencias entre las instituciones educativas que integran el PN dificultan la elaboración de planes cuyo propósito sea mejorar el desempeño de este sistema educativo. Puesto que, por ejemplo, el régimen público o particular de cada una de las instituciones educativas les asigna de manera implícita determinados propósitos. Además, la mayoría de esas instituciones educativas cuenta con la libertad suficiente (acotada solamente por su propia normatividad) para diseñar y ofrecer los programas de posgrado que estimen convenientes.

Las numerosas debilidades que muestra el PN hacen necesario el diseño y aplicación de estrategias tendientes a fortalecer a este nivel de estudios de manera que pueda serle más útil a la sociedad.

Los criterios empleados por el CONACYT y por la SES en la estimación de la calidad de los programas de posgrado que forman parte del PNPC o que se les otorga el RVOE respectivamente provocan confusión. A final de cuentas, los graduados de un programa perteneciente al PNPC o de uno con RVOE reciben su grado académico. Para resolver esta situación será necesario que las autoridades educativas de nuestro país definan los criterios de calidad que un programa de posgrado debe cumplir según la modalidad del programa.

El aparato gubernamental de nuestro país puede ser un factor determinante en la consolidación del PN en la medida en que diseñe y ponga en práctica políticas claras para mejorar la actividad económica del país con el propósito de crear empleos bien remunerados; esas políticas tendrían a su vez un impacto en las instituciones que integran el PN que se traducirían, en algunos casos, en establecer por poner un ejemplo, programas de formación o de capacitación de personal.

Bibliografía

- ANUIES. (1970). *Cifras Estadísticas de las Instituciones de Enseñanza Superior en la República Mexicana*. México, D.F.: ANUIES.
- ANUIES. (2014). *Anuario Estadístico: Población escolar y personal docente en la educación media superior y superior, ciclo escolar 2011-2012*. México, D.F.: ANUIES.
- COMEPO. (1-3 de octubre de 2014). *www.comepo.org.mx*. Recuperado el 12 de agosto de 2015
- COMEPO. (23-25 de septiembre de 2015). *www.comepo.org.mx*. Recuperado el 15 de julio de 2015
- COMEPO. (junio de 2015). *www.comepo.org.mx*. Recuperado el 15 de julio de 2015
- David, F. R. (2013). *Conceptos de Administración estratégica*. México, D.F.: Pearson.
- Diario Oficial de la Federación. (24 de abril de 2006). *Ley orgánica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*. México, D.F.

- Garduño, R. (18 de abril de 2014). Casi 80% de presupuesto a ciencia se destina a sueldos y prestaciones. *La Jornada*.
- Garduño, R. (4 de mayo de 2014). Trabaja en oficios ajenos a su carrera la mitad de titulados. *La Jornada*.
- González, S. (28 de julio de 2014). Consumo interno débil, por bajos salarios y escaso poder de compra. *La Jornada*.
- INEGI. (2011). http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/censos/ce2009/Tabulados/rd09_CEN200901.xls. Recuperado el 13 de mayo de 2011
- La Redacción. (11 de junio de 2014). Reporta el IMSS 16 millones 885,220 empleos al 31 de mayo. *La Jornada*.
- Meré, D. (28 de julio de 2014). Desinteresa a escuelas patentar. *Reforma*.
- Miguel Tenorio, R. (2 de junio de 2014). Economía se estancó igual que el Mexico's Moment: analistas. *El Universal*.
- Miranda, J. C. (2 de junio de 2014). Cuestiona Canacindra si el gobierno está en sincronía con las necesidades del país. *La Jornada*.
- Miranda, J. C. (9 de junio de 2014). El consumo no repunta por la precarización del empleo: Ceesp. *La Jornada*.
- Muñoz Ríos, P. (14 de mayo de 2014). Sueldos bajos, problema serio: Navarrete; 9 millones ganan menos de 3 minisalarios. *La Jornada*.
- Muñoz Ríos, P. (14 de mayo de 2014). Sueldos bajos, problema serio: Navarrete; 9 millones ganan menos de 3 minisalarios. *La Jornada*.
- Negocios/Staff. (9 de diciembre de 2013). Evitan trabajar y subsisten con becas. *Reforma*.
- Olivares Alonso Emir. (11 de mayo de 2011). Sólo uno de cada tres egresados de posgrado logra empleo: AMC. *La Jornada*.
- Olivares Alonso, E. (7 de mayo de 2011). Carecen de acceso al derecho a la salud 37 millones de mexicanos. *La Jornada*.
- Olivares Alonso, E. (7 de septiembre de 2011). La vinculación de academia y empresa no es prioridad nacional. *La Jornada*.
- Olivares Alonso, E. (22 de julio de 2013). Merma en ingresos, motivo de académicos para evitar jubilación. *La Jornada*.

- Poy Solano, L. (27 de mayo de 2011). En crisis, la educación y la enseñanza de las matemáticas en el país: SMM. *La Jornada*.
- Poy Solano, L. (15 de mayo de 2011). En rezago educativo, 31 millones de mexicanos mayores de 15 años. *La Jornada*.
- Poy Solano, L. (11 de marzo de 2014). Aún no se ha podido demostrar el uso social de la ciencia: Drucker. *La Jornada*.
- Reyes García, J. I., & et al. (1-3 de octubre de 2014). Diagnóstico del Posgrado Nacional: Un requisito para su consolidación. *Memoria del XXVIII Congreso Nacional de Posgrado*. Guadalajara, Jalisco, México: COMEPO.
- Rodríguez, I. (21 de mayo de 2011). Cierran en su primer año de vida 4 de 10 pequeñas y medianas empresas. *La Jornada*.
- Rodríguez, I. (21 de mayo de 2011). Cierran en su primer año de vida 4 de 10 pequeñas y medianas empresas. *La Jornada*.
- Vargas, R. E. (22 de mayo de 2014). Promete Peña asignación de 1% del PIB a ciencia y tecnología al terminar el sexenio. *La Jornada*.

Diagnóstico del Posgrado Nacional y propuesta de estrategias para su fortalecimiento. Parte II.

Juan Ignacio Reyes García
SEPI-UPIICSA-IPN
Calle Té 950, Col Granjas México
reyg42@hotmail.com
México, D.F. C.P. 08400
Tel. (55) 56242000; Ext 70511

Jesús Reyes García
SEPI-ESIME-ZAC-IPN
Edificio Z-4 primer piso
Unidad Profesional Adolfo López Mateos
Colonia Lindavista, Delegación Gustavo A. Madero
México, D.F., CP 07738
Tel. 57296000; Ext 54626
jreyesg@ipn.mx

Jesús Manuel Reyes García
SEPI-UPIICSA-IPN
jesus158@yahoo.com

Resumen

En esta segunda parte del trabajo se proponen estrategias tendientes a fortalecer el Posgrado Nacional (PN). Para su realización, se adoptó la metodología empleada en la planeación estratégica mediante la elaboración de la matriz FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) y la información empleada se obtuvo de los diagnósticos interno y externo preparados en la primera parte de este trabajo. Algunas de las estrategias propuestas, consisten en que el PN, en algunos casos, diseñe y ponga en operación programas de posgrado interdisciplinarios orientados al estudio de problemas de interés nacional, referidos por ejemplo, a las condiciones de desigualdad prevalecientes en la sociedad mexicana en lo relativo a ingreso, salud, educación, etc y, en otros casos, que en el PN se desarrollen proyectos de investigación financiados por el CONACYT referidos a la situación actual y futura de este nivel de estudios, a la calidad de la totalidad de los programas de posgrado que lo integran y a los resultados alcanzados por el PNPC. La participación del CONACYT en la aplicación de las estrategias propuestas es primordial.

Palabras clave: Posgrado Nacional, estrategias, fortalecimiento

Introducción

En la primera parte de este trabajo se elaboraron los diagnósticos interno (fortalezas y debilidades) y externo (Amenazas y oportunidades) del PN. El tamaño del PN constituye su única fortaleza; mientras que dentro de sus debilidades se encuentran, entre otras, las diferencias entre las instituciones en tamaño, régimen, recursos, etc. que ofrecen programas de posgrado; el desconocimiento de la calidad muchos de los programas de posgrado ofrecidos en el país; el envejecimiento de la planta docente y las dificultades para reemplazarlo; la débil vinculación de los académicos con la sociedad. Algunos de los diversos problemas que aquejan a la sociedad mexicana se consideraron como oportunidades del PN, en la medida de su capacidad disponible para generar conocimiento que permita ofrecer soluciones a dichos problemas; también se considera la existencia del CONACYT como una oportunidad debido a que se trata del organismo gubernamental más importante del país responsable, entre otras cosas del crecimiento y desarrollo de este nivel de estudios. Finalmente, algunas de las amenazas, entre otras, que asedian al PN se refieren a la inexistencia de políticas públicas tendientes a conducir el desarrollo económico del país y a la inexistencia de criterios definidos para determinar la calidad mínima que cualquier programa de posgrado que se ofrezca en el país deba cumplir.

La formulación de estrategias se hizo mediante la elaboración de la matriz FODA empleando la información obtenida de los diagnósticos interno y externo desarrollados en la primera parte de este trabajo y se propusieron siete estrategias orientadas fundamentalmente a la creación de programas de posgrado interdisciplinarios que se ocupen de estudiar y en su caso, proponer soluciones a los problemas de interés nacional que se planteen en dichos programas. También, dentro de las estrategias propuestas se contempla la realización de proyectos de investigación orientados, entre otras cosas, al estudio de la situación presente y futura (a mediano plazo) del PN, ventajas y desventajas de seguir recompensando económicamente el trabajo académico como se hace actualmente; preparación de los indicadores de calidad mínimos que un programa de posgrado debe cumplir, desalentar la operación de programas de posgrado que no cumplan con la calidad mínima requerida, etc. El desarrollo del trabajo contempla dos puntos: 1. Formulación de estrategias organizacionales y 2) Propuesta de estrategias para el Posgrado Nacional.

Formulación de estrategias organizacionales

La planeación estratégica proporciona diversas herramientas para la formulación de estrategias organizacionales. La matriz FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) es una de ellas. . Esta matriz está integrada por tres filas y por tres columnas; en las columnas dos y tres de la primera fila se enlistan las fortalezas (F) y las debilidades (D) respectivamente, que fueron determinadas en el diagnóstico interno de la organización y en las filas dos y tres de la primera columna se registran las oportunidades (O) y las amenazas (A) respectivamente, fijadas en el diagnóstico externo. Las intersecciones de las columnas dos y tres con las filas dos y tres de la matriz FODA determinan cuatro cuadrantes: Fortalezas-Oportunidades: FO; Debilidades-Oportunidades: DO; Fortalezas-Amenazas: FA y Debilidades-Amenazas: DA. En cada uno de estos cuadrantes es posible proponer diversas estrategias relacionando los elementos o algunos de ellos de cada una de las variables consideradas. Así:

- En el cuadrante FO, es posible proponer estrategias haciendo uso de las fortalezas de la organización para aprovechar las oportunidades que ofrece el entorno.
- En el cuadrante FA, se pueden expresar estrategias mediante el empleo de las fortalezas de la organización para disminuir el impacto de las amenazas del entorno.
- En el cuadrante DO se pueden formular estrategias a través de la disminución de la intensidad de las debilidades de la organización aprovechando las oportunidades que presenta el entorno.
- En el cuadrante DA se pueden presentar estrategias mediante la disminución de la intensidad de las debilidades de la organización y la reducción del impacto de las amenazas del entorno.

Lo anterior se presenta en el cuadro 1

Para nuestro caso, a continuación reproducimos la relación de las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades que fueron determinadas en la primera parte de este trabajo.

Fortalezas

F1: El PN está integrado por poco más de 1400 instituciones que, en conjunto, todas ellas ofrecen estudios de posgrado en cada una de las entidades federativas del país.

Debilidades:

D1: Una diversidad en cuanto a régimen, tamaño, normatividad, recursos financieros, capital humano, etc. de las instituciones educativas integran el PN.

D2: Envejecimiento de la planta docente y dificultades para sustituirla.

D3: Débil vinculación de los académicos con la sociedad

D4: Débil vinculación entre Academia y Empresa.

D5: Elevado porcentaje del presupuesto asignado a la ciencia, se emplea como gasto corriente.

D6: Reducido registro de patentes de las instituciones educativas.

Oportunidades:

O1: Problemas que enfrenta la sociedad mexicana.

O2: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

O3: Promete el Presidente del país la asignación de 1 por ciento del PIB a ciencia y tecnología al terminar el sexenio.

Amenazas

A1: Inexistencia de políticas gubernamentales tendientes a que el país logre su desarrollo económico e industrial.

A2 Reducida contratación de egresados de programas de doctorado.

A3: Sistema Productivo reducido.

A4: Crecimiento reducido de la economía nacional.

A5: Políticas gubernamentales confusas en relación con la calidad de los programas de posgrado.

Con la información anterior se diseña la matriz FODA del PN que se presenta en el cuadro 2

CUADRO 1
FORMULACIÓN DE ESTRATEGIAS A PARTIR DE LA MATRIZ FODA

	LISTA DE FORTALEZAS	LISTA DE OPORTUNIDADES
	F1 F2 F3 . . . Fn	D1 D2 D3 . . . Dn
LISTA DE OPORTUNIDADES	Cuadrante FO	Cuadrante DO
O1 O2 O3 . . . On	Estrategias Fortalezas-Oportunidades Hacer uso de las fortalezas para aprovechar las oportunidades	Estrategia Debilidades-Oportunidades Disminuir la intensidad de las debilidades mediante el aprovechamiento de las oportunidades
LISTA DE AMENAZAS	Cuadrante FA	Cuadrante DA
F1 F2 F3 . . . Fn	Estrategias Fortalezas-Oportunidades Hacer uso de las fortalezas para disminuir el impacto de las amenazas	Estrategias Amenazas-Debilidades Disminuir el impacto de las amenazas mediante la disminución de las debilidades

Fuente: Elaboración propia con información tomada de Fred R. David (David F. R., 2014)

Propuesta de estrategias para el Posgrado Nacional

Con la información anterior se diseña la matriz del PN que se presenta en el cuadro 2, en donde se proponen algunas estrategias en los cuadrantes FO, DO, FA y DA que a continuación se comentan.

CUADRO 2
MATRIZ FODA DEL POSGRADO NACIONAL

	FORTALEZAS	DEBILIDADES
	F1: El PN está integrado por poco más de 1400 instituciones que todas ellas ofrecen estudios de posgrado en cada una de las entidades federativas del país.	D1: Una diversidad en cuanto a régimen, tamaño, normatividad, recursos financieros, capital humano, etc. de instituciones educativas que integran el PN. D2: Envejecimiento de la planta docente y dificultades para sustituirla. D3: Débil vinculación de los académicos con la sociedad. D4: Débil vinculación entre Academia y Empresa. D5: Elevado porcentaje del presupuesto asignado a la ciencia, se emplea como gasto corriente. D6: Reducido registro de patentes de las instituciones educativas.
OPORTUNIDADES	Cuadrante FO	Cuadrante DO
O1: Problemas que enfrenta la sociedad mexicana. O2: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). O3: Promete el Presidente del país la asignación de 1 por ciento del PIB a ciencia y tecnología al terminar el sexenio.	F1 con O1 F1 con O2	D1 con O2 D2 con O2
AMENAZAS	Cuadrante FA	Cuadrante DA
A1: Inexistencia de políticas gubernamentales tendientes a que el país logre su desarrollo económico e industrial. A2: Reducida contratación de egresados de programas de doctorado. A3: Sistema Productivo reducido. A4: Crecimiento reducido de la economía nacional. A5: Políticas gubernamentales confusas en relación con la calidad de los programas de posgrado.	F1 con O1, O2 y con A2 F1 con A1 y A5	D1 con A5 y con O2

Fuente: Elaboración propia con información tomada de la parte I de este trabajo (Reyes García & et, 2014)

Estrategias propuestas en el cuadrante FO

Estrategia F1 con O1.

Esta estrategia consiste en aprovechar el tamaño del PN considerado como una fortaleza aprovechando las oportunidades que ofrece el entorno referidas a los problemas que aquejan a la sociedad mexicana, entre los que podemos incluir, entre otros los siguientes

- “Persistentes”, los índices de pobreza en México: FAO (Enciso, 2015)
- Salario de 6.5 millones de trabajadores: \$70.10 (Muñoz Ríos, 2015)
- Carecen de acceso al derecho a la salud 37 millones de mexicanos (Olivares Alonso E. , Carecen de acceso al derecho a la salud 37 millones de mexicanos, 2011)
- INEA: unos 33 millones de mexicanos no han concluido la formación básica (Avilés, 2011)
- INEA: Indígenas, 28% de analfabetas en el país (Román, 2011)
- Corrupción, un mal común en México: FTI (Saldaña, 2015)

La estrategia consiste en diseñar programas de posgrado interdisciplinarios (por la naturaleza de los problemas involucrados) que se ocupen de estudiar y de proponer, en su caso, soluciones, a este tipo de problemas. Este tipo de estrategias puede fortalecer al PN en la medida en que acercarían a los académicos con la sociedad y de esta manera, sería posible que los investigadores tengan acceso a recursos financieros por parte del gobierno. Esta situación se ilustra a través de las declaraciones emitidas por René Drucker Colín, secretario de Ciencia, Tecnología e Innovación (SECITI) del gobierno del Distrito Federal, quien en 2014 declaró. Que una de las razones por las que la clase política no apoya la investigación es porque la ciencia no ha sido capaz de demostrar el uso social de la ciencia (Poy Solano, 2014). Por otro lado, el Maestro David Fernández Dávalos, rector de La Universidad Iberoamericana, manifestó al presentar su primer informe como rector de la institución el interés de la institución que representa en crear programas de posgrado relacionados con las nuevas necesidades empresariales y sociales de México. Al respecto dijo: “Los problemas como el energético, la biotecnología, los asuntos de género, la corrupción y la gobernabilidad, son algunos temas que deberían ser tratados desde el posgrado” (Pierre, 2015).

Estrategia F1 con O2

Esta estrategia consiste en aprovechar la presencia e importancia del CONACYT en el desarrollo del Posgrado en nuestro país, para que, a través de este organismo, se realicen los estudios tendientes a determinar la calidad de la totalidad de los programas de posgrado que integran el PN. De manera de conocer el potencial real del PN en el estudio de los problemas de interés nacional. Los resultados de la implantación de esta estrategia permitirían, con la información derivada de su ejecución hacer una mejor planeación del desarrollo del PN.

Estrategias propuestas en el cuadrante FA

Estrategia F1 con O1, O2 y con A2

Esta estrategia consiste en aprovechar el tamaño del PN considerado como una fortaleza y las oportunidades O1: Problemas que enfrenta la sociedad mexicana y O2: Existencia del CONACYT para enfrentar de manera exitosa la amenaza A2: Reducida contratación de egresados de programas de doctorado.

La reducida contratación de egresados de programas de doctorado es un problema de interés nacional en la medida que se trata de personal muy bien preparado que si no encuentra empleo en este país muy probablemente emigrará a otro país y, la inversión que se hizo en su preparación se habrá perdido. “De acuerdo con las cifras de la AMC, por cada investigador que no encuentra empleo en México, el país pierde 2 millones de pesos en su capacitación” (Olivares, 2011). A la pérdida económica habrá que añadir la inversión de tiempo en su preparación.

La estrategia consiste en diseñar proyectos de investigación que se ocupen de estudiar y de proponer soluciones, en su caso, a este tipo de problemas. Por ejemplo, dar respuesta a la pregunta ¿Cuáles son las necesidades de personal académico con grado de doctorado para que el PN cumpla con los requisitos de calidad mínimos (que aún están por definirse)? La contribución del CONACYT en la respuesta a esta pregunta se hace indispensable. La implantación de esta estrategia en el fortalecimiento del PN se hace evidente.

Estrategia F1 con A1 y A5

Esta estrategia se centra en aprovechar el tamaño del PN considerado como una fortaleza para enfrentar las amenazas que presenta el entorno y que se refieren a la Inexistencia de políticas gubernamentales tendientes a que el país logre su desarrollo económico e industrial (A1) y a las Políticas gubernamentales confusas en relación con la calidad de los programas de posgrado (A5).

La estrategia consiste en diseñar programas de posgrado interdisciplinarios o cuando menos proyectos de investigación que se ocupen de estudiar y de proponer soluciones, en su caso, a este tipo de problemas. La implantación de esta estrategia puede fortalecer al PN en la medida en que, por ejemplo, teniendo claridad sobre las políticas gubernamentales tendientes a que el país logre su desarrollo económico e industrial sería menos difícil orientar muchas de las actividades del PN. Por otro lado, resulta indispensable disponer de un conjunto de indicadores mediante los cuales sea posible determinar los requisitos mínimos que debe satisfacer un programa de posgrado, sea público o particular para que sea considerado de calidad y se le pueda ofrecer al público.

Estrategias propuestas en el cuadrante DO

Estrategia D1 con O2

Esta estrategia consiste en aprovechar la presencia del CONACYT para disminuir la diversidad en cuanto a régimen, tamaño, normatividad, recursos financieros, capital humano, etc. de las instituciones educativas que integran el PN. El CONACYT como el organismo público más importante del país que se ocupa del crecimiento y el desarrollo del PN puede contribuir en la reducción de la debilidad mencionada. La estrategia para conseguir lo anterior consistiría en la realización de proyectos de investigación financiados por el CONACYT o por alguna institución educativa, orientados a determinar la situación actual del PN y sus tendencias posibles en el futuro y, a partir de la información obtenida de esos proyectos, diseñar programas de apoyo, ya sea a instituciones educativas consideradas estratégicas debido a su ubicación geográfica, ya sea, por los programas que ofrecen, para que consoliden sus programas de posgrado, o bien, a determinados programas de posgrado que se estimen prioritarios. También, resultará conveniente desalentar el nacimiento de

programas de posgrado que no tienen calidad. Para culminar esta propuesta, será necesario en primer lugar que se disponga del conjunto de indicadores cuyo cumplimiento cabal, garantice la calidad de un programa de posgrado.

Estrategia O2 con D2

Esta estrategia se fundamenta en aprovechar la presencia del CONACYT para disminuir la debilidad propiciada por el envejecimiento de la planta docente y dificultades para sustituirla. La superación de esta debilidad es sumamente importante para el PN en la medida en que representa el futuro de este nivel de estudios, para lo cual resulta indispensable la incorporación de doctores jóvenes que se forman año con año y que no encuentran empleo en nuestro país. La resolución de esta situación está íntimamente relacionada con la manera en que se recompensa económicamente el trabajo académico en las instituciones educativas de nuestro país. La estrategia para conseguir lo anterior, consistiría en la realización de los proyectos de investigación financiados por el CONACYT o por alguna institución educativa y orientados, primero, a determinar la pertinencia y las consecuencias en el futuro a mediano plazo de continuar como se hace actualmente; segundo, en caso de que se modifique la manera de remuneración actual del personal académico, determinar el monto de las inversiones requeridas para transitar a esa nueva modalidad; tercero, diseñar programas de formación y de contratación de personal académico joven y ponerlos en operación antes de que el personal académico que va a dejar la institución lo haga.

Propuesta de estrategias en el cuadrante DA

En este cuadrante, la propuesta de estrategias se dificulta más, por el hecho de que se hace necesario superar las debilidades de la organización para poder enfrentar exitosamente las posibles amenazas de su entorno.

Estrategia D1 con A5 y con O2

Esta estrategia requiere de la participación del CONACYT para conseguir que el PN supere la debilidad D1: Una diversidad en cuanto a régimen, tamaño, normatividad, recursos financieros, capital humano, etc. de instituciones educativas que integran el PN para

enfrentar exitosamente la amenaza A5: Políticas gubernamentales confusas en relación con la calidad de los programas de posgrado.

La estrategia consiste en la realización de proyectos de investigación financiados por el CONACYT o por alguna institución educativa y que estén orientados a determinar el desempeño de las organizaciones gubernamentales que son responsables del crecimiento y desarrollo del PN y que incluyen a la subsecretaría de educación superior y al CONACYT.

Conclusiones

Si bien, el PN integrado por las instituciones educativas del país que ofrecen programas de posgrado ha tenido un crecimiento significativo en los últimos cuarenta años, éste ha sido desordenado, sin precisar los criterios de calidad mínimos que debe cumplir un programa de posgrado para ser considerado válido y ser ofrecido a la sociedad. Esto dificulta conocer su potencial real en la generación del conocimiento necesario para proponer soluciones a los problemas que agobian a la sociedad mexicana.

Actualmente se hace indispensable que las organizaciones gubernamentales responsables del crecimiento y desarrollo del PN se avoquen a precisar la situación prevaleciente en este nivel de estudios en lo referente a la normatividad vigente en cuanto a la creación de un programa de posgrado; criterios de calidad mínimos que debe cumplir un programa de calidad; instituciones educativas que ofrecen programas de calidad y su distribución geográfica en el país y, en fin, envejecimiento de la planta académica y dificultades para reemplazarla.. Entre más tiempo se posponga la realización de estas tareas, más complicada se va a tornar la situación del PN.

Un grupo de las estrategias propuestas se refieren a la creación de programas de posgrado interdisciplinarios, con el propósito, de que se ocupen de estudiar y en su caso proponer soluciones a algunos de los problemas que aquejan a la sociedad mexicana. La puesta en operación de este tipo de programas, requerirá, de la colaboración de las diversas entidades de una institución educativa o, de las diversas instituciones educativas que participen en su operación. La instauración de estos programas podrá contribuir al acercamiento de los académicos con la sociedad.

Otro grupo de las estrategias propuestas se refieren a la realización de proyectos de investigación tendientes a determinar entre otras cosas, la situación prevaleciente en el PN y su posible evolución en el mediano plazo; los criterios mínimos de calidad que debe cumplir un programa de posgrado, etc. En principio, es deseable que tanto el CONACYT como la subsecretaría de educación superior desarrollaran estos proyectos sin embargo, en el país .sin duda que hay instituciones capaces de realizarlos.

Como complemento de lo asentado en los anteriores párrafos tres y cuatro, es deseable que el CONACYT hiciera un estudio tendiente a estimar la pertinencia del PNPC en el contexto del PN; los resultados alcanzados con el PNPC y la contribución del PNPC en el estudio de los problemas de interés nacional.

Bibliografía

- Avilés, K. (1 de marzo de 2011). Unos 33 millones de mexicanos no han concluido la formación básica. *La Jornada*.
- David, F. R. (2014). *Conceptos de Administración Estratégica*. México, D.F.: Pearson.
- Enciso L., A. (4 de agosto de 2015). "persistentes", los índices de pobreza en México: FAO. *La Jornada*.
- Muñoz Ríos, P. (30 de abril de 2015). Salario de 6.5 millones de trabajadores: \$70.10. *La Jornada*.
- Olivares Alonso, E. (7 de mayo de 2011). Carecen de acceso al derecho a la salud 37 millones de mexicanos. *La Jornada*.
- Olivares, A. E. (11 de junio de 2011). Sólo uno de cada tres egresados de posgrado logra empleo:AMC. *La Jornada*.
- Pierre, M. R. (16 de junio de 2015). Rector de la Ibero propone mejorar la oferta educativa. *El Universal*.
- Poy Solano, L. (11 de marzo de 2014). Aún no se ha podido demostrar el uso social de la ciencia: Drucker. *La Jornada*.

Reyes García, J. I., & et, a. (1-3 de Octubre de 2014). Diagnóstico del Posgrado Nacional y propuesta de estrategias para su fortalecimiento. Parte I. *XXVIII Congreso Nacional de Posgrado*. Guadalajara, Jalisco, México: COMEPO.

Román, J. A. (25 de mayo de 2011). Indígenas, 28% de analfabetas en el país. *La Jornada*.

Saldaña, I. (23 de marzo de 2015). Corrupción, un mal común en México:FTI. *El Universal*.

La evaluación de las prácticas educativas del posgrado en el ITESO.

Dulce Angélica Gómez Navarro

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

gomezdulcea@iteso.mx

Periférico Sur Manuel Gómez Morín # 8585
C.P. 45604 Tlaquepaque, Jalisco, México.
(+52) (33) 36693434 ext. 4103

Luis Francisco Pacheco Cámara

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

luispacheco@iteso.mx

Resumen

La evaluación de los programas de posgrado es una herramienta de utilidad para reflexionar e identificar áreas de mejora. Desde el Iteso se han generado distintos esfuerzos de evaluación desde el nacimiento del primer programa en 1975. Actualmente la Coordinación de Investigación y Posgrado (CIP) está implementando un Sistema de Evaluación Integral de Posgrados (SEIP) basado en un enfoque evaluativo de estándares que surge de la revisión de documentos oficiales y concepciones de la evaluación de actores en 2013. En este trabajo expondremos las dimensiones generales que atiende este sistema y nos centraremos en un aspecto que consideramos sustancial para ofrecer programas de posgrado de calidad: la evaluación de las prácticas educativas.

Contexto de la evaluación del posgrado en el ITESO

La evaluación en el ITESO es un ejercicio sustancial y reflexivo utilizado para la mejora de sus diversos programas y prácticas académicas, no obstante, lograr consolidar el dialogo en las academias con el fin de plantear proyectos de mejora y garantizar un uso pertinente de los resultados de evaluación, siguen siendo uno de los principales retos a enfrentar.

El propósito de esta ponencia es dar a conocer los fundamentos en los que se sustenta una propuesta de evaluación integral implementada en el ITESO, además de presentar los esfuerzos que se han desarrollado especialmente en la dimensión de las prácticas educativas, la cual consideramos que tiene un aporte significativo para la mejora del posgrado.

Actualmente el ITESO cuenta con veintiséis programas de posgrado tanto profesionalizantes como de investigación: cinco doctorados, tres especialidades y dieciocho maestrías de diversas áreas de conocimiento, que albergan 876 estudiantes y una plantilla académica de más de 250 profesores. Cabe señalar que nueve programas son reconocidos por el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Dos documentos delimitan la visión institucional actual del posgrado: el primero es el Marco para el Desarrollo para el Posgrado (2009) que propone los principios y constitutivos de este nivel de estudios; el segundo es la Reestructuración del Posgrado (2011) que planteó ajustes estructurales y curriculares que se han implementado desde 2012, y que intentan:

“Constituir una oferta diversa del posgrado; elevar la calidad académica; generar sinergias entre los currículos y los proyectos de investigación; vinculación, o innovación; consolidar la lógica interdisciplinaria; optimizar recursos y fortalecer los Núcleos académicos” (ITESO, 2011).

En ambos documentos se plantea la necesidad institucional por conocer el “estado de cada uno de los posgrados y su panorama general”². Por lo que la Coordinación de Investigación y Posgrado (CIP) se propuso en 2013 diseñar el Sistema de Evaluación Integral del Posgrado (SEIP). El propósito de este sistema es concebir la evaluación de posgrados desde una lógica propia y no desde la caracterización de las licenciaturas, con la que se suele operar en las Instituciones de Educación Superior (IES)³. Para el posgrado del ITESO esta concepción no era la excepción, pues hasta el 2013 se aplicaba un instrumento de evaluación del desempeño docente al final de cada asignatura, sin articulación y mayor sustento que una copia del modelo de evaluación de la licenciatura.

La evaluación del posgrado a nivel nacional

² Para ello desde el 2003 se han realizado cuatro “Jornadas del posgrado” en 2006, 2008, 2009 y 2010. En julio de 2015 se llevó a cabo por primera vez la Jornada de Investigación y Posgrado.

³ “La práctica más generalizada de evaluación docente en las IES consiste en la aplicación de un cuestionario de opinión del estudiante, que muchas veces no responde a la realidad de lo que sucede en las aulas de posgrado, ya que frecuentemente es el mismo instrumento diseñado para las licenciaturas” (Loredo, et al, 2012:1).

El primer posgrado en México data de década de los 70, a partir de entonces -y especialmente en los años 90-, tanto los programas de posgrado como las instituciones que los ofrecen, crecieron exponencialmente debido a tres factores: a) el proceso de globalización; b) las nuevas demandas profesionales frente a un mercado de trabajo más competitivo; y c) la transformación del mercado laboral y el reclutamiento de personal especializado.

Así pues, en esta década se perfilaron políticas más claras en relación a la evaluación de este nivel educativo y sus referentes de calidad a nivel nacional, y se impulsó un deslizamiento hacia las políticas de ciencia y tecnología. Además se fue adoptando un paradigma común en las instituciones educativas, determinando así las condiciones mínimas para todos los programas de posgrado. De esta forma el CONACYT se colocó como el principal interlocutor e impulsor de la política pública del posgrado, integrando a los programas de universidades públicas y privadas⁴. Comunidad que al 2014, según datos de ANUIES (2015) conjuntan una matrícula total de 294,584 personas, de los cuales 131,839 están en instituciones de carácter público y 162,742 en universidades privadas.

En este sentido, se puede decir que la calidad educativa en los posgrados a nivel nacional, se formula desde el CONACYT a través del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) que agrupa una serie de elementos básicos de apertura y operación de un programa acreditado:

“Para la acreditación de los programas prevalece una homogeneidad en los parámetros e indicadores del Conacyt [...] Con frecuencia la llamada autoevaluación de los programas dentro de las instituciones no es sino la verificación previa de esos criterios e indicadores, antes de someter los programas a la evaluación externa de los comités de pares, y en sentido estricto no es una autoevaluación con criterios propios” (Arredondo y Navarro, 2013:16).

⁴ De acuerdo con información del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMPEPO), en 2010 había 8 mil 522 programas de posgrado en México, ofrecidos por mil 423 instituciones, de las cuales mil 134 eran particulares (80 por ciento de la oferta) y 289 son públicas. Del total de programas, 884 (10.4 por ciento) eran de doctorado; mil 773 (20.8 por ciento) de especialidad y 5 mil 865 (68.8 por ciento) de maestría (ITESO, 2013).

Dicho paradigma de evaluación y “aseguramiento de la calidad” responde a una evaluación de insumos y resultados por medio de indicadores sustentados en una concepción homogénea de las prácticas educativas que proponen un sistema de medición para un universo de posgrados de diferentes áreas de conocimiento, y tres niveles de formación: doctorado, maestría y especialidad, que pretende a su vez, mantener su hegemonía como el programa de incentivos económicos de mayor afiliación en México.

Desde la perspectiva de Fresán Orozco, este paradigma resalta las siguientes problemáticas:

“No conviene cerrar los ojos a una realidad caracterizada por problemas relevantes y urgentes, la mayoría de los programas existentes: 80% está fuera del padrón; 75% de los estudiantes de posgrado financian sus estudios con recursos propios; en la creación y desaparición de opciones en universidades públicas y privadas predomina el mercado y son evidentes comportamientos adaptativos y distorsiones o simulaciones para lograr el ingreso o la permanencia en el PNPC” (Fresán Orozco, 2013:219).

Otros contrariedades que este autor enuncia son: el crecimiento irregular de los posgrados por zona geográfica, baja eficiencia terminal y un porcentaje debajo del 26% de la matrícula total de posgrado que cuenta con apoyo con becas, además de que la mayoría de los que asisten a posgrados son gente que trabaja y que necesita un ingreso mensual por lo que no pueden ser estudiantes de tiempo completo.

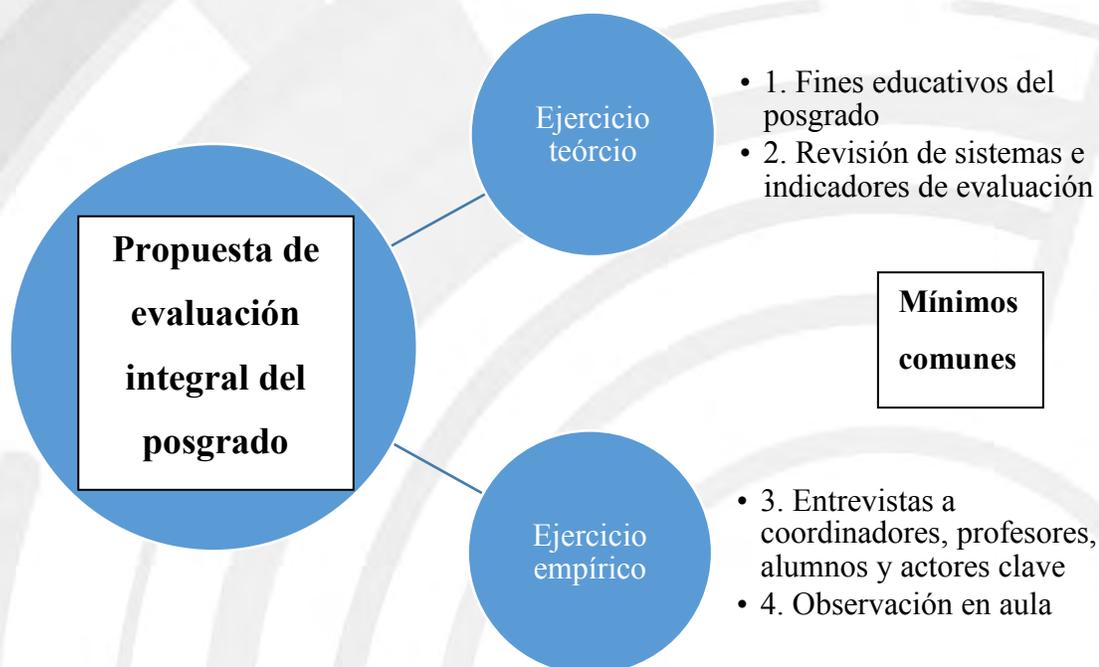
Además hemos podido constatar en diversas reuniones con nuestros homólogos de distintas universidades, dos asuntos específicos: que la mayoría de ellas reconocen en CONACYT la única alternativa de evaluación y no suelen profundizar acerca de sus programas (Fresán Orozco, 2013), o bien parecen seguir las líneas de evaluación que propone cada institución de educación superior para licenciaturas (Loredo, *et al*, 2011).

Frente a este panorama nos cuestionamos ¿cuáles son los paradigmas alternos de evaluación del posgrado en México? ¿Cómo construimos un modelo propio de evaluación del posgrado en el ITESO tomando en cuenta nuestras condiciones contextuales y que orienten la mejora de nuestras prácticas académicas y de gestión?

Proceso de construcción del Sistema de Evaluación Integral del Posgrado (SEIP)

En el primer semestre de 2013, nos propusimos realizar dos ejercicios: uno teórico, que consistió en una revisión de los fines educativos del posgrado del ITESO y de múltiples modelos de evaluación e indicadores a nivel nacional; el otro ejercicio consistió en conocer percepciones de diferentes actores del posgrado respecto a la evaluación y las buenas prácticas de posgrado.

Gráfico 1: Propuesta SEIP



Elaboración propia, abril 2013.

En cuanto a los fines educativos del posgrado, el objetivo planteado fue identificarlos a partir del análisis de tres documentos base: el Modelo Educativo Institucional (MEI), el Marco para el Desarrollo del Posgrado y la Reestructuración. De este análisis deducimos conceptos como el desempeño docente, los atributos del aprendizaje, las situaciones de

enseñanza - aprendizaje, la evaluación, la concepción del docente, el estudiante, los y las egresadas, el acompañamiento educativo, entre otros.

Como resultado de este ejercicio, se concibe al posgrado del ITESO como un campo académico estratégico que produce y aplica conocimiento, además que forma profesionistas y/o investigadores en ciertas áreas de especialidad. A su vez, está integrado por múltiples actores que lo piensan y operan: profesores de tiempo fijo, de asignatura adscritos a incipientes Núcleos Académicos (NA) o Unidades Académicas Básicas (UAB), cuerpos colegiados y estudiantes, que convergen en diversas actividades académicas: investigación, docencia, tutorías, dirección de tesis, gestión, etc.:

“El posgrado del ITESO expresa el modo específico de proceder de la institución en cuanto a la producción avanzada de conocimiento y aprendizaje. Asimismo la mirada institucional se propone construir un espacio de articulación de distintos dominios y perspectivas para abordar las necesidades sociales y tecnológicas y el fortalecimiento de las profesiones. El posgrado se convierte entonces en un espacio estratégico y flexible de creación e imaginación de nuevos mundos y quehaceres. Así para alumnos, profesores y un sinnúmero de actores e instituciones, es un esfuerzo constante por instalar una conversación académica, que se resiste al reduccionismo de ciertos saberes técnico-científicos” (ITESO, 2009:5).

El desarrollo del posgrado en el ITESO se basa en seis principios básicos, además de los atributos del aprendizaje del Modelo Educativo Integral (MEI), que en su conjunto, funcionan como fines educativos del posgrado.

Los principios son:

- Centralidad de la persona
- Pertinencia e impacto social
- Excelencia académica (eficiencia con eficacia)
- Interdisciplinariedad y sinergia institucional
- Fortalecimiento institucional en redes institucionales y campos sistémicos
- Viabilidad y sostenibilidad

Además se develó la necesidad de ir definiendo con mayor concreción (tomando en cuenta las condiciones de operación real de los posgrados) cada uno de estos principios, a la luz de

la construcción de un modelo educativo propio del posgrado que reconozca las buenas prácticas educativas y plantee las aspiraciones académicas a largo plazo que tiene la institución.

En el propósito de revisar propuestas de evaluación, se estudiaron los indicadores utilizados por CONACYT - PNPC, los criterios de evaluación del Sistema Universitario Jesuita (SUJ), y otros modelos de evaluación de universidades, así como los estudios de percepción y mecanismos de evaluación institucionales que se han realizado en ITESO, reconstruyendo históricamente dichas trayectorias.

En el horizonte nacional y como ya se refirió anteriormente, se encuentra el modelo CONACYT, PNPC en el que se colocan los siguientes indicadores para la evaluación de los programas:

- Estructura del programa: plan de estudios, TOG y perfiles
- Estudiantes: admisión, dedicación, movilidad
- Núcleo académico: perfiles, producción, dedicación, SNIS
- Infraestructura: recursos, necesidades para el desarrollo
- Producción académica: proyectos de investigación y producción académica (Tesis y publicaciones)
- Vinculación: con la industria y organización. Convenios e internacionalización.
- Plan de mejora
- Página WEB

Este modelo que se realiza a través de un sistema de pares busca valorar el cumplimiento de estándares predefinidos de pertinencia y calidad homogéneos. Cabe mencionar que la producción académica y la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) suelen ser dos aspectos altamente valorados por los evaluadores, en aras de legitimar y perpetuar su modelo tecnocrático de ciencia y tecnología. Es interesante apuntar que este modelo no contempla una propuesta de evaluación de las prácticas educativas y que deja abierto para que cada IE diseñe su sistema de aseguramiento de calidad, sin marcar lineamientos generales.

En menor medida, otras dos asociaciones que delinear algunos ejercicios de evaluación a nivel nacional son: la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A.C. (FIMPES). Aunque ninguna de las dos realiza explícitamente o propone modelos de evaluación para los posgrados, los criterios e indicadores que establecen para ser institución miembro y contar con sus certificaciones, modelan prácticas e indicadores que afectan el desarrollo de los programas de posgrado, especialmente en elementos de organización, recursos e infraestructura.

Otro ejemplo de los modelos de evaluación que se analizaron fue el de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP).

Finalmente revisamos la propuesta trabajada por el Centro de Estudios Educativo (CEE) que plantea estándares e indicadores de evaluación basados en un modelo de evaluación comprensiva (Stake, 2014).

Paralelamente a este ejercicio teórico se realizó un ejercicio empírico en ese mismo año de 2013 –desde una perspectiva de la etnografía educativa (Rockwell, 2008)-, empleando dos métodos para la recolección de datos: la entrevista y la observación en aula. Esta tarea tuvo el propósito de recoger las percepciones de actores acerca de la calidad educativa, las buenas prácticas, las formas de evaluación que utilizan al interior de los programas de posgrado y los constitutivos de un sistema de evaluación integral.

Para ello se llevaron a cabo cincuenta entrevistas a coordinadores de programa, profesores, estudiantes y personas clave (expertos en evaluación educativa o actores involucrados en el posgrado). También se realizó la observación en diecisiete sesiones de aula del posgrado, con el objetivo de identificar los elementos comunes de la práctica educativa de los posgrados, contribuyendo a una primera caracterización de la cual partir para esbozar una propuesta de evaluación integral.

Como resultado se obtuvo un mapa de concepciones y dinámicas que se generan en los programas como situaciones de aprendizaje, interacción de los estudiantes con los

profesores, perfil de estudiantes por programa, prácticas de evaluación en los programas, entre otros rubros, y se planteó el SEIP.

Características del Sistema de Evaluación Integral (SEIP)

La evaluación es un fenómeno de comprensión de la realidad educativa que permite identificar los componentes de la práctica y ubicarlos conforme a un conjunto de valoraciones específicas.

Históricamente la evaluación ha estado asociada a la calidad de los programas: “la evaluación ha de tener como finalidad fundamental el conseguir la mejora de la calidad a través del conocimiento que produce” (Santos Guerra, 1998:77). Podemos decir entonces que el contexto en el que se desarrolla la evaluación moldea la idea de calidad.

En el caso de los posgrados en México y como ya lo vimos desde el paradigma CONACYT, el concepto de calidad ha estado asociado a evaluación de resultados e insumos, más que a una evaluación de procesos que caracterice las prácticas y proponga mejoras. Para Arredondo y Navarro (2013) este modelo plantea una idea de calidad homogénea, cuantificable y medible.

Por otro lado, los modelos evaluativos que se han incorporado a las universidades, mayoritariamente a nivel de licenciatura, terminan siendo punitivos o se corrompen con el tiempo, pues no existen indicadores claros ni referentes que contextualicen los instrumentos y la visión institucional.

Además se espera que la evaluación resuelva otros aspectos de la vida académica, sin tomar en cuenta que los instrumentos son insumos de un conjunto de datos que se pueden obtener para hacer distintas valoraciones de los programas educativos y prácticas, y que el uso y sentido de la evaluación es más importante que la aplicación de la misma. Por ello es común encontrar que los instrumentos de evaluación del desempeño docente suelen utilizarse para la contratación de un profesor sin ahondar en el contexto.

Por ello consideramos que “la evaluación tiene que convertirse en una actividad más académica, recuperar su sentido amplio en el campo de las ciencias de la educación y convertirse en un instrumento que permita retroalimentar el funcionamiento del programa

de posgrado” (Díaz Barriga, 2000:7). Es decir, una evaluación que no sirve para aprender, no sirve (al menos en los términos de mejora en que se piensa).

La evaluación a su vez es compleja, debido a diversos factores tales como: la dificultad de definir con precisión las actividades que conforman la función docente de manera que facilite el uso de indicadores y criterios, la variedad de prácticas de enseñanza que dificultan la homogenización de la evaluación, las problemáticas para precisar el propósito principal y el manejo de resultados (Romero, *et al*, 2009), así como la resistencia de los evaluandos, las presiones institucionales por controlar el profesorado o las altas expectativas que se ejercen en la evaluación para mejorar las prácticas educativas, ignorando que existen otros factores más que están en juego.

Con base en estos supuestos el SEIP se fundamenta en un modelo de evaluación comprensivo y por estándares (Stake, 2014) que reconoce la diversidad de los programas de posgrado por nivel: doctorado, maestría y especialidad, naturaleza: profesionalizante o de investigación, áreas de conocimiento: humanidades y ciencias sociales, ciencias exactas, administrativas, y respeta la diversidad de sus prácticas educativas (aula, virtual, asesorías, seminarios IDIS, coloquios, etc).

El SEIP propone un concepto de calidad contextual, es un sistema reflexivo que integra la evaluación final y de medio camino, coloca a la autoevaluación como un ejercicio prioritario, ejerce la metaevaluación y valora las actividades de evaluación que naturalmente se realizan en los programas.

La corresponsabilidad es un concepto transversal del sistema que se observa a nivel de sistema pues se reconoce la pluralidad de los actores que conforman y hacen posible el posgrado, a la vez que se valora su complementariedad; a nivel organizativo pues se identifican las múltiples instancias académicas y administrativas del ITESO que intervienen en el posgrado y que son corresponsables.

El SEIP propone las siguientes dimensiones del posgrado:

Gráfico 2: Dimensiones evaluables del posgrado



Elaboración propia, 2013.

Estas dimensiones pueden agrupar en tres: las prácticas educativas, el seguimiento de egresados y los cuatro aspectos que configuran la evaluación general de los programas tales como el plan de estudios, la investigación, la vinculación, movilidad e internacionalización, y por último; la gestión académica, la infraestructura y la normatividad.

Evaluación de las prácticas educativas desde el SEIP

Una primera dimensión que se desarrolló fue el de las prácticas educativas (las otras dimensiones se están trabajando paralelamente). Para esta tarea, en 2013 se revisó el instrumento de evaluación del desempeño docente vigente para todos los programas de posgrado, y que desde el año de 2006 no había sido analizado.

Una modificación sustancial y que se reconoce como un aporte novedoso, fue diseñar un nuevo instrumento de evaluación de las prácticas educativas (IEPE) y no del desempeño docente, pues desde los fines educativos del posgrado se concibe que el proceso de aprendizaje se centra en los estudiantes como actores principales del mismo, quienes con base en su autonomía, asumen el doble rol de agente y beneficiario del trabajo educativo. Esto se complementa con la interlocución con sus pares y con el cuerpo de profesores (ITESO, 2011). De ahí surge el interés de conjuntar en un mismo instrumento de evaluación los dos actores principales de la práctica educativa: estudiantes y profesores(as), e incluir el aspecto curricular por medio de la asignatura.

Gráfico 3: Práctica educativa del posgrado.



Elaboración propia, 2013.

El IEPE se diseñó con el propósito de retroalimentar lo que sucede en estos tres componentes. Así pues, la práctica docente la concebimos como:

“El conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (García, Loredo y Carranza, 2008).

Otro de los objetivos de este instrumento de evaluación corresponde a la caracterización las prácticas a partir de las condiciones de realidad, por lo que su aplicación y sistematización nos está arrojando información para a completar los referentes óptimos y esbozar un modelo educativo del posgrado. Este es un trabajo de análisis pormenorizado de los resultados de evaluación del IEPE de setenta asignaturas del periodo otoño 2014, que actualmente se está revisando.

Un segundo momento ha sido la construcción de indicadores, haciendo referencia a estados ideales que podrían alcanzar dichos componentes, con la finalidad de identificar los posibles trayectos de mejora en el desarrollo de la práctica educativa. Es decir, presentar lo que se considera deseable y se espera de los aprendizajes de los estudiantes, de la práctica docente y del impacto de la asignatura en la formación profesional, para ubicar como se está con respecto a lo que se pretende idealmente, tal como se recomienda desde el enfoque de estándares que se tomó como base.

Como indicadores que agrupan los diversos ítems del IEPE, se encuentran:

- La coherencia y consistencia curricular.
- Las competencias teóricas profesionales, y en materia didáctica por parte del profesor(a).
- La pertinencia laboral y social.
- El aprendizaje en acción, reflexivo y autogestivo.
- El aprendizaje colaborativo.

Estos indicadores y sus definiciones se obtuvieron de la revisión de los fines educativos del posgrado señalados en el SEIP y que se desglosaron en los ítems del IEPE. El sentido de generarlos es contextualizar al instrumento, facilitar la interpretación de resultados de evaluación e impulsar áreas de mejora. Tanto el IEPE como el conjunto de indicadores y referentes se encuentran en el sitio informativo de Valoración posgrados: <http://valoracion.iteso.mx/web/valoracion/posgrados>

En cuanto al proceso de aplicación, cada fin de periodo se visitan las aulas del posgrado para invitar a los estudiantes a responder, esta estrategia ha generado una participación aproximada del 80% (a diferencia de un 50% que se tiene en licenciatura), lo que ha servido para legitimar la consistencia del instrumento y sus resultados. Otra fortaleza ha sido la insistencia en que se considere este instrumento como un insumo más para la determinación de acciones de mejora. Para el caso de asignaturas que son asesorías, se aplica un instrumento de asesoría del posgrado y para cada profesor titular de materia se pide una autoevaluación que está construida como espejo del IEPE.

Al verano de 2015 se cuenta con una plataforma de consulta de reportes de evaluación para profesores y coordinadores, que desde su apertura en 2014 se ha ido enriqueciendo y mejorando. Así pues, se ha observado que el IEPE funciona para indicar cuando hay una baja valoración del curso de posgrado o de cualquiera de sus componentes de la práctica educativa por parte de los estudiantes, impulsando la discusión en algunas academias.

Conclusiones

Los esfuerzos que la CIP ha realizado en materia de evaluación, especialmente la apuesta por retomar las prácticas educativas y concebir diversos referentes óptimos como trayectos de mejora, es una apuesta institucional sin precedentes para la evaluación del posgrado en general. Aun así, se vislumbran algunas rutas que faltan explorar y que tienen que ver justamente con el uso de los resultados de evaluación y lo que se produce a propósito de ellos.

En este sentido, observamos en los posgrados del ITESO la necesidad de fortalecer núcleos académicos que congreguen reflexiones académicas acerca de la malla curricular,

las prácticas educativas, el sistema de acompañamiento y la pertinencia social de los programas donde la evaluación tenga cabida y sirva para impulsar trayectos de mejora que delinear la calidad a la que la institución aspira.

Referencias

ANUIES (2015). Anuario educación superior 2013-2014. Consultado en: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

Arredondo, Víctor Martiniano y Navarro, David Moctezuma (2013). “Un marco normativo y de políticas públicas para el desarrollo del posgrado en México” en Chavoya Peña, María Luisa y Reynaga Obregón, Sonia (coord.) Diversas miradas sobre los Posgrados en México. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Conacyt, (2014). Programa nacional de posgrados de calidad Consultado en: <http://www.conacyt.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad>

Centro de Estudios Educativos (CEE) (2010). Estándares para la Educación Básica en México. La articulación de estándares de desempeños de alumnos, docentes y escuelas como base de un proceso de mejora académica de las escuelas de educación básica. Documento Base. México D.F. Consultado en: <http://cee.edu.mx/referentes/4-2.pdf>

Díaz Barriga, Ángel y Pacheco, Teresa (comps) (2007). Evaluación y cambio institucional. México, D.F.: Paidós educador.

García Cabrero, Benilde, Loreda Enríquez, Javier, & Carranza Peña, Guadalupe (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista electrónica de investigación educativa, 10(spe), 1-15. Consultado en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es

ITESO, Consejo Académico (2011). Reestructuración del posgrado en el ITESO. Aprobado el 30/11/2011.

ITESO, Consejo Académico (2009). Marco para el desarrollo del posgrado en el ITESO. Aprobado el 13/05/2009.

Loredo, Javier, Sánchez, Mariana y Romero, Raúl (2012). “Una mirada alternativa a la evaluación de posgrado”. Revista Iberoamericana de evaluación educativa, Volumen 5, número dos. Consultado en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art15_hm.html

Rockwell, Elsie (2008). La experiencia etnográfica: una antropología histórica de la educación. Buenos Aires: Paidós.

Romero, Raúl, Inda, Patricia, y Loredo Javier (2009) “Una alternativa de evaluación docente en el posgrado de la universidad Iberoamericana, Ciudad de México” Ponencia en el X Congreso Nacional de Investigación educativa, área 15 procesos de formación. Consultado en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1874-F.pdf

Stake E. Robert (2004). Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Colección crítica y fundamentos. Barcelona: Grao.

Un análisis de conglomerados para caracterizar las barreras para el desarrollo y la sustentabilidad del posgrado en México.

María Antonieta Zuloaga Garmendia
CIMAT, A. C. Unidad Aguascalientes,
tony@ciamat.mx

Paul Ramírez De la Cruz
CIMAT, A. C. Unidad Aguascalientes,
paul@ciamat.mx

Resumen

La rapidez con lo que se origina actualmente el conocimiento, la velocidad con la que surgen las tecnologías y la facilidad y la celeridad con la que se mueve la información, nos obliga a proponer estrategias para responder a los nuevos retos de una sociedad que cambia rápidamente y a un nuevo esquema de generación de conocimientos, por lo que se hace necesario identificar y caracterizar las problemáticas y las barreras que se presentan en el posgrado nacional para contar con un posgrado de altos estándares de calidad y pertinencia.

En este documento se analizan, mediante la técnica de análisis multivariado denominada *análisis de conglomerados*, las barreras reconocidas en el estudio *Diagnóstico del posgrado en México*, con el objetivo de tener un referentes que sirvan como insumo para proponer políticas públicas que coadyuven a disminuir las problemáticas del posgrado nacional.

Introducción

De acuerdo con los resultados obtenidos mediante el estudio *Diagnóstico del posgrado en México*, dentro de las principales barreras que impiden el desarrollo y la sustentabilidad del posgrado están la falta de plazas para personal de tiempo completo, la poca o nula movilidad nacional y extranjera de alumnos y de docentes (14.9, 14.10 y 14.11) con porcentajes acumulados de entre el 41 y 46%. En segundo orden de importancia esa la no acreditación ante el PNPC, CIEES, FIMPES, etc. (14.1) con el 34% y la baja producción académica y científica de los docentes (14.15) con el 29.4%. Finalmente están la falta de un plan de desarrollo del programa de posgrado, la falta de estrategias para incrementar la matrícula, la falta de programas de mejora continua, la falta de ampliación y/o consolidación de áreas del conocimiento y la falta de sistemas de información

sistematizada e integrada. (14.2 a 14.6) con porcentajes acumulados entre el 20 y el 26%. (Ver tabla siguiente).

Porcentaje de fila para las respuestas sobre barreras para el desarrollo y la sostenibilidad del posgrado.							
Barreras que impiden elevar la calidad, asegurar la permanencia y sustentabilidad del posgrado.	No se presenta	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	
14.1 No acreditación ante el PNPC, CIEES, FIMPES, etc.	49.2	8.9	7.8	9.4	11.7	13.0	
14.2 Falta de un plan de desarrollo del programa de posgrado.	47.4	18.5	13.3	13.2	5.9	1.7	
14.3 Falta de estrategias para incrementar la matrícula.	31.0	23.9	18.3	17.4	7.7	1.7	
14.4 Falta de programas de mejora continua.	33.0	26.2	16.4	16.7	6.6	1.2	
14.5 Falta de ampliación y/o consolidación de áreas del conocimiento	35.5	24.6	17.6	15.7	5.0	1.7	
14.6 Falta de sistemas de información sistematizada e integrada.	34.3	25.1	17.9	14.5	5.8	2.3	
14.7 No pertinencia de las áreas del conocimiento para las necesidades de la región.	55.4	23.2	11.9	7.6	1.2	.7	
14.8 Falta de infraestructura física.	49.4	19.6	12.2	9.9	5.9	3.0	
14.9 Falta de plazas para personal de tiempo completo.	31.3	14.9	12.2	11.7	13.2	16.7	
14.10 Poca o nula movilidad nacional y extranjera de alumnos.	19.5	17.1	17.2	14.3	16.6	15.2	
14.11 Poca o nula movilidad nacional y extranjera de docentes.	21.0	17.4	16.7	12.9	16.5	15.6	
14.12 Normatividad obsoleta de la institución.	55.1	20.8	11.3	8.3	2.9	1.5	
14.13 Barreras impuestas por las instancias estatales y federales de educación y tecnología	47.1	20.0	12.4	10.0	6.1	4.5	
14.14 Carencia de docentes en algunas áreas del conocimiento.	46.0	22.7	13.5	10.8	5.2	1.8	
14.15 Baja producción académica y científica de los docentes.	30.3	23.8	16.5	16.7	8.7	4.0	
14.16 Falta de estandarización de procesos de obtención, de validez oficial y/o autorización del posgrado	65.4	13.7	10.5	6.0	2.7	1.6	
14.17 Falta de concordancia entre áreas estratégicas de desarrollo de las entidades estatales y del posgrado que se informa	49.7	17.9	14.0	11.8	4.3	2.3	

Tabla. Porcentaje de fila para las respuestas sobre barreras para el desarrollo y la sostenibilidad del posgrado.

Análisis de conglomerados para caracterizar las barreras

El análisis de conglomerados es una técnica estadística descriptiva multivariada que permite identificar grupos de observaciones en conjuntos de datos en varias variables. Dicha identificación permite descubrir agrupaciones naturales en los datos teniendo en cuenta todas las variables involucradas. El descubrimiento de tales grupos es de utilidad para identificar colecciones de elementos o individuos con distintas necesidades, problemáticas o tipologías, lo cual permite llevar a cabo un tratamiento diferenciado de sus dificultades, por ejemplo.

Como complemento al análisis descriptivo y análisis de factores realizados previamente en el estudio, se llevó a cabo un análisis de las barreras de conglomerados jerárquico entre casos. La idea es encontrar agrupaciones entre las 17 barreras, donde cada una de ellas representa un caso.

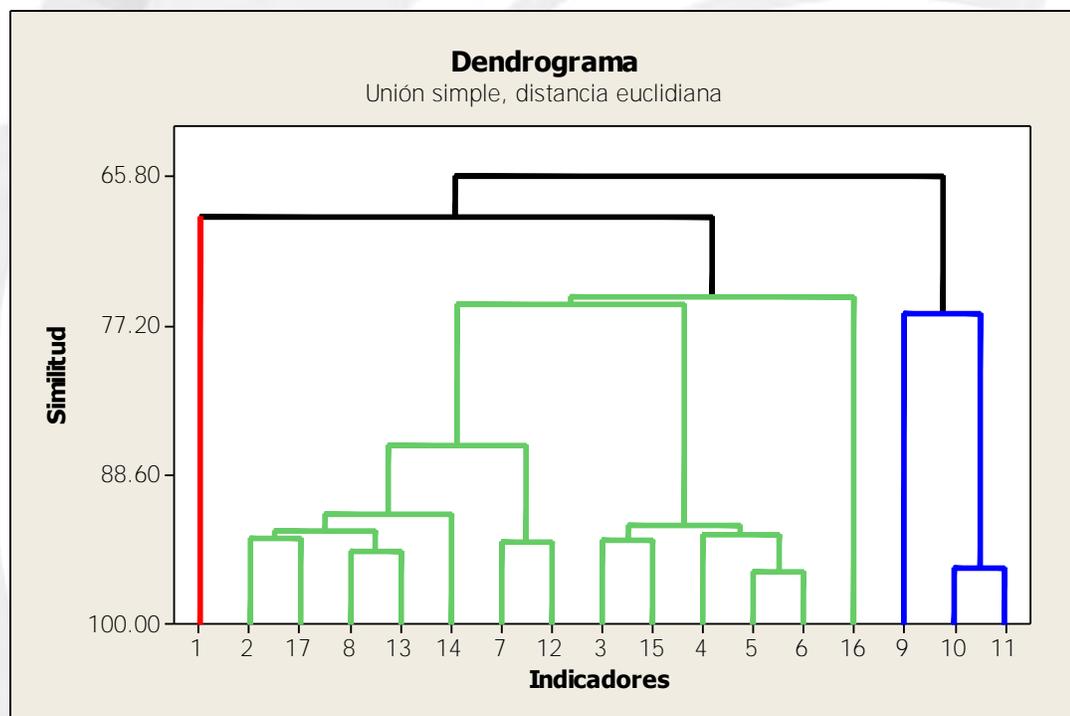


Figura 1. Dendrograma de la agrupación jerárquica de las 17 barreras consideradas en el diagnóstico.

De las 17 barreras consideradas en el estudio, se pueden observar tres grupos:

1. Un primer grupo en donde figura únicamente el barrera 14.1, que se refiere a la falta de acreditación o certificación del posgrado.
2. Un segundo grupo de barreras en donde se encuentran de la 14.2 a la 14.8 y de la 14.12 a la 14.17, que tienen que ver con la organización y consolidación del posgrado.
3. Un tercer grupo que incluye a las barreras 14.10 y 14.11, relacionadas con la movilidad de estudiantes y docentes, así como con la disponibilidad de plazas de tiempo completo.

A partir de este resultado se deduce que se podrían plantear estrategias, programas y actividades, en el ámbito nacional, orientadas a solventar las dificultades señaladas por estos tres grupos de barreras, considerando su grado de dificultad o impacto en la calidad de los posgrados.

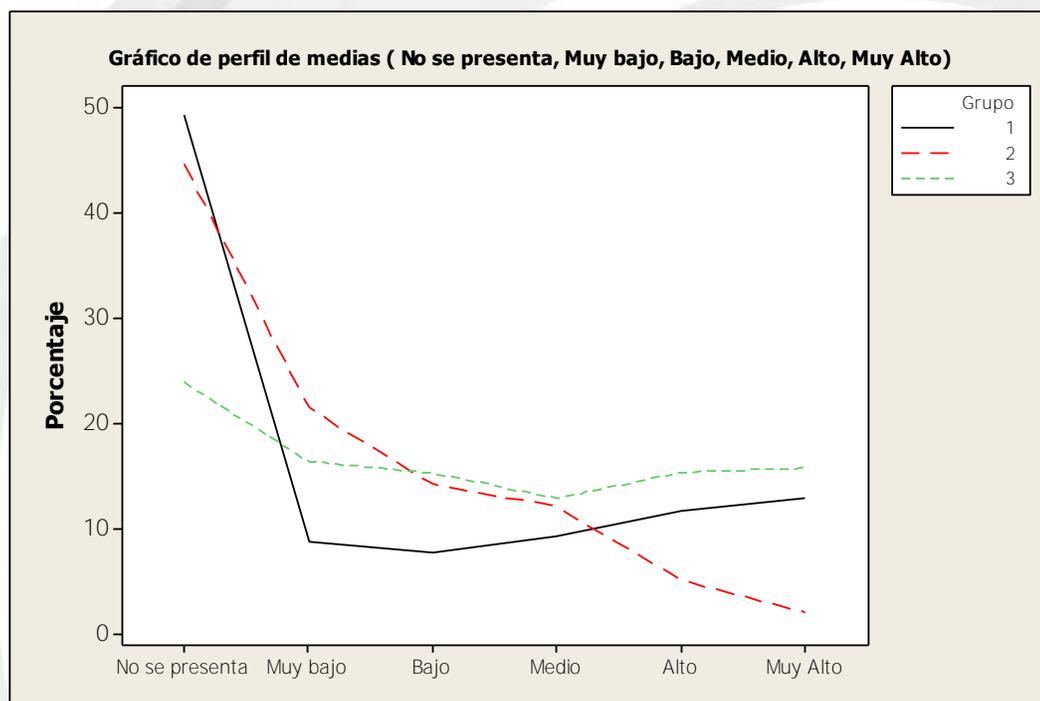


Figura 2. Perfiles de los tres grupos de barreras identificados

Para poder identificar qué tipo de fenómeno representa cada uno de los tres grupos de barreras, se elaboró la figura 6.11 en donde cada línea graficada representa los valores promedio de las barreras en el grupo considerado.

Grupo de barreras 1

En el caso del grupo 1, donde se encuentra únicamente la barrera “14.1 No acreditación ante el PNPC, CIEES, FIMPES, etc.”, la situación es muy favorable, ya que aproximadamente la mitad de los posgrados no presentan esta barrera. Podría afirmarse que esta barrera no requiere demasiada atención, si bien se presenta en un grado alto en el 12% de los posgrados.

Grupo de barreras 2

En el grupo de barreras número 2, que incluye las barreras de la 14.2 a la 14.8 y de la 14.12 a la 14.17, también puede considerarse que representa una situación favorable, ya que las barreras referidas no se presentan, en promedio, en el 45% de los posgrados; mientras que el porcentaje de posgrados que presentan dichas barreras en muy alta medida son apenas el 2% en promedio.

Grupo de barreras 3

El tercer grupo de barreras, formado por “14.9 Falta de plazas para personal de tiempo completo”, “14.10 Poca o nula movilidad nacional y extranjera de alumnos” y “14.11 Poca o nula movilidad nacional y extranjera de docentes” es quizá el que requiera una mayor atención, ya que presenta una apariencia “plana”, puesto que aproximadamente el mismo porcentaje de posgrados afirman que dicha barrera no se presenta, o bien se presenta en cualquiera de las posibilidades muy bajo, bajo, medio, alto o muy alto (los porcentajes correspondientes a cada una de dichas categorías son: 23, 16, 15, 13, 15 y 16, respectivamente). Esto podría indicar que en el ámbito nacional, dicha situación es variada de modo que mientras en algunas regiones o entidades estas barreras no representan un problema, en otras regiones o entidades son un problema importante. Se requiere una revisión detallada del comportamiento de estas barreras en los distintos Estados y en las distintas regiones para determinar en cuáles de ellos es necesario atender tales problemas.

Conclusiones

Mediante el análisis conducido, se logró identificar tres grupos dentro del conjunto de 17 barreras examinadas.

Un primer grupo en realidad se trata de una única barrera, relativa a la falta de certificación del posgrado, misma que se puede considerar superada, puesto que su prevalencia es muy baja entre los posgrados.

Un segundo grupo de barreras tiene que ver con la organización y consolidación general del posgrado. Estos problemas también pueden considerarse que impactan de manera baja al posgrado nacional.

El tercer y último grupo de barreras es el que requiere de mayor atención, puesto que presenta una prevalencia alta dentro de los programas de posgrado. Este grupo de indicadores tiene que ver con la disponibilidad de plazas de tiempo completo y la movilidad de profesores y estudiantes de posgrado, tanto en el ámbito nacional como en el internacional. Este tipo de problemas se presentan con una apariencia uniforme en los distintos grados de problemática reportada. Lo anterior puede indicar que estas barreras se presentan en grado bajo en ciertas entidades, zonas o regiones, mientras que lo hacen en alta medida en otras áreas distintas. Se requiere conducir un análisis más detallado al respecto para conocer el tipo de políticas que habría que tomar en cada región del país.

Las políticas públicas que deben formularse para este nivel de estudios apuntan claramente hacia la pertinencia de los programas de posgrado, hacia la vinculación y movilidad a nivel nacional e internacional, así como a atender los problemas de que adolecen el posgrado nacional.

Mejorando las Condiciones para la Investigación en Posgrado se Incrementará la Calidad de los Programas.

Jesús Vielma Sifuentes

¹*Centro de Investigación en Reproducción Caprina-Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro*

jesus_vielm@hotmail.com

Periférico Raúl López Sánchez y Carretera a Santa Fe, CP 27054, Torreón, Coahuila, México.

Tel: (+52) (871) 729 7676

Rosa Elena Vielma Castillo

Instituto Tecnológico Superior de San Pedro de las Colonias, Coahuila

snoopy_rosy@hotmail.com

Resumen

Una debilidad del México actual es la escasa formación de recursos humanos altamente calificados. La competitividad requiere más calidad de la educación de las nuevas generaciones de científicos, ingenieros y tecnólogos. La experiencia de otros países demuestra que existe una asociación positiva entre la inversión en educación y el desarrollo económico. A pesar de que en los últimos cincuenta años ha crecido la educación de posgrado en México, persisten deficiencias. La función de investigación en las universidades de provincia tiene carácter complementario. La investigación en posgrado deberá recibir más apoyo institucional. Así, los posgrados de provincia comparados con los del centro del país son asimétricos. Se hace urgente la necesidad de un replanteamiento de los procedimientos de evaluación de los programas de Posgrado como parte de la estrategia para el mejoramiento de su calidad.

Palabras Clave: Posgrado, investigación, evaluación, excelencia académica

Introducción y Desarrollo

“Una de las debilidades del México actual es la escasa formación de recursos humanos altamente calificados. A este respecto, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, en el Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2008-2012, planteó:

Las capacidades de los países para desarrollarse cultural y económicamente están basadas en el capital humano del que disponen para generar, aplicar y difundir el conocimiento... El país está aún lejos de llegar a los valores necesarios para que esas

actividades contribuyan eficazmente a impulsar la competitividad y el empleo a través de la innovación.

Mejorar la competitividad requiere elevar la calidad de la educación y, por consiguiente, realizar un esfuerzo especial en la formación de las nuevas generaciones de científicos, ingenieros y tecnólogos.

A su vez, el Reporte de Competitividad Mundial 2011-2021 identifica algunas de las deficiencias en la formación de recursos humanos altamente calificados en México: mala calidad del sistema educativo, mala calidad en la educación de las matemáticas y ciencias, baja tasa de cobertura en educación superior y baja formación de ingenieros y científicos. Así, la educación superior y la innovación se identifican como los mayores obstáculos de nuestro país para ser competitivo. La propia Subsecretaria de Educación Superior de la SEP señala un conjunto de problemáticas en la formación de recursos humanos con estas características: 1) Baja cobertura; 2) Circuitos diferenciados de Calidad; 3) Débil pertinencia y limitada vinculación con el sector productivo, y; 4) Problemas de financiamiento de las instituciones públicas.

En el contexto mundial (...) México se caracteriza por presentar una limitada capacidad para la formación de doctores, así como de investigadores”. (Diagnóstico del Posgrado en México Ocho estudios de caso Medardo Serna González José Manuel Cabrera Sixto Ricardo Miguel Pérez Munguía Mario Salinas Rivera. 2013).

“...El desarrollo económico del país, de los años 70 a la fecha, nos muestra momentos de gran crecimiento, sin que ello derive en una mayor inversión en el sector educativo ni una mayor redistribución social, al mismo tiempo que algunos períodos de crisis profunda y devaluación monetaria que impactan fuertemente la asignación presupuestal a la educación en general y en particular a la del nivel superior y el posgrado.

Debemos señalar que, si bien un constante y sano desarrollo económico es un elemento básico a considerar en el impulso sostenidos a la política social y particularmente a la educativa, también es cierto que la decisión de fortalecer la educación superior y de manera específica los estudios de posgrado y su relación con la investigación científico-humanística, artística y tecnológica, es una decisión que a su vez impacta positivamente el desarrollo social y económico. Los ejemplos de los países que han logrado

un mayor desarrollo económico en los últimos 30 años, nos muestran claramente que las relaciones entre inversión en educación superior e investigación para el desarrollo, crecimiento económico y desarrollo social, se estructuran en un círculo virtuoso. Entre tales ejemplos debemos considerar no sólo a los países denominados “tigres asiáticos”, sino también algunos de Europa, como España.”

“El errático comportamiento de las políticas económicas que hemos revisado en el apartado anterior han ocasionado, entre otros aspectos, que nuestro país no haya realizado inversiones de gran tamaño en investigación para el desarrollo y como consecuencia tenemos una situación de rezago y baja competitividad en la generación de la ciencia y la tecnología dedicada a la resolución de los grandes problemas nacionales.” (Ruiz Gutiérrez R. y col., 2007).

Por ello, se tuvo que recurrir a universidades del extranjero para formar a los cuadros docentes y de investigadores. Entre 1960 y 1962, un total estimado de 1,271 estudiantes tuvo la oportunidad de cursar estudios de posgrado en el extranjero –principalmente Estados Unidos y Europa-, lo cual representaba un 1.4% de la matrícula total de alumnos inscritos en la educación superior en México. Los estímulos, aún insuficientes a quienes decidían realizar sus estudios de posgrado fuera del país, provenían de acuerdos bilaterales, multilaterales o privados: de 1950 a 1965 se otorgaron de 700 a 1,000 becas para realizar estudios en el extranjero (Urquidi, 1969).

Esto se hizo para formar los cuadros docentes del incipiente posgrado mexicano. Sin embargo, esta política, aunque bien intencionada, resultaba ser cándida. Porque no existían diagnósticos objetivos de las necesidades de la formación de docentes y se nutría de corazonadas y del sentido común, en el mejor de los casos. Esta política de formación de profesores en el extranjero para el posgrado nacional, al no sustentarse sólidamente en necesidades reales, ocasionó que se presentara la diversidad en las áreas del conocimiento de los posgraduados preparados en el extranjero, y provocó que al regresar sólo algunos de los profesores formados para la investigación y la docencia de posgrado se integraran a grupos de investigación consolidados.

Realidades regionales

¿Cómo es el posgrado en la Laguna?

La Comarca Lagunera, que incluye municipios de Coahuila y Durango en el noreste de México, cuenta con más de treinta instituciones dedicadas a la educación superior, la mayoría de ellas oferta estudios de posgrado (<http://cieslag.com/contacto.php>, recuperado el 05 de julio de 2015).

“...El boom de los programas de posgrado en prácticamente todas las universidades públicas y privadas, cuyo objetivo más que el de elevar la calidad de los procesos y productos académicos fue el de crear una ola de “credencialización académica” a través de programas de dudosa consistencia escolar y pertinencia social.”...(Acosta Silva, Adrián, 2002). La presión académica y laboral, condujo al crecimiento explosivo y desordenado, fuera de todo plan o proyecto de desarrollo de la oferta educativa de posgrado, tanto en instituciones de la educación pública como de la educación privada. El acicate de la “credencialización académica” creó una serie de malas prácticas en las instituciones de educación superior. Apertura de programas de posgrado de poca calidad, incremento de la matrícula, disminución de los requisitos para ingreso al posgrado, entre otras.

Los programas de posgrado creados por decreto, al vapor, plagados de improvisaciones, como parte de un gran movimiento expansivo, provocaron la necesidad de su regulación. Entonces, las evaluaciones han ubicado a cada programa en la realidad. Este hecho de la evaluación pone en aprieto a la mayoría de los programas. Al ser creados y operados con fallas de origen, los programas enfrentan muchas dificultades para alcanzar los estándares de calidad que se exigen para ser sujetos de apoyo por las instituciones externas de financiamiento. Así, se crea una realidad poco agradable. Son muy pocos los programas que operan con niveles de excelencia y por consecuencia son muchos los que ven limitadas sus posibilidades de competir por apoyos de becas para los estudiantes y equipamiento para las áreas experimentales. Con unas condiciones así, los programas de posgrado se ven impelidos a diversas formas de actuación, muchas ocasiones se limitan a impartir cursos con una visión enciclopedista y en muchos casos basados en conocimiento inútil, generalmente desarticulados, por otra parte, los estudiantes se concretan a aprobarlos y acumular los requisitos de graduación sin más compromiso. En el mejor de los casos, algunos programas exigen la realización de un trabajo escrito que puede adoptar la

modalidad de tesina, tesis o informe de investigación. En todos los casos, es muy pobre la inserción que tienen estos requisitos en un plan institucional de investigación que derive de los retos nacionales, originándose principalmente de “corazonadas” de los profesores que toman a la función de investigación como una actividad complementaria, por no decir que les representa una obligación poco apetecible. En descargo de los nobles profesores de posgrado, envueltos en un halo de solemnidad, que los eleva al grado de “gurúes” académicos, debe decirse que son muy pocos los programas de posgrado que invierten una considerable proporción de sus recursos financieros en la función de investigación y así se completan las condiciones materiales para desalentar la buena calidad de los programas de posgrado.

Los directivos de las instituciones sede de los programas tienen preocupaciones que los aleja de los propósitos de la educación de calidad en los programas de posgrado. Lo común es que las necesidades de operación de la institución en lo global soslayan la importancia del posgrado. Para los jefes, la inmediatez de los problemas de la institución supera la importancia de la educación de posgrado. Particularmente en lo relativo a la función de investigación del posgrado. Esto resulta, por una parte, de su ignorancia acerca de lo fundamental que sería apoyar decididamente al posgrado para que alcance los estándares de calidad que lo ubiquen como un programa de excelencia y los beneficios que a mediano y largo plazo le traería a la institución una inversión de recursos que favorezca al posgrado. Por otro lado, también proviene de la urgencia que tienen los directivos de dar la impresión de que sus instituciones están dando resultados eficientes en la atención de las demandas sociales. Cándidamente preguntan a sus investigadores que “... ¿para qué sirven a la gente de la región los resultados de investigación que se publican en revistas en inglés que casi nadie lee?...”, generando un divorcio, y en muchos casos la animadversión, de sus mejores elementos que logran destacar en el ámbito de la investigación científica. Así, resulta inconcebible pensar que sin apoyo real de su institución, los investigadores podrán construir una sólida tradición de investigación científica que a la postre consiga el reconocimiento y prestigio de su programa de posgrado.

En lo relativo a los estudiantes, sobretodo del área de las ciencias biológicas (disciplinas positivistas por excelencia), aunque se pueden incluir los de otras áreas, al tener tantas opciones para ingreso al posgrado, disminuye la calidad y cantidad de los

aspirantes y las instituciones deben bajar sus niveles de exigencia para la admisión ya que hay una gran competencia por la captación de los aspirantes a ingresar al posgrado. Se admiten estudiantes que no reúnen las competencias necesarias para estudiar posgrado, y los programas más atractivos para los estudiantes no son los que tienen mejores niveles de calidad en docencia e investigación, sino más bien lo son aquellos programas que son más laxos en los requisitos de admisión, permanencia y egreso. Los estudiantes con estas deficiencias de perfil, con excepciones, tienen altas posibilidades de fracasar en sus estudios, con las consecuencias negativas para la eficiencia terminal del programa. Los resultados de hoy acerca de la educación en México (deficiencias en la comprensión lectora y en matemáticas), permiten predecir que la situación de las competencias de los aspirantes a ingresar al posgrado no mejorará en el corto plazo. Con la condición de los aspirantes antes mencionada y el endurecimiento de los requisitos de admisión sugeridos por el CONACyT (con altas puntuaciones en TOEFL y EXANI III, por ejemplo), los programas se van quedando con bajos números en su matrícula, evento que también impacta negativamente en la calidad de los programas.

Los profesores del posgrado, con ingresos salariales que no llenan sus necesidades materiales buscan desarrollar actividades más lucrativas que la docencia y la investigación de posgrado. Muchos se desplazan a las empresas productivas buscando, legítimamente, mejores ingresos. Otros, los que dicen amar la educación o no se acomodan en las empresas productivas, se quedan en las instituciones de posgrado en tanto esperan llegar un cambio en su fortuna y puedan emigrar a empleos más remunerativos.

Los buenos profesores de posgrado, por un pírrico ingreso extra a modo de compensación, se vuelven indispensables y entonces son llamados a todos los deberes académicos que puedan resultar en lustre para la institución. Les asignan la jefatura del programa para que busquen o mantengan la acreditación del posgrado, pero eso no se traduce en mejores ingresos, esos generalmente son para el director. Además de esas funciones administrativas, a los profesores de posgrado se les asignan horas y horas de docencia en pregrado, ya que son los elementos valiosos de la institución, aunque los salarios no se correspondan con el trabajo desempeñado. Entonces estos profesores deben aplicar en las convocatorias externas ...”para bajar recursos...” para el programa. También, si lo desean, deben buscar, conseguir y mantener su membresía al Sistema Nacional de

Investigadores, a los programas de becas al desempeño académico y a los programas nacionales de desarrollo del personal académico. Con todos estos afanes, todavía deben estos profesores esmerarse por incrementar y mantener la excelencia de los programas de posgrado en los que colaboran.

Los programas de posgrado de carácter experimental con sede en la Comarca Lagunera, además tienen que enfrentarse a mayores dificultades para acceder a los niveles de excelencia. La orientación y priorización del presupuesto de estas instituciones los ponen en grados críticos de indefensión. Si el pregrado está lleno de limitaciones en los recursos, no es posible esperar que el posgrado reciba aportaciones que le permitan actuar con alto nivel de calidad. Sin recursos económicos o con deficiencia de ellos, los programas de posgrado tienen muchas dificultades para competir con instituciones de excelencia. Si la investigación de calidad es costosa; ¿Con qué dinero instalar áreas de observación y experimentación científica? ¿cómo adquirir y mantener unidades experimentales que permitan a los investigadores de posgrado realizar proyectos serios de investigación? ¿cómo instrumentar técnicas de medición que produzcan datos aceptables en los paradigmas vigentes?

Perspectivas para el posgrado de la Comarca Lagunera y de regiones geográficas similares

Las condiciones económicas en el México de hoy, 2015, dónde los recursos presupuestales federales tienden a su orientación a la baja, no es posible esperar que mejoren las condiciones en las que se realiza la educación de posgrado. Para revertir esta situación, deberían acontecer y concurrir diversas condiciones como se señalan enseguida.

Deberá darse un cambio fundamental en la valoración de la función de Investigación en las instituciones de educación superior con programas de posgrado. La investigación deberá cambiar, de ser una función universitaria complementaria y discrecional, pasar a ocupar un primerísimo lugar en las prioridades institucionales. Con una conciencia nacionalista, los programas de cada región deberán realizar diagnósticos objetivos de las necesidades de Investigación. Será imperativo abolir actitudes liberales en los programas de investigación y utilizar los recursos en estudios socialmente relevantes. De manera enérgica, deberá hacerse desaparecer la simulación en investigación en los

posgrados y apoyar decididamente a los grupos científicos de programas ubicados fuera del centro del país. Todo lo anterior, servirá para reunir las condiciones óptimas para la creación de una comunidad científica auténticamente mexicana.

Conclusiones

- El rasgo más evidente del Posgrado mexicano es su crecimiento masivo.
- La Comarca Lagunera también presenta un número alto de programas de Posgrado.
- Los programas de Posgrado de la Comarca Lagunera actúan bajo un esquema liberal en la adopción de sus objetos de estudio.
- La función de investigación se considera complementaria y no es una prioridad institucional, por tanto, los apoyos a esta actividad son marginales, derivando de ello programas de posgrado poco competitivos.
- El posgrado en la Comarca Lagunera no recibe el apoyo presupuestal para alcanzar plenamente los niveles de excelencia.
- Por las dimensiones que ha alcanzado el Posgrado Nacional parece imperativa la reflexión acerca de la posibilidad de replantear el diseño de los procedimientos de evaluación del Posgrado, básicamente tomando en cuenta la ubicación geográfica de los programas del centro y la periferia del país.

Referencias

Acosta Silva, Adrián, 2002. En la cuerda floja. Riesgo e incertidumbre en las políticas de educación superior en el foxismo. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 7, núm. 14, enero-abril, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Cabrera, J. M., Cisneros M. T., Salinas, M., & Villalobos, L. M. (2013). Diagnóstico de la formación de recursos humanos de alto nivel en México. En: Diagnóstico del posgrado en México. Ocho estudios de caso. (Coordinadores: Serna, M., Cabrera, J. M., Pérez, R., Salinas, M.) pp. 17-42. México, D.F.: COMEPO.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2008-2012.

*CIESLAG, (2015), CIESLAG socios, recuperado: julio 05, 2015, CIESLAG
<http://cieslag.com/socios.php>*

*Ruiz, R., Argueta, A., Corrales, V. A., Martínez, A., Bernal, J. A., & Hernández, B. (2007),
Los Estudios de Posgrado en México: Diagnóstico y Perspectivas, México, UNESCO-
IESALC, UNAM, IPN, UAS, ISBN: 970-32-3662-6, 212 p.*

*Urquidi, 1969, Ponencias de la Universidad Mayor de San Simón al III Congreso Nacional
de Universidades, Uruguay. Citado por: Salgado Vega, María del Carmen; Miranda
González, Sergio; Quiroz Cuenca, Sara, Transformación de los estudios de posgrado en
México: hallazgos empíricos en el análisis de las maestrías en administración y economía
de la UAEM. Tiempo de Educar, vol. 12, núm. 23, enero-junio, 2011, pp. 73-107*

Propuestas de políticas públicas para el posgrado a partir del Diagnóstico del Posgrado en el Región Centro Occidente

Catalina Morfín López

ITESO

catalina@iteso.m

Periférico Sur Manuel Gómez Morin 8585

Tel: (+52) 33 693434

Francisco Urrutia de la Torre

ITESO

furrutia@iteso.mx

Dulce Gómez Navarro

ITESO

dulcegomez@iteso.mx

Christopher Estrada Barahona

ITESO

marsus@iteso.mx

Resumen

Este trabajo presenta una síntesis de la recuperación y sistematización de los resultados del Diagnóstico del Posgrado en el Región Centro Occidente, particularmente en lo que se refiera a las respuestas que dan los coordinadores de posgrado a las preguntas abiertas sobre sus propuestas para diseñar y aplicar unas políticas públicas para mejorar las condiciones del posgrado.

Introducción

Una de las aportaciones más ricas que ofrece el trabajo del Diagnóstico del Posgrado en la Región Centro Occidente y seguramente en al ámbito nacional, son las respuestas que los encuestados, coordinadores de programas de posgrado dan a las preguntas abiertas que giraron en torno a problemas relevantes, las buenas prácticas del posgrado y las propuestas de política educativa a para el posgrado.

En este trabajo se presenta una síntesis de las principales propuestas que se recogen en la última parte del libro del Diagnóstico Regional.

Para sistematizarlas se partió de una base de información de alrededor de 600 respuestas que se sistematizaron utilizando el programa de Atlas Ti para establecer las categorías más recurrentes.

Una vez que se tuvieron estas categorías establecidas por ámbito de propuestas, se volvió a las respuestas para describir el contenido de cada una de estas propuestas que forman e capítulo de Conclusiones del libro del Diagnóstico del Posgrado en la RCO.

Las propuestas de política pública en voz de los coordinadores

Los académicos abordaron principalmente las necesidades de: a) reconfigurar la estrategia nacional de impulso al posgrado; b) mejorar la normatividad y el fomento del CONACYT y la SEP a los posgrados y la investigación; c) fortalecer su financiamiento e infraestructura; d) favorecer la movilidad nacional e internacional, así como la conformación de redes académicas de colaboración; e) propiciar el enriquecimiento de los enfoques educativos, el perfil de los cuerpos académicos y los procesos de gestión y evaluación de los programas.

Reconfigurar la estrategia nacional de impulso al posgrado

Un primer énfasis planteado para mejorar estratégicamente la política nacional de posgrados es el cuidado de la pertinencia social de los programas y su vinculación con sectores sociales estratégicos para el desarrollo nacional regional, en particular, con la iniciativa privada y el sector gubernamental. En varios casos se recomienda la elaboración de diagnósticos de necesidades y oportunidades de desarrollo como base para la pertinencia y la vinculación. También se señala la importancia de fomentar la participación en redes y asociaciones de posgrados, nacionales y extranjeras.

Una parte de las propuestas explora particularmente la necesidad de contar con una política de ciencia y tecnología que aproveche la oferta de programas de posgrado en México. Esto implica establecer directrices para alcanzar una vinculación más eficiente con las IES, los

sectores productivos y gubernamentales, y con redes y asociaciones que promuevan el fortalecimiento de los posgrados. Se propone, por ejemplo, explorar la creación de modelos regionales de educación para que los posgrados respondan más claramente a problemas presentes en sus contextos; con eso, además, se considera que los egresados de esos programas encontrarían mayores posibilidades de insertarse laboralmente: sus perfiles podrían adecuarse mejor a las necesidades del mercado laboral, y las IES podrían establecer convenios puntuales con empresas e instancias de gobierno para proveerles de personal altamente calificado.

Como parte de esta política, también es conveniente explorar las modificaciones que puede hacer más accesible la oferta de posgrados a los profesionales interesados en elevar su nivel académico. En este sentido, si en un nivel macro el posgrado debería vincularse más con los sectores productivos, en un nivel micro debería orientar una buena parte de sus recursos a integrar efectivamente a los estudiantes en estos contextos de vinculación. Esto podría lograrse mediante la creación de catálogos de proyectos de investigación —para los programas orientados a la investigación— o de relaciones interinstitucionales —para los programas profesionalizantes— que funcionen como escenarios para la puesta en práctica de los conocimientos y habilidades cultivadas en la formación. Sería deseable que los posgrados fueran flexibles en la manera de reconocer la dedicación de los estudiantes a proyectos de intervención en contextos empresariales o sociales adecuados a la especialidad de los programas y las mismas IES que ofertan dichos programas.

En segundo lugar, se recogió un conjunto de propuestas para la articulación de los esfuerzos de fortalecimiento a los posgrados a escala nacional, por medio de lineamientos estratégicos para los procesos de evaluación, acreditación, certificación y regulación de la calidad de los posgrados. Algunas propuestas acentúan la necesidad de descentralizar el apoyo a los posgrados, y de contribuir más con las regiones, instituciones y programas que más necesidades de impulso al desarrollo requieren por la vía del posgrado y la investigación. Se hace referencia a la necesidad de impulsar investigaciones multidisciplinarias, en donde colaboren investigadores de varias IES, o de crear centros de investigación que giren en torno a una determinada oferta de posgrado. Otras, mientras tanto, propugnan por fortalecer los posgrados con mayor demanda por parte de los

estudiantes. Varios académicos plantean, en cambio, estandarizar e incluso homogeneizar los programas y planes de estudio, o unificar un cuerpo colegiado nacional para la atención del posgrado en cada área disciplinar.

Finalmente, un grupo de propuestas destacó la necesidad de promover la valoración social de los posgrados y de los profesionales egresados de ellos, tanto en los ámbitos del mercado laboral en los que ellos pueden insertarse, como por medio de campañas de comunicación en medios masivos.

Mejorar la normatividad y el fomento del CONACYT y la SEP

Respecto de las dependencias y organismos vinculados a los posgrados, los más mencionados por la RCO fueron el CONACYT y la SEP, con base en el impacto de sus acciones y decisiones en la formulación de programas, planes y políticas nacionales de los programas de posgrado. Varias de las propuestas para políticas públicas planteadas en este tema giran en torno al PNPC impulsado por el CONACYT. Se proponen aspectos como la revisión de sus reglas de operación e indicadores de evaluación, así como la flexibilización de los criterios y la mejora de la asesoría para el ingreso de posgrados a este Programa. Sobre el apoyo a los posgrados PNPC, se plantea la generación de un mayor número de convocatorias, con mayor diversidad en los aspectos a apoyar, más recursos y sobre todo con una distribución a una cantidad mayor de instituciones. Una sugerencia al SNI es que considere como pertinentes los productos científicos de los profesores y alumnos de los programas PNPC, en cualquiera de sus modalidades.

En lo que respecta a la SEP, los académicos encuestados solicitaron: 1) eliminar la burocracia, fortalecer la comunicación entre las autoridades educativas y homologar sus criterios de reconocimiento con los del CONACYT, a fin de simplificar la administración y agilizar la gestión escolar; 2) actualizar el Acuerdo 279, “por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior” al contexto presente de los posgrados; 3) simplificar los procesos para el reconocimiento de los estudios en el extranjero, las dobles titulaciones, las revalidaciones y las equivalencias de los estudios; y 4) mejorar el apoyo institucional y la regulación de los

programas que solicitan revoe, por medio de la conformación de un cuerpo colegiado de evaluación.

Es conveniente destacar que tanto el CONACYT como la SEP pueden impulsar programas específicos de apoyo para la consolidación y el fortalecimiento de los núcleos académicos de los posgrados, con el fin de impulsar la realización de actividades que integren a estudiantes, académicos e instituciones públicas y privadas.

Fortalecer el financiamiento a los posgrados

Desde el punto de vista de los coordinadores de posgrados, uno de los principales retos del posgrado nacional es aumentar y mejorar el financiamiento a los programas. Sin embargo, esta necesidad es concebida desde diversas miradas y está dirigida a incidir en diferentes actores y a diferentes niveles. Entre lo consignado por los entrevistados podemos destacar lo siguiente.

Existe una clara diferenciación en el tipo de problemáticas —y por tanto de propuestas a las políticas para el posgrado— de acuerdo con el tipo de financiamiento de las instituciones de adscripción de los académicos encuestados. En el caso de las IES de sostenimiento público, la prioridad se encuentra en el aumento del financiamiento gubernamental, acompañado de ejercicios de transparencia y rendición de cuentas. Según los encuestados, este incremento debería provenir de los diferentes niveles de gobierno y dirigirse a: los alumnos, a través de becas; los programas, a través de asignaciones directas; los docentes de planta, a través de estímulos relacionados con actividades propias del posgrado, como son la gestión educativa de las coordinaciones, las tutorías y la vinculación con el sector productivo; y las instituciones, a través del crecimiento de plantillas de docentes dedicados al posgrado.

Para las IES de sostenimiento particular, la mejora depende de políticas de estímulo fiscal y de simplificación administrativa. Al igual que el caso de las instituciones públicas, estos cambios deben diferenciarse entre actores: 1) deducibilidad de colegiaturas para los alumnos e instituciones que apoyen a los posgrados; 2) compensaciones fiscales al sector productivo que incorpore egresados de los programas de posgrado o que los apoye directamente, ya sea a través de becas o del financiamiento a proyectos de investigación; y

3) simplificación administrativa para el fortalecimiento de intercambios con instituciones, académicos y alumnos del extranjero.

Para el conjunto de Instituciones, independientemente de su fuente de financiamiento, los encuestados urgen a aumentar la inversión para consolidar y acrecentar la planta docente, la investigación y la infraestructura necesaria para desarrollar un posgrado de calidad. Más que al número de alumnos matriculados, se considera que se debe privilegiar la asignación de recursos con base en criterios como la pertinencia social, considerando la diversidad de contextos, la cobertura, la vinculación con el sector productivo y la calidad académica de las instituciones.

Adicionalmente, es fundamental que se fortalezcan los medios para la diversificación de fuentes de financiamiento, sin importar que la IES sea pública o particular. Esto implica, por un lado, iniciar la formación de equipos de procuración de fondos capaces de identificar socios estratégicos en la atención a problemas específicos, sobre todo en el ámbito local, para convertirlos en colaboradores clave en el sostenimiento de la búsqueda de soluciones. Y, por otro lado, también implica la generación de estructuras de apoyo a nivel estatal y federal, que se encarguen de vigilar el entorno para identificar potenciales aliados de los posgrados, a propósito de su tarea de formar profesionales competentes que encuentren soluciones a los problemas. El Estado debe poner a disposición de las IES su capacidad de monitoreo permanente y su poder de convocatoria para ofrecer diversos escenarios —mesas consultivas, ferias periódicas, bases de datos, entre otros— en los que se fomente la vinculación productiva entre los posgrados y los diferentes actores sociales y económicos.

Impulsar la movilidad y la internacionalización

Un grupo significativo de propuestas señala la necesidad de impulsar la movilidad y la internacionalización de los posgrados del país. Para lograrlo se apela a la necesidad de incrementar los recursos económicos destinados a diversos rubros, como son las estancias sabáticas, las becas al extranjero para realizar estudios, las estancias cortas y la cantidad de convocatorias de apoyo a posgrados. También se demanda una mayor eficacia en el ejercicio de presupuesto, así como a una descentralización de los apoyos públicos que generalmente se destinan a las grandes instituciones del país.

Por otra parte, se propone establecer directrices de vinculación e impulsar los convenios de colaboración entre universidades nacionales y con instituciones extranjeras para fortalecer los programas de intercambio y la movilidad de profesores y estudiantes, redes de investigadores, programas binacionales y redes académicas de intercambio entre posgrados de la misma área de conocimiento.

Propiciar el desarrollo curricular, la gestión, el fortalecimiento académico y la evaluación de los posgrados

En cuanto a las prácticas educativas del posgrado, su desarrollo curricular, gestión, planta académica y evaluación, los encuestados manifestaron que es indispensable elevar la calidad educativa de los programas y procesos de enseñanza aprendizaje, por medio de políticas que lo favorezcan. Una parte de estas políticas deberían orientarse, de manera especial, a la elevación del nivel de los profesores que componen la planta académica de los programas de posgrado. En este mismo sentido, se señaló la importancia de propiciar una mejor gestión y administración del posgrado, la simplificación de los procesos administrativos y descargar a la planta académica labores administrativas.

De hecho, una parte de los coordinadores encuestados mencionó la necesidad de profesionalizar a las plantas académicas que sostienen a los posgrados mediante la integración de cuerpos de coordinadores y profesores que reciban capacitación continua e incentivos económicos que permitan su renovación. También se sugirió la apertura de más plazas de tiempo completo para profesores.

Respecto al modelo educativo de los programas de posgrado se plantea propiciar la integración de nuevos enfoques educativos centrados en las necesidades de aprendizaje de los alumnos; fomentar la formación autodidacta; apostar por una educación integral (técnica, científica, depurativa y cultural); y fortalecer diversas habilidades interpersonales, de comunicación y de trabajo de equipo. Especialmente se señala que el currículum tenga una visible vinculación con la actividad laboral y que los contenidos sean aplicables con el campo profesional de los estudiantes. Esto es coherente con lo señalado en el primer apartado de este capítulo, en el sentido de que la renovación curricular, en ciertos aspectos,

podría orientarse en función de los enlaces establecidos entre los programas de posgrado y los actores sociales y económicos del entorno inmediato de las IES.

Del desarrollo curricular y la operación académica, se propone fomentar que los programas cuiden los procesos de admisión, cualifiquen el perfil de los aspirantes, definan con claridad y diversifiquen las opciones para la obtención de grado o titulación, y diseñen procesos de asesoría y dirección de tesis que permitan un acompañamiento eficaz. Para todo ello, se recomienda impulsar el uso de estrategias didácticas más prácticas y generar convenios de colaboración interinstitucional, así como con otros actores sociales y empresariales.

Finalmente, se refirió a revisar los mecanismos y criterios de evaluación, específicamente a redefinir los estándares de evaluación de planes de estudio; y a trabajar en una evaluación, clara, continua y rigurosa, tomando en cuenta el contexto de los programas y sus condiciones regionales. Se planteó reconsiderar el uso de eficiencia terminal como indicador para evaluar programas, e incrementar el valor, en los parámetros de evaluación de los posgrados PNPC; de los proyectos aplicados a las empresas y que por cuestiones de confidencialidad no pueden ser publicados; así como ampliar los plazos de titulación señalados por el CONACYT, pues se percibe que en el modelo actual se privilegia la entrega de resultados por encima del aseguramiento de la calidad.

Como se señaló antes en la Presentación, esperamos que este diagnóstico, especialmente estas propuestas en voz de los actores del posgrado, hagan eco entre los tomadores de decisiones y hacedores de políticas, tanto al interior de las instituciones como en el ámbito público de manera que se avance en la consolidación de una oferta de posgrados diversa, flexible, pertinente a los problemas nacionales y atenta de las agendas internacionales.

Políticas Públicas para el posgrado de la Región Sur-Sureste.

Yolanda Jiménez Naranjo

Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana
yolanaranjo@gmail.com

Ernesto Treviño Ronzón

Instituto de Investigaciones Histórico Sociales- Universidad Veracruzana
ernesto.tr@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Educación
Universidad Veracruzana
Campus Sur
Paseo 112, Lote 2, Sección 2A, Edificio B, 2º piso
Col. Nuevo Xalapa
91097 Xalapa, Ver. México
Tel: (52) 228 8122097

El posgrado es un nivel de estudios escasamente tomado como objeto de estudio, pero en el cual, descansan muchas de las expectativas de desarrollo económico y social del país. Si bien gran parte del interés del presente estudio se centra en su capacidad de ofrecer información para la toma de decisiones en distintos niveles y órdenes, es importante recordar dos aspectos fundamentales de la política pública. Primero, como lo señala Cabrero (2000), esta es una intersección multisituada entre la racionalidad estatal y la voluntad social. Esto quiere decir que el diseño e implementación es mediado por diferentes grados de apropiación y significatividad que le dan los sujetos y las instituciones, que hacen que adquieran un carácter multisituado, complejo y no lineal. En segundo lugar, las políticas públicas, que no son neutrales ni objetivas, anónimas o impersonales sino narrativas ideológicas construidas subjetiva e intersubjetivamente, construyen normas y fomentan determinadas prácticas. Las cuales debieran contener un carácter más público que gubernamental (Shore y Wright, 1997; Wedel y Feldman, 2005 citado en Jiménez y Mendoza 2015).

En este sentido, el presente estudio aporta datos sobre el estado que guarda el posgrado en la región Sur-Sureste y las complementa con otras de índole más subjetiva o interpretativa a partir de las percepciones que los sujetos encuestados tienen sobre

determinados aspectos. Reconocemos que la última parte de este trabajo, que incluye preguntas abiertas sobre los logros, carencias y propuestas de políticas públicas a desarrollar, ha mostrado que los coordinadores de los programas tienen un profundo conocimiento sobre las problemáticas nacionales del posgrado, así como acciones para emprender a futuro. Esto es así porque son ellos los que cotidianamente implementan, producen, condicionan, matizan y hasta bloquean estas políticas. Sus testimonios aportan información intersubjetiva cercana a la problemática objeto de estudio, y, basaremos en ellos, complementados con datos de orden estadístico, gran parte de este apartado.

I. La primera recomendación o propuesta de política pública que queremos formular está directamente relacionada con lo expuesto: para ser coherente con su naturaleza pública debería diseñar mecanismos para recuperar problemáticas de los programas de posgrado, que permitan recuperar los testimonios de los actores locales para poner en diálogo tanto las metas abstractas de las instituciones como las necesidades localmente percibidas. Las formas pueden ser múltiples y diversas, aunque complementarias: la creación de un Observatorio Nacional del Posgrado, como está impulsando el COMPEPO, sostener un diálogo con los problemas, necesidades y demandas nacionales y regionales expresadas en instrumentos como los planes nacionales de desarrollo y los censos nacionales, recabar información estadísticamente confiable, incentivar los foros y consejos consultivos sobre áreas específicas que incluya tanto a especialistas académicos como estudiantes, etc. Otras voces señalan la necesidad de, entrados en la discusión de la tercera misión de las IES, incluir también las necesidades y percepciones de miembros de la sociedad civil, del sector empresarial y gubernamental.

II. Encontramos una serie de procesos que se comportan de forma muy diferenciada en unos y otros programas: el reconocimiento del PNPC del CONACyT se encuentra focalizado de forma muy pronunciada en el sector público, especialmente en los que realizan investigación y de forma muy notoria a las áreas relacionadas con las Ciencias físico-matemáticas, biológicas, químicas, biotecnológicas y agropecuarias. Este reconocimiento cae estrepitosamente para los programas del sector privado, los que tienen orientación hacia lo profesionalizante y los que pertenecen a las Ciencias Sociales y Humanidades. Dos razones complementarias pueden ayudar a explicar estos procesos:

- a) Por un lado, podríamos pensar que son estos últimos programas los que menos se distinguen por su calidad – habría que señalar que en términos estadísticos son los mayoritarios, es decir, la norma. Y, aunque este estudio no ha entrado en profundidad en ello, pensamos que esto pudiera estar relacionado con el peso que la acreditación y la mercantilización señalada anteriormente tienen en el desarrollo del posgrado en el país. Un aspecto analizado por varios años ya en México corresponde a la desigual distribución de la demanda de formación por área disciplinar en relación con el mercado laboral. En este sentido, algunas áreas de conocimiento han recibido demanda por diversas razones, como las tendencias de desarrollo del mercado regional y global en sus diferentes sectores. Paralelamente, pero en el mismo sentido, algunas carreras son particularmente atractivas para IES en la medida que implican pocos gastos de inversión o gasto en equipamiento y un alto público potencial. El posgrado se ha convertido para muchas personas en una oportunidad de mejora laboral, sin embargo no hay garantía de ello en sociedades como la mexicana. Pese a ello, el número de persona que se autofinancia un posgrado no ha disminuido y en algunas áreas se ha incrementado. Este constituye un tema de interés institucional, educativo y laboral. Uno de los mayores riesgos con los postulados implícitos en estos discursos es que tienden a privilegiar una mirada fuertemente instrumental del conocimiento, la formación y los títulos o grados (Slaughter y Leslie (1997), Treviño (2009), Brennan (2012). Esto ha mostrado continuidad hacia el nivel de posgrado para la región, lo que abre nuevas vetas de estudio en el campo de los procesos de privatización y comercialización de la educación y los títulos. Véase al respecto trabajos como los de Didou (2005), Didrikson y otros (2009), Ibarra, Olivier (2011), Valenti y Flores (2010), Álvares (2011), Rodríguez y otros (2011), Ibarra (2012), entre otros. Sería importante retomar estos asuntos como parte de la agenda pública en el desarrollo del posgrado y su papel en las sociedades contemporáneas. Una veta emergente de análisis consiste en dar cuenta de las funciones sociales del conocimiento generado en las IES, así como establecer mecanismos para una supervisión más cercana de los programas existentes y reglas más estrictas para abrir nuevos programas.

b) Por otro lado en numerosos foros, el PNPC del CONACyT ha sido cuestionado por ser un programa especialmente adaptado para medir la calidad y sus productos en el área de las Ciencias, en el sector público y para los programas orientados a la investigación. Varios indicadores refuerzan esta idea. Los programas de tiempo completo se ubican casi en su totalidad dentro del PNPC, y otros productos, como el trabajo o vinculación comunitaria, el trabajo con diferentes sectores de la población o la publicación de productos académicos fuera de los indicadores de impacto fácilmente medibles en las Ciencias (físico matemáticas y técnicas especialmente), favorece su exclusión en el PNPC. También en este sentido encontramos que es necesario re-formular aspectos de la política pública actual en cuanto a sus términos de referencia y productos medibles y evaluables para contar con el reconocimiento del PNPC.

III. El grado diferencial de consolidación de algunos procesos normativos, administrativos e institucionales sobre otros plantea retos y riesgos. Por una parte, señalan procesos emergentes no convencionales que surgen paralelamente a una cultura académica asociada al posgrado que anima el trabajo colegiado, el impulso a la investigación, la mejora continua de los procesos a partir de análisis sobre los logros alcanzados, procesos vinculantes con la formación como la movilidad, el intercambio académico o el trabajo conjunto con otros actores no universitarios. Estos procesos, emergentes y paralelos a la consolidación de una cultura académica asociada a los estudios de posgrado, tienen un grado de desarrollo menor que otros más convencionales y necesitan reforzarse.

IV. Al desafío de atender e incrementar la densidad de otros procesos no convencionales que surgen como necesidad para estimular procesos de calidad asociados a los estudios de posgrado, hay que unirle el riesgo de generar mayor burocratización. Los procesos académicos sustanciales acaban siendo absorbidos por la premura y la necesidad de completar formatos, formularios, hacer evaluaciones o concluir procesos administrativos que coaptan el tiempo y las voluntades de los responsables de los programas, en lo que reconocemos como una estructura administrativa obsoleta para los nuevos cambios que acontecen en este nivel de estudios. En algunos casos mencionan estos procesos como fruto de deficiencias en la organización interna propia de la Instituciones de Educación Superior,

que en sintonía con las instancias estatales y/o federales provocan una “exorbitante burocratización”, provocada tanto por una estructura organizacional obsoleta que dificulta aún más los procesos administrativos como por la falta de recurso económico para atender la creciente complejización administrativa asociada a los estudios de posgrado. Será necesario establecer procesos de mejora en la estructura administrativa y organizacional federal y de las IES para compatibilizar la complejización administrativa con procesos efectivos de apoyo e impulso a los procesos de orden académico a los que tiene que referir el posgrado. Tal y como señalamos al principio de este apartado el desarrollo del posgrado se ubica entre y en diferentes lógicas, algunas más centradas en la acreditación y la mercantilización del posgrado, otras basadas en la lógica del desarrollo de las sociedades y sus economías en base al conocimiento que generan y aplican y finalmente, otras que cuestionan una visión pragmática y reduccionista de la formación de recursos humanos en las IES. En este escenario, contar con responsables de los programas, o cuerpos colegiados que puedan dar sentido y reflexión a su quehacer es primordial para configurar el desarrollo del posgrado en unas direcciones o en otras.

V. Es importante seguir avanzando en una asignación racional, equitativa y suficiente de recursos financieros a todas las áreas que conforman el posgrado. Lo que conlleva un incremento de los fondos destinado al desarrollo del posgrado en general y, en particular, para la investigación. La asignación presupuestal es escasa también al interior de la IES. Los encuestados han señalado también una normatividad escasa en cuanto a la planificación anual del presupuesto para el posgrado. El valor que los estudios de posgrado tienen como medio de acreditación en las sociedades actuales y su factibilidad de mercantilización favorece que las IES que los cobijan no presten tanta atención a sus necesidades financieras sino que las relegan en las cuotas que cobran por ellos. De tal manera que no hay una regulación interna entre presupuesto y tipo de necesidades académicas, apoyado por la relevancia que la SEP otorga en sus presupuestos a las IES al sostenimiento básico de las licenciaturas. Implementar políticas al interior de la SEP en las cuales las IES tuvieran que responder por la calidad de sus programas académicos, tanto de licenciatura como de posgrado, ayudaría a institucionalizar más este nivel del estudio en las IES. Esto ayudaría a acortar el papel de la acreditación y la mercantilización para enfocarse

en el estímulo de los programas que responden en términos de desarrollo social, económico, educativo y artístico al país.

VI. Por otra parte, junto a la escasez de apoyos económicos y administrativos por parte de instancias federales y estatales, y la creciente burocratización señalada, los entrevistados señalan una tensión entre los diferentes sistemas de regulación y gestión de la educación de posgrado – CONACyT, SEP e IES – en términos de criterios de evaluación e impulso de políticas. Pero a la par, se solicita respeto a la autonomía de las IES y se cuestiona la centralización de criterios y formas. En este sentido, sería pertinente señalar la relevancia de lo público en la planeación y/o reestructuración de los estudios de posgrado y la importancia de diseñar sistemas de gestión institucional compatibles que simplifiquen la operación, homologuen procesos administrativos y reduzcan las tensiones y contradicciones normativas. Esto, en un marco de respaldo público e institucional al posgrado, pero en un contexto de autonomía y descentralización universitaria.

VII. El posgrado denota necesidades pedagógicas específicas que apuntan más a la relación entre aprendizaje y experiencia, al fomento de competencias asertivas en el análisis y en la resolución de problemáticas de las instituciones y del entorno o de las propias de generación de conocimiento propio e innovador. Se observa también una dimensión formativa ética, en valores, integral y con sentido humano, que se conjugue en términos de innovación, de trabajo de equipo y colaborativo. Serán necesarias políticas educativas que fomenten estos cambios pedagógicos al interior del posgrado. Pero para alcanzar un mayor éxito, serán también necesarias construir puentes en la formación y orientación pedagógica de las políticas que desarrolla la SEP en todos sus niveles educativos.

VIII. Aunque la percepción de los entrevistados apunta a una escasa vinculación entre el sector académico y los sectores sociales, productivos, gubernamentales, la educación superior en general y el posgrado en particular es constantemente referido como un lugar para generar conocimiento, productos y procesos útiles a las sociedades como una forma de incrementar su relevancia. Cercano a ello, se menciona también la relevancia de fomentar habilidades y conocimientos que permitan al estudiante competir en el mercado

laboral y facilite su inserción en puestos de relevancia dentro de las organizaciones. En algunos contextos esto se conoce como la transformación de la tercera misión. La insistencia de los encuestados en este orden de ideas nos lleva a plantear tres propuestas de política, que si bien aparecen diferenciadas, son compatibles entre sí.

- a) Por un lado, se observa la necesidad de contar con una adecuada planeación o un plan estratégico del crecimiento del posgrado que coadyuve al desarrollo integral del país, tanto en temas de carácter social, cultural como económico. Así como establecer mecanismos adecuados que permitan darle seguimiento a partir de procesos de evaluación o autoevaluación.
- b) Se observa la necesidad de relacionar los posgrados con los planes nacionales y estatales de desarrollo y la vinculación de los mismos con los sectores productivos o la colaboración estrecha entre “academia-industria-gobierno”. Se puntualiza en ella la definición de las necesidades prioritarias para consolidar la vinculación de los perfiles profesionales requeridos por los sectores productivos con la oferta educativa del posgrado y la necesidad de formación de recursos humanos de alta especialización. Lo que conlleva atender desarrollos tecnológicos y la investigación básica y aplicada que lo fomente. En este sentido, el desarrollo alcanzado es aún precario. Pero será también necesario solicitar la responsabilidad que estos sectores tienen – especialmente empresa, industria y gobierno – con el cumplimiento de estos objetivos en cuanto a recursos económicos se refiere y disponibilidad de sus empleados para afrontar con éxito el proceso formativo.
- c) Sin embargo, estas líneas, especialmente la segunda, al tener lugar dentro de las IES debe de hacerse en el marco de la autonomía de las mismas y de la identidad propia que las caracteriza. En el desarrollo de la relación entre el posgrado y el sector productivo y gubernamental, es importante entender que las IES son “instituciones de criterio abierto, autónomo, cooperativo, inherente al estilo académico” que promueven “redes transnacionales” y que muestran la independencia de los científicos (Moreno y Ruiz 2009 citado en Ojeda et al. 2014:17). Sin bien es de singular importancia el papel que el posgrado puede jugar en el desarrollo tecnológico del país y en su crecimiento económico,

también lo es “progresar hacia los ideales de paz, libertad, justicia social; asimismo que la función esencial de la educación está orientada al desarrollo continuo de la persona y las sociedades” (Delors 1996, citado en Ojeda et al 2014:19). Se necesita por tanto, un debate ampliado y plural, visibilizar el valor social, cultural e histórico del conocimiento y la formación, incluida la de posgrado, que permita socavar las tendencias excesivamente instrumentales y comercializantes de la educación y el conocimiento.

IX. Finalmente, señalamos otros procesos que nos parecen relevante hacer notar en la Región Sur-sureste: es necesario una política interna en la región que disminuya las brechas entre los distintos estados, ya que estos muestran comportamientos muy diferenciales en cuanto a posgrados de calidad, matrícula y eficiencia terminal. El número de posgrados de calidad es menor que la media nacional y los programas están prácticamente orientados a la profesionalización. Asimismo es necesario incentivar acciones que prioricen y consoliden en el tiempo la dimensión académica, docente y de investigación del posgrado. Así como reforzar acciones para incentivar redes académicas y los convenios que apoyen la interacción de académicos y alumnos, y promuevan la movilidad a nivel nacional e internacional. Otros procesos que han resultado ser beneficiosos y que habría que seguir alentando son los procesos de autoevaluación encaminados a la mejora continua, el seguimiento al trabajo de los estudiantes por un comité y no sólo por un académico, el trabajo multidisciplinario, la participación de los estudiantes en las LGAC en la producción de conocimiento, entre otros procesos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Mendiola, Germán (2011). “La educación superior privada en México en la primera década del siglo XXI”, en *Reencuentro*, México, no.60 (2011), UAM-Xochimilco, pp.10-29.
- Brennan, John (2012) Is There a Future for Higher Education Institutions in the Knowledge Society? *European Review* / Volume 20 / Issue 02 / May 2012, pp 195 – 202 DOI: 10.1017/S1062798711000421, Published online: 30 March 2012

- Burton-Jones, Alan (2003). "Knowledge Capitalism: the New Learning Economy", en *Policy futures in education*, 1 (1), pp. 143-159.
- Cabrero Mendoza, Enrique, (2000). Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. Límites de las policy sciences en contextos cultural y políticamente diferentes. *Gestión y Política Pública*, IX (2), pp. 189-229.
- Didou Aupetit, Sylvie (2005). *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en América Latina y el Caribe*, México, D.F., ANUIES (Biblioteca de la Educación Superior. Serie Investigaciones).
- Didrikson Takayanagui, Axel, Herrera Márquez, Alma, Villafán Aguilar, Lidia Jaqueline, Huerta Martínez, Bolívar y Torres Ríos, Dante (2009). *De la privatización a la mercantilización de la educación superior*, México. D.F., Instituto de Investigaciones sobre la universidad y la Educación, UNAM.
- Ibarra Colado, Eduardo (2012). "Privatización y comercialización de la universidad. Las disputas por el conocimiento", en *Perfiles Educativos*, Número especial, Volumen 34 (2012), México, IISUE, pp. 84-92.
- Jiménez Naranjo, Yolanda & Rosa Guadalupe Mendoza Zuany (2015). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *Revista Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*. Editada por Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (en prensa).
- Ojeda, Mario Miguel., et al. (2014). *Primer estudio de egresados del posgrado en la Universidad Veracruzana*. Xalapa: Imaginaria Editores.
- Olivier Téllez, Guadalupe [coord.] (2011). *Privatización, cambios y resistencias en la educación. Hacia la demarcación de escenarios en la educación pública y privada en la primera década del siglo XXI*, México, UPN.
- Rodríguez Jiménez, José Raúl, Urquidí Treviño, Laura Elena, Pérez Barbier, Adeline (2011). "Nueva configuración del posgrado en Sonora. El ascenso de las instituciones privadas", en *Perfiles Educativos*, Número 131, Volumen 33 (2011), México, IISUE, pp. 28-41.

- Shore, Cris y Wright, Susan, (1997). Introduction en Cris Shore y Susan Wright (eds.), *Anthropology of Policy. Critical Perspectives on Governance and Power*. Londres, Routledge, pp. 1-37.
- Slaughter, S. and L.L. Leslie (1997) *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore and London: John Hopkins University Press.
- Treviño Ronzón, Ernesto (2009). "Políticas del conocimiento y las transformaciones de la educación superior contemporánea", en Soriano Peña, Reinalda y Ávalos Lozano, María Dolores (Coordinadoras), *Análisis Político de Discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social*, México, Juan Pablos, pp. 181-195
- Valenti Nigrini, Giovanna y Flores Llanos, Ulises (2010). "Los posgrados en la estrategia inconclusa de innovación", en Arnaut, Alberto y Giorguli, Silvia (Coordinadores), *Los grandes problemas de México, VII Educación*, México, El Colegio de México, pp. 477-505.
- Wedel, Janine y Feldman, Greg, (2005). *Why an anthropology of policy en Anthropology Today*, 21(1), pp. 43-44.

Formación y pertinencia de los programas de posgrados en educación en México. Un diagnóstico.

Ruth C. Perales Ponce

Red de Posgrados en Educación, A.C.

ruthperales2004@yahoo.com.mx

Paseo de la Enramada 7, CP. 45036, Zapopan

Tel: (+52) (33) 38543364

Lya E. Sañudo Guerra

Secretaría de Educación Jalisco

lyasa54@yahoo.com.mx

Resumen

La ponencia es un reporte de una investigación de mayor alcance titulada la Comprensión y estrategias para la gestión del conocimiento científico en los posgrados en educación en México, convocada por la Red de Posgrados en Educación, A.C. Se describe el avance de la primera etapa en la que se pretende contar con *un diagnóstico de los programas de posgrados en educación en México* para analizar las tendencias y retos de formación para la investigación de los posgrados en educación en México, así como sus implicaciones en la formación de profesionales de la educación. Se presenta una caracterización general de los programas de posgrado en educación como fase inicial del diagnóstico. Se recupera información de trece entidades, a partir de la cual es posible definir puntos de discusión para lograr la caracterización de los programas y comprender la naturaleza de su desarrollo, la pertinencia de los mismos y con ello posibilitar la comprensión de las formas en que se gestiona el conocimiento en los mismos.

Introducción

Son ya cien años que la formación de alto nivel en México a través de los estudios de posgrado ha posibilitado la generación del conocimiento nacional, en los diversos campos disciplinares se han logrado avances relevantes que constituyen tradiciones académicas en la formación de investigadores que caracterizan a las instituciones de educación superior y centros de investigación quienes albergan estos programas. No obstante este reconocimiento, ha planteado cuestionamientos precisamente respecto a cuál es la formación que se debe garantizar en el nivel y particularmente en el campo de la educación,

que se ha caracterizado por estar determinado por la política educativa y los vaivenes que de esta devienen.

Los estudios de posgrado en México, tienen su primer antecedente en 1910 en la Escuela Nacional de Altos Estudios, perteneciente a la Universidad Nacional, que tenía como objetivo “proporcionar a sus alumnos y a sus profesores los medios para llevar a cabo, metódicamente, investigaciones científicas que sirva para enriquecer los conocimiento humanos y formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales (Ducoing, en Arredondo, et. al. 2006:4). Respecto a los programas de posgrado en educación Aceves (2000a) refiere que se ubican en el año de 1934 con la maestría y doctorado en Ciencias de la Educación que eran impartidos por la Universidad Nacional.

Es en la década de los 70´ que tienen un crecimiento y expansión, y en el ámbito educativo se observa el crecimiento a partir de la firma del Acuerdo Nacional de Modernización Educativa en donde se presenta como la opción de profesionalización de los docentes y se incorporan de manera escolarizada al desarrollo de la investigación educativa.

En ese sentido, en la investigación de las condiciones institucionales para la gestión de la investigación educativa, Perales, López y García (2013) afirman que los programas de maestría y doctorado surgen para “paliar las problemáticas de la práctica educativa de los docentes, sobre todo, es decir, los programas han surgido para profesionalizar agentes educativos, lo cual es, innegablemente, una parte importante dentro del desarrollo profesional” (Perales, López, García, 2013: 200). Sin embargo, como también consideran esto no implica nuevas relaciones con el conocimiento, su producción y su incidencia en la mejora de la educación. Y es precisamente en los programas de posgrado en donde se realiza la mayor parte de la investigación educativa del país, aun cuando ya se ha señalado (Sañudo, 2013) no se observa la mejora o incidencia de la misma en el sistema educativo.

De acuerdo al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) se establece una diferenciación en la orientación entre los programas de posgrado por el tipo de formación que se pretende lograr, sea de *investigación* y de *orientación profesional*, en ambas orientaciones la investigación se encuentra presente. No obstante, en el primero se concibe como el fin de la formación la generación de conocimiento, mientras que para los programas “profesionalizantes”, como se les reconoce, representa una herramienta en la formación para fortalecer una práctica profesional específica.

De acuerdo a esta clasificación en CONACYT reconoce a través del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) a 1, 827 programas de los cuales 285 se ubican en Humanidades y Ciencias de la Conducta y de éstos 76 son educación que representan el 26.6%. Las entidades con mayor número de programas son el Distrito Federal, Nuevo León, Veracruz y Jalisco.

Sin embargo, como se reconoce por Ibarrola, et.al., esta diferenciación “resulta artificial pues la investigación como tal es una más de las prácticas expertas para el desarrollo de la educación que consiste en generar conocimiento para entender, analizar, identificar relaciones humanas y organizaciones, en las prácticas educativas” (Ibarrola, et. al., 2012:69).

Las autoras consideran que “la profesionalización de la investigación han tenido un curso diferente al de la docencia, operando mediante posgrados dirigidos a formar investigadores y que se observa una significativa tensión entre la docencia y la investigación” (en Ibarrola, et.al., 2012: 10). Dicha tensión se observa entre los programas formativos y las diferentes formas de producción de conocimiento institucional.

En este contexto la investigación del diagnóstico busca responder la pregunta *¿Cuáles son las tendencias de formación para la investigación en los programas de posgrado en educación en México?* En donde participan investigadores de 15 entidades del país, Baja California, Chiapas, Chihuahua, Estado de México, Distrito Federal, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Nayarit, Nuevo León, Puebla, Sonora, Tamaulipas, Querétaro y Yucatán.

En la investigación participan 31 investigadores⁵, tres de ellos independientes y 27 pertenecen a 20 instituciones de educación superior y centros de investigación de los estados de Baja California, Chiapas, Chihuahua, Estado de México, Distrito Federal, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Nayarit, Nuevo León, Puebla, Sonora, Tamaulipas, Querétaro y Yucatán.

⁵ En este documento corresponde el avance realizado de Baja California, Karla Lariza Parra, Chihuahua por Romelia Hinojosa Luján; Distrito Federal, Rosa Amalia Gómez Ortiz; Estado de México, Ma. Dolores García Perea, Miguel Eslava Camacho, Erika María Baltazar Martínez, Elaine Pérez Turena, Manuel Aguado Castaño; Guanajuato, Manuel Cacho Alfaro; Jalisco, Ruth C. Perales Ponce, Lya Sañudo Guerra, Juan Alberto Ramírez Valdez, Ana María González Morfín; Puebla, Martha Leticia Gaeta González, Juan Martín López Calva, Judith Águila Mendoza, Salvador Ceja Oseguera; Querétaro, Martha López Ruiz y de Tamaulipas, Jorge Luis Cruz Pérez.

Objetivos

El estudio pretende analizar las tendencias y retos de formación para la investigación de los posgrados en educación en México, así como sus implicaciones en la formación de profesionales de la educación.

1. Caracterizar los programas de posgrado en educación
2. Describir las tendencias de la formación para la investigación que se desarrollan en los programas de posgrados en educación del país
3. Analizar la producción de conocimiento en los programas de posgrado en educación

Metodología

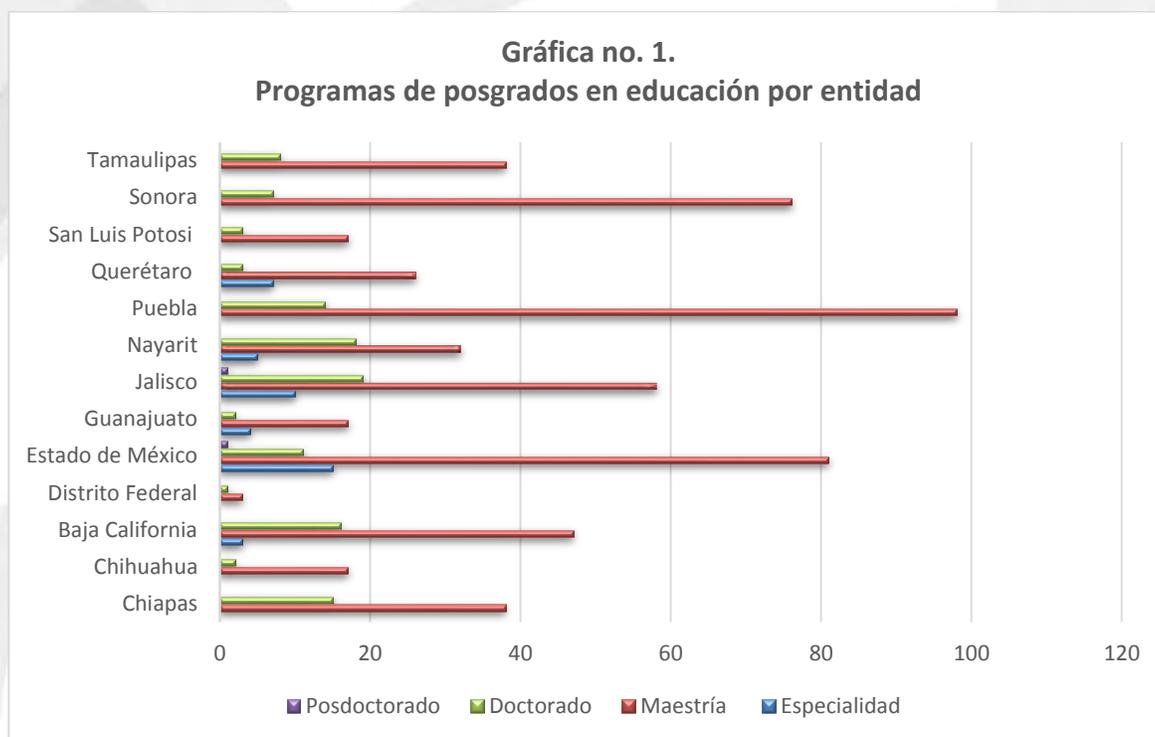
Inicialmente se realizará un diagnóstico de los programas de posgrado en educación en 15 entidades participantes para establecer las formas en que se produce el conocimiento educativo y su impacto. La descripción de tendencias de la formación en investigación se hará a partir del análisis de sus proyectos curriculares y de las prácticas educativas en las asignaturas ex profeso. El análisis de la producción de conocimiento de investigadores y de tesis de egresados, constituye la etapa final.

La investigación inicial es cuantitativa y emplea un instrumento en línea; después es cualitativa, con entrevistas, registro de observación y grupos focales, mediante colaboración interinstitucional y trabajo en red. Se parte de considerar que la formación es un proceso de decisión personal, “nadie forma a otro, es cada sujeto el que se forma así mismo, lo hace con apoyo en diversas mediaciones, entre las que se destacan los formadores como mediadores humanos” (Ferry, 1997:54 en Moreno, 2003). Así, la formación de los alumnos como expertos, que se requiere en el posgrado, es factible a partir de las prácticas de los investigadores y académicos como mediadores en interacción con los alumnos, en un proyecto curricular y un programa de posgrado determinados.

Este texto es producto de un primer acercamiento en las entidades de Baja California, Chiapas, Chihuahua, Distrito Federal, Estado de México, Guanajuato, Jalisco, Nayarit, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí, Sonora y Tamaulipas.

Resultados

La información se obtuvo de diferentes fuentes, para iniciar la identificación y descripción de los programas de posgrado. Se incluyen aquí inicialmente datos relativos a la oferta académica, las instituciones y el desarrollo de los programas en las entidades. De la información identificada en las trece entidades, se ubica una oferta académica de 907 programas, de los cuales el 75.74% corresponde a maestrías, 15.54% a doctorados, 8.48% a especialidades y el 0.24% a posdoctorado. Dichos programas se ofrecen en 295 instituciones, 227 de sostenimiento particular y 68 públicas. En caso del D.F. para este reporte se consideran únicamente dos instituciones públicas (Ver gráfica No.1)



Fuente. Elaboración propia a partir del mapeo realizado.

Se identifica una reducida oferta formativa de programas de especialidades, las maestrías concentran el mayor porcentaje, seguido del doctorado. Se ubican dos programas de posdoctorado de reciente creación en el Estado de México y Jalisco.

La oferta educativa en las entidades analizadas se concentra en instituciones particulares, en Chiapas toda la oferta es privada y en Puebla y el Estado de México en donde se ubica el mayor número de instituciones. Esta situación ratifica la tendencia

nacional referida por (Pérez, Limón y García, 2013). El Distrito Federal con 178, Puebla con 112 y el Estado de México con 108 programas, son quienes cuentan con la mayor cantidad de programas, no obstante la oferta de Puebla no contempla especialidades, situación que comparte con Chiapas, Chihuahua, San Luis Potosí, Sonora y Tamaulipas.

La tendencia en el desarrollo de los programas de posgrado se mantiene en una modalidad escolarizada aunque se ha incrementado el número de opciones desarrolladas en modalidad mixta y aparecen algunas con modalidad en línea.

El mayor número de opciones formativas de posgrado en educación se han integrado a la oferta de las entidades en la década de 2000 a 2010. El Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (REVOE) para estas opciones formativas ha sido otorgado con carácter estatal y en algunos casos integrando más de una opción formativa a un solo registro o acuerdo local.

De los 907 programas reportados, es relevante señalar que menos del 5% de ellos refieren estar orientados a la investigación. No obstante, también es posible identificar una multiplicidad de formas de comprenderla ya que se refiere a ésta como: investigación educativa, investigación de la educación, investigación educativa aplicada, investigación sobre la educación o investigación en ciencias de la educación.

El resto de los programas pueden considerarse como profesionalizantes y en donde la investigación se encuentra presente como parte de los programas académicos, y en algunos casos “híbridos” en el que la formación de los estudiantes se concluye con una tesis de grado que implica procesos de investigación para la profesionalización del quehacer profesional.

También se observa una gran diversidad de programas que atienden la formación a temas emergentes o derivados de programas nacionales tales como “Gestión directiva” “Innovación Educativa” “Formación de tutores”, “Formación en competencias” en tanto que programas como Maestrías en Educación, Ciencias de la Educación, Doctorado en Educación, constituyen la menor oferta académica nacional.

Conclusiones

El crecimiento de los programas de posgrado en educación continua presentándose de forma generalizada en las entidades estudiadas, surgen cada día programas cuyo énfasis se concentra en dar respuesta a especializaciones o temas que desde el sistema educativo se promueven, sin embargo esta oferta, parece no tener conocimiento de la existencia de programas que ya tienen esos objetivos.

Por otra parte, es importante señalar que en las entidades federativas se tiene un avance importante por llevar programas de posgrados en las diversas regiones y municipios, no obstante la tendencia se mantiene la mayor cantidad de programas se ofrecen en las capitales de los estados, es por ello que garantizar la pertinencia con programas de formación, continua siendo un pendiente de parte de la instituciones de educación superior.

A partir de este primer acercamiento hacia el diagnóstico nacional, es posible visualizar de forma general como se han desarrollado los posgrados en educación, describir tendencias e identificar elementos de discusión que constituyen la base para el análisis cualitativo de los programas, en donde la comprensión de la gestión del conocimiento es la meta final.

Referencias

- Aceves, S. (2000a) Antecedentes de los posgrados en educación en México, en Revista La Tarea No. 13-14, pp. 29-33, México, SNTE Sección 47, Disponible en <http://www.latarea.com/articu/articu13/aceve113.htm>
- Arredondo, V., Pérez, G., Morán, P. (2006) Políticas del posgrado en México, Reencuentro, no. 45, Universidad Autónoma Metropolitana, México pp. 49-74, <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004509.pdf>
- Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott, y Trow. (1997) La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación de las sociedades contemporáneas, Barcelona: Pomares-Corredor.
- Ibarrola, Ma., Sañudo, L., Moreno, Ma., y Barrera, B. (2012) Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere. Informe, conclusiones

y recomendaciones de los Foros Internacionales de Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación Red de Posgrados en Educación, A.C., DIE-CINVESTAV, COECYTJAL, México

Moreno, M.G. (2000) *El sistema de posgrado en la Secretaría de Educación Jalisco. Génesis y camino hacia la consolidación* en Revista La Tarea No. 13-14 septiembre, pp. 93-100, SNTE Sección 47

Moreno, M.G. et al. (2003) “*Formación para la investigación*” en Ducoing, P. (coord.) *Sujetos, Actores y Procesos de Formación*, Tomo I. La investigación Educativa en México 1992-2002, Vol. 8, pp.39-111 México, COMIE-SEP-CESU.

Pérez, D., Limón, A. y García, J. (2013) *Marginación, exclusión y/o desplazamiento de la formación relacionada con la Filosofía, la epistemología y la Teoría Educativa en los posgrados en educación* en Filosofía, teoría y campo de la educación 2002-2011, Orozco, B. y Pontón, C. (coord. Gral.) Colección Estados del Conocimiento, México, COMIE, ANUIES

Perales, R., López, M., García, L. (2013) *Condiciones institucionales para la gestión de la investigación educativa en México: 2002-2012*, López, M., Sañudo, L y Maggi, R. (coords.) Investigaciones sobre la Investigación Educativa. Estado del Conocimiento 2002-2011, México, ANUIES, COMIE

Cambio de paradigmas y demandas de calidad, innovación y competitividad para los posgrados en administración y gestión. Experiencias del IPN y la UdeG 1975-2015

Isaías Álvarez García

Instituto Politécnico Nacional, ESCA Santo Tomás, Programa MAGDE

isaiascica@hotmail.com

Calle piñón 185. Colonia Nueva Santa María. Del. Azcapotzalco. CP. 02800. México, D.F.

Tel. (55) 53552825

Bertha Yolanda Quintero Maciel

Universidad de Guadalajara

bquinteromaciel@gmail.com

Lourdes Nayeli Quevedo Huerta

Universidad de Guadalajara

nayeliq@gmail.com

Resumen

Este trabajo aporta algunas ideas, principios y criterios, que se consideran útiles para enfrentar con sentido la pregunta desafiante, que orienta los trabajos del XXIX Congreso Nacional de Posgrado, “¿*Qué posgrado necesitamos para el país que anhelamos?*”.

El trabajo resume un conjunto de experiencias académicas, de investigación, y servicio externo, derivadas de programas de posgrado destinados a la *formación en gestión* de directivos y líderes de instituciones educativas, a partir de las trayectorias académicas de programas de posgrado en dos instituciones: El Instituto Politécnico Nacional (IPN), Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás (ESCA ST), durante el período 1975 – 2015; y la Universidad de Guadalajara (UdeG), Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA), durante el período 1987 – 2015.

Tomando como referente general las opiniones y previsiones de un Panel de Expertos sobre el tema “*Cambio de Paradigmas y Desafíos para la Gestión de la Innovación en los Programas de Posgrado*” (2012), se fundamenta la necesidad de replantear nuevos modelos, principios y criterios para el futuro desarrollo del posgrado, de modo que no sólo cumplan con requisitos convencionales establecidos, para el reconocimiento y acreditación de su calidad; sino que también ofrezcan alternativas de servicio externo y extensión para los directivos en servicio, que cuentan con poco tiempo disponible; pero están dispuestos a aprender y a abrir espacios que hagan viable el desarrollo de la innovación en la gestión de los modelos educativos y la diversificación de ofertas académicas y de servicio apropiadas.

Palabras clave: *Posgrado, cambio de paradigmas, formación en gestión, liderazgo.*

Introducción

Durante la segunda mitad del siglo XX, se registró un cambio profundo de paradigmas en los sistemas políticos y económicos, sociales y culturales del mundo; lo que a su vez planteó la necesidad de introducir cambios estructurales y cualitativos en los sistemas educativos, incluyendo los paradigmas del sistema educativo mexicano y de los programas de formación profesional y de posgrado que ofrecen las instituciones de educación superior (IES) a la sociedad mexicana.

Los estudios de posgrado, se han visto afectados por los impactos de la globalización y regionalización de la economía mundial, de los sistemas de comunicación e información, en condiciones de un contexto caracterizado por factores como: fuertes demandas de calidad, competitividad, equidad e inclusión; frente a la crisis económica y de financiamiento, complicada por la crisis de liderazgo de gestión en las propias IES y el congelamiento de subsidios a la educación superior pública en México durante más de cuatro décadas.

El contenido de este trabajo se desarrolla en cuatro apartados: 1) Naturaleza peculiar de los estudios de posgrado, 2) Desafíos del cambio de paradigmas y de la innovación en los estudios de posgrado: Panel de expertos 2012, 3) Síntesis de experiencias de dos casos institucionales de posgrado en gestión del IPN y de la UdeG, y 4) Conclusiones para la elaboración y análisis de casos.

1. Naturaleza peculiar de los estudios de posgrado

Frecuentemente se confunden los *estudios de posgrado* con la continuación de los *estudios de licenciatura*; lo cual constituye un grave error de estrategia académica; ya que esta idea sólo puede ser válida para los casos de programas puramente teóricos y unidisciplinarios. Muchos programas de posgrado, en diferentes áreas del conocimiento, han sentido la necesidad de adoptar un carácter *interdisciplinario*, mucho más si se trata de posgrados de *orientación profesional científico práctica* destinados a la formación de directivos y líderes que necesitan formación de alto nivel en los campos de la gestión para la administración, planeación e innovación en las instituciones educativas.

No resulta apropiado transferir acríticamente los paradigmas y modelos de competitividad y calidad adoptados en el mundo empresarial para lograr lo que se denomina como “*excelencia*”; ya que la naturaleza peculiar de los procesos educativos de Posgrado está orientada hacia la formación de personal especializado de alto nivel y de grupos interdisciplinarios de alto desempeño; no solamente obedece a una racionalidad estrictamente técnica o económica; sino también está relacionada con el cumplimiento de una *misión institucional específica* y con la oferta de aportaciones para el desarrollo humano integral, tanto en sus aspectos humanísticos, económicos, sociales y culturales, como en los campos del desarrollo de la investigación social, cultural, científica, tecnológica y los de organización y gestión.

En un programa de posgrado, más que la cantidad de cursos, de unidades temáticas, o de cobertura de sus contenidos; importa la profundización en aquellos temas que resulten relevantes para un contexto específico dado y para la generación y fundamentación de nuevos modelos académicos y educativos necesarios para la instrumentación de cambios estructurales y cualitativos en los paradigmas de gestión educativa y del desarrollo institucional.

Los estudios de posgrado constituyen espacios propicios para vincular la formación profesional avanzada con la investigación, la innovación y desarrollo tecnológico; los planteamientos teóricos con las experiencias de la práctica profesional especializada.

2. Desafíos del cambio de paradigmas y de la innovación en los estudios de posgrado: Panel de expertos 2012.

Un *Panel de Expertos* sobre el tema “*Cambio de Paradigmas y Desafíos para la Gestión de la Innovación en los Programas de Posgrado*”, que tuvo lugar en octubre del año 2012, con ocasión del Cincuenta Aniversario de los Estudios de Posgrado en la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA), Unidad Sto. Tomás del IPN, planteó un conjunto importante de desafíos que enfrentan los programas de posgrado.

Elia Marum Espinoza (UdeG). El posgrado no debe estar separado del modelo educativo institucional y a su vez debe responder a las necesidades sociales. Para el desarrollo de un currículo del posgrado, flexible e innovador, se requiere una interrelación e interacción entre la sociedad local, regional y nacional, el modelo académico institucional y su estructura organizativa y funcional. El posgrado requiere promover la transición de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento; de la dependencia científica a la interdependencia; y del desarrollo de la investigación convencional a su aprovechamiento como estrategia formadora.

La UNESCO plantea la necesidad de un nuevo modelo educativo, cuyos ejes formativos hacen énfasis en el desarrollo de competencias académicas básicas; el fomento de la creatividad individual y el compromiso social; y la adquisición significativa de conocimientos construido en el contexto propio; lo que supone un mayor rango de la autonomía del alumno en contraposición a la tradicional revisión acumulativa de conocimientos y aplicación intramuros.

Mariana Sánchez (UIA), señala que en un contexto de cambios estructurales y de fondo, la educación superior y el posgrado, muestran tendencias cada vez más claras y constantes, que se pueden resumir en seis campos: *formas de organización*, de lo institucional a lo interinstitucional; *alcances*, de lo regional y nacional a lo internacional; *enfoques*, de la disciplina a la inter y transdisciplina; *currículo*, de lo rígido a lo flexible; *modalidad de impartición*, de lo sincrónico a lo asincrónico y a distancia; y *rol de los actores*, del posgrado centrado en el docente, al posgrado centrado en el estudiante.

Las IES requieren nuevas formas de organización institucional que reflejen una organización más abierta y participativa, pero también más comprometida, con una actitud de servicio a la sociedad. Los procesos de gestión institucional suponen una participación más amplia, de los cuerpos académicos, una mayor asignación de recursos, y un mejor posicionamiento del posgrado en las prioridades institucionales.

Romualdo López (UAM/Azcapotzalco), plantea cuatro modelos de gestión del posgrado: 1) *Modelo de mercado*, tiene una estructura descentralizada, con políticas de mercado que buscan bajo costo y calidad educativa; 2) *Modelo participativo*, su estructura organizacional es horizontal, hace énfasis en la administración de redes y políticas de consulta; 3) *Modelo flexible*, supone la permanencia de los servidores públicos, con una estructura capaz de renovarse; y 4) *Modelo desregulado*, frente a la excesiva regulación interna y burocratización de la gestión, propone una estructura administrativa mínima, basada en la libertad, corresponsabilidad de los académicos y en las políticas de un gobierno emprendedor dispuesto a generar espacios para la innovación.

Nicolás Rodríguez (IPN/UPHCSA), cuestiona entre otros problemas: el congelamiento del financiamiento a la educación superior pública, durante más de cuatro décadas, que tiende a mantener aguda la pirámide de oportunidades educativas; un sistema de becas, que tiende a favorecer a los programas de posgrado de carácter privado; la aplicación, en la evaluación de los posgrados, de criterios de productividad empresarial, que no resultan válidos para la educación superior y de posgrado; y, el propio comportamiento de los investigadores nacionales que se desinteresan por participar en actividades académicas y docentes porque la investigación les da más puntos.

Carlos Topete (IPN/ESCA ST), se refiere a los dilemas morales que se enfrentan en la gestión de las IES: frente la aplicación discrecional del poder, en contra de la ética de gestión: amenazan al pensamiento crítico y a la ciudadanización del conocimiento. Es necesario lograr el retorno al ethos universitario, y a la gobernabilidad académica. Hay necesidad de establecer unidades académicas flexibles en las que resulten viables la producción y reproducción del conocimiento, la generación de espacios para la innovación y la oferta de servicios académicos relevantes para la sociedad en su conjunto.

Isaías Álvarez (IPN/ ESCA ST. MAGDE) plantea un conjunto de diagramas que precisan el marco general de referencia para identificar los factores externos e internos que han provocado el cambio de paradigmas en los estudios de posgrado; las tipologías convencionales y no convencionales de posgrados, así como las estrategias de gestión para el desarrollo curricular del posgrado (*ver cuadros 1, 2 y 3*).

Cuadro 1. Tipología convencional de modelos de posgrado.

Tipos de posgrado	Curriculum y normatividad	Organización y estructura	Carácter de la gestión	Valores dominantes
Disciplinares	Lineal y rígida; presencial o a distancia	Dependencia académica, subdirección o sección	Centralizada Desconcentrada	Teoría y cultura de la disciplina Liderazgo académico
Interdisciplinarios	Presencial, a distancia Mixto, flexible	Departamental, por áreas de programas	Descentralizada Sectores público y privado	Práctica profesional y cultura interdisciplinaria
De investigación	Modular y flexible; presencial o a distancia	Centro de Investigación o instituto	Descentralizada o Autónoma	Libertad de investigación y libre discusión de las ideas Liderazgo académico
De carácter profesional científico práctico	Presencial, a distancia o mixto	Por programas y proyectos	Autonomía de gestión de los centros, unidades y programas	Formación profesional científico práctica, Planteamiento y solución de problemas complejos

Cuadro 2. Modelos emergentes convencionales de posgrado.

Condiciones de operación	Contexto social e institucional	Objetivos de desarrollo y contenidos	Estrategias de gestión
Supuestos Teóricos y valorales			
Naturaleza diferente de los estudios de licenciatura	Permanencia de académicos de alto nivel en la planta de profesores.	Dominio y desarrollo de un área de especialización	El elemento integrador de la formación de posgrado es la tesis doctoral
Orientación interdisciplinaria	Status y funcionamiento de los cuerpos colegiados	Oferta de contribuciones científicas, tecnológicas, sociales y culturales	Énfasis en actividades que promueven la vida académica
Sistematización de experiencias avanzadas	Vinculación docencia investigación	Formación de equipos interdisciplinarios de alto desempeño	Criterios incluyentes para la integración de los cuerpos académicos
Estrategias de apertura a la innovación	Infraestructura cualitativa de información	Difusión de la investigación	Desarrollo de proyectos interdisciplinarios
Valoración estratégica del trabajo en equipo de los investigadores	Ambiente de superación académica		Estrategias de gestión para la calidad

Fuentes: Panel de Expertos (2012).

Cuadro 3. Prospectiva del posgrado en dos escenarios de gestión.

Escenario tendencial (más de lo mismo)	Escenario alternativo (Nuevas alternativas)
Curriculum lineal tradicional, más cursos de licenciatura.	Curriculum de naturaleza diferente a la licenciatura.
Énfasis en el número de cursos y cobertura temática.	Énfasis en experiencias selectas y profundización de temas relevantes.
Modelos educativos racionalizadores y rígidos.	Modelos educativos innovadores y flexibles.
Intercambio académico limitado o nulo.	Intercambio académico abierto y plural.
Énfasis en la docencia desvinculada de la investigación.	Vinculación de la docencia con la investigación y el servicio.
Formación de especialistas independientes y competitivos.	Formación de equipos interdisciplinarios de alto desempeño
Pérdida de profesores de alto nivel.	Retención y promoción de profesores de alto nivel.
Gestión racionalizadora.	Gestión innovadora.

Fuente: Álvarez, 2012.

3. Síntesis de experiencias de dos casos institucionales de posgrados en gestión del Instituto Politécnico Nacional y de la Universidad de Guadalajara

3.1. Síntesis de experiencias sobre formación en gestión del IPN (1995-2015)

Maestría en Administración de Programas para el Desarrollo de Recursos Humanos (MADRH, 1975 – 1988)

Fue creada en el IPN / ESCA Sto. Tomás, a solicitud del Programa Regional de Desarrollo Educativo, de la Organización de Estados Americanos (OEA). La OEA ofreció becas especiales para estudiantes de tiempo completo, durante las primeras generaciones de alumnos internacionales.

La Maestría tuvo como *propósito general* la *formación de directivos y líderes de instituciones y sistemas educativos* en la *Región de América Latina y el Caribe*. Su plan de estudios y programas de enseñanza partían de una visión centralizada del sistema educativo, común a esa época.

La instrumentación del Programa MADRH tuvo necesidad de contratar un cuerpo interdisciplinario de profesores de alto nivel, integrado por profesores y expertos procedentes de instituciones externas al IPN. El programa atendió a doce generaciones de estudiantes que sumaron un total de 142 alumnos.

Maestría en Administración de Instituciones de Educación Superior

(MAIES, 1984 – 1988)

Se trató de un programa institucional interno de alta prioridad para la Administración 1984 – 1986, creado y financiado directamente por la Secretaría Académica del IPN y destinado exclusivamente a la formación de directivos del propio IPN. Los alumnos directivos tomaron cursos de las 7:00 a las 10:00 am, de lunes a viernes. Por su cobertura y alcances, constituyó una experiencia sin precedentes, que no se ha registrado ni repetido en ninguna otra institución de educación superior de México o del Continente.

Durante el período 1984 – 1988, MAIES atendió a cuatro generaciones de directivos alumnos del IPN, integradas por secretarios y directores de coordinación de la administración central, directores y subdirectores de escuelas, jefes de división y jefes de departamento, a los que se agregaron algunos asesores de los altos directivos. MAIES atendió a un total de *180 directivos alumnos*, de los cuales 150 concluyeron todos los cursos por créditos de la Maestría.

Maestría en Administración y Desarrollo de la Educación (MADE, 1989 – 2008).

La creación del programa MADE fue promovida por la Sección de Estudios de Posgrado e Investigación de la ESCA Sto. Tomás y diseñado por profesores de la Academia de Administración de la Educación, durante los años 1987 – 1988.

El propósito general del programa fue formar directivos y líderes de instituciones educativas, para los niveles básico, medio superior, superior y de posgrado, en los campos de la *Administración y el Desarrollo de la Educación*, sin importar si se trataba de directivos o profesores en ejercicio o de profesores a aspirantes a puestos directivos en instituciones de educativas, tanto del sector público como del sector privado.

El programa MADE tuvo una *orientación de carácter científico práctica*. Su oferta ordinaria de maestría se ofreció a una docena de generaciones de alumnos de maestría y de especialización que sumaron en total *400 alumnos*. El promedio global de eficiencia

terminal de graduación fue de un 30%.

A partir de 1994, el servicio externo del programa ofreció también *cursos de propósito específico* y conferencias taller a 1380 supervisores del Distrito Federal; 492 supervisores de educación básica de San Luis Potosí y a grupos selectos de supervisores, directores y jefes de oficinas regionales de la SEP en los estados de Durango, Guanajuato, Aguascalientes, Michoacán y Yucatán.

Durante el período 1989 – 2007, un grupo interdisciplinario de profesores de MADE desarrolló actividades de investigación integrando el *Programa de Investigación en Administración y Desarrollo de la Educación (PRIADE)* que culminó con la publicación de múltiples artículos y libros, entre los que destacaron: *Planificación y desarrollo de proyectos sociales y educativos* (LIMUSA, 1997) con reimpresiones anuales hasta 2014; *La educación básica en México: Volumen I y II* (LIMUSA, 2000), y *Los estudios de caso como estrategia de formación en gestión* (Taller Abierto, 2005).

Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación

(MAGDE, 2009 – 2015)

El programa de “*Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación (MAGDE)*”, resultó de un proceso de reestructuración del Programa MADE, y fue presentado para su registro en 2009 y reconocido por el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT en 2012.

Su objetivo general ha sido consiste en *formar en gestión a directivos y líderes de proyectos de instituciones y sistemas educativos, mediante la interacción académica y de trabajo colaborativo con equipos interdisciplinarios de alto desempeño.*

MAGDE adoptó como *líneas de generación y aplicación del conocimiento*: 1a. Gestión estratégica para la planeación, evaluación y desarrollo de instituciones y sistemas educativos en el paradigma de la sociedad del conocimiento; 2a. Modelos educativos e innovación, y 3a. Formación de directivos y líderes para la gestión de proyectos

académicos, instituciones y sistemas educativos.

A partir del ciclo escolar 2007 – 2008 se formó un grupo interdisciplinario de profesores en torno a un nuevo Programa de Investigación “*Gestión, Liderazgo y Desarrollo Institucional en la Sociedad del Conocimiento*” para apoyo de las actividades de investigación, vinculación y servicio externo (talleres, conferencias, cursos) a las instituciones educativas de siete Estados de la República. A petición de ECOESAD, el grupo diseñó un *Diplomado en Gestión Educativa* para directores de centros escolares de nivel básico, contando con el apoyo de la Subsecretaría de Educación Básica. La primera generación de este diplomado atendió en línea a 224 alumnos de 23 estados de la República.

El programa de investigación ha logrado producir y publicar dos obras importantes, en colaboración con los profesores del programa MAGDE y con profesores de otras instituciones de educación superior. Se trata de los libros: *Cultura de evaluación y desafíos para el desarrollo de las instituciones educativas* (Limusa, 2014) y *Aventuras científicas y tecnológicas de académicos mexicanos, experiencias de cuatro décadas* (Limusa, 2015).

MAGDE ha iniciado experiencias relevantes de *movilidad de alumnos y profesores de posgrado* con la Universidad Panamericana (Campus Cd. de México); la Universidad de Barcelona y la Universidad del Ejército y Fuerza Aérea Mexicanos.

Durante el período 2009 – 2015, MAGDE ha atendido *137 alumnos*, y cumplido así las metas de eficiencia terminal requeridas para los procesos de evaluación externa de programas de posgrados de calidad del CONACYT.

3.2 Síntesis de experiencias sobre formación en gestión de la Universidad de Guadalajara (1987-2015).

Especialidad en Planeación para el Desarrollo de la Educación Superior (EPES, 1987 - 1993)

En 1987 se inició un programa de *Especialidad en Planeación para el Desarrollo de la Educación Superior*, que resultó viable por el apoyo que recibió de personal académico externo, procedente del Instituto Nacional de Administración Pública (INAP); dada la inexistencia de especialistas de alto nivel en estos campos en la UdeG. La Especialidad estuvo a cargo de la Escuela de Graduados y el Departamento de Planeación y Desarrollo de la propia UdeG.

La Especialidad se estableció para promover *la formación académica de recursos humanos con especialidad profesional en los procesos de planeación institucional*, en campos de planeación, administración, investigación y diseño curricular.

Esta especialidad se ofreció primeramente a grupos de directivos de instituciones de educación primaria, secundaria, normal y a funcionarios del sector educativo federal y estatal; pero gradualmente se fueron integrando funcionarios y directivos de la propia UdeG, algunos de los cuales participaron en el inicio de la Red Universitaria de Jalisco.

Maestría en Planeación de la Educación Superior (MPES, 1993 – 2003)

La maestría, tuvo como sustento y antecedente la *Especialidad en Planeación de la Educación Superior*.

El personal académico del programa estuvo integrado por académicos de la propia UdeG, funcionarios del Gobierno Estatal, y profesores del Colegio de México, UAM-Azcapotzalco, UNAM, SEP, y UAEM.

Entre los objetivos del programa sobresalen el de “formar cuadros de alto nivel académico, con capacidad de diseñar, dirigir, asesorar e instrumentar o poner en operación el proceso de planeación de la educación superior en forma total o parcial”(UdeG, 1993: 29).

MPES se ofreció como un programa orientado hacia la investigación y requirió tiempo completo a sus alumno; logrando formar, durante la década (1993-2003), 10 generaciones, con un total de 165 alumnos.

Maestría en Gestión y Políticas de Educación Superior (MGYPES, 2003 – 2015)

El programa MGYPES surgió de la transformación de la MPES; está centrado en la investigación, ofrece dos orientaciones: Gestión y planeación estratégica de la educación superior; e Investigación de políticas de educación superior.

El objetivo principal consiste en: Formar especialistas en política educativa, tanto al nivel de la gestión y planeación estratégica educativa; como al nivel de la investigación, análisis y diseño de políticas públicas para la educación superior.

Las líneas de generación y aplicación del conocimiento que dan soporte a la Maestría son: Políticas Públicas y cambio institucional en la Educación Superior; Calidad y Mejoramiento en la Educación Superior; Nuevos paradigmas de Educación Superior, y Gestión y Planeación de la Educación Superior.

El programa de Maestría ha formado un total de 190 alumnos, en 13 generaciones. Esto ha sido posible gracias a la integración de cuerpos académicos, la estrategia de vinculación entre la investigación y la docencia; y la rigurosa selección de estudiantes; logrando una tasa de titulación superior al 75%.

En los últimos cinco años la Maestría ha sostenido acciones de colaboración académica con ocho Universidades Mexicana y seis extranjeras.

Doctorado en Gestión de la Educación Superior (DGES, 2011 – 2015)

Este doctorado fue creado en marzo de 2011 en el CUCEA, en 2012 se acreditó como miembro del PNPC de CONACYT. Su objetivo es la formación de investigadores relacionados con la gestión universitaria, su población meta son los académicos, investigadores, consultores educativos, directivos y funcionarios de instituciones de educación superior o de organismos vinculados con éstas, que tengan interés por implementar procesos de investigación y políticas que promuevan cambios necesarios y pertinentes en el ámbito de la Educación Superior en México y América Latina.

El programa cuenta con tres líneas de generación y aplicación del conocimiento: 1ª. Innovación e internacionalización educativa; 2ª. Instituciones y políticas de educación superior y 3ª. Procesos de gestión de la educación superior.

El doctorado ha tenido gran éxito en la región, cuenta con gran demanda de aspirantes, a la fecha han ingresado 3 generaciones con 46 estudiantes, aún no se tienen egresados del programa. La planta académica es de 33 profesores que apoyan el programa, de los cuales 27 son de tiempo completo, y 25 de ellos son reconocidos por el Sistema Nacional de Investigadores.

Conclusiones

1ª. Los cuerpos académicos de posgrado requieren estar integrados por especialistas, maestros y doctores procedentes de múltiples disciplinas, formados en diferentes instituciones.

2ª. El establecimiento de estrategias de intercambio académico y la colaboración y coordinación interinstitucional, constituyen una condición necesaria para el desarrollo institucional de los programas de posgrado en las IES.

3ª. Los convenios de colaboración interinstitucional, movilidad entre programas y los proyectos de vinculación y servicio externo de las IES, deben regirse principalmente por los términos de los propios convenios y especificación de unidades y equipos responsables que fueron firmados por la autoridad institucional y no por la normatividad general de las instituciones.

4ª. La diversificación de ofertas académicas en modalidad presencial, a distancia y mixta resulta absolutamente necesaria para los casos que atienden como alumnos a profesionales y directivos en el ejercicio de sus funciones.

5ª. Las experiencias de vinculación, y servicio externo y extensión constituyen oportunidades particularmente importantes, para el aprendizaje institucional y para

promover la innovación educativa y un mayor impacto social de los propios programas de posgrado.

6ª. Los programas de posgrado requieren de cambios e innovaciones importantes que van más allá de las políticas académicas formalmente establecidas, para que un posgrado esté en condiciones de ofrecer aportaciones para la construcción del país que anhelamos.

Referencias

Álvarez, Isaías (Coordinador) (2015). Aventuras Científicas y Tecnológicas de Académicos Mexicanos, experiencias de cuatro décadas. LIMUSA; México.

Álvarez, Isaías (1997). Estrategias para la futura integración del posgrado nacional en dos escenarios de gestión. En: La prospectiva del IPN y los Desafíos para el Siglo XXI. IPN, México.

Álvarez, Isaías y Topete, Carlos:

__ (1997). Modelo para la evaluación de políticas de gestión de la calidad en la educación superior Gestión y Estrategia, números. 11 y 12, México, UAM/Azc.

__ (1995). Estrategias para la futura integración del posgrado nacional en dos escenarios de gestión”, OMNIA.UNAM.

__ (1994). “Políticas y estrategias para el desarrollo del posgrado en México”, OMNIA UNAM; México.

__ (1990). Desafíos para el desarrollo de la educación superior al inicio del siglo XXI. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,

__ (1990). Competitividad y cambio de paradigmas estudios de posgrado.

Bruner, J Joaquín (1995). Universidad y Sociedad en América Latina –Un esquema de interpretación. CRESAL- UNECO; Caracas Venezuela.

Clark, Burton. (1993). The Research Foundations of Graduate Education, Germany Britain France United States Japan. University of California Press, Oxford England.

CUCEA/UdeG. (2014). Coordinación de Posgrados: Oferta de Programas de posgrado. Guadalajara, Jalisco.

Didrikson, Axel. (1993). La Universidad del futuro. DGAPA CISE – UNAM, México.

IPN/ESCA ST. (2012). Relatoría del Panel de expertos “*Cambio de paradigmas y desafíos para la gestión de la innovación en los programas de posgrado*”. México.

Latapi, Pablo (1996). Celebración del XXV aniversario del DIE, En Avance y perspectivas, vol. 15, septiembre – octubre 1996 CINVESTAV – IPN.

Martin, B. & Irving J, (1991). Research foresight – priority setting in science. Reuter Publisheher, London and New York.

Salmi, Jamil, Vespoor M. Adrian (1994). Revitalizing Higher Education IUA, press, Pergamon. USA. Yacaman, José Miguel (1994). Conferencia dictada en el IX Congreso Nacional de Posgrado, UAEM. Estado de México.

Sánchez, Ricardo (compilador). El posgrado en ciencias sociales y humanidades en la UN”, CESU – UNAM, México.

Sonntang, H. & Yero, L. (1992) Procesos sociales en marcha, la nueva utopías Gran programa I de UNESCO. Caracas Venezuela.

El Sistema Nacional de Investigadores y la docencia en posgrado en México en el área de Historia.

Fernando Saúl Alanís Enciso

El Colegio de San Luis, A.C.

falanis@colsan.edu.mx

Parque de Macul 155, Colinas del Parque 155, 78299, San Luis Potosí, S.L.P.

Tel: (+52) (444) 8-11-01-01

Resumen

Este trabajo analiza la visión que sobre la docencia prevalece al interior del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), especialmente aquella que se refiere a posgrado. Señala el gran vacío que existe en cuanto a los criterios para evaluar la labor docente bajo criterios didácticos y pedagógicos más escrupulosos. La propuesta central es que al calificar una serie de cursos impartidos en posgrado bajo una serie prácticas que se caracterizan por un deficiente desempeño docente, el SNI contribuye al reforzamiento institucional de ese tipo de praxis.

Introducción

El Sistema Nacional de Investigación (SNI) es una institución del gobierno federal mexicano, creado por Acuerdo Presidencial del 26 de julio de 1984, con el objetivo de distinguir la producción académica de las personas dedicadas a generar conocimiento científico y tecnología a través de libros, artículos, productos de divulgación, memorias in extenso, capítulos de libro, reseñas, desarrollos tecnológicos, registro de propiedad intelectual, desarrollo de software, citas, formación de grupos, entre las principales actividades (Consejo Nacional Para la Ciencia y la Tecnología, CONACYT, 2015). El SNI también toma en cuenta el número de cursos que cada investigador imparte, el nivel académico en el cual fueron realizados (licenciatura, maestría y doctorado) y la cantidad de horas que se le dedico a ello en el aula.

Notas

Una versión en extenso de este trabajo se encuentra en dictamen para ser publicada en la Revista Mexicana de Investigación Educativa por lo que no se autoriza citar este trabajo sin la autorización del autor.

Objetivo

El objetivo de esta ponencia es analizar la visión que sobre la docencia prevalece al interior del SNI, particularmente aquella que se refiere a posgrado. El análisis se realiza a través del examen de los reglamentos y los criterios de evaluación de esa institución así como de la opinión de destacados científicos nacionales sobre la manera en que la docencia es percibida entre parte de la comunidad científica —en relación con la producción académica que se reporta y evalúa el SNI— y la experiencia como profesor investigador del gremio de historiadores los cuales se desempeñan en instituciones que ofertan programas de maestría y doctorado en Historia.

Este trabajo muestra que existe un gran vacío en cuanto a los criterios para estimar la labor docente de una manera más meticulosa bajo parámetros didácticos y pedagógicos; el principio que emplea el SNI para evaluar la docencia (entendida ésta como el ejercicio profesional de enseñar) deja de lado los más elementales criterios de evaluación que las políticas educativas nacionales proponen actualmente para evaluar a los maestros en otros niveles

El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y la docencia. Resultados

El SNI nació de la iniciativa de la Academia Mexicana de Ciencias (AMC) por buscar retener y apoyar a los científicos mexicanos ante la crisis económica que se dio a principios de los años ochenta del siglo pasado, la cual estaba propiciando fuga de cerebros y disgregación de la comunidad científica nacional (Peña, 2008: 99-120; Castaños, 2004: 21; Didou, 2004). Su objetivo central fue estimular la actividad de investigación en México a través del reconocimiento oficial y el apoyo económico de los investigadores (Malo, 2005: 40) (Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores, 2013: 10).

En diciembre de 2012, el *Diario Oficial* publicó el Reglamento del SNI (2013), el cual señala en su artículo 4o. que “Para cumplir con su objeto, el SNI tendrá las siguientes facultades y responsabilidades: I. Reconocer y premiar con distinciones y en su caso, con estímulos económicos, la labor de investigación en el país, evaluando la calidad, producción, trascendencia e impacto del trabajo de los investigadores seleccionados mediante los concursos que periódicamente se convoquen; II. Establecer el mecanismo de evaluación por pares con criterios académicos confiables, válidos y transparentes, para ponderar los productos de investigación, tanto científica como tecnológica y la formación

de nuevos investigadores; III. Promover, entre los investigadores, la vinculación de la investigación con la docencia que imparten en las instituciones de educación superior” (*Diario Oficial*, 26 diciembre 2012). El punto que me interesa subrayar es el inciso tercero que se refiere a vincular la investigación con la docencia, es decir relacionar lo que se investiga con el trabajo docente, en pocas palabras promover la enseñanza [aunque no se especifica cómo se debería hacer] de los resultados de nuestras investigaciones, los conocimientos generados por los investigadores a alumnos en el salón de clase, entre otras maneras.

El SNI también tiene como propósito “promover y fortalecer, a través de la evaluación, la calidad de la Investigación científica y tecnológica”, es decir la investigación principalmente, para el caso de los historiadores, de trabajos escritos, dictaminados y publicados. La evaluación del desempeño académico se centra en “la calidad” y el valor cualitativo de producción que se juzga por el número de los trabajos publicados, las revistas en que se publican y por el número de citas de los mismos (Gonzalez y Veloso, 2007: 1-54; Reyes y Suriñachi, 2012: 1-22). Así, con la creación del SNI, se ha fomentado la aparición y consolidación de un nuevo actor académico que se caracteriza por ser de tiempo completo, tener un doctorado y realizar de manera central actividades de investigación (Sarukhán, 2005: 33). A pesar de que los estatutos del SNI reconocen la necesidad de promover la investigación con la docencia (sin especificar qué entiende por esto), ésta no es su prioridad. Igualmente, el “nuevo actor académico” resultado del SNI, no contempla la impartición de cursos como punto central de sus tareas.

El área IV del SNI, la impartición de cursos y la catedra

El SNI está conformado por siete Comisiones Dictaminadoras, para cada una de las áreas de conocimiento, cuyo objetivo es “evaluar, mediante el análisis hecho por pares, la calidad académica, la trascendencia y el impacto de investigación científica y tecnológica, la docencia y la formación de recursos humanos” (Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores, 2013: 4-5). Mi campo de trabajo de ubica en el área IV (Humanidades y Ciencias de la Conducta) en donde el SNI establece que los elementos en que se sustenta la evaluación de los aspirantes a ingresar son: “los resultados de su investigación a través de la calidad académica de sus publicaciones en forma de libros y capítulos de libro dictaminados, de artículos en revistas especializadas que garanticen un riguroso arbitraje, y

de su participación en la formación de recursos humanos por medio de la dirección de tesis, en especial de posgrado, de tareas docentes con la impartición de asignaturas, materias y unidades de aprendizaje, así como por medio de la formación de grupos de investigación” (Área IV: Humanidades y Ciencias de la Conducta Criterios Específicos de Evaluación, SNI, CONACYT: 1). Este punto muestra el interés especial que existe en que los investigadores (as) impartamos cursos en posgrado —así se entiende en parte lo que es la docencia—. Asimismo, llama la atención que en la parte docente, a diferencia de las publicaciones, no se habla de “calidad académica” en la formación de recursos humanos, ésta se atribuye principalmente para la investigación.

Dentro de los criterios a evaluar también está el rubro “3.3 Participación en actividades docentes y formativas” el cual subraya “la formación de recursos humanos a través de la dirección o codirección de tesis” y “como complementaria la participación del investigador en la impartición de cátedra en licenciatura y posgrado, en proyectos de servicio social y en actividades de educación continua y actualización profesional” (Área IV: Humanidades y Ciencias de la Conducta Criterios Específicos de Evaluación, SNI, CONACYT: 3). Respecto a este último punto hay que resaltar, por un lado, el aspecto secundario que el SNI otorga a la docencia, solo es algo suplementario como se enuncia literalmente, y por otro, habla expresamente de “la cátedra” es decir subraya el modelo de enseñanza tradicional donde la mayor parte del tiempo el profesor expone oralmente sus conocimientos y los alumnos escuchan; la concepción clásica es que de esa manera el profesor trasmite el conocimiento a sus alumnos.

La experiencia personal en el SNI y el ejercicio de la docencia (metodología)

Con base en la experiencia en el SNI (13 años de permanecer en ese sistema, 4 años en el nivel 1 y 9 años en el nivel 2) considero que los evaluadores de las comisiones que les ha tocado revisar mi expediente en diferentes momentos han calificado mi labor docente apegados a los criterios que actualmente prevalecen: número de cursos, horas impartidas y niveles en que fueron impartidos esos cursos. No ha existido ningún tipo de evaluación cualitativa: conocimiento y habilidades docentes, método de enseñanza, relación alumno-profesor, materiales didácticos, horas dedicadas a preparar un curso, actualizaciones, evaluación de los alumnos, nivel de dominio de los contenidos disciplinares, procesos cognoscitivos, entre otros.

Un curso de maestría o doctorado impartido por un investigador en un mes o dos cuando debía ser en cuatro, tiene el mismo valor de alguien que dedicó cada semana a preparar sus sesiones durante un semestre; un curso mal calificado —en las evaluaciones internas de alguna institución— por los alumnos no tiene ningún problema al ser reportado en el SNI; uno impartido por videoconferencia desde el otro lado del mundo (porque el profesor tiene que atender asuntos personales o académicos) también es aceptado en tanto exista la constancia institucional a pesar de que en todas las sesiones los alumnos se hayan estado durmiendo o entrando y saliendo para soportar el aburrimiento o que hayan aprendido muy poco. Un curso de doctorado donde el profesor pasó horas leyendo las diapositivas que había preparado en *power point* también se puede reportar al sistema sin mayor empacho.

Seguramente varios cursos han sido reportados anualmente al SNI por profesores (as) investigadores (as) que carecen de las herramientas básicas y los conocimientos necesarios para ejercer la docencia de una manera profesional —yo mismo lo hice al comienzo de mi carrera—. Es decir, no tendrían “la calidad básica” desde el punto de vista didáctico-pedagógico que requieren aquellos que se imparten en este nivel paradójicamente son aceptados por el SNI pues lo que vale es un documento emitido por la institución el cual avala que se llevó a cabo; no hay otras formas de medir “su calidad” por lo que puede considerarse que en términos generales, la manera en que se califica la docencia al interior del SNI es muy primitiva y por lo tanto, como postulé al principio de este trabajo, esta institución refuerza el mal desempeño docente que en muchos casos existe y es más común de lo que se piensa. Esto se debe, en gran parte, a que hay una creencia en el medio científico, y en otros ámbitos de la sociedad mexicana, de que los cursos impartidos en posgrado son de calidad *per se*. La experiencia muestra que en muchos casos esto no es así pues la mayoría de los profesores (as) investigadores (as) carecen de formación mínima (así como del compromiso, el interés, un método de enseñanza y conocimientos básicos sobre lo que es la docencia profesional) para ejercer la profesión docente.

La dedicación que pone un investigador (a) en preparar sus cursos de maestría o doctorado por varios meses, antes de impartirlos, y luego las horas que dedica en el salón de clase así como a atender a los alumnos no tiene ningún puntaje especial, ni reconocimiento particular. El trabajo previo a un curso, bajo una metodología y luego su aplicación en el salón de clase (en mi caso el constructivismo) no tiene un valor extra ni

especial al momento de la evaluación. La dedicación de más de cinco años a aprender a ejercer la docencia en posgrado, bajo el asesoramiento de un especialista en la materia, y luego la preparación de cada curso y sesión me hizo emplear menor tiempo del acostumbrado a escribir productos académicos por lo tanto mi renovación del nivel II en 2013 se vio claramente afectada, no así las evaluaciones docentes que los alumnos me han hecho en los últimos años. A pesar del enorme trabajo que implica la dedicación a la docencia de una manera profesional como reacción a las prácticas anticuadas que existen esto no tiene un valor particular en el SNI. Algo que me llama la atención es que mi labor como docente ha sido calificada de igual manera como cuando tenía grandes y graves limitaciones didácticas como ahora que tengo las herramientas básicas para ejercer dignamente la profesión docente. Para el SNI no hay ninguna diferencia entre una etapa y otra, no obstante en los hechos existe una diferencia abismal. ¿Qué problemas expone esta situación en cuanto a la evaluación docente que algunas comisiones hacen al interior del SNI? Entre otras están las siguientes:

a) Desinterés del SNI de valorar la docencia como una práctica profesional específica para lo cual se requiere una formación especial y por tanto invertir tiempo y dedicación especial; b) indiferencia de ese sistema en general acerca de la manera en cómo enseñan los investigadores (as) los conocimientos resultado de las investigaciones; c) descuido en la formación docente de los investigadores (as); d) visión corta de lo que es el ejercicio docente profesional y del “valor” que debería tener dentro del sistema; e) evaluación estandarizada del ejercicio docente, y de todos los cursos que se imparten en posgrado, siendo que son muy diversas y diferentes las maneras en que se realizan y, sobre todo, se distinguen por limitaciones didácticas y prácticas que continuamente han sido cuestionadas por los especialistas en enseñanza; el SNI hace tabla rasa al momento de evaluar parte de la docencia: no importa si el investigador (a) tiene o no la capacidad para enseñar, si entrega una constancia que acredite que dio un curso, seminario o alguna otra modalidad docente se registra y ya, no es relevante si este fue bueno, malo o regular (lo que al parecer es importante es si fueron de licenciatura maestría o doctorado): es como si el SNI y sus comisiones calificaran de igual manera todos los artículos, los libros o los capítulos de libros publicados por los investigadores (as) sin interesar si estos fueron dictaminados o no, si están en revistas indexadas, si la editorial que los publicó fue la

Universidad de Harvard, Yale o una “poco reconocida” del interior del país) y f) falta de indicadores cualitativos para evaluar la docencia más apegada a criterios pedagógicos.

Conclusión

En el futuro ¿cuál debería ser la posición del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) ante la docencia en posgrado? Una primera propuesta es eliminarla del sistema. La principal razón es que este es fundamentalmente un organismo de evaluación de productos académicos publicados y dictaminados resultado de la investigación por lo que al incorporar algunos indicadores de la docencia dispersa el objetivo central de su función. Desde su nacimiento hasta hoy los operadores del sistema han enfrentado un dilema contante en cuanto a cómo incluir a la docencia en un programa de evaluación dirigido a la investigación. Su incorporación parece forzada, no se sabe cómo manejarla —o al menos en ocasiones da la impresión de ello—, carece de argumentación académica sólida —desde el punto de vista pedagógico— así como de las herramientas básicas para calificar de manera profesional la manera en que los investigadores (as) enseñan sus conocimientos.

Otra razón para desaparecer la docencia del SNI es que en su interior persiste una gran paradoja entre la posición que se tiene hacia el trabajo de investigación y el de docencia pues, por un lado, califica a investigadores (as) que están en la cumbre de la pirámide académica nacional por sus publicaciones, las investigaciones que han hecho, los avances en el conocimiento que hemos aportado y, por otro, toma en cuenta algunos indicadores del ejercicio docente siendo que es una de las áreas académicas más pobremente desarrolladas en posgrado. Al quitar el rubro de la docencia el SNI dejaría de simular que califica, o al menos se toma en cuenta, algo que teóricamente es de “excelencia”, —o por lo menos de cierta calidad académica—, pero que en la práctica tiene graves limitaciones, posiblemente de las más grandes de todo el sistema educativo mexicano.

Otra propuesta tiene que ver con incorporar a la docencia partiendo de una visión diferente a la que existe actualmente en el SNI. El primer paso para ello, tendría que ser el reconocimiento de la comunidad académica y de los directivos del SNI de que hay importantes limitaciones en materia docente. Si no existe ese primer eslabón cualquier acción, medida o política pública que se pretenda establecer será un fracaso. Hay que dejar de partir del supuesto de que los investigadores (as) de posgrado poseemos la formación

necesaria para ejercer la docencia por el hecho de tener doctorado, hacer investigación y contar con conocimientos sobresalientes sobre un tema o determinada materia (Autor, 2011). A diferencia de lo que comúnmente se cree estos elementos no deberían certificarnos como docentes; lo que debe certificarnos es tener una formación mínima en materia de enseñanza y buenos resultados cualitativos en los cursos que impartimos.

Reconocidas las limitaciones y algunos de los problemas centrales que tiene la docencia en posgrado se podría poner en la mesa de debate el tema. Así se podría comenzar por definir qué se entiende por docencia en posgrado con criterios pedagógicos y apegada al debate nacional sobre las evaluaciones docentes. Igualmente habría que precisar las características mínimas que en materia didáctica y pedagógica deben tener los investigadores (as) que deseen ejercer la docencia en posgrado. La docencia “no tiene que estar” en el SNI, como algo obligatorio solo porque “es parte importante” del trabajo de gran parte de los historiadores e —investigadores (as) nacionales— en centros SEP-CONACYT o en las universidades. La docencia, si fuera el caso, tendría que ser objeto de una autentica evaluación de la labor docente de aquellos que demuestren que saben o están interesados en hacerlo de manera profesional la idea es que el SNI sólo tome en cuenta aquellos cursos en los cuales el investigador (a) verdaderamente demuestre que tiene las herramientas mínimas para ejercer la profesión docente.

Referencias

- Área IV: Humanidades y Ciencias de la Conducta Criterios Específicos de Evaluación. Sistema Nacional de Investigadores, CONACYT. Sin fecha. Disponible en: <http://www.conacyt.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-sistema-nacional-de-investigadores-sni/marco-legal-sni/criterios-sni/830-criteriosespecificosareaiv/file> (consultado 15 de julio de 2015).
- Alanís Enciso Fernando Saúl (2011). “Incapacidad pedagógica y desinterés en la práctica docente. Principios y práctica del trabajo docente de los historiadores en posgrado”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 51, octubre-diciembre, pp. 1273-1297. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.

Castaños-Lomnitz, Heriberta (coord.) (2004). *La migración de talentos en México*, Instituto de Investigaciones Económicas-UNAM y Miguel Ángel Porrúa, México.

Consejo Nacional Para la Ciencia y la Tecnología (CONACYT) (2015). Sistema Nacional de Investigadores. Disponible en: <http://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores> (consultado 20 de junio de 2015).

CONACTY, *Manual Curriculum Vitae Único*. Sin fecha. Disponible en: http://www.conacyt.mx/images/tramites/cvu/CVU_manual.pdf (consultado 21 de junio de 2015)

Diario Oficial, miércoles 26 de diciembre de 2012. Segunda Sección, Poder Ejecutivo Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología Acuerdo que por el que se reforman diversos artículos del Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores.

Didou Aupetit, Sylvie (2004). “¿Fuga de cerebros o diásporas? Inmigración y emigración de personal altamente calificado en México”, *Revista de la educación superior*, vol. XXXII, núm. 132, ANUIES, México, octubre-diciembre. Disponible en: <http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/revsup/132/01a.html> (consultado 26 de abril de 2005).

Foro Consultivo y Científico y Tecnológico y Academia Mexicana de Ciencias (2005). *Una reflexión sobre el Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación*, Foro Consultivo y Científico y Tecnológico, Disponible en http://www.coniunctus.amc.edu.mx/libros/20_sni_final.pdf (consultado 1 de julio de 2015).

Gonzalez-Brambila, Claudia y Francisco Veloso (2007). “The determinants of research output and impact: A study of Mexican researchers”, *Department of Engineering and Public Policy*. Paper 133, <http://repository.cmu.edu/epp/133>, pp. 1-54 (en línea). Disponible: http://www.researchgate.net/publication/222624629_The_determinants_of_research_output_and_impact_A_study_of_Mexican_researchers (consultado 30 de junio de 2015).

Malo Álvarez, Salvador (2005). Mesa Redonda I, “El SNI: Creación, evolución y evaluación de los investigadores”, Foro Consultivo y Científico y Tecnológico y Academia Mexicana de Ciencias (2005). *Una reflexión sobre el Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación*, Foro Consultivo y Científico y Tecnológico, pp. 37-46. Disponible en http://www.coniunctus.amc.edu.mx/libros/20_sni_final.pdf (consultado 1 de julio de 2015).

Peña Cid, Roberto (2008). “La fuga de cerebros en las relaciones internacionales”, *Revista de Relaciones de Internacionales de la UNAM*, núm. 101-102, mayo-diciembre, pp. 99-120.

Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores, 2013, *Diario Oficial*, 26 de diciembre del 2012. Disponible en: <http://www.conacyt.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-sistema-nacional-de-investigadores-sni/marco-legal-sni/reglamento-sni/841-reglamento2013-1/file> (consultado 2 julio de 2015).

Reyes Ruiz Gerard, y Jordi Suriñachi Caralt (2012). “Las publicaciones de los investigadores mexicanos en el ISI: realidad o mito del SNI”, *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, no. 38, Universidad Jesuita de Guadalajara, pp. 1-22. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2012000100009&script=sci_arttext (consultado 2 de julio de 2015).

Sarukhán Kermez, José (2005). Mesa Redonda I, “El SNI: Creación, evolución y evaluación de los investigadores”, Foro Consultivo y Científico y Tecnológico y Academia Mexicana de Ciencias. *Una reflexión sobre el Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación*, Foro Consultivo y Científico y Tecnológico, pp. 32-36. Disponible en http://www.coniunctus.amc.edu.mx/libros/20_sni_final.pdf (consultado 1 de julio de 2015).

Villa Sánchez, Aurelio (2008). “La excelencia docente”, *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 177-212, Revista cuatrimestral. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y

Universidades, Instituto Nacional de Evaluación Educativa España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español.

Agenda para la pertinencia social del posgrado en México: una propuesta.

Francisco Urrutia de la Torre

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

furrutia@iteso.mx

Periférico Sur Manuel Gómez Morín # 8585

C.P. 45604 Tlaquepaque, Jalisco, México

(33) 3669 3434, extensión 3050

Resumen

Con la intención de colaborar con la reflexión sobre la orientación del posgrado para contribuir con pertinencia al desarrollo sustentable en México, se presentan un conjunto de orientaciones globales e indicadores nacionales sobre las problemáticas y objetivos sociales, como base de una propuesta de agenda para orientar la incidencia de este nivel de estudios superiores en la sociedad mexicana.

Se parte de las agendas de los Objetivos del Milenio de la Organización de las Naciones Unidas y la Iniciativa de la OCDE para una Vida Mejor, con las que se dialoga a partir del estudio de indicadores sociales en México. Se concluye con una propuesta que caracteriza las problemáticas económica, de salud, ambiental, de convivencia y tecnológica que el posgrado ha de atender si pretende ofrecer un aporte relevante a la comprensión y eventual solución de las situaciones que urge atender para favorecer la construcción de un país que propicie el desarrollo pleno de todos los mexicanos.

Palabras clave:

posgrado, pertinencia social, México, indicadores de desarrollo, bienestar, objetivos del milenio,

Presentación

El Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMPEPO) ha convocado a su XXIX Congreso Nacional con la pregunta: “¿Qué posgrado necesitamos para el país que anhelamos?”, enmarcada en su comprensión de la relevancia global de considerar la pertinencia social como criterio indispensable para la creación y el fortalecimiento de programas de posgrado (COMPEPO, 2015).

Con la intención de colaborar con la reflexión que el Consejo propone, en este trabajo se presentan un conjunto de orientaciones globales y nacionales sobre las problemáticas y objetivos sociales a las que el posgrado puede y debe contribuir, como base de una propuesta de agenda para orientar su incidencia en la sociedad mexicana.

Orientaciones mundiales e indicadores nacionales para la pertinencia social del posgrado

En este apartado se analizan agendas internacionales relevantes, a fin de orientar, con un enfoque global y un contexto nacional, la construcción de una agenda para valorar la pertinencia social del posgrado en México. Tal es el caso de los Objetivos del Milenio definidos por la Organización de las Naciones Unidas (PNUD 2015), que se desglosan en el **Cuadro 1**, en el que se incluyen algunos datos para caracterizar el estado de nuestro país en relación con ellos.

Objetivo	Indicadores
1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre	<ul style="list-style-type: none"> • El CONEVAL reporta un incremento en la pobreza alimentaria de 18.8 en 2010, a 20.6% en 2014, y reporta una meta nacional de pobreza alimentaria para los Objetivos del Milenio, de 15.7% para 2015 (inalcanzable de mantenerse esta tendencia el año en curso). • 53.2% de la población reporta ingresos menores a la línea de bienestar (1.6% más que en 2012) (CONEVAL, 2015). • El ingreso de los cinco deciles más pobres se redujo en 15.2% de 2012 a 2014, mientras que el de los cinco deciles más ricos solamente se redujo en 9.5%. El decil más rico aumentó sus ingresos en 2.1% en el mismo periodo (CONEVAL, 2015). • La pobreza se concentra de manera grave en la población indígena (73% son pobres, 32% pobres extremos), rural (61% pobres, 17% extremos), así como en los menores de 18 años, grupo de edad cuya proporción de población pobre (54%) supera el promedio nacional (<i>Ídem</i>).
2. Lograr la enseñanza primaria (básica) universal.	<ul style="list-style-type: none"> • Los dos indicadores más alejados de los objetivos de cobertura universal son la cobertura de preescolar, de 70.5%, y el alfabetismo de la población con 15 años de edad o más, de 94.3% (SNIEE-SEP, 2014 en Compromiso Social por la Calidad de la Educación, 2015). • La cobertura de la educación primaria es del 100%, su eficiencia terminal, del 95.9%. • El pendiente es la calidad educativa en el nivel básico, claramente mejorable e inequitativa según los resultados de pruebas PISA, ENLACE y Excale (Cf. OCDE, 2015a; SEP, 2014; INEE, 2014a). • La inequidad educativa se expresa no sólo en los resultados, sino incluso en el acceso y eficiencia terminal: solo el 57% de los estudiantes provenientes de hogares en pobreza alimentaria termina la educación secundaria, mientras que el 82% de los no pobres lo hace. Esta inequidad se reproduce laboralmente: alrededor del 45% de quienes concluyen la secundaria cuentan con empleos estables, y solo un poco más del 20% de quienes no la concluyeron alcanzan la estabilidad laboral (INEE 2014b).
3. Promover la igualdad de	<ul style="list-style-type: none"> • La esperanza de vida al nacer en México era de 74.27 años en 2012, y la esperanza de vida de las mujeres era de 77.28 años, es decir, tres años mayor que el promedio nacional (CONAPO en De la Torre y Rodríguez, 2014a). • La escolaridad promedio de las mujeres mayores de 24 años era de 8.11 años, mientras

<p>género y el empoderamiento de la mujer.</p>	<p>que el promedio nacional, de 8.39. Sin embargo, sus años esperados de escolaridad, 13.09; equivalen al promedio nacional, de 13.08 (ENOE-INEGI 2012 en De la Torre y Rodríguez, 2014a), lo que reporta una mejoría destacable en los últimos años.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El 43% de las mujeres mayores de 14 años formaba parte de la Población Económicamente Activa, contra el 78% de los hombres (<i>Ídem.</i>). • Las mujeres mexicanas reportaron, en 2010, una participación en el ingreso nacional que es 37.8% menor a la de los hombres para el grupo de edad de 16 a 44 años, 44.5% menor para el grupo de 45 a 64 años, y del 29.3% para el grupo de 65 años o más. Estas diferencias se acentúan en la población pobre, en cuyos primeros dos grupos de edad la brecha es de alrededor del 50%, y en el tercero, del 33.3% ENIGH en CONEVAL 2012).
<p>4. Reducir la mortalidad de los niños menores de 5 años.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 16.7 niños menores de 5 años moría, en 2011, por cada mil nacidos vivos. De mantenerse la tendencia a la baja (eran 41.0 en 1990 y 20.5 en 2005) puede esperarse el cumplimiento de la meta a 2015, de 13.7 niños por cada mil nacidos vivos. • La tasa de niños menores de 1 año que fallecen por cada mil nacidos vivos fue de 13.7; que se espera alcanzar la tasa de 10.8 en 2015, si se considera que en 1990 era de 32.5, y en 2005 de 16.9. • El progreso en el porcentaje de los niños de 1 año de edad vacunados contra el sarampión es insuficiente (86.8% en 2012) para alcanzar la meta de 95.0% en 2015. También es bajo el porcentaje de niños con esquema básico completo de vacunación: 86.55 (PNUD, 2015).
<p>5. Mejorar la salud materna.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “En 2012, la tasa de fecundidad en adolescentes fue de 0.066; es decir, de cada mil nacidos, 66 fueron de mujeres entre 15 y 19 años” (De la Torre y Rodríguez, 2014a: 11, con base en datos de CONAPO en 2014). • “En cuanto a la tasa de mortalidad materna, la Secretaría de Salud reportó un 42.03 por cada 100,000 nacidos vivos” (De la Torre y Rodríguez, 2014a: 11, con base en datos de la Secretaría de Salud en 2012). Este dato está aún lejos de la meta de la ONU: mortalidad de 22.2 por cada 100,000 nacidos vivos. Para intensificar la reducción de esta tasa, es necesario fortalecer e intensificar la capacitación de personal para la atención de partos.
<p>6. Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La población infectada con VIH se redujo de 0.245 en 2010, a 0.244 en 2012, si bien venía en aumento desde 1990 (0.208, con un aumento a 0.243 en 2005). La meta para 2015 se había establecido en 0.6% para México. • El acceso a medicamentos de los portadores de VIH fue del 85.1% en 2011, superior a la meta nacional de 80.0. • En cambio, la Tuberculosis, creció de 2005 (16.3 casos por 100 000 habitantes) a 2012 (16.8), y prácticamente no ha progresado desde los 16.6 casos/100 000 hab. que reportó en 1990. Difícilmente se alcanzará una tasa de 15.6 en 2015 (PNUD, 2015).
<p>7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En 2010, el 90.9% de los mexicanos contaban con agua entubada y previamente desinfectada o potabilizada para su consumo, cifra superior a la meta comprometida (89.2%) para 2015. • Por su parte, el alcantarillado pasó del 58.6% en 1990, a 87.7% en 2010, cuando la meta para 2015 era de 79.3%. Estos datos están relacionados a los objetivos medioambientales en el esquema de la ONU. • Sin embargo, México emitió 1.4% de las emisiones de gases de efecto invernadero (GEI) en el plano mundial, lo que lo ubica en el lugar 13 entre los países con más emisiones, lugar coherente con su sitio en el ranking de economías nacionales según su tamaño. Es preocupante que las emisiones totales de GEI aumentaron en 33.4% de 1990 a 2010. • Al respecto, resulta clave que nuestro país intensifique sus políticas para revertir las emisiones de dióxido de carbono, y utilice de manera eficiente los recursos hídricos (PNUD, 2015).
<p>8. Fomentar una alianza mundial para el desarrollo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los indicadores empleados por la ONU para aproximarse a la posibilidad configurar una “alianza mundial para el desarrollo” se asocian al acceso de la población a tecnologías de la información y la comunicación (TIC). • De 1990 a 2012 se triplicó el número de suscripciones telefónicas fijas por cada 100 habitantes.

	<ul style="list-style-type: none"> • De 2000 a 2012, se sextuplicó la cantidad de suscripciones de teléfonos celulares, y el número de usuarios de internet pasó de 5.0 a 40.2%. • El PNUD considera que incentivar la competencia en todos los segmentos de las telecomunicaciones permitirá asegurar la cobertura universal en los servicios de telefonía, televisión, radio y datos (PNUD, 2015). Cabe aclarar que esta estrategia no alcanzaría a la población en situación de pobreza extrema y alimentaria, referida en la primera fila de este cuadro, y tampoco a buena parte de la población pobre, sin posibilidades para cubrir el costo de acceso la telefonía celular e internet provisto por entes privados, como la propia estadística actual de acceso lo denota.
--	---

Cuadro 1. Objetivos del Milenio de la ONU e indicadores de status y progreso reciente en México.

Fuente: Elaboración propia con base en las referencias citadas en el cuadro.

Otra instancia transnacional que ha construido una agenda para apreciar el desarrollo general de las sociedades, con base en indicadores del bienestar de la población de los países, es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. La OCDE recopila un conjunto de indicadores comparables internacionalmente, de acuerdo con las recomendaciones de la Comisión Siglitz-Sen-Fitoussi en 2009, y que evalúan 11 aspectos del bienestar social: la vivienda, los ingresos, el empleo, la comunidad, la educación, el medio ambiente, el compromiso cívico, la salud, la satisfacción ante la vida, la seguridad y el equilibrio laboral-personal, y los aspectos transversales de sostenibilidad y desigualdades. En el **Cuadro 2** se reportan algunos indicadores considerados en la “Iniciativa de la OCDE para una Vida Mejor”, así como su comparación con los países miembros de esta organización.

Ámbitos	Indicadores
Ingresos	<ul style="list-style-type: none"> • Ingreso familiar disponible neto ajustado promedio: 12 732 USD, menor que el promedio de la OCDE: 23 047 USD. • Brecha entre los más ricos y los más pobres: la población situada en el 20% superior de la escala de ingresos gana trece veces lo que percibe la población que ocupa el 20% inferior.
Empleo	<ul style="list-style-type: none"> • Alrededor de 60% de las personas entre 15 y 64 años de edad tienen un empleo remunerado, cifra menor que el promedio de la OCDE (66%). • Cerca de 78% de los hombres y tan solo 43% de las mujeres tiene un empleo remunerado. • La gente trabaja 2 250 horas-salario/semana, más que la mayoría de los habitantes de los países de la OCDE, que en promedio laboran 1 776 horas.

	<ul style="list-style-type: none"> • El 29% de los empleados tiene un horario de trabajo “muy largo”, cifra mayor que el promedio de la OCDE (29%). • El 35% de los hombres y el 18% de las mujeres trabajan muchas horas remuneradas.
Educación	<ul style="list-style-type: none"> • El 36% de los adultos entre 25 y 64 años ha obtenido el equivalente de un título de educación secundaria (educación media mexicana); el promedio de la OCDE es de 74%. • El 38% de los hombres y el 35% de las mujeres han concluido con éxito este nivel educativo. • El estudiante promedio obtuvo una calificación promedio de 420 puntos en lectura, matemáticas y ciencias en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), de la OCDE, mientras que el promedio de la OCDE fue de 497. • Las niñas superaron a los niños por dos puntos en la prueba PISA, brecha menor que la media de la OCDE, de 9 puntos.
Salud y medio ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Esperanza de vida al nacer de 74 años; promedio de la OCDE: 80 años. • Esperanza de vida de las mujeres: 77 años; esperanza de vida de los hombres: 71 años. • Nivel de partículas atmosféricas contaminantes que pueden dañar los pulmones (PM10): 33 microgramos por metro cúbico; promedio de la OCDE: 21 microgramos por metro cúbico. • 78% de las personas están satisfechas con la calidad del agua; promedio de la OCDE: 84%.

Cuadro 2. Indicadores del Iniciativa de la OCDE para una vida Mejor en México.

Fuente: OCDE (2015a).

Conclusiones: propuesta hacia una agenda de pertinencia social del posgrado en México

Con base en los indicadores sociales estudiados en la sección anterior, se propone que las principales situaciones problemáticas sociales que se manifiestan en el contexto social mexicano son las siguientes:

- **Problemática económica:** Poco más de la mitad de la población recibe ingresos inferiores a la línea de bienestar; uno de cada cinco mexicanos vive por debajo de la línea de bienestar mínimo alimentario. La solución estructural a esta situación ha de priorizar, a decir de los organismos internacionales citados:
 - a. un ajuste progresivo a la política fiscal y económica, y un fortalecimiento e intensificación de la política social redistributiva (atención médica para todos, guarderías de calidad para favorecer el trabajo femenino, seguro de desempleo y pensión universal y expansión de programas de transferencias condicionadas de

efectivo para la población en pobreza extrema, con una focalización a los pueblos indígenas, a la población rural, los menores de 18 años y las mujeres).

- b. un aumento de la competitividad, particularmente de la población a través de: 1) la mejora de la calidad y la equidad de la educación, que contribuya a un crecimiento económico y una redistribución de las oportunidades laborales y de emprendimiento, que se vincule de manera virtuosa a la redistribución y el fortalecimiento del mercado interno; 2) el fortalecimiento de la capacidad institucional y la gobernanza administrativa (reducción de los niveles de corrupción, aumento de la base fiscal, fortalecimiento del estado de derecho), 3) la reestructuración progresiva del sistema de subsidios al sector agrícola, que actualmente privilegia a los grandes productores (PNUD 2015, OCDE 2015d).
- **Problemática de salud:** se requiere mejorar de la salud pública preventiva, con un énfasis en:
 - a. las enfermedades relacionadas con la obesidad y el sobrepeso, situaciones que afectan al 70% de la población, y han de atenderse de manera preventiva, puesto que están derivando en diabetes, la mayor causa de muerte en el país, enfermedad cuya atención tiende a llevar al sistema de salud pública a la quiebra (Córdoba-Villalobos en CEE, 2011).
 - b. el aumento en la cobertura del esquema básico de vacunación infantil, que hoy no atiende al 16.5% de la población, y en particular en la vacunación contra el sarampión, cuya cobertura es similar (PNUD, 2015).
 - c. fortalecer e intensificar la capacitación de personal para la atención de partos, en tanto que 42 muertes de madres por cada 100,000 nacidos vivos es todavía demasiado para nuestro país (*Ídem*).
 - d. el fortalecimiento de las condiciones de salud que previenen y combaten la tuberculosis, enfermedad que creció de 2005 a 2012, hasta superar su prevalencia en 1990 (hoy, 16.8 casos por 100,000 habitantes; *Ídem*).
 - e. la desnutrición crónica, problema de salud pública los cinco primeros deciles de ingreso, que concentra en la población indígena con un factor de tres a uno respecto

a la población no indígena. Esta enfermedad se relaciona adicionalmente con condiciones insalubres prevenibles mediante la disponibilidad agua, drenaje y pisos de cemento (ENSANUT, González de Cossío y Kawfer-Horwitz en CEE, 2011).

- **Problemática ambiental:** Un alto nivel de emisión de GEI, en claro proceso de aumento y un desperdicio de agua de 150 L/día/familia (Rojas-Valencia, Gallardo-Bolaños, & Martínez-Coto en Acosta, 2015) cuando el consumo diario de una familia urbana en México es de 250 litros (Ochoa García y Bürkner, en Gómez 2015). Estos problemas ambientales se relacionan con:
 - a. una estrategia de movilidad urbana nacional que privilegia a los automovilistas, que contribuyen hasta el 50% de las emisiones de GEI (Gobierno del Estado de Jalisco, 2012).
 - b. Débiles o inexistentes políticas de regulación a la contaminación atmosférica industrial y agropecuaria (principales actividades económicas emisoras de GEI en el país, INEGEI en Pampillón 2012).
 - c. Hábitos de consumo de agua inadecuados y modificables, en particular en la ducha y las descargas de sanitarios (Ochoa García y Bürkner, en Gómez 2015).
- **Problemática de convivencia:** Un violencia e inseguridad exacerbada, que lo ubican en el onceavo lugar del mundo, con una tasa de 21.5 homicidios intencionales por 100 000 habitantes en 2012 (UNODC, 2013), y lo caracterizan como un país en el que las fuerzas gubernamentales y el crimen organizado se disputan e incluso comparten cada día ya no el monopolio, sino el duopolio de la violencia física en no pocos sectores del territorio nacional (Cf. De Llano, 2013).

A lo anterior se añade una mejorable participación política ciudadana:

- a. El 63% de voto con base en el padrón electoral; las instituciones y la cultura mexicanas todavía necesitan fortalecer su democracia en el plano electoral y de participación social. Como botón de muestra, que se siguen documentando casos de compra y coacción del voto en no pocas jornadas electorales (Díaz-Santana, 2013; Fox y Height, 2009).

- b. La participación de mujeres en el 37% de las curules en el congreso –el promedio de la OCDE es de 28%), si bien el dato mexicano está aún lejos de la paridad. Este dato, más la inequidad en la distribución del ingreso entre mujeres y hombres sitúa a México en el lugar 28 de 36 respecto a la igualdad de género– (OCDE, 2015c).
- c. La diversidad de culturas presentes en el territorio nacional, en el que entre el 10 y el 14% de la población provienen de una matriz cultural distinta a la predominante, lo que representa retos para su convivencia política en un estado nación que intenta imponerles modelos socioculturales con pretensión hegemónica se encuentra con su resistencias, e incluso, sus emancipaciones a manera de municipios o regiones autónomas (Cf. Domínguez y Santiago, 2014).
- **Problemática tecnológica:** La falta de acceso una computadora en 61.7% de los hogares mexicanos, y a internet en 65.6% de ellos, lo que resulta en que solamente el 44.4% de la población de seis años o más 47.4 millones de personas utiliza esta red tecnológica, si bien su uso ha crecido a una tasa del 12.5% anual de 2006 a 2014 (INEGI, 2015).

Las situaciones problemáticas referidas en este trabajo pueden ser orientadoras de la definición de algunos ámbitos prioritarios para que el posgrado en México aporte, con pertinencia social, a su comprensión profunda, y al desarrollo de las vías para su atención regional y nacional, en diálogo con las instituciones gubernamentales, civiles y empresariales con quienes las instituciones de educación superior mexicanas pueden construir alternativas para contribuir de manera efectiva al desarrollo nacional. Solo así podremos hablar de que el contribuye de manera relevante y pertinente a nuestras prioridades como sociedad.

Referencias

- Acosta, G. (2015). Factibilidad de una Infraestructura Hidráulica Urbana Sustentable de Captación y Conducción de Agua Pluvial. Trabajo en proceso, para obtener el grado de Maestría en Proyectos y Edificación Sustentables. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Centro de Estudios Educativos (2011). Diagnóstico del volumen, dinámica y distribución de la problemática asociada a la alimentación incorrecta y a la falta de actividad física. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XL1, núm. 1-2, pp. 261-298.

COMPEPO (2015). XXIX Congreso Nacional de Posgrado. Convocatoria. Disponible en: <http://www.comepo.org.mx/images/xxixcnp/convocatoria-xxix-congreso-expo-posgrado-comepo.pdf> Fecha de acceso, agosto de 2015.

CONEVAL (2012). Pobreza y género en México. Hacia un sistema de indicadores. México: CONEVAL, P. 49. Disponible en: http://www.coneval.gob.mx/Informes/Coordinacion/INFORMES_Y_PUBLICACIONES_PDF/PobrezayGeneroenweb.pdf Fecha de acceso, agosto de 2015.

CONEVAL (2015). Medición de la pobreza en México y en las entidades federativas. México: CONEVAL, p. 11. Disponible en: http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Documents/Pobreza%202014_CONEVAL_web.pdf Fecha de acceso, agosto de 2015.

De la Torre, R. y Rodríguez, C. (2014a). *Indicadores de Desarrollo Humano y Género en México: Nueva metodología*. México: PNUD.

De Llano, Pablo. (3 de abril de 2013). Naciones Unidas alerta del control criminal del territorio en México. En *El país*. Disponible en: http://internacional.elpais.com/internacional/2013/04/037actualidad71364952511_227396.html Fecha de acceso, agosto de 2014.

Díaz-Santana, H. (2013). Reflexiones sobre los delitos electorales y la FEPADE a partir de la alternancia política (2000-2012). En *Revista Mexicana de Desarrollo Electoral* núm. 3, pp. 46-68.

Domínguez, A. y Santiago G. (2014). "Un acercamiento a la participación político electoral de los pueblos indígenas en México". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLIV, núm. 3, pp. 83-136.

Fox, J.A. y Height, L., (2009). El condicionamiento político del acceso a programas sociales en México. Tlaquepaque. PNUD/ITESO.

González, G. (2015). Sanitarios secos en viviendas urbanas como solución sustentable a la escasez de agua en las ciudades. Trabajo en proceso, para obtener el grado de Maestría en Proyectos y Edificación Sustentables. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

INEE (2014a). *El derecho a una educación de calidad*. México: INEE.

INEE (2014b). Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2013. Educación básica y media superior, México, D.F: México.

INEGI (2015). *Estadísticas a propósito del día mundial del internet*. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/internet0.pdf> Fecha de acceso, agosto de 2015.

OCDE (2015a). Índice para una vida mejor. Enfoque en los países de habla hispana de la OCDE. Chile, España, Estados Unidos y México. Disponible en: http://www.oecd.org/centrodemexico/%C3%8Dndice%20para%20una%20Vida%20Mejor%20resumen_130529.pdf Fecha de acceso, agosto de 2015.

Pampillón, L. (2012). Efectos socio-ambientales de la incorporación de biodigestores en el sector agropecuario en México: estudio de caso en Guanajuato y Yucatán. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional Unidad Zacatenco. Doctorado en Desarrollo Científico y Tecnológico para la Sociedad. Propuesta de Investigación.

SEP (2014). “Resultados Históricos Nacionales 2006-2013. Primaria y Secundaria”, en ENLACE México, SEP, fecha de acceso, 11 de febrero de 2014. Disponible en: http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/00_EB_2013.pdf

PNUD (2015). Los objetivos de desarrollo del milenio. 8 objetivos para 2015. México y los ODM. Disponible en: <http://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/mdgoverview.html> Fecha de acceso, agosto de 2015.

UNODC (2013). *Global study on homicide 2013. Trends, contexts, data*. Viena, Austria: UNODC.

Formar expertos: una forma que toma el significado de la orientación profesionalizante en una Maestría en Educación.

Adriana Piedad García Herrera

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

adrianapiedad.garcia@bycenj.edu.mx

Av. Prolongación Alcalde 1190, Código Postal 44270, Guadalajara, Jal.

Tel: (+52) (33) 38 53 28 93

Resumen

Se presentan los resultados de una investigación con estudio instrumental de caso en el que se explora el significado *sui generis* de la orientación profesionalizante en una maestría en educación. Se documenta el significado multiforme de la expresión cotidiana “orientación profesionalizante” en los posgrados desde la voz de los protagonistas, es decir, desde la perspectiva institucional y de Conacyt, así como desde las autoridades educativas, los coordinadores del programa, el núcleo académico básico de la maestría, los formadores y los estudiantes. De cinco formas que toma el significado de lo esperado en maestrías con orientación profesional en el ámbito educativo, en la ponencia sólo se presenta el relativo al “experto” en la expresión multiforme de los protagonistas, dependiendo del lugar y la vivencia que se tenga en el desarrollo del posgrado. Los resultados forman parte de la tesis doctoral de la autora y tienen como propósito contribuir a la discusión teórica acerca de las características básicas de la orientación profesionalizante en posgrados en educación.

Tema: El posgrado y su impacto: innovación social y creación de valor para todos.
Estudio de caso con resultados.

Palabras clave: Estudio de caso, Orientación Profesional, Significado, Expertez, Posgrado.

Introducción

Lo que se espera de una maestría con orientación profesionalizante se expresa de diferentes formas desde diversas fuentes de información, así, se puede responder desde documentos normativos, desde el currículum, desde las prácticas de formación o bien desde las producciones de los estudiantes. Explorar lo que se espera de la formación en Maestrías en Educación con Orientación Profesionalizante permitirá ir clarificando el propósito que tienen este tipo de posgrados en el ámbito educativo, y hacerlo es importante porque la claridad de propósito da estructura académica a los programas y orienta las prácticas de formación. Con un propósito claro se sabe hacia dónde ir y por cuál ruta transitar, es decir, se tiene la posibilidad de clarificar el posgrado que se necesita para la formación docente que México requiere y su impacto social.

La orientación profesionalizante es un término complejo que es necesario analizar desde las distintas formas en que se objetiva (Schütz y Luckman, 2009), si bien estas expresiones se pueden estudiar por separado, en la vida cotidiana de una Maestría Estudiada⁶ el significado se va construyendo en situación y en interacción. Para acceder a los significados hay que acercarse a las situaciones concretas que ocurren en un contexto específico. Los significados se infieren, es decir, para acceder a ellos es necesario ver la realidad de una manera indirecta, es necesario interpretarla. El significado se externaliza en actividad y en lenguaje, pero solo se puede aprehender por medio de la interpretación, y la interpretación está ligada necesariamente al contexto.

Los actos están cargados de significado (Bruner, 2006) y el lenguaje, también. “El lenguaje es capaz de transformarse en depósito objetivo de vastas acumulaciones de significado y experiencia” (Berger y Luckmann, 1968, p. 56). El lenguaje tipifica experiencias y las acciones tipificadas institucionalizan el significado. Las acciones tipificadas que muestran los significados que le otorgan los participantes a la orientación profesionalizante se presentan en distintas capas de experiencia como producto de una construcción social: “la realidad social contiene elementos de creencias y convicciones que son reales porque así los definen los participantes, y que escapan a la observación sensorial” (Mardones, 2001, p. 275).

Para observar un sector particular y relativamente pequeño del mundo social es necesario acercarse a las situaciones en las que el individuo actuante se presenta al observador en lo que se denomina una relación cara a cara (Schütz, 2008). Las situaciones tipificadas de la relación cara a cara en los procesos de formación son las sesiones de clase en las que los formadores y los estudiantes construyen significados compartidos. La observación de las sesiones de clase fue una herramienta utilizada en la presente investigación para acceder a la relación cara a cara. El análisis de las acciones y los diálogos permitieron ir dilucidando los múltiples significados de la orientación profesionalizante que se ponen en juego en dicha interacción.

Objetivos

⁶ En adelante se identificará como Maestría Estudiada (ME) para cuidar el anonimato, y a la Universidad Autónoma en la que se hizo el estudio se le identificarán como UA.

Los resultados de la investigación que se presentan en esta ponencia forman parte de la tesis doctoral de la autora,⁷ con los siguientes propósitos:

- Identificar los significados *sui generis* que los protagonistas otorgan a la orientación profesionalizante en una maestría en educación.
- Analizar las características básicas de la orientación profesionalizante a partir de las formas que toma.

Metodología

Metodológicamente la naturaleza del objeto supone ya una manera de acercarse al objeto de estudio. Para estudiar significados es necesario hacerlo desde una perspectiva comprensiva; la presente investigación se sustenta en la fenomenología “en la cual las habilidades de pensamiento fenomenológico reclaman operaciones especialmente insistentes, como la observación, la comparación y el análisis, pero igualmente concluyen en síntesis, simbolización e interpretación” (Romero, 2006, p. 100). En el sureste de México se ofrece una maestría en educación con orientación profesionalizante que por casi diez años ha formado a los profesionales de la educación media superior y superior de la región. Con la finalidad de contribuir a la comprensión del significado de la orientación profesionalizante de los posgrados en el ámbito educativo se realizó una investigación de corte cualitativo por medio de un estudio instrumental de caso (Stake, 2010), con un acercamiento a los escenarios naturales para aprehender los significados a partir de los protagonistas. Este tipo de investigación requiere de la incorporación del investigador en periodos prolongados de trabajo de campo, para comprender desde dentro la manera particular como se entiende y se lleva a la práctica la formación profesionalizante.

Este tipo de estudios intentan “preservar las realidades múltiples” (Stake, 2010, p. 23), sin embargo, su propósito no solo es ver lo particular del caso, sino que, a través del estudio a profundidad de una realidad, se obtiene una comprensión más amplia del tema. Esta comprensión puede convertirse en un instrumento de reflexión y aporte teórico a la

⁷ García, A. P. (2015). El significado multiforme de la orientación profesionalizante en las prácticas de formación de una Maestría en Educación. Tesis. Doctorado en Educación. Departamento de Estudios en Educación. CUCSH-UdeG.

explicación del fenómeno, su propósito no es la generalización del significado, como en la tradición positivista, pero las conclusiones que se obtengan pueden ser la base que aporte claridad conceptual de la denominada “orientación profesionalizante” de los posgrados.

La investigación por estudio de casos demanda la selección del caso desde dos perspectivas: lo que tiene de común y lo que tiene de único (Stake, 2010). En términos de Schütz: los rasgos o cualidades de un objeto o suceso que se considerarán como individualmente únicos y como típicos (en Mardones, 2001, p. 281). Para la selección del caso de la presente investigación el criterio “típico” lo constituye una maestría en educación con orientación profesionalizante que forma profesionales en educación y está incluida en el PNPC de CONACYT. Lo que tiene de único la ME es que en los datos reportados en el listado 2009,⁸ se ofrece en una institución que, después de la UNAM, tenía más posgrados en educación con orientación profesionalizante. En 2005 obtuvo su registro y lo ha renovado ininterrumpidamente, lo cual refleja un trabajo sostenido de la UPI y el equipo docente, así como cierta madurez en la noción de orientación profesionalizante en el posgrado.

Se realizaron observaciones de clase a cuatro formadores de asignaturas obligatorias de la maestría de referencia y después de cada sesión de observación se hizo una entrevista focalizada desde la perspectiva de Sierra (1998), favoreciendo el flujo libre de la conversación. Del total de 9 sesiones de clase de 2.5 hrs. cada una y de 8 entrevistas posteriores de una hora cada una, así como de la participación en distintos eventos, se estructuró el corpus de datos del cual se exponen los siguientes resultados.

Resultados

En el contexto de la ME, y a partir del acercamiento a la Unidad de Investigación de la Facultad en la que se realizó el estudio, la orientación profesionalizante toma distintas formas, que de manera sintética se expresan como: (a) formar expertos, (b) que los egresados sean agentes de cambio y de mejora, (c) que identifiquen situaciones

⁸ Recuperado el 21 de julio de 2009 de: http://www.conacyt.mx/Calidad/Listado_PNPC_2009.pdf
Se toma como base el listado de 2009 porque es hasta marzo de 2012 que Conacyt vuelve a publicar un listado en el que se especifica la orientación.

problemáticas y propongan estrategias de solución, (d) que generen innovaciones, y (e) que identifiquen a la orientación profesionalizante como un concepto en construcción; en esta ponencia se presenta sólo el significado referido a formar expertos. Las formas que toma el significado dependen de los protagonistas y su vivencia en la ME, esta variedad le da la característica multiforme al significado.

En el plan de estudios de la ME se declara su orientación: “La propuesta de la maestría en innovación educativa, es un programa de corte profesionalizante” (UA, 2005, p. 21). En ninguno de los casos en los que se tuvo contacto con los estudiantes hubo una expresión explícita a la orientación profesionalizante, no es común escuchar espontáneamente la referencia a la orientación del posgrado, en todos los casos son referencias hechas por los académicos: “es una maestría profesionalizante y por lo tanto su virtud es el ejercicio y la oportunidad de llevar a cabo algo, para provocar un cambio” (F1_E1),⁹ la visión a futuro de los estudiantes como egresados fue un elemento recurrente en la construcción del significado desde los protagonistas.

Desde la perspectiva institucional, reflejada en los documentos oficiales, las maestrías con orientación profesionalizante tienen como objetivo “dotar a los estudiantes de herramientas que les permitan cierto grado de «expertez» en el área educativa en la que se desempeñen” (UPI-ME, 2010, p. 5). ¿Qué es lo que se quiere decir cuando se habla de “expertez”? ¿De qué manera se va conformando el conocimiento experto en los estudiantes de la ME? Éstas y otras preguntas se tratarán de responder a lo largo de este trabajo. En relación con la dicotomía planteada por CONACYT entre los posgrados orientados a la alta profesionalización y los orientados a la investigación, los líderes académicos expresaron que los primeros están en desventaja: “no hay ningún reconocimiento para la alta profesionalización” (LA2_E), como los hay para los investigadores. La alta profesionalización es un concepto que convive con una tradición de investigación ampliamente valorada en las instituciones educativas y el CONACYT. El trabajo de campo realizado permitió identificar esa forma de convivencia entre ambas orientaciones, que en ocasiones se torna tensa, como lo muestra el siguiente comentario: “si es una maestría profesionalizante debería tener una estructura no necesariamente como las de

⁹ Las claves hacen referencia a los datos de identificación de los registros del trabajo de campo.

investigación” (F3_E3). La investigación tiene una presencia constante en las actividades de estudiantes y formadores, pero de una manera diferente, como lo expresa la Coordinadora de la ME: “la investigación no es como tal investigación, sino es como un sondeo que se hace, la investigación a nivel ya más de diagnóstico, es diferente, este es el producto final, mi innovación tangible, no nada más una serie de datos analizados, como los que hacíamos investigación” (Co_E3).

Uno de los significados de la orientación profesionalizante en la ME es su propósito, implícito y explícito, de formar expertos, como lo señaló la Directora de la Facultad en la Ceremonia de Graduación “la Facultad dignifica el compromiso por contribuir en la formación de expertos en diversos ámbitos de acción dentro del quehacer educativo” (DF_CG). Desde la perspectiva de los líderes académicos el propósito es que desarrollen una “alta capacidad para el ejercicio profesional” (LA2_E), o bien, desde los documentos oficiales, que sean “profesionales competentes” (UA, 2005, p. 22) egresados de “programas dirigidos a la alta profesionalización” (UA, 2005, p. 25). Las diversas denominaciones encierran una serie de rasgos que en la vida cotidiana de la institución y de la ME se expresan de distintas maneras.

La noción del experto se puede identificar desde el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (2001-2006) (PFPN) que expresaba la estrategia de apoyo en términos de formar “expertos capaces de incidir en el desarrollo de los distintos campos profesionales” (SEP-CONACYT, 2001, p. 3). Referirse al profesional egresado como “experto” se fue modificando posteriormente en los documentos de CONACYT, para 2011 en el PNPC la orientación profesionalizante debería proporcionar al estudiante una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento con alta capacidad para el ejercicio profesional. (SEP-CONACYT, 2011a, pp. 2-3), de tal manera que para esa convocatoria se hablaba de alta capacidad para el ejercicio profesional, en lugar del experto.

La visión del experto tiene que ver con lo que se espera de los egresados al concluir la ME y ubicarse en sus centros de trabajo. Son múltiples los ejemplos en los que se hizo referencia al papel de los egresados como expertos que inciden en el desarrollo de las instituciones educativas. En contraste, los estudiantes que cursaban la ME en el periodo del trabajo de campo en ninguna ocasión se refirieron a ellos mismos como expertos, quizá

porque se veían aún en proceso de formación.

Las instituciones educativas se van creando expectativas alrededor de los estudiantes inscritos en los posgrados como expertos o profesionales competentes, como se identifica en el siguiente relato: “entonces me han pedido a mí que ya estoy estudiando la maestría que yo organice o vea cómo darles las herramientas tecnológicas para que después ellos se pongan” (F3_E3), porque saben que una opción para atender las dificultades educativas de la institución es recurrir al personal que está estudiando una maestría o que es egresado. En muchas ocasiones “la propuesta va a venir de la misma institución” (LA1_E) y se pide al estudiante su intervención para hacer una propuesta de mejora.

En el Marco de Referencia de la convocatoria al PNPC de 2011 uno de los rasgos que pretende caracterizar la orientación profesionalizante señala: “profundizar y ampliar los conocimientos y destrezas que requiere el ejercicio profesional en un área específica” (SEP-CONACYT, 2011b, p. 12). En el contexto de la ME este rasgo, que va preparando al experto, se puede identificar en el conocimiento y la seguridad que van adquiriendo los estudiantes en su paso por la maestría: “primero que son capaces ya de usar la tecnología, si el temor es a hacer algo novedoso en el aula, en sus instituciones, no deben tener ese temor porque están capacitados, pero tienen que vivenciar esos conocimientos” (F2_E1), es decir “que sí lo puedan hacer, tienen las herramientas, los conocimientos, lo único es que hay que decidirse y desarrollarlo” (F2_E1), pero no es suficiente con tener los conocimientos, es necesario aplicarlos. La expectativa de la intervención del estudiante se manifiesta de distintas maneras:

cuando él hace eso (usar la pizarra interactiva) se siente muy bien, se da cuenta de que puede usar este medio, que es un medio moderno. En el caso de los profesores ellos tienen preocupación porque a lo mejor si llega en su institución, cuando menos ya la conocen, pero si les pidieran por ejemplo “maestro tú que estás estudiando la maestría oye me podrías mostrar cómo es eso” y no lo pudieran hacer, creo que se sentirían un poco mal (F2_E2).

Entonces, la idea de experto involucra tener conocimientos, que a su vez los puedan aplicar en sus instituciones educativas, pero el tener conocimientos implica que éstos estén

actualizados, que sean novedosos. Aprender a buscar por sí mismos es un conocimiento necesario en el proceso de formación de la ME porque posibilita actualizar los conocimientos: “pudiéramos llegar a obtener información más reciente, porque la indicación es esa, buscar más información para que luego en el trabajo en el aula pues pudiéramos ver qué encontraron, qué hay de novedad en este tema” (F2_E2). En las clases observadas se pidió a los estudiantes que buscaran información acerca de herramientas tecnológicas, pero también de bibliografía adicional a la señalada en el programa de la asignatura.

Formarse como experto implica también ser un poco líder, es decir, contagiar a sus compañeros: “ellos están más cercanos, si ellos explican «pues yo hice esto» pues los demás dicen «ah, ella lo hizo, está más cercano y yo lo voy a intentar»” (F3_E3); pero también a los de sus centros de trabajo: “hay maestros que se contagian y van y les dicen, «oye cómo lo haces, cómo lo hago», entonces la idea es, la responsabilidad es que con sus compañeros también de la institución, tú tienes que darles, no solo alentarlos, «si te animas te enseño, te lo muestro cómo»” (F2_E1). Y ya como egresados, que las instituciones se apoyen en ellos para la toma de decisiones:

yo les platicué de varios ejemplos de ex alumnos que lograron que la institución adquiriera lo necesario para tener una intranet, “me parece interesante tu idea, tú te comprometerías a seguir ese proyecto, a hacerlo si yo compro el equipo, te comprometerías a darles una orientación, motivar a tus compañeros”, y se han comprometido (F2_E1).

En la conformación del experto, los formadores se muestran como ejemplo, como casos de éxito, quizá en un intento también de contagiar a los estudiantes. Durante el trabajo de campo se observaron diversos casos en que los formadores mostraban el dominio en el manejo de los contenidos y en el uso de herramientas, que parecen mostrar también el intento de hacer congruente lo que dicen a sus estudiantes con lo que hacen. En una de las clases observadas la formadora pidió a sus estudiantes que participaran en un foro, los estudiantes estaban en primer semestre y la formadora comentó que el foro es una de las herramientas a las que se le saca poco provecho: “Ya todo el mundo dice, «yo puse un foro», pero luego cuando ves el foro ¿dónde está la reflexión? Y por eso les hice el

comentario de cómo me ha ido a mí con los foros, cómo he ido también poniéndoles lineamientos para garantizar un poquito uno que todos participen, dos que al menos lean un poco y así, más o menos” (F3_E3).

La formadora comenta con los estudiantes que ese aprendizaje lo ha obtenido a través de los años y de ir buscando nuevas formas de invitar a sus alumnos a participar en los foros. Ella muestra que no hay respuestas hechas y que mucho de lo que ha avanzado en el manejo de los foros se debe a su propia búsqueda y al diálogo con sus colegas: “uno va aprendiendo en cursos y talleres que nos vamos comentando entre maestros” (F3_E3), quizá por ese motivo es importante la exposición de los estudiantes en clase y el intercambio de información, para irlos entrenando en el diálogo entre colegas.

A partir de las diversas expresiones de lo esperado en un posgrado con orientación profesionalizante como la ME, se puede inferir que ser un profesional experto no es un rasgo fortuito de la formación, proviene de las concepciones, las expresiones y los actos en los que se propicia tener conocimientos actualizados, capacidad de búsqueda de nuevas herramientas de trabajo y liderazgo para contagiar a otros en su uso. En el trayecto de formación constantemente se hace referencia a la aplicación de conocimientos, pero también es uno de los rasgos esperados al terminar el posgrado como se mencionó en la ceremonia de graduación:

jóvenes egresados, hoy inician una nueva aventura, no es el momento de mirar hacia atrás, sino de ver hacia adelante, de contemplar el futuro, de fijarse nuevas metas, algunos para continuar su formación como doctores, otros para ejercer los conocimientos adquiridos, pero todos con el compromiso de trabajar por el bien de la sociedad (CoSPI_CG).

La aplicación de conocimientos se considera una consecuencia de la formación, el núcleo académico básico también lo expresó en el mismo sentido al referirse a la práctica de los egresados: “utilizando y desarrollando todo aquello que se les dotó y proporcionó” (NAB_GF), dado que por lo general los egresados de los posgrados profesionalizantes “regresan a lo que hacían anteriormente, pero ponen más en práctica lo que han adquirido durante la maestría” (LA1_E).

Entonces CONACYT parece que dejó su huella al proponer la idea de experto, pero el significado o propio de la “expertez” se lo da la institución y el programa. La selección de las asignaturas, los énfasis que se ponen en las prácticas de formación, la recurrencia en las expresiones de lo que se espera de los estudiantes como egresados, y la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la formación, son rasgos que van configurando la construcción social del experto que se espera formar en la ME como posgrado con orientación profesionalizante en el ámbito de la educación.

Conclusiones

La orientación profesionalizante no es lo mismo en los distintos planos, pero solo se puede tener una idea de su significado se conjuntan sus distintas expresiones, que se pueden ver en un plano específico, y también en su interacción. El significado construido de la orientación profesionalizante de la maestría estudiada es producto de la interacción cotidiana entre los protagonistas. Si bien en el currículum solo se declara la orientación profesionalizante del programa, en la estructura curricular se refleja un significado orientado a la formación de un profesional “experto” que pueda incorporar cambios y mejoras en el sector educativo de su ámbito de competencia.

Con las diversas formas que toman las prácticas de formación en la ME se espera lograr la profundización teórica, cierta expertez y dominio en los conocimientos y habilidades, de una forma particular en la que los estudiantes vinculan el material revisado en clase con su propia experiencia, para aplicarlo en un contexto concreto en el que se desempeñan como profesores, incluso antes de concluir el posgrado.

La formación de profesionales de la educación se sitúa en algunos momentos como formación de profesores y en otros como formación de expertos. Para los estudiantes es más cercana su vivencia como docentes y sus necesidades de formación en ese ámbito de competencia. Para los formadores en las sesiones de clase también se observa una tendencia a la atención de los estudiantes como profesores, pero en la mayor parte de las ocasiones se orientan las prácticas a la formación de expertos.

El significado *sui generis* es el significado propio y local de una expresión normativa general. En todos los planos hay una construcción local, hay una interpretación y un nuevo significado, también un nuevo acervo de conocimientos. No se trata de que se atribuya el mismo significado de la orientación profesionalizante en la ME, es decir, que

signifique lo mismo para todos, eso es imposible, se trata de comprender que el significado toma distintas formas dependiendo de los protagonistas que recrean el significado pero de distinta forma, lo importante es reconocer esos significados multiformes e identificar de qué manera conviven en un escenario local concreto en los procesos de formación. El significado multiforme expresa unidad en la diversidad. Tiene diversas formas y diversos matices también, pero en conjunto brinda el acervo social de conocimientos que permite a los protagonistas comunicarse y construir en colectivo.

Referencias

- Berger, P., Luckmann, T. (1968). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruner, J. (2006). Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.
- Mardones, J. M. (2001). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica. México: Ediciones Coyoacán.
- Romero, M. A. (2006). Desarrollo de habilidades filosóficas. Un estudio comparativo y transdisciplinar en el campo educativo. Guadalajara, México: UdeG.
- Schütz, A. (2008). El problema de la realidad social. Escritos I. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schütz, A., Luckman, T. (2009). Las estructuras del mundo de la vida. Buenos Aires: Amorrortu.
- SEP-CONACYT (2001). Programa para el Fortalecimiento de Posgrado Nacional. México: SEP-CONACYT.
- SEP-CONACYT (2011a). Convocatoria 2010-2012. Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). México: SEP-CONACYT.
- SEP-CONACYT (2011b). Glosario de términos del PNPC para programas de posgrado escolarizados.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En Galindo, L. J. (Coord.). Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México: Pearson, pp. 277-345.

Stake, R. E. (2010). Investigación con estudio de caso. Madrid: Morata.

UA (2005). ME. Plan de Estudios de nueva creación. UPI. Facultad de Educación.
(documento interno).

UPI-ME (2010). Guía para la elaboración de tesis. Maestrías Profesionalizantes. UPI.
Facultad de Educación. (documento interno).

