

CCMEPO

CONSEJO MEXICANO DE ESTUDIOS DE POSGRADO



XXVIII
Congreso Nacional de
Posgrado

MEMORIA

Diagnóstico
Consolidación
Impacto del
Posgrado Nacional

Guadalajara, Jal.

1-3 octubre de 2014



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

Mtro. Raúl Placencia Amoroz

Secretaria Ejecutiva

Dra. Mariana Sánchez Saldaña

Universidad Iberoamericana Ciudad de México

Vocalías

M.C. Manuel Antonio Baeza Bacab

Universidad Autónoma de Yucatán

Dra. Ma. Luisa García Batiz

Universidad de Guadalajara

Dr. Francisco Javier Gorjón Gómez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Dr. Luis Enrique Gutiérrez Casas

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Dra. Yolanda Jiménez Naranjo

Universidad Veracruzana

Dr. Juan Pedro Laclette San Román

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Carlos Eduardo Monroy Galindo

Universidad de Colima

Dra. Catalina Morfín López

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

Dra. Guadalupe Ruiz Cuellar

Universidad Autónoma de Aguascalientes

Ing. María Cristina Samperio Rivera

Universidad Autónoma Metropolitana

Dr. Medardo Serna González

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Dr. Salvador Hernández Castro

Universidad de Guanajuato

Dr. Juan Silvestre Aranda Barradas

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

Dra. Mariana Sánchez Saldaña

Universidad Iberoamericana Ciudad de México

Dra. Catalina Morfín López

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

Mtra. Ivonne Lizette Cuevas Vélez

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

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 Toyas

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez



COMEPO
CONSEJO MEXICANO DE ESTUDIOS DE POSGRADO



Diagnóstico, Consolidación e Impacto del Posgrado Nacional

Comité de EXPO-POSGRADO 2014

Ing. María Cristina Samperio Rivera

Universidad Autónoma Metropolitana

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. Raúl Placencia Amoroz

COMEPO

Srita. Eva Reyes

COMEPO

Ing. Citlali González Cano

Ing. Josué Isaías Flores Mazón

Universidad Autónoma de San Luis Potosí



COMEPO
CONSEJO MEXICANO DE ESTUDIOS DE POSGRADO



Diagnóstico, Consolidación e Impacto del Posgrado Nacional

COMITÉ ORGANIZADOR LOCAL

Universidad de Guadalajara

COORDINACIÓN GENERAL ACADÉMICA – COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

Dra. Sonia Reynaga Obregón

Dra. María Luisa García Bátiz

Lic. Silvia Michel Díaz

Mtra. Laura L. Michel Camacho

Lic. Antonio de la Torre Vázquez

C. María Elvira Lopez Arias

Mtra. Diana Ruth Estrada Garza

Lic. Lourdes Maribel Díaz Chávez

Lic. Tanya Lizette Barrera Sánchez

CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS EXACTAS E INGENIERÍA

Dr. Cesar Octavio Monzón

Mtro. Sergio F. Limones Pimentel

Dr. Enrique Michel Valdivia

Dr. Luis Javier González Ortiz

Fis. Jaime F. Almaguer Medina

Mtro. Sergio R. Itsuo Higashi

PRESENTACION

Los Congresos Nacionales de Posgrado son reuniones en que los académicos, los coordinadores de los programas y los responsables institucionales del posgrado se reúnen para tratar asuntos de interés común. Es un evento anual que permite la interacción entre los actores de las políticas públicas del posgrado nacional y los operadores institucionales de los posgrados. Este Congreso ofrece la oportunidad de comunicar a los pares los avances, dificultades, retos y logros del posgrado; las experiencias con nuevas modalidades de posgrado, como son los programas con la industria, a distancia o semipresenciales, entre otros. El Congreso Nacional de Posgrado es el evento que permite a los académicos interactuar, reportar hallazgos, generar nuevos proyectos e intercambiar puntos de vista sobre aspectos específicos del posgrado.

Este año, el XXVIII Congreso se convoca bajo el lema: *Diagnóstico, Consolidación e Impacto del Posgrado Nacional*, lema que traduce fielmente las inquietudes y proyectos de la comunidad académica sobre el posgrado nacional: *Diagnóstico*.- Se requiere conocer con certeza cuál es el estado del posgrado en el país, a fin de proponer políticas públicas a los tomadores de decisiones para impulsar el posgrado nacional.

En estos momentos el COMEPO está llevando a cabo una encuesta a nivel nacional con el apoyo del CONACYT y operada por expertos del CIMAT, Unidad Aguascalientes, a fin de realizar un Diagnóstico del posgrado nacional. El levantamiento de la encuesta nos permitirá generar un importante acervo de información cuantitativa y cualitativa que proporcionará un valioso material que tomará a nuestros grupos de académicos varios años para explotarlo y analizarlo. Esta información permitirá realizar diagnósticos a nivel Estatal, Regional y Nacional del posgrado, con el propósito de generar propuestas para que los tomadores de decisiones implanten políticas públicas para consolidar el posgrado nacional.

El COMEPO, de manera complementaria al proyecto del Diagnóstico del Posgrado en México, iniciativa que nos proporcionará una fotografía instantánea del posgrado actual, se ha planteado también la necesidad de crear un "Observatorio del Posgrado Nacional", proyecto de trascendencia en el mediano y largo plazo que tiene como objetivo disponer de información confiable y actualizada, equivalente a un censo del posgrado nacional. Cabe mencionar que ambos proyectos son apoyados por el CONACYT. El proyecto del Observatorio Nacional representa un reto para el COMEPO, en lo que se refiere a darle continuidad a través de las sucesivas Presidencias de

nuestra organización, de tal manera que se disponga de una base de información permanente, confiable y actualizada, alimentada por todas las instituciones que imparten programas de posgrado en el país. Este es un proyecto de largo alcance, pero que nos permitirá poner a disposición de la sociedad una base de datos confiable, generada por una Asociación Civil independiente que permitirá proponer políticas públicas a los tomadores de decisiones y que requerirá del apoyo de nuestras instituciones asociadas, pero también de las entidades gubernamentales responsables del posgrado, como son la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Estamos seguros que el programa de este XXVIII Congreso Nacional y la Expo Posgrado resultará de su interés. Agradecemos el gran apoyo brindado por las autoridades de la Universidad de Guadalajara, en particular de la Dra. Sonia Reynaga, Coordinadora General Académica de la UdG y Silvia Michel, Jefe de la Unidad de Posgrado, a quienes agradecemos su entusiasmo y ayuda. 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

Presidente del

Consejo Mexicano de Posgrado

XXVIII CONGRESO NACIONAL DE POSGRADO Y EXPO POSGRADO

PROGRAMA GENERAL DE ACTIVIDADES

Hora	Lunes 29 de Septiembre	Martes 30 de Septiembre	Miércoles 1 de Octubre
	Sede: Centro Integral de Documentación		Sedes: Inauguración, Conferencias y Paneles en el Auditorio "Enrique Díaz de León. Sesiones de Trabajos Libres en el Edificio E.
	Actividad	Actividad	Actividad
9:00 - 10:00	Taller A. Modelos innovadores de posgrado Instructores Dra. Mariana Sánchez - UIA Dra. Graciela González - UPN	Taller B. Formación de Evaluadores de Programas de Posgrado Instructores Dr. Federico Martínez M. - UNAM Mtro. Raúl Alvarado G. - UNAM Lic. David Alberto Rojano G. - UNAM	Inauguración del XXVIII Congreso del COMEPO
10:00 - 10:30			Expo – Posgrado Inauguración y Recorrido
11:00 - 12:30			Conferencia 1 La Agenda Política de Ciencia, Tecnología e Innovación en México
12:30 - 13:00			Dr. Enrique Cabrero Mendoza, Director General del CONACYT.
13:00 - 13:30			Panel de discusión 1 Diagnósticos del Posgrado Moderador: Dr. J. Fernando Toro V. – UASLP
13:30 - 14:00			Expositores: Dr. José Manuel Cabrera - UG Dr. Medardo Serna - UMSNH Dra. Catalina Morfín - ITESO
14:00 - 16:00	Comida	Comida	Comida
16:00 - 19:00	Continúa Taller Modelos innovadores de posgrado	Continúa Taller Formación de Evaluadores de Programas de Posgrado	Reunión del Comité Directivo. (17:00 h., Hotel Sede: Salón Monumental)
19:00 - 20:00			Sesión de trabajos libres Coordinadores: Dr. Jorge Fernando Toro V. Dr. Marco A. Sánchez C. UASLP (Edificio E)
20:00			Cena del Comité Directivo Coordina Dr. Raúl Placencia
			Asamblea Ordinaria de Asociados (En el Hotel Sede)
			Cena de Asociados (En el Hotel Sede)

Hotel sede: HOTEL MORALES. Av. Ramón Corona 243, Centro Histórico, C.P. 44100 Guadalajara, Jalisco, México. Tel. 36585232 ext. 5232

Hotel Sede Alterno: HOTEL ARANZAZÚ. Av Revolución 110, Col. Centro C.P. 44100 Guadalajara, Jalisco, México. Tel. 39424042

XXVIII CONGRESO NACIONAL DE POSGRADO Y EXPO POSGRADO PROGRAMA GENERAL DE ACTIVIDADES

Hora	Jueves 2 de Octubre	Viernes 3 de Octubre
	Sedes: Inauguración, Conferencias y Paneles en el Auditorio "Enrique Díaz de León. Sesiones de Trabajos Libres en el Edificio E.	
	Actividad	Actividad
9:00 - 10:00	Conferencia 2 Tendencias Internacionales del Posgrado Moderador: Dr. Jorge F. Toro Vazquez, UASLP	Panel de discusión 3 Experiencias de Posgrados con la industria Moderador: Dr. Ernesto Rayas Sánchez – ITESO
10:00 - 10:30	Expositor: Dr. Francisco J. Martos Perales, Presidente Adjunto, Asociación Universitaria Iberoamericana del Postgrado	Expositores: Ing. Jesús Palomino, Director General de Intel Representantes del Sector Industrial
11:00 - 12:30	Panel de discusión 2 La Importancia de la Información y la Creación de un Observatorio Nacional del Posgrado Moderador: Dr. Marcial Bonilla - IPICYT Expositores: Dra. Ma. Antonieta Zuloaga - CIMAT Representantes de las Regiones: Dr. Federico Graef - CICESE, Dra. Yolanda Jiménez - UV, Dr. Manuel A. Baeza - UADY, Dr. Luis Enrique Gutiérrez - UACJ, Dra. Sonia Reynaga - UdeG	Panel de discusión 4 Impactos del Posgrado Moderadora: Dra. Sonia Reynaga O. - UdeG Expositores: Dr. Luis Ponce Ramirez - CONACYT Dra. Guadalupe Ruiz - UAA Representante de la UNAM
12:30 - 13:00	Conferencia 3 Los Programas de Posgrado y Becas del CONACYT y su impacto en el desarrollo de la ciencia y la tecnología en México.	Concurso de Estudiantes Premiación a Ganadores Coordinador: Dr. Luis Enrique Gutiérrez C. - UACJ
13:00 - 13:30	Moderador: Dr. Marcial Bonilla - IPICYT	Conclusiones y clausura
13:30 - 14:00	Dra. María Dolores Sánchez Soler, Directora Adjunta de Posgrados y Becas del CONACYT	
14:00 - 16:00	Comida	
16:00 - 19:00	Sesión de trabajos libres Coordinadores: Dr. Jorge Fernando Toro V. Dr. Marco A. Sánchez C. - UASLP (Edificio E)	Actividad Cultural: Presentación de Artesanos
19:00 - 20:00	Actividad Cultural: Recorrido por Guadalajara en Turibus (Cupo: 70 personas, Registro en el Módulo de Información)	Actividad Cultural: Tema sobre Tlaquepaque (Auditorio Enrique Díaz de León)
20:00	Brindis ofrecido por la Universidad de Guadalajara en el CUCEI (20:00 a 23:00 hrs.)	

TALLER A: MODELOS INNOVADORES DE POSGRADO

1. Introducción

Los estudios de Posgrado han evolucionado, no sólo en cuanto a la expansión de la matrícula, a la multiplicación de los programas y a su distribución geográfica, sino sobre todo, en la diversificación de las modalidades de organización e impartición. La diversidad de modalidades ha generado nuevas oportunidades de enriquecimiento, de aprovechamiento de recursos, creación de sinergias, innovación pedagógica y aprendizaje institucional.

Pero también estos procesos de innovación se convierten en fuentes de incertidumbre para las instituciones, los académicos y los estudiantes. Los riesgos inherentes en este camino de transformación deben ser estudiados y valorados, con el fin de contar con elementos para tomar mejores decisiones y aprovechar al máximo las ventajas identificadas en las buenas prácticas.

En este contexto de incertidumbre, cambio e innovación, la pertinencia es un elemento que permite articular los diversos elementos y orientar los esfuerzos de los actores hacia el logro de objetivos relevantes. No basta innovar: es imprescindible garantizar la pertinencia. Pertinencia e innovación son dos términos presentes en el discurso del posgrado. Pero estos términos no tienen significados homogéneos para los diversos actores, por lo que las acciones no necesariamente se articulan armónicamente.

El debate sobre la pertinencia, la calidad y la efectividad de las diversas modalidades de posgrado es un área natural de análisis y discusión para los integrantes de COMEPO.

2. Propósitos

Analizar los procesos de innovación del posgrado en el contexto de las instituciones de educación superior, a la luz de las propuestas de políticas para el desarrollo del posgrado. Identificar elementos e interpretaciones de los actores participantes, que permitan integrar indicadores de pertinencia del posgrado, como eje articulador del desarrollo de este nivel educativo.

3. Dirigido a

Responsables institucionales de posgrado; coordinadores de programas de posgrado ó académicos responsables del desarrollo académico de los posgrados.

4. Productos esperados

- a) Identificación de características destacadas y factores críticos de éxito de los procesos de innovación del posgrado
- b) Un diagnóstico sobre las condiciones institucionales y nacionales necesarias para la innovación y la pertinencia del posgrado
- c) Esbozo de indicadores de pertinencia que potencialmente generen sinergias y sirvan como detonantes de procesos de innovación y fortalecimiento del posgrado.

5. Temario General

1. Contexto y problemática:
 - 1.1. Paradigmas que subyacen en el posgrado actual
 - 1.2. La necesidad de la innovación en las formas de organización y desarrollo del posgrado.
2. Modelos de innovación
 - 2.1. La innovación en el posgrado
 - 2.2. Los ámbitos de la innovación
3. La pertinencia como elemento fundamental de la calidad del posgrado:
 - 3.1. Elementos que impulsan y limitan la pertinencia
 - 3.2. Visión de los actores
 - 3.3. Criterios de evaluación de la pertinencia
 - 3.4. Impacto de los criterios de pertinencia en el desarrollo del posgrado
4. Condiciones de innovación, pertinencia y viabilidad del posgrado en las instituciones de educación superior

6. Coordinación académica

Dra. Mariana Sánchez Saldaña. Subdirectora de Posgrado.

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

Dra. Graciela González Juárez,

Universidad Pedagógica Nacional

TALLER B: FORMACIÓN DE EVALUADORES DE LOS PROGRAMAS DE POSGRADO

Como resultado de la preocupación externada por los asociados del COMEPO, quienes han advertido que las evaluaciones de los Programas de Posgrado dentro del marco del PNPC pueden ser mejoradas significativamente mediante una capacitación a los Comités de Pares, el Comité Directivo del COMEPO estableció una línea de trabajo para la Formación de Evaluadores de los Programas de Posgrado, dentro de la cual se inscribe el taller que se impartirá en este XXVIII Congreso de Evaluación de los Programas de Posgrado. Adicionalmente, este taller también resulta de utilidad para los Coordinadores o responsables de los posgrados de las instituciones que deben someter periódicamente a evaluación sus posgrados para ingresar, permanecer o promoverse de nivel dentro del PNPC.

El Taller está estructurado con base en los elementos que se desarrollan para evaluar de los programas de posgrado dentro del PNPC. De esta manera el contenido del Taller se centra en los documentos normativos para la evaluación de los posgrados por parte de los Comités de Pares en el marco del PNPC. Esto incluye el marco de referencia y los anexos que se emiten junto con la convocatoria del CONACYT, así como los elementos de autoevaluación Institucional, la planeación, el plan de mejora, los medios de verificación y los cuadros de consistencias, entre otros elementos importantes para la evaluación de los programas de posgrado. Asimismo, aborda la evaluación plenaria, el instrumento de evaluación y otros elementos para la emisión del dictamen por parte de los Comités de pares.

El Taller es impartido conjuntamente por el Dr. Federico Martínez Montes de la Universidad Nacional Autónoma de México y sus colaboradores, el Mtro. Raúl Alvarado González y el Lic. David Alberto Rojano Gutiérrez.

Temario General del Taller

Contexto de la Evaluación

Documentos normativos para la evaluación, CONACYT - PNPC

- Marco de Referencia
- Anexo A

Información del programa de posgrado

- Plataforma electrónica (Reportes estadísticos)
- Cuadro de consistencias
- Planeación Institucional y Autoevaluación
- Plan de mejora
- Medios de Verificación
- Página Web

Primera Fase: Pre Evaluación

- Instrumento de Evaluación:

Segunda Fase: Evaluación plenaria

- Discusión entre Pares Evaluadores
- Instrumento de Evaluación
- Dictamen final
- Vigencias

Trabajo en grupo: Evaluación de un programa de posgrado

- Pre Evaluación
- Evaluación del Comité de Pares
- Presentación de los resultados

Conferencia 1

Miércoles 1 de octubre, 11:00 h, Auditorio "Enrique Díaz de León"

La Agenda Política de Ciencia, Tecnología e Innovación en México

Dr. Enrique Cabrero Mendoza

Director General del CONACYT

Conferencia 2

Jueves 2 de octubre, 9:00 h, Auditorio "Enrique Díaz de León"

Tendencias Internacionales del Posgrado

Dr. Francisco J. Martos Perales

Presidente Adjunto, Asociación Universitaria Iberoamericana del Postgrado

Conferencia 3

Jueves 2 de octubre, 12:30 h, Auditorio "Enrique Díaz de León"

Los Programas de Posgrado y Becas del CONACYT y su Impacto en el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología en México

Dra. María Dolores Sánchez Soler

Directora Adjunta de Posgrados y Becas del CONACYT

Panel de discusión 1

Miércoles 1 de octubre, 12:30 h, Auditorio "Enrique Díaz de León"

Diagnósticos del Posgrado

Moderador:

Dr. Jorge. Fernando Toro Vazquez
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Expositores:

Dr. José Manuel Cabrera
Universidad de Guanajuato
Dr. Medardo Serna
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Dra. Catalina Morfín
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Panel de discusión 2

Jueves 2 de octubre, 11:00 h, Auditorio "Enrique Díaz de León"

La Importancia de la Información y la Creación de un Observatorio Nacional del Posgrado

Moderador:

Dr. Marcial Bonilla Marín
Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica

Expositores:

Dra. Ma. Antonieta Zuloaga
Centro de Investigación en Matemáticas
Dr. Federico Graef
Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada
Dra. Yolanda Jiménez
Universidad Veracruzana
Dr. Manuel A. Baeza
Universidad Autónoma de Yucatán
Dr. Luis Enrique Gutiérrez
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Dra. Sonia Reynaga
Universidad de Guadalajara



Panel de discusión 3

Viernes 2 de octubre, 9:00 h, Auditorio "Enrique Díaz de León"

Experiencias de Posgrados con la industria

Moderador:

Dr. Ernesto Rayas Sánchez

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Expositores:

Ing. Jesús Palomino

Director General de Intel

Representantes del Sector Industrial

Panel de discusión 4

Viernes 2 de octubre, 11:00 h, Auditorio "Enrique Díaz de León"

Impactos del Posgrado

Moderadora:

Dra. Sonia Reynaga O.

Universidad de Guadalajara

Expositores:

Dr. Luis Ponce R.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Dra. Guadalupe Ruiz

Universidad Autónoma de Aguascalientes

CONCURSO

“Impactos sociales y soluciones innovadoras de los trabajos académicos en el posgrado”

El concurso se dirige a los(las) estudiantes vigentes y egresados(as) de un programa de posgrado nacional en el periodo del 1º de enero de 2013 al 30 de junio de 2014. El concurso consiste en la presentación de un producto o resultado original del proyecto de investigación de su tesis de grado, que aporte una solución a un problema de innovación tecnológica o de ciencia básica, o que contribuya a la generación de conocimiento para el beneficio de la sociedad.

El objetivo de la convocatoria es incentivar a los estudiantes que cursan un posgrado nacional a que desarrollen –como resultado de sus trabajos para el egreso– productos de investigación, de innovación y de aplicación de conocimiento con impacto social, que contribuyan a la solución de problemas locales, regionales y nacionales.

El concurso incluye las siguientes categorías:

- a) Publicaciones con arbitraje
- b) Patentes
- c) Prototipos en la fase de laboratorio
- d) Programa de intervención social

En su caso, el COMEPO premiará al primer lugar en cada categoría durante el desarrollo del Congreso. El premio consiste en un diploma y una tableta iPad al ganador(a) de cada categoría.

XXVIII CONGRESO NACIONAL DE POSGRADO

INSTITUCIONES PARTICIPANTES EN EXPO POSGRADO 2014

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada

Centro de Investigaciones en Óptica

El Colegio de San Luis

Instituto de Ecología

Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey

Universidad Autónoma de Chapingo

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Universidad Autónoma de Guadalajara

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Universidad Autónoma del Carmen

Universidad Autónoma del Estado de México

Universidad Autónoma Metropolitana

Universidad de Guadalajara

Universidad Iberoamericana

Universidad Nacional Autónoma de México

Universidad Veracruzana

XXVIII CONGRESO NACIONAL DE POSGRADO Y EXPO POSGRADO

SESIONES DE TRABAJOS LIBRES

MIÉRCOLES 1 DE OCTUBRE		
<i>Mesa A) Diagnósticos formales de distintas modalidades de los programas de posgrado con alcances institucional, interinstitucional, estatal, regional y nacional.</i>		Moderador: MTRO. WILEBALDO MARTÍNEZ TOYES Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
16:00 - 16:20	Evaluación de los Criterios de Ingreso de los Alumnos al Posgrado	MARTÍNEZ MONTES FEDERICO Martínez Estrella Verónica Laclette Juan Pedro Universidad Nacional Autónoma de México
16:20 - 16:40	Análisis del Impacto de Productos de Investigación en la Productividad Científica de Alumnos de Posgrado	JIMÉNEZ GARCÍA MARTHA Instituto Politécnico Nacional Hernández Herrera Claudia Alejandra Instituto Politécnico Nacional - UPIICSA Galicia Villanueva Silvia Instituto Politécnico Nacional- ESCA TEPEPAN
16:40 - 17:00	Diagnóstico del Posgrado en Nayarit	BECERRA ROMERO AMERICA Reyes Arroyo María De Lourdes Robles Flores Areli Universidad Autónoma de Nayarit
17:00 - 17:20	Diagnóstico de las Competencias Investigativas de los Estudiantes en los Posgrados de Administración del Instituto Politécnico Nacional (IPN)	CARDOSO ESPINOSA EDGAR OLIVER Instituto Politécnico Nacional Cerecedo Mercado Trinidad Cortes Ruiz Jesica Ortiz Acle Carlos IPN-ESCA-SANTO TOMAS
17:20 - 17:40	RECESO	
17:40 - 18:00	Diagnóstico de la Investigación y el Posgrado. el Caso de la Universidad Autónoma de Zacatecas	SALAS LUEVANO MARCO ANTONIO Zhizhko Elena Anatolievna Salas Luévano Ma. de Lourdes Universidad Autónoma de Zacatecas
18:00 - 18:20	De la Vinculación en la Maestría en Desarrollo Educativo-UPN	GONZALEZ JUAREZ GRACIELA Torres Hernández Rosa María Universidad Pedagógica Nacional
18:20 - 18:40	Factores de Liderazgo Necesarios en los Programas de Posgrado Relacionados con la Administración Informática.	JIMÉNEZ GARCÍA MARTHA Instituto Politécnico Nacional Galicia Villanueva Silvia Instituto Politécnico Nacional ESCA – TEPEPAN Hernández Herrera Claudia Alejandra Instituto Politécnico Nacional - UPIICSA
18:40 - 19:00	Diagnóstico del Posgrado Nacional: Un Requisito para su Consolidación	REYES GARCÍA JUAN IGNACIO Instituto Politécnico Nacional Reyes García Jesús ESIME-IPN Reyes García Jesús Manuel UPIICSA-IPN

XXVIII CONGRESO NACIONAL DE POSGRADO Y EXPO POSGRADO

SESIONES DE TRABAJOS LIBRES

MIERCOLES 1 DE OCTUBRE

<i>Mesa B) Estrategias, metodologías, experiencias, políticas, prácticas y acciones que hayan contribuido a la consolidación de los programas de posgrado.</i>		Moderador: Dra. GUADALUPE RUIZ CUELLAR Universidad Autónoma de Aguascalientes
16:00 - 16:20	Dimensiones Culturales del Concepto Tutoría Académica en Docentes y Alumnos de Doctorado	AGUILERA VELASCO MARIA DE LOS ANGELES Acosta Fernández Martin Pozos Radillo Blanca Elizabeth Universidad de Guadalajara
16:20 - 16:40	Estrategias Institucionales para el Aseguramiento y Consolidación de los Programas de Posgrado	CORRALES BURGUEÑO VÍCTOR ANTONIO Milán Carrillo Jorge Nieves Soto Mario Universidad Autónoma de Sinaloa
16:40 - 17:00	Vinculación Universitaria: Investigación e Innovación para el Desarrollo en el Posgrado	MAZZOTTI PABELLO GIOVANNA Ricardez Jimenez Jerónimo Saldaña Rosas Alejandro Vargas Rubin Héctor Universidad Veracruzana
17:00 - 17:20	Análisis Comparativo del Marco de Referencia para Evaluar Programas de Posgrado en la Modalidad no Presencial en el Contexto de América Latina y Europa	ROCHA REYES JOSÉ PEDRO Universidad Nacional Autónoma de México

17:20 - 17:40	RECESO
---------------	--------

17:40 - 18:00	En la Búsqueda de Consolidación de un Programa de Posgrado: el Caso de Ciencias Agrarias-UAAAN	VIELMA SIFUENTES JESÚS Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro Vielma Castillo Rosa Elena Instituto Tecnológico Superior de San Pedro de las Colonias, Coahuila
18:00 - 18:20	Maestría en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera – MEILE de la Universidad de Guadalajara, un Posgrado en Línea y Totalmente en Inglés a 10 Años de su Inicio.	VILLALOBOS GONZALEZ LILIANA MARÍA Universidad de Guadalajara
18:20 - 18:40	Hacia la Consolidación de la Maestría en Gestión del Aprendizaje. Estrategias y perspectivas	MÉNDEZ CASANOVA ELBA MARÍA Badillo Guzmán Jessica Mastachi Pérez Marcela Universidad Veracruzana
18:40 - 19:00	La Evaluación como Instrumento para la Toma de Decisiones en la Mejora Continua del Posgrado	PALOS DELGADILLO HUMBERTO Quintana Meza Meztli Universidad de Guadalajara

XXVIII CONGRESO NACIONAL DE POSGRADO Y EXPO POSGRADO

SESIONES DE TRABAJOS LIBRES

JUEVES 2 DE OCTUBRE		
<i>Mesa B) Estrategias, metodologías, experiencias, políticas, prácticas y acciones que hayan contribuido a la consolidación de los programas de posgrado.</i>		Moderador: Dra. CATALINA MORFIN LOPEZ ITESO
16:00 - 16:20	La gestión cultural, eslabón indispensable para el desarrollo social	RUIZ RAZURA ADRIANA Universidad de Guadalajara
16:20 - 16:40	Seguimiento de las trayectorias escolares en el posgrado: del proceso de selección a la obtención del grado. El caso de un programa consolidado del PNP.	SALAS DURAZO IVAN ALEJANDRO Flores Payan Lucio Universidad de Guadalajara Ordonez De La Cruz Fatima Gabriela CIATEJ
16:40 - 17:00	Los posgrados una mirada desde las políticas públicas	CALDERÓN GARCÍA ROCÍO Universidad de Guadalajara
17:00 - 17:20	Fundamentación para crear los Posgrados en la Universidad Abierta y a Distancia de México	ROCHA REYES JOSÉ PEDRO Universidad Nacional Autónoma de México

17:40 - 18:00	RECESO	
---------------	--------	--

17:40 - 18:00	Educación, posgrado, investigación científica y tecnológica para la innovación, elementos estratégicos del desarrollo sustentable de México.	MARUM ESPINOZA ELIA Ma. Guadalupe Villaseñor Gudiño Universidad de Guadalajara
18:00 - 18:20	Hacia buenas prácticas para la formación de investigadores en línea	MORALES GAMBOA RAFAEL Universidad de Guadalajara
18:20 - 18:40	La Gestión por Resultados y la Calidad de la Educación Superior	MORA PÉREZ CÉSAR OMAR Universidad de Guadalajara

JUEVES 2 DE OCTUBRE		
<i>Mesa C) Resultados concretos de experiencias en las que se observe el impacto positivo de los programas de posgrado nacionales en beneficio de su entorno.</i>		Moderador: Dr. RICARDO PEREZ MURGUÍA UMSNH
16:00 - 16:20	Evaluación de la Trayectoria y Resultados del Programa de Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación en la ESCA Unidad Santo Tomas. Periodo 2009 – 2013. A través de la SSM.	RAMOS MENDOZA JOSÉ ROBERTO Instituto Politécnico Nacional
16:20 - 16:40	Sistematización de los procesos académicos-administrativos de Instituciones a nivel superior	MARTÍNEZ MONTES FEDERICO Martínez Avalos Dulce Primavera Universidad Nacional Autónoma de México
16:40 - 17:00	Estudio de empresas e industrias. Un área de negocios natural de los Posgrados CUCEA.	GUTIERREZ MORENO PATRICIA Universidad de Guadalajara

RESUMENES DE LOS TRABAJOS LIBRES

Mesa A) Diagnósticos formales de distintas modalidades de los programas de posgrado con alcances institucional, interinstitucional, estatal, regional y nacional.

Evaluación de los Criterios de Ingreso de los Alumnos al Posgrado	28
MARTÍNEZ MONTES FEDERICO	
Martínez Estrella Verónica	
Laclette Juan Pedro	
Universidad Nacional Autónoma de México	
Análisis del Impacto de Productos de Investigación en la Productividad Científica de Alumnos de Posgrado	42
JIMÉNEZ GARCÍA MARTHA	
Instituto Politécnico Nacional	
Hernandez Herrera Claudia Alejandra	
Instituto Politécnico Nacional - UPIICSA	
Galicia Villanueva Silvia	
Instituto Politécnico Nacional- ESCA TEPEPAN	
Diagnóstico del Posgrado en Nayarit	49
BECERRA ROMERO AMERICA	
Reyes Arroyo María De Lourdes	
Robles Flores Areli	
Universidad Autónoma de Nayarit	
Diagnóstico de las Competencias Investigativas de los Estudiantes en los Posgrados de Administración del Instituto Politécnico Nacional (IPN)	64
CARDOSO ESPINOSA EDGAR OLIVER	
Instituto Politécnico Nacional	
Cerecedo Mercado Trinidad	
Cortes Ruiz Jesica	
Ortiz Acle Carlos	
IPN-ESCA-SANTO TOMAS	

Diagnóstico de la Investigación y el Posgrado. El Caso de la Universidad Autónoma de Zacatecas 73

SALAS LUEVANO MARCO ANTONIO
 Zhizhko Elena Anatolievna
 Salas Luévano Ma. De Lourdes
Universidad Autónoma de Zacatecas

De la Vinculación en la Maestría en Desarrollo Educativo - UPN 93

GONZALEZ JUAREZ GRACIELA
 Torres Hernández Rosa María
Universidad Pedagógica Nacional

Factores de Liderazgo Necesarios en los Programas de Posgrado Relacionados con la Administración Informática 107

JIMÉNEZ GARCÍA MARTHA
Instituto Politécnico Nacional
 Galicia Villanueva Silvia
 Instituto Politécnico Nacional ESCA – TEPEPAN
 Hernandez Herrera Claudia Alejandra
 Instituto Politécnico Nacional - UPIICSA

Diagnóstico del Posgrado Nacional: un requisito para su Consolidación 121

REYES GARCÍA JUAN IGNACIO
Instituto Politécnico Nacional
 Reyes García Jesus
 ESIME-IPN
 Reyes García Jesus Manuel
 UPIICSA-IPN

Mesa B) Estrategias, metodologías, experiencias, políticas, prácticas y acciones que hayan contribuido a la consolidación de los programas de posgrado.

Dimensiones Culturales del Concepto de Tutoría Académica en Docentes y Alumnos de Doctorado 136

AGUILERA VELASCO MARIA DE LOS ANGELES
 Acosta Fernandez Martin
 Pozos Radillo Blanca Elizabeth
Universidad de Guadalajara

Estrategias Institucionales para el Aseguramiento y Consolidación de los Programas de Posgrado	152
CORRALES BURGUEÑO VÍCTOR ANTONIO	
Milán Carrillo Jorge	
Nieves Soto Mario	
Universidad Autónoma de Sinaloa	
Vinculación Universitaria: Investigación e Innovación para el Desarrollo en el Posgrado	164
MAZZOTTI PABELLO GIOVANNA	
Ricardez Jimenez Jerónimo	
Saldaña Rosas Alejandro	
Vargas Rubin Héctor	
Universidad Veracruzana	
Análisis Comparativo del Marco de Referencia para Evaluar Programas de Posgrado en la Modalidad no Presencial en el Contexto de América Latina y Europa	178
ROCHA REYES JOSÉ PEDRO	
Universidad Nacional Autónoma de México	
En la Búsqueda de Consolidación de un Programa de Posgrado: el Caso de Ciencias Agrarias-UAAAN.....	214
VIELMA SIFUENTES JESÚS	
Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro	
Vielma Castillo Rosa Elena	
Instituto Tecnológico Superior de San Pedro de las Colonias, Coahuila	
Maestría en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera – MEILE de la Universidad de Guadalajara, un Posgrado en Línea y Totalmente en Inglés a 10 Años de su Inicio	223
VILLALOBOS GONZALEZ LILIANA MARÍA	
Universidad de Guadalajara	
Hacia la Consolidación de la Maestría en Gestión del Aprendizaje. Estrategias y Perspectivas	230
MÉNDEZ CASANOVA ELBA MARÍA	
Badillo Guzmán Jessica	
Mastachi Pérez Marcela	
Universidad Veracruzana	

La Evaluación como Instrumento para la Toma de Decisiones en la Mejora del Posgrado	241
PALOS DELGADILLO HUMBERTO Quintana Meza Meztli Universidad de Guadalajara	
La Gestión Cultural, Eslabón Indispensable para el Desarrollo Social.....	255
RUIZ RAZURA ADRIANA Universidad de Guadalajara	
Seguimiento de las Trayectorias Escolares en el Posgrado: del Proceso de Selección a la Obtención del Grado. El Caso de un Programa Consolidado del PNPC	265
SALAS DURAZO IVAN ALEJANDRO Flores Payan Lucio Universidad de Guadalajara Ordonez De La Cruz Fatima Gabriela CIATEJ	
Los Posgrados una Mirada desde las Políticas Públicas	275
CALDERÓN GARCÍA ROCÍO Universidad de Guadalajara	
Fundamentación para Crear los Posgrados en la Universidad Abierta y a Distancia de México UnADM.....	285
ROCHA REYES JOSÉ PEDRO Universidad Nacional Autónoma de México	
Educación, Posgrado, Investigación Científica y Tecnológica para la Innovación, Elementos Estratégicos del Desarrollo Sustentable de México	306
MARUM ESPINOZA ELIA Ma. Guadalupe Villaseñor Gudiño Universidad de Guadalajara	
Hacia Buenas Prácticas para la Formación de Investigadores en Línea.....	320
MORALES GAMBOA RAFAEL Universidad de Guadalajara	
La Gestión por Resultados y la Calidad de la Educación Superior.....	329
MORA PÉREZ CÉSAR OMAR Universidad de Guadalajara	

Mesa C) Resultados concretos de experiencias en las que se observe el impacto positivo de los programas de posgrado nacionales en beneficio de su entorno.

Evaluación de la Trayectoria y Resultados del Programa de Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación en la ESCA Unidad Santo Tomas. Periodo 2009 – 2013. A través de la SSM	340
RAMOS MENDOZA JOSÉ ROBERTO Instituto Politécnico Nacional	
Sistematización de los Procesos Académicos-Administrativos de Instituciones a Nivel Superior	355
MARTÍNEZ MONTES FEDERICO Martínez Avalos Dulce Primavera Universidad Nacional Autónoma de México	
Estudio de Empresas e Industrias. Un Área de Negocios Natural de los Posgrados CUCEA	369
GUTIERREZ MORENO PATRICIA Universidad de Guadalajara	

Evaluación de los Criterios de Ingreso de los Alumnos al Posgrado

Verónica Martínez Estrella

Universidad Nacional Autónoma de México
verom@unam.mx

Circuito de Posgrados, Ciudad Universitaria,
Unidad de Posgrado, Edificio "J" tercer piso,
Delegación Coyoacán, C.P. 04510, México D.F.
Tel: (+52) (55) 5623 7044

Juan Pedro Laclette

Universidad Nacional Autónoma de México
coordinacion@posgrado.unam.mx

Federico Martínez Montes

Universidad Nacional Autónoma de México
fedem@posgrado.unam.mx

Resumen

Los programas de posgrado establecen los requisitos de ingreso con los cuales determinan qué aspirantes ingresan a cursar una maestría o doctorado. Sin embargo, con frecuencia se mezclan requisitos académicos con administrativos que hacen difícil el proceso de admisión y en ocasiones deja fuera a personas con las cualidades que podrían ingresar y cumplir con eficiencia sus estudios. En este trabajo se muestran los resultados del análisis de 32 programas de posgrado de la UNAM, algunos de los cuales tienen planes de estudio de maestría y doctorado. Con base en los resultados, se presenta la propuesta de clasificar los requisitos académicos como criterios académicos y mantener como requisitos administrativos aquellos que la Secretaría de Educación Pública solicita para el registro de los alumnos. Las ventajas de esta propuesta son las siguientes. Esta diferenciación permitirá agilizar la administración escolar y disminuir el grosor de los expedientes de los alumnos, tanto en forma en papel como electrónico. Por otro lado les proporciona a los participantes del proceso de selección de alumnos la flexibilidad para definir que si un aspirante cumple con el perfil de ingreso, aunque no tenga ciertos documentos, puedan ingresar para cursar sus estudios de manera exitosa, evitando así el dejar fuera a aquellos aspirantes que con la capacidad y habilidades necesarias, por un documento faltante, estén imposibilitados a superarse con una formación académica sólida.

Introducción

Los planes de estudios de los programas de posgrado mantienen en general una serie de disposiciones basadas, por un lado, en leyes federales y, en este caso particular, por los reglamentos de la UNAM. Dichas disposiciones se establecen para determinar los requisitos de ingreso de aspirantes a los estudios de posgrado, los cuales habitualmente se proponen por cuerpos colegiados afines a este nivel de estudios, quienes, con base en su participación, experiencia y conocimiento en el posgrado, proponen y establecen, en algunos casos, tanto el procedimiento como los requisitos de ingreso, permanencia y graduación.

No obstante las características que conforma el grupo de personas que definen estos lineamientos, no siempre se traducen a procesos apegados a la realidad, de tal manera que la selección de los aspirantes no siempre es la apropiada.

Se parte del hecho de que el proceso de admisión está íntimamente ligado a una selección que permite el ingreso de aquellos aspirantes que tienen las cualidades académicas mínimas para cursar el posgrado de manera exitosa. La implementación de criterios estrictos, con exceso de detalles puede ser tan rigurosa y confusa que el porcentaje de aspirantes aceptados es reducido, con la posibilidad de dejar fuera un grupo de personas capaces de realizar, de manera adecuada, sus estudios de posgrado. En este mecanismo de requisitos excesivos, con un proceso complicado, puede llevar a que el propio mecanismo haga caer en vicios de procedimiento e impida seleccionar adecuadamente a los mejores aspirantes.

A nivel internacional se ha descrito que los programas de posgrado deben construirse con base en necesidades reales y tratar de resolver problemas locales, regionales, nacionales o internacionales, basados en una política institucional que se sustenta en los proyectos que cada país tiene con relación a la ciencia, la tecnología y la innovación. De no ser ésta la estructura sobre la que se construyen, proponen y aprueban los programas de posgrado, lo más seguro es que al paso del tiempo se transformen en una especie de adorno o de

elefante blanco imposible de mover, destinando recursos que finalmente no aportan a la solución de problemas que dicho país requiere solucionar, atándolo a la adquisición de métodos y tecnologías extranjeros que no siempre cubren sus necesidades de manera satisfactoria.

De ahí la necesidad de que quienes conforman los cuerpos colegiados en el posgrado, como en otras áreas académicas, cumplan con ciertos requisitos y sobre todo, cuenten con la información necesaria para estructurar programas de posgrado que tengan una repercusión social. Es lamentable escuchar en algunas universidades y centros de investigación el proponer nuevos estudios de posgrados acordes a las necesidades de las propias instituciones o centros, más bien como un capricho de grupos de profesores o investigadores que han trabajado ciertos campos del conocimiento que son totalmente irrelevantes para el avance del país. No está bien decir “qué posgrado queremos”, más deberíamos decir “qué tipo de posgrados necesita el país”, insisto, en su entorno local, regional, nacional o internacional.

Para el planteamiento de estos planes de estudio de los posgrados, es necesario que los gobiernos establezcan programas nacionales de ciencia y tecnología y si es necesario de innovación. Esto parte de un estudio y análisis que deben realizarse en los cuerpos gubernamentales que para tal fin son creados, como los ministerios de educación y ciencia, las agencias de ciencia y tecnología, secretarías de desarrollo científico o cualquiera que sea su denominación. Estas entidades gubernamentales cuentan con la información necesaria como para hacer las políticas, por ejemplo, sobre población, desarrollo humano, cultura, energía, medicina, economía, o cualquier otro que se requiera.

Puesto que el estado no puede absorber en su totalidad el desarrollo científico y tecnológico, entonces opta por determinar prioridades sobre los temas que como tal puede o debe realizar. Por ejemplo, el desarrollo de armas, cualquiera que sea esta denominación, habitualmente la controlan los gobiernos por las implicaciones que tienen para la seguridad nacional. Pero para otros rubros, los gobiernos destinan recursos económicos para que las

universidades y centros de investigación aborden los problemas con el personal capacitado, sin que necesariamente se limiten a los profesores o investigadores nacionales de dicho país. Entonces, la ciencia y el desarrollo tecnológico tienen una apertura nacional e internacional que incide en beneficio del país.

Es por esto que los integrantes de los cuerpos colegiados que participan en la elaboración de los planes de estudio debe tener, entre otros atributos, un conocimiento de estas políticas, sobre las cuales pueden entonces diseñar, promover, estructurar y definir tanto procesos como criterios.

Particularmente para México, las políticas de ciencia y tecnología en manos del CONACYT han sufrido modificaciones a través del tiempo, lo que ha impedido que algunas instituciones de educación superior y centros de investigación logren determinar y definir con claridad hacia dónde se deben orientar los estudios de posgrado con un sentido social. Es necesario aclarar que no se pretende desacreditar a ninguno de los actores que participan en el posgrado, pero si resaltar que este tema no siempre permite fijar rumbos definidos en áreas académicas.

En este sentido, las instituciones de educación superior y centros de investigación han hecho su mejor esfuerzo por delinear los programas de posgrado que mejor impacten en los problemas de la sociedad. Es decir, el mismo pensamiento y formación académica les permite analizar y determinar qué ámbitos son los que se deben abordar, basados en su experiencia, sobre todo de aquellos que en ciertos momentos se formaron en instituciones extranjeras y que regresaron a México para conformar grupos de investigación o para integrarse a la actividad científica del país.

En esta mezcla de visiones, locales, internacionales e inclusive la gubernamental, cada una en su justa dimensión y ubicada en su contexto histórico, permitieron construir la base de gran parte de los programas de posgrado que están vigentes actualmente en México. Así, se propusieron los mecanismos de ingreso de los aspirantes al posgrado, casi siempre basados

sobre las experiencias obtenidas en el extranjero, por lo que los modelos y estrategias que se implementaron variaron conforme a esas visiones particulares.

Por otro lado hay que considerar que los aspectos de legislación y normativos son importantes y fundamentales para que los grados emitidos tengan la validez no tan solo nacional que se requiere para el ejercicio de la profesión, sino para el desempeño, en muchas ocasiones, de actividades que se realizan fuera del país, en donde las certificaciones son un componente importante para la contratación o colaboración y que a la vez permiten validar la calidad del desempeño de los egresados del posgrado.

Al respecto, la Secretaría de Educación Pública es la responsable en México de dictar las políticas sobre la implementación de los estudios de posgrado. Esto quiere decir que van desde cómo se deben estructurar, cuáles son los contenidos mínimos, cómo se acreditan, que tipo de pergamino se otorgará y los procedimientos para darles validez, entre otros rubros más.

Aunado a estos procesos legislativos nacionales, está la propia normatividad jurídica de las instituciones, que en su carácter de autónomas para aquellas que gozan de esta denominación, les permite reglamentar procesos, determinar estructuras de organización y evaluación propias que les permitan asegurar la calidad en la formación de los maestros y doctores, sobre todo porque una parte importante de estos programas de posgrado reciben apoyo económico no tan solo para el cuerpo colegiado que participa (profesores, investigadores y personal administrativo, entre otros), sino también porque se destinan recursos en forma de becas, por ejemplo, que ayudan a los alumnos en su vida académica. Es decir, la formación de alumnos de posgrado requiere de inversiones importantes que no es posible mantener con solo los recursos de una IES, de ahí la importancia de los apoyos económicos que hacen los gobiernos.

Con base en esta información, toma relevancia la estructura que presentan los planes de estudio de los programas de posgrado describiendo el tipo de criterios de admisión que se

implementan, así como el proceso a través del cual éstos son evaluados, ya que de estas actividades se puede tener un cierto grado de certeza del porcentaje de aspirantes que fueron aceptados y que ya como alumnos cumplirán con los tiempos de graduación, favoreciendo, por un lado, tener una eficiencia terminal adecuada y, por otro, hacer más eficiente la inversión económica que se destina en su formación.

Objetivo

Analizar los criterios de ingreso de los programas de maestría y doctorado de los programas de la UNAM.

Método

Se revisaron 32 programas de posgrado con 52 planes de estudio, varios de los cuales incluyen planes de estudio de maestría y doctorado. Se registraron por rubros los requisitos que cada plan de estudios solicita a los aspirantes y se clasificaron en dos grandes grupos, el primero como criterios académicos y el segundo como requisitos administrativos de ingreso. La justificación de esta clasificación se discute en el apartado de resultados y discusión.

Se realizó el análisis de los siguientes reglamentos y normas nacionales, de las cuales se obtuvieron los requisitos para el posgrado:

Legislación Federal Vigente

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Secretaría de Gobernación

Ley General de Población

Secretaría de Educación Pública

Ley General de Educación

Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública

Ley de Ciencia y Tecnología

Para el caso de la Legislación de la UNAM relacionada con el posgrado, se consultó la siguiente normatividad, la cual se puede encontrar en la página <https://www.dgae.unam.mx/normativ/legislacion/>

- Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México
- Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México
- Normas de Aplicación y Procedimiento de los Reglamentos para la Elección de Consejeros Universitarios y Técnicos, y para la Elección de Consejeros Académicos de Área y del Bachillerato, Representantes de Profesores, Investigadores y Alumnos
- Programa de movilidad estudiantil de la UNAM
- Reglamento de la Escuela Nacional Preparatoria
- Reglamento de las Licenciaturas en CAMPI Universitarios Foráneos
- Reglamento de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y Posgrado del C. C. H.
- Reglamento de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del C.C.H.
- Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta
- Reglamento del Reconocimiento al Mérito Universitario
- Reglamento del Tribunal Universitario y de la Comisión de Honor
- Reglamento General de Estudios de Posgrado, Abril, Septiembre
- Lineamientos Generales para el Funcionamiento del Posgrado
- Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales
- Reglamento General de Exámenes
- Reglamento General de Incorporación y Revalidación de Estudios
- Reglamento General de Pagos
- Reglamento General del Servicio Social
- Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio
- Reglamento para la Elección de Consejeros Universitarios y Técnicos Representantes de Profesores y Alumnos
- Reglamento sobre la participación de los egresados de la UNAM

Resultados

El análisis de los requisitos que solicita la SEP en su legislación establece ciertos documentos que se deben entregar y que en su momento los instituciones de educación superior presentan; para el caso de la UNAM se muestran en la siguiente tabla.

- Requisito
- 1 Copia Certificada de Acta de Nacimiento
 - 2 Clave Única de Registro de Población (CURP)
 - 3 Certificado de Estudios de Licenciatura Apostillado/Legalizado/ Traducción al Español por Perito Oficial
 - 4 Título de Licenciatura
 - 5 Certificado de Estudios de Maestría Apostillado/Legalizado/Traducción al Español por Perito Oficial
 - 6 Grado de Maestría
 - 7 Constancia de Dominio del Español Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE)
 - 8 Constancia de Equivalencia de Promedio Expedida por la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE)
 - 9 Cédula de Licenciatura
 - 10 Cédula de Maestría

Como se puede observar, la SEP no exige ni determina los parámetros, requisitos o criterios académicos con los cuales las instituciones de educación superior o centro de investigación deben seleccionar a sus futuros alumnos, sobre la base de que son precisamente estas instituciones acreditadas como universidades, centros o institutos las que tienen los elementos académicos para hacer dicha selección. De ahí, que cada entidad académica establece qué requisitos solicita a los aspirantes, determina el proceso de cómo se evalúan éstos y el peso que le da a cada uno de ellos.

La SEP solicita documentos que identifican a las personas junto a sus antecedentes académicos, los cuales deben estar legalizados. Recientemente, la SEP publicó en su portal de internet (<http://www.dgespe.sep.gob.mx/autorizacion/pos>) el documento

“Procedimiento para la Autorización Federal de Programas de Posgrado para la Profesionalización y Superación Docente”, que viene complementado con el Anexo “Dirección de Políticas para el Sistema de Profesionales de la Educación”, en donde por primera vez, se describe por parte de la SEP la inclusión de requisitos, en el numeral 9. *Requisitos de Ingreso: Los requisitos de ingreso serán de dos tipos: administrativos y académicos. Los primeros se refieren a todos aquellos documentos que conforman el expediente personal del aspirante admitido y que acreditan su identidad, como el acta de nacimiento, CURP, Credencial del IFE, fotografías, entre otros. Los requisitos de tipo académico son aquellos documentos que avalan y evidencian la trayectoria académica del aspirante; éstos serán consistentes con los rasgos del perfil de ingreso, acordes con el objetivo, nivel y la orientación del programa de posgrado. Por ejemplo, contar con el título del nivel de estudios antecedente, dominar en algún grado las cuatro competencias básicas de un idioma distinto al materno, publicaciones académicas, promedio de estudios anteriores, entre otros.*

Sin embargo, la UNAM, desde su Reglamento General de Estudios de Posgrado de 1995 (<https://www.dgae.unam.mx/normativ/legislacion/regestpo95/regesp95.html>), ya describe la obligatoriedad de indicar requisitos, como se aprecia a continuación:

Artículo 5°. El plan de estudios deberá contener lo siguiente:

- b) Los **requisitos** académicos que deben haber cubierto los aspirantes para ingresar al programa y los que se necesitan para que un alumno pueda optar por un cambio de inscripción de maestría a doctorado, o viceversa, cuando sea el caso;*
- d) Los requisitos mínimos para ser profesor o tutor.*

Artículo 6°. las normas operativas deberán contener lo siguiente: el procedimiento de selección para determinar si el aspirante tiene la formación necesaria y la capacidad académica para desarrollar las actividades del programa; los procedimientos para la operación del sistema tutorar; la conformación del comité académico y sus

procedimientos de operación, y aquellos otros elementos necesarios para el funcionamiento adecuado del programa.

Artículo 7°. para ingresar a un programa de posgrado los aspirantes deberán cumplir los siguientes requisitos:

- a) Haber cubierto los requisitos académicos previstos en el plan de estudios;*
- b) Recibir dictamen aprobatorio de suficiencia académica, otorgado por el comité académico, después de sujetarse al procedimiento de selección establecido en las normas operativas del programa;*
- c) Demostrar, para los estudios de maestría y doctorado, y en aquellos de especialización que lo requieran, cuando menos la comprensión de un idioma diferente al español, de entre los señalados en el plan de estudios, el que también establecerá el proceso de certificación del requisito;*
- d) Demostrar un conocimiento suficiente del español, cuando no sea la lengua materna del aspirante.*

La Subdirección de Evaluación de la CEP propuso desde 2011 la diferenciación de los requisitos para evitar una burocracia que impedía que los procesos de la administración escolar se hicieran de manera ágil. Así se solicitó que los requisitos académicos se transformaran en criterios académicos, los cuales se definen como todo aquel instrumento, sea escrito o verbal, que le permite a los sinodales o miembros de un comité o subcomité de admisión, tener evidencias de los antecedentes académicos del aspirante y contar con elementos de juicio de ciertos aspectos, como por ejemplo, capacidad de transmitir de manera escrita sus ideas a través de un proyecto de investigación, un análisis de un tema o bien, en el desarrollo de un tema específico, someterse a exámenes de conocimientos, habilidades y aptitudes, asistir a una entrevista, aprobar un curso propedéutico y constancia de idiomas, entre otros.

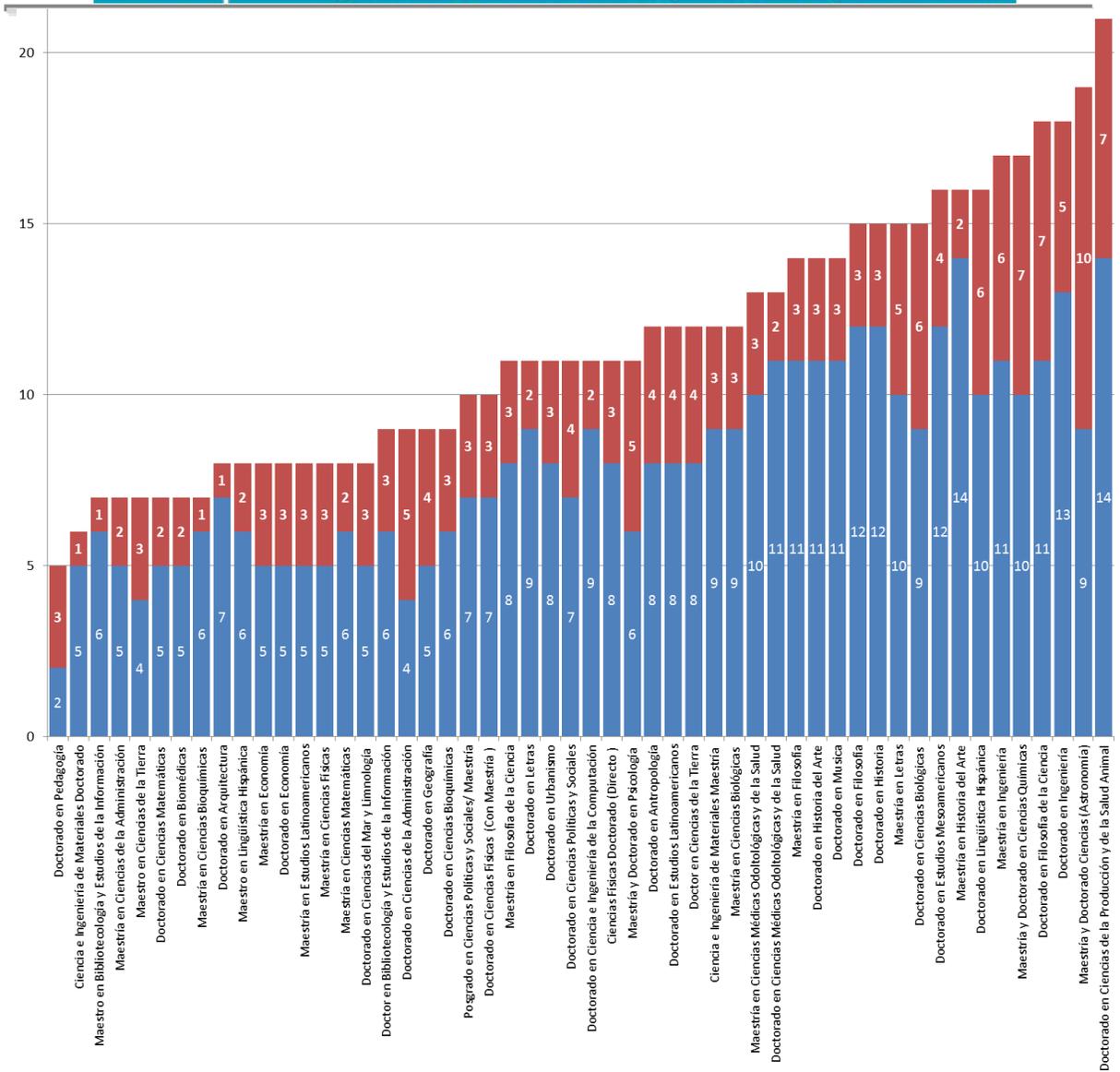
Esta estructura permite generar una carta de aceptación a los aspirantes que avala que cumple con el perfil académico necesario para ingresar al posgrado sin la necesidad de

entregar dicha documentación a las oficinas de la gestión administrativa, lo cual solo hace crecer de manera innecesaria los expedientes de los alumnos, ya sea en forma electrónica o en papel.

La contraparte la constituyen los requisitos de ingreso que se refieren a los documentos emitidos por instancias oficiales que dan fe de la identidad y de los antecedentes del aspirante. Estos documentos no son, en sentido estricto, elementos que reflejen la calidad académica del aspirante; sin embargo, son indispensables porque dan certeza de que el aspirante es quien dice ser, que cumple con la edad y que cubre ciertos antecedentes de estudios previos, como es el acta de nacimiento, identificaciones oficiales, certificado de estudios, títulos o grados obtenidos de manera previa, CURP, acta de nacimiento, entre otros y los cuales deben ser entregados para el registro o inscripción oficial del aspirante ya como alumno.

A continuación se muestra en la gráfica el resultado del análisis que se hizo a los programas de posgrado con el número de requisitos.

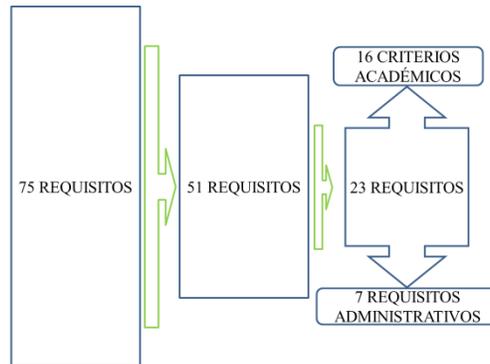
De los datos se puede observar que hay 22 programas que tienen entre 5 a 10 requisitos, 21 programas con 11 a 15 y 9 programas con 16 a 21 requisitos. La información sugiere que es necesario establecer mecanismos y políticas que generen certidumbre con respecto a los documentos y procesos que un aspirante requiere para solicitar su ingreso, haciendo cada vez más transparente la selección de alumnos de posgrado.



Los datos se obtuvieron de los planes de estudio y normas operativas de los programas de posgrado adecuados. En rojo se muestran los requisitos académicos y en azul los administrativos. Los números sobre las barras indica el número para cada programa.

Con base en esta información se hizo un catálogo general, el cual originalmente incluyó 75 criterios, que se reducen a 51 cuando se eliminan algunos repetidos y que finalmente se agrupan en 23 cuando se eliminan sinónimos basados en el Glosario para Estudios de Posgrado que generó la CEP de la UNAM. Es importante señalar que el Glosario unifica

no tan solo las denominaciones a procesos y/o documentos en un lenguaje común, sino que permite establecer criterios de aplicación de términos universales y homogéneos.



Como se muestra en la figura, los requisitos que quedan finalmente, se dividen en los criterios académicos y los requisitos administrativos, lo cual es coherente con el proceso de selección de los aspirantes, en donde los elementos para evaluar la capacidad de los aspirantes puede comprender un mayor número de documentos.

Conclusiones

¿Cuál es la importancia de hacer esta diferenciación? Para la UNAM esta diferencia es vital, ya que como se mencionó, se evita que la gestión de la administración escolar se transforme en un proceso en donde los aspirantes difícilmente puedan entregar los 13 o 21 documentos que solicita el programa de posgrado, además de engrosar dramáticamente los expedientes. Por otro lado, contar con criterios permite a los comités de admisión o al personal responsable de esta tarea, tener la flexibilidad académica suficiente para evaluar las capacidades de los aspirantes y poder definir, de manera colegiada, la conveniencia del ingreso de aquellos que sin contar con ciertos documentos académicos, puedan ingresar al tener la potencialidad de cursar un posgrado.

Referencias

Electrónicas

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, *Guía para la presentación de la propuesta curricular de posgrado para la Profesionalización y Superación Docente*, Secretaría de Educación Pública [en línea]. <http://www.dgespe.sep.gob.mx/autorizacion/pos> [Consulta: 25 de agosto, 2014].

_____, *Procedimiento para la Autorización Federal de Programas de Posgrado para la Profesionalización y Superación Docente*, Secretaría de Educación Pública [en línea]. <http://www.dgespe.sep.gob.mx/autorizacion/pos> [Consulta: 25 de agosto, 2014].

Coordinación de Estudios de Posgrado, *Lineamientos Generales para el funcionamiento del Posgrado*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2012, [en línea]. <http://www.posgrado.unam.mx/normatividad/posgrado.php>. [Consulta: 22 de agosto, 2014].

_____, *Reglamento General de Estudios de Posgrado*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2012, [en línea]. <http://www.posgrado.unam.mx/normatividad/posgrado.php>. [Consulta: 22 de agosto, 2014].

_____, *Programas de Posgrado*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2012, [en línea]. http://www.posgrado.unam.mx/oferta/prog_posg.php. [Consulta: 25 de agosto, 2014].

Dirección General de Administración Escolar, *Legislación Universitaria Relacionada con la Administración Escolar*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2009, [en línea]. <https://www.dgae.unam.mx/normativ/legislacion/>. [Consulta: 25 de agosto, 2014].

Análisis del Impacto de Productos de Investigación en la Productividad Científica de Alumnos de Posgrado

Martha Jiménez García

Instituto Politécnico Nacional - UPIICSA

majimenez@ipn.mx

Av. Té 950 Granjas México, Iztacalco, 08400 DF, México.

01 55-57-29-6000 ext. 70511

Claudia Alejandra Hernández Herrera

Instituto Politécnico Nacional - UPIICSA

al9505@gmail.com

Silvia Galicia Villanueva

Instituto Politécnico Nacional ESCA – TEPEPAN

sgaliciav@ipn.mx

Resumen

Debido a lo indicado por el gobierno de México con el reto de impulsar el posgrado como un factor para el desarrollo de la investigación científica y a las necesidades de conocer los factores que impactan en la productividad científica, se realizó esta investigación cuyo objetivo es analizar el impacto de la cantidad de productos científicos, los avances de tesis, la coautoría de libros, las ponencias internacionales y las tesis de maestría en la productividad de los alumnos investigadores de posgrado en el Instituto Politécnico Nacional. Se utilizó una muestra de 1657 alumnos investigadores del nivel posgrado. Se realizó un análisis de datos a través de un modelo de análisis de regresión múltiple, por el método de mínimos cuadrados ordinarios resultando con impacto positivo todas las variables, por lo cual se concluye que el gobierno debe de establecer una política pública educativa a través de programas que motiven al alumno investigador para realizar más coautoría de libros, ponencias internacionales y tesis de maestría.

Introducción

El posgrado representa el nivel cumbre del Sistema Educativo y constituye la vía principal para la formación de los profesionales altamente especializados que requieren las industrias, empresas, la ciencia, la cultura, el arte, la medicina y el servicio público, entre otros. México enfrenta el reto de impulsar el posgrado como un factor para el desarrollo de la investigación científica, la innovación tecnológica y la competitividad que requiere el país para una inserción eficiente en la sociedad de la información (Presidencia de la

Republica, 2013). El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, dicta las siguientes estrategias:

Estrategia 3.5.2. Contribuir a la formación y fortalecimiento del capital humano de alto nivel.

Líneas de acción:

- Incrementar el número de becas de posgrado otorgadas por el Gobierno Federal, mediante la consolidación de los programas vigentes y la incorporación de nuevas modalidades educativas.
- Fomentar la calidad de la formación impartida por los programas de posgrado, mediante su acreditación en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), incluyendo nuevas modalidades de posgrado que incidan en la transformación positiva de la sociedad y el conocimiento.
- Apoyar a los grupos de investigación existentes y fomentar la creación de nuevos en áreas estratégicas o emergentes.
- Ampliar la cooperación internacional en temas de investigación científica y desarrollo tecnológico, con el fin de tener información sobre experiencias exitosas, así como promover la aplicación de los logros científicos y tecnológicos nacionales.
- Promover la participación de estudiantes e investigadores mexicanos en la comunidad global del conocimiento.

Rocha y González (2013) analizaron la influencia de la productividad científica y de la actividad social en el ámbito de la comunicación, encontraron que los factores sociales influyen positivamente en una actividad académica y científica tan relevante como la obtención del grado de doctor, mientras que la productividad científica individual no lo hace y concluyen que no hay relación entre la productividad científica y la proyección internacional de los investigadores y su papel en la red social.

Farci (2013) comentó que no existe uniformidad de criterios para evaluar la productividad científica del docente universitario, asimismo recomienda que los indicadores de

producción y productividad sean evaluados con una metodología internacionalmente aceptada, de tal manera que los resultados de los estudios realizados con su utilización puedan ser comparados y comparables tanto a nivel regional como internacional.

Yurén et al. (2014) indicaron que se requiere aumentar el volumen de la producción mediante el establecimiento de sistemas de estímulos para los investigadores, asimismo señalaron que la publicación de artículos arbitrados y capítulos de libro ha ido en detrimento de la producción de libros de autor, en los que se suele profundizar y producir teoría. Asimismo En Brasil Lovisolo et al. (2014) dijeron que la productividad científica de sus docentes es fundamental en los artículos publicados en revistas calificadas. Mientras que Améstica Rivas et al. (2014) señalaron que los alumnos de pregrado, maestros y doctores, proyectos de investigación y publicaciones tienen una alta correlación con índices de productividad científica.

Deane et al. (2014) estudiaron la investigación en las universidades Argentinas e indicaron que el desarrollo de la actividad de investigación ha sido débil, por lo cual se propusieron la generación de un entorno de políticas públicas para impulsar el desarrollo, lo cual favoreció el aumento de la actividad de investigación.

Nashiki et al. (2014) dijeron que la publicación de los resultados de la investigación se ha convertido en uno de los indicadores más relevantes en la rendición de cuentas de las universidades; con lo cual se mide la productividad de los investigadores. Y aunque no representa de manera integral la realización o puesta en marcha de un proceso de indagación científica, la publicación en sus formas más conocidas: libros, capítulos de libros y artículos de revistas científicas, representa la meta final de las actividades académicas.

Sogi et al. (2013) analizaron la tendencia de la producción científica en una Facultad de Medicina y concluye que existe una disminución de la producción científica debida a factores sociales, económicos y políticos que vienen afectando la actividad científica.

En México la Secretaría de Investigación y Posgrado (SIP), encargada de generar y transmitir el conocimiento científico y tecnológico; aplicado a mejorar la calidad de vida de la sociedad, pertenece a una de las más importantes instituciones educativas de México el Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Con base en lo indicado en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, SIP, Rocha y González (2013), Farci (2013), Yurén et al. (2014), Deane et al. (2014), Nashiki et al. (2014) y Sogi et al. (2013) mismos que le dan un alta importancia a la productividad científica de investigación, se decidió elaborar esta investigación.

Objetivos

Analizar el impacto de la cantidad de productos científicos, los avances de tesis, la coautoría de libros, las ponencias internacionales y las tesis de maestría en la productividad de los alumnos investigadores de posgrado en el IPN.

Metodología

La investigación se realizó en México en la escuela Instituto Politécnico Nacional (IPN) con alumnos de posgrado de los niveles maestría y doctorado en el periodo enero – diciembre 2010, dichos estudiantes perciben una beca de investigación en la cual tienen que cumplir con productos de investigación para poder mantener el subsidio de la beca.

La investigación es de tipo exploratoria, los instrumentos de recogida de datos una base de datos, por lo tanto el universo y tamaño de la muestra es la misma (1657 alumnos). Se realizó un análisis de datos a través de un modelo de análisis de regresión múltiple, por el método de mínimos cuadrados ordinarios en el software SAS versión 9.0.

Se tiene como variable dependiente la productividad del alumno y como variables independientes la cantidad de productos científicos, los avances de tesis, la coautoría de libros, las ponencias internacionales y las tesis de maestría, las cuales se representan en la Figura 1 y se definen en el cuadro 1.

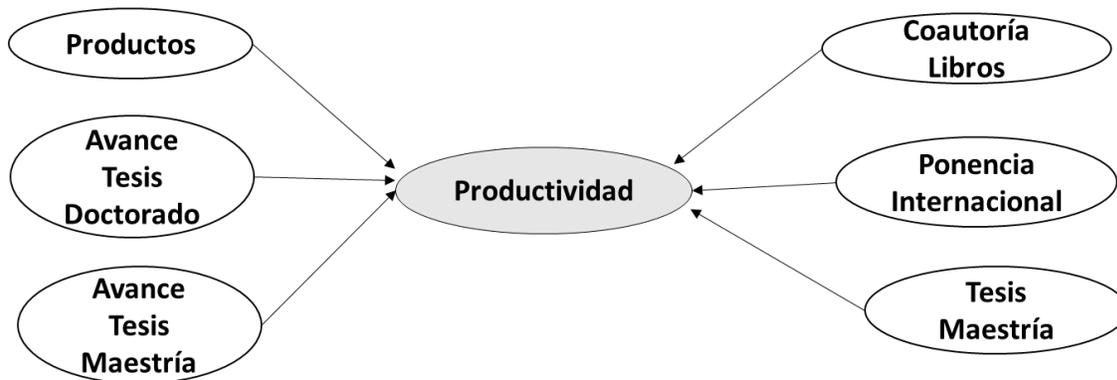


Figura 1. . Modelo con variables dependientes e independientes.

Variable	Descripción
Productividad = Y	Productividad del alumno que realiza actividades de investigación medida como la suma del puntaje asignado por cada producto de investigación.
Productos = X ₁	Cantidad de productos obtenidos
Avance de Tesis Doctorado = X ₂	Puntaje obtenido acorde al avance de la tesis de doctorado
Avance Tesis Maestría = X ₃	Puntaje obtenido acorde al avance de la tesis de maestría
Coautoría Libros = X ₄	Puntaje otorgado por ser coautor de un libro
Ponencia Internacional = X ₅	Ponderación por elaboración y presentación de una ponencia en un congreso internacional
Tesis Maestría = X ₆	Puntaje obtenido por concluir tesis de maestría

Tabla 1: Variables de estudio.

Modelo Empírico del Análisis de Regresión lineal Múltiple

Para probar la hipótesis de convergencia condicionando con la Productividad científica de los alumnos, se propone estimarlo mediante un modelo que se basa en la siguiente ecuación.

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \beta_4 X_4 + \beta_5 X_5 + \beta_6 X_6 + \mu$$

Donde los valores de χ^2 se definen en la Tabla 1 y los β_i son los coeficientes estimados de las correspondientes X_i .

Resultados

Con relación al modelo de regresión lineal múltiple, en la Tabla 2 se muestra la salida del software estadístico con los estimadores, los cuales resultan significativos.

	<i>Coefficiente</i>	<i>Desv.</i>	<i>Est. t</i>	<i>p-value</i>
β_0	33.0458	14.0123	2.3583	0.01847
β_1	11.0921	3.26667	3.3956	0.00070
β_2	86.4979	33.5157	2.5808	0.00994
β_3	29.3771	13.0658	2.2484	0.02468
β_4	84.4047	48.146	1.7531	0.07977
β_5	56.2212	17.3229	3.2455	0.00120
β_6	44.0304	23.0713	1.9084	0.04651

Tabla 2. Salida de Resultados del Modelo

El modelo fue validado con la prueba de R^2 , resultando esta significativa con un valor de 0.789.

Interpretación: Como los valores “p-value” son menores que .05, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que hay evidencia estadística de que las variables independientes: cantidad de productos científicos, avances de tesis, coautoría de libros, ponencias internacionales y tesis de maestría, incrementan la productividad científica del alumno.

Conclusiones

El modelo empírico propuesto, alcanzo el objetivo del análisis del impacto las variables independientes: cantidad de productos científicos, avances de tesis, coautoría de libros, ponencias internacionales y tesis de maestría en el incremento de la productividad científica, con lo cual se fortalece la deseado por el Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018 al encontrar parámetros para promover la participación de estudiantes e investigadores mexicanos en la comunidad global del conocimiento. Asimismo se coincide con Améstica Rivas et al. (2014) en cuanto a un alta correlación con índices de productividad de los alumnos de posgrado.

Con base en los parámetros estimados de la Tabla 2 se propone la siguiente política pública educativa que coadyuva en el incremento de la productividad científica.

Política Pública Educativa:

- Fomentar programas de estímulos hacia los alumnos investigadores a fin de que obtengan una mayor cantidad de productos de investigación en cuanto a cantidad de productos científicos, avances de tesis, coautoría de libros, ponencias internacionales y tesis de maestría, logrando con esto incrementar la productividad científica lo cual conlleva a que se amplíen sus conocimientos empíricos y obtengan un mayor conocimiento, logrando así tener una educación de calidad y poder competir con países desarrollados en cuanto a investigación.

Referencias

- Améstica Rivas, L., Gaete Feres, H., & Llinas-Audet, X. (2014). Segmentación y clasificación de las universidades en Chile: desventajas de inicio y efectos de las políticas públicas de financiamiento. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 22(3), 384-397.
- Deane, C. A., Corengia, Á., de Fanelli, A. G., & Carranza, M. P. (2014). La investigación en las universidades privadas de la Argentina. Cambios tras las políticas de aseguramiento de la calidad y financiamiento competitivo.
- Farci, G. (2013). Patrones metodológicos en la evaluación de la productividad y producción investigativa. *Investigación y Postgrado*, 22(1).
- Lovisoló, H. R., & Tavares da Silva, T. M. (2014). Universitarios en Brasil: ascenso social, exigencias y manipulación. *Debate Universitario*, 2(4), 29-44.
- Nashiki, A. G., GARCÍA, S. A. J., & Vázquez, J. M. (2014). Publicar en Revistas Científicas, Recomendaciones de Investigadores de Ciencias Sociales y Humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 155-185.
- Presidencia de la Republica. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013 2018*. México: Gobierno de la Republica.
- Rocha, C. C., & González, F. J. C. (2013). La Academia Española de Comunicación: productividad científica frente a actividad social. *Comunicar*, 21(41), 61-70.
- Sogi, C., Perales, A., Anderson, A., & Bravo, E. (2013, March). Producción científica de los investigadores de la Facultad de Medicina, UNMSM. Tendencia 1991-2000. In *Anales de la Facultad de Medicina* (Vol. 63, No. 3, pp. 191-200).
- Yurén, T., Saenger, C., & Rojas, A. (2014). Prácticas de investigación sobre formación moral en México: meta-análisis de un estado del conocimiento. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 180-201.

Diagnóstico del Posgrado en Nayarit

América Tonantzin Becerra Romero

Universidad Autónoma de Nayarit

americabr@yahoo.com

Ciudad de la Cultura. 63000. Tepic, Nayarit

Tel (+52) (311) 211-88-16

María de Lourdes Reyes Arroyo

Universidad Autónoma de Nayarit

malour_reyes@hotmail.com

Areli M. Robles Flores

Universidad Autónoma de Nayarit

ro_bles20@hotmail.com

Resumen

Los estudios de posgrado cobran cada vez mayor relevancia en el país. Se espera que este nivel educativo, proporcione al estudiante una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento específico y le permite iniciar su carrera en la investigación científica y tecnológica. Para los jóvenes, la realización de estudios de posgrado representa una posibilidad para mejorar su formación profesional y tener mayores oportunidades laborales y económicas.

En Nayarit, en los últimos años se han multiplicado de manera significativa la oferta de especialidades, maestrías y doctorados; no obstante, se desconoce el impacto que tienen en la formación personal y profesional, y por lo tanto, lleva a cuestionar si las políticas públicas del Estado garantizan la calidad de los programas de posgrado y si estos son una alternativa de desarrollo para los jóvenes.

Con base en ello, se diseñó una investigación cuyo propósito es analizar los alcances, limitaciones y retos que tiene el posgrado en esta entidad; este documento, expone los avances encontrados en el diagnóstico de la oferta de programas. Los datos obtenidos, permiten plantar algunas inferencias iniciales: aunque es palpable el crecimiento cuantitativo del posgrado en Nayarit, no se observa una cultura de la evaluación que garantice la calidad de los programas educativos de posgrado.

Introducción

México es un país de jóvenes, ya que la mitad de su población tiene menos de 27 años; como nación, esto representa un beneficio gracias al potencial productivo de este grupo social. Es de suponer que, mientras tengan mayores oportunidades de desarrollo personal, contribuirán de mejor manera al avance de la sociedad. Una de las áreas vinculadas de manera estrecha con el desarrollo de la juventud, es la educación.

Las políticas educativas, han impulsado el desarrollo del posgrado como mecanismo para incrementar el nivel educativo de la población y contar con profesionistas e investigadores científicos mejor capacitados ante los problemas de las sociedades actuales. “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.” (Serna et al, 2013: 19)

No obstante los avances alcanzados a nivel nacional en este nivel educativo, los resultados son insuficientes, lo cual se puede observar al comparar el número de doctores e investigadores formados anualmente en México, contra los generados en países de igual o mayor desarrollo.

De acuerdo con el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMEPO), “esta capacidad limitada para formar doctores e investigadores en nuestro país, tiene implicaciones muy importantes en aspectos como la capacidad para comprender las problemáticas y necesidades nacionales (y proponer estrategias y acciones para su solución); la capacidad para hacer aportaciones al avance del conocimiento y su aplicación en el desarrollo de innovaciones y aun para usar y adaptar la nuevas tecnologías que se crean y comercializan en un mundo globalizado.” (Serna et al, 2013: 18)

Al interior del país, la formación de profesionistas en el nivel de posgrado presenta amplias desigualdades. De acuerdo al Ranking Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2013 del CONACyT, esas diferencias están vinculadas a la complejidad y diversidad del país, pero también reflejan en gran medida el desarrollo económico y social de cada una de las entidades federativas de México.

En el año 2013, el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMEPO), publicó el *Diagnóstico del posgrado en México*, como resultado de una investigación que se efectuó en el afán de coadyuvar a la definición de acciones concretas para el fortalecimiento del posgrado mexicano. Este diagnóstico se realizó tomando en cuenta ocho entidades federativas como estudios de caso: Aguascalientes, Chihuahua, Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, San Luis Potosí y Veracruz. Entre las limitaciones encontradas se mencionan las siguientes: bajo porcentaje de programas de posgrado reconocidos por el PNPC; la mayoría de las IES privadas no somete a evaluación externa sus programas y éstos se concentran en las áreas de Ciencias Sociales, Humanidades y Administrativas, las cuales ya están sobresaturadas. Asimismo, el documento hace una llamada de atención a las autoridades educativas responsables de regular y garantizar el buen funcionamiento de los programas de posgrado en México para que actúen con más rigor académico y compromiso en el otorgamiento del Registro de Validez Oficial de Estudio (REVOE).

En el estado de Nayarit, en los últimos años se han multiplicado de manera significativa la oferta de especialidades, maestrías y doctorados; sin embargo, se desconoce el impacto que tienen en la formación personal y social, y por lo tanto, lleva a cuestionar si las políticas públicas del Estado garantizan la calidad de los programas de posgrado y si estos son una alternativa de desarrollo para los jóvenes.

Objetivos

Con base en lo anterior, se diseñó una investigación cuyo propósito es analizar los alcances, limitaciones y retos que tiene el posgrado en Nayarit. De manera específica, los objetivos planteados en la investigación son los siguientes:

- a) Realizar un diagnóstico de la oferta educativa de posgrado en esta entidad, y
- b) Identificar los beneficios reportados para jóvenes estudiantes y egresados de este nivel educativo.

Esta ponencia, expone los avances alcanzados en lo referente al primer objetivo específico el diagnóstico de la oferta de programas en este nivel educativo.

Marco Teórico

El sistema de educación superior de México está conformado por los niveles educativos de Técnico Superior Universitario, Licenciatura normal, Licenciatura universitaria y tecnológica, y Posgrado. Los programas de posgrado constituyen la última fase de la educación formal, tienen el propósito de profundizar los conocimientos en un campo específico del conocimiento, y comprenden los estudios de especialidad, maestría y doctorado.

De acuerdo con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), los programas de posgrado pueden ofrecerse en dos modalidades educativas: los *escolarizados* o presenciales, y los *no escolarizados*, que incluyen los posgrados a distancia y mixtos. Asimismo, plantea que estos programas pueden tener dos campos de orientación: Los programas con *Orientación Profesional*, son los posgrados de doctorado, maestría o especialidad que proporcionan al estudiante una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento con alta capacidad para el ejercicio profesional. Los programas con *Orientación a la Investigación*, le permiten al estudiante iniciar su carrera en la investigación científica, humanística o tecnológica, guiado por uno o más profesores o investigadores del área.

Por otra parte, las instituciones de educación superior pueden clasificarse de acuerdo al financiamiento que las impulsa, en dos grandes grupos: públicas y privadas.

Las instituciones *públicas*, que reciben presupuesto gubernamental ya sea federal o estatal. Aquí se inserta las instituciones cuyo sostenimiento y control administrativo depende directamente de la SEP, del organismo de educación pública de cada entidad o las que se han constituido como instituciones autónomas, como las universidades públicas estatales.

Las instituciones *privadas*, que se sostienen y administran con recursos de particulares. Con el fin de regular la oferta educativa de este tipo de instituciones, la SEP emitió en el año 2000, el Acuerdo Número 279, en el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior en todos sus niveles y modalidades. Entre otros aspectos, el Acuerdo 279 especifica los requisitos y el procedimiento para obtener el reconocimiento de validez oficial de estudios, las características del personal académico que participan en los programas educativos y los elementos que deben cubrir de los planes y programas de estudio.

En el ámbito normativo, la Ley de Ciencia y Tecnología establece que la SEP y el CONACyT, establecerán los mecanismos de coordinación y colaboración para apoyar de manera conjunta los estudios de posgrado, poniendo especial atención al incremento de su calidad. De acuerdo con Valentina Torres (2012), la idea de fortalecer el posgrado nacional ha ido evolucionando: a finales de la década de los ochenta del siglo pasado, se fincó en la planeación, la cual se ubicó en el centro de las políticas educativas, y en los años noventa, el énfasis se centró en la búsqueda de la calidad y la eficiencia.

Los esfuerzos para evaluar la calidad del posgrado, tienen su origen en la segunda mitad de la década de los setenta de siglo pasado, en momentos en que la rápida expansión de instituciones y matrículas generaba las primeras dudas sobre la calidad y la pertinencia de los programas educativos. En 1991, el CONACyT creó el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia, a través del cual reconoció a los programas de calidad. Hoy en día, la evaluación y el reconocimiento de calidad se realiza a través del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) de SEP CONACyT, el cual clasifica a los programas en

cuatro categorías: a) Reciente creación, b) En Desarrollo, c) Consolidados, y d) De Competencia internacional.

La preocupación del Gobierno Federal por fomentar el posgrado nacional, radica en la importancia que tiene en la ampliación de conocimientos y la atención de los problemas nacionales, mediante la formación de profesionistas con capacidad creativa e innovadora. “En síntesis, los programas de posgrado son reconocidos por la Federación como un nivel educativo fundamental para el desarrollo científico y tecnológico del país, que incide o puede incidir favorablemente en elevar la competitividad económica nacional; así como de los grados de desarrollo humano y social de sus ciudadanos, por lo que se plantea contar con más programas de posgrado pertinentes y de calidad, acordes con las necesidades de cada entidad federativa.” (Serna et al, 2013: 20)

Marco Contextual

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2010 del INEGI, los jóvenes representan la cuarta parte de la población en México; dicha proporción varía en las distintas entidades federativas, aunque en todas se presenta una disminución en los últimos años, debido al descenso de la fecundidad y a la emigración de personas en edades jóvenes. Este instituto, señala que esta población “es un activo que debe ser aprovechado por su capacidad para producir cambios y generar mayor riqueza, por lo que la inversión en la juventud es una acción a todas luces justificable.” (INEGI, 2011a: 2)

Derivado de lo anterior, se esperarían indicadores satisfactorios en el ámbito educativo y en la formación de recursos humanos de alto nivel. Sin embargo, de acuerdo con el INEGI, en promedio los jóvenes estudian hasta el primer año de educación media superior. Si sólo se considera a la población entre 25 y 29 años, por tener la edad suficiente para haber concluido la educación superior, se observa que sólo el 24.4% cuenta con estudios superiores, incluyendo posgrado.

Para el caso de Nayarit, los jóvenes entre los 15 y 29 años, alcanzaron el 26.4%, lo que corresponde a poco más de la cuarta parte de la población. Existe una alta concentración de jóvenes en la zona metropolitana: el 73% de jóvenes que viven en zonas urbanas, se ubican en la capital, Tepic; es decir, los jóvenes nayaritas son predominantemente metropolitanos. Estos datos se deben en parte, a la migración de la población joven hacia las zonas más desarrolladas del estado y con mayores oportunidades de educación, trabajo y atención a la salud.

En general, los indicadores económicos muestran que la entidad mantiene un estancamiento; la aportación del estado al Producto Interno Bruto nacional, se ha mantenido en la última década en el 0.6%. En la actualidad es posible observar dos polos de desarrollo en la entidad: uno en la Costa Sur y el otro en el Centro, lo cual denota grandes desigualdades regionales, sociales y económicas, las cuales en lugar de reducirse se incrementan.

En el ámbito educativo, el 36% de los jóvenes nayaritas de 15 a 29 años asisten la escuela, y de ellos, el 25.6% también trabaja; en contraposición, el 20% (56.9 mil), no acude a ningún centro escolar y tampoco mantienen alguna relación laboral (INEGI, 2011b).

De acuerdo con las cifras del INEGI (2011a), se puede decir que nivel de profesionistas en Nayarit es bajo, ya que de las personas de 18 y más años, sólo 128,875, el 18%, cuentan con estudios de nivel superior; de los cuales 7,698, el 87% han cursado maestría y 13% doctorado. Del total de personas con estudios de posgrado, el 69% se ubica en la capital del estado. El bajo desarrollo en la formación de recursos humanos en Nayarit, también se refleja en el Ranking Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2013 del CONACyT, ya que en este rubro la entidad se ubica en el lugar 22 a nivel nacional.

Metodología

La investigación tiene un carácter cuantitativo y descriptivo. Se espera que la información obtenida, permita efectuar indagaciones posteriores para profundizar en el conocimiento del posgrado.

Con base en los objetivos específicos planteados, se generaron tres categorías de análisis que guían el trabajo de campo. En la Tabla 3, se resumen los indicadores e instrumentos de recolección de datos correspondientes a cada categoría.

Tabla 3
Categorías de análisis e indicadores

Categoría de análisis	Indicadores	Instrumentos de recolección de datos
Los Programas Educativos de Posgrado (PEP)	<ul style="list-style-type: none"> • PEP por tipo de institución y nivel. • PEP, según el área de conocimiento • Orientación y modalidades educativas • PEP en PNPC • Reconocimiento del personal académico • Infraestructura • Uso de TIC's en modalidad no escolarizada • Medios de difusión 	<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta a instituciones educativas • Registro de datos obtenidos en fuentes documentales.
El alumnado	<ul style="list-style-type: none"> • Matrícula • Ingreso y deserción • Eficiencia terminal • Número de graduados 	<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta a representantes institucionales
Perspectiva de estudiantes y egresados	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción respecto a los estudios • Beneficios en el desempeño profesional • Beneficios personales 	<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta a estudiantes y egresados

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación, corresponden a los avances logrados hasta el momento en la primera categoría de análisis, los Programas Educativos de Posgrado (PEP). La información correspondiente, se obtuvo de dos fuentes: una encuesta a instituciones educativas que ofrecen programas de posgrado, y material promocional de los posgrados, así como de sitios web. Si bien se reconoce que los datos obtenidos son

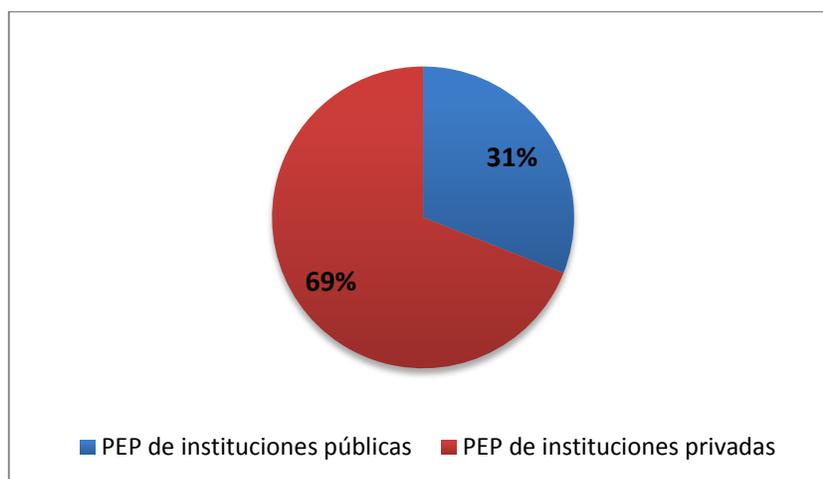
insuficientes para tener un conocimiento detallado, permiten bosquejar un panorama general y plantar algunas inferencias sobre el papel que cumplen en la formación de los jóvenes nayaritas. La información se obtuvo en el ciclo escolar 2013-2014.

1. Las instituciones privadas ofrecen el mayor número de programas educativos de posgrados

En Nayarit, 30 instituciones de educación superior ofrecen programas educativos de posgrado. De ellas, 28 son particulares y 2 son públicas: el Instituto Tecnológico de Tepic y la Universidad Autónoma de Nayarit. Todas las instituciones se ubican en la capital del estado, lo que refleja una total concentración de la oferta de estudios de posgrado en la zona metropolitana, y deja sin posibilidades a los jóvenes que residen en el resto de la entidad.

En total, estas instituciones educativas ofrecen 181 programas de posgrado; 57, (31%) corresponden a las dos instituciones públicas, en tanto que 124 (69%) son de instituciones particulares. Ello denota, el elevado crecimiento del posgrado de instituciones privadas, sobre todo en los últimos años, en los que han surgido nuevas instituciones educativas, así como numerosos programas de posgrado.

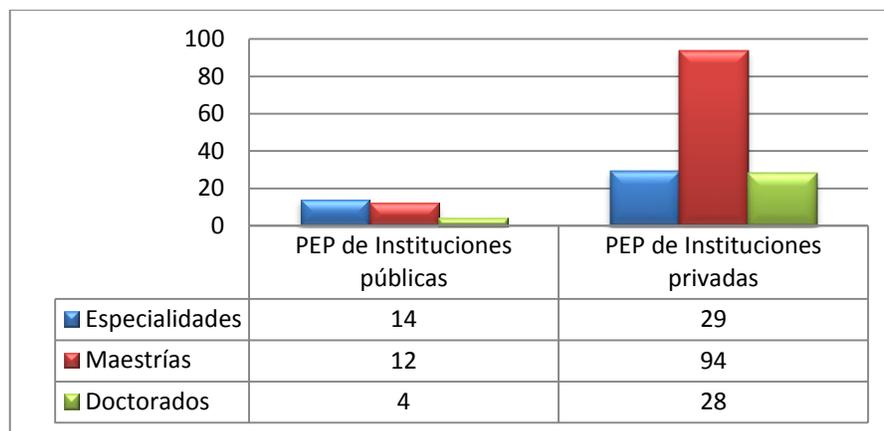
Gráfico 1
Porcentaje de Programas Educativos de Posgrado
por Tipo de Institución



2. *La oferta educativa de posgrado se concentra en el nivel de maestría con orientación profesionalizante.*

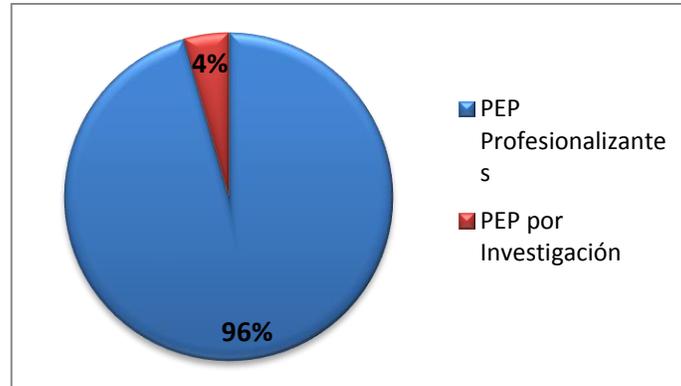
De los 181 programas de posgrado, 43, el 24%, son especialidades; en el nivel de maestría existen 106 programas, el 59%, y de doctorado, se ofrecen 32 programas, el 18% del total. Hay un contraste significativo entre los programas ofrecidos en cada tipo de institución: las públicas cuentan con 14 de las especialidades, 12 maestrías y 4 doctorados; en comparación, las instituciones privadas ofrecen 29 especialidades, 94 maestrías y 28 doctorados.

Gráfico 2
Número de Programas Educativos de Posgrado
por Nivel Educativo y Tipo de Institución



Del total, sólo 8 programas (4 maestrías y 4 doctorados) se orientan a la investigación, lo que demuestra un bajo desarrollo en la generación de conocimientos y su aplicación en la búsqueda de soluciones a los diversos problemas estatales y regionales. Además, los 8 programas se ofrecen en las instituciones públicas, por ser las únicas que cuentan con políticas institucionales, profesores, planes de estudio, infraestructura y actividades orientadas a la investigación e innovación, no obstante el elevado número de programas que ofrecen las instituciones privadas.

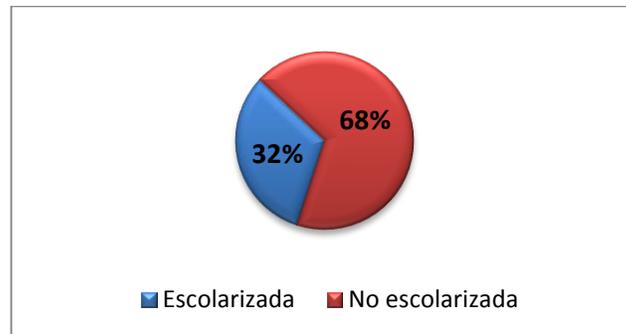
Gráfico 3
Porcentaje de Programas Educativos de Posgrado por Orientación



3. *Un alto porcentaje de programas se ofrece en modalidades no escolarizadas.*

El 68% de los programas se ofrecen en modalidades no escolarizadas: 8 especialidades, 85 maestrías y 27 doctorados; esto implica que más del 80% de los programas de maestría se ofrecen en esta modalidad. Más del 95% de estos programas se imparten en las instituciones privadas.

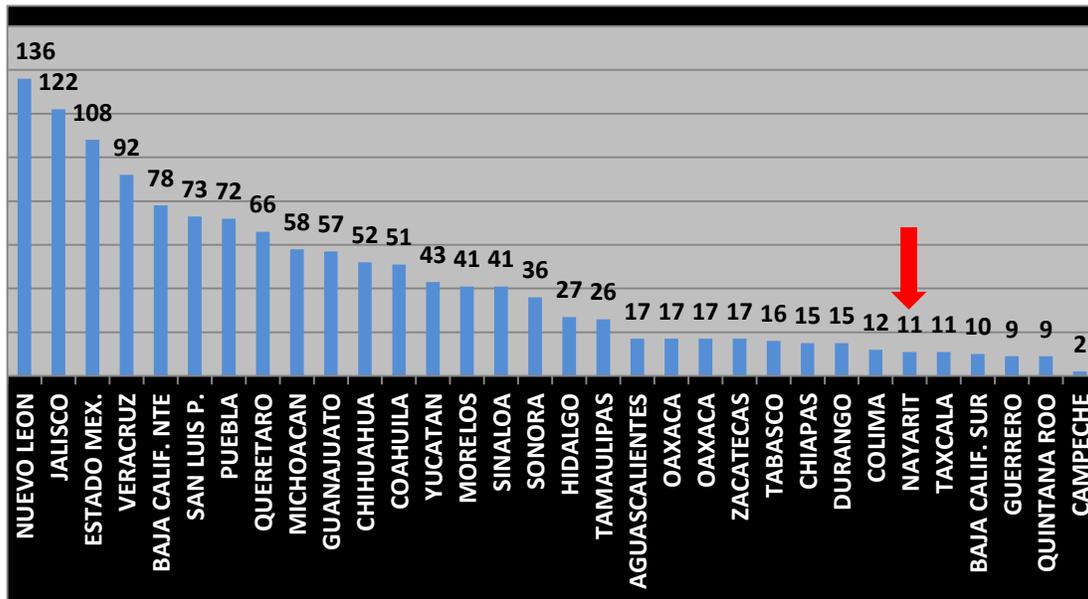
Gráfico 4
Porcentaje de Programas Educativos de Posgrado por Modalidad



4. *Son pocos los programas educativos de posgrado en Nayarit reconocidos en el PNPC.*

Apenas el 6% de los programas de posgrado de la entidad, cuentan con el reconocimiento del PNPC. Este porcentaje equivale a 11 programas educativos: 1 especialidad, 7 maestrías y 3 doctorados. En el contexto nacional, Nayarit es la sexta entidad federativa con menor número de posgrados reconocidos por el PNPC.

Gráfico 5
Número de Programas Educativos de Posgrado
a Nivel Nacional. Junio 2014 (excepto el Distrito Federal)



Fuente: Elaboración propia a partir de Padrón de programas en PNPC del CONACyT

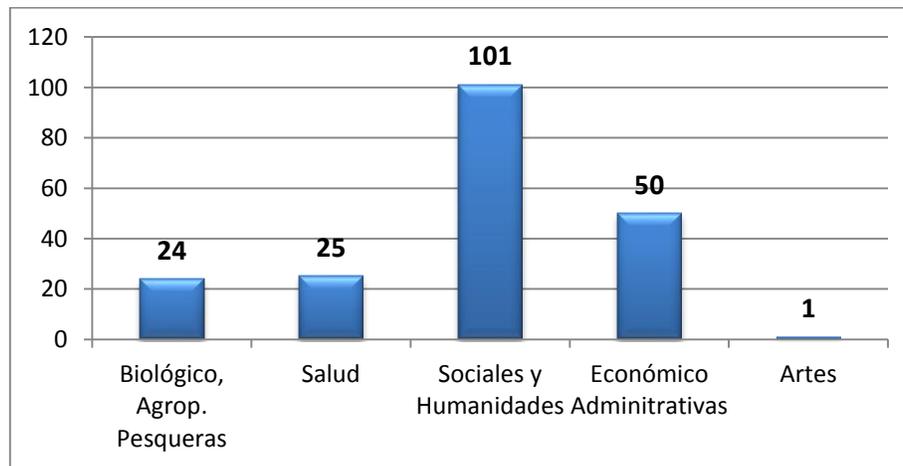
Del total, 3 están en la categoría de Reciente creación y 8 En Desarrollo. Todos se imparten en las instituciones públicas: 2 en el Instituto Tecnológico de Tepic y 9 en la Universidad Autónoma de Nayarit. Nuevamente esto refleja que son las instituciones que cuentan con políticas, planta docente, planes de estudio, infraestructura y actividades de vinculación tendientes a promover la calidad educativa.

5. *Existe una alta concentración de la oferta de posgrado en sólo dos áreas del conocimiento.*

El 56% de los programas educativos de posgrado, se concentran en el área de Sociales y humanidades, y cerca del 30% en Económico administrativas, lo que implica que más del 80% se orientan a sólo dos áreas del conocimiento. En comparación, no existen programas en el área las ciencias Básicas e ingenierías, 1 en Artes y sólo 2 en Biológico, agropecuarias y pesqueras, no obstante el potencial del sector agropecuario de la entidad.

De hecho, el 70% de todos los posgrados están orientados únicamente a tres disciplinas: Administración, Educación y Derecho.

Gráfico 6
Número de Programas Educativos de Posgrado
por Área del Conocimiento



Estos datos se pueden explicar en parte, debido a los pocos recursos e infraestructura que requiere la impartición de posgrados en áreas como sociales, humanidades, ciencias de la conducta y administración; en tanto que, las ingenierías y agropecuarias requieren de infraestructura y equipamiento especial como laboratorios y talleres. De igual manera, el área de la salud requiere campos clínicos y certificaciones médicas.

Los resultados expuestos, corresponden a los datos obtenidos hasta el momento, los cuales se actualizarán y complementarán a fin de tener un panorama amplio del posgrado en Nayarit: sus alcances y limitaciones en la formación académica científica de los jóvenes, así como los beneficios ellos alcanzan a través de este nivel educativo.

Conclusiones

Aunque se carece de las conclusiones generales de la investigación, debido a que se encuentra en desarrollo, la información obtenida permite exponer los hallazgos encontrados.

- Es palpable el crecimiento cuantitativo del posgrado en Nayarit; sin embargo, es cuestionable la calidad de la gran mayoría, debido al bajo número de programas integrados al PNPC. Al igual que en el resto del país, las instituciones públicas son las que tienden a fortalecer los posgrados de calidad, mediante su evaluación y reconocimiento externo.
- No obstante que el Acuerdo 279 de la SEP regula la creación y desarrollo del posgrado, existe una falta rigurosidad en la evaluación de la pertinencia de los programas.
- Aunque en Nayarit se presentan diversas problemáticas sociales, económicas y culturales, sólo un mínimo de programas de posgrado se orientan a la investigación y a la aplicación de conocimientos, en la búsqueda de posibles alternativas; ello implica que es cuestionable el impacto de los posgrados en la sociedad.

Finalmente, se puede decir que existen coincidencias con el diagnóstico realizado por COMEPO en diferentes entidades del país, como la concentración de posgrados en las áreas de sociales, humanidades y administrativas, así como la falta de rigurosidad en el otorgamiento del REVOE. Sin embargo, en comparación con otras regiones del país, en Nayarit no existe una cultura de la evaluación en el posgrado, ya que los esfuerzos por fortalecer este nivel educativo derivan del interés de instituciones específicas, más de que de políticas y estrategias a nivel estatal. Por lo anterior, puede inferirse que son limitados los beneficios que obtienen los jóvenes de la oferta de programas de posgrado en la entidad, así como su impacto en la sociedad.

Bibliografía

- CONACYT (2011). Informe General del estado de la Ciencia y la Tecnología. Recuperado en mayo de 2014. Disponible en http://www.siiicyt.gob.mx/siiicyt/docs/Estadisticas3/Informe2011/INFORME_2011.pdf
- CONACYT (2012). Informe General del estado de la Ciencia y la Tecnología. Recuperado en mayo de 2014. Disponible en http://www.siiicyt.gob.mx/siiicyt/docs/Estadisticas3/Informe2012/INFORME_2012.pdf
- CONACYT (2013). *Ranking Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación*. Recuperado en mayo de 2014. Disponible en http://foroconsultivo.org.mx/libros_editados/ranking_2013.pdf.
- INEGI (2011a). *Censo de población y vivienda 2010*. Recuperado en mayo de 2014. Disponible en <http://www.inegi.org.mx>

INEGI (2011b). *Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud. Datos Nayarit.*

Recuperado en mayo de 2014. Disponible en

<http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2013/juventud18.pdf>

SEP (2000). *Acuerdo 279.* Recuperado en enero de 2014. Disponible en

http://www.sirvoes.sep.gob.mx/sirvoes/doc_pdf/ACUERDO%20279%20rvoe.pdf

Serna, Medardo, et al, (2013). *Diagnóstico del posgrado en México. Ocho estudios de caso.*

COMEPO. México.

Torres, Valentina (2012). “A una década del nacimiento de COMEPO”, en *Logros e innovación en el posgrado.* [Serna, Medardo y Pérez, Ricardo, Coord.], COMEPO, México. pp 19-24.

Diagnóstico de las Competencias Investigativas de los Estudiantes en los Posgrados de Administración del Instituto Politécnico Nacional (IPN)

Edgar Oliver Cardoso Espinosa

Sección de Estudios de Posgrado e Investigación de la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA), Unidad Santo Tomás, del Instituto Politécnico Nacional (IPN)

Correo electrónico eoce@hotmail.com

Prolongación de Manuel Carpio No. 471, Col. Plutarco Elías Calles, Deleg. Miguel Hidalgo, D.F., C.P. 11340

Tel: (+52) (01) 57296300, ext. 61647

María Trinidad Cerecedo Mercado

Sección de Estudios de Posgrado e Investigación de la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA), Unidad Santo Tomás, del Instituto Politécnico Nacional (IPN)

Correo electrónico: tricermer@yahoo.com

Jésica Alhelí Cortés Ruíz

Sección de Estudios de Posgrado e Investigación de la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA), Unidad Santo Tomás, del Instituto Politécnico Nacional (IPN)

Correo electrónico: jacr2709@hotmail.com

Carlos Ortíz Acle

Sección de Estudios de Posgrado e Investigación de la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA), Unidad Santo Tomás, del Instituto Politécnico Nacional (IPN)

Correo electrónico: carlos_acle@yahoo.com

Resumen

El objetivo de esta investigación fue diagnosticar las competencias investigativas de los estudiantes en los posgrados en administración del Instituto Politécnico Nacional (IPN). El estudio fue una investigación no experimental cuantitativa con un alcance exploratorio. Como instrumento para recopilar la información se utilizó un cuestionario. Los posgrados seleccionados fueron tres programas de maestría en administración con una muestra de 95 alumnos distribuidos en: 1) Maestría en Administración de Negocios (MAN); 2) Maestría en Administración Pública (MAP) y, 3) Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación (MAGDE). Las principales conclusiones de la investigación fueron que los estudiantes solamente tienen un dominio bueno en dos competencias investigativas (diseñar un instrumento de investigación así como organizar tablas y gráficas); mientras que se detectaron cinco con un nivel insuficiente (operacionalización de variables, muestreo probabilístico y no probabilístico, cálculo del tamaño muestral, realizar correlaciones y regresiones).

Introducción

El término “investigar” proviene del latín *investigare* que significa desarrollar actividades con el objeto de registrar, indagar o descubrir la verdad acerca de un objeto de estudio

determinado. Así, la investigación permite comprobar, desarrollar, demostrar, experimentar y ampliar los conocimientos en la transformación de la realidad (Ocegueda, 2002); además, es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno (Hernández, et al., 2010). La importancia de la investigación radica en estimular el pensamiento crítico, la creatividad y es a través de ella, que el proceso de aprendizaje se vitaliza y se fomenta la innovación e iniciativa personal en el alumnado.

De esta forma, esta actividad relevante es también una de las funciones fundamentales de las instituciones de educación superior (IES) porque son las responsables de propiciar la generación de nuevos conocimientos mediante la investigación científica, tecnológica, humanística y social (Ruiz, 2010). Específicamente en el posgrado se lleva a cabo la formación de nivel avanzado cuyo propósito central es la preparación para la docencia, la investigación, la aplicación tecnológica o el ejercicio especializado de una profesión (Cardoso y Cerecedo, 2011), por lo que las personas que acceden a este nivel tienen que adquirir un conjunto de competencias relacionadas con la investigación que les permitan la aplicación y generación de conocimiento científico y tecnológico en el sector productivo, social y de servicios.

Con base en Grijalva (2010), las competencias investigativas se definen como aquellas que pretenden formar profesionales con amplios conocimientos y destrezas para emprender proyectos para la resolución de problemas de relevancia social, económica o política; por lo que su desarrollo pretende estructurar un pensamiento crítico, sistémico, abierto, reflexivo y creativo. 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 (Maldonado, et al., 2007).

Por su parte, Tobon (2008) considera que la competencia investigativa es un proceso complejo en el que se encuentran los componentes cognitivos, metacognitivos, cualidades de la personalidad, motivación, experiencia social y profesional del sujeto. En tanto para

Cuevas, et al. (2011) las competencias investigativas están integradas por: 1) Observación; 2) Lectura; 3) Expresión; 4) Creatividad; 5) Rigor; 6) Socialización; 7) Construcción; 8) Estrategia; 9) Problematizar y 10) Ética. Mientras que para Sánchez y Tejeda (2010) están compuestas por los rasgos indagativo, argumentativo, innovador, tecnológico y conductual. En lo que respecta a los estudios previos sobre las competencias investigativas se encuentra el realizado por Harrison, et al. (2005) en donde determinaron la existencia de un dominio bueno en los estudiantes de licenciatura en enfermería acerca de identificar situaciones de su entorno profesional, definir los objetivos del estudio y la de elegir un tipo de investigación. En tanto que Aular, et al. (2009) hallaron dos competencias investigativas en proceso de consolidación y que fueron la de caracterizar los tipos de investigación con un dominio regular, así como la de diseñar un instrumento (cuestionario o entrevista).

Mientras que Nuñez (2011) determinó para la licenciatura en pedagogía, que las competencias desarrolladas en los estudiantes fueron la búsqueda, procesamiento y aplicación de la información; la identificación y formulación de problemas; presentación, exposición y defensa de ideas; elaboración de comentarios, propuestas y evaluación; lectura y redacción así como el respeto a los aportes de otros autores.

En tanto, Amarista (2014) identificó cuáles son las competencias investigativas a desarrollar en el estudiante de posgrado para realizar su trabajo de tesis, encontrando un dominio regular en cuanto a definir claramente los objetivos del estudio, establecer el planteamiento del problema, realizar análisis multivariable, así como redactar un informe de investigación. En el mismo sentido, identificó la necesidad del apoyo por parte del profesor, asesor o tutor, como guía del proceso de investigación del estudiante.

Por consiguiente, fue importante realizar el diagnóstico de los estudiantes que iniciaban sus estudios de posgrado en administración para identificar aquellas competencias que manejan en investigación debido a que durante su trayecto formativo tienen que elaborar una tesis para así estar en posibilidades de obtener el grado correspondiente, así como desarrollar los elementos teóricos y metodológicos que les permitan utilizarlos en el sector

productivo y de servicios para el diseño de propuestas de solución, lo cual les permitirá intervenir ante las problemáticas y necesidades que se originan continuamente en dichos sectores.

Asimismo, ante la evaluación realizada por el CONACyT a los programas de posgrado en donde uno de los elementos es la generación de productos científicos y tecnológicos por parte del estudiante, es necesario identificar sus perfiles de ingreso en cuanto a los niveles de dominio que poseen acerca de las competencias investigativas para así estar en posibilidades de lograr su consolidación. **Objetivo general**

Diagnosticar las competencias investigativas en los estudiantes de los posgrados en administración en el IPN.

Metodología

Con fundamento en Hernández, Fernández y Baptista (2010), se trató de una investigación no experimental cuantitativa con un alcance exploratorio, porque se enfocó en el diagnóstico de las competencias investigativas en el nivel de posgrado con campo en administración. También fue no experimental porque se centró, en determinar el nivel de dominio de dichas competencias en cada uno de los programas de posgrado seleccionados sin realizar ninguna manipulación al momento de aplicar el instrumento.

Además, esta clase de estudios son comunes en la investigación, sobre todo en situaciones donde existe poca información. Su propósito consistió en obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una estudio más completo respecto de un contexto particular que para este estudio corresponde a los posgrados en administración del IPN. De este modo, se trabajó con un diseño transversal exploratorio, porque la recolección de los datos se llevó a cabo en un solo momento del tiempo y que correspondió al mes de febrero de 2014.

El instrumento que se empleó fue un cuestionario integrado por datos generales y las competencias investigativas. Los ítems se evaluaron mediante una escala del 0 al 4, donde cero significó competencia no desarrollada y cuatro desarrollada en forma excelente.

La muestra de la investigación se integró por 95 estudiantes distribuidos en tres programas de posgrado en administración impartidos por la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA), Unidad Santo Tomás, perteneciente al Instituto Politécnico Nacional (IPN), siendo por conveniencia debido a que estos alumnos iniciaban su semestre propedeúutico en el mes de febrero de 2014. Los posgrados que participaron fueron: 1) Maestría en Administración de Negocios (MAN); 2) Maestría en Administración Pública (MAP) y, 3) Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación (MAGDE).

Resultados

Las principales características de la muestra con respecto al género: Para el posgrado de MAN, el 65% fueron mujeres y el 35% restante, hombres; mientras que para el posgrado de MAP, 60% hombres y el 40% mujeres y para el posgrado de MAGDE, fue de un 58% mujeres y un 42%, hombres. En lo relacionado a la edad de los estudiantes de estos programas fue: Para el posgrado de MAN se tuvo una media de 26.2 años ($s = 7.8$, mín. 25 – máx. 48 años); para el posgrado de MAP se encontró una media de 32.4 años ($s = 8.5$, mín. 28 – máx. 46 años) y para el posgrado de MAGDE fue de 27.2 años ($s = 9.8$, mín. 24 – máx. 57 años).

Además, los años de experiencia profesional por parte de los encuestados fue para el posgrado de MAN con una media de 13.8 años ($s = 4.1$, mín. 3 – máx. 28 años); para el posgrado de MAP fue de 15.4 años ($s = 8.4$, mín. 4 – máx. 27 años) y para el posgrado de MAGDE fue de 8.4 años ($s = 3.6$, mín. 3 – máx. 32 años).

En cuanto a los dominios de las competencias investigativas, los principales hallazgos se organizaron bajo los siguientes parámetros: Uso de porcentajes para determinar la

distribución para cada una de las escalas de evaluación, mientras que para la interpretación de las medias, se estableció que valores superiores de tres a cuatro significan dominios altos; valores mayores de dos a tres como dominios moderados o regulares; valores superiores de uno a dos como dominios bajos o insuficientes y el valor de cero como no desarrollada la competencia sujeta de evaluación.

Así, los principales hallazgos sobre un dominio alto en las competencias investigativas fueron:

- Diseñar un instrumento de investigación (cuestionario o entrevista) con una distribución de 9% en la 1; 15% en la 2; 42% en la 3 y 34% en la 4; con un promedio de 3.42.
- Organizar tablas y gráficas en excel con un 2% en la escala 0; 3% en la 1; 26% en la 2; 44% en la 3 y 25% en la 4 y un promedio de 3.58.

En cuanto a los principales resultados sobre un dominio moderado o regular fueron:

- Para la relacionada con identificar situaciones de su entorno profesional susceptibles de ser investigadas, se encontró que el 12% de sujetos están en la escala 1; 46% en la escala 2; 35% en la escala 3 y 7% en la escala 4; con un promedio de 2.63.
- En lo que respecta a la de definir los objetivos del estudio, 3% en la 1; 29% en la 2; 58% en la 3 y 10% en la 4, con un promedio de 2.75.
- En cuanto al formular un planteamiento del problema, se halló que el 7% en la 1; 17% en la 2; 64% en la 3 y 12% en la 4, con un promedio de 2.81.
- En lo referente a elaborar el marco de referencia, la distribución porcentual fue con un 2% en la escala 0; 10% en la 1; 32% en la 2; 49% en la 3 y 7% en la 4; mientras que el promedio fue de 2.49.
- Para la de emplear bases de datos y repositorios digitales, la distribución que le correspondió fue de un 3% en la escala 0; 25% en la 1; 31% en la 2; 39% en la 3 y 2% en la 4. El promedio fue de 2.10.
- En el mismo sentido, para la de elaborar conclusiones, se encontró que un 7% en la 1; 32% en la 2; 42% en la 3 y 19% en la 4, con un promedio de 2.73.

- Para la competencia de caracterizar los tipos de investigación, la distribución fue de un 2% en la escala 0; 10% en la 1; 37% en la 2; 37% en la 3 y 14% en la 4 con un promedio de 2.51.
- En la competencia de traducir textos en inglés, fue un 7% en la escala 0; 24% en la 1; 32% en la 2; 30% en la 3 y 7% en la 4 con un promedio fue de 2.07.
- Para la de redactar un informe de investigación, se encontró que un 3% está en la escala 0; 15% en la 1; 27% en la 2; 48% en la 3 y 7% en la 4. El promedio fue de 2.39.

Mientras que los principales resultados sobre un dominio insuficiente fueron:

- Para la de realizar la operacionalización de variables se obtuvo que un 37% está en la escala 1; 42% en la 2; 14% en la 3 y 7% en la 4 con un promedio de 1.21.
- En cuanto a diferenciar un muestreo probabilístico y no probabilístico, la distribución de esta competencia fue un 8% en la escala 0; 29% en la 1; 41% en la 2; 17% en la 3 y 5% en la 4. El promedio fue de 1.05.
- Para calcular un tamaño de muestra, se encontró que el 2% se ubicó en la escala 0; 34% en la 1; 42% en la 2; 17% en la 3 y 5% en la 4; con un promedio de 1.24.
- En lo relacionado a la de calcular correlaciones, se halló que un 7% en la escala 0; 36% en la 1; 42% en la 2; 15% en la 3 y 0% en la 4. En tanto, para esta competencia el promedio fue de 1.51.
- Realizar regresiones simples y múltiples, la competencia se distribuyó con un 7% en la escala 0; 25% en la 1; 41% en la 2; 25% en la 3 y 2% en la 4; el promedio fue de 1.82.

Conclusiones

El presente estudio se enfocó a diagnosticar las competencias investigativas en los estudiantes de los posgrados en administración del IPN, por lo que se cumplió debido a que se obtuvo información acerca de los niveles de dominio.

Con fundamento en el estudio realizado por Amarista (2014) se halló que se confirma para el caso de los posgrados en administración del IPN en lo que respecta a las competencias

investigativas evaluadas en cuanto al dominio regular en lo referente a la formulación de los objetivos, plantear un problema, así como redactar el informe de investigación. No obstante, se encontró una diferencia en la competencia sobre realizar análisis multivariable la cual tuvo un dominio insuficiente.

Del mismo modo, esta investigación encontró otra coincidencia en el estudio de Aular, Montano y Moronta (2009) en lo referente a caracterizar los tipos de investigación (exploratorio, descriptiva, correlacional y explicativa) con un dominio regular; mientras que se determinó una diferencia en cuanto a la de diseñar un instrumento (cuestionario o entrevista) como competencia con un dominio bueno.

También, este estudio halló solamente dos competencias investigativas con un dominio alto y que fueron diseñar un instrumento de investigación así como organizar tablas y gráficas en excel. Por el contrario, se identificó la existencia de cinco competencias con un dominio insuficiente, por lo que se puede concluir que existe una deficiencia en este ámbito.

Finalmente, los resultados obtenidos en este estudio exploratorio aportan una visión particular sobre las competencias investigativas en el nivel de posgrado con campo en administración permitiendo identificar las condiciones con las que ingresan a estudiar los aspirantes a estos programas.

Referencias

Amarista, M. (2014). Competencias investigativas en maestrantes en docencia universitaria desde su cosmovisión contextual. *ReDIE*. Universidad Ezequiel Zamora- Universidad Fermí. Disponible en: <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/competenciasdoc.pdf>

Aular de Durán, J; Marcano, N; Moronta, M. (2009). Competencias investigativas del docente de educación básica. *Redalyc*, 15(30), pp. 138-165. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120651007>

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, <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-cardosocerecedo.html>

Cuevas, L, Guillen D, Rocha, V. (2011). Las competencias en investigación como puentes cognitivos para un aprendizaje significativo. *Razón y Palabra*, 77, pp. 1-8. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/1995/199520010084.pdf>

Grijalva, C. (2010). Competencias Educativas en Educación. República Dominicana: *EDUCANDO*. Disponible en

http://www.educando.edu.do/files/1713/3190/5240/Las_Competiciones_Investigativas1.pdf

Harrison, L., Ray Hernández, A., Cianelli, R., Rivera, M. S., & Urrutia, M. (2005). Competencias en investigación para diferentes niveles de formación de enfermeras: una perspectiva latinoamericana. *Ciencia y enfermería*, 11(1), pp. 59-71. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532005000100007

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

Maldonado, L. F., Landazábal, D. P., Hernández, J. C., Ruíz, Y., Claro, A., Vanegas, H. y Cruz, S. (2007). Visibilidad y formación en investigación. Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas. *Studiositas*, 2(2) pp. 43-56. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2719652>

Núñez, N. (2011). La Webquest, el aula virtual y el desarrollo de competencias para la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2011, 55(1), pp. 1 - 8.

Ocegueda, C. (2002). Metodología de la investigación. Métodos, técnicas y estructuración de trabajos académicos. México: Anaya Editores.

Ruiz, J. (2010). Importancia de la investigación. *Revista científica*, XX (2), pp. 125-126. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/959/95912322001.pdf>

Sánchez, P. y Tejeda, R. (2010). El proceso de formación investigativa del profesional ingeniero y la(s) competencia(s) investigativa(s). *Revista Pedagogía Universitaria*, XV (4), pp. 37 – 47. Disponible en

<http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/547/544>

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

Diagnóstico de la Investigación y el Posgrado. El Caso de la Universidad Autónoma de Zacatecas

Dr. Marco Antonio Salas Luévano¹
Dra. Elena Anatolievna Zhizhko²
Dra. Ma. de Lourdes Salas Luévano³

Resumen

Este artículo está inscrito en el contexto de una investigación más amplia, dedicada al análisis del desarrollo de la investigación y el posgrado en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), en la búsqueda de su transformación y crecimiento cualitativo. El trabajo (diagnostico) ofrece un análisis cuanti-cualitativo de los resultados de la investigación y el posgrado, y se realiza bajo metodología sugerida por el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMEPO), con base a información detallada proporcionada de fuente confiable. Los datos permitirán diseñar estrategias de pertinencia y fortalecimiento en el posgrado que oferta la UAZ, mostrando un panorama más amplio sobre los indicadores de calidad institucional.

Abstract

This article is written in the context of a broader research, dedicated to the analysis of the development of research and graduate programs at the Autonomous University of Zacatecas (UAZ) in search of his transformation and qualitative growth. Work (diagnosis) offers a quantitative and qualitative analysis of the results of research and postgraduate programs, and is performed under approach given by the Mexican Council of Graduate Studies (COMEPO), based on detailed information provided by a reliable source methodology. The data will design strategies for strengthening of postgraduate programs of the UAZ, showing a bigger picture on indicators of institutional quality.

¹ Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, Docente del programa de Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, Unidad Académica de Docencia Superior, Universidad Autónoma de Zacatecas; SNI I, Perfil PROMEP, Miembro del Cuerpo Académico – 190 (Políticas Educativas, (Consolidado), Calzada de la Virgen · 210 Col, Las Colinas Zacatecas, Zac. Tel Cel 492 134 18 12 e-mail: salasluevano@gmail.com.

² PhD por el Instituto de Educación Profesional y Educación de Adultos de la Academia de Ciencias Pedagógicas de Ucrania, Docente del programa de Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, Unidad Académica de Docencia Superior, Universidad Autónoma de Zacatecas; SNI I, Perfil PROMEP, Miembro del Cuerpo Académico – 190 (Políticas Educativas, (Consolidado), e-mail: eanatoli@yahoo.com

³ Dra. En Ciencia Política por la Universidad Autónoma de Zacatecas, Docente del programa de Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, Unidad Académica de Docencia Superior, Universidad Autónoma de Zacatecas; Perfil PROMEP, Miembro del Cuerpo Académico – 190 (Políticas Educativas, (Consolidado), e-mail: lourdes_salas@yahoo.com.mx

Palabras clave: Políticas Educativas, Investigación, Posgrado, Educación de calidad, Indicadores de calidad.

Key Words: educational policy, research, postgraduate programs, quality education, quality indicators.

Introducción

El propósito de esta investigación fue analizar la situación que guarda la investigación y el posgrado en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Se pretende presentar un panorama general sobre los investigadores, (SNI, Perfil Promep), Cuerpos académicos, Programas académicos de posgrado de la oferta educativa Institucional, entre otros indicadores de calidad. Se justifica en función de las políticas educativas internacionales, nacionales e institucionales que sugieren fortalecer la educación en este nivel educativo para elevar los indicadores de calidad en materia de investigación y posgrado. Para ello, se procedió con metodología aplicada en investigación realizada por el COMEPO para Diagnosticar el Posgrado en México (ocho estudios de caso).

El presente trabajo es de carácter cuanti - cualitativo donde se presentan los datos obtenidos a través de la consulta directa con los directivos y programas académicos, así como mediante la búsqueda en la Web institucional. Lo anterior permitirá proponer un diseño de políticas, estrategias y acciones necesarias para lograr el fortalecimiento del posgrado en esta Institución basado este en el mejoramiento de la cobertura con calidad y pertinencia.

La Política Federal para el Fomento y Reconocimiento a la Calidad del Posgrado

Es preocupante las debilidades de la investigación y el posgrado en nuestro país y en el estado de Zacatecas en particular, así como la escasa formación de investigadores altamente calificados, estas, son evidencias de las cuales no podemos apartarnos. En respuesta a ello, el Consejo de Ciencia, Tecnología e Innovación (CONACYT) plantea en el Programa de Ciencia, Tecnología e Innovación 2008-2012 que:

"Las capacidades de los países para el desarrollo cultural y económicamente están basados 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 nuevas generaciones de científicos, ingenieros y tecnólogos".

Por su parte el (The Global Competitiveness Report 2011-2012, World Economic Forum, 2011), expone que hay "deficiencias en la formación de recursos humanos altamente calificados en México: Mala calidad del sistema educativo, mala calidad en la educación" (<http://www.weforum.org/reports/global-competitiveness-report-2011-2012>), entre otros.

El Consejo Zacatecano de Ciencia, Tecnología e Innovación (COZCyT), expone en su Misión que se debe Impulsar el desarrollo científico y tecnológico de Zacatecas mediante el estímulo a la investigación y a la creación de redes de vinculación productiva, así como a la difusión y la divulgación de la ciencia y sus aplicaciones, para elevar la cultura científica de la sociedad y favorecer su mejoramiento integral (<http://www.cozcyt.gob.mx>). El planteamiento se relaciona con los quehaceres de la investigación y sus productos, así como con la formación de recursos que se encargan de hacer investigación.

La Política Institucional (UAZ)

Para la Universidad Autónoma de Zacatecas, la investigación y el posgrado son dos aspectos relacionados. La primera "...constituye la base primordial del segundo y, ligada a ella, es la fuerza y la presencia de la UAZ en el panorama nacional e internacional... En la investigación de los problemas emergentes y estructurales de la sociedad, el posgrado cumple una tarea fundamental" (UAZ, 1999. p. 79).

En materia de investigación y posgrado, la política institucional de la UAZ, retoma los lineamientos de las políticas del CONACyT/SEP, a través de la Ley de Ciencia y Tecnología establecen que deben implementarse los mecanismos de colaboración para apoyar, entre otros aspectos, la investigación científica básica, la consolidación de los cuerpos académicos y la mejora de la calidad de los programas de posgrado, así como el desarrollo tecnológico (CONACyT, 2012).

En ese sentido y siendo congruente con la política nacional, la investigación, aprovecha las áreas de oportunidad que presenta el entorno y desarrolla las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) que la institución define como prioritarias en el marco de las Áreas Académicas y en el contexto de redes nacionales e internacionales. La investigación en la universidad, es científica, tecnológica y humanística ligada a la formación de recursos humanos (investigadores) en los programas de posgrado para contribuir al desarrollo científico, tecnológico y humanístico en beneficio de la sociedad zacatecana y del país. Es considerada el eje sobre el que gira el proceso de producción y generación del conocimiento en las diferentes áreas; por su parte, el posgrado es el espacio donde se están formando los investigadores que demanda nuestro estado y el país.

La coordinación de las actividades de la investigación y el posgrado, **inducen procesos de mejora**, a través de la administración de los proyectos, avances, sistematización de la información y de la vinculación hacia el exterior a fin de mejorar la calidad, la equidad y su pertinencia.

A efectos de conocer la realidad institucional se propuso como objetivo general, obtener información detallada sobre el aspecto investigativo y los programas académicos de posgrado que se ofertan en la Universidad Autónoma de Zacatecas de modo tal, nos permitiera tener un diagnóstico actualizado y preciso sobre la investigación y el posgrado. Así mismo los específicos, obtener información relevante sobre la investigación y los programas de posgrado, realizar un análisis de la información para

tener un diagnóstico actualizado y preciso y, contar con información sobre el comportamiento de indicadores de calidad en la UAZ.

La Metodología que se propuso para el diagnóstico, se realizó en tres etapas con sus respectivas actividades.

Etapa	Actividades
Primera	1. Se obtuvo información desde la Web de Investigación y Posgrado y de Planeación /UAZ sobre la investigación y el Posgrado, 2. Se conformó base de datos sobre el Posgrado, Investigación, Cuerpos Académicos, SNI. Perfil Promep, etc.
Segunda	1 Realizaron visitas a Unidades Académicas, reuniones con Coordinadores de Área, Directores, Responsables de Programas y Coordinadores de investigación de Unidades Académicas para corroborar la información que tiene en la Coordinación de Investigación y Posgrado, la Coordinación de Planeación y el Departamento Escolar de la UAZ.
Tercera	1. Se procedió a elaborar los cuadros respectivos así como los gráficos correspondientes y el análisis de la información.

La situación actual de la Investigación y el Posgrado

La Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) destaca por la oferta de estudios superiores en el contexto estatal, así como la investigación que se realiza dentro del escenario universitario. Hoy, la UAZ es una institución estratégica en la construcción del futuro de la entidad. Mantiene liderazgo en múltiples aspectos: en la investigación, es la única institución a nivel estatal que genera conocimiento en la entidad; con mejor formación de profesionales, con mayor cantidad de profesionistas dentro de la estructura productiva local, con más Perfil Promep y la que tiene mayor número de investigadores incorporados al Sistema Nacional de Investigadores. La Universidad establece políticas, estrategias y mecanismos para integrar, sistematizar y difundir la información científica y tecnológica, así como los resultados de las investigaciones. Fortalece los grupos de investigadores y vincula a los estudiantes en actividades de investigación propias de su disciplina. Estas están ligadas a los Cuerpos Académicos, lo cual permite asegurar los compromisos de un proyecto integral como son la formación de recursos humanos, vinculación con la docencia, la extensión, la generación de conocimiento, la innovación

tecnológica, la difusión de los resultados y su publicación en revistas indexadas y arbitradas, libros y capítulos de libro.

Las funciones básicas de la UAZ son la docencia, la investigación y la extensión. Estas se ven reflejadas en la misión que “...transmite y difunde el conocimiento científico, tecnológico y humanístico, en la perspectiva de inclusión con responsabilidad social; forma profesionistas con perfil integral, crítico y propositivo; ejerce liderazgo y es salvaguardia del patrimonio cultural y natural a través de proyectos emergentes de cara a las demandas del contexto próximo y global, así como la internacionalización de la oferta educativa en el marco de los valores universales de autonomía, justicia, libertad, tolerancia y compromiso social” (UAZ, 2012). El desarrollo de las investigaciones y la profundización de los resultados obtenidos, permite el abordaje de un objeto de investigación común. Esto se puede apreciar en los Cuerpos Académicos, sus líneas de investigación, incluso en los contenidos de los programas académicos y la temática que los estudiantes proponen en sus proyectos de investigación. En esto se presenta una conjunción entre investigación y programa académico; así la investigación en esta institución es un aspecto sustantivo y el posgrado es el nivel de formación de investigadores de excelencia.

El desarrollo de la investigación y el posgrado en la UAZ se realiza bajo los siguientes ejes:

- “Realizar investigación científica, humanista y tecnológica (apoyo técnico a los investigadores para la solicitud de recursos de fondos federales).
- Promover la conformación de Posgrados de Calidad por áreas académicas que ingresen al Padrón Nacional de Posgrado y aquellos que tienen condiciones de acreditarse someterse a la evaluación.
- Establecer acuerdos de colaboración entre las Áreas Académicas afines que impulsen la movilidad estudiantil y docente para optimizar recursos humanos, materiales y financieros.
- Promover el ingreso al Sistema Nacional de Investigadores y Perfil PROMEP.

- Fortalecer las LGAC y los niveles de habilitación de los integrantes de Cuerpos Académicos para impulsar su consolidación.
- Promover y facilitar la producción académica que impacten positivamente en la elevación de los indicadores de calidad: edición y publicación de libros y artículos arbitrados” (Salas. 2012, p 4).

La Coordinación de Investigación y Posgrado (CIP) de la UAZ, se compone de dos Subcoordinaciones: el de Investigación y el de Posgrado. **Las** funciones de la primera son:

- “Coordinar las actividades que aseguren el cumplimiento de los trámites requeridos por los investigadores y por la institución de acuerdo a las convocatorias del Gobierno Federal como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, del Gobierno del Estado, en su caso del sector productivo y de la propia universidad.
- Proponer al Coordinador de Investigación y Posgrado a los integrantes de los diferentes comités, concejo del CIP, foros consultivos científico y tecnológico.
- Programar y proponer anualmente las actividades de la Subdirección de investigación.
- Promover y apoyar las actividades tendientes al logro de los fines normativos, de coordinación, fomento y desarrollo de la investigación.
- Promover y administrar convenios de colaboración científica y tecnológica con el sector productivo y con otras instituciones educativas y de investigación tanto a nivel local, nacional e internacional.
- Cumplir con todas aquellas comisiones que la propia universidad y la Secretaría Académica le confíe desarrollar.
- Dirigir las actividades para la organización del Programa de Jornadas de investigación, así como de los programas alternos, Semana de la Ciencia, el Verano de la Investigación Científica, Tecnológica y Humanística, el Programa de Apoyo a la Investigación Científica, Tecnológica y Humanística y el Premio a la Investigación Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Dirigir y organizar la edición de la producción de los investigadores, Revista Electrónica, publicaciones, entrega de formatos de informes, el registro de los

investigadores de la UAZ, sus proyectos, pertenencia a sistemas nacionales de excelencia.

- Difundir, cumplir y hacer cumplir las normas establecidas por los reglamentos de la Universidad y los acuerdos del H. Consejo Universitario, en relación a las actividades de investigación.
- Reportar informe anual (mes de junio) a la Coordinación de Investigación y Posgrado de la situación que guarda la investigación en la Universidad” (Salas. 2012, p 8).

Por su parte las funciones de la segunda son:

- “Programar anualmente las actividades de la Subcoordinación de Posgrado para proponer a la Coordinación de Investigación y Posgrado.
- Coordinar conjuntamente con Gestión y Aseguramiento de la Calidad las actividades tendientes a la consolidación del posgrado y que aseguren el cumplimiento de los trámites requeridos ante el PNPC, analizando la oferta educativa, de los investigadores y de los Cuerpos Académicos de la institución por programa académico en cada Unidad Académica.
- Proponer al Secretario Académico el Concejo de Investigación y Posgrado integrado por profesores-investigadores reconocidos por su trayectoria académica e investigativa en cada una de las Unidades Académicas que ofertan posgrado para la creación en su caso de nuevos programas de posgrado e incorporación al PNPC de los existentes.
- Promover y apoyar las actividades tendientes al logro de los objetivos, de la normatividad, de coordinación, de análisis e incorporación del Posgrado al PNPC.
- Participar coordinadamente con la Subdirección de Investigación en la consecución de objetivos y entregar resultados anualmente a la Coordinación de Investigación y Posgrado para que a la vez se reporten a la Secretaría Académica. (Salas. 2012, p 13).

Resultados

La investigación y el posgrado, son dos aspectos íntimamente relacionados entre sí, donde los docentes investigadores realizan investigación y participan en bolsas de fondos federales. Actualmente los investigadores tienen 1067 proyectos registrados en la

Coordinación de Investigación y Posgrado. Se cuenta además, con 78 proyectos con apoyo de recursos económicos de diferentes programas federales, mismos que reflejan la aprobación y el financiamiento por las cantidades descritas (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Relación de Proyectos de Investigación

Tipo de Fondo	Número de Proyectos	Montos Aprobados
Fondos Mixtos	29	19,162,487.00
Fondo Sectorial SEP CONACYT	25	25,189,732.00
Fondo Sectorial Salud	2	2,411,138.00
Conacyt PROINNOVA	4	7,361,253.50
Otras Convocatorias		
Consolidación Nivel I S.N.I	3	287,399.00
Repatriación	3	1,225,896.00
Cooperación Bilateral	4	576,000.00
Fondo Institucional del Conacyt	1	491,628.00
Conabio INE	2	1,132,351.70
FORDECYT	3	1,238,503.70
INIFAP	1	2,499,555.39
SOMEDICYT CONACYT	1	500,000.00
Totales	78	62,075,944.42

Fuente: Departamento de Control Financiero de IyP/UAZ. 2013.

Lo proyectos con mayor apoyo corresponden a los Fondos Mixtos (Fomix) con el 30.86% del total de montos financieros aprobados y el 31% del total de proyectos. El Fondo sectorial SEP/CONACYT representa el 40.57% del total del monto aprobado y el 32.05% del total de proyectos aprobados, el Fondo Sectorial en Salud, el 3.88% del total del recurso financiero de proyectos, el Fondo PROINNOVA es el 11.85% del recurso financiero y el 12.80% corresponde a otras convocatorias del total del recurso.

Perfil Promep y Cuerpos Académicos

Una de las tareas de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la UAZ, es fomentar la calidad de recursos humanos de la institución. A esa tarea coadyuva el proceso de incorporación de los docentes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

El Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) de la Secretaria de la Educación Pública, surge como una política de impulso a la mejora de la formación y

productividad del profesor de las diferentes Instituciones de Educación Superior, así como al fortalecimiento de los Cuerpos Académicos y al trabajo colectivo entre pares académicos. El objetivo general del PROMEP, se desagrega en dos específicos uno de ellos consiste en mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo en activo de las instituciones públicas de educación superior (vertiente individual). El aumento de la calidad de la enseñanza a través de la mejora de las aptitudes y los conocimientos de los profesores -meta central del PROMEP- supone la capacitación de los profesores en actividades de investigación. Asimismo, el programa creó un “perfil deseable” para los profesores universitarios de tiempo completo.

Los mecanismos que impulsan el logro de sus objetivos tienen que ver con el apoyo para la contratación de nuevos profesores tiempo completo (NPTC); el otorgamiento del perfil deseable con requisitos a cumplir y a recibir un monto para acondicionar su espacio de trabajo; becas para cursar estudios de posgrado, equipo electrónico de trabajo, entre otros.

El PROMEP cuenta con una variedad de instrumentos para cumplir sus objetivos: otorga becas nacionales y para el extranjero a profesores de carrera de las universidades públicas, para la realización de estudios de posgrado en programas de reconocida calidad; apoya la contratación de nuevos profesores de tiempo completo que ostenten el grado académico de maestría o doctorado (preferentemente) y la reincorporación de ex becarios PROMEP a su institución, después de haber terminado sus estudios en tiempo, dotándolos con los elementos básicos para el trabajo académico. La obtención del Perfil PROMEP de los docentes de la UAZ fue paulatina. (Ver Cuadro 2).

Cuadro 2. Perfil PROMEP de los profesores de la UAZ

Año	Total
2008	223
2009	263
2010	318
2011	348
2012	411

Fuente: Elaboración en base al Informe del Rector (2008-2012).

En el cuadro 2 se puede observar el crecimiento paulatino del Perfil Promep del profesorado de la Institución, lo que para el año de 2008 el total de PTC con Perfil PROMEP fue de 223, para octubre de 2012 es de 411.

Esto es un reflejo del esfuerzo realizado por los universitarios para 1) ser más productivos; 2) lograr el reconocimiento por actividades académicas e investigativas; 3) cumplir con los parámetros de evaluación por parte de las autoridades del PROMEP, 4) cumplir con las políticas educativas en turno, que demandan cada vez más competitividad académica y lograr movilidad dentro del status universitario con el logro académico y económico (UAZ, 2012, p. 82).

Otro de los objetivos del PROMEP, es fomentar el desarrollo y consolidación de los Cuerpos Académicos, en este proceso, el trabajo colectivo es indispensable para que estos se fortalezcan y puedan participar en Redes investigativas a nivel nacional e internacional que trabajan Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento similares. Las políticas educativas federales al respecto son claras y precisas: los Cuerpos Académicos deben ser integrados por mínimo tres académicos de Tiempo Completo, doctores, con Perfil PROMEP, con producción sobre la Línea de conocimiento, y tejer relaciones con pares académicos a nivel nacional e internacional. Para efectos de calidad, son considerados los Cuerpos Académicos en vías y los consolidados.

Para la ANUIES, el concepto de un CA sugiere un conjunto de docentes que se relacionan por tener el interés y objetivos comunes en cuanto a sus funciones docentes y a sus objetos de estudio o investigación, así como al uso de formas de producción y transmisión del saber particular de algún campo científico o humanístico. Son la fuerza motriz del desarrollo institucional, y contribuyen a la contratación de ambientes académicos adecuados que garantizan el cumplimiento de los objetivos institucionales. El reconocimiento logrado por ellos prestigia a las instituciones que logran así una mayor confianza de la sociedad y de las demás instituciones educativas (ANUIES, 2013, p. 200).

Las políticas institucionales, como parte de la carga de trabajo de los académicos de tiempo completo de la UAZ, deben realizar labores docentes, atender la generación y aplicación del conocimiento, ejercer la docencia, tutorías y gestión académica; apoyar el fortalecimiento de Cuerpos Académicos y la integración de redes.

Cuadro 3. UAZ: Cuerpos Académicos por DES (2008, 2010, 2012)

DES	2008				2010				2012			
	Tot.	EF	EC	C	Tot.	EF	EC	C	Tot.	EF	EC	C
Arte y Cultura	6	5	1	0	4	2	1	1	6	3	2	1
C. Agropecuarias	9	8	1	0	5	2	3	0	6	2	3	1
C. Básicas	18	10	2	6	13	3	4	0	15	3	6	6
C. de la Salud	11	10	1	0	7	5	2	0	10	8	2	0
C. Sociales	13	12	1	0	3	2	1	0	5	3	1	1
C. Socio-Políticas, Econ. Y Admivas.	11	9	1	1	8	4	3	1	8	2	4	2
Humanísticas y Educación	14	8	4	2	17	7	6	4	16	6	4	6
Ingenierías	16	11	4	1	11	3	6	2	14	5	7	2
MultIDES	1	0	1	0								
Total	99	73	16	10	68	28	26	14	80	32	29	19

Fuente: Elaboración en base a la información sobre los CA/PROMEP-UAZ

Para el año de 2008 registraron 99 CA. Después de la autoevaluación, se depuran siendo reconocidos en 2010 solo 68. De los 80 cuerpos académicos que actualmente (2012) tiene la UAZ, 19 están Consolidados, 29 en Consolidación y 32 en Formación. El número de Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) registradas fue de 157 distribuidas así:

Cuadro 4 UAZ: LGACs por Área de Conocimiento

ÁREA	UNIDADES ACADÉMICAS	LGACS
<i>Arte y Cultura</i>	<i>Arte y cultura</i>	10
Ciencias Agropecuarias	Medicina Veterinaria y Zootecnia, Agronomía	10
Ciencias Básicas	Biología Experimental, Física, Matemáticas, Estudios Nucleares	30
Ciencias de la Salud	Ciencias Químicas, Medicina, Enfermería y Odontología	18
Ciencias Sociales, Políticas y Económ. Administrativas	Ciencias Sociales, Economía, Ciencia Política, Contaduría y Administración, derecho y psicología	20
Humanidades y Educación	Humanidades y Artes, Historia, Docencia Superior, Filosofía, Estudios en Desarrollo, Letras, Antropología	47
Ingeniería y tecnológicas	Ingeniería Eléctrica, Ingeniería, Ciencias Químicas, Ciencias de la Tierra	22

Fuente: UAZ, 2008 - 2012, p. 84).

Del conjunto de LGACs, cabe destacar que las Humanidades y la Educación, así como las de Ciencia Básica son las áreas que cuentan con más Líneas de Investigación.

El Posgrado

El crecimiento del posgrado en el estado de Zacatecas se ha dado sin planeación, ni pertinencia y con carencia de recursos y desde su fase inicial su apertura se dio retomando el diseño de la UNAM. Su crecimiento ha sido notorio a través del tiempo, sin embargo, desigual, obedeció principalmente a las necesidades de crecimiento so pena de quedar rezagados en el contexto nacional, pero además, a las necesidades planteadas por la propia investigación.

El Posgrado en la UAZ es profesionalizante y de investigación. En el año de 2008 se contaba con cerca de 50 programas de posgrado y 5 en el PNP. En la medida en que las exigencias del Modelo Académico demandan mayor calidad, productividad y competitividad, se han modificado y actualizado reglamentos, re-estructurado Programas y ampliado y diversificado la oferta de Posgrado, por lo que para el año 2012 se observa que:

Cuadro 5 UAZ: Posgrados por DES (2012)

DES	PEP	D	M	E
Arte y Cultura	-	-	-	-
C. Agropecuarias	3	1	2	-
C. Básicas	5	-	5	-
C. de la Salud	14	2	2	10
C. Sociales	7	2	4	1
C. Socio-Políticas, Económicas y Adm.	9	2	6	1
Humanidades y Educación	9	3	5	1
Ingenierías y Tecnológicas	7	1	3	3
Total	54	11	27	16

Fuente: Elaboración propia en base información de I y P

Para el año de 2012 se reconocen 54 Programas de Posgrado, de los cuales, 11 son Doctorados, 27 Maestrías y 16 Especialidades, 6 de ellas por convenio con Instituciones de Salud. Para la Máxima Casa de Estudios de Zacatecas ha sido una meta constante lograr que todos y cada uno de sus programas formen parte del selecto grupo del Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACyT. Para el 2008 el 10% de los Programas de Posgrado estaban incorporados al PNPC, en 2010 el 12% y al 2012 se logra un 18%:

1. Doctorado en Estudios de Desarrollo: competencia internacional, (orientación en investigación) 001649 - **PNPC**.
 2. Especialidad en Odontopediatría: en desarrollo (profesionalizante) 002803- **PNPC Y CIEES, nivel 1**.
 3. Maestría en Historia: en desarrollo (orientación en investigación) 000669 -**PNPC Y CIEES, nivel 1**.
 4. Maestría en Matemáticas: en desarrollo (orientación en investigación).002418 **PNPC**
 5. Doctorado en Historia: reciente creación (orientación en investigación) 00618- **PNPC Y CIEES, nivel 1**.
 6. Maestría en Ciencias Físicas: reciente creación (orientación en investigación) 002296- **PNPC**.
 7. Maestría en Ingeniería Aplicada: reciente creación (profesionalizante) 002871 -**PNPC**.
 8. Maestría en Ciencias Nucleares: consolidado (orientación en investigación) 000669- **PNPC Y CIEES, nivel 1**.
- Este porcentaje aumentó a 22.2%, si se toma en cuenta que varios Posgrados lograron su registro, entre los que se encuentran los Programas que en octubre ingresaron al PNPC como lo son (la lista de nuevo ingreso de 2 octubre de 2012):
9. Maestría en Matemáticas Educativas (profesionalizante, reciente creación), 003449 - **PNPC y CIEES, nivel 1**.
 10. Maestría en Investigación Humanística y Educativa: (orientación en investigación, reciente creación) 003242 - **PNPC**.
 11. Doctorado en Ciencia Política: en desarrollo (orientación en investigación, reciente creación) 003280 - **PNPC**.
 12. Maestría en Ciencias de la Ingeniería: (orientación en investigación, reciente creación) 002842 - **PNPC (UAZ, 2012)**.

Al Posgrado incorporado en el PNPC le permite acceder a recursos financieros, influyendo directamente en una mayor dedicación de los alumnos, menor deserción y una mayor eficiencia terminal; la planta académica se consolida, incrementa su productividad se evidencian los reconocimientos SNI y perfil PROMEP.

Cuadro 6 UAZ. Unidades y Programas Académicos de Especialidad. 2013.

Unidad Académica	Programa Académico	Total
Contaduría y Administración Plantel Zacatecas	Esp. En Valuación con Orientación en Inmuebles	17
	Esp. En Valuación Orientación Maquinaria y Equipo	24
Derecho Plantel Zacatecas	Especialidad en Derecho Laboral	5
Docencia Superior	Especialidad en Tecnologías Informáticas Educativas	69
Medicina Humana Plantel Zacatecas	Especialidad en Anestesiología	8
	Especialidad en Cirugía	12
	Especialidad en Gineco obstetricia	19
	Especialidad en Medicina Familiar	53
	Especialidad en Medicina Interna	10
Medicina Veterinaria y Zoo	Especialidad en Producción Agropecuaria	8
		Odontología
Total de Unidades Académicas Especialidad 6	Total de Programas Académicos de Especialidad 12	Total de Alumnos 240

Fuente: Departamento Escolar Central, noviembre de 2012.

En relación a la matrícula del posgrado en las especialidades de la UAZ, Especialidad en Tecnologías e Informáticas Educativas y la Especialidad en Medicina Familiar son las que muestran mayor captación (ver cuadro 6).

Cuadro 7 UAZ. Unidades y Programas Académicos de Maestría. 2013.

Unidad Académica	Programa Académico	Total
Agronomía Plantel Zacatecas	Maestría en Ciencias Agropecuarias	19
Ciencia Política	Maestría en Ciencia Política	9
Ciencias Biológicas	Maestría en Ciencia Biológicas	10
Ciencias Químicas	Maestría en Energéticos	4
Ciencias Sociales	Maestría en Ciencias Sociales	23
Contaduría y Administración Plantel Zacatecas	Maestría en Administración	102
	Maestría en Impuestos	111
	Maestría en Valuación	53
Derecho Plantel Zacatecas	Maestría en Docencia en Investigaciones Jurídicas	25
	Maestría en Ciencia Jurídico Penal	33
Docencia Superior	Maestría en Humanidades y Procesos Educativos	127
	Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas	23
Docencia Superior Plantel Rio Grande.- Jerez	Maestría en Ciencias de la Educación (Jerez)	51
	Maestría en Ciencias de la Educación (Rio Grande)	23
Economía	Maestría en Economía	5
Estudios Nucleares	Maestría en Ciencias Nucleares	21
Filosofía	Maestría en Filosofía	14
Física	Maestría en Ciencias Físicas	10
Historia	Maestría en Historia	10
Ingeniería Eléctrica Plantel Zacatecas.	Maestría en Ciencias de la Ingeniería	16
Ingeniería I	Maestría en Ingeniería Aplicada	34

	Maestría en Planeación de Recursos Hidráulicos	2
Letras Plantel Zacatecas	Maestría en Enseñanza de la Lengua Materna	23
Matemáticas	Maestría en Matemáticas	1
	Maestría en Matemáticas Aplicada	15
	Maestría en Matemáticas Educativas	26
Medicina Humana Plantel Zacatecas	Maestría en Ciencias de la Salud	22
Psicología Plantel Zacatecas	Maestría en Psicoterapia Psicoanalítica	35
Total de Unidades Académicas con Maestría 18	Total de Programas académicos de Maestría 28	Total alumnos 847

Fuente: Departamento Escolar Central, noviembre de 2012.

En relación a la matrícula del posgrado a nivel Maestría encontramos que la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos, la Maestría en Impuestos y Administración son los programas académicos de posgrado que captan mayor porcentaje del total de matrícula del posgrado, mientras que en menor porcentaje se encuentra la de Matemáticas, Energéticos y Economía (ver cuadro7).

Cuadro 8 UAZ. Unidades y Programas Académicos de Doctorado. 2013.

Unidad Académica	Programa Académico	Total
Ciencia Política	Doctorado en Ciencia Política	14
Doctorado en Estudios del Desarrollo	Doctorado en Estudios del Desarrollo	17
Estudios de las Humanidades	Doctorado en Ciencias Humanísticas y Educativas	21
	Doctorado en Humanidades y Artes	11
Historia Plantel Zacatecas	Doctorado en Historia	15
Ingeniería Eléctrica Plantel Zacatecas	Doctorado en Ciencias de la Ingeniería	5
Medicina Humana Plantel Zacatecas	Doctorado en Farmacología	9
Medicina Veterinaria y Zootecnia	Doctorado en Ciencias Agropecuarias	5
	Doctorado en Ciencias Pecuarias	8
Total de Unidades Académicas con Doctorado 7	Total de Programas Académicos de Doctorado 9	Total de Alumnos 105

Fuente: Departamento Escolar Central, noviembre de 2012.

Por su parte a nivel de doctorado, la matrícula se concentra en mayor porcentaje en programas académicos del Área de las Humanidades y la Educación, como es el caso del Doctorado en Ciencias Humanísticas y Educativas y el Doctorado en Estudios del

Desarrollo, así como el Doctorado de Ciencia Política (ver cuadro 8). Mientras que el resto muestra menor cantidad de matrícula.

Tanto PROMEP, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) son los organismos nacionales que atestiguan el alto rendimiento académico de los profesores, el SNI fue creado para reconocer y fortalecer la productividad y calidad científica y tecnológica de los científicos nacionales, mediante nombramiento y reconocimiento económico de acuerdo al nivel alcanzado: Candidato, Nivel I, Nivel II, Nivel III.

El SNI, no solo reconoce la pertinencia e importancia de la actividad de los investigadores, sino también su calidad y productividad, otorgando un reconocimiento de distinción, identidad y prestigio social en el ámbito académico a quienes logran acceder.

Cuadro 9 UAZ: Docentes en el SNI, (2005-2011)

Año	Investigador	C	Nivel I	Nivel II	Nivel III
2005	67	15	44	7	1
2006	73	15	49	8	1
2007	79	18	50	10	1
2008	93	17	59	16	1
2009	114	22	72	18	2
2010	124	31	74	17	2
2011	130	39	72	19	2

Fuente: Elaboración propia en base a información proporcionada por el Sistema Nacional de Investigadores. CONACYT

Los investigadores aplican en cada convocatoria a fin de incorporarse al SNI, esto es palpable en los datos del cuadro 9 donde se observa una tendencia favorable durante el periodo 2005-2011. En el Nivel I se concentra el mayor número, seguido por la categoría de Candidato, actualmente solo dos han alcanzado el Nivel III. El 97.22% del total de investigadores miembros del SNI en el estado de Zacatecas laboran en la UAZ. Solo una forma parte del Sistema Nacional de Creadores (CNC). Para el 2012 la UAZ cuenta con 136 investigadores reconocidos por el SNI (UAZ, 2008-2012, p. 85).

Conclusiones.

En este trabajo de investigación se concluye en varias particulares y una general. En las primeras, la Universidad Autónoma de Zacatecas, es una institución en la que tanto el posgrado como la investigación es un binomio de reciente creación, data en su fase embrionaria desde 1968 donde se apertura el primer posgrado en la entidad zacatecana y por ende los primeros pasos de los investigadores en proceso formativos como investigadores de excelencia.

La participación de los investigadores en proyectos productivos son evidentes, por lo general el recurso proporcionado para cada proyecto se aplica en tiempo y forma por parte del responsable técnico y administrativo. Los proyectos tienden a lograr su cometido, otros a cancelarse, sin embargo, aparecen nuevas convocatorias, lo que permite el continuo incremento del número de proyectos que reciben recursos vía diversas bolsas federales.

Históricamente de manera permanente se viene incrementado el número de investigadores y profesores, tanto en el SNI y Promep lo que constituye una fortaleza como indicador de calidad para la Universidad. Cabe destacar que la política implementada hacia los indicadores de calidad, permitió el individualismo, la meritocracia y de manera superflua la participación colegiada de los profesores investigadores. En relación a los cuerpos académicos, estos se han conformado a partir de las políticas de gobierno federal e impulsado por la institución, hasta el momento la institución promueve la obtención del reconocimiento a través de la obtención del perfil Promep y la consolidación de los Cuerpos Académicos, como una manera de mostrar una imagen diferente ante la sociedad, pero además, sea tomada en cuenta por gobierno federal ante la asignación de recursos.

En la Universidad Autónoma de Zacatecas, pese a la importancia de contar con más y mejores programas académicos de posgrado así como la formación de recursos humanos para la investigación, sigue adoleciendo de más y mejores programas de nueva creación que tomen en cuenta las vocaciones del estado tendientes a la resolución de problemas. Los

posgrados tienden algunos a desaparecer y otros a la apertura mediante incremento de matrícula, constituyéndose en programas académicos problemas para acceder al PNPC.

Si bien las políticas internacionales y nacionales tienden hacia la calidad de la educación, ésta ha sido el sello para el fortalecimiento del posgrado en la UAZ, aunque cabe destacar, falta mucho más por hacer en este nivel.

La segunda, tiene que ver con la información presentada, esta ratifica la posición de la Universidad Autónoma de Zacatecas como la principal institución de la entidad, que tiene la oferta más completa de Programas de Posgrado, que atiende a mayor parte de la demanda, siendo 12 Programas Académicos de Calidad, pero susceptibles de mejoramiento, con un Núcleo Básico de Profesores con características que le permiten acceder y permanecer en el PNPC.

Sin embargo, hay investigadores con falta de motivación para participar en SNI, Perfil Promep, conformar cuerpos académicos y Redes de conocimiento entre pares nacionales e internacionales. Existen además problemas que demeritan el avance a elevar los indicadores de calidad, evidenciando posgrados donde el profesorado presenta renuencia a participar en el PNPC.

De frente a problemas peculiares, el posgrado en la UAZ se ha posicionado bajo criterios de calidad, siendo una opción de formación para estudiantes del propio estado, la región, del país y del extranjero.

Finalmente cabe destacar la urgencia de diseñar estrategias y políticas para el fortalecimiento del posgrado en la UAZ.

Referencias.

ANUIES, (2013). p. 200



Consejo Zacatecano de Ciencia Tecnología e Innovación. Consultado el día **13/09/2012**
<http://www.cozcyt.gob.mx/site2/>

Consejo de Ciencia, Tecnología e Innovación (CONACYT). (2012). Programa de Ciencia, Tecnología e Innovación 2008-2012

Salas Luévano, M. A. (2012). Programa Institucional de Investigación y Posgrado UAZ, 2012-2016.

The Global Competitiveness Report 2011-2012, World Economic Forum, 2011.

UAZ (1999). Modelo Académico UAZ Siglo XXI. Zacatecas.

----- (2012). Cuarto Informe de Labores 2008-2012, UAZ.

----- (2012). Plan de Desarrollo Institucional 2012-2016.

----- (2012). Programa de Mejoramiento del Profesorado. PROMEP-UAZ, disponible en:
www.uaz.edu.mx/fpuaz/web/fpuaz/promep/CA/listado_CA2010.htm; <http://promep.sep.gob.mx/cal/>.

De la Vinculación en la Maestría en Desarrollo Educativo - UPN

Dra. Graciela González Juárez
Dra. Rosa María Torres Hernández

La vinculación es parte del discurso de la educación superior como resultado de los procesos de globalización y de las nuevas relaciones entre la universidad y la sociedad, desde la década de los noventa. No obstante, su uso se ha orientado fundamentalmente a las relaciones de las IES con el sector productivo de la sociedad, orientado principalmente con las industrias, los comercios y otras empresas de servicios de carácter privado. No obstante, Alcántar y Arcos (2004) han señalado que “el término vinculación ha sufrido una serie de cambios en su interpretación, concepto y significado; con una connotación más amplia debido a los diversos atributos que los organismos gubernamentales, empresariales y educativos le han adjudicado” (pág.3).

La vinculación puede identificarse cuando las actividades académicas y el quehacer de la sociedad en su conjunto se interrelacionan permanentemente, aportando no sólo conocimientos y soluciones a problemas sociales, presentes y futuros, sino también orientando, retroalimentando y enriqueciendo programas de formación de recursos humanos e investigación científica, así como de desarrollo tecnológico y cultural (Castañeda, 1996).

Los primeros estudios sobre la vinculación, se desarrollaron en los años setenta y ochenta del siglo pasado por investigadores del Centro de Estudios Educativos, encabezados por Dr. Carlos Muñoz Izquierdo y María de Ibarrola del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV). En los años setenta, la mayoría de estas investigaciones se apoyaban en los planteamientos del Capital Humano y otros enfoques económicos de la educación, provenientes de las teorías neoclásicas que permitieron caracterizar los vínculos existentes entre la escolaridad, empleo, ingreso salarial, las posiciones alcanzadas en la jerarquía laboral y otros aspectos como la movilidad social.

Barrón *et. al* (2010), analizaron por su parte el fenómeno que tiene la vinculación de la educación con la sociedad en el funcionamiento del mercado de trabajo, y afirman que las

explicaciones sobre esta relación varían de acuerdo a la perspectiva teórica de la que se parta; entre las principales y más comunes teorías en torno a la explicación del papel de la educación en el mercado de trabajo se encuentran: la del capital humano y la relativa a la funcionalidad técnica de la educación, la teoría de la fila, del credencialismo y del bien posicional, las teorías del mercado dual del trabajo, de la segmentación del mercado y la teoría de la construcción social del mercado de trabajo.

Para las teorías del capital humano y de la funcionalidad técnica la educación juega un papel central en la productividad y el desarrollo económico, las diferencias de ingreso que radican en la noción de que la educación es un medio para acrecentar las habilidades y destrezas necesarias para el trabajo, ha sido considerada una de las de mayor influencia en el desarrollo en la investigación sobre la educación y el empleo hasta la actualidad. En ésta perspectiva teórica se logra empatar la demanda cualitativa y cuantitativa de educación superior universitaria (Muñoz Izquierdo, 1999; en Barrón *et al.* 2010).

De acuerdo con Chavero, Chávez y Rodríguez (1997), en los países desarrollados “la vinculación de la universidad con el sistema productivo se da por diversas vías: asesorías, transferencia de tecnología, cooperación en investigaciones, apoyos organizacionales, formación de recursos humanos especializados” (p.11).

Es una estrategia prioritaria el establecimiento de vínculos de colaboración con los sectores educativo, gubernamental, productivo y social; es un mecanismo insustituible para acercar a la comunidad estudiantil a modelos y/o experiencias externas con los beneficios consecuentes. La Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000), por su parte, afirma que se deben superar los mecanismos de vinculación centrados exclusivamente en la oferta de servicios, para construir alianzas estratégicas de beneficio mutuo con establecimientos productivos.

La construcción de nuevos ambientes de aprendizaje y la ampliación de los perfiles de los profesionistas y posgraduados que se forman las universidades, es una tarea que requiere replantearse e intensificarse, y en ella la vinculación, específicamente con el sector productivo y de servicios pues debe reconocerse que no es la universidad la que determina

cuáles son los conocimientos importantes, sino que se trata más bien de conceptos sociales que son reformulados continuamente en respuesta a los cambios sociales y tecnológicos.

Finalmente, de acuerdo con Torres y Contreras (2008) en México, la vinculación universidad-empresa se encuentra en un nivel muy básico y se da fundamentalmente en tres aspectos:

- “Reclutamiento, donde las empresas participan con las universidades con las que tienen algún acuerdo en su bolsa de trabajo, así como en eventos y ferias de reclutamiento, en las que se da prioridad a los estudiantes de tales instituciones por el reconocimiento que tienen éstas y/o sus egresados. Sin embargo, en este punto, las empresas no se han involucrado en el diseño y desarrollo de los planes y programas de estudio de las instituciones que les proveen de personal.
- Otro tipo de acercamiento entre empresa y universidad es el que se logra con la participación en la elaboración de casos prácticos. Esto se realiza, básicamente, en las áreas de mercadotecnia y administración de recursos humanos, lo que sirve de apoyo para revisar aspectos académicos, utilizándose de manera confiable pero muy limitada.
- Por último, se tiene la vinculación entre empresa y universidad, donde se cuenta con la apertura por parte de las empresas para que los estudiantes realicen prácticas profesionales en las áreas donde los académicos, durante el diseño y desarrollo de los planes y programas de estudio, han determinado que puede ser formativo. De esta manera, los alumnos conocen y desempeñan alguna función de manera básica dentro de la empresa, sin embargo estas prácticas solamente se realizan para integrarse a niveles operativos, en la mayoría de los casos”. (p. 74).

Objetivos de la vinculación

De acuerdo con Acuña (1993), el objetivo de la vinculación desde el punto de vista de la universidad, debe entenderse como el mecanismo que ayuda a elevar la calidad de la investigación y de la docencia universitarias y lograr su mejor integración con las necesidades sociales. Desde el punto de vista de la empresa, la vinculación tiene como

objetivo elevar su competitividad en el mercado a través del incremento de la productividad de procesos, que aseguren una mayor producción de bienes y servicios por medio de la tecnología transferida desde la universidad y que corresponde en la mayoría de los casos a innovaciones tecnológicas que aseguran productos de mejor calidad y menores costos.

La vinculación en el posgrado de la UNAM

En la UNAM la política de la vinculación está articulada a la política, entendida como la traza, orientación o directriz con que se debe conducir la relación posgrado-producción para alcanzar óptimamente la formación de posgraduados, en ocho líneas generales:

1. De planeación conjunta del posgrado.
2. De creación de posgrado multi e interdisciplinarios.
3. De flexibilidad curricular e incorporación de contenidos humanísticos.
4. De incremento de la matrícula, es particular del doctorado, con la participación del sector productivo.
5. De incorporación de tutores del sector productivo.
6. De creación, en las universidades, de un sistema incubador de empresas científicas y tecnológicas.
7. De servicios e investigación contratados y su relación con el posgrado.
8. De complementación financiera.

Esta política buscó orientar los planes de estudio del posgrado para fortalecer la vinculación universidad-industria para propiciar en un segundo momento la cooperación con el sector de la producción en la operación del posgrado, para atender problemas con grupos multidisciplinarios de investigación y desarrollo en los niveles nacional, regional o estatal. La UNAM contempla cuatro modalidades de vinculación: (1) Posgrados en Sede Externa, (2) Posgrados Externos con Colaboración de la UNAM, (3) Posgrados Conjuntos y (4) Posgrados de la UNAM con Participación Externa. Los resultados de esta vinculación, en el contexto de la acreditación del Consejo de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

Evaluación de la vinculación del posgrado en el PNPC

Se analizaron los informes de vinculación que realizan regularmente todos los programas de posgrado de la UNAM, para sus evaluaciones institucionales y/o externas. Se estructuró una matriz de frecuencias agrupadas por área y programa y se realizaron los análisis estadísticos básicos correspondientes.

González-Juárez (2010), realizó un análisis de la vinculación nacional del posgrado pasó de 120 en 2005 a 408 en 2010, se promovió a través de mecanismos como son los convenios que tiene la UNAM con diferentes instituciones de educación superior; la que gestionan los alumnos de manera directa y es promovida entre los académicos y tutores en el marco de los proyectos de investigación que propician intercambios de gestión directa. Cabe destacar, que la vinculación internacional se establece principalmente con las regiones de América del Norte y Europa.

Las formas de vinculación en el posgrado se llevan a cabo a través de convenios algunos formales y otros de gestión directa, así como de contratos. Los primeros se estructuran a través de un documento que formalmente establecen las instituciones para realizarla y los segundos, son convenios entre académicos y tutores que no implican necesariamente la formalización a través de un documento, son de gestión directa. Además están los contratos, que involucran en algunos casos un servicio profesional remunerado.

Los resultados de la evaluación para la acreditación, muestran un total 936 convenios, de ellos 428 fueron internos y 408 nacionales en el periodo por área de conocimiento. El total de convenios interinstitucionales fue de 289 y el nacional de 362; de gestión directa interinstitucionales fueron 136 y sólo 16 fueron nacionales. Por lo que se refiere a los contratos interinstitucionales se reportaron 3 y 16 nacionales en el periodo (Tabla 1).

Tabla 1. Formas de vinculación interna y nacional en el posgrado de la UNAM por área

ÁREA	CONVENIO		GESTIÓN DIRECTA		CONTRATO		TOTAL	
	INT*	NAL	INT	NAL	INT	NAL	INT	NAL
CFMI	47	159	33	6	3	9	83	174
CBYS	69	68	8	4	0	6	77	78
CS	83	114	15	0	0	14	98	128
HA	90	21	80	6	0	1	170	28
TOTAL	289	362	136	16	3	30	428	408

*(INT) INTERNO O INSTITUCIONAL; (NAL) NACIONAL Elaboración propia.

La UNAM es líder en la colaboración interinstitucional y nacional. En la interinstitucional, la vinculación total para el doctorado fue de 195, de los cuales 125 fueron proyectos de investigación, 56 intercambios académicos, 12 asesorías y 2 asistencias técnicas.

Se muestra también la vinculación nacional total reportada fue de 195, de los cuales 157 fueron por proyectos de investigación, 29 intercambios académicos, 6 asesorías y 3 asistencias técnicas. La distribución por sector muestra que 97 de ellos, se establecieron con el gubernamental, 33 con el educativo, 31 con organismos promotores y 27 con la empresa.

Los resultados por área muestran diferencias significativas en cuanto a la vinculación nacional, ya que de los 195 convenios de vinculación, 100 (51%) de ella, se efectuó en el área de Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías (CFMI), en segundo lugar aparece el área de las Ciencias Sociales con 68 (35%), el área de Ciencias Biológicas y de la Salud con 15 (8%) y Humanidades y Artes con 12 (6%).

Tabla 2. Tipo de vinculación nacional del doctorado de la UNAM por área: DOCTORADO

ÁREA	INTERINSTITUCIONAL					NACIONAL/SECTOR									
	Intercambio Académico	Asesorías	Proyectos de investigación	Asistencia técnica	<i>Total</i>	Intercambio Académico	Asesorías	Proyectos de investigación	Asistencia técnica	<i>Total</i>	Educativo	Empresarial	Organismos Promotores	Gubernamental	<i>Total</i>
CFMI	6	0	18	0	24	3	2	94	1	100	6	15	19	53	93
CBYS	24	1	0	0	25	4	0	9	2	15	2	12	0	1	15
CS	23	7	21	2	53	22	3	43	0	68	16	0	12	40	68
HA	3	4	86	0	93	0	1	11	0	12	9	0	0	3	12
TOTAL	56	12	125	2	195	29	6	157	3	195	33	27	31	97	188

Elaboración propia.

Por lo que a las maestrías se refiere, el total de convenios interinstitucionales en las diferentes áreas fue de 233; de ellos, 159 fueron para proyectos de investigación, 51 intercambios académicos, 15 asesorías y 8 asistencias técnicas (Tabla 3). Los convenios a nivel nacional para la maestría, muestran que de los 213 que tuvieron en total, 157 de ellos fueron para proyectos de investigación, 32 para intercambio académico, 13 asesorías y 11 asistencias técnicas. Con relación a los convenios nacionales por sector, el educativo con 64, con organismos promotores se establecieron 51, con el sector gubernamental 44 y con la empresa se realizaron 38 convenios nacionales.

Tabla 3. Tipo de vinculación interinstitucional y nacional de las maestrías de la UNAM por área: MAESTRÍA

ÁREA	INTERINSTITUCIONAL					NACIONAL/SECTOR									
	Intercambio Académico	Asesorías	Proyectos de investigación	Asistencia técnica	<i>Total</i>	Intercambio Académico	Asesorías	Proyectos de investigación	Asistencia técnica	<i>Total</i>	Educativo	Empresarial	Organismos Promotores	Gubernamental	<i>Total</i>
CFMI	4	1	49	5	59	8	5	54	7	74	11	21	38	9	79
CBYS	30	6	16	0	52	6	4	52	1	63	34	12	0	14	60
CS	15	7	21	2	45	16	2	42	0	60	14	0	11	12	37
HA	2	1	73	1	77	2	2	9	3	16	5	5	2	9	21
TOTAL	51	5	159	8	233	32	13	157	11	213	64	38	51	44	7

Elaboración propia.

En la misma tabla destacan los convenios establecidos en el sector educativo, que se han establecido con instituciones de educación superior, reconocidas entre las 20 mejores, por su oferta de posgrado reconocida ante el PNPC. Los resultados por área para la maestría muestran que el área con más convenios nacionales establecidos fue Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías con 74 (35%), el área de las Ciencias Biológicas y de la Salud con 63 (32%), el área de Ciencias Sociales tuvo 60 (28%) y el área de Humanidades y Artes 16 (7%).

Además de la vinculación académica, el posgrado de la UNAM ha fortalecido su colaboración con el sector productivo mediante los proyectos de investigación realizados por tutores y alumnos en órganos de gobierno federal, estatal y municipal; además de que participaron en la solución de problemas concretos que demanda el sector productivo. Cabe destacar que los programas de posgrado de la institución establecieron convenios con diversas IES catalogadas entre las 20 mejores universidades del país⁴, que cuentan con programas de posgrado en el PNPC.

Los programas reciben un beneficio tangible al obtener financiamiento externo derivado de los convenios y/o proyectos con el sector productivo. Sin embargo, es importante señalar que la institución asume la corresponsabilidad con los diversos sectores, para diversificar sus fuentes de financiamiento con de organismos internacionales, públicos y privados, agencias financiadoras y organismos multilaterales. A través de Espacio Común de Educación Superior (ECOES), cuyo objetivo es facilitar la cooperación académica entre programas de posgrado nacionales, conformándose como núcleos promotores para extender sus beneficios a otras instituciones de educación superior de la región.⁵

Finalmente, la evaluación la calidad de un programa de posgrado en educación del Instituto Politécnico Nacional, fue una propuesta realizada para por Cardoso y Cerecedo (2011) y considera que los criterios e indicadores son los siguientes:

⁴ Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas (ECUM) en: www.ecum.unam.mx

⁵ FUENTE: Subdirección de Cooperación Académica, Coordinación de Estudios de Posgrado. En: www.posgrado.unam.mx

Propuesta de indicadores de calidad de un posgrado en Educación

Eficiencia terminal	Criterio Eficiencia	Vinculación con el sector de servicio	Criterio Pertinencia y Trascendencia	Medida en que se demandan sus servicios	Criterio de trascendencia
	<ul style="list-style-type: none"> • Número de personas que obtienen el grado sobre el número de personas que iniciaron los estudios en cada generación. • Tiempo para la obtención de grado • Número de alumnos que desertan del programa 	<ul style="list-style-type: none"> • Número de alumnos que trabajan en el área de educación. • Proporción de alumnos que cubren el perfil de egreso del programa. • Proporción de alumnos que cubren los requerimientos del sector de servicios. • Proporción de convenios con organizaciones o instituciones de educación superior en materia de investigación educativa. • Número de investigaciones educativas realizadas por el personal docente con impacto. • Número de investigaciones educativas realizadas por el personal docente con reconocimiento nacional. • Número de investigaciones educativas realizadas por el personal docente con reconocimiento internacional. • Existencia de un programa enfocado a la medición de la satisfacción y necesidades del sector de servicios. 		<ul style="list-style-type: none"> • Proporción de alumnos que demandan ingresar al programa en comparación con otros semejantes 	

Fuente: Cardoso y Cerecedo (2011). Elaboración propia.

No obstante, los indicadores propuesta aluden a la vinculación con el sector de servicios, pero parecen orientados en los resultados principalmente y en la estadística descriptiva que alude a la producción académica de la planta docente de tiempo completo, que es importante, pero existen aspectos de los alumnos poco considerados entre éstos como es el caso de la movilidad, el intercambio y las actividades de investigación que en un doctorado, por ejemplo, son ejes formativos. Además de que las formas de vinculación no están especificadas como parte del modelo.

La vinculación de los programas de educación en UPN: evaluación orientada entre la investigación y la profesionalización

La naturaleza profesionalizante de los posgrados que se ofrecen en la Universidad Pedagógica Nacional orienta la vinculación con matices particulares para la docencia, la investigación, la difusión y la extensión. Está orientada principalmente por proyectos con

el sector educativo, como son: la Secretaría de Educación Pública, las Instituciones de Educación Superior, entre las que destacan las otras unidades de UPN tanto en el país como en el extranjero.

En el caso de la colaboración universidad con el sector educativo pueden materializarse en las siguientes:

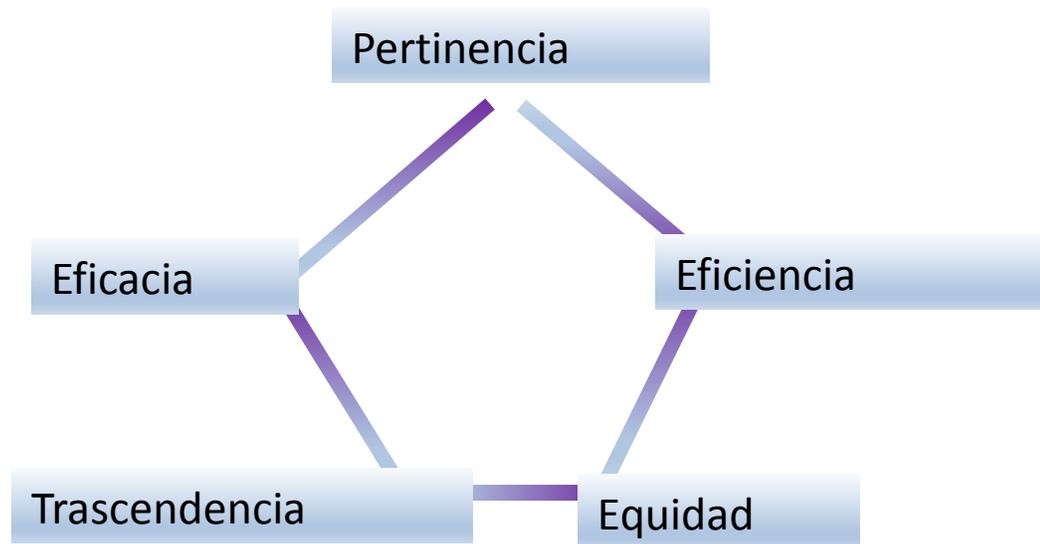
1. Prestación de servicios de consultoría, asesorías, servicios de información y documentación e investigación conjunta de la UPN al sector educativo en general.
2. Realización de proyectos de investigación que pueden contribuir a la generación de política educativa desde educación básica hasta educación superior.
3. Formación de recursos humanos de alto nivel para insertarse en el sector educativo y empresarial, con una formación profesional y educativa especializada.
4. Presencia de los tutores del posgrado como asesores e investigadores de las problemáticas educativas en órganos nacionales e internacionales, *i.e.* (Cátedra UNESCO).
5. Formación de recursos humanos especializados en temas educativos entre las unidades homologas, de carácter interinstitucional.
6. Cotutelas con académicos expertos en los temas de educación de las UPN en el país y en extranjero.
7. Visita a empresas del sector educativo para la formación de competencias profesionales, en los ámbitos de la docencia y la investigación.
8. Elaboración de tesis de maestría y doctorado orientadas tanto a la investigación como a la intervención de problemas educativos especializados.
9. Participación de los posgrados en Ferias, exposiciones y foros diversos con la participación de estudiantes y académicos tanto de la maestría como del doctorado.

Entre las principales limitaciones están los recursos económicos, por un lado, pero también el hecho de que los convenios que se establecen a nivel macro por UPN, no siempre responden a las necesidades formativas del posgrado.

La vinculación que es más frecuente se refiere a la que de manera natural se da entre académicos (tutores) y profesores del posgrado y que beneficia la movilidad de los estudiantes; no obstante se requiere madurez en estas actividades para transitar a establecer ya sea cartas de intención o bien convenios para fortalecer la formación académica y profesional de los estudiantes.

A partir de lo dicho hasta aquí, tenemos que tomar en consideración un abanico de posibilidades desde la propia evaluación de la calidad de un programa educativo que no se reduzca a responder a preguntas que implícitamente parecen estar orientadas a la formación de técnicos académicos. Las críticas a la evaluación de los programas académicos de posgrado, se orientan en el hecho de que se abordan principalmente problemas técnicos, no menos relevantes, pero tampoco trascendentes para pensar en el impacto de un programa de posgrado y de sus egresados para atender las demandas sociales en el tiempo. Pensar la calidad desde el pentágono que proponen Gago y Collado (1995), implica un poco renunciar a los esquemas y marcos de referencia vigentes para valorar o emitir un juicio sobre la calidad de un programa de posgrado.

En México en general, se han atendido los ejes de eficiencia y eficacia porque han resultado los criterios e indicadores de la gestión, especialmente para la rendición de cuentas. Sin embargo, cada eje implica un criterio de calidad distinto.



Fuente: Gago y Collado, (1995). Elaboración propia.

De acuerdo con los autores, la eficacia se refiere a la medida en que se logran los propósitos de un programa, las metas cubiertas satisfactoriamente. En un programa de posgrado, los indicadores serían: objetivos de aprendizaje logrados por el alumno, proporción de veces que el programa logra cumplir criterios o estándares, como el caso de eficiencia terminal tan traído a colación para valorar la eficacia del programa, sobre todo cuando la evaluación ha quedado sujeta a la asignación de recursos o por vía de las becas a los estudiantes. Cumplir lo prometido, incluso en un plan estratégico es una forma de eficacia.

La eficiencia, se refiere a la forma de usar u optimizar los recursos. Se es eficiente en la medida que se aprovechan al máximo los recursos disponibles, del tipo humano, físicos, materiales, talentos, tecnologías, económicos, etc. Habrá que reconocer que en el caso de los programas en México existen varias combinaciones posibles de los dos criterios: eficiencia con recursos suficientes y eficiencia sin recursos suficientes.

En la medida que los ejes de la calidad se intersectan la calidad de un programa, entra en un terreno difícil, ya que reconocen Gago y Collado (1995) que la eficiencia sin eficacia es engañosa, porque se alcanzan los indicadores de eficiencia e incluso pueden ser adecuados, pero no se logran las metas. Asimismo, eficacia sin eficiencia, en el que se alcanzan las metas pero costos muy altos y en plazos muy largos. También pueden darse ambos casos que el programa no logra sus metas pese a disponer de recursos, es decir no hay eficiencia ni eficacia.

Lo importante a destacar es que no puede privilegiarse un criterio sobre otro, requieren combinarse para responder a los estándares de una cierta calidad. Ciertamente centrarse en estos dos aspectos permite decisiones pobres en torno a la calidad, si se piensa que la educación es un bien social, si se enarbolan los valores como la justicia social, el bienestar de la mayoría, el conocimiento científico, las expresiones artísticas y la formación ciudadana, el capital cultural de los académicos y estudiantes, el capital científico, los procesos de pensamiento para la formación de científicos entre otros.

El eje de pertinencia, se refiere al hecho de que un programa de educación superior y específicamente de posgrado, lo es en la medida que “sus resultados son congruentes con las expectativas, necesidades, postulados, preceptos provienen del desarrollo social, en su concepción amplia que cubre aspectos culturales, económicos, políticos, etc., conocimiento, independientemente de las disciplinas, los métodos y los usos que se hagan de él. [...] la estrategia obligada en la evaluación es la pertinencia social, económica, política y cultural. La construcción de indicadores y parámetros requiere de una ponderación, clasificación y jerarquización de las expectativas, necesidades y problemas en cada sociedad y en cada sector”. [...] También debe considerarse la pertinencia académica, en cuanto a la vigencia de las teorías, a la veracidad de los conocimientos, la certidumbre de los principios, la legitimidad de los valores, la factibilidad de las estrategias. (Gago y Collado, 1995, p. 5).

Referencias

- ACUÑA, P. (1993). Vinculación universidad-sector productivo. *Revista de la educación superior*, 22(87), 125-150.
- ALCÁNTAR y Arcos (2004). La vinculación como instrumento de imagen y posicionamiento de las instituciones de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1). Consultado el 20 de agosto de 2014 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-enriquez.html>
- ANUIES (2000). La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas para su desarrollo. Una propuesta de la ANUIES, México, ANUIES.
- BARRÓN, C. Chehaybar, K. E., Morán, P.; Pérez, G.; Ruiz, E.y, Valle, A. (2010). *"Currículum, formación y vinculación en la educación superior: tres ejes de investigación educativa"*. Revista Digital Universitaria [en línea]. 1 de febrero 2010, Vol. 11, No.2 [Consultada: 2 de febrero de 2010]. Disponible en Internet: <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art21/int21.htm> ISSN: 1607-6079.
- 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), 68-82. Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-cardosocerecedo.html>.
- CASTAÑEDA, S. M. (1996). La universidad y su vinculación con el sector productivo. *Revista Educación Superior*. México: ANUIES, No 97, Enero- Marzo.
- CHAVERO, A., Hoyos, M. C., & Rodríguez-Sala, M. L. (1997). *Vinculación universidad estado producción: el caso de los posgrados en México*. Siglo XXI.



- CONSEJO Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), Programa Nacional de Posgrados de Calidad: reportes estadísticos de la cooperación con otros actores, de los programas de posgrado de la UNAM (2007-2010).
- ESTUDIO Comparativo de las Universidades Mexicanas (2010), en <http://www.ecum.unam.mx/> recuperado el 11 de junio de 2010 a las 11.20 horas.
- GAGO, H. A. y Collado, M. R. “*La evaluación de la educación superior mexicana*”, en Revista de la Educación Superior, núm. 96, México, octubre-diciembre, 1995, pp. 61-86.
- GONZALEZ-Juárez, G. (2009). Consideraciones para la evaluación de los programas de posgrado del país: una visión colegiada. Universidad Nacional Autónoma de México. Memoria técnica del XXIII Congreso Nacional de Posgrado 2009, realizado en San Luis Potosí, México.
- GONZÁLEZ-Juárez, G. (2010). La vinculación internacional del posgrado de la UNAM en el contexto de la autoevaluación. Trabajo presentado en el marco del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, A.C. y la Universidad de Colima en el XXIV Congreso Nacional de Posgrado y Expo Posgrado 2010, Colima, Col.
- PADILLA López, J. T. (2004). *La vinculación de la universidad pública con el sector productivo*. Revista de la Educación Superior. Vol. XXXIII (1), No. 129, Enero-Marzo de 2004. ISSN: 0185-2760.
- REYNAGA O. S. y Ruiz, E. L., (2003) “Estudios de educación y trabajo”. Reynaga Sonia (Coord.) *Educación, Trabajo, Ciencia y Tecnología*. Colecc. La investigación Educativa en México, 1992-2002, COMIE-SEP-CESU, México.
- TORRES, R., & Soto, C. (2008). En torno a las Universidades Emprendedoras: Educación, Vinculación, Desarrollo y Reformulaciones. Consultado el 2 de septiembre de 2014 en:
<http://www.eumed.net/libros-gratis/2008c/466/#indice>
- UNIVERSIDAD Nacional Autónoma de México (2006). *Reglamento General de Estudios de Posgrado*. México: Dirección General de Estudios de Legislación Universitaria-UNAM.
- UNIVERSIDAD Nacional Autónoma de México. Agenda Estadística 2009. Recuperado octubre 25, 2009, de www.planeacion.unam.mx

Factores de Liderazgo Necesarios en los Programas de Posgrado Relacionados con la Administración Informática

Martha Jiménez García

Instituto Politécnico Nacional - UPIICSA

majimenez@ipn.mx

Av. Té 950 Granjas México, Iztacalco, 08400 D. F, México

Tel: (01) (55-57-29-6000) ext. 70511

Silvia Galicia Villanueva

Instituto Politécnico Nacional ESCA – TEPEPAN

sgaliciav@ipn.mx

Claudia Alejandra Hernández Herrera

Instituto Politécnico Nacional - UPIICSA

al9505@gmail.com

Resumen

La investigación fue motivada en el índice mundial de innovación, el cual indica que México necesita innovar en aspectos administrativos y de negocios, pues en esta parte se encuentra muy bajo dicho índice y para esto se requiere de una administración exitosa de proyectos, la cual llega a un fin pleno a través de un líder que genere la culminación correcta del proyecto. Se realizó un estudio sobre liderazgo en la administración informática. Se trabajó con una muestra aleatoria de alumnos que estudian una maestría, que trabajan en diferentes empresas en México y que tienen un Líder de Proyecto, quien se encarga de administrar la tecnología informática. La investigación consistió en analizar los componentes, tipos y estructura del liderazgo. Con base en los resultados obtenidos, se propone información para la generación de una política pública educativa, a fin de poder alinear los procesos educativos basados en tipos de liderazgo para un manejo efectivo de grupos de trabajo en cuanto a proyectos informáticos, fomentando así un crecimiento económico en función del conocimiento al tener una mayor productividad.

Palabras Clave: Liderazgo, Informática, Proyectos, Educación, Tecnología

Introducción

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son uno de los factores que han transformado las acciones y conductas en la población, su uso masivo se presenta en los espacios laborales, en las escuelas, en los bancos y centros financieros y por supuesto en los hogares (Instituto Nacional de Administración Pública, A. C., 2008). En 2011 las TIC

tuvieron una participación porcentual con respecto al PIB de 5.1%, se observa una participación creciente con respecto al 2003 cuya participación fue de 4.6 % (CANIETI, 2013).

Considerando que el Banco mundial (2012), la UNESCO (2009), Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2012), Sala (2013) indican que es necesario el uso de las TIC en la educación para tener una educación de calidad además de los autores Criado y Moreno (2009) que dicen que las TIC potencian nuevos métodos y modelos pedagógicos; Bartolomé (2008), Morales (2012) indican que el uso de las TIC potencia las redes sociales y los aprendizajes colaborativos. Lucchetti y Sterlacchini (2004) recomiendan el uso de las TIC en la educación para tener una fuerza laboral de calidad. Fong y Holland (2011), así como Peeraer y Petegem (2011) y Nair, et al. (2012) señalan que los profesores están mejor calificados con el uso de las TIC. Nour (2013) indica que se promuevan las TIC en la educación. Por otro lado Toporkoff (2013) señala que las TIC en la educación asegura un fuerte vínculo en la modernización. Con relación al Índice Mundial de Innovación 2013 Ampudia (2013), indica que se debe de fortalecer más el gasto público en educación, pues esta sigue siendo de baja calidad. En las organizaciones y autores citados se pueden generar políticas públicas, las cuales derivan estrategias con del uso de las TIC en la educación las cuales deben estar dirigidas con un liderazgo efectivo, por lo cual se espera que con más educación de calidad en áreas de informática con el aditivo de Liderazgo, se generen proyectos exitosos y se tenga un mayor número de sistemas informáticos que lleven hacia una disponibilidad y asequibilidad de los productos mexicanos en el mundo globalizado y poder ser cada día más competitivos.

Santiago Gutiérrez presidente de la Cámara Nacional de la Industria Electrónica, de Telecomunicaciones y Tecnologías de la Investigación (CANIETI), aseguró en 2011 que hace ocho años muchas compañías que se establecían en México sufrían por falta de recursos humanos, por lo que tenían que importar talento e invertir en la capacitación de la

gente, sin embargo, hoy en día México es el líder en América Latina en personal capacitado para la industria (CANIETI, 2013).

La estrategia articulada entre el gobierno, la industria y la academia para el desarrollo de las TIC arroja resultados alentadores: México hasta el 2011 ocupaba el cuarto lugar a nivel mundial en la exportación de este servicio (Mejía y Arce, 2011). Para lo cual se requiere el liderazgo.

La sociedad del conocimiento necesita cada vez más líderes que potencien los equipos de trabajo como elemento fundamental en las organizaciones, ya que en la actualidad se presenta exceso de gestión y escasez de liderazgo (Mejía, de Ocampo & Duque, 2009).

El objetivo de esta investigación fue conocer los tipos de líderes actuales en las empresas con funciones de TIC y fortalecer esos liderazgos a largo plazo mediante un proceso de formación de profesionistas en el nivel posgrado a través de una Política Pública Educativa que incluya la capacitación en las unidades de educación de posgrado en materia de liderazgo que permita a los estudiantes del área de informática, desarrollar habilidades directivas para el ambiente laboral.

Marco de Referencia

Işık (2011), investigó la relación entre la tecnología y los conceptos de conocimiento. En sus resultados encontró que el conocimiento es una de las potencias económicas más importantes mediante el uso de la tecnología. Asimismo los países que han alcanzado los máximos niveles de educación en el siglo XX son también los que han tenido un puesto más destacado en su nivel de desarrollo económico. Entre estos países se encuentran Estados Unidos, Suiza, los países escandinavos y otros importantes países de la OCDE como Canadá, la mayoría de los 15 países de la Unión Europea, Australia y Japón (Neira, 2007).

Kotter, J (1991) concibe el liderazgo como la actividad o proceso de influenciar a la gente para que se empeñe voluntariamente en el logro de los objetivos del grupo, lo cual se logra mediante una coalición cooperativa de recursos humanos altamente motivados y comprometidos para convertir esa visión en realidad (Agüero & Ferreiro, 2006). Por su parte Likert, R (1991) menciona que la supervisión centrada a la tarea puede producir resultados medianamente satisfactorios solamente en el corto plazo y las consecuencias disfuncionales dentro del grupo de trabajo y con respecto a otros grupos dentro de la organización se mostrarán rápidamente. Likert, R (1991) menciona cuatro componentes de liderazgo: 1.La autoridad del líder, 2.La habilidad para entender que el tipo de motivación varía según el momento en que se encuentran las personas, 3. La habilidad para fomentar el clima ideal para el liderazgo, 4. El estilo de líder.

Likert desarrolla en las organizaciones cuatro modelos de comportamiento organizacional, el cual está determinado fundamentalmente por el liderazgo. El primer subsistema se denomina autoritarismo explotador, se caracteriza porque las decisiones y objetivos se toman en la parte superior de la empresa y se distribuyen en forma de pirámide a lo largo de la institución por medio de directrices específicas. Las pocas interacciones que existen entre superiores y subordinados se basan en el miedo, la desconfianza, la obediencia y la dependencia del jefe. Es el sistema más duro y cerrado (Agüero & Ferreiro, 2006).

El segundo subsistema se le conoce como autoritarismo paternalista, el cual permite una mínima delegación de decisiones menores rutinarias y repetitivas. Prevalecen las comunicaciones verticales y descendientes, la interacción humana es mínima y la organización informal aún se considera una amenaza para los objetivos e intereses de la empresa (Agüero & Ferreiro, 2006).

El tercer subsistema conocido como consultivo se caracteriza porque la opinión y los puntos de vista de los niveles inferiores son considerados en la definición de las políticas y directrices que los afectan, sin embargo todas las decisiones se someten con posterioridad a la aprobación de la alta administración. Prevalecen las comunicaciones verticales en

sentido descendente y ascendente, así como las comunicaciones horizontales; en general la empresa desarrolla sistemas internos de comunicación para facilitar su flujo. La confianza depositada en las personas es más elevada, aunque todavía no es completa y definitiva (Agüero & Ferreiro, 2006).

El cuarto subsistema es democrático por excelencia, mejor conocido como participativo. La dirección tiene completa confianza en sus colaboradores y el proceso de toma de decisiones está diseminado en toda la organización. Las comunicaciones fluyen en todos los sentidos y la empresa invierte en sistemas de información, ya que son básicos para su flexibilidad y eficiencia. Como consecuencia los empleados se sienten motivados ante la participación y la integración, permite una compenetración grupal intensa, de modo que las personas se sientan responsables por lo que deciden y ejecutan en todos los niveles organizacionales (Agüero & Ferreiro, 2006).

Por su parte Blake, R y Mouton, J. (1980) consideran el liderazgo como una conducta, su teoría parte de supuesto de que existen dos dimensiones de gran importancia para la consecución del liderazgo efectivo, el cual se basa en el interés por la producción y el interés por las personas. Estas dos dimensiones son independientes y el líder puede obtener calificaciones altas o bajas, en ambas o en una de las dimensiones. Los estilos en el liderazgo serán distintos en función de las puntuaciones que se alcancen en ambas dimensiones.

En la presente investigación se analizaron sólo tres de los subsistemas propuestos por Likert: autoritario explotador, consultivo y participativo. Esto permitió reducir la confusión en los entrevistados y analizar de manera más concreta los estilos de liderazgo que predominan en las empresas TIC. Se analizaron también los cuatro estilos de liderazgo de Blake y Mouton (1980), esto con la finalidad de profundizar en el análisis.

Al realizar un análisis de los estilos de liderazgo que se llevan a cabo en las empresas, se proporcionará elementos que permitan determinar si la academia está preparando

profesionales que cuenten con los elementos necesarios para desarrollarse como líderes de proyecto efectivos que sean capaces de transmitir a sus subordinados ambientes óptimos para el desarrollo de las tareas, desde el punto de vista operativo (aplicación de conocimientos); así como el desarrollo del personal desde el punto de vista del desarrollo de recursos humanos. Esto se considera muy importante pues varios proyectos técnicos en el área de TIC, por falta de liderazgo llevan a una inadecuada administración de proyectos informáticos, lo cual genera recursos fuera de tiempo y costos excesivos.

Materiales y Métodos

Para analizar el liderazgo en las empresas con actividades de TIC se diseñó una encuesta semiestructurada integrada por variables categóricas para medir la percepción del estilo y orientación del líder del líder, asimismo se utilizó una escala de Likert para medir la percepción hacia el líder con relación a la autoridad, las habilidades para fomentar el clima ideal, la confianza en los subordinados, la orientación a las personas, el respeto, la conducta de amistad, y la efectividad.

Se consideró una muestra aleatoria de 25 alumnos de una población de 43, que estudian una maestría en informática en la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas del Instituto Politécnico Nacional, quienes cursan los semestres 1 y 2, asimismo estos estudiantes trabajan en diferentes empresas y tienen un líder de proyecto que se encarga de administrar la tecnología informática.

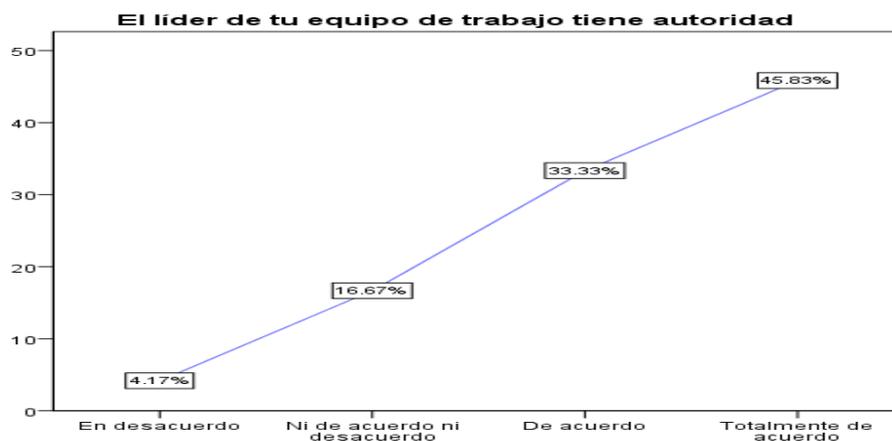
Se realizó la investigación en Abril de 2013 con líderes de proyectos informáticos, quienes son jefes de los alumnos de nivel posgrado que estudian una maestría en ciencias de Informática en la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y administrativas, los líderes se encuentran en diferentes empresas en México. La investigación se centrará en los alumnos sobre la percepción que tienen de sus jefes como coordinadores de un proyecto informático.

Se utilizó la escala de Likert por suponer que todos los ítems miden con la misma intensidad la actitud que se desea medir y es el encuestado el que le da una puntuación, normalmente de uno a cinco, en función de su posición frente a la afirmación sugerida por el ítem. La actitud final que se asigna al encuestado es la mediana de la puntuación que este da a cada uno de los ítems del cuestionario (Bozal, 2006).

Se capturaron los datos de las variables de liderazgo (autoridad, habilidades para fomentar el clima ideal, confianza en los subordinados, orientación a las personas, respeto, conducta de amistad y efectividad) en el software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Las variables se analizaron con medidas de tendencia central (mediana), también se realizaron análisis conjuntos de los tres tipos de liderazgo de Rensis Likert y los cuatro estilos de liderazgo de Blake y Mouton.

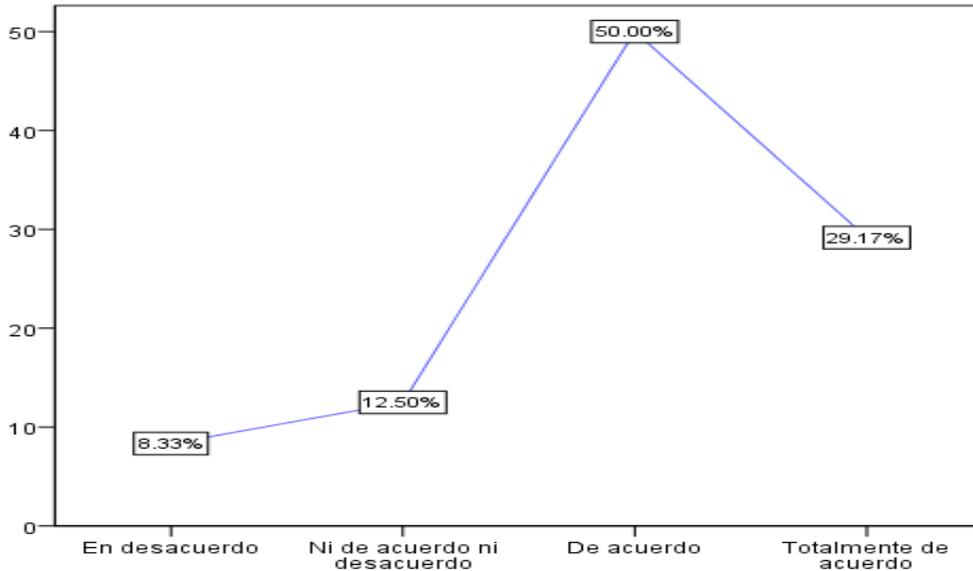
Resultados

Al analizar los datos obtenidos mediante la encuesta, se observó que el 79.16% de los líderes de proyecto de las diferentes empresas cuentan con autoridad, la cual es un componente ideal del liderazgo. En cuanto a la habilidad para fomentar el clima ideal para las actividades realizadas, el 79.17% de los líderes de proyecto cuentan con dicha habilidad según sus subordinados (Gráficas 1 y 2).



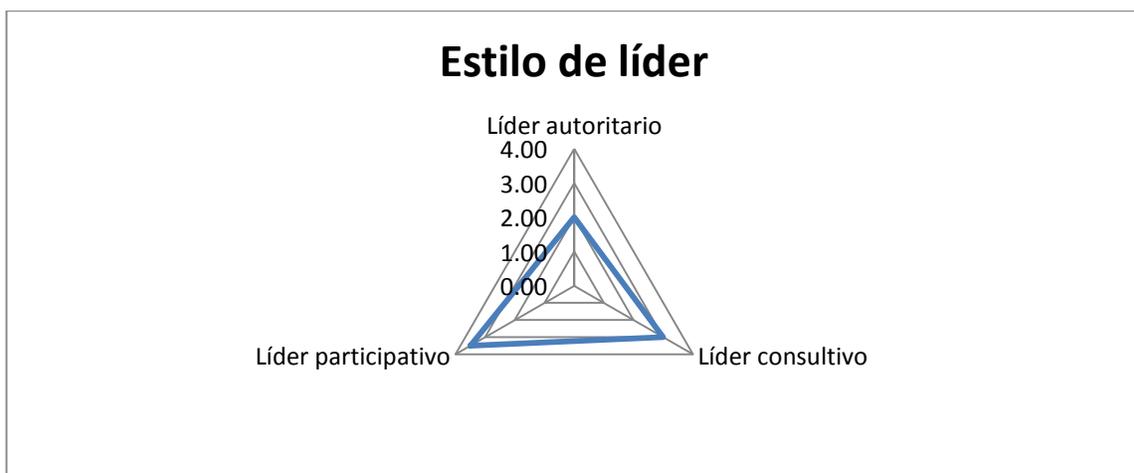
Gráfica 1: Autoridad del líder (Porcentaje).

El líder de tu equipo de trabajo tiene la habilidad para fomentar el clima ideal para las actividades que realizas



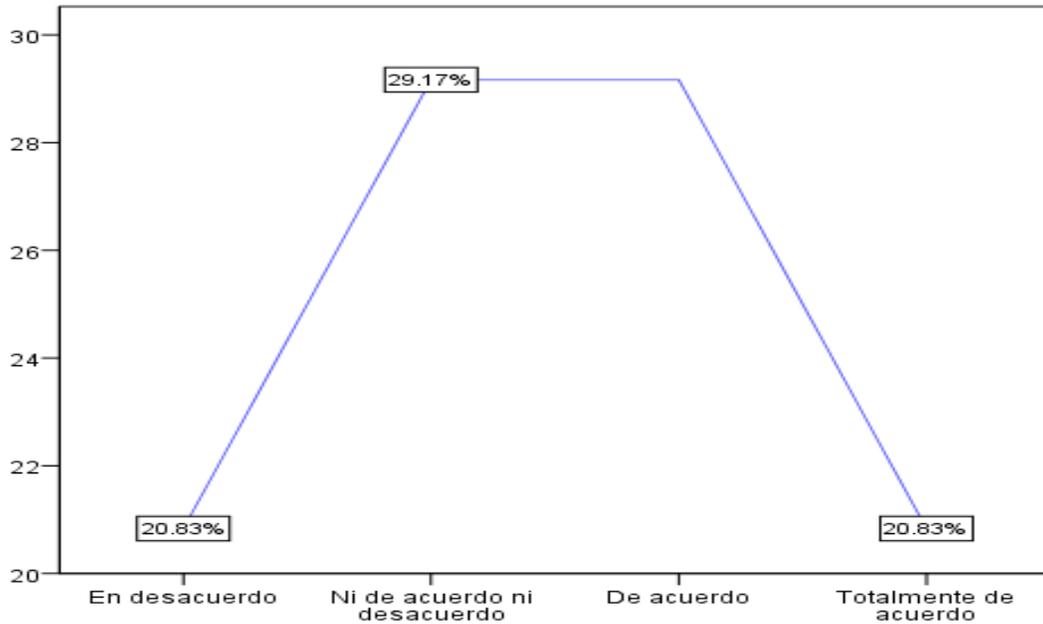
Gráfica 2: Aplicación de la correcta motivación (Porcentaje).

El estilo del líder que predomina en el área de informática es el participativo, ya que el 50 % de los entrevistados declaró que el líder tiene confianza total en ellos; le sigue el líder consultivo con 29% quien se caracteriza por confiar en sus subordinados, pero no plenamente por lo que él toma la decisión; por último el líder explotador autocrático con un 8% considerado así por la poca confianza que tiene en sus subordinados (Gráfica 3 y 4).



Gráfica 3: Análisis estilo del líder (Mediana).

El líder de tu equipo de trabajo tiene confianza total en los subordinados y entre todos se toma la decisión

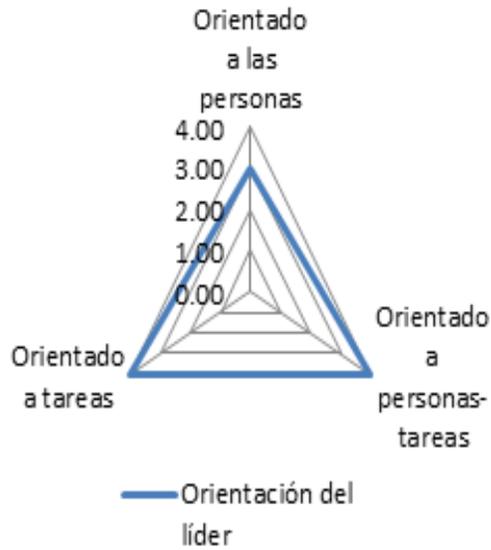


Gráfica 4: Líder participativo (Porcentaje).

Los datos revelaron que predominan los líderes orientados a tareas-personas (punto medio), que se caracterizan por establecer patrones y canales de comunicación efectiva; sin embargo, lo igualan en proporción aquellos líderes que explican claramente los métodos para realizar el trabajo, es decir, que están enfocados a la tarea. Se analizaron otras características consideradas importantes para propiciar una relación saludable entre el jefe y sus subordinados; predominaron el respeto y una conducta de amistad (Gráficas 5, 6, 7 y 8).

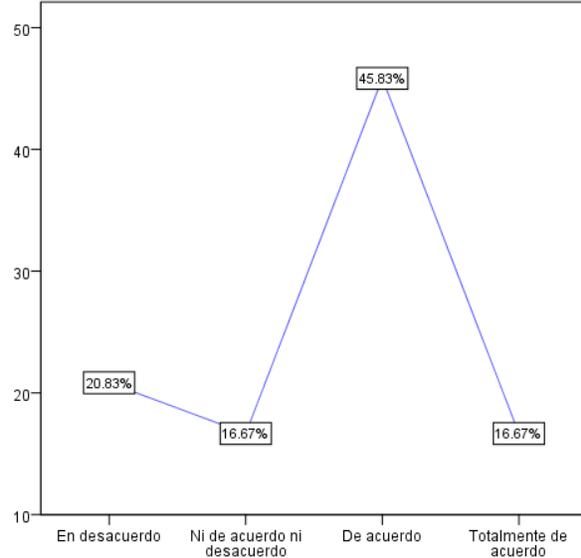


Orientación del líder



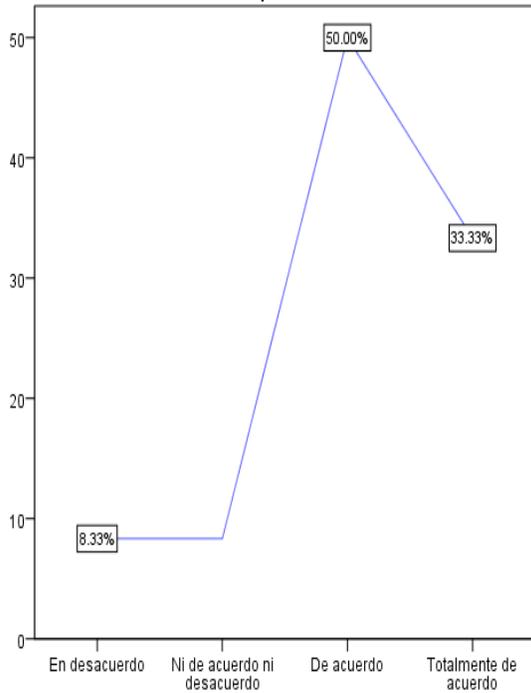
Gráfica 5: Orientación del líder (Mediana).

El líder de tu equipo de trabajo tiende a establecer patrones y canales de comunicación



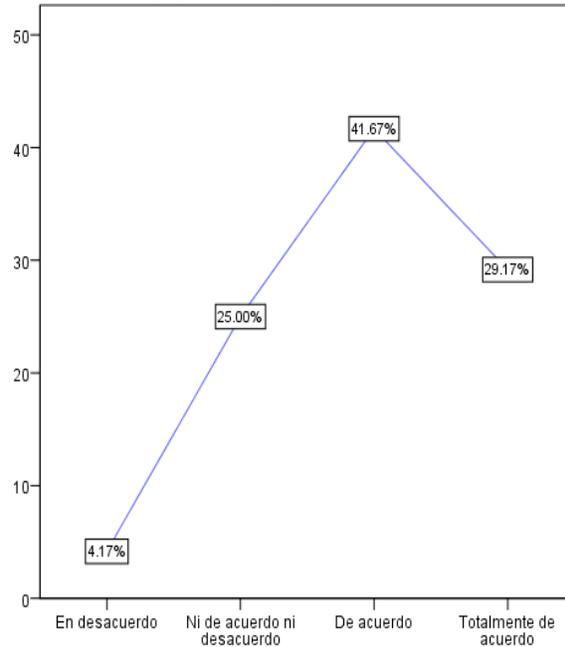
Gráfica 6: Líder con orientación personas-tareas (Porcentaje).

El líder de tu equipo de trabajo maneja todas las situaciones con respeto



Gráfica 7: Respeto por parte del líder (Porcentaje).

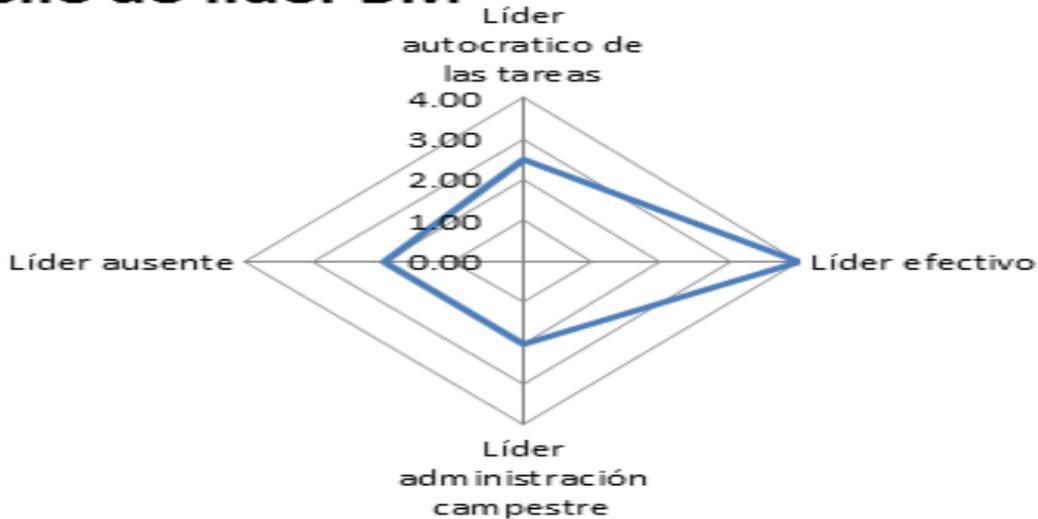
El líder de tu equipo de trabajo tiene una conducta de amistad



Gráfica 8: Conducta de amistad por parte del líder (Porcentaje).

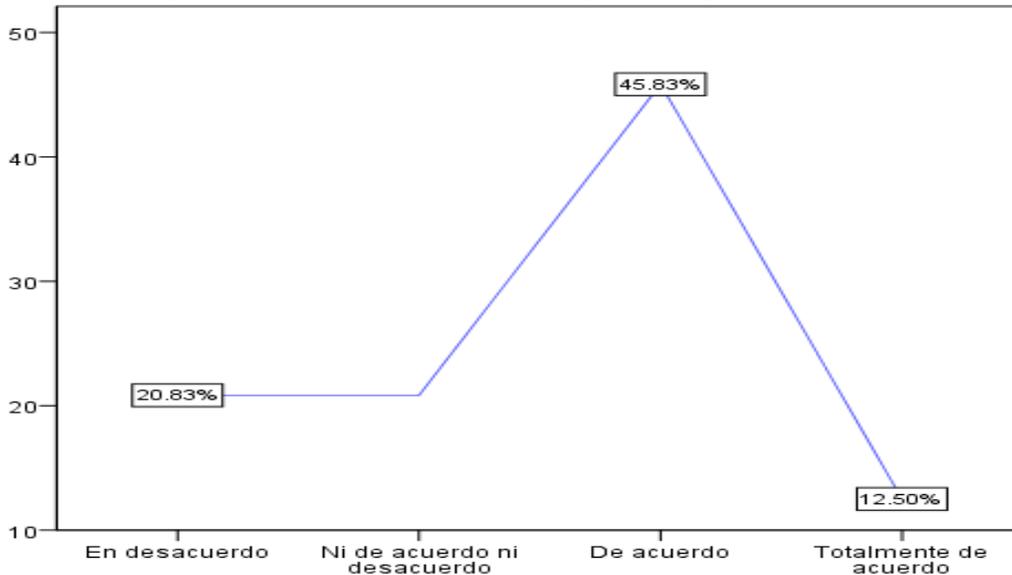
Al considerar los estilos de liderazgo de Blake y Mouton, se observó que una gran proporción (58.33%) de los jefes del área de informática, son líderes efectivos, ya que se preocupan por una operación eficiente y por las personas. En menor proporción pero aún significativos, son los líderes autocráticos de tareas quienes sólo se preocupan por una operación eficiente (Gráfica 9 y 10).

Estilo de líder BM



Gráfica 9: Estilo de líder según Blake y Mouton (Mediana).

El líder de tu equipo de trabajo, se preocupa tanto por una operación eficiente como por las personas



Gráfica 10: Líder efectivo (Porcentaje).

Conclusiones

Como dificultad para realizar las encuestas existió que los alumnos se encontraban en periodos de exámenes finales, lo cual puede haber generado un sesgo en las respuestas por contestar rápido la encuesta. Sin embargo, el análisis realizado muestra que en las empresas TIC predominan los líderes del estilo participativo, seguidos muy de cerca de los consultivos. Estos líderes cuentan con autoridad frente a sus subordinados y aplican la correcta motivación para fomentar el clima ideal para que estos realicen sus actividades. Lo cual es favorable pero no es lo ideal.

Se observó que los líderes tienen una orientación a las tareas y personas, por dicha razón es conveniente que el proceso de formación de profesionales a nivel superior, cuente con temas de liderazgo en la administración de proyectos informáticos. Esto permitirá que al ingresar al ambiente laboral cuenten con los elementos necesarios para crear patrones y canales de comunicación, que permitirán el logro de objetivos del individuo, del proyecto y de la organización y se aporte el correcto seguimiento a los proyectos a través de una comunicación efectiva basada en la motivación que otorgue el coordinador del proyecto a través del Liderazgo.

En estas empresas predominan también los líderes efectivos que al preocuparse por las tareas y por las personas que trabajan en la empresa, tienden a lograr sus objetivos en el corto y largo plazo. Lo cual es eficiente para cualquier proyecto de TIC.

A pesar de que los resultados son alentadores pero no ideales, es necesario implementar políticas educativas que permitan a los profesionales contar con los conocimientos necesarios para ser líderes de proyecto efectivos en las empresas TIC, ya que debido al acelerado crecimiento que han tenido requieren más profesionales y mejor capacitados. Esto permitirá reducir el porcentaje de líderes que en el largo plazo tienen una menor productividad como el líder autocrático, consultivo y ausente.

Por lo tanto se propone hacer una evaluación para una posible estandarización de los planes de estudio de las instituciones de enseñanza a nivel posgrado en el área de Informática Administrativa, que considere varios factores educativos. Y que se incluyan cursos de administración de proyectos, administración del personal y cursos adicionales de liderazgo para cumplir con el perfil requerido por las empresas. Lo anterior coadyuva en un conocimiento con educación de calidad y provoca a largo plazo la existencia de proyectos informáticos exitosos con los recursos planeados, generando así nuevos productos finales que producen crecimiento económico en función del Índice Mundial de Innovación a través de productos derivados de proyectos informáticos bien administrados.

Referencias

- Ampudia, N. (2013). Factor Económico. Obtenido de <http://www.factor-economico.com/2013/07/mexico-en-el-panorama-mundial-de.html>
- Bartolomé, A. (2008). Video digital y educación. Madrid: Síntesis.
- Sala, M. C. B. (2013). El Uso Didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Práctica Docente de la licenciatura en Pedagogía del Sistema de Universidad Abierta y a Distancia (SUAYED) de la UNAM. *Amicus Curiae. Segunda Época*, 2(1).
- Blake, R., y Mounton, J. (1980). Enfoque 9.9 para aumentar la productividad organizacional. En E. y. Shein, *El cambio personal y organizacional a través de métodos grupales* (págs. 223-241). Barcelona: Herder.
- CANIETI. (2013). CANIETI. <http://www.canieti.org>
- Criado, R., & Moreno, A. B. (2009). Una propuesta de enseñanza virtual y su aplicación a la asignatura “Matemáticas e Imaginación”. *RELADA-Revista Electrónica de ADA-Madrid*, 1(2).
- Dutta, S., & Lanvin, B. (Eds.). (2013). *The Global Innovation Index 2013: The Local Dynamics of Innovation*.
- Fong, R. W., & Holland, T. (2011). A Study of Teachers’ Beliefs and Practices of Using Information and Communication Technology (Ict) in Classrooms. In *Science Education in International Contexts* (pp. 143-158). SensePublishers.
- Bozal, M. G. (2005). Escala mixta Likert-Thurstone. *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales*, (5), 81-96.
- Instituto Nacional de Administración Pública, A. C. (Mayo-Agosto de 2008). Tecnologías de la Información y Comunicación en la Administración Pública. *Revista de Administración Pública*, XLIII(2), 11-12. Recuperado el 20 de Mayo de 2013, de http://www.inap.org.mx/portal/images/REVISTA_A_P/revista%20rap%20116ok.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2013). www.inee.edu.mx. Recuperado el 19 de Mayo de 2013, de <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/panorama->

- educativo/70-publicaciones/panorama-educativo-capitulos/1357-panorama-educativo-de-mexico-2012-educacion-basica-y-media-superior
- Işık, C. (2013). The importance of creating a competitive advantage and investing in information technology for modern economies: an ARDL test approach from Turkey. *Journal of the Knowledge Economy*, 4(4), 387-405.
- Kotter, J. P. (1991). El directivo como líder y como ejecutivo: La simbiosis del éxito. *Harvard Deusto business review*, (45), 3-12.
- Nair, G. K. S., Rahim, R. A., Setia, R., Husin, N., Sabapathy, E., Mohamad, R., ... & Seman, N. A. (2012). ICT and teachers' attitude in English language teaching. *Asian Social Science*, 8(11), 8-12.
- Lucchetti, R., & Sterlacchini, A. (2004). The adoption of ICT among SMEs: evidence from an Italian survey. *Small Business Economics*, 23(2), 151-168.
- Mejía, A. y Arce, H. (2011). México genera TI, pero las usa poco. *El Universal*, pág. 20.
- Mejía, S. E., de Ocampo, L. S. R., & Duque, M. E. L. (2009). El capital intelectual consolidado desde el modelo de liderazgo amco. *Scientia et Technica*, 2(42), 105-110.
- Neira, I. (2007). Capital humano y desarrollo económico mundial: modelos econométricos y perspectivas. *Estudios económicos de desarrollo internacional*, 7(2), 1.
- Nour, S. M. (2013). Education, Training and Skill Development Policies in Sudan: Macro-Micro Overview. In *Technological Change and Skill Development in Sudan* (pp. 313-407). Springer Berlin Heidelberg.
- Peeraer, J., & Van Petegem, P. (2011). ICT in teacher education in an emerging developing country: Vietnam's baseline situation at the start of 'The Year of ICT'. *Computers & Education*, 56(4), 974-982.
- Presidencia de la Republica. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013 2018. México: Gobierno de la Republica.
- Toporkoff, S. (2013). ICT Convergence and Europe's Digital Agenda 2010–2020. In *The Real Issues of the Middle East and the Arab Spring* (pp. 315-330). Springer New York.
- UNESCO. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Las nuevas dinámicas de la educación superior y la investigación para el desarrollo social. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>
- Williams, A. S. (2008). Estadística para Administración y Economía. México: CENGAGE LEARNING.
- Wooldridge, J. M. (2009). Introducción a la Econometría. México: CENGAGE LEARNING.
- World Bank. (2012). ICT for Greater Development Impact World Bank Group Strategy for Information and Communication Technology 2012-2015. World Bank.
- Agüero, P. M. Z., & Ferreiro, N. C. (2006). *Liderazgo empresarial*. Universidad De Holguín "Oscar Lucero Moya".

Diagnóstico del Posgrado Nacional: un Requisito para su Consolidación

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 70269

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 este 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 consolidación.

Para la realización del trabajo se adoptó la metodología empleada en la planeación estratégica y la información empleada se obtuvo de las declaraciones emitidas por 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 su consolidación es débil.

Palabras clave Posgrado Nacional, Consolidación, Diagnóstico

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. 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 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, 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, 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. (Miguel 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 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.

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.
- David, F. R. (2014). *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. (s.f.). 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 Canacintra 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*.
- 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*.

Dimensiones Culturales del Concepto de Tutoría Académica en Docentes y Alumnos de Doctorado

María de los Ángeles Aguilera Velasco

Universidad de Guadalajara

aaguileracd@hotmail.com

Sierra Mojada 950 Col. Independencia C.P. 44340 Guadalajara.

Tel: (+52) (33) 105 85 200

Martín Acosta Fernández

Universidad de Guadalajara

Fmartin63@gmail.com

Blanca Elizabeth Pozos Radillo

Universidad de Guadalajara

litaemx@yahoo.com.mx

Resumen

Estudio cualitativo exploratorio de las dimensiones culturales del concepto de tutoría académica en docentes y alumnos de doctorado. Datos recolectados con las técnicas listados libres y sorteo por montones; analizados en el modelo de dominios culturales. Resultó que el concepto de tutoría académica se definió principalmente a través del apoyo y la asesoría. Las dimensiones cognitivas revelaron una visión diferente entre ambos actores. En docentes incluyó equilibrio entre proceso tutorial y tareas tutorales. En alumnos se halló desarrollo amplio de funciones de tutores. Se concluye que los elementos para considerarse en el diseño de nuevas estrategias comprenden una perspectiva complementaria entre docentes y alumnos que incluya desarrollo claro y extenso de funciones tutorales, elementos para aprender y proceso tutorial.

Introducción

La concepción y la realización de la tutoría académica a nivel de doctorado están sujetas a los significados y a las representaciones sociales que los tutores y los alumnos construyen sobre esta dimensión educativa. En consecuencia, la oferta y demanda que se establezcan en torno a la tutoría se derivan de unas determinadas representaciones que es necesario indagar.

Sin embargo, se hallan pocas investigaciones sobre la tutoría académica a nivel de doctorado (Alvarado y Manjarrez, 2009; Moreno, 2007) y en ellas, existen escasos abordajes culturales y sociales del fenómeno (Lobato, Arbizu, Del Castillo, 2004; Rodríguez, 2010; Serna y Cruces, 2010). Sin embargo, en el campo de la salud pública ya se han llevado a cabo diversas investigaciones socioculturales, enfocadas en conocer e incorporar la cultura del usuario en el proceso de atención de salud, a través de las cuales ha sido posible comprender, por ejemplo, el nivel y carácter de las expectativas que cada cual tiene del proceso, las percepciones de salud y enfermedad representadas en la interacción médico-paciente, los patrones con que se evalúa la calidad y el resultado de la acción terapéutica, así como el despliegue de diversas conductas frente a la enfermedad (Alarcón y Neira, 2003; Alarcón y Vidal, 2005; Flores-Guerrero, 2004; Torres, Aranda, Pando y Salazar, 2007; Torres, Munguía, Pozos y Aguilera, 2010).

Congruente con lo anterior, se consideró importante obtener datos sobre las percepciones de las tutorías académicas y la construcción cultural de las mismas en los principales actores de estas, es decir los docentes y alumnos, entendiendo que las culturas no son fenómenos materiales sino organizaciones cognitivas de los fenómenos materiales (Flores-Guerrero, 2004).

Objetivos

En ese sentido, el objetivo del estudio fue analizar las dimensiones culturales de la noción de tutoría académica, a través de describir los significados, explorar la estructura cognitiva y conocer el consenso cultural en los docentes y en los alumnos de un posgrado de salud en México, con la intención de obtener datos útiles para orientar el diseño de nuevas estrategias y líneas de investigación en el campo de las tutorías académicas en el posgrado.

Metodología

Se diseñó un estudio cualitativo descriptivo, transversal y exploratorio, bajo el enfoque de la antropología cognitiva a través del modelo del consenso cultural, realizado

en dos fases sucesivas, en la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México, durante el ciclo escolar del año 2009.

En la primera fase del estudio se entrevistaron 18 docentes y 18 alumnos involucrados ambos en relaciones activas de tutoría académica en el doctorado en Ciencias de la Salud en el Trabajo. En la segunda fase participaron 19 docentes y 20 alumnos del mismo doctorado.

El tamaño de la muestra se basó en el supuesto del modelo de consenso cultural de Romney, Weller y Batchelder (1986) para el estudio de patrones culturales. El supuesto plantea que en los estudios de descripción cultural, el tamaño de la muestra no debe ser grande, debido a que la correlación promedio entre informantes tiende a ser alta. Weller y Romney (1988) indican un tamaño mínimo de 17 informantes, si se espera clasificar el 95% de las preguntas correctamente, bajo un promedio de competencia cultural de 0.5 y nivel de confianza de 0.95. Por ser la muestra mayor a ese número se consideró que se cumplió con el criterio de suficiencia y de saturación de la información.

Los participantes fueron abordados en una reunión general de trabajo para explicarles los motivos del estudio y obtener su consentimiento informado. Posteriormente fueron visitados en cubículos de trabajo y en aulas de la institución, respectivamente.

En la primera fase, los alumnos participantes tuvieron entre 30 y 52 años de edad, con un promedio de edad de 43.88, siendo 14 personas del género femenino y 4 del masculino. Las áreas previas de estudio de los estudiantes fueron derecho laboral, medicina, odontología, psicología, ingeniería y ciencias sociales. En la segunda fase del estudio, las edades de los alumnos oscilaron entre 35 y 60 años de edad, con un promedio de edad de 40.95, siendo 12 alumnos del género femenino y 8 del género masculino.

Los docentes de la primera fase tuvieron edades entre 40 y 63 años de edad, con un promedio de 49.83, en proporciones iguales por género. Sus principales áreas de trabajo,

además de la salud ocupacional, fueron salud (psicología, psicología social, odontología, socio médicas y salud pública), económico administrativas y diseño gráfico. Los docentes de la primera fase ejercieron la tutoría académica con una antigüedad promedio de 9.11 años. En la segunda fase del estudio, las edades de los tutores oscilaron entre 35 y 56 años de edad, con un promedio de edad de 46.68 años, siendo 12 docentes del género femenino y 7 del género masculino. Con una antigüedad promedio como tutores de 9.47 años.

Todos los docentes y alumnos participaron en forma voluntaria y se garantizó la confidencialidad y el anonimato en el tratamiento de la información. Se les aclaró cualquier duda que surgió de los procedimientos, riesgos y beneficios o cualquier otro asunto relacionado con la investigación y datos personales y se les indicó que podían abandonar el estudio en el momento que quisieran; sin embargo, todas las personas abordadas participaron en el proceso completo.

La recolección sistemática de los datos se llevó a cabo en dos fases sucesivas, a través de las técnicas listados libres y sorteo por montones. En la primera fase del estudio se aplicó la técnica listados libres, que sirvió para crear las listas y conocer los elementos de la noción de la tutoría académica. La técnica consistió en pedir a los participantes un listado escrito de las cinco primeras palabras que les vinieran a la mente con el término tutoría académica. Posteriormente se les indicó que explicaran sus respuestas. Los resultados de la primera fase sirvieron para conocer los significados del concepto de tutoría académica y habilitar la segunda fase del estudio.

La segunda fase del estudio se llevó a cabo a través de la técnica de sorteo por montones. Dicha técnica se utilizó para comparar los puntos de vista de los docentes y los alumnos. Consistió en escribir el nombre de cada elemento seleccionado en una tarjeta y requerir a los informantes que agruparan los términos similares en pilas y que nombraran y describieran el significado de cada pila, sin imponer determinados elementos en cada pila ni estipular el número de pilas.

Se llevó a cabo análisis de dominios culturales, el cual tiene como objetivos obtener desde los individuos los términos que ellos usan para describir algún campo del conocimiento o dominio cultural e intentar descubrir las dimensiones destacadas para distinguir las similitudes y las diferencias de esos términos. Los datos obtenidos en ambas técnicas se procesaron en el programa Anthropac 4.9.

Resultados

Significados de la noción de tutoría académica

Los significados culturales de la noción de tutoría académica, por frecuencia de mención, tanto en los docentes como en los alumnos pueden verse en la tabla 1.

De manera central, el concepto de la tutoría académica se definió en los docentes a través del término *apoyo*.

En los alumnos, la noción de la tutoría académica se definió por medio de los lexemas *apoyo* y *asesoría*.

Con los elementos de frecuencia intermedia los participantes señalaron las prácticas y los componentes del concepto de la tutoría académica. Las prácticas indicaron *acompañamiento, asesoría, orientación, guía, dirección y facilitador*. Además de las palabras anteriores, los alumnos se refirieron a las prácticas a través de los lexemas *ayuda, consejero* y *trabajo de tesis*.

Los componentes de la noción de la tutoría académica se expusieron con las palabras *acción, alumno, investigación, trabajo* y *relación académica*, en el caso de los docentes. Y por los elementos *compromiso, profesor, alumno, empatía* y *seguimiento*, en los tutorados.

De forma menos frecuente, a través de una gran cantidad de elementos, los informantes se refirieron a los atributos, los valores y los vínculos del concepto de la tutoría académica. Ambos grupos estudiados coincidieron en atribuir al concepto de la tutoría académica los

elementos *comprensión, constancia, mejora académica y tiempo*. El elemento *responsabilidad* se nombró como un valor presente del concepto de la tutoría académica tanto en los tutores como en los tutorados. Los vínculos del concepto de la tutoría académica se expusieron en muy diversos elementos, tales como *academia, docencia y horas extras* en los docentes; y *calidad humana y maestría*, entre otros elementos descritos por los alumnos.

Los significados culturales de la noción de tutoría académica, por relevancia, en los docentes como en los alumnos pueden verse en la tabla 2.

Los elementos relevantes que en promedio se nombraron primero en las listas de los docentes fueron, los lexemas *tiempo, compromiso, academia, ayuda, formación, asesoría y acompañamiento* seguidos en segundo lugar por las palabras *dirección, mejora académica, sistemática, adiestramiento, evaluación y enlace*.

Los significados culturales de la noción de tutoría académica, por relevancia, en los alumnos como en los alumnos pueden verse en la tabla 3.

Los términos relevantes que aparecieron primero en los listados libres de los alumnos fueron *maestría y asesoría*, seguidas de *aprendizaje y disposición*. El elemento *maestría* no se refirió al grado de estudios, sino “*a la maestría técnica, académica y científica que un tutor debe tener en los temas que le corresponda tutorar*”.

Sobre la base de los resultados por frecuencia de mención y por relevancia, las palabras que se seleccionaron para la segunda fase del estudio en los alumnos fueron *apoyo, asesoría, acompañamiento, guía, orientación, compromiso, profesor, facilitador, dirección, ayuda, consejero, seguimiento, empatía, alumno y maestría*.

Los lexemas que se incluyeron para la segunda fase del estudio en los docentes fueron *apoyo, asesoría, acompañamiento, tiempo, compromiso, guía, dirección, orientación,*

alumno, enlace, facilitador, investigación, relación académica, trabajo, acción, vigilante, conducción, exploración, problemas y eficiencia terminal.

Dimensiones culturales en el dominio de la tutoría académica

Las dimensiones culturales de la noción de tutoría académica en los docentes pueden verse en la figura 1.

En los docentes se hallaron dos dimensiones de la tutoría académica. En la primera de ellas se encontró que la tutoría académica implicaba un proceso tutorial compuesto por la vinculación tutor-tutorado y por los indicadores del logro de la tutoría.

En el vínculo tutor-tutorado fueron señalados los valores fundamentales de la tutoría académica tales como el compromiso y el tiempo, así como las herramientas para tomar decisiones que incluyeron la exploración, la investigación, la acción y el trabajo.

En los indicadores del proceso tutorial se distinguieron los logros de la tutoría a través de la relación académica, la eficiencia terminal y los problemas, todo ello en armonía con el alumno.

En la segunda dimensión del concepto de tutoría académica en los docentes, se descubrió que ésta implicaba tareas tutorales llevadas a cabo a través de prácticas específicas para la formación integral y para lograr la calidad en el proceso. En las prácticas para la formación integral se consideraron los fines académicos de la tutoría a través de la conducción y la dirección. Y se describieron las funciones esenciales del tutor, tales como la orientación, asesoría, guía, apoyo y acompañamiento.

Dentro de las tareas tutorales para lograr la calidad del proceso se incluyó ser y gestor de recursos institucionales implicando con ello el actuar como enlace y facilitador.

En los alumnos, en la primera dimensión del concepto de la tutoría académica se hallaron las funciones de los tutores descritas a través de las tareas académicas y las tareas formativas. El apoyo y la ayuda fueron consideradas las tareas formativas del tutor.

Las tareas académicas del tutor se explicaron ampliamente por medio del rol social del profesor junto con los espacios de aprendizaje tutorial. Dentro del rol social se señaló a la asesoría y ser guía como las habilidades del profesor; así mismo, ser facilitador, asesor y consejero fueron consideradas como las herramientas para facilitar el aprendizaje. En los espacios de aprendizaje tutorial se mencionaron la orientación, el y la dirección.

En la segunda dimensión del concepto de tutoría académica de los alumnos develaron el acompañamiento, el compromiso y la empatía como los elementos esenciales para aprender.

Las dimensiones descritas por los árboles de conglomerados tuvieron valores de bondad de ajuste adecuados ($\text{stress} = 0.177$ en alumnos y $\text{stress} = 0.122$ en docentes) en el análisis de escala multidimensional no métrica.

Consenso cultural del concepto de tutoría académica

La organización conceptual de las distintas dimensiones del concepto de tutoría académica tuvo consenso cultural en docentes y alumnos. Alcanzó un nivel de razón = 5.101 en docentes y 3.516 en alumnos. El porcentaje acumulado de la varianza para F1 fue de 78.3% en docentes y 66.9% en alumnos. Véase la tabla 4.

En los docentes, la media de la competencia cultural individual fue de 0.604 con una desviación estándar de 0.120, confirmando un nivel de competencia cultural media del 99%. El nivel de concordancia grupal en los docentes alcanzó una validez del 95%.

En los alumnos, la media de la competencia cultural individual fue de 0.422 en alumnos con una desviación estándar de 0.269, no confirmando un nivel de competencia cultural

media del 95%. El nivel de concordancia grupal en los alumnos alcanzó una validez del 85%.

Conclusiones

Los resultados muestran que el concepto de tutoría académica significó fundamentalmente apoyo en los docentes y apoyo y asesoría en los alumnos, a diferencia de lo encontrado por otros autores que privilegian el acompañamiento para definirla (Ghouali, 2007; Osalde, 2007; **Tejada y Arias, 2003**). Los profesores y los estudiantes tuvieron una visión diferente de las dimensiones culturales del concepto de tutoría académica, que aunadas proporcionan una perspectiva complementaria de la estructura académica en el posgrado estudiado.

Propuestas

Los elementos para considerar en el diseño de nuevas estrategias y líneas de investigación en el campo de las tutorías académicas incluirían las dimensiones de:

- 1) Las funciones tutorales. Implicando el cuidado de la calidad del proceso tutorial (ser vigilante, enlace y facilitador) y la realización de prácticas para la formación integral, que atiendan a los fines académicos de la tutoría (conducción y dirección de tesis) y a las funciones esenciales de los tutores (orientación, asesoría, guía y apoyo). Encaminadas tanto a lograr tareas formativas (dar apoyo y ayuda) como tareas académicas (ser guía y consejero) aprovechando el seguimiento como un espacio de aprendizaje tutorial.
- 2) Los elementos necesarios para aprender, que impactan el desempeño académico de los estudiantes y que incluyen el valor del compromiso mutuo y las prácticas de la empatía y el acompañamiento por parte de los tutores.
- 3) El proceso tutorial, donde los tutores se encargarían del fomento de la vinculación tutor-tutorado a través de las herramientas de la exploración, investigación, acción y trabajo, invirtiendo compromiso y tiempo, y que donde podrían medirse los logros a través indicadores tales como relación académica, eficiencia terminal y problemas que presenten los alumnos.

Referencias

- Alarcón A. M., Vidal A. C. (2005). Dimensiones culturales en el proceso de atención primaria infantil: perspectivas de las madres. *Salud Pública de México*. 47(6): 440-446.
- Alarcón A. M., Vidal H., Neira J. (2003). Salud intercultural: elementos para la construcción de sus bases conceptuales. *Revista médica de Chile*. 131(9): 1061-1065.
- Alvarado M., Manjarrez M. (2009). La conformación de la antropológica a través de la tutoría académica en educación superior. El caso del posgrado. *Revista Educación*. 33(1): 167-176.
- Flores-Guerrero R. (2004). Salud, enfermedad y muerte: lecturas desde la antropología sociocultural. *Revista Mad*. 10: 1-8.
- Ghouali H. (2007). El acompañamiento escolar y educativo en Francia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12(32): 207-242.
- Lobato C., Arbizu F., del Castillo L. (2004). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *Revista Educación XXI*. 7: 135-168.
- Moreno M. G. (2007). Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12(33): 561-580.
- Osalde A. J. (2007). La definición de tutoría. *Memorias del V encuentro institucional de tutores*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Centro de Didáctica y Comunicación Educativa, México.
- Rodríguez M. G. (2010). La tutoría como propuesta de cambio en el proceso formativo universitario: sus representaciones entre los estudiantes. *Memorias de reuniones académicas*. Instituto Politécnico Nacional, México.
- Romney K., Weller S., Batchelder W. (1986). Culture as consensus: A theory of culture and informant accuracy. *American Anthropologist*. 88: 313-338.
- Serna A., Cruces G. (2010). La tutoría académica desde la perspectiva de los alumnos. *Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación "Perspectivas hacia la construcción de los diálogos para una sociedad educadora"*. Universidad Autónoma de Baja California. Mexicali, México.
- Tejada J. M., Arias F. (2003). El significado de tutoría académica en estudiantes de primer ingreso a la licenciatura. *Revista de la Educación Superior*. XXXII(3) No. 127 <http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/127/01b.html#a> Consultado: 20 septiembre 2010.
- Torres T. M., Aranda C., Pando M., Salazar J. G. (2007). Dimensiones conceptuales del bienestar de personas con padecimientos crónicos. *Revista de Salud Pública y Nutrición RESPYN* [online]. Vol. 8 No. 4. <<http://www.respyn.uanl.mx/viii/4/articulos/bienestar.htm>>, Consultado: 12 enero 2009.
- Torres T. M., Munguía J. A., Pozos B. E., Aguilera M. A. (2010). Representaciones sociales sobre la salud y la enfermedad de la población adulta de Guadalajara, México. *Aten. Primaria*. 42(3): 154-161.
- Weller S., Romney K. (1988). *Systematic Data Collection*. Newbury Park, Beverly Hills, London, New Delhi: Sage.



<i>Docentes Elemento / Frecuencia %</i>	<i>Alumnos Elemento / Frecuencia %</i>	<i>Significado</i>	<i>Clasificación</i>
Apoyo 50%	Apoyo 55.6% Asesoría 50%	<i>Definición</i>	Elemento central
Acompañamiento 38.9% Asesoría 38.9% Orientación 33.3% Guía 33.3% Dirección 11.1% Facilitador 11.1%	Acompañamiento 44.4% Guía 33.3% Orientación 27.8% Facilitador 16.7% Ayuda 11.1% Consejero 11.1% Dirección 11.1% Trabajo de tesis 11.1%	<i>Prácticas</i>	Elementos intermedios
Acción 11.1% Alumno 11.1% Investigación 11.1% Trabajo 11.1% Relación académica 11.1%	Compromiso 27.8% Profesor 22.2% Alumno 11.1% Empatía 11.1% Seguimiento 11.1%	<i>Componentes</i>	
Alineación 5.6% Ayuda 5.6% Capacitación 5.6% Colaboración 5.6% Comprensión 5.6% Conducción 5.6% Conocimiento 5.6% Consejero 5.6% Constancia 5.6% Consultoría 5.6% Dedicación 5.6% Eficiencia terminal 5.6% Enlace 5.6% Evaluación 5.6% Exploración 5.6% Formación 5.6% Maduración 5.6% Mejora académica 5.6% Presentación 5.6% Problemas 5.6% Recomendación 5.6% Resultados 5.6% Retroalimentación 5.6% Seguimiento 5.6% Sistemática 5.6% Solución 5.6% Tiempo 5.6% Vigilante 5.6%	Aprendizaje 5.6% Calificación 5.6% Clarificación 5.6% Comprensión 5.6% Comunicación 5.6% Constancia 5.6% Cooperación 5.6% Disposición 5.6% Éxito 5.6% Hijos adoptivos 5.6% Instrucciones 5.6% Interacción 5.6% Límites 5.6% Mejoramiento académico 5.6% Pérdida de tiempo 5.6% Relaciones 5.6% Tiempo 5.6%	<i>Atributos</i>	Elementos periféricos
Compromiso 5.6% Responsable 5.6%	Puntualidad 5.6% Respeto 5.6% Responsabilidad 5.6% Seriedad 5.6%	<i>Valores</i>	
Academia 5.6% Adiestramiento 5.6% Deserción 5.6% Docencia 5.6% Horas extras 5.6% Información 5.6% Licenciatura 5.6% Necesidad 5.6% Perfil profesional 5.6% Soporte 5.6%	Calidad humana 5.6% Indefinición de responsabilidades 5.6% Investigación 5.6% Maestría 5.6%	<i>Vínculos</i>	

Tabla 1. Elementos destacados por frecuencia de mención en el dominio de la tutoría académica en docentes y alumnos de doctorado en México.



<i>Elemento</i>	<i>Frecuencia (%)</i>	<i>Rango por frecuencia</i>	<i>Posición promedio</i>	<i>Rango final</i>
Asesoría	50	2	1.22	2.44
Apoyo	55.6	1	2.8	2.8
Acompañamiento	44.4	3	2.38	5.38
Maestría	5.6	9	1	9
Guía	33.3	4	2.67	10.68
Orientación	27.8	5	2.4	12
Aprendizaje Disposición	5.6	9	2	18
Facilitador	16.7	7	2.67	18.69
Compromiso	27.8	5	3.8	19
Profesor	22.2	6	3.25	19.5
Dirección Ayuda	11.1	8	2.5	20
Consejero Trabajo de tesis	11.1	8	3	24
Pérdida de tiempo Tiempo Respeto Comunicación Cooperación Investigación	5.6	9	3	27
Seguimiento	11.1	8	3.5	28
Empatía	11.1	8	4	32
Alumno	11.1	8	4.5	36
Mejoramiento académico Límites Seriedad Relaciones Constancia Instrucciones Interacción Hijos adoptivos	5.6	9	4	36
Puntualidad Responsabilidad Clarificación Éxito Comprensión Calificación Calidad humana Indefinición de responsabilidades	5.6	9	5	45

Tabla 2. Elementos relevantes en el dominio de la tutoría académica en docentes de doctorado en México.



<i>Elemento</i>	<i>Frecuencia (%)</i>	<i>Rango por frecuencia</i>	<i>Posición promedio</i>	<i>Rango final</i>
Apoyo	50	1	2.89	2.89
Asesoría	38.9	2	1.57	3.14
Acompañamiento	38.9	2	1.71	3.42
Tiempo Compromiso Academia Ayuda Formación	5.6	5	1	5
Guía	33.3	3	2.5	7.5
Dirección	11.1	4	2	8
Orientación	33.3	3	3.33	9.99
Alumno	11.1	4	2.5	10
Mejora académica Sistemática Adiestramiento Evaluación Enlace	5.6	5	2	10
Facilitador	11.1	4	3	12
Investigación Relación académica Trabajo	11.1	4	3.5	14
Necesidad Información Seguimiento Comprensión Conducción Capacitación Constancia Docencia	5.6	5	3	15
Acción	11.1	4	5	20
Perfil profesional Maduración Solución Presentación Retroalimentación Vigilante Alineación Horas extras Exploración Deserción	5.6	5	4	20
Licenciatura Soporte Recomendación Problemas Responsable Resultados Colaboración Conocimiento Eficiencia terminal Consejero Consultoría Dedicación	5.6	5	5	25

Tabla 3. Elementos relevantes en el dominio de la tutoría académica en alumnos de doctorado en México.

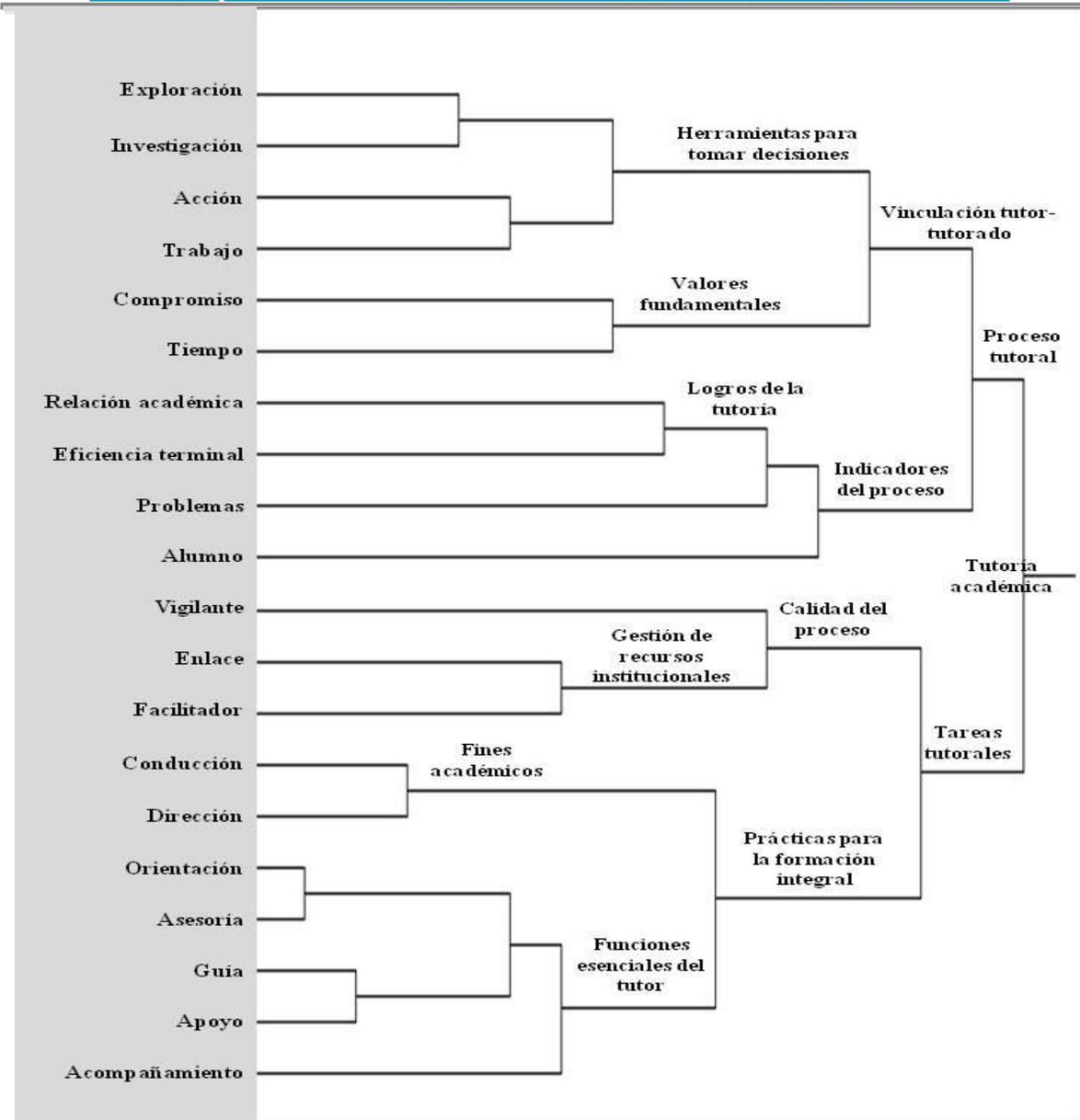


Figura 1. Dimensiones culturales del concepto de tutoría académica en docentes de doctorado en México.

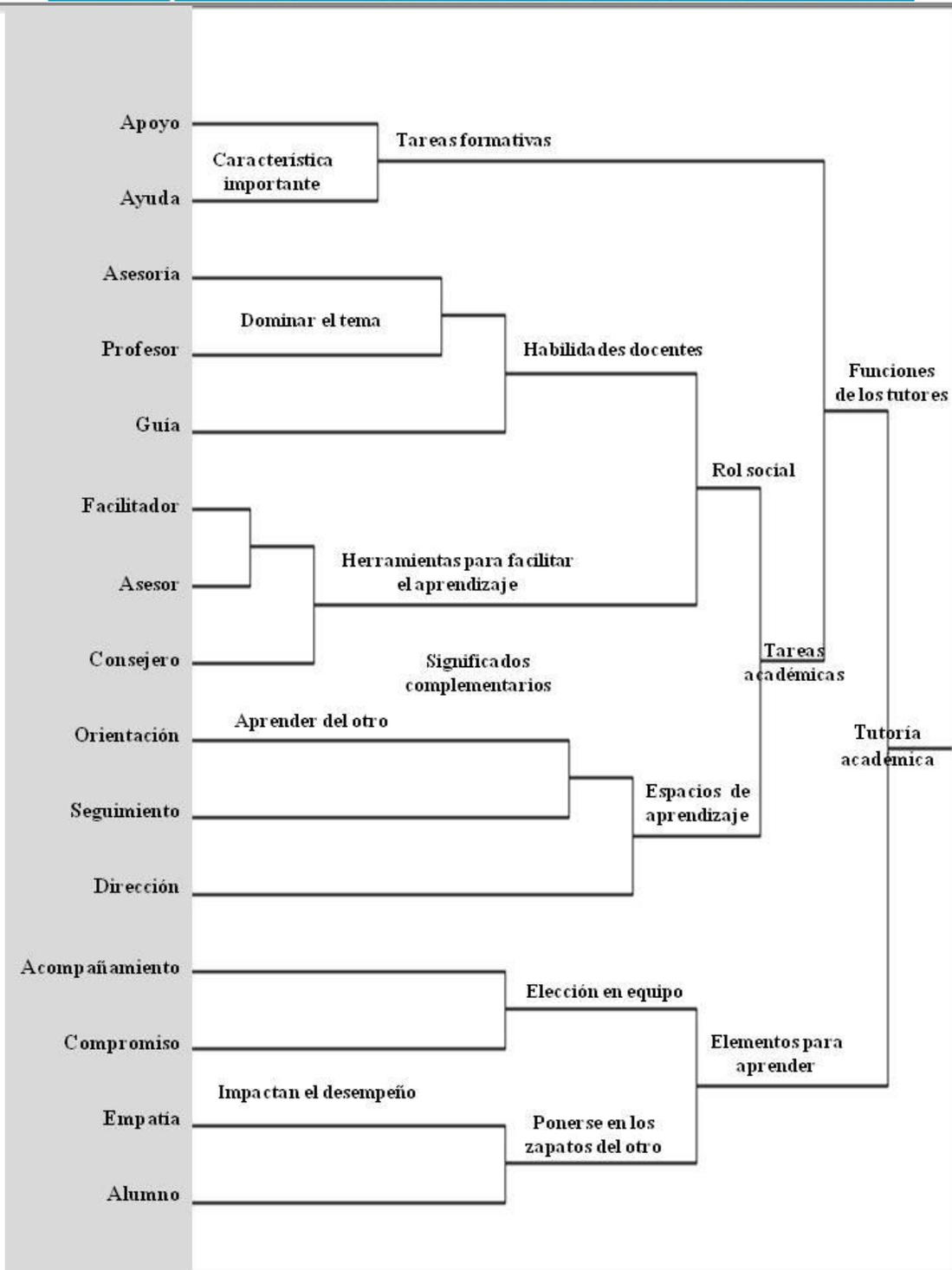


Figura 2. Dimensiones culturales del concepto de tutoría académica en alumnos de doctorado en México.

Participantes	Razón F1	Varianza acumulada %	Razón F2	Varianza acumulada %	Razón F1:F2	Competencia cultural media*	Desviación estándar	Concordancia grupal**
19 docentes	7.201	78.3	1.412	93.6	5.101	0.604	0.120	0.364
20 alumnos	5.005	66.9	1.423	85.9	3.516	0.422	0.269	0.178

*Competencia Cultural: media aritmética grupal del grado de acuerdo individual con las respuestas promedio
 **Concordancia grupal: promedio de competencia cultural elevado al cuadrado

Tabla 4. Consenso cultural del concepto de tutoría académica en docentes y alumnos de doctorado en México.

Estrategias Institucionales para el Aseguramiento y Consolidación de los Programas de Posgrado

Dr. Víctor Antonio Corrales Burgueño
Universidad Autónoma de Sinaloa
antoniorrales@gmail.com

Rotarismo 1620 Residencial Pueblo Bonito CP 80080, Culiacán
Tel: (+52) (667) 750 95 75

Dr. Jorge Milán Carrillo
Universidad Autónoma de Sinaloa
jmilanc@gmail.com

Dr. Mario Nieves Soto
Universidad Autónoma de Sinaloa
marionievessoto@hotmail.com

Resumen

Uno de los imperativos sociales y económicos, tanto de México como de Sinaloa, es disponer de un capital humano altamente calificado, apto para atender las necesidades actuales y emergentes de su entorno. Para lograrlo, se requiere invertir con mayor eficiencia en el desarrollo de programas de posgrado que den oportunidades de especialización a ese recurso que se está formando en las aulas universitarias.

El presente trabajo tiene el objetivo de compartir la experiencia concreta de la Universidad Autónoma de Sinaloa en la consolidación de sus programas de posgrado. Para ilustrar lo anterior, realizamos un diagnóstico y un análisis de su desarrollo, sustentado en políticas públicas y estrategias institucionales implementadas en el periodo 2005-2013 en el marco de la reforma universitaria; posteriormente, inferimos un conjunto de resultados que sustentan el impacto en la calidad y pertinencia de los programas de posgrado para asegurar el proceso de consolidación. Anotamos, como conclusión, sugerencias que consideramos son de interés común en lo que se ha venido trabajando para la definición de políticas públicas y el fortalecimiento del sistema de posgrado en nuestro país.

Palabras clave: políticas públicas, reforma universitaria, estrategias institucionales, consolidación, pertinencia, calidad, posgrado.

Introducción

En la reciente publicación del Foro Consultivo Científico y Tecnológico, AC (FCCyT) Ranking Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Capacidades y oportunidades de los Sistemas Estatales de CTI, 2013, establece que, los principales organismos

internacionales encargados de diseñar estadísticas e indicadores sobre Investigación, Desarrollo Experimental e Innovación (I+D+i) son la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT). Dichos organismos elaboran manuales metodológicos que muchas organizaciones y países utilizan como pautas para elaborar publicaciones e informes sobre I+D+i en cada país.

Por ejemplo, el marco general de desarrollo de las políticas de CTI en México se basa en los criterios de la OCDE, junto con los criterios de las políticas públicas de los interlocutores clave del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Mexicano (SNCTIM).

Existen distintos indicadores a nivel mundial que miden el desempeño de los países por regiones en los temas de economía del conocimiento y CTI. En función del contexto que describe el FCCyT, hay que añadir que la formación de recursos humanos altamente especializados es fundamental para el desarrollo del país y cada una de sus regiones. Por ello, una prioridad para las Instituciones de Educación Superior (IES), centros e institutos donde se ofrecen programas de posgrado en México es lograr la pertinencia de los mismos, tanto al interior de éstos, como en referencia a las condiciones de la localidad o del país.

En el caso particular de la universidad pública, el desarrollo de programas de posgrado de alta calidad es fundamental para avanzar en la consecución de objetivos sociales y académicos que le permitan responder con eficiencia a un contexto social, productivo y cultural que busca insertarse en mejores condiciones científicas y tecnológicas en el paradigma de la mundialización.

Desde hace más de 20 años, en México se ha tratado de perfilar lo que debe ser el posgrado, partiendo de los componentes esenciales para garantizar que cumplan con los

estándares de calidad y pertinencia, medidos en función no solo de sus resultados, sino de su impacto en la transformación del entorno, elevación de la competitividad o en los índices de desarrollo humano.

Algunos referentes analíticos

Según la UNESCO Tünnerman, (2009) el concepto de pertinencia en Educación Superior se considera primordialmente en función de su cometido y su lugar en la sociedad, de sus funciones con respecto a la enseñanza, la investigación y los servicios conexos, y de sus vínculos con el mundo de trabajo en sentido amplio, con el Estado y la financiación pública y sus interacciones con otros niveles y formas de educación. De esta concepción de la pertinencia de la Educación Superior se desprenden los dos tipos de pertinencia que debe guardar un programa de posgrado, tanto la interna o académica, como la externa o social.

Nova Laverde (2010) plantea la siguiente pregunta ¿Cómo podemos convertir a la ciencia y la tecnología en un aliado más confiable en la lucha por la justicia social? Como un avance en la tarea de construir una respuesta, se puede recurrir a lo que ella denomina “La especificidad de la relación ciencia-tecnología-sociedad”, para lo cual nos remite a la Declaración de Budapest (1999), que asigna a la ciencia la misión de dotar a la humanidad de una comprensión más profunda de la naturaleza y la sociedad, una mejor calidad de vida, un entorno sano y sostenible para las generaciones presentes y futuras.

A su vez, la “Declaración de Santo Domingo” (UNESCO, 1999) presenta tres formas de entender esta democratización del conocimiento: llevar la ciencia a los ciudadanos, reorientar las políticas en ciencia y tecnología hacia la demanda social y abrir las políticas en materia de ciencia y tecnología a las opiniones y participación de los ciudadanos. La voluntad de pertinencia se hace más urgente en las épocas de transformación social, de ahí que la UNESCO proponga que “más que nunca, la educación superior debe desempeñar un papel fundamental poniendo todos sus recursos y su espíritu de independencia al servicio de lo que es pertinente para la persona y la sociedad en general...”. Ser pertinente es estar en contacto con las políticas, con el mundo del trabajo, con la cultura y las culturas, con todos, siempre y en todas partes, con los estudiantes y los profesores.

Frente a lo descrito, se requiere un nuevo tipo de estudiante de posgrado –y de ciudadano–, el cual sólo podrá formarse en espacios innovadores, críticos, y que cuente con una visión estratégica de la circunstancia actual, pero sin descartar la perspectiva para actuar en el mediano y largo plazo. De ahí que, hablar de calidad en la formación de recursos humanos de alto nivel supone un proceso eficiente pero, no sólo desde la perspectiva de la misma labor de la gestión, sino desde la óptica de la discusión pedagógico-académica que construye sentidos para que todo quehacer institucional adquiriera un rango de pertinencia, condición urgente de estos tiempos en un país como México.

Méndez Fragoso (2005) menciona que, siendo los estudios de posgrado el nivel donde es más visible la centralización del esfuerzo por la formación y actualización de individuos para que contribuyan al desarrollo del conocimiento validado, en estos espacios educativos se construyen y reproducen los marcos referenciales de ciencia y tecnología, que a su vez sirven para aprobar la noción aceptada de vida y realidad.

Para realizar las tareas de gestión educativa y de planeación, como instrumento de organización académica interna en las IES, se ha establecido una serie de criterios que, según Sanders (1982), son: eficiencia, eficacia, pertinencia y relevancia. En el caso del criterio de pertinencia, éste debe atender temporalidades diferentes al presente; es decir, es imprescindible incluir el futuro y el pasado en la definición del concepto de pertinencia en las labores de la organización.

La consideración de las diversidades regionales –con sus valores específicos– es una cuestión imprescindible para construir un esquema de planeación y evaluación de los estudios de posgrado. Se trata de restablecer el vínculo de las universidades, y sus estudios de cuarto nivel, con el sentido de equidad y justicia social. Sólo una noción así podrá coadyuvar a transformar –en el mediano y largo plazo– las condiciones sociales que muestran una reducción en la calidad de vida de la sociedad mundializada.

En un escenario nacional donde se presentan carencias de espacios para la generación de conocimientos innovadores, los posgrados representan por excelencia, el espacio educativo con un impacto multiplicador, que deviene en una acción positiva para la búsqueda de respuestas, y para la generación de satisfactores a las necesidades sociales más apremiantes.

Establecer redes y núcleos de formación ligados a centros universitarios a través de los programas de posgrado con carácter formal en sus diversas modalidades, resulta una estrategia de un valor incalculable para el desarrollo del país. Frente a esto, es importante que las condiciones de origen y crecimiento de los programas de posgrado tengan determinadas características, y cumplan las condiciones estipuladas con base en diagnósticos adecuados que muestren la complejidad multidimensional de entorno universitario.

Aunque es indiscutible la necesidad de establecer patrones mínimos de calidad para el funcionamiento de los programas, es importante tener en consideración las condiciones de especificidad regional en que éstos surgen.

De tal manera, las IES deben llevar a cabo diversas acciones, entre ellas: diagnósticos del entorno para aseguramiento de la calidad y del programa, lo cual permitirá la definición de prioridades; establecimiento de redes de cooperación efectivas a nivel nacional e internacional, consideración de las asimetrías regionales, adopción de medidas para el desarrollo sustentable y, de manera destacada, fortalecimiento de las relaciones de vinculación.

Para concluir este breve apartado, Méndez Fregozo (2005) considera a la pertinencia social como un componente indispensable de calidad de un programa de posgrado. Con lo anterior se propone que el concepto de calidad corresponde a una noción de cambio permanente construida cotidianamente a partir de una visión clara de futuro, y de la respuesta a las necesidades de los distintos sectores de la sociedad. Así se convierte en

pieza clave la percepción del entorno social, por lo que un posgrado pertinente a los inicios del siglo XXI debe contar con marcos de acción de amplios horizontes, tanto transversal, que permite captar las múltiples dimensiones de la vida humana asociada, como horizontal, que permite la percepción de escenarios a largo plazo.

La estrategia institucional

Ubicándonos en el contexto de la Universidad Autónoma de Sinaloa, partimos de la reforma universitaria integral que se vivió a partir del año 2006, cuando se aprueba la Nueva Ley Orgánica, que sentó las bases para una nueva forma de organizarnos e insertarnos en los flujos del conocimiento. Adicionalmente, se dio una reforma en materia laboral, que nos ha permitido contener en cierta medida la descapitalización académica.

Pero lo más trascendente ha sido la reestructuración académica, que consistió en la organización por áreas del Conocimiento, creándose los respectivos Colegios, lo que ha impulsado una nueva vida colegiada, la sumatoria de esfuerzos, un mejor aprovechamiento de los diferentes activos académicos de la Universidad: programas, laboratorios, planta docente y de investigación.

En el marco del Plan de Desarrollo Institucional Visión 2013, puesto en marcha en el año 2009, y convencidos de las diversas fortalezas con que se disponía en la UAS, se incluyó un apartado de especial significado: el eje estratégico número dos, orientado a la investigación con pertinencia y a la formación de recursos altamente calificados, mediante el desarrollo del posgrado.

De esta forma, se definieron objetivos estratégicos, entre ellos participar en la generación de conocimiento de vanguardia, su difusión y aplicación, así como el fortalecimiento de los programas de especialidad, maestría y doctorado. Asimismo, nos propusimos generar patentes y consolidar nuevos Cuerpos Académicos y sus líneas de investigación.

También se definieron diversas metas, destacando una muy concreta: inscribir 20 programas de posgrado en el PNPC de CONACyT, la cual se superó.

Para ello, se profesionalizó la tarea de planeación y evaluación en el posgrado, se sensibilizó a los diferentes Núcleos Básicos en las Unidades Académicas, se revisaron planes y programas de estudio, se atendieron debilidades, se fortalecieron plantas académicas, entre otras acciones.

Resultados

A partir de las anteriores consideraciones, exponemos los resultados producto de la estrategia institucional, que a su vez, atendió las disposiciones de política en educación, ciencia y tecnología, más las reformas señaladas. Compartimos esta experiencia con el propósito de enriquecer nuestro quehacer en el ámbito de la investigación y el posgrado.

El modelo actual que guía la organización del posgrado en la universidad contempla tres elementos estratégicos que permiten generar certidumbre en la apertura de nuevos programas como: 1. Pertinencia Académica y Científica de los programas de posgrado, la cual se construye a partir de una relación dinámica entre; 2. Las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento, mismas que deben estar alineadas a las circunstancias concretas de la localidad, así como con el perfil del Núcleo Básico de Profesores; 3. De la misma forma, debe haber vinculación real entre las líneas de formación que ofrece el programa y los temas de investigación que desarrollan los estudiantes, para que de esos proyectos surjan respuestas a las necesidades de la región.

Lo anterior nos permitió alcanzar, actualmente, en la Universidad Autónoma de Sinaloa, 37 programas de posgrado que lograron inscribirse en el PNPC, lo que significa que se superó la meta de 20 programas planteada en el Plan de Desarrollo Institucional Visión 2013.

De estos 37 programas, 14 son de Doctorado y 16 de Maestría, lo que significa que en los niveles de maestría y doctorado, alcanzamos más del 90% del posgrado universitario con reconocimiento en el PNPIC.

Se alcanzó también el objetivo de someter a evaluación a las especialidades médicas obteniendo el resultado de 7 programas inscritos en el PNPIC.

Un dato relevante para el estado de Sinaloa es que aquí se encuentra la institución educativa, la Universidad Autónoma de Sinaloa, la que reúne el mayor número de programas de doctorado, en este caso son 14, considerando, las universidades públicas estatales de Baja California, Baja California Sur, Sonora, Durango, Chihuahua, Nayarit.

Además de los Programas de Posgrado, en la UAS creamos el Programa de Doctores Jóvenes, que busca incrementar el capital académico y de investigación en la UAS, esto ha contribuido a establecer nuevas líneas de formación, ampliar los horizontes académicos de la universidad e integrar redes de colaboración nacional e internacionalmente. A la fecha han participado 197 jóvenes, quienes cursan estudios en el país o el extranjero.

De los 197 estudiantes que participan en el Programa de Jóvenes Doctores, 45 han concluido sus estudios y han venido a fortalecer la planta académica de la universidad, llegando a la UAS con el grado máximo de habilitación, se contratan como PITC; en uno o dos años, ingresan al Sistema Nacional de Investigadores; actualmente, 40 jóvenes han ingresado al SNI.

Asimismo, se implementaron apoyos a la planta de investigadores con la creación del Programa de Fomento y Apoyo a la Investigación PROFAPI, que ha aportado 135 millones de pesos, de recursos propios, en los últimos 6 años para financiar a más de mil 100 proyectos de investigación básica y aplicada. En todos los proyectos, debe incluirse la participación de estudiantes, con el objeto de involucrar a más jóvenes en los procesos de habilitación de la metodología para la investigación científica.

Se reforzó y amplió la participación de estudiantes de licenciatura en estancias de verano científico en la región, el país y en el extranjero. Esto propició que un porcentaje significativo de jóvenes que pasaron por esta experiencia, continúen hacia los estudios de posgrado.

Con todos estos programas de posgrado, y con la diversidad de programas de formación de talento y de apoyo a investigadores, la Universidad Autónoma de Sinaloa es un actor real en la producción, difusión y aplicación de conocimiento.

Con el objetivo de poner a disposición de los sectores productivos y sociales los conocimientos que se acopian o generan en la UAS, se abrió y se certificó la Oficina para la Transferencia de Tecnología, que será estratégica para el cumplimiento de esta misión.

Conclusiones

Para concluir, compartimos algunos comentarios o recomendaciones de:

¿Hacia dónde debe avanzar el posgrado en México?

Debe robustecer sus políticas de fomento al doctorado y la investigación, como formas de generar conocimiento.

Para ello es urgente empezar a incrementar el presupuesto para llegar al 1% que marca la Ley de Ciencia y Tecnología, y el 1.5% que propone ANUIES.

Contar con estrategias que potencien las ventajas competitivas de la región y que tenga un marcado compromiso con el crecimiento.

Compartir el objetivo general de promover la pertinencia socioeconómica del posgrado, es decir, que esté alineado con las capacidades productivas de la región y que atienda de forma integral la problemática prioritaria de la localidad o las naciones. Este es un criterio

clave para poder hablar de calidad en un programa de posgrado, y en torno a él hay una verdadera y amplia convicción.

Ante esta situación, es necesario transitar hacia un modelo, que nos permitimos denominar, “Regionalización Inteligente”, el cual consiste en adoptar, de forma reflexiva, sólo aquello que corresponda a las condiciones reales de la región, sin evadir criterios de evaluación, pero adaptándolos a la circunstancia concreta de las naciones, y fijando metas que acerquen en plazos razonables a nuevos indicadores de calidad. En este sentido, es necesario asumir la doble acepción del concepto de región: como sinónimo de lo local, pero también como una macro región internacional.

Propuestas

- Mayor integración entre Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación:
- Suma de esfuerzos para la oferta conjunta de estudios de posgrado,
- Ampliación del programa de becas a la formación de recursos de alto nivel,
- Fortalecimiento y descentralización de la infraestructura científico-tecnológica,
- Definición colegiada de prioridades de investigación,
- Mayor apoyo a programas de movilidad académica,
- Mayor financiamiento a redes de investigación,
- Política gubernamental de apoyo a los programas de relevo de plantas académicas adultas.

Corolario

México requiere de una política de Estado en ciencia, tecnología e Innovación (CTI) que trascienda sexenios y reconozca el papel estratégico que significa la CTI como palanca del desarrollo nacional. El país, a través de sus instituciones, debe continuar impulsando la ciencia básica, que es y seguirá siendo el soporte de nuevos proyectos, en particular en cuanto a la formación de recursos humanos calificados. El problema principal de la ciencia no es su calidad, sino el bajo número de científicos.

Frente a ello, los especialistas señalan que no sólo se requiere aumentar el capital intelectual con un mayor número de investigadores y doctores empleados, sino también generar en la sociedad una cultura científica, lo que implica modificar patrones que involucran a las familias, escuelas, medios de comunicación y divulgación.

Para cumplir ese cometido, la CTI deberá formar parte de la curricula de estudios en los niveles básicos, medio superior y superior, difundándose el aprecio sobre el uso y el valor del conocimiento a la sociedad entera. De otro modo, "no vamos a lograr que nuestros jóvenes y estudiantes se interesen por tomar la carrera de la investigación y el desarrollo tecnológico".

Referencias

- Adalid Diez, C M (2011). *Cobertura, calidad y equidad en el posgrado, ¿existe algún cambio?* México. Política y Cultura. Número 35.
- Bernaza J (2013). *Construyendo ideas pedagógicas sobre el posgrado desde el enfoque histórico-cultural*. México, Cuba. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Corrales V et al (2012). *Reconocimiento de la calidad de las instituciones de educación superior. Seminario nacional*. México. SES, UAS, CIEES.
- Corrales V (2013). *Responsabilidad y compromiso social*. México. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- (CONACYT, 2013). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Padrón de Programas 6/2013*. México. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Junio del 2013.
- (CONACYT, 2013b). *Informe de autoevaluación enero-diciembre de 2012*. México. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Marzo 12 del 2013.
- (CONAPO, 2013). *Proyecciones de población 2010-2050*. Consejo Nacional de Población. <http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Proyecciones> , el 23 de junio de 2013.
- Foro Consultivo Científico y Tecnológico, AC (2014). *Ranking Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Capacidades y oportunidades de los sistemas estatales de CTI. Ranking 2013*. México. Gobierno Federal
- INEGI, (2013). *Censo de Población y vivienda 1930. Tabulados básicos*. México. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/default.aspx?c=16767&s=est> , el 23 de junio de 2013.
- Gobierno de la República, (2013). *Plan Nacional de Desarrollo. 2013-2018*. México. Gobierno de la República.

- Méndez E (2005). *La pertinencia como requisito para la calidad en educación superior. La planeación institucional y el compromiso como condición esencial para el desarrollo del posgrado*. Revista Iberoamericana de Educación.
- Nova M (2010). *Elementos de reflexión para el propósito de convertir a la ciencia en un aliado más confiable en la lucha por la justicia social*. México. Revista de Ciencias Sociales, Número 39.
- Rubio J (2006). *La Política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance*. Julio Rubio (Coordinador). Ira (ed). Secretaría de Educación Pública y Fondo de Cultura Económica. México. Sección de obras de educación y pedagogía.
- Ruiz R *et al* (2007). *Los estudios de posgrado en México. Diagnóstico y perspectivas*. Rosaura Ruiz, Arturo Argueta, Víctor Antonio Corrales, Adrián Alejandro Martínez, José Aquiles Bernal, Bernardo Hernández. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- SEP-CONACYT (2013) *Código de buenas prácticas del Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. México. Secretaría de Educación Pública y Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- SEP (2012). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2011-2012*. México. Secretaría de Educación Pública.
- Tünnerman C (2009). *Pertinencia y calidad de la educación superior. Seminario: Tendencias y desafíos de la educación superior en el marco de la conferencia mundial de educación superior*. París.
- UNESCO (1999). Declaración de Budapest. Disponible en: http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion_s.htm

Vinculación Universitaria: Investigación e Innovación para el Desarrollo en el Posgrado

Dra. Giovanna Mazzotti Pabello:
Facultad de Contaduría y Administración
Universidad Veracruzana México.
sindestinario@hotmail.com

Dr. Jerónimo Ricárdez Jiménez:
Universidad Veracruzana
jricardez@uv.mx

Alejandro Saldaña Rosas Profesor-
Universidad Veracruzana México
asaldaña@uv.mx

Mtro. Héctor Vargas Rubín
Universidad Veracruzana México.
hevargas@uv.mx

Resumen

La globalización de una economía basada en el conocimiento plantea modelos de desarrollo sostenibles a partir de estrategias locales y regionales que promuevan la innovación tecnológica como elemento central para generar valor agregado y ventajas competitivas sostenibles en la lucha por los mercados internacionales, así como la generación de modelos de administración que mejoren el desempeño del capital intelectual intangible representado por el capital humano, el capital estructural y el capital relacional. Es preciso recordar que como institución, la Universidad tiene dos grandes responsabilidades con la sociedad: formar recursos humanos y ser palanca del desarrollo y es por medio de la Vinculación que puede llevarse a cabo esto último.

En esta ponencia se presentan los resultados de una investigación realizada en la Universidad Veracruzana durante el año 2012 en la cual se analizan las condiciones estructurales que favorecen o impiden la vinculación exitosa y la generación del conocimiento, y se exponen las oportunidades que se encuentran a disposición para el desarrollo de los posgrados en administración y gestión.

Antecedentes:

El nuevo paradigma de desarrollo tiene como ejes fundamentales las tecnologías de información y comunicación, así como la revaloración del conocimiento y de la

innovación, ahora comprendidas como un bien económico. En este marco, la globalización de una economía basada en el conocimiento plantea modelos de desarrollo sostenibles a partir de estrategias locales y regionales que promuevan la innovación tecnológica como elemento central para generar valor agregado y ventajas competitivas sostenibles, así como la generación de modelos de gestión que mejoren el desempeño del capital intelectual intangible representado por el capital humano, el capital estructural y el capital relacional.

En efecto, estos procesos creadores de valor en las organizaciones de la actual economía del conocimiento exigen el manejo (management) del capital intelectual y un factor esencial para lograrlo, es comprender su funcionamiento. Para lograrlo, el Modelo Intellectus es una buena herramienta ya que caracteriza al capital intelectual de una organización como el resultado de la conjunción de tres tipos de capitales y además recupera las aportaciones de la Gestión del Conocimiento para describir a detalle la dinámica y las interacciones óptimas entre capitales.

El capital intelectual engloba I.- el Capital Relacional, directamente vinculado a la capacidad de una organización para integrarse en su entorno socioeconómico y desarrollar redes. A su vez, este capital se compone de: a) el Capital de Vinculación, que contempla el valor de las relaciones que la organización mantiene con los principales agentes políticos, económicos y sociales de su entorno, y b) el Capital Social, que refiere al valor que tiene el impacto y el alcance que tienen las relaciones mencionadas: II.- Capital Estructural, que representa el conocimiento que la organización ha incorporado a sus formas de operar y a sus estructuras, dicho en otras palabras, corresponde al valor que tiene la adecuación estructural con las necesidades operativas de sus funciones. Este capital se compone de: a) el Capital Tecnológico, que es el conjunto de tangibles e intangibles de base técnica, directamente vinculados al desarrollo de las actividades y a las funciones del sistema y, b) El capital Organizacional que es el conjunto de intangibles que estructuran y desarrollan de manera eficaz y eficiente la actividad de la organización. Y por último, está el Capital Humano que habla de las capacidades, conocimientos y habilidades que tienen en su conjunto, los individuos que trabajan en una organización.

Estos elementos y las cualidades que lo caracterizan serán utilizados como referentes en los gráficos de Constelaciones de generación del conocimiento en el capital intelectual en las que se refleja el estado en el que se encuentran las interacciones entre la docencia, la investigación y la vinculación en general en la Universidad Veracruzana, y presentamos también la manera en que éstas se integran en el posgrado para de este modo demostrar la importancia que tiene el mismo en la generación del conocimiento y la innovación lo cual, presentamos, a manera de conclusiones al final de este texto.

En esta dirección, empezaremos por definir que la Difusión cultural, la extensión y la Vinculación, se entienden en las Universidades como tercera función sustantiva, y ella tiene como objetivos a) integrar la investigación, los procesos de formación profesional y la vinculación con la sociedad para coadyuvar los procesos de desarrollo y el crecimiento de todos los sectores de la sociedad, b) avanzar en la generación de un conocimiento útil y “situado” y c) generar, difundir y preservar el patrimonio cultural de la región.

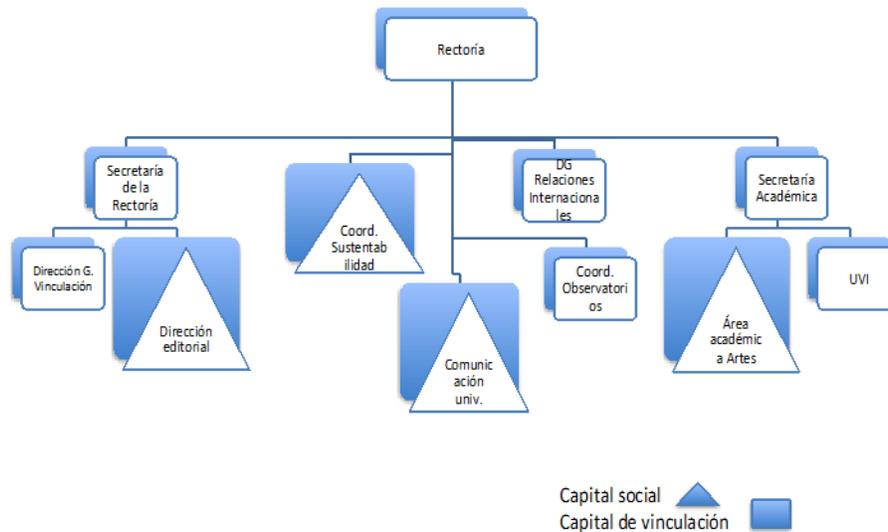
Desde el punto de vista de la Universidad Veracruzana se plantea en Plan de Desarrollo Institucional 2025 (p.17) de la siguiente manera: ... “el desarrollo de los sistemas de comunicación y con ello el Internet y las nuevas tecnologías de la información, [ha] planteando una redefinición del tiempo y del espacio en la interacción y comunicación social. Uno de los motores que mueve el cambio de las IES en el mundo parece ser el convencimiento compartido de que el desarrollo sostenible de las sociedades se basará de manera creciente en el conocimiento, hecho que explica en gran parte la similitud tanto de las funciones que se asignan a los sistemas de educación superior, como de las medidas tomadas para tratar de cumplirlas. [Entre esas funciones –expresadas principalmente a través de documentos generados por organismos internacionales como la UNESCO–] destacan las de a) formar ciudadanos responsables, con conocimientos adecuados para participar activamente en la solución de los problemas actuales y futuros de la sociedad: b) generar y difundir conocimientos, c) desarrollar la investigación científica y tecnológica en todos los campos de las ciencias y a la vez contribuir a la preservación de las culturas y a la consolidación de los valores universalmente aceptados, desde enfoques humanistas...”

Podemos ver cómo, en última instancia, la vinculación es la función que le permite a las Universidades cumplir el papel de ser “palanca de desarrollo” al involucrarse con los actores sociales, económicos y políticos para generar soluciones innovadoras, mismas que sólo pueden ser resultado de los procesos de investigación, reflexión y organización que dan a la universidad su razón de ser, ya que según se mencionó arriba, los elementos que componen a la llamada tercera función sustantiva de la universidad son de diversa índole: implica, no solamente la cantidad y calidad de los “productos” científicos o culturales que son puestos a disposición de la sociedad, sino que corresponde al modo en que la universidad, como organización generadora de conocimiento adquiere o valida su pertinencia en la sociedad, es decir, se responde a la pregunta de en qué medida la universidad es capaz de generar y distribuir en la sociedad los conocimientos y las prácticas que son necesarias para el desarrollo.

Fracturas Institucionales

Deben tomarse en cuenta una serie de consideraciones de tipo estructural: en primer lugar, la organización de la Universidad está sumamente centralizada y tiene un alto grado de fragmentación vertical y horizontal. La separación vertical evoca una importante separación entre los actores involucrados con el diseño, la concepción, la toma de decisiones y la puesta en marcha de los proyectos, la fragmentación horizontal se refleja en las dificultades observadas para llevar a cabo acciones de manera coordinada. La investigación, la docencia y la vinculación se encuentran no sólo físicamente separadas, sino conceptualmente disociadas.

Figura 1 elaboración propia con base a elaboración propia con base en Ley orgánica y Plan de desarrollo UV



Esto es así sobre todo en el área de la vinculación, en la que, como en ningún otro aspecto de la organización se encuentra una gran fragmentación estructural. Como se observa en la figura de abajo, no sólo por el hecho de que las entidades encargadas de desarrollar el capital social y de vinculación estén asignadas a diferentes instancias con diversos grados de autoridad, sino porque su asignación parece ser aleatoria y denota la ausencia de una conceptualización integral de la importancia del desarrollo del capital Estructural de la organización.

El cual, otorga mayor estabilidad relativa con respecto al Capital Humano (Manual de Gestion del Conocimiento en Universidades 2003) como medio para rentabilizar y proyectar hacia el futuro la inteligencia, el talento y el trabajo de todos sus miembros y como propuesta de valor de la entidad (Bueno, 2003).

Por otro lado, los rasgos que definen la cultura de la vinculación en la Universidad Veracruzana está plasmada en la fragmentación estructural enunciada que expresa una manifiesta separación y una dislocación de la vinculación, que es elemento articulador y el paso esencial para la generación y distribución eficaz de conocimiento pertinente, que deriva en el prestigio de la Institución.

Panorama actual de la generación y distribución del conocimiento en la universidad veracruzana.

Se presentan las formas que adoptan las siguientes constelaciones en el conjunto del subsistema de operación (docencia, investigación y difusión/vinculación) de la Universidad Veracruzana.

a) PRIMERA CONSTELACIÓN: Generación de Conocimiento y Aprendizaje Organizacional.

En el cuadro se observa que la existencia de lazos débiles entre los componentes del capital humano y el capital organizacional que debieran reportar mayor solidez. Esto significa que las actividades académicas en la universidad se desarrollan en el marco de un esquema de baja articulación que tiene como consecuencia inmediata el hecho de que las capacidades, las habilidades y los conocimientos de los profesores, los investigadores y del personal que labora en las actividades de vinculación, están siendo débilmente aprovechados y escasamente potenciados por la organización, que parece no contar con los recursos necesarios para cumplir sus fines.

La baja incidencia de espacios formalizados de interacción adscritos a la estructura, se manifiesta de manera muy clara en el hecho de que las instancias en las que se toman las decisiones sobre y se definen los lineamientos y las formas de operar de las entidades académicas (Dirección General Desarrollo Académico, Secretaría Académica, etc.) se mantienen estructuralmente distantes y flojamente acopladas con las instancias académicas (entidades, los órganos colegiados, los cuerpos académicos, los grupos de trabajo) en las que dichas decisiones son implementadas. Esta distancia estructural, si bien ha tratado de cubrirse promoviendo la participación de académicos en algunos espacios en los que se definen las directrices y se toman de algunas decisiones, esto se ha llevado a cabo de forma selectiva y voluntaria dependiente de la iniciativa de las autoridades académicas y administrativas, sin que se cuente con un plan estratégico institucional dirigido a la consolidación de mecanismos organizacionales para la puesta en marcha de las reformas que la Universidad se plantea.

Esta forma de incrementar la cultura de la participación en la Universidad ha permitido un incremento en el trabajo colectivo y en las habilidades de comunicación y socialización de los actores, no obstante ha redundado en un sustancial incremento en la cantidad de reuniones y en la carga de trabajo de los participantes interesados, cuyas conocimientos y esfuerzos de comunicación, no se ven reflejados en cambios sustanciales de las rutinas organizativas debido a la falta de mecanismos de aprendizaje organizacional.

Del mismo modo transcurren los esfuerzos que realiza la institución para incentivar o capacitar al personal académico los cuales, si bien incrementan el capital humano a nivel individual, ello no necesariamente se refleja en el logro de un mayor y mejor funcionamiento de los procesos. Los espacios de interacción, es decir aquellos en los que se encuentran los diversos actores de la organización involucrados, deben estar formalizados y adscritos a la estructura a fin de que los acuerdos que se tomen ahí se traduzcan en cambios en la forma de operar de las entidades, y esto sólo puede lograrse mediante la incorporación de mecanismos de aprendizaje organizacional, que van a aterrizar en forma de nuevas rutinas organizativas, manuales de operación, etc. que conduzcan el cambio en las prácticas. La cultura de la participación por sí sola no puede generar los cambios necesarios, hace falta que la estructura se vaya modificando a fin de que ésta se adecúe en función de las dinámicas organizativas que se requieren.

Si la estructura se mantiene sin ajustarse a las dinámicas organizacionales necesarias para el desarrollo del capital humano y se encuentra, por el contrario, sólidamente conectada con la infraestructura tecnológica, como es el caso de la Universidad, pueden expresarse grandes avances en los aspectos tangibles del capital estructural tales como una modernización de los medios de comunicación y/o un incremento positivo en los indicadores, logros que, aunque importantes y visibles, no necesariamente están reflejando ni la percepción ni la experiencia de los actores que forman parte del sistema. A este hecho se añade la fuerte conexión reportada entre el rubro de aprendizaje organizacional y el de la conformación de bases de datos, que facilita el acceso a la información, pero al no estar relacionada con los espacios formalizados de interacción, corre el riesgo de estar

constituida con indicadores poco significativos y/o de no estar actualizada. Esta doble situación es manifestada de manera recurrente por los actores entrevistados.

El último y más relevante aspecto de esta constelación es el de la innovación. Hemos visto de qué manera la innovación depende de que los actores encargados de realizarla, académicos y funcionarios, en este caso, cuenten con los espacios idóneos para ello. De ahí la importancia de la formalización de los espacios de interacción: los cuerpos académicos y el ejercicio de redes por ejemplo, es muy relevante porque funcionan como las figuras a partir de las cuales los académicos pueden articularse y lograr algunos beneficios, sin embargo, en la práctica, no siempre se manifiesta dicha articulación, por un lado, porque se encuentran inmersos en la dinámica, no de la vida universitaria sino a la les dicta la DGDA y, al estar configurados como exclusivamente académico sin ningún ejercicio de vinculación con la sociedad, funcionan, no con base al interés de responder a retos que les plantea el entorno, En este contexto organizacional la innovación existe, pero, como veremos en la siguiente constelación, acusa grandes dificultades para circular y convertirse en un producto relevante, tanto para la organización en su conjunto como para la sociedad en general.

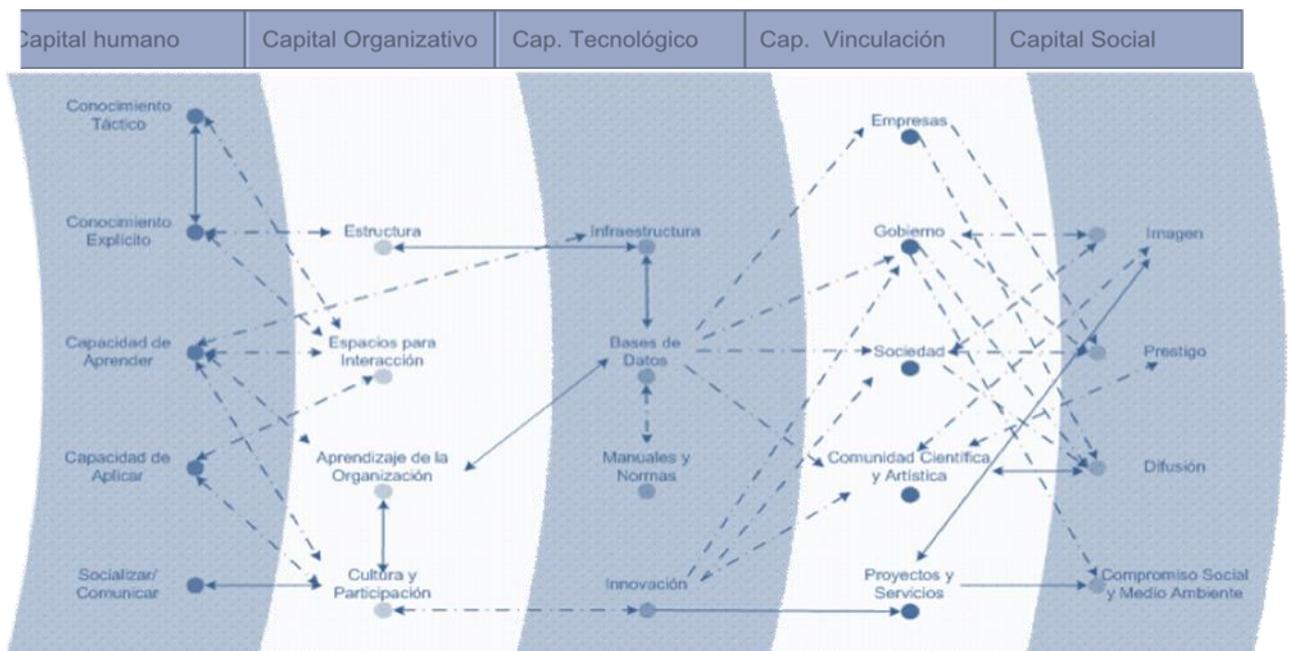


Figura 2 Elaboración propia con base a documentos oficiales y entrevistas y observación participante

b) SEGUNDA CONSTELACIÓN: Distribución y Transferencia del Conocimiento en la Universidad Veracruzana.

Esta constelación se inicia con la innovación, que es la expresión más alta de la capacidad que tiene una organización para generar conocimiento. En esta constelación se describen las rutas por las que esta transcurre una vez que ha sido alcanzada: según el esquema de arriba, la innovación es resultado y detonador de la articulación entre las necesidades del entorno y la adecuada gestión de los recursos con los que se cuenta para responder a ellas. En el caso de la Universidad se constata la existencia de una línea muy directa entre esta y los proyectos y servicios que ofrece la universidad, hecho que se manifiesta en la cantidad de trabajos comunitarios y convenios que llevan a cabo desde la Dirección General de Vinculación, lo cual redundando en una sólida participación por parte de en los temas de la agenda mundial: medioambiente, derechos humanos, abatir la desigualdad y la pobreza, etc. Todo lo anterior alimenta el prestigio y la imagen que tiene la Universidad en ciertos sectores de la sociedad. No obstante el grado de innovación científica no alcanza a ser de tal tipo y densidad que se impacte en las comunidades científicas de pares nacionales e internacionales y se logre colocar a la institución en un lugar relevante.

Y esto ocurre a consecuencia de lo descrito en la constelación anterior: el capital humano que existe, que en muchos sentidos es muy valioso, en términos generales, no está pudiendo articularse de manera eficiente ni con otros actores de la comunidad académica, ni con las instancias encargadas de coadyuvar en la realización de su labor. Si bien hay excepciones, sabemos que la generación consistente de innovación no puede depender de la habilidad que tengan algunos actores que, en condiciones excepcionales la logren, es por el contrario, resultado de la existencia de una masa crítica que, trabajando en las condiciones óptimas, vayan generándola de manera constante.

Por otro lado, en el cuadro de abajo se reporta una relación de baja interacción con los actores sociales, económicos y gubernamentales que puede ser resultado, nuevamente, no de la falta de proyectos o de instancias universitarias que tienen a su cargo la realización de

esas funciones, sino de la fragmentación organizativa que se señala en el análisis de ese apartado.

Los posgrados de gestión y administración

Sin entrar en las características específicas del campo que, probablemente más que ningún otro, depende de que: a) los sujetos mantenga una constante interacción entre conocimiento tácito y explícito; b) exige una constante relación entre la concepción y la puesta en práctica y, c) demanda una fuerte articulación entre distintos actores para que la realización y la profesionalización sea posible. Además de ello tienen tres elementos constituyentes, por un lado, se trata del requerimiento de la presencia de un núcleo académico de especialistas de distintas disciplinas, en donde cada uno porta un gran número de relaciones con universidades y colegas; en segundo lugar, hay un gran registro para tener cierta autonomía financiera y una gran capacidad de gestión de relaciones, recursos, alianzas estratégicas, etc. y por último, esta autonomía favorece la capacidad para tomar decisiones y adecuarse para tener respuestas rápidas frente a los problemas del entorno. Nos interesa, mostrar en un gráfico el cambio que implica, en términos organizativos, las transformaciones realizadas en este campo.

Ahora bien, considerando que los rasgos de las sociedades actuales, de los procesos de la globalización y de los riesgos sistémicos globales se caracterizan por su diversidad, complejidad y dinamismo. En diciembre de 2008 se realizó en la ONU en Nueva York, el 1er Foro Global para una Educación en Administración Responsable. En este evento se abordó un proyecto sobre los Líderes Globales de Mañana de la European Academy of Business in Society (EABIS) para apoyar el programa PRME de la ONU. En esta ocasión, también se difundieron los resultados de un trabajo de investigación realizado por varias instituciones universitarias sobre los conocimientos y habilidades requeridos por los directivos para contender con los retos globales actuales.

En este informe se destacan nuevos temas y tendencias emergentes en el medio ambiente de los negocios que impactan a las empresas en términos de riesgos y oportunidades, así

mismo se señala que las capacidades y la cultura organizacional son tan importantes como las políticas, las técnicas y los sistemas. Una de las conclusiones más importantes de este estudio señala la brecha existente entre los conocimientos y habilidades en las áreas de contexto, complejidad y conectividad requeridos por los líderes de mañana y lo que actualmente se desarrolla como conocimientos y habilidades en las empresas, en las escuelas de negocios y en los cuerpos profesionales.

Esto se debe a que enfoque tradicional en el campo de la administración ha privilegiado un enfoque microeconómico del funcionamiento de la empresa, y se ha centrado en una racionalidad económica que define sus criterios de desempeño exclusivamente bajo la forma de resultados financieros. Bajo esta perspectiva, se ha privilegiado la difusión de métodos, técnicas y herramientas de gestión de manera prescriptiva para la solución de los problemas, independientemente de los contextos socioculturales donde se han aplicado. Sin embargo, diversos actores sociales han demandado que la educación y la investigación en administración mejoren el comportamiento ético en los negocios, y que den soporte a un desarrollo social y al cuidado ecológico del planeta a través de generar un sólido conocimiento científico. En otras palabras, establecer un comportamiento más equilibrado del desempeño económico, social y sustentable de las empresas.

En respuesta a lo anterior, hace 4 años se formó Doctorado en Ciencias Administrativas y Gestión para el Desarrollo (DOCAG, en adelante) para responder a tres exigencias fundamentales: i) una necesidad académica, que exige la formación de recursos humanos del más alto nivel, con capacidad de generar nuevos conocimientos en el campo de las ciencias administrativas y de la gestión, para que las organizaciones puedan incorporar y desarrollar innovaciones y responder así a los retos de la sustentabilidad y la gobernanza. ii) Una demanda de carácter económico-administrativa, en la medida en que la orientación del programa apunta a dar respuesta sólida, científica, fundamentada, a los problemas de gestión de las empresas, las organizaciones y proyectos productivos para el desarrollo, y iii) asume una clara posición de compromiso social al aportar conocimientos científicos para que las empresas y organizaciones (sociales, públicas, y no gubernamentales) sean

agentes de cambio hacia el desarrollo sustentable de nuestro estado (sin que ello signifique que nuestras investigaciones se limiten a organizaciones asentadas en Veracruz).

En esta dirección el doctorado ha iniciado, desde hace un año, una serie de prácticas de Vinculación que giran en torno a las LDGC: Gestión del conocimiento y desarrollo sustentable, con las empresas productivas de la zona industrial de Veracruz y los grupos creativos que constituyen un fuerte elemento del capital cultural de la Universidad Veracruzana.

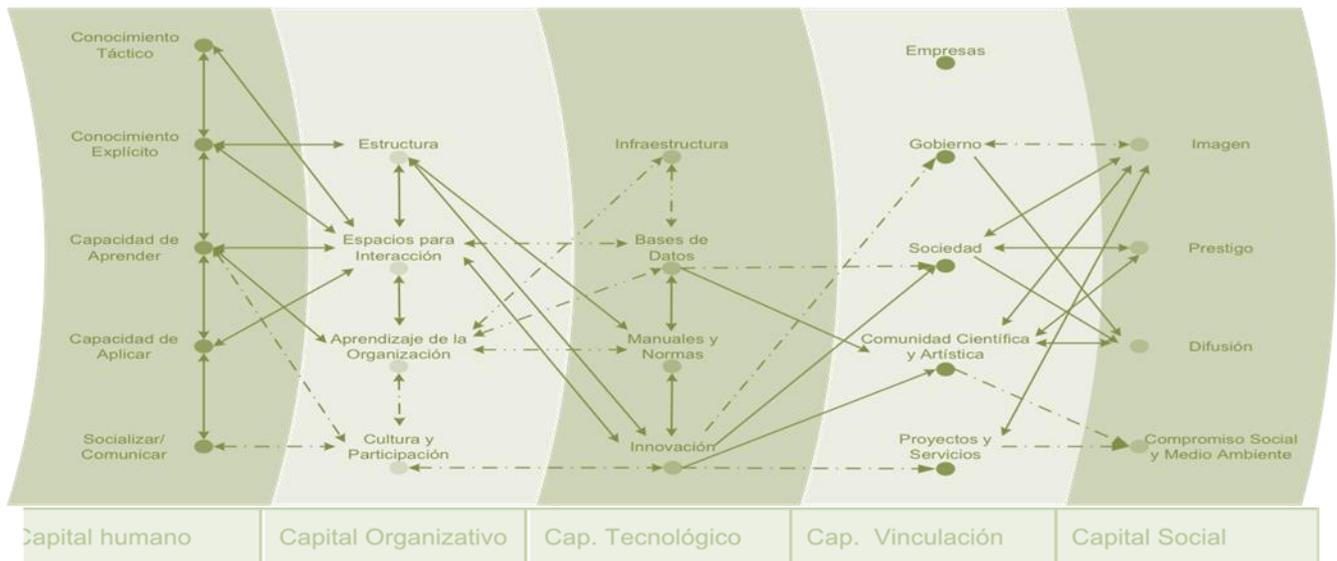
En el primer campo se ha desarrollado una metodología de intervención e investigación sobre Responsabilidad Social Corporativa en la que se encuentran desarrollando su trabajo de tesis dos estudiantes, y en el segundo caso se está explorando la noción de capital lúdico como marco organizacional para la creación de obras artísticas. Estos ejercicios de vinculación, no obstante, presentan una formalización sui generis ya que en términos estructurales se ajustan poco a las estructuras de la universidad como institución (señaladas arriba). Así mismo, hemos comenzado a trabajar en el establecimiento de formas organizativas para la vinculación del doctorado que corrijan las brechas institucionales y permitan generar nodos de aprendizaje organizacional que contribuyan a la innovación, la investigación vía la vinculación con las necesidades del entorno.

La importancia del nodo de aprendizaje organizacional que se refleja, en primer lugar, en el hecho de que se hayan logrado integrar institucionalmente las tres funciones sustantivas. Este hecho, sin duda facilita los procesos de integración y, como espacio de negociación y de encuentro, afianza la definición de una sola identidad entre los actores, que se encontraban dispersos estudiantes, investigadores, empresarios, ejecutantes, etc.

Del mismo modo, se resalta la articulación con la capacidad que se está adquiriendo para definir de manera simple, en forma de reglas claras y/o manuales de operaciones, los pasos y los procedimientos que deben seguir los actores para desarrollar sus proyectos.

Es pronto para valorar esta transformación organizacional en términos de impacto, ya que si bien esta área ha desempeñado siempre un importante papel en ese sentido, es necesario llevar a cabo un seguimiento puntual de los cambios que se lleven a cabo, sin embargo es claro que esta forma de trabajar se está reflejando tanto en la calidad como en la cantidad de proyectos de investigación, todo lo cual permitirá, cumplir con el componente de propósito de promover un nuevo ciclo de la difusión científica y cultural, y consolidar la vinculación con la sociedad en el cumplimiento de la distribución del conocimiento. Como se logra apreciar en la siguiente figura visto de forma integral:

Figura 3 Elaboración propia con base a documentos oficiales y entrevistas y observación participante



Bibliografía

BEDARD, Renée (1998) “Trilogía administrativa otra manera de observar la organización” en *Desempeño Organizacional Retos y Enfoques Contemporáneos*. Coor. Guillermo Ramírez Martínez UAM-I, México.

Gestión del Conocimiento en Universidades y Organismos Públicos de Investigación (2003) Universidad Autónoma de Madrid. Director del EQUIPO DE TRABAJO Eduardo Bueno Campos

BUENO, E. (2002) *Economía de la Empresa. Análisis de las Decisiones Empresariales*, 19ª ed., Madrid, Editorial Pirámide.

LATOUR, Bruno (1998) “La Tecnología es la Sociedad Hecha Para que Dure”, en: M. Doménech y F., Sociología Simétrica, Ensayos sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad, Barcelona, Gedisa.

ORTEGÓN Edgar, Juan Francisco Pacheco y Prieto Adriana (2005), Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas, Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES) Área de proyectos y programación de inversiones.

Análisis Comparativo del Marco de Referencia para Evaluar Programas de Posgrado en la Modalidad no Presencial en el Contexto de América Latina y Europa

Pedro Rocha, Marcelo Maina y Albert Sangra

Resumen

Este estudio se refiere a los procesos descritos por agencias e instituciones de evaluación y entidades académicas para medir la calidad de los programas en línea a nivel superior. Su propósito es identificar aquellos mecanismos que puedan facilitar la internacionalización de los programas y acuerdos entre las instituciones de educación superior en Europa y América Latina. Para el análisis, se seleccionaron dos casos paradigmáticos: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). A partir de esta elección, se identificaron las agencias de acreditación correspondientes a dichas instituciones: a nivel local, nacional y regional. En un segundo paso, se generó un cuadro comparativo con las dimensiones y los criterios relacionados sobre la evaluación de la calidad atendiendo la literatura y en las guías de las agencias acreditadoras. En una tercera etapa, se identificó donde ponen el acento las agencias y las universidades para el aseguramiento de la calidad.

Palabras clave: evaluación, aseguramiento, certificación, calidad

1. Introducción y contexto de la evaluación de posgrados en México

- **Antecedentes y situación actual de los Organismos Evaluadores en México**

En México desde hace más de cuatro décadas, la calidad educativa ha sido un tema de preocupación que se ha expresado en planes nacionales e institucionales con una consigna importante: “toda la educación DEBE ser de calidad”. Por lo anterior, en la actualidad el proceso de evaluación y acreditación de la calidad cuenta con marcos de referencia, criterios, indicadores, estándares, instrumentos de medición y estrategias de promoción.

En los años 70 a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Gobierno Federal impulsó diversas políticas y programas para la evaluación de la Educación Superior en México. Sin embargo, fue hasta la implementación del “Programa Modernización Educativa” (1989-1994), cuando la evaluación comenzó a institucionalizarse, Rubio (2007). Una de las líneas de acción de este programa fue la evaluación interna y externa permanente con la finalidad de mejorar la calidad. Para tal efecto, se creó la Comisión

Nacional de Evaluación (CONAEVA), con el objetivo de articular un proceso nacional de evaluación de la ES. Sin embargo, una de las debilidades de dicha instancia fue la falta de elementos motivacionales para las instituciones, las cuales se mantuvieron al margen del proceso.

Con el Tratado de libre comercio entre México, Estados Unidos y Canadá, se hizo posible observar con mayor detalle el funcionamiento de los sistemas de estos dos últimos, por tanto, surgieron comparaciones de los mismos con el de México. Para muchos expertos, lo que se hacía en materia de comercio debía aplicarse también en los temas concernientes a la Educación Superior. Fue así que en un periodo breve de tiempo (tres o cuatro años), se estableció la CONAEVA, comités de pares académicos (CIEES), el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), y una serie de instituciones y mecanismos tanto del Gobierno Federal como de las IES.

La ANUIES ha jugado un papel de vital importancia en nuestro país para la constitución del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación, en el camino hacia una Educación Superior de calidad ya que ha inducido los principales cambios en este ámbito.

El Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación considera tres niveles de acción: 1) La autoevaluación, realizada por las propias instituciones de educación superior; 2) La evaluación interinstitucional por pares académicos, que efectúan los CIEES y 3) La evaluación global del sistema y subsistemas de educación superior, realizada por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Dicho sistema está compuesto por las siguientes instancias:

a) *Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (COPAES)*. Fue constituido en el año 2000 y su creación fue resultado de una propuesta emanada de la

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Con la creación de éste se inició la construcción del sistema Nacional de Evaluación y Acreditación.

b) *Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)*. Se trata de nueve cuerpos colegiados integrados por distinguidos académicos de instituciones de educación superior de las diversas regiones del país, quienes tienen a su cargo la evaluación interinstitucional de programas, funciones, servicios y proyectos ubicados en el quehacer sustantivo de las instituciones.

c) *Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval)*. Es una asociación civil sin fines de lucro cuya actividad principal es el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias, así como el análisis y la difusión de los resultados que arrojan las pruebas.

d) *Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE)*. Se trata de un acto de la autoridad educativa mediante el cual un plan y programas de estudio que una institución de educación particular imparte, o pretende impartir, se incorpora al sistema educativo nacional.

e) *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)*. Es una estrategia de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para apoyar a las Instituciones de Educación Superior (IES), a lograr mejores niveles de calidad en sus programas educativos y servicios que ofrecen. A través de este programa, las instituciones reciben recursos en respuesta a las prioridades que derivan de un ejercicio de planeación estratégica participativa.

f) *Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)*. Está dirigido a elevar permanentemente el nivel de habilitación del profesorado, con base en perfiles adecuados para cada subsistema de Educación Superior. Se busca que al impulsar la superación

permanente en los procesos de formación, dedicación y desempeño de los cuerpos académicos de las instituciones, se eleve la calidad de la educación superior.

g) *Sistema Nacional de Investigadores (SNI)*. Tiene por objeto promover y fortalecer, a través de la evaluación, la calidad de la investigación científica y tecnológica, y la innovación que se produce en el país, contribuyendo así a la formación y consolidación de investigadores con conocimientos científicos y tecnológicos del más alto nivel, como un elemento fundamental para incrementar la cultura, productividad, competitividad y el bienestar social.

h) *Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)*. Programa administrado de manera conjunta entre la Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Educación Superior y el CONACYT, establece como misión la de “fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad del posgrado nacional, que dé sustento al incremento de las capacidades científicas, tecnológicas, sociales, humanísticas, y de innovación del país”.

A pesar de la forma vertiginosa en que se desarrolló el sistema Nacional de Acreditación, Evaluación y Certificación, todo parece indicar que México está siguiendo el camino correcto en concordancia con su circunstancia, historia y condiciones sociales y culturales.

- **Instituciones Evaluadoras de Educación a Distancia en México**

En México se han empezado a dar pasos firmes para enfrentar aspectos relacionados a la Educación a Distancia como la legislación, evaluación y acreditación, pero el proceso aún se encuentra en una etapa inicial. Entre las diversas propuestas que se han discutido solamente han prosperado y se han aplicado formalmente los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), que persiguen propósitos de diagnóstico; la del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), que valora la calidad de los posgrados a distancia con el objeto de incorporarlos al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC); y la de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES).

a) *Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior*. Los CIEES fueron creados como organismos de carácter no gubernamental, cuya función es la evaluación diagnóstica interinstitucional de programas académicos, mediante metodologías y marcos de evaluación que comprenden un amplio repertorio de categorías y componentes, en los cuales se han tomado en cuenta criterios y estándares internacionales. A pesar de que no existe un comité específicamente dedicado a las modalidades a distancia, se elaboró un documento metodológico para evaluar programas educativos en esa modalidad. Dicho documento ha tenido dos ediciones; la última se denominó *Metodología General para la Evaluación de Programas de Educación Superior a Distancia* (2010).

b) *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*. El Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) fue creado con la misión de “fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad del posgrado nacional, que dé sustento al incremento de las capacidades científicas, tecnológicas, sociales, humanísticas, y de innovación del país”. Desde su creación se orientó a los posgrados ofrecidos convencionalmente en la modalidad presencial.

Hace unos años, el PNPC organizó un grupo de enfoque compuesto por varias Universidades Públicas y Privadas líderes en educación a distancia. Este grupo de expertos desarrolló los criterios y la guía para la evaluación de los programas en línea, guía que fue sometida al Consejo General del CONACYT para su aprobación.

En su esfuerzo y preocupación para evaluar la calidad de los programas a distancia, a partir del año 2011, el CONACYT publicó la primera convocatoria para incluir los posgrados a distancia, considerando solamente aquellos que se pudieran ubicar en los niveles de “Competencia Internacional”, “Consolidados”, “En Desarrollo” y “Reciente creación”, que cuenten con al menos tres generaciones de graduados, y que correspondan a programas de especialización o de maestría con orientación “profesional”.

c) *Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior*. La FIMPES es una asociación civil creada en 1982, que agrupa actualmente a 109 instituciones particulares de educación superior con la misión de contribuir a elevar la calidad educativa institucional. Las instituciones particulares que libremente desean afiliarse a este organismo deben cumplir con 10 criterios de elegibilidad y, si imparten programas educativos a distancia, satisfacer adicionalmente un onceavo criterio.

Adicionalmente a los anteriores institutos evaluadores, diversas instituciones como la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad de Guadalajara Virtual o el Instituto Politécnico Nacional han desarrollado programas piloto para la evaluación de la Educación a Distancia, aplicando pruebas en sus programas.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000), está elaborando un modelo con diferentes criterios e indicadores para la evaluación, los cuales agrupa en tres dimensiones: académica, tecnológica y administrativa; así como un manual para la autoevaluación siguiendo las líneas de su Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia

También el Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESaD), está llevando a cabo una metodología para la valoración de la calidad de la educación a distancia. El proyecto es titulado “Calidad, evaluación y acreditación de la educación mediada por las TIC”, y está a cargo del Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Veracruzana, la Universidad de Guadalajara y la Universidad Autónoma de Chihuahua. Su objetivo es analizar los enfoques de calidad y evaluación, así como las buenas prácticas, y los criterios e indicadores que se aplican nacional e internacionalmente para valorar y acreditar la calidad de la educación mediada por las TIC.

Sin embargo Korniejczuk (2003), nos menciona que los estándares de acreditación y las pautas de educación a distancia en México tienden a centrarse en las similitudes entre la

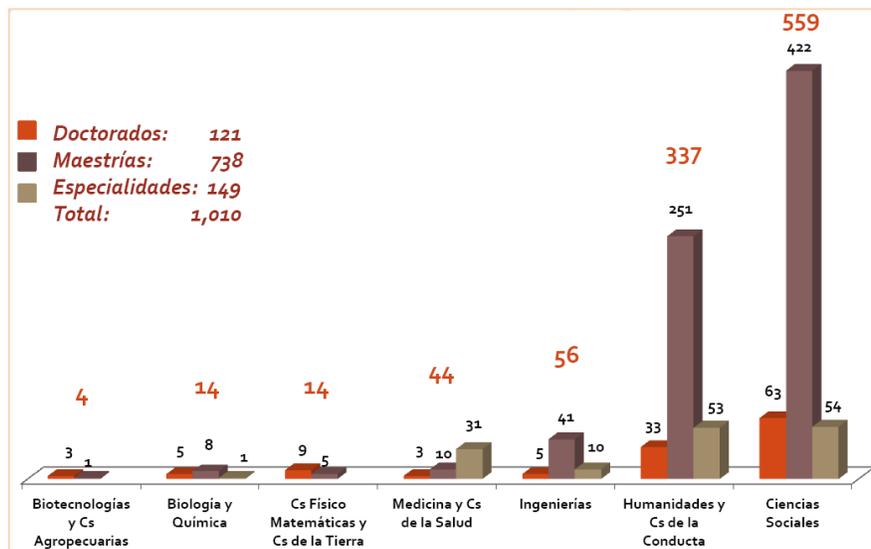
educación presencial y la ofrecida en línea, poniendo menos atención a las diferencias entre ambas modalidades de enseñanza aprendizaje. Más bien, esos estándares y pautas están minimizando las diferencias para acomodar la educación a distancia a los estándares de acreditación existentes.

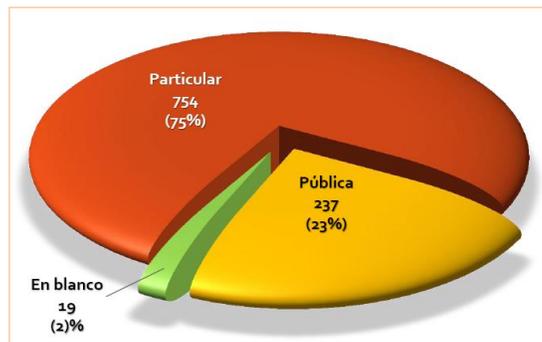
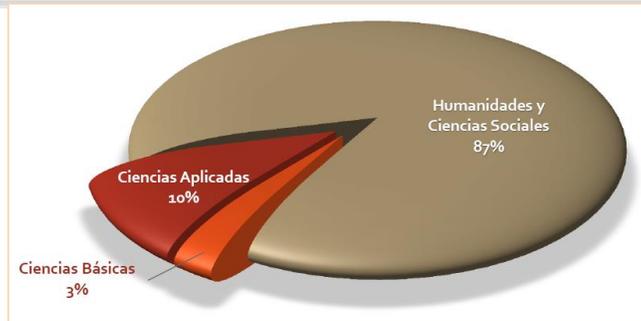
- **Estadísticas de oferta y evaluación de Programas a Distancia en México**

A pesar de la existencia de barreras económicas, sociales y culturales que han retrasado y obstaculizado su difusión, el concepto de educación a distancia se está haciendo de dominio popular también en México; en la medida que su oferta crece y se diversifica, siempre se requiere de organismos y sistemas para evaluar y certificar la calidad de los programas en línea.

Los siguientes datos y estadísticas relativos a la oferta y evaluación de programas a distancia en México, constituirán la base por identificar la problemática y los retos existentes, que justifican el presente proyecto de investigación.

Posgrado Nacional a Distancia (CONACYT)





<http://libroselectronicos.unach.mx/virtual11/arturogutierrez/index.html>

1. Programas de Posgrado a Distancia evaluados por el CONACYT

Desde el año 2011 se publicó la primera “Convocatoria 2011-2012: Programa Nacional de Posgrados de Calidad en modalidad no escolarizada (a distancia)”, la cual produjo la primera generación de programas de posgrado a distancia evaluados dentro del PNPC. Se evaluaron ocho programas de posgrado en esta modalidad, y si tomamos en cuenta que existían en México 1010 programas de posgrado en línea, no es necesario resaltar que existe una diferencia muy grande e importante por atender.

2.- Problemática y retos actuales

Si bien es cierto que en México la educación a distancia se encuentra en etapas iniciales de su desarrollo, es lícito esperarse que su difusión será siempre masiva y capilar, puesto que los programas en línea reducen los costos de la educación, generan oportunidades de estudio en zonas de escaso desarrollo, eliminan las distancias geográficas, no requieren de infraestructuras significativas, favorecen que los alumnos trabajen y estudien al mismo tiempo y en general, cumplen con numerosos factores que en México asumen una peculiar importancia.

El principal reto es evaluar y certificar la calidad del 100% de los programas a distancia existentes actualmente en México, cuyo proceso de evaluación se ha iniciado; éste deberá ser adecuadamente impulsado, para que lo más pronto posible se inicie como mínimo la etapa de autoevaluación todas las Instituciones de Educación Superior (IES).

Pero ¿con cuáles indicadores se puede autoevaluar y en general, medir y llegar a certificar la calidad de la educación a distancia? Si es cierto lo que afirman los especialistas, hoy en México las modalidades de evaluación de un programa en línea son sustancialmente las mismas que se utilizan por un programa presencial, pero para medir la participación de un alumno a una plataforma la lista de asistencia no es indicador significativo, y será al contrario necesario considerar la cantidad de tiempo y la frecuencia en que estuvo realizando actividades en línea, el nivel de participación a un foro, el intercambio de correos electrónicos, la cantidad de información subida en red y por lo general, una serie de factores totalmente nuevos, que no aplican al modelo tradicional.

La falta de un marco conceptual y operativo para realizar un adecuado proceso de evaluación de los programas de educación a distancia es la principal problemática que limita su difusión y, en buena parte, también es un fuerte obstáculo para que las IES más serias se dediquen activamente a implementar modalidades de enseñanza en línea. Partiendo de esta problemática, el reto es en contar con un marco de referencia con los indicadores que utilizan las instituciones evaluadoras e identificar donde ponen su mayor atención, con el fin de que contribuya a una autoevaluación preparatoria a una evaluación externa.

Para determinar un sistema óptimo para el aseguramiento de la calidad y la evaluación de los programas educativos de posgrado a distancia, (para efectos de este artículo lo denominaremos *e-Learning*), es oportuno partir del análisis de las guías y modelos de calidad actuales; considerando el área de interés de los autores, en la presente investigación se realiza un cuadro comparativo de las dimensiones y criterios de evaluación que integran

las guías utilizadas tanto por dos IES, representativas de Iberoamérica (la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universitat Oberta de Catalunya), como por las respectivas agencias e instituciones acreditadoras. Una comparación que pueda presentar el estado del arte del sistema de evaluación de la calidad de programas en línea en Iberoamérica, identificando vínculos de cooperación y pueda ser paragonado con modelos dominantes en otras áreas geográficas representativas, con el objetivo de resaltar las diferencias, la variedad de enfoque y los puntos de fuerzas y debilidad de los varios sistemas de evaluación existentes. Un comparativo que proporcione una base para elaborar un modelo más completo y adecuado de los actuales, para evaluar de manera efectiva los programas en línea a nivel superior y que constituya un marco de referencia para el aseguramiento y la evaluación de la calidad del *e-Learning*.

3.- Objetivo

Establecer un marco de calidad extendido para programas de formación en línea, entendiendo éste como modalidad enteramente en línea, o como formas de aprendizaje mixto con uso intensivo de tecnologías. Dicho ejercicio tiene como propósito adicional el facilitar un diálogo productivo entre instituciones de educación superior iberoamericanas con vistas a establecer mecanismos de comparación, equiparación e hibridación de programas en línea a nivel superior.

4.- Las guías y modelos de calidad considerados en el análisis

Para determinar el estado del arte de la evaluación de los programas en línea en Iberoamérica, en la presente investigación se realiza en una primera etapa un cuadro sinóptico de las guías de evaluación del *e-Learning* utilizadas por parte de varias instituciones representativas en la región. En una siguiente etapa, el cuadro correspondiente a Iberoamérica se compara con otros modelos relevantes, para poder determinar cuáles son las similitudes y diferencias. En esta parte, se describen los criterios adoptados para seleccionar las instituciones consideradas en el análisis, de las cuales se resumen las principales características, y se indican las referencias de las guías y modelos de calidad utilizados como base para la elaboración del cuadro comparativo.

El cuadro comparativo se enfoca sobre la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), dos IES seleccionadas no solo por el interés y conocimiento directo de los autores de la presente investigación, sino por su representatividad en Iberoamérica: la primera esencialmente por su tamaño e impacto social en la región; y la segunda por ser una de las principales IES totalmente enfocada al *e-Learning*, modalidad en la cual nació, sin pasar entonces por una transformación desde el sistema presencial.

A partir de esta elección se identificaron las agencias e instituciones evaluadoras de referencia de ambas instituciones, a nivel local, nacional y regional, que se presentan en la siguiente tabla, en el caso de la UNAM las agencias e instituciones evaluadoras son el CONACYT y los CIEES, el ECOESAD y el CALED son como referentes a nivel de México y de Latinoamérica, para en el caso de la UOC, la evalúa directamente la AQU, la ANECA y EFQUIEL son referentes a nivel de España y Europa respectivamente.

Se describen y señalan las respectivas guías de evaluación de la calidad que se ha considerado como fuente por el presente análisis:

IES	Agencias e instituciones Evaluadoras	Siglas	País / Región
UNAM	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología	CONACYT	México
	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior	CIEES	México
	Espacio Común de Educación Superior a Distancia	ECOESAD	México
	Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación a Distancia	CALED	Latinoamérica
UOC	Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya	AQU	Cataluña
	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación	ANECA	España
	<i>European Foundation for Quality in e-Learning</i>	EFQUEL	Comunidad Europea

La UNAM es una de las más grandes universidades de Iberoamérica, con una matrícula total de 324,420 alumnos, a los cuales ofrece 99 licenciaturas, 40 programas de posgrado y

33 programas de especialización por medio de casi 32,500 académicos. Con base en datos del año 2011, la UNAM cuenta con una oferta educativa a distancia constituida por 20 licenciaturas, 10 especializaciones y 9 maestrías, para las cuales se siguen utilizando los mismos sistemas de medición de la calidad utilizados en el sistema presencial. Para efecto del presente estudio, se consultó la *Guía de Autoevaluación 2010*, aplicable a los programas de posgrado de la UNAM.

La UOC es una universidad catalana virtual con presencia internacional, que cuenta con 56,000 estudiantes inscritos a sus más de 1,900 cursos, que se ofrecen por medio de 3,741 aulas virtuales; adicionalmente la UOC ha logrado reunir una comunidad basada en la red que se conforma de más de 200,000 participantes, entre estudiantes, profesores, graduados, investigadores y colaboradores en más de 87 países. Las fuentes consistieron en la *Memoria para Solicitar Validación de enero 2012*, en el *Informe de Seguimiento de Titulaciones vigente para 2011 y 2012*, y en el *Sistema de Gestión Interna de la Calidad 2009*.

Si las antes mencionadas guías constituyen un instrumento interno de autoevaluación, tanto la UNAM como la UOC se desenvuelven en un contexto en que operan varias agencias evaluadoras de la calidad de la enseñanza de nivel superior, y del *e-Learning* en particular. Obviamente, dichas agencias e instituciones tienen sus propios métodos de evaluación, que impactan tanto sobre las guías de autoevaluación de las IES a las que se dirigen, como sobre el marco de la calidad de los programas en línea en el contexto geográfico en que operan, por lo que es también necesario considerarlas por efecto de determinar el cuadro comparativo.

En relación con la UNAM y con la UOC, las agencias e instituciones evaluadoras consideradas y las guías utilizadas como fuentes se describen a continuación.

Agencias e Instituciones evaluadoras relacionadas con la UNAM:

- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Organismo gubernamental responsable de evaluar y acreditar a los programas de posgrado, a través del “Programa Nacional de Posgrados de Calidad” cuya finalidad es “fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad del posgrado nacional, que dé sustento al incremento de las capacidades científicas, tecnológicas, sociales, humanísticas, y de innovación de México”; para su aplicabilidad a los programas en línea, se consultó el Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas en la Modalidad No Escolarizada, versión 1, enero 2011.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Organismos de carácter no gubernamental, cuya función es la evaluación diagnóstica interinstitucional de programas académicos, mediante metodologías y marcos de evaluación que comprenden un amplio repertorio de categorías y componentes, en la definición de los cuales se han tomado en cuenta criterios y estándares internacionales. Se consultó la “Metodología General para la Evaluación de Programas de Educación Superior a Distancia 2009”.
- Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESaD). Consorcio de 37 universidades públicas mexicanas, que está llevando a cabo una metodología para la valoración de la calidad de la educación a distancia. El proyecto es titulado “Calidad, evaluación y acreditación de la educación mediada por las TIC”, y su objetivo es analizar los enfoques de calidad y evaluación, así como las buenas prácticas, y los criterios e indicadores que se aplican nacional e internacionalmente para valorar y acreditar la calidad de la educación mediada por las TIC. Se consultó el observatorio para la Educación en Ambientes Virtuales / Evaluación General por Dimensiones.
- Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación a Distancia (CALED). Es un instituto con sede en Ecuador, cuya misión es “contribuir al mejoramiento de la calidad en la enseñanza superior a distancia en todas las instituciones de América Latina y el Caribe que ofrezcan educación a distancia, brindando asesoría principalmente en el proceso de autoevaluación de los programas

que lo requieran.” Se consultó la Guía de Evaluación para cursos virtuales de formación continua, Loja- Ecuador 2009.

Agencias Evaluadoras relacionadas con la UOC:

- Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya (AQU). Es una entidad pública internacionalmente reconocida, cuya misión es garantizar la calidad de la educación superior, satisfaciendo estándares europeos de calidad. Se consultaron la Guía para la elaboración y Verificación de las propuestas de titulaciones universitarias de grado y máster V 2.0, de junio 2011 y la Guía para el seguimiento de las titulaciones oficiales de grado y máster V 2.0, de mayo 2011.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Es la agencia nacional para la acreditación, cuyo reconocimiento se extiende a toda España, dedicada a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones. Se consultaron la plantilla de evaluación para la verificación de títulos de grado y master universitario V.01 de 10/11/2011, y Monitor, Guía de Apoyo de Seguimiento V01.1,16/04/2012.
- European Foundation for Quality in e-Learning (EFQUEL). Organización con sede en Bruselas, que ofrece servicios de desarrollo de la calidad en la educación. Es una red con más de 100 miembros procedentes de Europa y en otras regiones, entre los cuales se encuentran universidades, corporaciones, entidades consultoras y agencias nacionales. Su objetivo es compartir experiencias sobre cómo el e-Learning puede ser usado para fortalecer el desarrollo individual, organizacional, local y regional, para favorecer la alfabetización digital y el aprendizaje, y para promover la cohesión social y el desarrollo personal. Se analizaron sus dos modelos UNIQUE (European Universities Quality in e-Learning y ECB-CHECK (Quality Certification for e-Learning Programs).

Conjuntamente con las guías internas de autoevaluación, podemos reflexionar que las guías antes mencionadas de las agencias evaluadoras utilizan para comprobar la calidad de las

IES en su área de influencia, se combinan para definir el marco para la evaluación de los programas en línea, de la UNAM y de la UOC en el caso específico, y de Iberoamérica en general. Sin embargo, en un ulterior nivel de análisis, independientemente de los sistemas de evaluación interna y externa todas las universidades deben contar con un modelo interno de calidad, con una estructura acorde a sus necesidades académicas. Estos modelos, también llamados enfoques de calidad, están compuestos por normas finalizadas a la protección del usuario final (este caso, el alumnado), que proporcionan consensos y marcos de referencia a las partes interesadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y permiten la orientación, la reutilización, la interoperabilidad y la flexibilidad de la educación; sus estándares deberán ser abiertos, transparentes y adaptables para satisfacer las necesidades de los usuarios.

Una norma de calidad debe operar en un marco abierto, de manera que pueda garantizar la armonización de los diversos factores del proceso de enseñanza de cada centro educativo, cuya diversidad debe ser respetada, y no limitada, o peor aún unificada por la rigidez de una norma. La normalización de la calidad tan solo pretende encontrar puntos en común, como lo son el lenguaje, el marco de referencia y los formatos de descripción, para promover herramientas finalizadas al desarrollo de una "calidad institucional" conformada por el Sistema General de la Calidad interno.

Por su impacto en definir las normas de calidad con las cuales se rigen tanto la UNAM y la UOC, así como la gran mayoría de las IES de Iberoamérica, el marco de referencia para la evaluación de sus programas en línea no sería completo si no se consideraran también los tres modelos o enfoques de la calidad más utilizados en las universidades europeas y latinoamericanas, que son el EFQM (Modelo Europeo de Gestión de la Calidad), el FUNDIBEQ (Fundación Iberoamérica para la Gestión de la Calidad), y la norma internacional de calidad ISO/IEC 19796-1, enfocada a la educación, y se describen a continuación:

- EFQM. La Fundación Europea para la Gestión de la Calidad tiene como objetivo incrementar la eficacia y la eficiencia de las organizaciones europeas, reforzando la Calidad en todos los aspectos de sus actividades, así como estimulando y asistiendo el desarrollo de la mejora de la Calidad. Con este objetivo, ha creado el “Modelo de Excelencia EFQM” que, aunque no es un modelo de aplicación exclusiva al e-Learning, cada día está siendo más utilizado por organizaciones educativas para garantizar la gestión de la calidad.
- FUNDIBEQ. La Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad es una organización sin ánimo de lucro, que desarrolla la Gestión Global de la Calidad en el ámbito iberoamericano para conseguir que la comunidad Iberoamericana sea considerada un entorno de calidad y mejore su posición internacional. *El Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión* es un modelo que crea un punto de referencia único en el que se encuentran reflejados los distintos modelos de excelencia nacionales de los países iberoamericanos; pretende ser el referente para la evaluación de una organización mediante el establecimiento de planes de progreso, la identificación de los puntos fuertes y áreas de mejora, y constituye una poderosa fuente de información para el desarrollo y la planificación estratégica.
- ISO / IEC 19796-1. La organización internacional para la estandarización (*International Organization for Standardization*, ISO) conjuntamente con la *International Electrotechnical Commission* (IEC), ha creado la Norma 19796-1 con el objetivo de cubrir todos los aspectos relacionados con la estandarización en el campo de las tecnologías de aprendizaje. Pawlowski (2007), describe la norma ISO / IEC 19796-1 la cual está diseñada para las organizaciones educativas, y proporciona un enfoque armonizado para la gestión, aseguramiento y evaluación de la calidad. Se trata de un primer paso para armonizar la variedad de enfoques de calidad utilizados en el ámbito del aprendizaje, la educación y la formación. Su propósito es ayudar a las organizaciones educativas en el desarrollo de sistemas de calidad y en la mejora de la calidad de sus procesos, productos y servicios.

Una vez definido como un cuadro sinóptico de las dimensiones y criterios de calidad utilizados por las dos IES, siete agencias y/o instituciones evaluadoras y tres modelos de calidad antes considerados, el marco de referencia para la evaluación de los programas en línea de Iberoamérica es oportuno que sea comparado con otros modelos de calidad dominantes en otras áreas geográficas representativas, con el fin de complementar el análisis comparativo con las tendencias a nivel mundial. Por lo tanto, se incorporaron en el análisis los resultados de los siguientes dos artículos, referentes a países líderes en los procesos de evaluación como los Estados Unidos de América y Corea del Sur (en representación de Asia):

- Korniejczuk (2003), hace un estudio de los criterios generales de acreditación en Estados Unidos para programas en educación a distancia, los cuales fueron consultados en la *Distance Education and Training Council (DETC)*.
- Jung and Latchem (2012), presenta una investigación de la calidad en e-Learning en Corea del Sur, que fue complementada con los criterios generales de acreditación obtenidos en el artículo de la Dra. Insung Jung (2010), *The dimensions of e-Learning quality*.

5. El cuadro comparativo de las dimensiones y criterios de calidad del e-Learning

Según lo que se detalla anteriormente, el universo de estudio quedó conformado por nueve instituciones (tres agencias o instituciones mexicanas, una de Latinoamérica, dos españolas, una a nivel europeo y las dos universidades objeto de estudio), tres modelos de calidad y dos procesos de evaluación de otros países (uno de los Estados Unidos de América, y uno de Corea del Sur); instituciones y modelos de las cuales se utilizaron las fuentes antes especificadas, para elaborar un cuadro comparativo de las dimensiones y criterios de calidad utilizados para evaluar los programas en línea.

Diferentes autores e instituciones han sugerido áreas críticas en el proceso de asegurar adecuados niveles de calidad en la administración de la educación a distancia, como en el caso de Frydenberg (2002), cuando menciona que la mayoría de la literatura existente

sobre aseguramiento de calidad se centra en aproximadamente nueve dimensiones: apoyo institucional; tecnología; servicios estudiantiles; diseño instruccional / desarrollo de clases; instrucción e instructores; suministro de la instrucción; finanzas; adecuación legal / regulatoria; y evaluación institucional.

Por su parte Jung (2010), en un estudio diseñado para identificar las dimensiones de la calidad desde el punto de vista de los alumnos, habiendo cursado formación en modalidad e-Learning en educación superior, identificó las siguiente siete dimensiones: interacción; personal de apoyo; control de calidad institucional; credibilidad institucional; apoyo al estudiante; información; y publicidad.

Según Sangrá (2001), la calidad de la educación a distancia se puede medir con base en las siguientes cinco dimensiones, o agrupaciones de criterios:

- 1) Criterios en cuanto a la oferta formativa: incluyen la oferta de planes de estudio y de actividades de formación y su pertinencia en relación con las necesidades de la sociedad y del mercado laboral al que la universidad pertenece.
- 2) Criterios en cuanto a la organización y a la tecnología: la forma en que la universidad se organiza y la tecnología que adopta están al servicio de los estudiantes y de la consecución de los objetivos de la universidad; disponer de una plataforma tecnológica estable garantiza la comunicación entre todos los miembros de la comunidad universitaria.
- 3) Criterios en cuanto a los materiales: en cuanto a los materiales de estudio los criterios tendrían que hacer referencia a la calidad de sus contenidos y a la adecuación de su diseño a un entorno de formación virtual, no presencial. También debería valorarse la existencia de bibliotecas y el acceso a otros recursos que permitan un aprendizaje al máximo nivel.
- 4) Criterios en cuanto a la docencia: en este apartado quedan aspectos clave como los procesos de selección y evaluación del profesorado; la existencia de un sistema de

apoyo docente que facilite la flexibilidad en el estudio; ayuda sostenida y planificada; el *feedback* necesario para que el estudiante pueda controlar adecuadamente su proceso de estudio; y unos sistemas de acreditación rigurosos y claros.

- 5) Criterios en cuanto a la creación de conocimiento: finalmente, en cuanto a la creación de conocimiento, debería de tenerse en cuenta la existencia de estructuras que permitan la investigación en la propia universidad y la colaboración con otras universidades, instituciones y empresas. Así mismo se tendrá en cuenta la presencia de la universidad en los campos científico y de especialización en los que realiza investigación, y la difusión de sus resultados.

Si lo anterior se refiere al marco teórico de referencia, a nivel práctico en nuestro análisis se identificaron las dimensiones y desagregaron los criterios de evaluación de las instituciones y modelos considerados, revisando sus guías de evaluación y sus normas de calidad en las fuentes de información disponibles. En un segundo paso, se compararon en una única tabla sinóptica las dimensiones y respectivos criterios de calidad, con el objetivo de realizar un mapeo que permitiera evidenciar aquellos aspectos mayor o menormente considerados en la práctica, así de poder contar con elementos objetivos para identificar los focos de atención puestos por cada institución y modelo. El estudio tiene en cuenta la dificultad de poder discernir correctamente aquellos criterios que, a pesar de no ser mencionados explícitamente en los marcos de referencia, quedan implícitos o comprendidos en otros criterios.

Como resultado final, se obtuvo el marco de referencia conceptual para la evaluación y el aseguramiento de calidad de los programas de aprendizaje en línea (Anexo 1) integrado por las siguientes 8 dimensiones de evaluación, que en su total abarcan los 34 criterios utilizados con más frecuencia por las instituciones y modelos considerados en el análisis:

- a) Estructura del programa, b) Resultados / Impactos, c) Alumnos / Estudiantes, d) Profesores / Docentes, e) Infraestructura, f) Servicios, g) Organización Institucional, h) Cooperación.

En adición a las anteriores ocho, también se ha identificado una novena dimensión que, por su reciente incorporación, a menudo no se considera adentro de las guías y normas de calidad, siendo sin embargo relevante por su enfoque: la accesibilidad.

A continuación, se describe cada una de las anteriores dimensiones de calidad:

a) Estructura del programa

Por estructura del programa se entiende el diseño, desarrollo e implementación de la propuesta formativa, con sus elementos curriculares y el modelo educativo. La evaluación de la estructura del programa implica medir los siguientes criterios, todos relacionados con el desarrollo de los contenidos del programa, desde su planificación, hasta su implementación:

- Plan de estudios / Mapa curricular. El plan de estudios es el documento que fundamenta el programa de estudio según la orientación y grado académico, mientras que el mapa curricular es la síntesis del plan de estudios que muestra de manera esquemática la distribución de las asignaturas y sus secuencias, la flexibilidad para seleccionar trayectorias de estudio, el número de cursos por periodo lectivo (año escolar, semestre, cuatrimestre, trimestre, etcétera), y los cursos obligatorios y optativos. Su evaluación consiste en medir si sustenta la formación del estudiante en el contexto de un ciclo completo.
- Evaluación del proceso de aprendizaje. Nivel de confianza del conjunto de instrumentos y procedimientos establecidos por la institución para evaluar las competencias establecidas en el diseño de los cursos y verificar los conocimientos de los estudiantes.
- Objetivos y competencias. Congruencia de los objetivos, metas y justificación del plan de estudios, en relación a las competencias deseadas del estudiante.
- Modelo educativo. Definición en forma precisa del papel que desempeñan los elementos claves del modelo educativo a distancia, considerando variables como la interacción profesor-estudiante y estudiante-estudiante, las TIC empleadas, los materiales educativos, las formas en que se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, y su evaluación.

- Perfil de ingreso y egreso. Pertinencia respecto al plan de estudio de los atributos (competencias, conocimientos, habilidades y valores), que los aspirantes deben inicialmente reunir al ingresar al programa, y finalmente alcanzar al concluir sus estudios.
- Diseño instruccional. El diseño instruccional consiste en la forma en que se diseñan las unidades del curso integrando contenidos, temas y actividades, y su evaluación consiste en establecer la medida en que el diseño instruccional favorece el aprendizaje activo y colaborativo y su evaluación, así como su accesibilidad por medio de distintos soportes tecnológicos.
- Proceso de enseñanza aprendizaje (utilizando las TIC). Efectividad y congruencia de la metodología de enseñanza aprendizaje, respecto a selección de trayectorias flexibles de aprendizaje, al establecimiento de mecanismos de evaluación y aprobación de cursos, a la definición de mecanismos para la mejora continua de los cursos, y la utilización de las TIC (profesor-estudiante y estudiante-estudiante).

b) Resultados / Impactos

Esta dimensión contempla la efectividad del programa, en relación con las competencias realmente alcanzadas por los egresados, así como con su impacto social; por tanto, se trata de medir aspectos como la evaluación del aprendizaje, la bondad de los conocimientos y valores de los egresados, la satisfacción del alumno, y la trascendencia del programa, considerando los siguientes criterios:

- Eficiencia terminal del programa. Indicadores que miden los resultados del programa en términos de tasas de graduación, de abandono, y de proporción entre egresados e ingresados en diferentes periodos de tiempo.
- Evaluación del programa. Efectividad del programa con base en la formación disciplinaria, profesional y social de los egresados, y en las perspectivas de desarrollo socioeconómico local, regional o nacional.
- Seguimiento de egresados / Inserción laboral. Capacidad del programa de dar seguimiento a los egresados, de favorecer su inserción laboral, y de utilizar estos indicadores para efecto de retroalimentación. En éste contexto, se trata de mantener datos de egresados que sean actualizados y confiables; estimar cuantos egresados laboran en su

campo profesional, y cuantos no; medir la apreciación de los empleadores respecto a la formación de los egresados; registrar premios y reconocimientos otorgados a los egresados.

- Contribución al conocimiento / Investigación. Se considera la medida en que el programa contribuye a la investigación y al conocimiento, en beneficio tanto de la práctica profesional específica del egresado, como de la ciencia y de la sociedad en general, y se mide con base en resultados de investigación que se transforman en aplicaciones prácticas; en la aportación de las tesis al avance de práctica profesional; en la publicación de resultados de estudio; en la participación de estudiantes y profesores a encuentros académicos; en el impacto de la investigación sobre el proceso formativo de los estudiantes.

- Satisfacción del alumno. Valor aportado por el programa a sus egresados y reconocido por estos, normalmente por medio de encuestas.

- Cobertura. Capacidad del programa de estudio de atender las necesidades de una población de estudiantes en un dado contexto, ya sea a nivel físico o geográfico (por ejemplo, respecto a las necesidades de una institución universitaria, local, o regional), o en el sentido de una ciencia, arte o disciplina.

c) Alumnos / estudiantes

La dimensión se refiere a la trayectoria académica de ingreso, permanencia, egreso y titulación del alumno, se centra en los recursos, medios y servicios de los que dispone el alumno a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje, y se mide con base en los siguientes criterios:

- Acceso y admisión de estudiantes. El criterio considera los siguientes aspectos: si el programa cuenta con un proceso de admisión (criterios, requisitos, procedimientos e instrumentos), riguroso que asegure que los aspirantes tienen los conocimientos previos necesarios; existencia de mecanismos específicos para el tránsito de licenciatura a posgrado en la misma institución; consideración de atributos apropiados para que el estudiante tenga un buen desempeño en la modalidad a distancia mediada por TIC.

- Trayectoria escolar. Efectividad y actualidad del registro, analizando la información de la trayectoria de los estudiantes desde sus ingresos hasta sus egresos, relativa en

particular a la duración de los estudios, a la tasa de retención, a índices de aprobación, de deserción y de rezago.

- Tutorías. Cobertura de las tutorías (en línea) u otras formas de atención como asesorías y comités tutoriales, que orienten al estudiante durante toda su trayectoria escolar. Contemplando también el conjunto de habilidades predefinidas para la tutoría que se están utilizando como un estándar adentro del programa.

- Movilidad e intercambio. Alcance de mecanismos y procedimientos con instituciones afines (nacionales e internaciones) para la movilidad de los estudiantes, a nivel presencial y virtual.

- Becas. Existencia de un programa de becas finalizado a garantizar la equidad del programa y a ampliar su cobertura, y dependiente o no de los resultados obtenidos.

d) Profesores / Personal docente

Atributos del programa relativos a las características de los profesores, de los cuales se consideran el perfil y la trayectoria académica, la forma de evaluación y el relativo sistema de reconocimiento, así como los recursos de los que disponen para la ejecución de sus funciones y en general, los siguientes criterios:

- Núcleo académico básico. Se considera como se integra el núcleo básico de profesores, analizando su formación académica y experiencia demostrable en investigación o trabajo profesional, a través de trayectorias relevantes y producción académica en alguna de las áreas del conocimiento asociadas al programa. Además, se investiga si todos los profesores que intervienen en el programa, incluyendo los integrantes del núcleo académico, cuenta con formación o experiencia en la modalidad a distancia mediada en TIC.

- Evaluación y reconocimientos. Criterios y mecanismos para la evaluación del desempeño académico de los profesores y la existencia de procedimientos regulados y colegiados para el otorgamiento de estímulos al desempeño del personal académico.

- Productividad y trayectoria académica. Núcleo académico integrado por profesores con una trayectoria relevante y una producción académica en alguna de las áreas del conocimiento asociadas al programa, o que pertenecen a organismos académicos o

profesionales (colegios, academias, asociaciones profesionales, etc.) con reconocimiento local, nacional e internacional.

- Movilidad académica. Existencia y cobertura de programas de movilidad e intercambio de profesores (periodos sabáticos, profesores visitantes, cátedras), a nivel tanto virtual como presencial, así como entre diferentes sedes de la misma institución o con destino a instituciones nacionales e internacionales.

- Formación técnico-pedagógica para educación a distancia. El personal académico responsable de la conducción de los programas a distancia debe poseer una formación y experiencia que satisfaga los mismos criterios empleados en los programas presenciales y además, debe demostrar las competencias tecnológicas necesarias para desempeñarse como facilitador de la construcción del aprendizaje en aulas virtuales, y mantenerse actualizados con continuo avance en las TIC y con las metodologías propias de la modalidad, así como de la evolución de estrategias de gestión de la información y del conocimiento en ambientes colaborativos virtuales.

e) Infraestructura

En referencia con un programa a distancia, la infraestructura se constituye tanto por espacios y equipamiento físico en el que laboran los académicos y administrativos que lo sostienen, como por las redes informáticas y las telecomunicaciones que soportan los recursos de aprendizaje y de administración de los servicios. Es una dimensión que incluye los siguientes criterios:

- Equipamiento. Se refiere al sistema de cómputo y a la infraestructura tecnológica, que deberá asegurar el buen desempeño del sistema así como su amplia disponibilidad. Entendiendo por disponibilidad, la seguridad de que el usuario podrá acceder a los servicios ofrecidos sin contratiempos de conexión ni mermas de velocidad.

- Tecnología de la información y comunicación / Campus Virtual. El campus virtual es la plataforma tecnológica en la cual se integran los contenidos y actividades del curso en línea, y que resultan accesibles a docentes y estudiantes por medio de herramientas que utilizan varias TIC. Se requiere comprobar que el conjunto de programas y herramientas que soportan el programa académico dispone de los requerimientos técnicos necesarios para hacer viables las metas y objetivos del curso.

- Espacios / Instalaciones. Se consideran tanto la disponibilidad y funcionalidad de espacios y equipos para estudiantes y docentes, que son importantes si el programa tiene ciertos requerimientos de presencialidad, como la calidad del ambiente de trabajo destinado al desarrollo y administración del programa.

f) Servicios

La dimensión contempla mecanismos administrativos y académicos de soporte a la formación, y se integra por los siguientes criterios:

- Orientación / servicios a los alumnos. Se considera si los alumnos tienen acceso a la información que requieran para seleccionar el curso que necesiten, así como a servicios de orientación y asesoramiento, (tanto antes del inicio del programa, como durante su ejecución), a mecanismos o sistemas de quejas y apelaciones o al apoyo para su inserción laboral.

- Información y documentación. Contempla toda la información y documentación disponible para la gestión académica administrativa, tanto del alumno, como del docente.

- Bibliotecas digitales. Es el acervo bibliográfico del programa a distancia, que se evalúa considerando aspectos como su accesibilidad, cantidad y calidad de datos, existencia de información especializada, acceso a redes nacionales e internacionales de información.

g) Organización institucional

Por organización institucional entendemos una serie de criterios que se refieren al marco legal, estratégico y organizativo de la institución, en el cual se fundamenta y desarrolla el programa de aprendizaje en línea:

- Normatividad y justificación. Disposiciones normativas que regulan y justifican el desarrollo del programa educativo, como el registro oficial del mismo.

- Planeación. Consiste en un plan de desarrollo de la institución, documentado y aprobado por la instancia académica correspondiente; programas de aseguramiento de la calidad y de mejora, que incluyan identificación de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas.

- Políticas generales / la institución. El criterio incluye la evaluación de aspectos como el alcance de la difusión de la misión y visión de la institución a toda su comunidad de referencia; la correspondencia de estos; los criterios de administración de los recursos; y las políticas administrativas de rendición de cuentas.

h) Cooperación

La cooperación se refiere a las acciones realizadas para proyectar los beneficios derivados del programa a otras empresas e instituciones privadas y públicas, beneficios que deben ser evaluados con base en los recursos invertidos en el programa mismo, o en la institución que lo ofrece; requiere la medición de los siguientes criterios:

- Vinculación con otras instituciones y sectores de la sociedad. Se consideran aspectos como la existencia de programas compartidos con otras instituciones universitarias, la integración de redes temáticas para la colaboración interinstitucional, el impulso de convenios de colaboración, la transferencia de los resultados de la investigación para producir efectos económicos, la colaboración de otros sectores de la sociedad en el desarrollo de los programas educativos, y la formación de capital humano con las características requeridas por las empresas empleadoras.

- Financiamiento / El retorno de la inversión. Se miden los recursos aplicados al programa por instituciones tanto públicas como privadas, en relación con su retorno en términos de beneficios derivados de la actividad de vinculación, de la existencia de ingresos extraordinarios procedentes de actividades de cooperación, y de la generación de fondos externos por convenios.

9) Accesibilidad

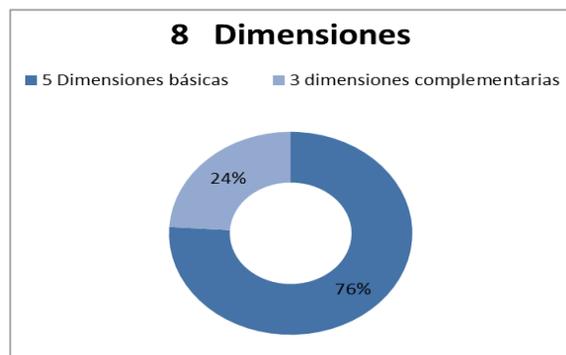
La accesibilidad es el grado en el que todas las personas pueden utilizar el programa en línea independientemente de sus capacidades técnicas, cognitivas o físicas. Es indispensable e imprescindible, ya que se trata de una condición necesaria para la participación de todas las personas independientemente de las posibles limitaciones funcionales que puedan tener, pero viene considerada como una dimensión adicional, por comprender un conjunto de estándares y normas que son relativamente nuevos para el e-learning, y que por lo tanto aún no se encuentran incluidos en buena parte de las guías y modelos de calidad analizados en este estudio.

6.- La evaluación de los resultados

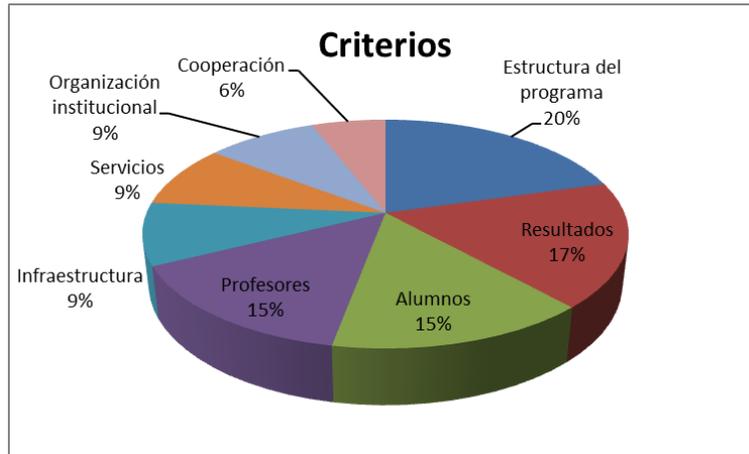
El marco de referencia conceptual se utilizan para el proceso de evaluación en los programas a distancia ocho dimensiones desagregadas en 34 criterios,(Anexo 1) asignados de la siguiente manera: 7 criterios para la dimensión “Estructura del Programa”, 6 criterios para la dimensión “Resultados / Impacto”, 5 criterios para la dimensión “Alumnos / Estudiantes”, 5 criterios para la dimensión “Profesores / Docentes”. 3 criterios para la dimensión “Infraestructura”, 3 criterios para la dimensión “Servicios”, 3 criterios para la dimensión “Organización Institucional” y 2 criterios para la dimensión “Cooperación”.

Además de las anteriores dimensiones se consideró también la Accesibilidad, que es reciente en el proceso de evaluación del e-Learning, que por esta razón se tomó tan solo como una referencia sin impacto en las estadísticas del estudio.

Las dimensiones de evaluación más representativas o utilizadas por las agencias y universidades son cinco, que agrupan el 76% de los criterios, y son: la Estructura del programa, los Resultados, los Alumnos, los Profesores y la Infraestructura; en comparación, aparecen tan solo complementarias las otras tres restantes dimensiones, que apenas agrupan el 24% de los criterios, y son los Servicios, la Organización Institucional, y la Cooperación.



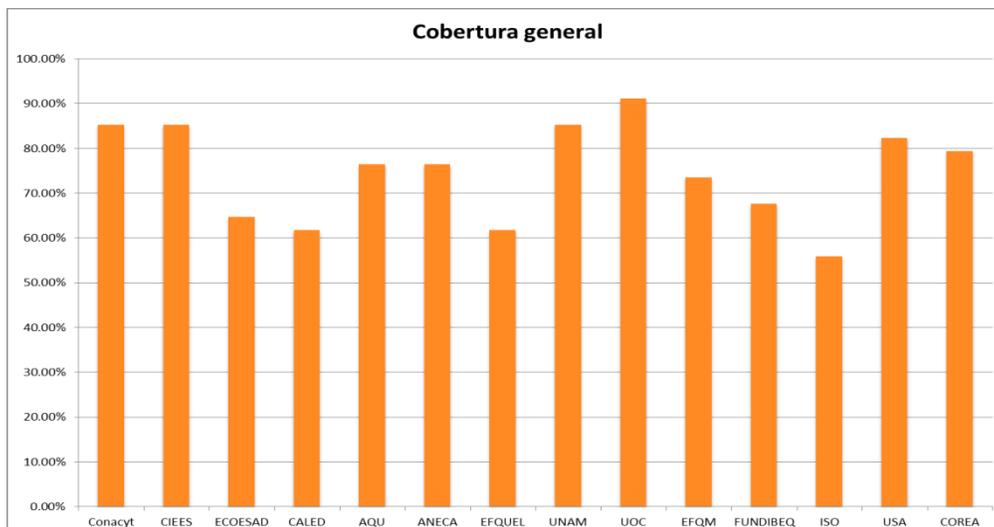
Los 34 criterios se distribuyeron entre las 8 dimensiones de la siguiente manera:



En la siguiente tabla se indica el porcentaje utilizado por cada institución y/o modelo.

Instituciones	%	Modelos de calidad	%
CONACYT	85.29	EFQM	73.53
CIEES	85.29	FUNDIBEQ	67.65
ECOESAD	64.71	ISO	55.88
CALED	61.76	Otros Países	-
AQU	76.47	USA	82.35
ANECA	76.47	Corea	79.41
EFQUEL	61.76	-	-
UNAM	85.29	Agencias	73.11
UOC	91.18	Universidades	88.24

Grafica 1
Porcentaje de cobertura por institución



En promedio, las agencias y/o instituciones evaluadoras cubren el 73% de los criterios, pero hay que destacar que de las 7 agencias consideradas en el análisis 4 son acreditadoras oficiales (CONACYT y CIEES en México, y AQU y ANECA en España), mientras que las 3 restantes son instituciones evaluadoras que proporcionan un reconocimiento de calidad a nivel nacional o regional. En realidad, las universidades se centran en los lineamientos de las agencias acreditadoras gubernamentales, con el objetivo de conseguir su certificación oficial; en el caso de México, la UNAM cubre el mismo número de criterios (85% del total, pero no los mismos) que sus agencias acreditadoras (CONACYT y CIEES), mientras que en el caso de España, con un 91% la UOC cubre más criterios que la agencia que la evalúa (AQU), limitada al 76%.

Por su parte, los modelos de calidad establecen normas y estándares a los que deberían apegarse las instituciones educativas en su sistema general de calidad; todos los modelos persiguen el mismo objetivo, pero no llegan a satisfacer los requerimientos sustantivos para evaluar a las universidades y, como muestra el análisis, se centran más en la operación de la institución, y en específico a las dimensiones de Infraestructura, Organización Institucional y Cooperación (cubiertas al 100%), y de servicios (al 78%), mientras que los criterios relativos a las dimensiones básicas para la evaluación educativa se encuentran considerados en una medida inferior al 50%.

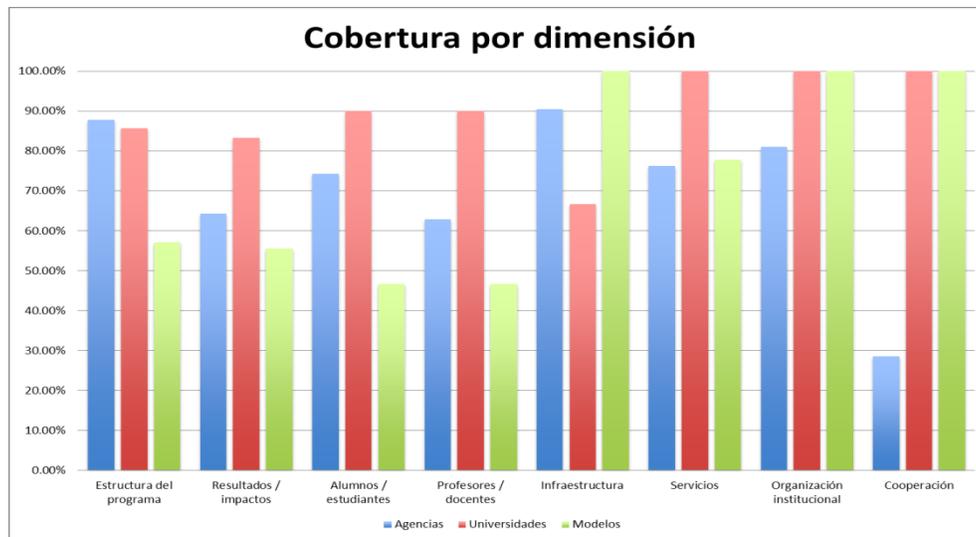
Conjuntamente, los tres modelos cubren el 66% de los criterios, pero hay que resaltar la gran diferencia existente entre el modelo EFQM, con un 74% de cobertura, y la norma ISO/ IEC 19796-1 (en el área educativa) que tan solo abarca un 56% de los criterios, razón por la cual el primero es mayormente utilizado por las universidades europeas en la definición de su sistema interno de calidad. Respecto al modelo de Latinoamérica, de los 23 criterios utilizados FUNDIBEQ comparte 21 con EFQM, y es a su vez el modelo más utilizado en la región, en el proceso de aseguramiento de la calidad del e-Learning.

Con el propósito de identificar las tendencias existentes en otros países, se consideraron en el análisis dos artículos relativos a los criterios de evaluación de los Estados Unidos de América y de Corea del Sur, los cuales cubren un 82% y un 79% de los criterios de calidad, respectivamente. Comparando estos datos con los de las universidades y agencias de Iberoamérica se observa que el rango sugerido para realizar una adecuada evaluación está entre el 80% y el 90% de los criterios de calidad identificados en nuestro análisis.

El siguiente cuadro presenta el mismo porcentaje (criterios utilizados sobre el total de criterios), por cada dimensión de evaluación, lo cual permite de visualizar el foco de atención de las agencias o instituciones, de las universidades y de los modelos de calidad.

Dimensión de evaluaciones	Agencias o Instituciones	Universidades	Modelos
Estructura	87.76	85.71	57.14
Resultados	64.29	83.33	55.56
Alumnos	74.29	90	46.67
Profesores	62.86	90	46.67
Infraestructura	90.48	66.67	100
Servicios	76.19	100	77.78
Organización Institucional	80.95	100	100
Cooperación	28.57	100	100
Accesibilidad	28.57	0	0
Acumulado	73.11	88.24	65.69

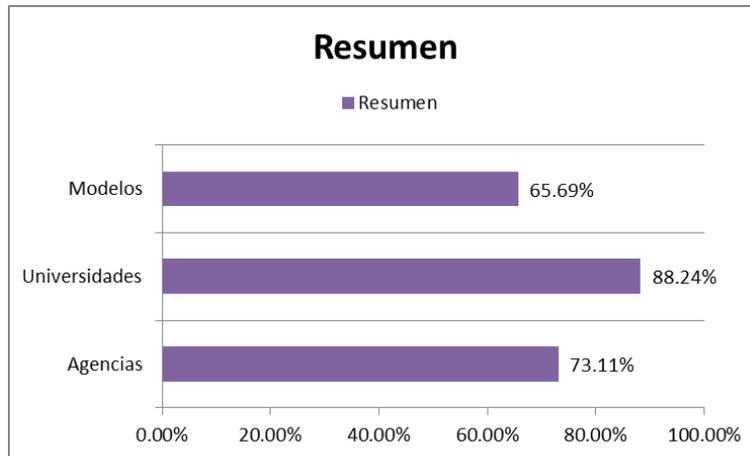
Grafica 2
Cobertura por dimensión de evaluación



Con base en lo anterior se puede notar que las universidades se centran en atender las siguientes dimensiones, en orden de importancia: la Organización Institucional, los Servicios y la Cooperación, con el 100%; los Alumnos y los Profesores, con el 90%; la Estructura del programa con un 86 %; los Resultados con un 83%; y por último la Infraestructura con un 67%. Por su cuenta, las agencias evaluadoras dan la siguiente importancia a las ocho dimensiones: Infraestructura (90%), Estructura del programa (88%), Organización Institucional (81%), Servicios y Alumnos (aprox. 75%), Resultados y Profesores (aprox. 63%) y por último Cooperación (28%); adicionalmente, las agencias son las únicas instituciones que inician a prestar atención a la Accesibilidad, con un 28% que todavía evidencia la novedad del tema. Y finalmente, los modelos de calidad cubren al 100% la Organización Institucional, la Cooperación y la Infraestructura; al 78% los Servicios; al 56% / 57% los Resultados y la Estructura del programa; y tan solo al 47% los Alumnos y los Profesores.

Grafica 3

Resumen de cobertura por grupo de instituciones y modelos de calidad



7.- Conclusiones

Como consideración preliminar, el presente estudio no pretende calificar a las agencias y universidades, ni tampoco indicar quien es mejor o peor, aplicando elementos de valor; lo que pretende es mapear y representar gráficamente lo que cada institución y modelo está utilizando para evaluar la calidad de los programas en línea. Cabe resaltar que los resultados no fueron validados con los responsables de las instituciones consideradas en el análisis, ya que solo por la UOC se logró realizar una revisión general de los criterios utilizados, que fueron en todos los casos obtenidos de las guías e información disponible en las páginas web.

En el proceso de autoevaluación, las universidades cubren en promedio el 88% de los criterios de calidad identificados. Este dato es indicativo de la importancia que la UNAM y la UOC otorgan al aseguramiento de la calidad de sus programas en línea.

El estudio identifica oportunidades de cooperación internacional entre ambas universidades, si consideramos que el compartir el 76% de los criterios de calidad propicia una buena base para el diálogo y el trazado de posibles acuerdos, por ejemplo para impulsar la movilidad de estudiantes y profesores entre ambas. Sin embargo, al respecto hay que mencionar que la UNAM utiliza el mismo modelo para evaluar a todos sus

programas (tantos presenciales como en línea), debido a que actualmente no cuenta con una guía específica para medir la calidad del e-Learning; lo anterior explica la diferencia existente en los porcentaje de utilización de los criterios, que la UOC cubre en un 91%, mientras que la UNAM emplea en un 85%.

En relación con las dos agencias regionales (CALED para Latinoamérica y EFQUEL para Europa), la tabla nos ayuda a darnos cuenta que comparten 19 de los 21 criterios que utilizan. Aunado a lo que se mencionó anteriormente para las dos universidades, eso nos indica que Europa y Latinoamérica son dos regiones distintas, pero complementarias, con un amplio vínculo de cooperación entre las instituciones educativas; lo cual genera oportunidades para promuevan la globalización de la calidad.

En el proceso de evaluación es importante no olvidar la accesibilidad, un concepto relativamente nuevo que siempre más se ha venido incorporando en los modelos educativos, y más aún en los programas de aprendizaje en línea. Es relevante resaltar que sean las instituciones regionales, como CALED y EFQUEL, las que contemplan la accesibilidad en su proceso de evaluación; sin embargo, lo anterior no quiere decir que las demás instituciones no le den importancia o que no la estén contemplando, solo que en su marco de evolución aún no han considerado esta dimensión.

Finalmente el marco de referencia conceptual es una radiografía de la columna vertebral de las dimensiones y criterios que utilizan las instituciones y modelos de Iberoamérica para evaluar la calidad de los programas en línea; con esta información todas las universidades (tanto de la región, como de otras áreas geográficas) pueden comparar y/o revisar los criterios de calidad que actualmente están utilizando en sus procesos de evaluación, con el propósito de detonar líneas de mejora y/o evolución de sus instrumentos; y para aquellas instituciones que aún no cuentan con un sistema de evaluación, el marco de referencia servirá como guía para su elaboración, con la finalidad de contribuir en el aseguramiento de los programas en línea y fortalecer los procesos de acreditación de la calidad.

Recomendaciones

- La UNAM no cuenta con un instrumento específico para evaluar a los programas en línea; ante este escenario, se recomienda organizar un grupo de trabajo con las responsables de las áreas de evaluación educativa y de educación a distancia, para que a partir del presente estudio se fortalezca el actual instrumento de autoevaluación o se construya una nueva guía específica para el e-learning, con el objetivo de someterse con confianza al proceso de evaluación externa y lograr su acreditación de calidad oficial.
- La UOC, aun siendo una universidad totalmente en línea, y la institución con el porcentaje de cobertura más alto del estudio, se encuentra actualmente en periodo de seguimiento de evaluación de sus titulaciones y masters con el objetivo a lograr su acreditación futura; por lo tanto, se recomienda reunir al personal involucrado en el proceso de evaluación en un grupo de enfoque que, a partir del presente estudio, revise las dimensiones más susceptibles de mejora y evolucione los instrumentos actuales.

Referencias bibliográficas

1. Bartolomé, A. (2004). *Blended learning*. Conceptos básicos, Universidad de Barcelona, España, Revista. Pixel-bit, Número 23, abril 2004
2. Frydenberg, J. (2002). *Quality standards in e-Learning: A matrix of analysis*. International Review of Research in Open and Distance Learning 3 (2)
3. Hilera, José Ramón y Hoya, Rubén (2010). *Estándares de e-Learning: Guía de Consulta*. Universidad de Alcalá
4. Jung, I.S. (2010). *The dimensions of e-Learning quality from the learner's perspective*. Educational Technology Research and Development, 59(4), 445-464, doi:10.1007/s11423-010-9171-4
5. Jung, I.S., Wong, T.M., Chen L., Baigaltugs, S., & Belawati, T. (2011). *Quality assurance in Asian distance education: Diverse approaches and Common culture*. The International Review of Research in Open and Distance Learning, 12(6), 63-83
6. Jung and Latchem (2012). *Quality Assurance and Accreditation in Distance Education and e-Learning*, Model, Politics and Research, New York.
7. Korniejczuk, Víctor Andrés (2003). *La acreditación de la educación superior presencial y a distancia en Estados Unidos y México*. RED, Revista de Educación a Distancia, Número 007, de la Universidad de Murcia, España.
8. Pascual, M.P. (2003). *El Blended learning reduce el ahorro de la formación online pero gana en calidad*. Educaweb, 69. 6 de octubre de 2003.
9. Pawlowski, J.M. (2007). *El Modelo de Adaptación de la Calidad: adaptación y adopción de la Norma de Calidad ISO / IEC 19796-1 para el aprendizaje, educación y formación*. Educación, tecnología y sociedad, 10 (2), 3-16.3 ISSN 1,436 a 4,522 (en línea) y desde 1176 hasta 3647 (de impresión). © Foro Internacional de la Tecnología Educativa y Sociedad (IFETS).

10. Rubio, J. (2007). *La evaluación y acreditación de la Educación Superior en México. Un largo camino aún por recorrer [versión electrónica]* Reencuentro, diciembre (50), 35-44. Recuperado el 9 de julio de 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/340/34005006.pdf>
11. Sangrá, A. (2001) *La calidad en las experiencias virtuales de educación superior*. Ponencia presentada en Virtual Educa Madrid, España.

Referencias electrónicas

UNAM (2010) La Guía de Autoevaluación:

<http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant-documentos/05.pdf>

UOC: (2009) El Sistema de Gestión Interna de la Calidad:

http://in3.uoc.edu/opencms_portalin3/export/sites/default/PDF/AUDIT-UOC_20090702.pdf

CONACYT (2011) El Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas en la Modalidad No Escolarizada, versión1:

http://www.conacyt.gob.mx/Becas/Calidad/Convocatorias_2011/Marco_Referencia_No-Escolarizada.pdf

CIESS: (2009) la Metodología General para la Evaluación de Programas de Educación Superior a Distancia: <http://www.ciees.edu.mx/ciees/publicaciones.php>

ECOESAD: Observatorio para la Educación en Ambientes Virtuales / Evaluación General por Dimensiones: <http://www.observatoriovirtual.udg.mx/default.aspx>

CALED: (2009) Guía de Evaluación para cursos virtuales de formación continua, Loja-Ecuador:

http://www.utpl.edu.ec/caled/index.php?option=com_content&view=article&id=20&Itemid=10

AQU: Guía para la elaboración y Verificación de las propuestas de titulaciones universitarias de grado y máster V 2.0, de junio 2011: http://www.aqu.cat/doc/doc_42330665_1.pdf

Guía para el seguimiento de las titulaciones oficiales de grado y máster V 2.0, de mayo 2011: http://www.aqu.cat/doc/doc_56548740_1.pdf

ANECA: Plantilla de evaluación para la verificación de títulos de grado y master universitario V.01 de 10/11/2011:

http://www.aneca.es/content/download/12388/153637/file/verifica_plantilla_v01_111107.pdf

Monitor, Guía de Apoyo de Seguimiento V01.1,16/04/2012:

http://www.aneca.es/content/download/12342/151996/file/guia_monitor_120416.pdf

EFQUEL: UNIQUE (European Universities Quality in e-Learning):

<http://unique.efquel.org/about/> ECB-CHECK (Quality Certification for e-Learning Programs): <http://ecbcheck.efquel.org/>



Anexo 1

COMPARATIVO		Agencias							Universidades		Modelos de Calidad			Otros Países	
8	34	CONACYT	CIEES	ECOSAD	CALED	AQU	ANECA	EFQUEL	UNAM	UOC	EFQM	FUNDIBEQ	ISO	USA	COREA
DIMENSIONES DE EVALUACIÓN	CRITERIOS														
Estructura del programa 7	Plan de Estudios /Mapa Curricular	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Evaluación del Proceso de Aprendizaje	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Objetivos y Competencia	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Modelo Educativo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Perfil de Ingreso y Egreso	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓				✓	✓
	Diseño Instruccional	✓	✓	✓	✓			✓		✓				✓	✓
	Proceso de enseñanza-aprendizaje/ utilizando las TCs	✓	✓	✓	✓			✓		✓					
Resultados / Impactos 6	Efectividad / productividad del programa/ Eficiencia Terminal	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Evaluación del programa	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Seguimiento de egresados / Inserción Laboral	✓	✓				✓		✓	✓				✓	✓
	Contribución al conocimiento / Investigación	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓				
	Satisfacción del alumno				✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Cobertura	✓	✓						✓						
Alumnos / Estudiantes 5	Acceso y Admisión de Estudiantes	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Trayectoria escolar	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
	Tutorías	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓
	Movilidad e intercambio	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓		✓			
	Becas	✓	✓						✓						
Profesores/ Docentes 5	Núcleo académico básico	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Evaluación y Reconocimientos	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
	Productividad y Trayectoria Académica	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓
	Movilidad Académica		✓	✓					✓	✓					
	Formación Técnico-Pedagógica para ED			✓	✓					✓				✓	
Infraestructura 3	Equipamiento	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Tecnología de la información comunicación/ Campus Virtual	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Espacios/ Instalaciones	✓	✓	✓		✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓
Servicios 3	Orientación / servicios a los alumnos		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Información y documentación	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
	Bibliotecas / Digitales	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓
Organización Institucional 3	Normatividad y Justificación	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Planeación	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Cooperación 2	Vinculación con otras instituciones y con sociedad	✓	✓	✓					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Financiamiento / El retorno de la Inversión	✓							✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Accesibilidad	Normas de Accesibilidad				✓			✓							

En la Búsqueda de Consolidación de un Programa de Posgrado: el Caso de Ciencias Agrarias-UAAAN

Jesús Vielma Sifuentes

Centro de Investigación en Reproducción Caprina
Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro
Periférico Raúl López Sánchez y Carretera a Santa Fe,
CP 27054, Torreón, Coahuila, México.
Tel: (+52) (871) 729 7676
jesus_vielm@hotmail.com

Rosa Elena Vielma Castillo

Instituto Tecnológico Superior de San Pedro de las Colonias, Coahuila
snoopy_rosy@hotmail.com

Resumen

La presente propuesta se ubica en las experiencias que han conducido a la consolidación de los programas de posgrado. Tiene básicamente dos partes. La primera, define someramente qué es un programa de posgrado. Delinea los diferentes tipos de programas. Plantea los objetivos del posgrado. Describe la organización del trabajo y los resultados esperados de un programa de posgrado. La segunda parte, presenta sucintamente la experiencia del Programa de Posgrado en Ciencias Agrarias de la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro, que transitó de ser un programa liberal a convertirse en un programa abierto a la evaluación externa y decidido a modificar su organización y funcionamiento de manera de conseguir su consolidación.

Palabras Clave: Programa de posgrado, Experiencia educativa, consolidación

¿Qué es un Programa de Posgrado?

Por definición, estudios de posgrado son aquellos que son superiores a los estudios de pregrado. Incluyen una diversa gama de modalidades.

Desde los muy formales y estructurados hasta los completamente informales. Se ofrecen en niveles de especialidad, maestría y doctorado, en todos los ámbitos con orientación a la investigación o a la profesionalización. Desde nuestro punto de vista, los niveles de maestría y doctorado se deberían orientar a la investigación y dejar a la especialización

para los estudios tendientes a la profesionalización. Parece inconcebible obtener una maestría o doctorado sin realizar una contribución al avance del conocimiento por una tesis y/o un artículo científico.

Sin entrar en más disensiones, para el propósito de este escrito, adoptaremos como propios los criterios planteados por ANUIES de México, que en sus documentos oficiales declara que el Posgrado es “Es la última fase de la educación formal; tiene como antecedente obligatorio la licenciatura. Comprende los estudios de especialización, maestría y doctorado” (ANUIES, Anuario Estadístico de Educación Superior, 2012).

Por su parte, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México, plantea que “El PNPC reconoce la calidad y pertinencia de los programas de posgrado en sus dos orientaciones:

-Los **Programas de Posgrado con Orientación a la Investigación** que se ofrecen en los niveles de especialidad, maestría y doctorado en las diferentes áreas del conocimiento.

-Los **Programas de Posgrado con Orientación Profesional** que se ofrecen en los niveles de doctorado maestría y especialidad, con la finalidad de estimular la vinculación con los sectores de la sociedad.

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. PROGRAMA NACIONAL DE POSGRADOS DE CALIDAD PNPC-2 MARCO DE REFERENCIA PARA LA EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE PROGRAMAS DE POSGRADO CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Versión 5.1 Febrero, 2014).

Para algunos profesores de posgrado resulta complicado asimilar algunos de los conceptos del posgrado que ahora están en boga, por ejemplo:

“El doctorado profesional se precisa como ‘un posgrado en el que el campo de estudio es una disciplina profesional y que se diferencia del doctorado con orientación a la investigación por la obtención de un grado relacionado con esa profesión’ (UKCGE, 2005, p8). Así, por ejemplo, pueden considerarse programas de doctorado profesionales los doctorados en educación, derecho, ciencias de la salud, medicina clínica, administración, los cuales abarcan áreas profesionales amplias, así como el doctorado en psicología clínica y el doctorado en psicología educacional, bastante más especializados. Estos programas varían enormemente. Unos capacitan para profesiones especializadas, mientras que otros son más genéricos; unos son de tiempo completo, pero la mayoría son de tiempo parcial (con períodos cortos de asistencia y/o elementos de aprendizaje a distancia); unos son fundamentalmente presenciales, mientras que otros están basados principalmente en investigación de campo; unos con mayor énfasis en prácticas y otros dirigidos a profesionales con experiencia que requieren nuevas habilidades y conocimientos. En algunos programas se evalúa por el trabajo en clase, en otros por una serie de trabajos (portafolio de evidencias) y otros por una combinación de trabajo en clase y un proyecto de investigación y tesis. En los requerimientos de admisión se solicita la maestría y en otros se evalúa la experiencia profesional” (Ibídem).

Tal vez sería mejor concebir a los egresados de este tipo de Programas como posgraduados con “Alto Perfil de Especialización” y dejar el concepto de Doctorado para los egresados que sean formados en un ambiente académico que preconice a la investigación científica como el eje de su educación.

“Los doctorados de orientación a la investigación tienen como finalidad, proporcionar al estudiante una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento con una alta capacidad crítica y creativa a través de investigaciones originales. Resulta importante reforzar el carácter interdisciplinar de esta formación en competencias transferibles, fomentando el contacto entre doctorandos de distintas disciplinas, la creatividad y la innovación.” (Ibíd.)

¿Cómo son los egresados de un Programa de Posgrado?

Las cualidades de los egresados de un programa de posgrado dependen del tipo de programa en el que adquirieron su formación. Si provienen de un programa orientado a la investigación, serán investigadores críticos y creativos a que adquirieron sus habilidades a través de investigaciones originales. Por otra parte, si proviene de un programa orientado a la profesionalización profundizará en las habilidades y competencias en un campo profesional para atender la demanda potencial del mercado laboral y de impacto inmediato al sector profesional.

El impacto social de los egresados se reflejará en sus contribuciones al desarrollo social con diferente esfera de acción. Si egresa de un posgrado orientado a la investigación, deberá integrarse a los “colegios invisibles” de su área del conocimiento, mantenerse vigente por la producción de publicaciones científicas y finalmente participará en el avance de un programa de investigación, integrándose al paradigma del conocimiento correspondiente y vigente. Si por otra parte, egresa de un programa orientado a la profesionalización, su ámbito de acción será más limitado, se reflejará en sus contribuciones al avance de los procesos técnicos o tecnológicos de la región donde él se desempeña.

¿Cuáles son los instrumentos de trabajo de un egresado de un Programa de posgrado?

Los posgraduados son personas especializadas y técnicamente capacitadas para realizar funciones específicas, por tanto, en su formación se habilitan para el uso de técnicas

sofisticadas que involucran el manejo de útiles e instrumentos complejos. Sí son científicos y tecnólogos del área de la producción de bienes materiales, serán hábiles en el manejo de equipo de laboratorio y de campo. Si son del área social, entonces manejarán útiles de investigación como encuestas, entrevistas, investigación documental y otros que resulten apropiados.

¿Cómo se lleva a cabo la educación de los estudiantes de Posgrado?

El tipo de programa determina en gran medida la organización de los procesos de formación de los estudiantes de posgrado. En general, existe un propósito primordial del programa, expresado en los objetivos y metas específicas de cada programa y el perfil del egresado. Luego, también existe un currículum y un plan y programas de estudios en el que se hacen explícitos la duración, los cursos curriculares (obligatorios y optativos), los créditos, el valor de la actividad de investigación, los requisitos para la obtención del grado y algunos complementos necesarios.

Cada semestre, tetramestre, o lo que sea, el estudiante cursa una parte del plan de estudios. Los primeros semestres se acreditan la formación teórica y metodológica y los últimos se realiza la formación que habilita al estudiante para la actividad de investigación o las más importantes tecnologías y técnicas propias de su campo profesional. En este trayecto académico, se va preparando la tesis de grado o la memoria para la graduación.

El comité de asesoría de cada estudiante participa en las Líneas de Generación y/o Aplicación del Conocimiento que están vigentes en cada programa de posgrado y son asociadas al trabajo profesional, además son congruentes con el área de conocimiento según en el plan de estudios y que constituyan espacios reales de aproximación a la actividad profesional. De este ámbito, surgen los proyectos de investigación que serán las tesis de grado de los estudiantes. El profesor asesor principal propone un proyecto de investigación, además evalúa el progreso académico del estudiante. Por su parte, el estudiante se enrola en el proyecto y se responsabiliza de las tareas que el asesor le delega formalmente y ahí realiza su trabajo de tesis, instalando el experimento, vigilándolo,

tomando datos, analizándolos, redactando informes de investigación. El resto de los profesores del comité de asesoría, evalúan el avance del trabajo de investigación del estudiante.

¿Es posible alcanzar la consolidación de los Programas de Posgrado?

Si las condiciones antes delineadas se dan en un ambiente adecuado de trabajo, todas las tareas pueden resultar exitosas, entonces, se consiguen la mayoría de las metas del Programa. Los estudiantes aprenden, realizan sus proyectos de investigación, sus ponencias para congresos, sus tesis de grado y se preparan para la defensa de su tesis. Los profesores realizan sus investigaciones, obtienen publicaciones y ponencias, preparan a sus estudiantes y los gradúan. El Programa en su conjunto tiene eficiencia terminal en sus graduados, adquiere reconocimiento externo por sus trabajos de investigación y la buena aceptación de sus egresados, consigue que sus profesores sean reconocidos por el CONACYT, el PROMEP-SEP, los colegios y asociaciones y otras instancias. Todo esto, finalmente, abona a la consolidación académica y científica del Programa.

La experiencia del Programa de Posgrado en Ciencias Agrarias (PMCA) de la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro (UAAAN)

En su origen, los programas de posgrado de la UAAAN se crearon siguiendo una tradición liberal. Es decir, se reunían un grupo de profesores que tenían formación de maestría y/o doctorado y casi sin otros requisitos más, hacían su propuesta de programa ya sea de maestría o de doctorado. Tal vez los requisitos más recurrentes para hacer propuestas de posgrados eran dos: uno ser posgraduados y dos haber obtenido su posgrado en áreas más o menos afines. Así, se iniciaron los posgrados en la Universidad Narro, así funcionaron durante mucho tiempo. Claro está, funcionaron así porque no existían presiones de competencia. La evaluación de la calidad de los programas era preponderantemente de carácter interno y discrecional. Sin embargo, a principios de los ochentas, surge la idea de la evaluación y clasificación de los programas de posgrado de México. Esta novedosa política de nivel nacional empezó a poner presión a todos los programas nacionales. Al inicio, la evaluación era opcional, con el tiempo la evaluación, aunque opcional en su

declaración, se convierte en imperativa dado que para acceder a becas académicas para los estudiantes y demás apoyos por parte de instancias externas, es necesario estar bien colocado con base en los resultados oficiales de la evaluación.

Los programas de posgrado de la UAAAN originales, al ser evaluados por instancias externas empezaron a colocarse en diferentes categorías. Lo anterior generó la necesidad de incrementar la calidad de los programas para obtener mejores calificaciones en la evaluación nacional. Para mejorarse, los programas se sometieron a una política de reestructuración que básicamente consistió en la integración de varios programas afines para formar programas con más potencialidades al conjuntar las virtudes y subsanar las deficiencias detectadas.

El actual Programa de Posgrado en Ciencias Agrarias, que ahora ofrece los grados de maestría y doctorado en ciencias, se reestructuró a partir de la integración en 2002 de la Maestría en Reproducción Animal y la Maestría en Producción Agronómica, que habían sido creadas en enero de 1994.

Las transformaciones más notables que resultaron de esta integración de programas de posgrado son las que se describen enseguida.

La adopción como propios de los criterios de calidad, de organización y operación, propuestos y actualizados frecuentemente por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

La reorganización de la actividad de investigación dentro del Programa, haciendo que sea el eje de la formación de los estudiantes. Se abandonó el esquema de la investigación basada en la elaboración de proyectos dispersos y ahora está restringida a líneas de generación y/o aplicación del conocimiento que son bien fundamentadas y planeadas a plazos medianos y largos. Los proyectos de tesis de los estudiantes derivan de las líneas de

investigación e inician la primera semana del primer semestre de su formación. Las líneas se revisan y actualizan con frecuencia.

El plan de estudios se ha flexibilizado y enriquecido con base en la inclusión de unidades de enseñanza-aprendizaje sobre tópicos selectos y problemas especiales, que son incluidos de acuerdo con las necesidades particulares de cada estudiante y su proyecto de tesis. La investigación constituye el treinta por ciento del total de los créditos. Para graduación se incluye como requisitos la participación en congresos nacionales e internacionales y/o la publicación de artículos científicos en revistas arbitradas.

Las instalaciones, laboratorios y equipo, al ser actualizados, se utiliza como criterio que sirvan primordialmente a los objetivos de las líneas de generación y /o aplicación de conocimientos.

Se ha instrumentado una estrategia de seguimiento a la trayectoria académica de los estudiantes de manera que no existan obstáculos en su formación y tengan la posibilidad de graduarse en tiempo para mejorar la eficiencia terminal.

Se evalúa permanentemente la calidad de los productos del trabajo de estudiantes y profesores. Es una exigencia que las ponencias y las publicaciones escritas sean de buena calidad y que consigan su aceptación en congresos y revistas científicas de excelente calidad.

Conclusiones

Los programas de posgrado deben abandonar los esquemas liberales de organización. La evaluación externa puede ser una motivación para el mejoramiento constante de los programas de posgrado. La consolidación de los programas es factible si se adoptan las sugerencias provenientes de los organismos externos responsables de la actividad de evaluación.

Fuentes bibliográficas consultadas

- ANUIES, (2012) Anuario Estadístico de Educación Superior,
- CONACYT. (2014) PROGRAMA NACIONAL DE POSGRADOS DE CALIDAD PNPC-2 MARCO DE REFERENCIA PARA LA EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE PROGRAMAS DE POSGRADO CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Versión 5.1 Febrero, 2014
- UAAAN. (2002), Programa de Posgrado en Ciencias Agrarias, Documento de Trabajo (Mimeo).127p
- UAAAN. (1993), Maestría en Producción Agronómica, Documento de Trabajo (Mimeo).112p
- _ UAAAN. (1993), Maestría en Reproducción Animal, Documento de Trabajo (Mimeo).117p

Maestría en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera – MEILE de la Universidad de Guadalajara, un Posgrado en Línea y Totalmente en Inglés a 10 Años de su Inicio

Dra. Liliana María Villalobos González

Universidad de Guadalajara

lvillalobos@csh.udg.mx

Guanajuato 1047, Planta Baja,

Alcalde Barranquitas, Guadalajara, Jalisco, 44260.

Tel: (+52) (33-38193300, ext. 23574)

Resumen

La Maestría en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, mejor conocida por sus siglas como MEILE, es parte de la oferta académica de posgrados de la Universidad de Guadalajara en modalidad profesionalizante, a distancia y en línea que inició labores en el año 2004 con la primera generación. Han transcurrido 10 años desde entonces y hoy en día cuenta ya con su sexta generación conformada por alumnos de toda la república mexicana y de diversos contextos en los cuales el proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés intenta dar respuesta a las necesidades locales, nacionales e internacionales del conocimiento de una lengua extranjera. El programa se lleva a cabo a través del uso de la plataforma Moodle y cuenta con un periodo presencial al año. El presente trabajo es el relato de la experiencia de estos 10 años de trabajo en búsqueda de la consolidación del programa.

Introducción

En épocas pasadas, el conocimiento de un idioma extranjero simbolizaba únicamente cierto refinamiento cultural e intelectual. En nuestros días, los idiomas extranjeros son percibidos como elemento clave en el éxito académico, económico, técnico-científico y, en ciertos casos, incluso en cuanto a movilidad social. La influencia que el conocimiento de una lengua extranjera ejerce sobre aspectos vitales para el desarrollo de una sociedad se ha intensificado, expandido y diversificado. Sería de hecho pensar que una persona, hoy en día, no reconociera dicha importancia, sea intuitivamente o en base a su experiencia y contexto.

Contexto Socioeconómico

Durante los últimos treinta años, hemos visto en México un notable desarrollo en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, así como la importancia que se otorga al

dominio de una o más lenguas extranjeras, particularmente el idioma inglés, por parte de la sociedad en general, tanto en el terreno educativo como en el laboral. Este fenómeno se ha debido, en gran parte, a cambios y reformas en el sector educativo, como el fomento al posgrado, la investigación y el uso de tecnología educativa; en el sector económico, con los efectos de la globalización de las economías; en el sector industrial, con la competencia mundial y la modernización tecnológica de nuestra planta industrial; así como en el sector comercial, particularmente a partir del ingreso de México en el Acuerdo General de Tarifas y Arancel (GATT) y en el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLC).

La situación arriba descrita ha provocado la necesidad de brindar a nuestra sociedad los elementos que permitan y promuevan la participación activa de sus miembros en el contexto global en que ahora nos encontramos; y uno de estos elementos es, evidentemente, nuestra habilidad para comunicarnos a través de uno o más de los idiomas internacionales. Es imprescindible que la enseñanza de lenguas extranjeras forme parte integral del sistema de educación en México en sus distintos niveles e instancias, y a través de una gama variada de opciones.

Desgraciadamente, la creciente demanda de aprendizaje de lenguas extranjeras no ha estado acompañada de la necesaria e igualmente creciente disponibilidad de recursos humanos capacitados y profesionales (docentes, formadores de docentes, y administradores de la enseñanza de lenguas extranjeras). Por otra parte, la investigación en México dentro de esta área del conocimiento es escasa por es misma falta de recursos humanos preparados para desarrollar esta función.

Dada esta situación, se puede afirmar que existe una necesidad imperiosa de formar a educadores e investigadores que puedan responder a las características particulares de nuestro sistema educativo y nuestro contexto socio-cultural y económico a través del desarrollo de nuevos e innovadores proyectos de enseñanza de lenguas extranjeras.

Características y Cobertura

La Maestría en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera – MEILE es un programa de estudios que propone la Universidad de Guadalajara y representa un esfuerzo para contribuir a resolver la problemática actual de falta de educadores en lenguas extranjeras y de insuficiente oferta de desarrollo profesional en dicha área, no solamente en Guadalajara sino en todo el país.

Demanda Estimada

El programa MEILE da respuesta a las necesidades de egresado de la Licenciatura en Docencia de Idiomas de los diferentes programas existentes en el país; así como para aquellos de programas de áreas afines tales como educadores normalistas, letras, literatura, lingüística, etc.

Por otra parte, la MEILE capta también a aquellos profesionales que, aunque su grado de licenciatura sea en otra área no afín, cuentan con experiencia académica y laboral significativa en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Para obtener el grado de Maestro en Educación en Enseñanza de Lenguas Extranjeras, el estudiante debe cursar y aprobar los módulos y seminarios correspondientes al plan de estudios; acumular 140 créditos de acuerdo al plan de estudios vigentes. Los 140 créditos son cursados en línea a través del uso de la Plataforma Moodle y totalmente en inglés por profesores de Tiempo Completo de la propia Universidad de Guadalajara como de otras Instituciones de Educación Superior en el país, como es el caso de la Universidad del Valle de Atemajac, Universidad Panamericana de Guadalajara, la Universidad Autónoma de Nayarit, la Universidad Autónoma del Estado de México, por nombrar algunas.

Asimismo, el alumno debe presentar un trabajo de tesis como requisito para obtener el grado y el título una vez que se hayan cubierto los créditos correspondientes. Finalmente, cumplir con las disposiciones que estipule la normatividad vigente en la Universidad de

Guadalajara y en el Centro Universitario de Ciencia Sociales y Humanidades en donde se cuenta insertada el programa MEILE.

Objetivos

Los objetivos al presentar este relato es puntualizar en la importancia del programa MEILE y como satisface la demanda laboral local, nacional, e internacional de profesores con grado de maestría en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la modalidad a distancia y en línea.

Campo de trabajo actual y potencial

El profesional en la enseñanza de lenguas extranjeras, con grado de maestría, se desempeña laboralmente en las siguientes actividades e instituciones:

Actividades

- Docencia de lenguas extranjeras, principalmente en actividades de planeación, evaluación y administración educativa.
- Desarrollo de materiales didácticos para diferentes públicos, niveles y propósitos.
- Coordinación, administración y evaluación de programas de enseñanza de lenguas extranjeras
- Centros y programas de investigación en el área de lenguas extranjeras
- Formación docente a diferentes niveles y con diferentes públicos
- Desarrollo de tecnología educativa
- Desarrollo de modalidades educativas no escolarizadas

Instituciones

- Universidades y Centros de Educación Superior
- Centros de investigación
- Escuelas e Institutos de Educación a nivel pre-grado
- Escuelas e Institutos de Enseñanza de Idiomas
- Organizaciones de Actualización y Desarrollo Profesional

- Centros de Enseñanza Abierta y a Distancia
- Organizaciones para el Intercambio y Apoyo Académico

Metodología

Análisis documental y análisis de información

El programa de Maestría en Educación en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras se lleva a cabo a través de un proceso de aprendizaje en el cual los participantes evalúen conceptos y principios teóricos y prácticos en una forma crítica, dentro de un marco investigativo, reflectivo, autodirigido, humanístico, y centrado en el estudiante como eje del proceso enseñanza-aprendizaje. Asimismo, dentro del programa se define el desarrollo profesional como un proceso continuo, permanente y de múltiples artistas, que incluye tanto el plano personal como el social, y que compete a habilidades, actitudes, capacidades, conocimientos, obligaciones y responsabilidades.

No se espera que en el programa se determinen metas o resultados pre-establecidos de la enseñanza-aprendizaje que vayan a ser evaluados o medidos durante o al final del fin del programa, salvo aquellos que tengan que ver con el contenido de los cursos y metodología a seguir. La evaluación de los participantes no estará basada en su habilidad de reproducir conocimientos acumulados dentro de un marco de evaluación tradicional. En su lugar, la evaluación del progreso de los participantes será determinada a través de estudios, proyectos y documentos de investigación primaria o secundaria que demuestren que el alumno ha llegado a un nivel de análisis, interpretación y reflexión adecuada sobre los conceptos meta.

Para lograr los fines descritos, los alumnos desarrollan sus niveles de competencia y habilidad a través de su participación activa en línea:

- Ponencias, grupos de discusión, talleres, seminarios, conferencias magistrales, y otras actividades grupales e individuales durante los módulos de instrucción intensiva.

- Trabajos y proyectos académicos y/o prácticas a realizar de forma independiente que servirán para la evaluación continua del alumno y que corresponden a cada uno de los módulos de aprendizaje.
- Talleres, seminarios, grupos de discusión y asesorías llevados a cabo fuera de los periodos de instrucción escolarizada.
- Proyecto de tesis.

Resultados y Conclusiones

Objetivos de la MEILE

Objetivo General:

El desarrollo a nivel profesional de la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular del idioma inglés, y la investigación que en estos campos existe en México. El Programa de la MEILE promueve el análisis de la teoría y la práctica de la didáctica de la lengua extranjera dentro de un contexto investigativo, reflexivo y humanístico.

Objetivos Específicos:

- Analiza los temas, situaciones y problemas actuales en la enseñanza de lenguas extranjeras en general y del idioma inglés en particular, así como aquellos que se refieren a la formación de docentes, administración de programas de lengua, investigación y lingüística aplicada.
- Analiza las tendencias actuales en la teoría y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras
- Interpreta y reflexiona acerca del papel e importancia de las lenguas extranjeras en nuestro contexto educativo, social, cultural, político y económico.

Objetivos Programáticos Específicos:

- Desarrollo de habilidades cognoscitivas

Presentación y análisis global de tendencias actuales en la teoría y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras

Interpretación y reflexión acerca de conceptos, situaciones y problemas clave dentro de cada una de las áreas principales en la enseñanza / aprendizaje de lenguas

Interpretación reflexión del papel e importancia de la investigación en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras.

- Desarrollo de metas educacionales

Habilidad para llevar a cabo proyectos de investigación primaria, incluyendo la identificación y definición de problemas, propuestas metodológicas, y propuestas de solución específicas.

- Desarrollo de capacidad crítica y analítica

Participación activa en iniciativas que tiendan al mejoramiento de la educación en general y de la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras en particular, tanto en lo que se refiere a la práctica educativa como a políticas culturales, lingüísticas y docentes.

- Desarrollo de objetivos institucionales

Desarrollo de recursos humanos profesionales en la enseñanza de lenguas extranjeras familiarizados con los principios teóricos y prácticos necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza / aprendizaje de forma efectiva y eficiente, administrar y evaluar dichos procesos, conducir investigación, y proponer innovaciones educativas, tecnológicas, materiales, o de cualquier otra índoles que tienden al mejoramiento de la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras.

Desarrollo de recursos humanos profesionales que puedan responder a las necesidades locales, regionales, y nacionales dentro de la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras.

Referencias

Todas las referencias deberán estar en formato APA. Se sugiere consultar: <http://www.dgbiblio.unam.mx/index.php/ayuda/170-como-elaborar-citas-y-referencias-bibliograficas-estilo-apa>).

Recuerde que las referencias son contabilizadas para la extensión máxima de 4000 palabras para las ponencias.

Hacia la Consolidación de la Maestría en Gestión del Aprendizaje. Estrategias y Perspectivas

Méndez Casanova Elba María

Universidad Veracruzana

elmendez@uv.mx

Calle 12 núm. 215, Col. Cazonas, Poza Rica, Ver.

Tel: (+52) (782) 8240539

Badillo Guzmán Jessica

Universidad Veracruzana

jebadillo@uv.mx

Mastachi Pérez Marcela

Universidad Veracruzana

mmastachi@uv.mx

Resumen

La Maestría en Gestión del Aprendizaje inició en el año 2012 y pertenece al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, en el nivel De Reciente Creación. En esta ponencia describimos los procesos académicos y de gestión que han permitido avanzar hacia su consolidación, alrededor de las siguientes estrategias: Revisión del plan de estudios y actualización de los programas de las experiencias educativas que lo conforman, el diseño y aplicación del proyecto de intervención como eje vertebrador del desarrollo del posgrado, el acompañamiento a través de las tutorías y la realización de foros para la presentación de los avances de los proyectos de intervención, mismos que funcionan como espacios de construcción y diálogo de éstos. Los resultados hasta ahora obtenidos nos permiten observar la eficacia de las estrategias y su impacto en el alcance gradual de los indicadores del Posgrado definidos por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología para los programas profesionalizantes.

Palabras clave: Gestión, intervención, posgrado, estrategias.

Introducción. Descripción del Posgrado

La Maestría en Gestión del Aprendizaje nace en 2012 como un posgrado con enfoque profesionalizante, reconocido por su calidad en el PNPC-Conacyt, en el nivel De Reciente Creación. Se imparte en la Facultad de Pedagogía Poza Rica de la Universidad Veracruzana en modalidad escolarizada. Su objetivo es “Formar profesionales que planeen, gestionen y evalúen estrategias de aprendizaje y proyectos de intervención innovadores, en

ambientes presenciales, distribuidos y virtuales, para promover la formación integral de estudiantes de enseñanza media superior y superior” (Maestría en Gestión del Aprendizaje, 2011:13).

Tiene una duración de dos años, en los que los estudiantes cubren 100 créditos en 13 cursos. Se sostiene por un Núcleo Académico Básico (NAB) integrado por diez profesores de la Facultad, organizados en torno a tres grandes Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento: 1) Gestión del aprendizaje en ambientes virtuales, 2) Gestión de la innovación educativa y 3) Gestión de la evaluación educativa. Para agosto de 2014, cuenta con tres generaciones, una que ya egresó y dos que se encuentran en proceso, como lo muestra la Tabla 1.

Generación	Estudiantes
2012-2014	5
2013-2015	17
2014-2016	13
Total	35

Tabla 1. Matrícula por Generación

Estrategias para la consolidación del Posgrado

La consecución de altos niveles de calidad que se reflejen no sólo en indicadores, sino en la profesionalización de nuestros estudiantes, representa una de las prioridades de la Maestría en Gestión del Aprendizaje. Para ello hemos avanzado en la planeación y desarrollo de un conjunto de estrategias, a saber:

- 1.- Revisión del plan de estudios
- 2.- Actualización de los programas de las Experiencias Educativas (EE)
- 3.- El proyecto de intervención como eje vertebrador del desarrollo del posgrado
- 4.- El acompañamiento a través de las tutorías

A continuación describimos analíticamente cada una de ellas.

1.- Revisión del plan de estudios

La Maestría en Gestión del Aprendizaje (MGA) fundamenta su diseño e implementación en las necesidades que actualmente tienen los subsistemas de educación media superior y educación superior por formar y profesionalizar a sus docentes con base en las reformas que se están dando en ambos niveles, las cuales están influenciadas por las transformaciones de la sociedad del conocimiento, puesto que la información, los servicios, la innovación tecnológica y los productos de investigación, son elementos esenciales para el desarrollo de la economía y la cultura, así pues las instituciones de educación media superior y superior deben atender estas demandas ofreciendo servicios educativos de alta calidad, para lo cual se requiere la profesionalización de sus profesores. Es así que atendiendo los lineamientos que la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y nuestros Planes de Desarrollo Educativo Nacional, Estatal e Institucional, se justifica esta Maestría cuya finalidad es contribuir a la formación profesional del docente para configurar su hacer pedagógico pertinente las necesidades educativas de su institución y generar estrategias educativas innovadoras que permitan brindar a la población una educación de calidad.

La MGA, propone una estructura (Figura 1) de 100 créditos distribuidos en tres áreas de formación que le dan flexibilidad al currículum:

- *Área Básica*, se constituye por 6 cursos que proporcionan la fundamentación en dos vertientes: teórica, para la gestión del aprendizaje y metodológica, para la intervención. Su valor es de 42 créditos.
- *Área de Intervención*, cuyos 4 cursos apoyan el diagnóstico, la planeación, implementación y evaluación de la intervención educativa para la gestión del aprendizaje. Esta área tiene un valor de 46 créditos.
- *Área Optativa*, que contempla 3 cursos los cuales deben coadyuvar al desarrollo de la estrategia de intervención educativa. Su valor es de 12 créditos.

Asimismo, se contempla que esta gestión del aprendizaje y los proyectos de intervención se desarrollen en función de las tres líneas de generación y aplicación del conocimiento

que la Maestría cultiva. El tiempo para el desarrollo de competencias, al ser un posgrado que promueve la profesionalización, es 67% práctico y 33% teórico.

El programa de Maestría incorpora mecanismos para que se tomen en cuenta los resultados de la docencia, investigación, vinculación y de pertinencia del programa para la actualización de los contenidos en caso de requerirse y acorde a las necesidades de los estudiantes y de sus proyectos de intervención, esto en acuerdo con el NAB de la Maestría y los tutores, considerando para ello también la oferta de cursos optativos, lo que le da flexibilidad al Posgrado.

Área Básica				
Cursos	Teoría	Práctica	Otros	Créditos
Ambientes alternativos de aprendizaje	2	2	0	6
Diseño de proyectos de intervención	2	4	0	8
Diseño de sistemas de evaluación del aprendizaje	2	2	0	6
Evaluación de proyectos de intervención educativa	2	4	0	8
Paradigma del aprendizaje y la innovación educativa	2	2	0	6
Tecnologías para el aprendizaje	2	4	0	8
	12	18	0	42
Área Optativa				
Cursos	Teoría	Práctica	Otros	Créditos
Optativa I	1	2	0	4
Optativa II	1	2	0	4
Optativa III	1	2	0	4
	3	6	0	12
Área de Intervención				
Cursos	Teoría	Práctica	Otros	Créditos
Proyecto de Intervención I	4	0	0	8
Proyecto de Intervención II	0	8	0	8
Proyecto de Intervención III	2	6	0	10
Proyecto de Intervención IV	4	12	0	20
	10	26	0	46

Figura 1. Mapa Curricular

2.- Actualización de los programas de las Experiencias Educativas

Para el desarrollo del Plan de Estudios, fue necesaria la interiorización del mismo por parte de los integrantes del NAB, es decir, analizarlo, comprenderlo y apropiarlo; para ello la revisión y actualización de los programas de las diez Experiencias Educativas de las Áreas Básica y de Intervención, permitió visualizar la transversalidad y vinculación de éstas. En ese sentido y a partir de la experiencia compilada con el trabajo desarrollado, se puso énfasis en las experiencias educativas de Diseño de Proyecto de Intervención y Proyecto de Intervención I, II, III y IV sin descuidar el resto de los programas educativos, de tal

manera que los productos generados en cada una de estas tuvieran un impacto por un lado, en la secuencia lógica de los programas y por otro, en los proyectos de intervención de los alumnos.

El trabajo colegiado de los profesores que integran el NAB fue la pieza clave para el análisis y actualización de los programas; la estrategia a seguir fue:

1) Sesiones periódicas con jornadas de trabajo intenso y productivo, en las cuales cada uno de los profesores presenta la estructura del programa de la experiencia educativa que imparte considerando objetivos, contenidos, metodología y bibliografía. La idea central de socializar el programa en el colegiado es con la finalidad de visualizar las fortalezas y debilidades de cada uno de ellos, lo cual permite generar cambios positivos en estos. El análisis, recomendaciones y propuestas vertidas a estos, conlleva a la actualización de todos y cada uno de los programas, no perdiendo de vista el eje rector de la Maestría en Gestión del Aprendizaje.

2) Reuniones de seguimiento, al término de cada semestre los profesores que impartieron alguna experiencia educativa durante el periodo, presentan a los integrantes de NAB la metodología desarrollada, instrumentos de evaluación aplicados y el producto final elaborado, mismo que impacta de manera directa a las experiencias educativas subsecuentes y al proyecto de intervención. Esta actividad permite, por un lado, llevar un seguimiento del Plan de Estudios y realizar, considerando los indicadores de Conacyt, la autoevaluación, y por otro, genera un espacio de discusión enriquecedor que se ve reflejado en el plan de mejora. Como programa de nueva creación, es necesario el seguimiento continuo y permanente de la MGA considerando los parámetros de los Programas Nacionales de Posgrado de Calidad (PNPC) lo que permite detectar las fortalezas y debilidades del posgrado y por consiguiente tomar acciones traducidas en el plan de mejora.

3) Programas de Apoyo, considerados de esta manera los cursos optativos. El Plan de estudios establece tres cursos optativos, que se determinan a partir de las necesidades educativas de los alumnos. Al igual que en las experiencias educativas del Área Básica y de Intervención, se analizan los contenidos propuestos así como

el impacto en los proyectos de intervención. Los cursos optativos se han convertido en un factor para el impulso a la movilidad estudiantil, y a la vinculación con otros Posgrados de calidad e instituciones y grupos de investigación en el campo de la intervención, la innovación y la gestión educativa.

3.- El proyecto de intervención como eje vertebrador del desarrollo del posgrado

En la Maestría de Gestión del Aprendizaje hemos centrado la formación profesionalizante de nuestros estudiantes en torno al diseño, implementación y evaluación de un proyecto de intervención relacionado a una línea de generación y aplicación del conocimiento.

Entendemos que el proyecto de intervención educativa permite al estudiante del posgrado implementar una estrategia para gestionar el aprendizaje en una institución educativa seleccionada por él, así pues debe partir de un diagnóstico de necesidades educativas para que, con base en él, diseñe la planeación de la intervención educativa cuya fundamentación teórica está centrada en el paradigma del aprendizaje; esta planeación se realiza en dos sentidos: por un lado, se planea y programa de manera general todas las etapas de la intervención educativa; y, por el otro, se planifican cada una de las acciones que integran la estrategia de intervención. La etapa de implementación de la intervención es el proceso mismo de gestión del aprendizaje. La evaluación está presente en cada una de las etapas del proceso de la intervención, de manera tal que el seguimiento puntual del proceso, les permite llevar a cabo los ajustes necesarios para lograr los objetivos y metas del proyecto y, a la vez, proporciona las evidencias necesarias para realizar la evaluación final del mismo, incluyendo el proceso reflexivo – metacognitivo que coadyuva a la propia formación como gestor de aprendizajes.

Todo este proceso del proyecto de intervención se apoya por un curso del Área Básica y cuatro cursos del Área de Intervención, los cuales en su desarrollo permiten la profesionalización del Gestor del Aprendizaje. Explicamos a continuación la metodología que se sigue para los proyectos de intervención, la cual está basada en la Metodología APRA del proyecto ACCEDES:

1ª. Etapa. Creación de las condiciones para la intervención: en la que se conoce el contexto de la intervención, la detección de necesidades y la identificación de temáticas por abordar en la intervención. Se aborda en el curso: Diseño de Proyectos de Intervención.

2ª. Etapa. Planeación: se elabora el diagnóstico, se plantean los objetivos de la intervención, la planeación general de la estrategia de intervención y se establecen los criterios de evaluación de la intervención. Curso: Proyecto de Intervención I, en transversalización con Evaluación de Proyectos de Intervención Educativa.

3ª. Etapa. Implementación y acción de la intervención: desarrollo del plan de acción y de los mecanismos de seguimiento y revisión de la intervención. Curso: Proyecto de Intervención II, transversalizándose los contenidos del curso Evaluación de Proyectos de Intervención Educativa.

4ª. Etapa. Evaluación de la intervención: en el que se detectan las disfunciones o posibles debilidades de la estrategia de intervención, se buscan las alternativas para ajustar la estrategia de intervención y se valora globalmente el resultado de la intervención. Curso: Proyecto de Intervención III.

5ª. Etapa. Culturización y difusión de la Intervención: en esta fase se busca que con base en los resultados de la intervención, se proponga la incorporación de la estrategia de intervención a la dinámica de la institución en que se aplicó, así como la difusión de los resultados en revistas especializadas y eventos académicos. Curso: Proyecto de Intervención IV.

Para el diseño, implementación y evaluación de la intervención educativa, el estudiante cuenta con el apoyo de un profesor titular en cada uno de los cuatro cursos contemplados en el Área de Intervención, así como de su tutor-director, de todo el colegio de profesores que integra el Núcleo Académico Básico y de los comentaristas invitados a los foros que se realizan para presentar los avances de los proyectos de intervención.

4.- El acompañamiento a través de las tutorías

El ingreso a los estudios de posgrado, se encuentra regulado por lo que establece el Estatuto de los Alumnos 2008 de la Universidad Veracruzana, los requisitos presentados en la convocatoria oficial y los establecidos en el plan de estudio del Programa Educativo, de los cuales se rescata que a todo estudiante de Posgrado se le asignará un **Tutor Académico** que desde el primer período escolar de inicio del programa, brinda un acompañamiento académico al alumno que cursa estudios de posgrado, pudiendo ejercer también funciones de director de tesis.

En ese sentido, el académico que ejerce la función de tutoría en la Maestría en Gestión del Aprendizaje, resulta importante porque colabora en el desarrollo del aprendizaje autónomo y hace congruente el carácter profesionalizante de la misma. Así, la **tutoría** es el acompañamiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes de posgrado que responde a sus necesidades y optimiza los servicios y condiciones del Programa y la institución, para consolidar la formación integral que se pretende. En el caso concreto de la tutoría en los proyectos de intervención, se plantea como una orientación flexible que coadyuve al desarrollo eficaz de los mismos.

Acompañamiento a la trayectoria. Para brindar el servicio, la institución establece tres momentos tutoriales presenciales durante el periodo escolar, sin embargo, el estudiante puede solicitar sesiones extraordinarias (presenciales o virtuales) cuando así lo requiera, con la anticipación suficiente y de común acuerdo con su tutor.

A través de las tutorías:

- Se brinda asesoría, acompañamiento y seguimiento de los proyectos de intervención, su retroalimentación desde la trayectoria académica y su vinculación con otros espacios de aprendizaje en beneficio del estudiante y su proyecto.
- Se supervisa que el recorrido del tutorado sea adecuado y pertinente en relación al Plan de estudios y, que su desempeño en los cursos garantice una trayectoria exitosa y un egreso satisfactorio.

- Se impulsa su participación en actividades académicas en calidad de ponentes en eventos nacionales e internacionales reconocidos en el campo, así como la producción científica a través de la elaboración de artículos para ser propuestos a revistas indizadas.
- Una acción más del proceso tutorial es la promoción, seguimiento y asesoría administrativa de los estudiantes que posibiliten su intercambio y movilidad a instituciones nacionales e internacionales de reconocido prestigio en el campo de la gestión del aprendizaje.

5.- Los Foros de presentación de avances del proyecto de intervención educativa como espacios de diálogo y construcción de los proyectos

Además del acompañamiento tutorial, como una estrategia más para la articulación de los procesos en torno al proyecto de intervención que los estudiantes desarrollan, para cada generación se ha previsto la realización de dos Foros de presentación de avances de los proyectos de intervención educativa, en momentos específicos de su trayectoria y en relación directa con su grado de avance.

Los Foros constituyen el espacio en que los estudiantes exponen sus avances en la elaboración del proyecto de intervención educativa frente a tres profesores externos al Posgrado que fungen como comentaristas, quienes brindan a los estudiantes orientaciones puntuales para continuar con el proceso. Los momentos de su realización son los siguientes:

- Primer Foro: Se lleva a cabo al finalizar el primer semestre; en él los estudiantes presentan los resultados de su primer acercamiento al espacio donde realizarán la intervención.
- Segundo Foro: Se efectúa al inicio del tercer semestre; en él los estudiantes dan a conocer el resultado de la fase de diagnóstico y a partir de ello, presentan un bosquejo de la planeación del proyecto de intervención en su conjunto.

La dinámica de trabajo de los Foros permite la interlocución entre los estudiantes expositores y los comentaristas externos, y está abierta además a la participación de los profesores del Núcleo Académico Básico y a los estudiantes del Posgrado. De este modo

se propician procesos dialógicos, analíticos, críticos y meta-cognitivos en cuanto al trabajo que el estudiante ha venido realizando para dar forma a su proyecto; la discusión colegiada y abierta que se genera entre estudiantes y profesores permite también fortalecer las competencias comunicativas de los primeros, así como su asertividad, fundamentales en su formación como gestores.

Pero la actividad del Foro no se reduce al momento propio de su realización, sino que implica estrategias pre y pos. Como parte de las estrategias previas, los estudiantes llevan a cabo un doble proceso de revisión de sus avances escritos y de sus presentaciones: con su tutor-director y con el profesor de la Experiencia Educativa que se encuentren cursando; se trata aquí de seleccionar y ordenar la información de manera que logre comunicar el sentido del proyecto y sus avances en el diseño de la intervención, siguiendo la metodología propuesta por el Posgrado. Posterior al evento, los estudiantes dialogan con sus tutores-directores en cuanto a las observaciones recibidas y establecen acuerdos de trabajo a partir de éstas. En esta lógica, el Foro se convierte en un ejercicio abierto, formativo y reflexivo para estudiantes y profesores, que permite valorar sus avances y delinear el futuro del proyecto.

Conclusiones

La puesta en marcha de la Maestría en Gestión del Aprendizaje representa un logro no sólo académicamente al interior de la Institución, donde no se contaba con programas que promovieran la formación de gestores del aprendizaje, sino que responde a la necesidad local y regional de la apertura de posgrados de calidad que potencien las competencias de los docentes frente a grupo, particularmente en los niveles medio superior y superior. Por tanto, su permanencia y consolidación son aspectos prioritarios para la institución y para los profesores y estudiantes que en ella participamos.

La revisión del Plan de Estudios, así como la actualización y revisión de los programas de las Experiencias Educativas han dado lugar a ajustes importantes que coadyuvan en el desarrollo y pertinencia del Programa. El acompañamiento tutorial es factor decisivo no sólo en la trayectoria escolar de los estudiantes, sino también en el desarrollo de sus

proyectos de intervención, eje vertebrador de los procesos. Por su parte, los Foros son eventos académicos que favorecen la socialización, pero también la revisión colegiada de los avances de los estudiantes en relación a sus proyectos, lo que fortalece la actividad de que los profesores realizan desde los cursos, el acompañamiento de los tutores y la dirección de los trabajos.

A través de las estrategias descritas, hemos avanzado en un proceso continuo y participativo de mejora que ha permitido atender a los indicadores de calidad establecidos por el Conacyt para los posgrados profesionalizantes, y avanzar en la consolidación del Programa. Aunado a lo anterior, los procesos vivenciados y los resultados académicos obtenidos hasta ahora, han dotado a la Maestría de un posicionamiento en el campo de la profesionalización docente, lo que revela en buena medida la trascendencia, relevancia y el impacto del Programa.

Referencias

Maestría en Gestión del Aprendizaje (2011) Plan de estudios.

El Acceso y éxito Académico de Colectivos Vulnerables en Entornos de Riesgo en Latinoamérica (ACCEDES) es un proyecto coordinado por el Equipo de Desarrollo Organizacional de la Universitat Autònoma de Barcelona, financiado por la Comisión Europea en el marco del Programa ALFA III. El Desarrollo de ACCEDES se orienta por una metodología participativa que ha sido retomada y adaptada para la elaboración e implementación de los proyectos de intervención de los estudiantes de la Maestría en Gestión del Aprendizaje. Para mayor información puede consultarse: <http://projectes.uab.cat/accedes/>

La Evaluación como Instrumento para la Toma de Decisiones en la Mejora del Posgrado

Mesa: B) Estrategias, metodologías, experiencias, políticas y acciones que hayan contribuido a la consolidación de los programas de posgrado

Humberto Palos Delgadillo

Profesor investigador de la Universidad de Guadalajara, adscrito al Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA)

Email: humpalos@ucea.udg.mx

Periférico Norte No. 799, Edificio Q-302

Núcleo Los Belenes, Zapopan, Jalisco, CP 45100

Tel Trab. 01 (3) 37703300 Ext. 25304

Meztli Quintana Meza

Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara

Email: Meztli@ucea.udg.mx

Resumen

Comprender el término de evaluación en la educación universitaria a nivel de posgrado, implica establecer indicadores de cumplimiento en donde se reconozca la mejora continua como parte ineludible del proceso formativo del maestrante. Es decir, el viejo paradigma de mejorar la educación para satisfacer la demanda, hoy se convierte en la nueva visión de mejorar la educación para enfrentar este mundo globalizado con profesionistas de alto nivel académico.

En este sentido, se hace relevante conocer como los programas educativos influyen en la formación profesional de sus alumnos y como esto se manifiesta en sus competencias, situación que se carece en el programa de posgrado de la Maestría en Administración de Negocios en su modalidad de Tiempo Parcial de la Universidad de Guadalajara adscrita en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas y que precisamente representa la problemática en este trabajo.

Al respecto, la investigación tuvo como objetivo fundamental, conocer esa situación y como impacta en los maestrantes para lo cual se utilizó la metodología el estudio de caso cuyos resultados así lo ratifican. Se concluye que es importante considerar las evaluaciones obtenidas para su atención y desde luego se recomienda el que estas sean atendidas para el mejoramiento del posgrado en cuestión y se logre la meta fundamental de preparar profesionistas de alto nivel para atender a las organizaciones de hoy.

Palabras clave: Posgrado, Mejora continua, toma de decisiones.

Introducción

Recientemente, y en relación con el tema de la calidad como eficacia interna de los sistemas de las Instituciones de Educación Superior (IES) se presenta la mejora continua como un aspecto que implica el cumplimiento de estándares y la satisfacción de las expectativas tanto de los participantes en el proceso educativo (profesores y alumnos) como también de los empleadores (empresas, dependencias públicas y organismos sociales).

En el caso del posgrado, el concepto de mejora continua debe entenderse como un aspecto transformador que agrega valor al participante y que lo enriquece al proporcionarle competencias propias para su ejercicio profesional de alto nivel.

En el presente trabajo, se presenta el programa de la Maestría en Administración de Negocios de Tiempo Parcial en sus modalidades Ejecutiva y Escolarizada del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara bajo el enfoque del estudio de caso, en la que se enfatiza la importancia de conocer su nivel y cuál es la contribución significativa que esta aporta al maestrante en su formación y desarrollo.

Marco Teórico

La evaluación es hoy quizá uno de los temas con mayor protagonismo en el ámbito educativo, y no porque se trate de un tema nuevo en absoluto, sino porque administradores, educadores, padres, alumnos y toda la sociedad en su conjunto, son más conscientes que nunca de la importancia y las repercusiones del hecho de evaluar o de ser evaluado, aspecto que no escapa esta necesidad en el posgrado.

El posgrado en la Universidad de Guadalajara (UdG), se inicia a principios de los años sesenta y es precisamente a partir de la reforma universitaria que se planteó en 1994 en el

Plan de Desarrollo Institucional ⁶ (PDI), en donde se manifiesta la necesidad de apoyar el desarrollo de la investigación y el posgrado con normas de excelencia y en íntima relación con las necesidades de la entidad Jalisciense (Reynaga, 2007:117).

En el sistema de educación superior, se considera que el posgrado es el medio propicio para vincular la investigación científica y tecnológica con los procesos de formación profesional de alto nivel, lo que constituye un importante medio para lograr comunidades académicas de excelencia. Asimismo, se puede considerar como un importante factor en el progreso y bienestar de la población, ya que responde a las necesidades de los sectores de la producción, servicios y social. Por ello, la gestión de programas educativos de posgrado, constituye la oportunidad de proporcionar a los alumnos herramientas de desempeño calificadas y pertinentes, para que respondan con éxito a las exigencias de este mundo globalizado.

Estrada (2008) señala que la aplicación de los conocimientos es un esfuerzo continuo de largo plazo, la capacidad de aprendizaje, es quizá la única ventaja para lograr competitividad sostenida. Desde un enfoque filosófico el proceso de enseñanza, es una problemática compleja. Sin duda el factor educación en el sector productivo es complejo por las múltiples líneas y objetivos particulares de las instituciones, sin embargo dentro de la complejidad existe hoy por hoy un fortalecimiento en investigaciones que permiten mejorar la confianza entre las organizaciones, alumnos de posgrado e investigadores.

De acuerdo con Ochoa (2006:20) al señalar que “las instituciones de educación superior que reciben recursos públicos para realizar sus funciones sustantivas, ante la certeza de que continuarán recibéndolos, se preocupan por ser más eficientes en sus procesos internos y sus relaciones con los entornos local, nacional e internacional ya que el gobierno ha venido diseñando estrategias para condicionar las entregas de partidas presupuestales al

⁶ El PDI es un sistema de planes, cuyo eje de articulación está constituido por una matriz de congruencia entre los objetivos, las estrategias y las metas que los centros universitarios y el Sistema de Educación Media Superior (SEMS) esperan alcanzar en el corto, mediano y largo plazo y desde luego por los programas de la Administración General

cumplimiento de ciertos criterios de calidad y pertinencia en los procesos y productos universitarios”.

En relación a la pertinencia y relevancia de los programas de posgrado, es “esencial el seguimiento de los egresados el cual no ha sido motivo de atención suficiente, careciéndose de la información para evaluar su oportunidad y pertinencia en el mercado laboral” (Torres, 2001). Esto desde luego es obligado para efecto de poder adecuar los programas educativos y modificarlos para responder a las exigencias de las organizaciones de hoy.

Como señala Marín (1988), generalmente cuando se emprende una modificación del diseño curricular de un programa de estudios, se presupone que la nueva situación será mejor que la pretérita, o no valdría la pena consumir energías en cambiar lo actual sin alcanzar –o al menos pretenderlo- una cota más elevada. No se trata de hacer modificaciones espontáneas o que nos arrastren, sino de lograr aquellas que se preparan con una secuencia de acciones para conseguir los objetivos trazados.

Por este motivo es importante la obtención de datos para la mejora, según Gómez (2003), de acuerdo al uso de estos, se proporcionara información de relevancia para formular estrategias de mejora. A este respecto, (Duggirala, Rajendran y Anantharaman, 2008:693-722) mencionan que la “mejora continua es el principio rector de la gestión de calidad, se basa en el aprendizaje para lograr mejorar continuamente los procesos, productos o servicios ofrecidos tanto a los clientes internos como a los externos” y con esto aumentar el rendimiento de la organización y alcanzar su fin que en este trabajo: incrementar los niveles de satisfacción del usuario-alumno.

Contexto del estudio

Una tarea fundamental del posgrado en México, es construir una cultura de la investigación aplicada que facilite los procesos en la toma de decisiones y que promueva la recreación del conocimiento científico. Con base en ello, la Maestría en Administración de Negocios,

inició sus funciones a partir del ciclo escolar 2006-B, la cual ha ofertado semestralmente un total de 16 convocatorias incluyendo la correspondiente al calendario escolar 2014-A.

A la fecha, de las 16 generaciones semestralmente ofertadas (2006-B a 2014-A), han ingresado alumnos en dos modalidades de tiempo parcial; *ejecutiva* y *escolarizada* con un total de 686 estudiantes (76.3%), y a partir de calendario 2008-B, debido a que este programa se incorporó al Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC), se ha ofertado una tercera modalidad; *tiempo completo* que representan nueve generaciones con 213 alumnos becarios (23.7%) por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). La suma de estas modalidades arroja un total de 899 alumnos (100%) que han ingresado a este programa en el multicitado periodo del 2006-B al 2014-A, inclusive.

Los programas educativos, sobre todo los posgrados, requieren de adecuaciones continuas ante los cambios que se están dando por la innovación continua de los quehaceres del conocimiento. El cumplimiento de los objetivos organizacionales públicos, privados y sociales está exigiendo actualizaciones constantes en los procesos relacionados con el aprovechamiento de sus recursos.

En este sentido, se consideraron dos factores relevantes que en este marco teórico determinan la causalidad de este trabajo, mismos que a continuación se señalan.

Diseño curricular; los cambios de la última década del siglo pasado han generado nuevas circunstancias que exigen un nuevo perfil del profesionista de la administración y cambios estructurales y curriculares en las instituciones de educación superior que los forman. En el campo de la administración, también han repercutido las megatendencias del cambio, tanto por las variables del área digital como las relacionadas con la sociedad del conocimiento, a la que se le conoce como el conjunto de desafíos provenientes del avance en las ciencias de la información y su aplicación en los diferentes campos de la vida económica, productiva y científica.

Las teorías y los referentes de los profesores de la Escuela de Administración de Negocios de la Universidad de Harvard, sustentan la formación de profesionistas en este campo y aunque comienza a tener un desarrollo importante la perspectiva de la micro, pequeña y mediana empresa, sigue existiendo un peso mayoritario en la construcción teórica e instrumental para la gran empresa y para las corporaciones transnacionales. Así pues, la formación en la administración de las organizaciones sigue privilegiando al segmento de mercado de trabajo más competido, que es el de la empresa grande (García Calderón, 2010).

Docentes calificados; uno de los objetivos del Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Guadalajara ha sido realizar programas de docencia, investigación y difusión de la cultura de acuerdo con los principios y orientaciones previstos en el artículo 3º de la Constitución Federal del país, así como establecer las aportaciones de cooperación y recuperación de la Ley Orgánica de esta Casa de Estudios.

En este sentido, ha sido primordialmente para el CUCEA, la formación de los investigadores y docentes que requieren los programas del posgrado para efecto de promover el desarrollo integral del maestrante, en particular en aquellas áreas relacionadas con la administración, la gestión empresarial, la economía, las finanzas y la contaduría.

En cuanto a la eficiencia terminal, esta ha sido una de las principales preocupaciones por atenderse, al margen de que ya es una obligatoriedad señalada en el Reglamento General del Posgrado (2005), razón por la que se han diseñado estrategias con la finalidad de incrementar la titulación de los alumnos.

Diseño de la investigación

Hoy en día, las Instituciones de Educación Superior juegan un papel preponderante en el desarrollo de las Naciones al ser parte activa en el cambio de actitudes de quienes las integran, así como de quienes interactúan en su existencia y crecimiento.

Este escenario obliga a las Universidades a establecer posgrados que respondan a las necesidades de la sociedad en su conjunto, formando profesionales con un alto nivel de desempeño, con una visión integral de su entorno y con un sentido de responsabilidad, que permita conducir a las organizaciones al éxito futuro.

El problema:

Se desconoce el alcance que se tiene en los alumnos que cursan este tipo de programas de formación educativa, lo que limita que se evalúen procesos clave como; cumplimiento curricular y desempeño docente entre otros aspectos, haciendo incipiente la toma de decisiones en la mejora continua para el logro de los objetivos institucionales establecidos, es decir, no se conoce la influencia del posgrado en el ámbito de las competencias del egresado como tampoco el grado de cumplimiento de las expectativas generadas en la oferta del posgrado.

En tal sentido, se ha seleccionado la Maestría en Administración de Negocios de Tiempo Parcial en sus dos modalidades; Ejecutiva y Escolarizada, de la Universidad de Guadalajara, adscrita al Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, como sujeto de estudio de este trabajo.

Preguntas de investigación:

A partir de la problemática ya descrita, se formularon las siguientes preguntas:

¿Cuál es la influencia del Programa en los maestrantes, que refleje la contribución significativa que este les aporta en su formación y desarrollo en el ámbito de sus competencias profesionales?

¿Qué competencias reconocen los egresados haber desarrollado durante su proceso de formación académica en el Programa?

Objetivos de la investigación

- Conocer la influencia del Programa en los maestrantes, que refleje la contribución significativa que esta les aporta en su formación y desarrollo en el ámbito de sus

competencias profesionales, que permita la toma de decisiones de la Coordinación en la mejora continua de este posgrado.

- Identificar las competencias que reconocen los egresados haber desarrollado durante su proceso de formación académica, que fortalezcan las buenas prácticas realizadas y se formulen actividades que incidan en la mejora continua del Programa.

Metodología

El tipo de investigación fue de carácter exploratoria y descriptiva para conocer la temática de estudio. Posteriormente se realizó trabajo de campo de forma transversal durante el último mes del periodo (febrero a julio) que correspondió al calendario escolar 2014-A, para efecto de observar el fenómeno bajo la metodología del estudio de caso. En este sentido, la investigación fue de tipo cualitativa.

Al respecto, se aplicó un cuestionario de “salida” a los egresados del cuarto semestre del programa conformados por un total de 38 alumnos y seguidamente un segundo cuestionario a todos los alumnos del ciclo escolar, es decir a los alumnos de primero, segundo, tercero y cuarto semestre del citado periodo escolar 2014-A de forma censal que representó una población de 172 alumnos.

De los instrumentos de recolección de datos; en la recolección de la información obtenida, se aplicó la siguiente herramienta:

Técnica del cuestionario; de los dos instrumentos señalados, uno correspondió los egresados del programa que terminaron el cuarto semestre participando sólo 22 de los 38 alumnos mencionados, para efecto de conocer la percepción del posgrado cursado (véase Anexo No. 1), y otro al total de los alumnos (1º, 2º, 3º y 4º semestre), participando sólo 117 alumnos de los aludidos 172 alumnos, mismos que estuvieron conformados en 36 grupos, con el ánimo de evaluar el desempeño del profesor y el curso impartido.

Resultados

Del cuestionario aplicado a los 22 alumnos de “salida”, es decir a los egresados del

programa, se obtuvieron la siguiente información (véase Tablas de la No. 1 a la No.6).

Tabla No. 1: Tipo de organización en la que laboraba al inicio del programa.

Organización	Alumnos
Empresa Grande	8
Empresa Mediana	4
Empresa Pequeña	7
Empresa Micro	1
Entidad de Gobierno	1
Institución Educativa	1
TOTAL	22

Fuente: Elaboración propia.

Tabla No. 2: Tipo de organización en la que labora actualmente.

Organización	Alumnos
Empresa Grande	10
Empresa Mediana	5
Empresa Pequeña	3
Empresa Micro	0
Entidad de Gobierno	2
Institución Educativa	2
TOTAL	22

Fuente: Elaboración propia.

Tabla No. 3: Congruencia del empleo con la formación que recibió en el Programa.

Si	No
20	02

Fuente: Elaboración propia.

Tabla No. 4: Área de aplicación principal con el empleo del egresado.

Áreas	Alumnos
Administración	9
Recursos Humanos	4
Finanzas	5
Contabilidad	2
Ventas	1
Mercadotecnia	1
TOTAL	22

Fuente: Elaboración propia.

Tabla No. 5: Materias evaluadas.

CLAVE	MATERIA
M1	CONTABILIDAD FINANCIERA Y DE COSTOS
M2	COMPORTAMIENTO Y CULTURA ORGANIZACIONAL
M3	METODOS CUANTITATIVOS PARA LAS CIENCIAS ECONOMICO ADMINISTRATIVAS
M4	ENTORNO ECONOMICO
M5	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CON ÉNFASIS EN ESTUDIO DE CASO
M6	CONTABILIDAD ADMINISTRATIVA
M7	ADMINISTRACION DE OPERACIONES
M8	ECONOMIA DE LA EMPRESA

M9	GESTIÓN DE MARKETING
M10	FINANZAS CORPORATIVAS
M11	DIRECCIÓN DE CAPITAL HUMANO
M12	ESTRATEGIAS DE NEGOCIOS
M13	SEMINARIO DE TITULACION
M14	LIDERAZGO
M15	PROCESOS DE CONSULTORÍA
M16	DERECHO CORPORATIVO
M17	PLANEACION FINANCIERA
M18	FINANZAS INTERNACIONALES
M19	EVALUACION DE PROYECTOS DE INVERSION

Fuente: Elaboración propia.

Tabla No. 6: Evaluación del desarrollo del Programa.

CLASIFICACIÓN	Alumnos
EXCELENTE	5
BUENO	10
REGULAR	7
MALO	0

Fuente: Elaboración propia.

Del cuestionario aplicado a los 36 grupos que conformaron los 117 alumnos del “periodo” calendario 2014-A, en los cuatro semestres del calendario en cuestión (véase Tablas No. 7 y 8).

Tabla No. 7: Situación general de la evaluación del “periodo” 2014-A.

SEMESTRE	TOTAL ALUMNOS	MUESTRA ALUMNOS	% DE LA MUESTRA
1°.	51	34	66.67
2°.	39	25	64.10
3°.	44	31	70.45
4°.	38	27	71.05
TOTALES	172	117	Prom. = 68.06

Fuente: Elaboración propia.

Tabla No. 8: Evaluación de las materias y profesores por los alumnos del periodo 2014-A.

Grupos	Clave Profesor	Materia	Evaluación	Promedio
1	P1	M7=ADMINISTRACION DE OPERACIONES	9.30	9.30
2	P2	M17=PLANEACION FINANCIERA	8.90	8.90
3	P3	M15=PROCESOS DE CONSULTORÍA	9.6	9.08
4	P3	M15=PROCESOS DE CONSULTORÍA	8.56	
5	P4	M6= CONTABILIDAD ADMINISTRATIVA	8.98	
6	P4	M6= CONTABILIDAD ADMINISTRATIVA	9.8	9.39
7	P5	M20= METODOS CUANTITATIVOS APLICADOS A LAS CIENCIAS ECONOMICO ADMINISTRATIVAS	9.7	9.7
8	P5-A	M13= SEMINARIO DE TITULACION	9.66	9.66
9	P6	M19= EVALUACION DE PROYECTOS DE INVERSION	9.34	9.34
10	P7	M1= CONTABILIDAD FINANCIERA Y DE COSTOS	9	
11	P7	M1= CONTABILIDAD FINANCIERA Y DE COSTOS	7.42	8.21
12	P8	M8=ECONOMIA DE LA EMPRESA	9.14	9.14

13	P9	M12=ESTRATEGIA DE NEGOCIOS	9.26	8.83
14	P9	M12= ESTRATEGIA DE NEGOCIOS	8.4	
15	P10	M10= ADMINISTRACION FINANCIERA	9.26	9.08
16	P10	M10= ADMINISTRACION FINANCIERA	8.9	
17	P11	M18= FINANZAS INTERNACIONALES	9.08	9.08
18	P12	M11= DIRECCIÓN DE CAPITAL HUMANO	9.42	9.42
19	P13	M4= ENTORNO ECONOMICO	9.52	9.46
20	P13	M4= ENTORNO ECONOMICO	9.4	
21	P14	M2= COMPORTAMIENTO Y CULTURA ORGANIZACIONAL	9.18	9.26
22	P14	M2= COMPORTAMIENTO Y CULTURA ORGANIZACIONAL	9.34	
23	P15	M5= METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CON ENFASIS EN ESTUDIO DE CASOS	9.30	9.30
24	P15-A	M5= METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION CON ENFASIS EN ESTUDIO DE CASOS	9.10	9.10
25	P16	M16= DERECHO CORPORATIVO	9.2	8.74
26	P16	M16= DERECHO CORPORATIVO	8.28	
27	P17	IM14= LIDERAZGO	9.34	9.34
28	P18	M9= GESTIÓN DE MARKETING	9.35	9.35
29	P19	M11= DIRECCIÓN DE CAPITAL HUMANO	9.10	9.10
30	P20	M14= PROCESOS DE CONSULTORÍA	9.58	9.58
31	P21	M20= METODOS CUANTITATIVOS APLICADOS EN LAS CIENCIAS ECONOMICO ADMINISTRATIVAS	9.06	9.06
32	P22	M8= ECONOMIA DE LA EMPRESA	8.90	8.90
33	P23	M9= GESTIÓN DE MARKETING	9.50	9.50
34	P24	M7= ADMINISTRACION DE OPERACIONES	7.48	7.48
35	P25	M5= METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN CON ENFASIS EN ESTUDIO DE CASOS	9.60	9.60
36	P26	M13= SEMINARIO DE TITULACION	7.80	7.80
PROMEDIO GENERAL				9.01

Fuente: Elaboración propia.

Análisis e interpretación

Como fue citado, se aplicaron dos cuestionarios; uno a los alumnos de “salida” y otro a los alumnos del propio “periodo” de análisis, deduciéndose lo siguiente:

De los alumnos de “salida”:

- Dada su mejor preparación, los maestrantes buscan mayor desarrollo en su ejercicio profesional ya sea en su propia empresa o en empresas “grandes” e instituciones públicas y educativas (véase Tablas 1 y 2).
- Se manifiesta por los propios maestrantes, congruencia entre la formación recibida y el área de aplicación profesional (véase Tablas 3 y 4).
- Se conoce la percepción del alumnado en cuanto a la influencia de las asignaturas cursadas en su formación académica (véase Tabla 5).

- EL desarrollo del posgrado es calificado favorablemente por el maestrante, ya que un 22.73% lo califica de “excelente” y un 45.45 % de bueno lo que resulta un 68.18%. Sólo un 31.82% lo califica de regular y ninguno de malo (véase Tabla 6).

De los alumnos del “periodo”:

Del total de la inscripción en este periodo (172 maestrantes distribuidos en cuatro semestres) se obtuvo una muestra de 117 alumnos, quienes calificaron tanto el desempeño del profesor como el curso impartido de aceptable, ya que el promedio general de 9.01 así se justifica (véase Tablas 7 y 8).

La propuesta

Derivado de la información obtenida, se plantean seis actividades a realizar que influyan y contribuyan significativamente en la excelencia del posgrado, es decir, que permitan contar con programas que se vean reflejados en la formación y desarrollo de los alumnos y que respondan a las exigencias de las organizaciones de clase mundial, tanto privadas, públicas y sociales, lo que representa sin duda, un aspecto relevante para la toma de decisiones en la mejora continua del posgrado. En este sentido, se deberá de:

- Mantener el ingreso al posgrado, con base en el proceso de ingreso establecido, fundamentado en reconocimiento al mérito.
- Promover las condiciones académicas, normativas, materiales y tecnológicas que faciliten el desempeño y permanencia del alumno durante sus estudios en el posgrado.
- Difundir el intercambio nacional e internacional de los alumnos del posgrado en su modalidad de Tiempo Parcial y consolidar esta movilidad en los alumnos de Tiempo Completo.
- Establecer indicadores y parámetros sobre la eficiencia terminal
- Mejorar los procesos de egreso de los maestrantes y su impacto en la eficiencia terminal.

- Iniciar la evaluación sobre la eficacia y la pertinencia del programa y su impacto en el mercado laboral por medio del seguimiento.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación, ilustran la influencia que tiene el programa en cuestión en la formación del maestrante ya que las calificaciones obtenidas así lo demuestran. Sin embargo, es importante considerar las evaluaciones que se tuvieron en las cuatro asignaturas con menores promedios, así como la prioridad que les otorgan a esas materias que conforman el plan de estudio. De igual manera debe analizarse el desempeño de los profesores que resultaron menores calificados que el promedio aceptado, ya que todo esto representa aspectos importantes a considerar en la toma de decisiones para lograr una mejora continua y desde luego aprovechar las áreas de oportunidad para alcanzar el objetivo final del posgrado que es formar profesionistas bien preparados, que atiendan a las necesidades que plantean las organizaciones de hoy.

Al respecto, se proponen seis actividades a realizar que se consideran contribuyen al logro de los posgrados de excelencia y desde luego la formación de alumnos con altas competencias profesionales.

Es de subrayar que la realización de este trabajo se fundamentó en la metodología del estudio de caso, contextualizándose en el programa seleccionado, que si bien se seleccionó el de mayor impacto (30% del total) de los 16 que tiene el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara, los resultados obtenidos soportan la toma de decisiones en la mejora continua de este posgrado.

A este respecto, se recomienda llevar a cabo trabajos futuros, en donde deberá profundizarse y realizarse en un mayor número de programas y desde luego otros estudios que pudiera generalizarse para todo el posgrado, de ahí la importancia de establecer líneas de investigación como la cultura organizacional entre otras de interés para el posgrado.

Referencias

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Tomado de la dirección; www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf
- Dictamen, de Creación del Programa (2006). Recuperado de <http://www.cucea.udg.mx/cucea/sites/default/files/posgrados/transparencia/dictCrea/MAN.pdf>
- Duggirala, M., Rajendran, C. y Anantharaman, R. (2008). Provider-perceived dimensions of total quality management in healthcare. *Benchmarking*, 15(6).
- Estrada, M., Cruz, M. y Yépez, M. (2008). *La vinculación entre la institución educativa de nivel superior y el sector empresarial, una oportunidad de desarrollo profesional y empresarial*. México: XXII Congreso Nacional de Posgrado.
- García Calderón, J. M. (2010). Globalización: calidad educativa y profesionales competitivos Recuperado de http://www.deganadores.com/index.php?option=com_content&view=article&id=311:globalizacion-calidad-educativa-y-profesionales-competitivos&catid=97:articulos-de-interes&Itemid=36
- Ley orgánica de la Universidad de Guadalajara. Tomado de la dirección; www.udgvirtual.udg.mx/normatividad/pdf.../leyorganica.pdf
- Marín, Ibáñez R. (1988). *Innovaciones educativas: topologías. Evaluación, en cuestiones de didáctica*. España, Sociedad Española de Pedagogía/Ediciones CEAC.
- Ochoa Macias, Roberto (2006). *El acceso a la educación superior*. Edit. Universidad de Guadalajara.
- Parada, R., Fonseca, A. y Rangel, V. (2002). *Lineamientos para la calidad de la educación*. México: Mesa políticas para la educación superior.
- Plan de Desarrollo Institucional (2012). Recuperado de <http://www.udg.mx/PDI>
- Reglamento General de Posgrado (2005). Recuperado de <http://www.cucea.udg.mx/cucea/sites/default/files/posgrados/RGPosgrado.pdf>
- Reynaga Obregón, Sonia, Michel Díaz Silvia y Michel Camacho Laura (2007). *El posgrado en la Universidad de Guadalajara: Procesos de formación*. Editorial Universidad de Guadalajara.
- Ruiz, A. (2001). *Educación Superior y globalización: Educar, ¿Para qué?*. Colombia: Panamericana Formas e impresos S.A.
- Torres, m. E. Y hiestroza, n. (2001). *La evaluación para el desarrollo organizacional como soporte al proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios*. Edit. Cali: Pontificia Universidad Javeriana.

La Gestión Cultural, Eslabón Indispensable para el Desarrollo Social

Dra. Adriana Ruiz Razura
Coordinadora de la Maestría en Gestión y Desarrollo Cultural
Universidad de Guadalajara

Resumen

La gestión cultural es una actividad nueva que inició formalmente en México en el 2005 como un programa de posgrado. No existe información sistematizada de su aplicación y consecuencias en el ámbito académico universitario. Este trabajo precisamente muestra ese desarrollo dentro de la Universidad de Guadalajara. Inicia con una disertación acerca del término cultura cuya definición sigue en proceso, para posteriormente definir lo que es un gestor cultural. Posteriormente se grafica el desarrollo del posgrado en Gestión y Desarrollo Cultural durante 10 años. Esta maestría fue la primera en este tema de la gestión cultural a nivel nacional en el 2005 y desde el 2013 es el único posgrado en gestión cultural acreditado ante el Programa Nacional de Posgrados (PNPC) de Conacyt. Las gráficas que se anexan muestran la tendencia a ser mujeres quienes más se interesan en cursarlo; también observamos el movimiento en el área de interés de los alumnos en las líneas de investigación del mismo y la alta tasa de eficiencia terminal así como la inserción de los alumnos en los diversos ámbitos laborales.

Palabras claves: cultura, gestión cultural, posgrado, líneas de investigación.

Cuando hablamos de *cultura*, inmediatamente se abre un gran espectro de concepciones a su alrededor. Definitivamente el término *cultura* es la palabra que más significados ha recabado a partir de su génesis. Es un vocablo polisémico provisto de una enorme riqueza semántica que implica una multiplicidad de factores y es debido a esta complejidad que al constituirse en objeto de estudio de la ciencia, adquiere carácter interdisciplinario, exigiendo para su estudio consultar todas las áreas del conocimiento.

Si bien en sus inicios el término implicaba acciones de cultivo y posteriormente referenciaba a las élites del conocimiento; es a partir del siglo XIX, cuando el término cultura sufre un cambio sustancial en su percepción. El inglés Edward Burnett Tylor (1871), estudioso de las poblaciones indígenas en Cuba y México, fue de los primeros en intuir la unidad que conforma la relación entre lo biológico y lo cultural, estableciendo una clara distinción entre el comportamiento instintivo y el comportamiento adquirido vía transmisión social supeditado a las determinantes sociales (creencias, normas, costumbres, tradiciones).

Publicó en su libro *Primitive Culture*; la primera definición ya con carácter científico y antropológico:

“Cultura o civilización, en sentido etnográfico, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, el lenguaje y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de la sociedad”.

Un siglo después el antropólogo Claude Lévi-Strauss (1979), consideraba –desde la corriente del pensamiento estructuralista– que las producciones culturales del ser humano se construyen inconscientemente según determinados esquemas lógicos. Los procesos humanos de la mente, aunque se manifiestan de manera diferente en las distintas culturas son iguales para todos los individuos –tienen carácter universal– por lo que consideraba a la cultura como un conjunto de sistemas interrelacionados (macrosistema) a lo que llamó estructuras las cuales responden a patrones universales que constituyen los esquemas mentales de todo ser humano. Así determinaba que “cultura es el conjunto de sistemas simbólicos: el lenguaje, las reglas matrimoniales, las relaciones económicas, el arte, la ciencia y la religión. Estos sistemas tienen como finalidad expresar determinados aspectos de la realidad social y las que estos sistemas simbólicos guardan los unos frente a los otros”.

Ante la anterior reflexión debemos añadir que muchos de estos significados compartidos pueden revestir una gran fuerza motivacional y emotiva que con frecuencia se manifiestan e inciden más claramente en contextos particulares para posteriormente difundirse en entornos más amplios. Esto nos recuerda a Gilberto Giménez (2002) cuando manifiesta que cultura es la *organización social de significados* interiorizados por los sujetos y grupos sociales, y encarnados en formas simbólicas, en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados”.

Adentrándonos en la antropología simbólica, la postura del antropólogo estadounidense Clifford Geertz (2004) proporcionó un concepto semiótico de cultura al considerar que cada cultura específica debe entenderse desde sus propios términos, buscando en ella significados, explicaciones y no leyes; enfatizaba la premisa de que la cultura es pública porque sus significados se producen socialmente y ésta “aunque contiene ideas, no está en la mente de los individuos, sino en los símbolos públicos, mediante los cuales, los actores sociales se comunican entre sí y comunican a las generaciones venideras su cosmovisión y su ethos.

Cultura también es el legado material e inmaterial, producto de la actividad humana y que corre a la par de su historia, lo que convierte al patrimonio en cosa de todos, como bien dice Jordi Juan i Tressers (2001) y no tiene sentido al margen de la sociedad. Una adecuada gestión del mismo, lo convierte en foco de atracción y lugar de encuentro. Eric Hobsbawm (1983) señaló también otro gran valor patrimonial que es el de las “tradiciones inventadas” formalmente instituidas, de naturaleza simbólica o ritual aceptadas abierta o tácitamente y que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición lo cual implica automáticamente continuidad con su pasado. Por lo tanto la riqueza del patrimonio radica en su transmisión de generación en generación como base para el afianzamiento de una identidad en tiempos de cambio e incertidumbre.

Finalmente Margarita Maass (2006) nos dice que la cultura es una configuración específica de reglas, normas y significados sociales constituidos de identidades y alteridades lo que nos lleva a admitir que no hay nada que cambie más hoy en día que la manera de vivir bajo la influencia del capitalismo y desarrollismo que nos caracteriza. Cuando las desconexiones suceden en un escenario global por la reorganización de consumos, como señala Lucina Jiménez (2006) las tradiciones dejan de ser representadas y disfrutadas por la sociedad y entonces pierden su sentido como patrimonio cultural y su destrucción es irreversible.

Las consideraciones precedentes, son algunas de las reflexiones que realizamos en el posgrado de Gestión y Desarrollo Cultural y que nos han permitido a los académicos y alumnos conocer acerca de los símbolos y percepciones que la cultura genera y que ésta no debe entenderse como un repertorio homogéneo, estático e inmodificable de significados, sino como un proceso evolutivo en constante cambio y formación, factores todos estos que permiten como diría Nestor García Canclini, (2004) el reconocimiento de los diferentes estilos sociales y su infinidad de representaciones simbólicas con reglas de convivencia multiétnica y supranacional.

Es en este momento, donde entra la figura del gestor cultural quien juega el rol de administrador-planificador en la creación, producción, circulación y recepción de procesos culturales a partir de abrir nuevas rutas –las más de las veces inusitadas– en las que transitan los artistas, el patrimonio, las tradiciones y las creencias.

Además el gestor cultural establece puntos de diálogo entre la creación artística y el consumo cultural; entre las dinámicas socio-económicas y las dinámicas culturales; así como entre el conocimiento humanístico y artístico con las habilidades operativas de la gestión.

La maestría desde su creación en el 2005, como primer posgrado en ésta área del conocimiento a nivel nacional, está formando gestores culturales con conocimientos y herramientas para reflexionar y debatir sobre las ideologías sociales, los procesos de integración multiétnica, la coexistencia y reconocimiento de las minorías y de la multiculturalidad; igualmente analiza los movimientos socioculturales y de identidad y se debate en torno a las metodologías para la planeación estratégica de la sostenibilidad y el desarrollo cultural, para la formación de públicos y la administración de procesos culturales así como la implementación de redes de vinculación, difusión e investigación en torno a los actores culturales. A la par se estudian las políticas públicas en torno a la cultura y se gestionan propuestas como la que culminó con la publicación de la Ley de

Patrimonio Cultural del Estado de Jalisco (2014) por iniciativa de la egresada Guadalupe Arredondo.

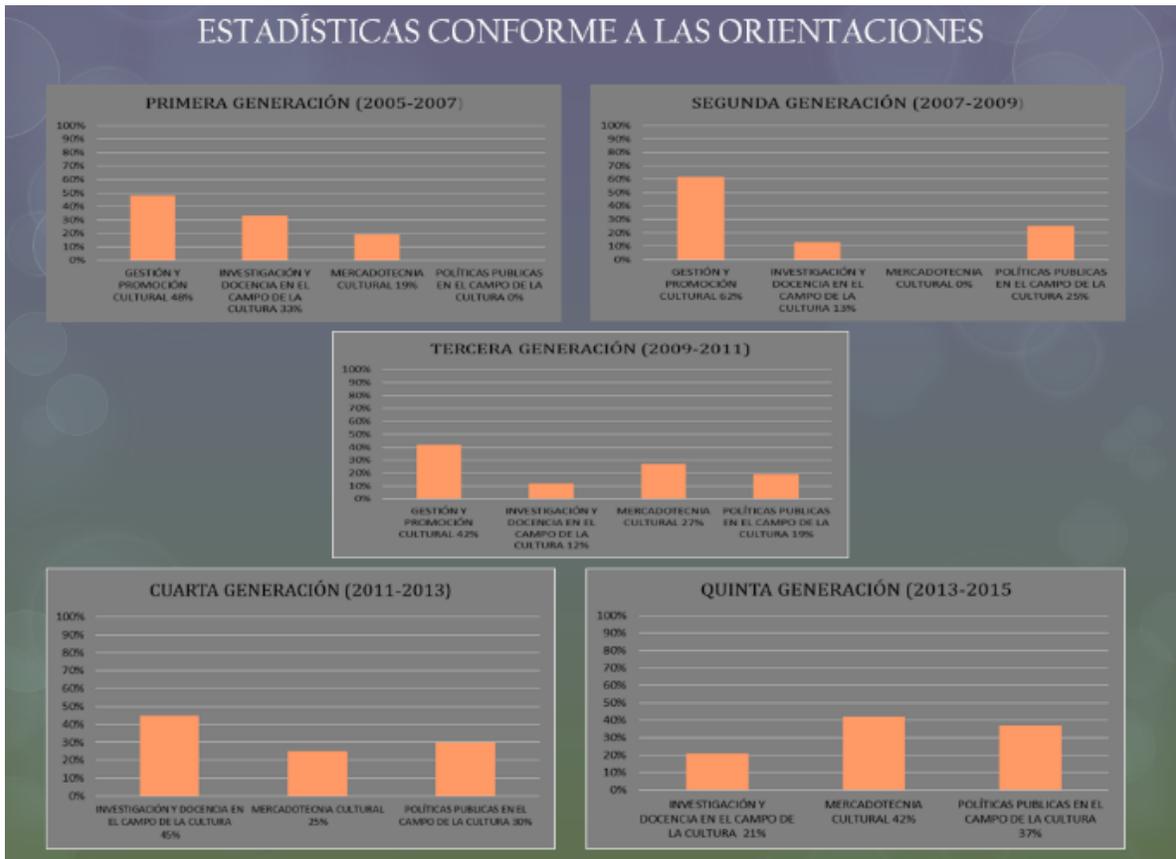
En el 2013 el posgrado ingresó al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), siendo de nueva cuenta punta de lanza, ya que seguimos siendo el único posgrado a nivel nacional acreditado en gestión cultural.

En el diagnóstico que realizamos de las cuatro generaciones de egresados llegamos a conclusiones verdaderamente impactantes; a continuación presentamos información cuantitativa que evidencia el desarrollo del posgrado.

El 63 % de los estudiantes de las 5 generaciones (109 alumnos) corresponde a mujeres de las cuales más del 80% ya están trabajando en puestos públicos y de la iniciativa privada relacionados directamente a la cultura; esto nos permite vislumbrar a futuro la influencia de género en el desarrollo cultural en nuestra entidad.

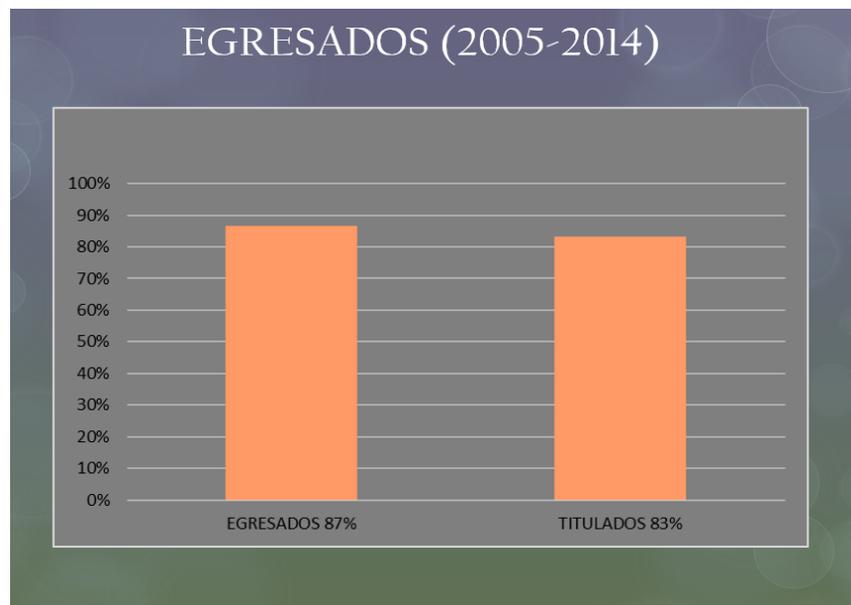


ESTADÍSTICAS CONFORME A LAS ORIENTACIONES



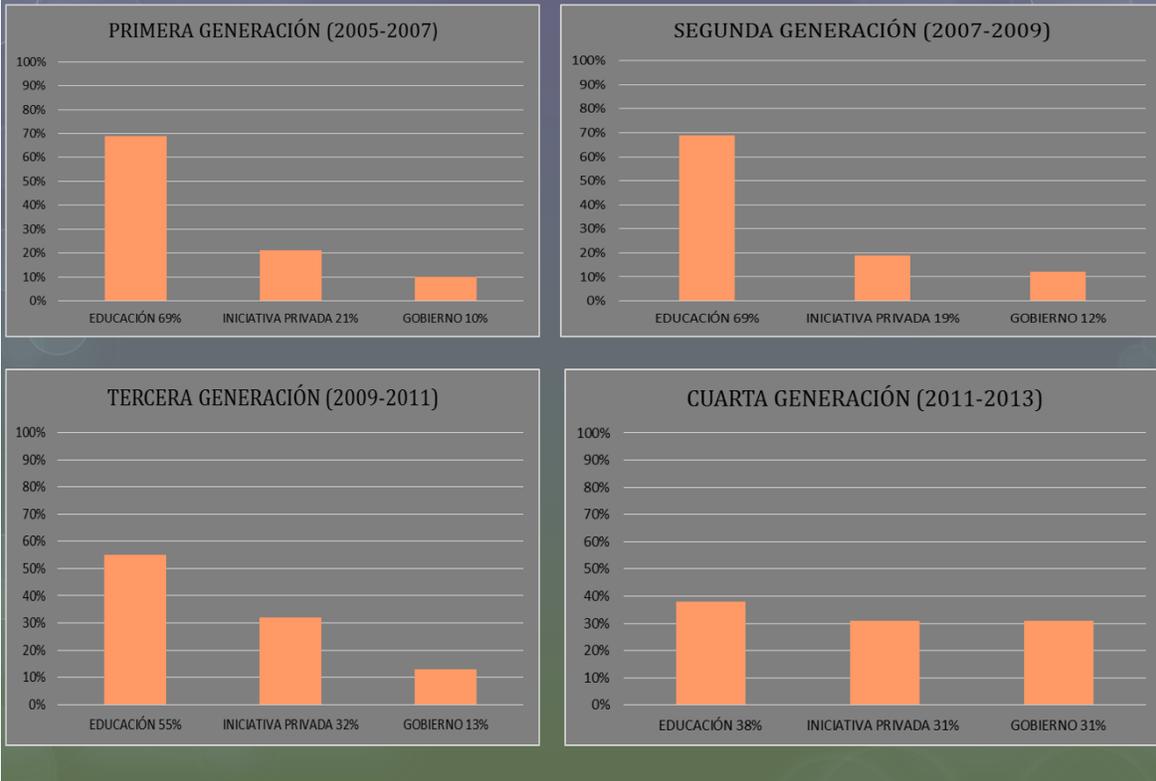
El posgrado inició con cuatro orientaciones: Investigación en el campo de la cultura, Mercadotecnia cultural, Política Cultura y Gestión y Promoción Cultural. Después de un minucioso análisis y revisión curricular a partir de la 4^a generación se llegó a la conclusión de fusionar Investigación y Gestión en una sola línea y dejar de Mercadotecnia y la de Políticas, las cuales mostraron un repunte importante de interés por parte de los alumnos. Actualmente, en la quinta generación, observamos un repunte en la orientación en Mercadotecnia como respuesta a la crisis económica que vive nuestro país lo que provoca la necesidad de conocer e implementar estrategias en torno a la economía de la cultura, la planeación estratégica, procuración de fondos y administración de procesos culturales herramientas necesarias para efficientar los recursos en torno a las actividades culturales.

La eficiencia terminal del posgrado es muy alta esto debido a la asesoría constante de directores y codirectores designados desde el segundo semestre. Dependiendo del tema de investigación también cuentan los alumnos con asesores y tutores que los acompañan durante el proceso. La implementación de la Bitácora de Tesis permite registrar las asesorías realizadas durante el semestre con los consiguientes comentarios y observaciones para un puntual seguimiento. El alumno desarrollará de manera simultánea la investigación teórica que sustente el proyecto ejecutivo, el cual deberá ser actuado y sistematizado para su posterior evaluación y construcción del plan de mejoras.



Para la mayoría de los egresados, el campo de trabajo al que habrán de insertarse representa una oportunidad de servicio y de integración en un área de trabajo novedosa, si bien México posee un amplísimo patrimonio material e inmaterial, no es sino hasta años recientes que éste ha sido considerado como fundamental para el crecimiento económico. Igualmente más del 70% de nuestros egresados se encuentran trabajando en instancias del sector público y en instituciones universitarias y algunos más creando sus propias empresas culturales. Ya estamos cosechando los frutos; lo cual nos llena de orgullo y satisfacción.

DESEMPEÑO LABORAL EGRESADOS



La Maestría en Gestión y Desarrollo Cultural fue el impulso que abrió la puerta para introducirnos a un territorio en constante cambio, incierto, complejo pero estimulante, porque así es el mundo de la cultura. Fuimos punta de lanza en México, en este proyecto académico de profesionalizar al gestor cultural y nuestros 77 egresados representan el fruto cosechado.

El panorama parece increíble, casi un mundo feliz, diría Aldous Huxley pero ¿es ésta verdaderamente nuestra realidad? Porque hay que aceptar que la monotonía se nos adentra, nos entristece y mecaniza la imaginación. La humanidad le vuelve la espalda a la cultura, a la naturaleza y se consuela en cultivar las miserias del hombre olvidando lo que da sentido a la vida. Ante esta realidad, nuestro espíritu se rebela y nos lanza fuera de nosotros mismos buscando la satisfacción de una curiosidad despierta.

Esa búsqueda un tanto desalentadora, solo se podrá iluminar, gracias a la labor de quienes estamos comprometidos con el desarrollo del hombre y tomamos a la cultura como estandarte para lograrlo. Decía Emil Ludwig, que los grandes espíritus son grandes por sí mismos, por su impetuosidad, capaces de hacer de sus dotes, aunque no sean muy excepcionales, sino más bien comunes, cosas trascendentales.

Esto refleja precisamente la personalidad del gestor cultural. Hombres y mujeres, ejemplo de nuestro tiempo, capaces de forjar el destino de una institución, de un pueblo, de una nación; caja de resonancia del proceso de articulación entre la cultura, la sociedad y el gobierno; capaces de construir un discurso sólido que propicie y fortalezca ese diálogo.

Creemos firmemente en los logros que la gestión cultural provoca. Esto motiva al posgrado a contactar a los de avanzada intelectual; a quienes se manifiestan en aras de una revolución cultural; de igual manera a convivir con los de actitud conservadora que aman más un pasado que vivieron y que temen un futuro que quizá no vivirán. Porque así es el policromo mental y espiritual que constituimos los gestores culturales; manifestamos un cariño profundo por nuestras ideas y por la vida misma, pero con un gran respeto, digno y austero, por el pensamiento de los demás; abogamos por una democracia intelectual, inmensamente humana donde reine el respeto por la identidad de cada individuo y sociedad; donde se hermanen, en aras de superación, los caracteres más dispares que alguien pueda imaginar.

La labor es ardua y como dice el poeta estamos haciendo camino al andar. Nuestro trabajo apenas empieza y éste refleja la responsabilidad social que contraemos los gestores culturales profesionales al brindarnos en cuerpo y alma a elevar el desarrollo cultural de nuestro entorno. En la medida en que hagamos conciencia de nuestro ser y de nuestro estar en el mundo y reflexionemos sobre temas como cultura, ideología, identidad, respeto y ética lograremos transformar nuestro entorno en un mundo mejor.

Concluimos recordando las palabras de Miguel de Unamuno quien decía que “Solo el que sabe es libre y la cultura da libertad. No proclamemos la libertad de volar, sino demos alas, no las de pensar, sino las del pensamiento, porque la libertad que hay que dar al pueblo es la cultura”.

Bibliografía

- Berman Sabina, Jiménez Lucina (2006), *democracia cultural*, México, Fondo de Cultura Económica.
- García Canclini, Néstor (2004), *Diferentes, desiguales y desconectados*, Editorial Gedisa, Barcelona.
- Hobsbawm Eric, (1983), *The Invention of the Tradition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lévi-Strauss, Claude (1977), *Antropología estructural*. Eudeba, Buenos Aires.
- _____ (2001), *El pensamiento salvaje*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Maass, Moreno Margarita, (2006), *Gestión Cultural, comunicación y desarrollo*, Conaculta, Mexico.
- Tresserras Jordi Juan i, (2001), *Gestión del Patrimonio Cultural*, Editorial Ariel, Barcelona.
- Tylor, Edward B. (1995): "La ciencia de la cultura". en Kahn, J. S. (comp.): *El concepto de cultura*. Anagrama. Barcelona
- _____ (1981) *Cultura Primitiva*, Editorial Ayuso, Madrid.

Seguimiento de las Trayectorias Escolares en el Posgrado: del Proceso de Selección a la Obtención del Grado. El Caso de un Programa Consolidado del PNPC

Iván Alejandro Salas Durazo

Universidad de Guadalajara

ivan.salas@ucea.udg.mx

Periférico Norte 799, Los Belenes. C. P. 45100. Zapopan, Jalisco.

Tel: (+52) (33) 37703300 ext. 25814.

Lucio Flores Payán

Universidad de Guadalajara

fpl037@ucea.udg.mx

Fátima Gabriela Ordóñez de la Cruz

CIATEJ

posgrado@ciatej.mx

Resumen

El presente trabajo muestra los resultados del seguimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes inscritos en la generación 2010-2012 de la maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior (MGPEs), la cual es reconocida por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT como programa consolidado. El estudio abarca desde el proceso de selección de los estudiantes hasta los seis meses posteriores a la conclusión de los cursos, periodo señalado por el CONACYT para cuantificar la eficiencia terminal. Metodológicamente se desarrolló un estudio de caso longitudinal durante tres años para determinar las variables que inciden en el éxito de las trayectorias escolares. Como principal hallazgo se observó que los agentes catalogados como más aptos durante el proceso de admisión al programa mostraron mayor propensión a obtener el grado por encima de los demás estudiantes. Se destaca la importancia de los procesos de selección como un factor que incide directamente en la eficiencia terminal. Asimismo, la identificación de perfiles desde el ingreso permite la implementación de estrategias de nivelación diferenciadas de acuerdo a las capacidades individuales de los estudiantes.

Introducción

La educación superior es parte fundamental del desarrollo económico debido a que se forman los recursos humanos que llevarán a cabo la innovación y mejora continua en los sectores social y productivo. Esto ha generado desde la perspectiva de las políticas educativas la creación de mecanismos de verificación de la calidad para validar la

pertinencia de los programas educativos, tanto de los contenidos de las asignaturas como del grado de empleabilidad de los egresados considerando el contexto laboral (DeVries, Moheno y Romero, 2006).

A nivel licenciatura, los Consejos Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIIES) en conjunto con el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) dotan a los diferentes organismos acreditadores la facultad para evaluar la calidad de los programas educativos (Buendía, 2011). En posgrado, el CONACYT estableció al PNPC como mecanismo para regular la calidad de los programas de especialidad, maestría y doctorado, distinguiendo la orientación profesionalizante o de investigación con base en sus alcances, objetivos y contenidos.

Sin embargo, la operación de los programas debe considerar junto con los indicadores de calidad, las herramientas de gestión empleadas para diagnosticar las condiciones de aprendizaje y formación de los estudiantes (González y Torre, 2007; Gil, 2006), así como las características del alumnado para el desarrollo y consolidación del posgrado. Por lo anterior, resulta fundamental estudiar las trayectorias escolares para identificar los elementos que inciden directa e indirectamente en el éxito de los estudiantes tomando en cuenta los mecanismos de selección, su paso por las Instituciones de Educación Superior (IES) y su egreso considerando la obtención de un título o grado académico (Rosario y Salas, 2012). Esto conduce a la generación de políticas y lineamientos para consolidar la educación superior como el principal proveedor de mejores ciudadanos, capaces de aplicar su conocimiento para el desarrollo personal, que en suma contribuya al desarrollo colectivo (Marúm, 2006).

Objetivo

El objetivo de la investigación consistió identificar los factores que permitan explicar el éxito de las trayectorias escolares de los estudiantes de una maestría inscrita en el PNPC del CONACYT. Para ello, se analizó el proceso de selección, el desempeño de los

estudiantes durante el programa y el tiempo transcurrido para la obtención del grado una vez concluidos los cursos.

Se tomó como base la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son los factores que explican el éxito escolar en la generación estudiada? Cabe señalar que se entiende como éxito en la trayectoria académica al ingreso, conclusión del plan de estudios y la obtención del grado dentro de los lineamientos del PNPC.

La calidad en el posgrado

El principal objetivo de los programas de posgrado con orientación a la investigación inscritos en el PNPC consiste en la formación de recursos humanos de alto nivel, dotando a sus egresados de las competencias necesarias para el desarrollo de investigación bajo criterios científicos rigurosos y fundamentados en las diferentes teorías. Esto supone un ejercicio continuo de evaluación interna y externa. CONACYT considera ocho ejes para corroborar la calidad de un programa de posgrado: (1) admisión de estudiantes; (2) perfil de egreso; (3) plan de estudios; (4) estudiantes de dedicación exclusiva; (5) infraestructura; (6) núcleo académico básico; director de tesis y; (8) movilidad de estudiantes y profesores.

Desde la perspectiva de la atención a los estudiantes, estos lineamientos suponen el seguimiento de las trayectorias escolares en tres momentos: (1) el ingreso al programa considerando el perfil de ingreso para un adecuado proceso de selección; (2) el desarrollo de los cursos empleando la infraestructura, recursos humanos y materiales para formar con calidad a los estudiantes y; (3) al término de los créditos y la defensa de una investigación original para la obtención del grado; esto implica el seguimiento continuo del avance de las tesis para favorecer su conclusión. En ese sentido, la conclusión del programa dentro de los plazos institucionales y del CONACYT implica el éxito en la trayectoria escolar dado que culmina el proceso formativo considerando los elementos que avalan la calidad del programa ante la sociedad y el gobierno.

Contexto del programa en el marco de los lineamientos del PNPC

El programa de MGPEs se imparte en la Universidad de Guadalajara en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas ubicado en Zapopan, Jalisco. Forma parte del PNPC como programa consolidado y está orientado a la investigación. Desde su origen en 2003, se ha concentrado en el diseño y análisis de políticas públicas en educación y en la gestión universitaria. Cuenta con dos áreas de formación: gestión y planeación estratégica de la educación superior e investigación y políticas de educación superior. Una de sus principales fortalezas es la plantilla docente, ya que gran parte cuenta con el grado de doctor, además de pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

El programa consta de cuatro ciclos escolares semestrales. Su convocatoria es anual y abierta a todas las áreas del conocimiento. Cuenta con tres objetivos rectores: (1) formar especialistas en política educativa, tanto a nivel del proceso de gestión y planeación estratégica educativa como a nivel de expertos en investigación, análisis y diseño de políticas públicas para la educación superior; (2) fortalecer la oferta de posgrados en el campo de las políticas y procesos de planeación estratégica de la educación superior en la región y en el país y; (3) preparar profesionales desde una perspectiva disciplinar del proceso de planeación, gestión y las políticas públicas en educación superior.

El perfil de ingreso considera la selección de candidatos que demuestren experiencia en los ámbitos de gestión y planeación en la educación superior y/o capacidades para la realización de investigación en el área de las políticas educativas. Asimismo, se solicita demostrar razonamiento lógico matemático, dominio en la expresión oral y escrita, lectura y comprensión del idioma inglés, trabajo en equipo y capacidad analítica y de síntesis. Esto se corrobora mediante un proceso de selección que consta de tres etapas: (1) la aplicación del examen EXANI III; (2) un curso propedéutico que consta de cuatro asignaturas: redacción, metodología, estadística y epistemología y; (3) una entrevista con los miembros de la junta académica. El programa consta de dieciséis asignaturas repartidas en cuatro periodos semestrales, las cuales están distribuidas en nueve cursos obligatorios, cinco de orientación de especialización y dos optativas abiertas. El perfil de egreso hace mención de

la elaboración de una tesis derivada de una investigación original e inédita como producto final para la obtención del grado. En ese sentido, el CONACYT establece un plazo no mayor a seis meses para la obtención del grado a partir de la conclusión de los cursos del plan de estudios del programa. Derivado de esto, los egresados serán capaces de realizar investigación con las competencias de recolección, análisis e interpretación de datos haciendo uso de las principales teorías y modelos explicativos en el campo de la educación superior.

Metodología

La presente investigación consistió en el seguimiento de las trayectorias académicas de los estudiantes de la generación 2010 – 2012 de la MGPEs. El análisis se conformó por tres etapas: el proceso de selección considerando el desempeño en el curso propedéutico; el rendimiento académico de los estudiantes durante su trayectoria en el programa y; la obtención del grado derivado de la defensa de un tesis de investigación. El trabajo de campo se realizó entre mayo de 2010 y enero de 2013. Como se mencionó anteriormente, el objetivo de la investigación fue identificar los elementos que inciden en mayor medida en el éxito de las trayectorias académicas entendido como la el ingreso al programa y la obtención del grado dentro de los primeros seis posteriores al término de los créditos del programa.

La muestra estuvo conformada por veintiséis estudiantes que cursaron el curso propedéutico, de los cuales fueron admitidos veinte aspirantes. Las herramientas utilizadas para recabar los datos fueron:

- 1) Para el ingreso: las calificaciones en los cuatro seminarios cursados en el curso propedéutico y la propensión de los estudiantes para el trabajo colaborativo medido a través de una encuesta sociométrica y un cuestionario de redes egocéntricas. La intención de lo anterior fue identificar las características de desempeño y sensibilidad al trabajo en equipo de los estudiantes para diferenciar el potencial de los estudiantes con base en sus características.

2) Durante el desarrollo del programa: las calificaciones obtenidas por los estudiantes de la totalidad de los cursos planteados en el plan de estudios. Cabe señalar que obtener una calificación menor a ochenta o contar con un promedio general inferior a ochenta suspendía el apoyo económico proporcionado por el CONACYT tendiendo como consecuencia ser dado de baja del programa.

3) En el egreso. Se consideró haber terminado la totalidad de los créditos asignados a las materias y defender el trabajo de tesis con un dictamen positivo teniendo en cuenta la fecha de obtención del grado.

Para efectos de la presente investigación se consideró como éxito en la trayectoria escolar a las personas admitidas en el programa que obtuvieron calificaciones en la totalidad de los cursos mayor a ochenta y que por consecuencia obtuvieron un promedio general mayor a ochenta que además obtuvieron el grado a través de la defensa de su tesis dentro de los seis meses posteriores a la conclusión de los créditos. Cabe destacar que en la literatura el éxito en las trayectorias académicas considera otros aspectos formativos de aprendizaje, asimilación y aplicación del conocimiento; así como de las competencias implícitas para el desarrollo de investigación, argumentación de ideas y otros factores intangibles. Sin embargo, se utilizaron estos indicadores dado que están explícitamente declarados tanto por la Universidad de Guadalajara como por los indicadores de calidad planteados en el PNPC haciendo una aproximación empírica al concepto de éxito escolar.

Operativamente se realizó una valoración cualitativa, tanto en el curso propedéutico como durante el desarrollo de los cursos, del desempeño de los estudiantes tomando tres etiquetas lingüísticas: más apto, apto y menos apto. Para el caso del curso propedéutico se consideró la combinación de tres elementos: el promedio de calificaciones obtenidas en los cuatro seminarios del curso propedéutico, la propensión al trabajo colaborativo y el nivel de cumplimiento de los parámetros del perfil de ingreso. Durante el desarrollo del programa se consideró el promedio obtenido por los estudiantes de todas las asignaturas cursadas por el estudiante durante su paso por el programa, haber reprobado alguna materia

y haber solicitado baja temporal o definitiva del programa. Analíticamente, se realizó una prueba de independencia entre variables a través de una distribución ji cuadrada (χ^2) con la finalidad de identificar los elementos que expliquen el éxito en las trayectorias escolares entendido como la obtención del grado en los tiempos indicados por el programa.

Resultados

Como se señaló en la metodología, se hizo una valoración del desempeño de los estudiantes categorizándolos en tres tipos: más apto, apto y menos apto. En la tabla 1 se muestran los resultados considerando que los alumnos se codificaron como agentes (α) numerados del uno al veinte.

Agente	Valoración durante el curso propedéutico	Valoración durante el desarrollo del programa	Obtención del grado académico dentro de los tiempos señalados
$\alpha 1$	más apto	más apto	si
$\alpha 2$	apto	apto	no
$\alpha 3$	menos apto	menos apto	no
$\alpha 4$	menos apto	más apto	no
$\alpha 5$	más apto	más apto	si
$\alpha 6$	más apto	más apto	si
$\alpha 7$	apto	más apto	no
$\alpha 8$	apto	apto	si
$\alpha 9$	apto	más apto	no
$\alpha 10$	apto	apto	no
$\alpha 11$	más apto	más apto	si
$\alpha 12$	apto	menos apto	no
$\alpha 13$	más apto	más apto	no
$\alpha 14$	menos apto	apto	si
$\alpha 15$	más apto	apto	si
$\alpha 16$	menos apto	apto	no
$\alpha 17$	más apto	apto	no
$\alpha 18$	apto	apto	no
$\alpha 19$	menos apto	apto	no
$\alpha 20$	menos apto	apto	si

Tabla 1.- Valoración de los estudiantes con base en su desempeño.

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo.

Para identificar los elementos que indican directamente en la obtención del grado académico se llevó a cabo una tabla de contingencia que permite cuantificar la independencia entre variables, en este caso, la relación curso propedéutico – obtención del grado y desempeño en el programa – obtención del grado. En la tabla 2 se muestran los resultados.

		Titulado					Titulado		
		Si	No	Total			Si	No	Total
Curso propedéutico	más apto	5	2	7	Desempeño académico en el programa	más apto	4	4	8
	apto	1	6	7		apto	4	5	9
	menos apto	2	4	6		menos apto	0	3	3
	Total	8	12	20		Total	8	12	20

Tabla 2.- Tabla de contingencia entre el desempeño en el curso propedéutico, desempeño en el programa y obtención del grado académico.

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo.

Posteriormente se procedió a calcular la independencia entre variables a partir de una distribución ji cuadrada (χ^2) debido a que son variables de orden cualitativo. Se partió de la hipótesis nula de que tanto el curso propedéutico como la trayectoria académica indican directamente en la obtención del grado por parte de los estudiantes.

Para el caso de la relación desempeño en el curso propedéutico – obtención del grado se encontró que la probabilidad es de 0.085, lo cual indica que existe dependencia entre las variables y por consecuencia no se rechaza la hipótesis (nivel de confianza = 90%). Para la relación desempeño durante el programa – obtención del grado se encontró una probabilidad de 0.300, lo cual indica independencia entre las variables rechazando la hipótesis. Es decir, incide en mayor medida el desempeño en el curso propedéutico para la obtención del grado que el desempeño durante el programa.

Es importante señalar que la etapa correspondiente al curso propedéutico se cuantificaron a través de redes egocéntricas y una encuesta sociométrica elementos cualitativos deseables en los estudiantes de posgrado tales como experiencias previas de investigación, veranos científicos, haber asistido a investigadores, asistir a congresos y coloquios, elaborar una tesis para obtener el título de licenciatura, dominar una segunda lengua, relacionarse con

sus pares y herramientas de trabajo en equipo. Esto hace suponer que en la medida de que los procesos de selección consideren variables complementarias a las calificaciones obtenidas se contará con mayor información que permita seleccionar a los mejores candidatos.

Conclusiones

A partir de la evidencia presentada se concluye que para el caso analizado indicó en mayor medida el desempeño durante el curso propedéutico para la obtención del grado que el desempeño a lo largo del programa. Esto reafirma con evidencia empírica la relevancia de la selección de los estudiantes como elemento clave para el éxito en las trayectorias escolares y como catalizador para elevar el indicador de eficiencia terminal planteado a los programas de posgrado inscritos en el PNPC. Sin embargo, es importante señalar que el análisis realizado durante el curso propedéutico consideró la propensión al trabajo colaborativo y el cumplimiento cualitativo de elementos asociados al perfil de ingreso. Esto significa que el éxito en la trayectoria escolar cuenta con una componente implícita de colaboración entre pares, la cual es congruente con las políticas de formación de recursos de alto nivel ya que se privilegia la formación de cuerpos académicos de investigación cuyas bases se originan en el posgrado.

Lo anterior se puede conceptualizar en el sentido en el que los aspirantes a los programas de calidad, y en este caso orientado a la investigación, cuentan con una serie de características previas que les permiten adaptarse en mejor medida a la dinámica del posgrado a la vez que potencian las competencias que desarrollarán a lo largo de su formación. Es este sentido, no resulta extraño suponer que los aspirantes que participaron en veranos científicos o intercambios académicos, asistieron a congresos y foros especializados, se acercaron a la investigación desarrollando una tesis en pregrado o asistieron a investigadores en sus labores tuvieron mayor propensión a obtener el grado dentro de los plazos establecidos por el CONACYT. Sin embargo, esto no tendrá que ser una limitante para los aspirantes que no cuenten con este tipo de experiencias ya que una de las responsabilidades de este tipo de programas es desarrollar competencias en investigación en todos sus estudiantes. De manera que en la medida que los programas

comiencen a aplicar instrumentos diagnósticos para conocer las habilidades de los estudiantes será posible focalizar acciones complementarias para subsanar algunas deficiencias con la finalidad de que generen un piso mínimo de calidad que permita que los estudiantes cubran el requisito de titulación pero a la vez desarrollen herramientas de investigación. De otra manera se presentaría un círculo de reproducción académica en la que los más aptos se continuarán desarrollando y los menos aptos se quedarán rezagados.

Referencias

Buendía, A. (2011). Aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria. Estudio sobre impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad (AQ) a partir de información provista por actores relevantes: el caso de seis universidades en México. México D.F.: Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano.

DeVries, W., Moheno, M., y Romero, J. (2006). La acreditación en México: algunos avances con crecientes contradicciones. En *Acreditación y certificación de la educación superior: experiencias, realidades y retos para las IES* (pp. 431-446). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Gil, H. (2006). La evaluación, acreditación en las instituciones de educación superior públicas de México: estrategias de calidad educativa. En *Acreditación y certificación de la educación superior: experiencias, realidades y retos para las IES* (pp. 423-430). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

González, L., y Torre, D. (2007). Acreditación y fomento de la calidad. La experiencia chilena de las últimas décadas. En *La educación superior en el mundo 2007: Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* (pp. 298-306). Madrid, España: Editorial Mundiprensa.

Marúm, E. (2009) *Calidad e innovación en la educación superior mexicana. Encuentros, desencuentros y nuevas interpelaciones*. Acervo documental de la Red de Investigadores sobre Educación Superior.

Rosario, V. & Salas, I. (2012) *Evaluación y seguimiento de un programa de doctorado en educación en una universidad pública mexicana*. *Revista Argentina de Educación Superior*, 4(5), 172 – 194.

Los Posgrados una Mirada desde las Políticas Públicas

Dra. Rocío Calderón García⁷

Resumen

La presente ponencia tiene como objetivo el presentar un análisis de las políticas públicas a nivel nacional y del estado de Jalisco para fomentar la calidad de los programas de posgrado en este trabajo se plantea reflexionar sobre la importancia de impulsar la formación de los recursos humanos de alto nivel a través de un posgrado de calidad que permitan una contribución directa para el avance del conocimiento, la innovación y el desarrollo científico y tecnológico de México.

Palabras claves: posgrados, Jalisco, retos, perspectivas

Introducción

Los estudios de posgrado son la ruta para la formación de los recursos humanos altamente especializados requeridos para atender las necesidades de las instituciones de educación superior, centros de investigación, organismos de gobierno y empresas. México sigue enfrentando el reto de impulsar el posgrado de alta calidad para su desarrollo, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 se establece para México el “...impulsar el posgrado como un factor para el desarrollo de la investigación científica, la innovación tecnológica y la competitividad que requiere el país para una inserción eficiente en la sociedad de la información.” (Secretaría de Gobernación, Diario Oficial de la Federación, 2013).

Así mismo en el Programa Nacional de Innovación en el rubro de capital humano se destaca que “...la formación de recursos humanos de alta calificación ha sido un exitoso resultado del esfuerzo realizado en las últimas décadas. Después de una disminución en los años 80, el gasto nacional en educación, particularmente en educación superior, se ha incrementado como porcentaje del PIB en forma constante. Se observa un crecimiento de

⁷ Doctora en Cooperación y Bienestar Social por la Universidad de Oviedo, España, Experto en Cultura Científica y Divulgación de la Ciencia por la Organización de Estados Iberoamericanos, Experta en Gestión del conocimiento y transferencia de tecnología por parte de la Universidad Politécnica de Valencia, Maestra en Planeación para el Desarrollo de la Educación Superior, por la Universidad de Guadalajara, Profesora e Investigadora del Departamento de Estudios Internacionales de la Universidad de Guadalajara, Miembro de la Academia Jalisciense de Ciencia, de la Asociación Mexicana de Gestión del Conocimiento e Innovación Tecnológica y del Sistema Nacional de Investigadores, Miembro del Cuerpo Académico: Estudios sociales en educación, ciencia e innovación en Iberoamérica, e mail: rocio.calderon@redudg.udg.mx

la matrícula en todos los niveles educativos, más evidente en el grado profesional y el posgrado, con una creciente participación de instituciones privadas de educación”. (Comité Intersectorial para la Innovación, 2014, pág. 46).

En este mismo sentido en el Programa Nacional de Educación 2013-2019, se señala que “...la capacidad de innovar es uno de los factores que marca la diferencia en el camino hacia el desarrollo”. (Secretaría de Educación Pública, 2013, pág. 29), en este sentido es importante que los egresados generen competencias para la creatividad y solución de problemas de acuerdo a sus contextos especialmente a nivel posgrado, en donde la generación de nuevo conocimiento y la creatividad tienen mayor importancia.

Por tanto las instituciones con alumnos de posgrado tienen la responsabilidad de formarlos para que hagan una contribución directa al avance del conocimiento, la innovación y el desarrollo científico y tecnológico, y con ello mejorar los niveles de vida en el país.

El presente artículo nos invita a reflexionar sobre la importancia de impulsar la formación de los recursos humanos de alto nivel a través de un posgrado de calidad que permitan una contribución directa para el avance del conocimiento, la innovación y el desarrollo científico y tecnológico de México.

Objetivo

Analizar las políticas públicas a nivel nacional y del estado de Jalisco para fomentar la calidad de los programas de posgrado y en particular de los posgrados en educación.

Metodología

Se trata de un estudio de investigación básica, a través de una metodología cualitativa basada en el análisis de documentos sobre las políticas públicas de los posgrados en México.

Desarrollo

En un estudio realizado por el Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología referente al “Análisis de la Normatividad Aplicable a la Importación y Exportación de Material Científico y Tecnológico y el Papel del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología” se menciona que:

“La Ciencia y la Tecnología, son conceptos que en nuestro país, han sido incorporados en su lenguaje cotidiano y en su percepción institucional, en un periodo que no data de muchos años, no obstante, a nivel mundial estos elementos tuvieron una evolución creciente que permite que los países que los han incorporado en sus políticas públicas, desarrollen de una manera más trascendente, que aquellos que no lo han hecho” (Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología, 2013, pág. 12) .

En este sentido y teniendo como antecedente el año de 1984, donde se publica en el Diario Oficial de la Federación, la Ley para Coordinar y Promover el Desarrollo Científico y Tecnológico, misma que estuvo vigente hasta el año de 1999, fecha en la cual se publicó en el Diario Oficial de la Federación, la Ley para el Fomento de la Investigación Científica y Tecnológica, misma que permaneció vigente hasta el año 2002, fecha en la cual surgen dos nuevos ordenamientos que rigen la vida actual de la ciencia, tecnología, innovación y formación de capital humano en México, refiriéndonos a la Ley de Ciencia y Tecnología y a la Ley Orgánica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, las cuales se publican en el Diario Oficial de la Federación el 5 de junio de 2002”. (Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología, 2013, pág. 12)

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 SNCTI”. (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2014, pág. 25).

Sin embargo, se reconoce que únicamente representa 19% de un universo mucho mayor de programas registrados por la SEP a nivel nacional (en 2012 había en México 8,317 programas de posgrado escolarizados).

Otro tema relevante es la descentralización de las actividades de ciencia, tecnología e innovación, la cual ha contado con avances importantes:

De los 12,096 miembros del Sistema en 2006, el 55.6% laboraba en instituciones del interior de la República, mientras que para 2012 el porcentaje subió a 60.3%. Otro ejemplo

se evidencia para los posgrados pertenecientes al PNPC: en 2006 de los 680 programas de posgrado, 69.6% se ubicaba en las IES de los estados y para 2012 la cifra aumentó pues de 1,583 programas registrados, 78.8% estaban ubicados en IES estatales (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2014, pág. 33).

En este sentido en Jalisco en el Plan Estatal de Desarrollo visión 2033 se destaca la necesidad de “impulsar el desarrollo tecnológico, la investigación científica y la innovación por medio de la articulación entre sectores que contribuyan a la formación de capital humano con altos niveles de especialización” (Gobierno del Estado de Jalisco, 2013). Para lo cual se establecen las siguientes líneas estratégicas: “impulsar un desarrollo regional en la educación superior que permita la cobertura y atender las necesidades vitales propias de sus respectivas regiones y contribuir a la vinculación de la educación superior con el sector productivo y el desarrollo sustentable” (Gobierno del Estado de Jalisco, 2013).

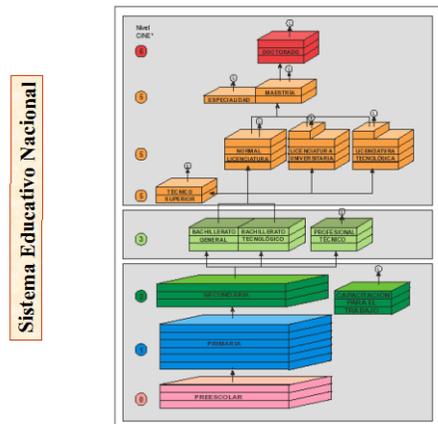
Para lo cual a través del Programa Sectorial de Innovación, Ciencia y Tecnología 2014-2018, de Jalisco, se definen los objetivos, estrategias y líneas de acción con la intención de crear las condiciones propicias para impulsar, coordinar y coadyuvar al desarrollo regional a través de la Innovación y el desarrollo educativo, científico y tecnológico del estado cuya misión es promover, facilitar e impulsar la creación y la adopción de una cultura innovadora y competitiva. (Secretaría de Innovación Ciencia y Tecnología de Jalisco, 2014)

Resultados

De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública de México, la educación en México se encuentra conformada por los siguientes niveles: elemental, que incluye el preescolar y la primaria, el nivel medio que incluye la secundaria, los programas técnicos de capacitación para el trabajo y el bachillerato y el superior que incluye las carreras profesionales técnicas, la licenciatura y el posgrado.

En relación a su régimen se dividen en Instituciones Públicas Gubernamentales, Públicas Autónomas y Particulares.

Figura No. 1



Fuente: Conferencia “Panorama de la Educación Superior en México”

Dr. Javier Mendoza Rojas, enero 22 del 2005, CETYS Univ.

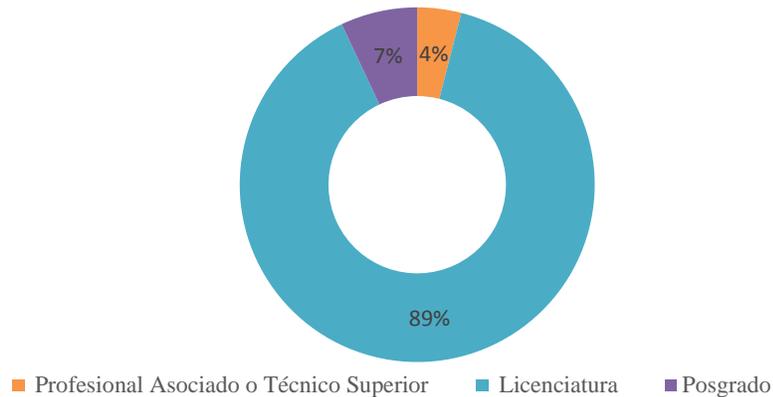
La importancia de los programas educativos de posgrado radica, fundamentalmente, en que permiten contar con recursos humanos altamente capacitados, con conocimientos profundos sobre una disciplina u objeto de estudio, una masa crítica capaz de recrear y generar conocimiento, lo que resulta indispensable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

Matrícula en el Nivel Superior en México

Durante el ciclo escolar 2012-2013 en México, el número de alumnos en educación superior fue de 3.3. Millones de alumnos, abarcando el 9.4% de la matrícula total, a nivel nacional, lo que equivale al 29.1% de la población de 18 a 22 años. La educación superior se encuentra distribuida de la siguiente forma: Profesional Asociado Técnico Superior que constituye el 4.0%, Licenciatura con el 89% y Posgrado con el 7.0%

Gráfica No. 1

Porcentaje de la Matrícula Educación Superior
Ciclo Escolar 2012-2013



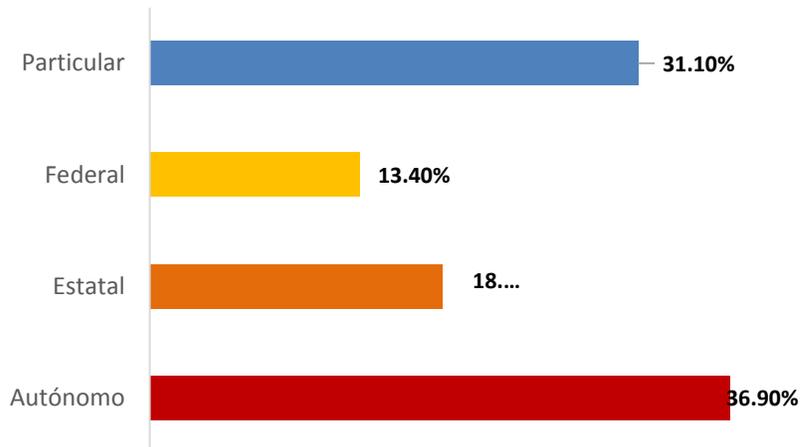
Fuente: Elaboración propia, con los datos del documento: SEP. (2013). Estadísticas vitales.

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.

De la matrícula de educación superior el 36.9% corresponde al sostenimiento autónomo, el 18.6% al estatal, el sostenimiento federal cubre el 13.4% y las instituciones particulares cuentan con el 31.1%.

Gráfico No. 2



Fuente: Elaboración propia, con los datos del documento: SEP. (2013). Estadísticas vitales.

Conclusiones

Tomando en cuenta las políticas públicas vigentes para el fortalecimiento de los programas de posgrado así como el diagnóstico del posgrado en Jalisco se asumen los siguientes retos para el fortalecimiento de los posgrados en Jalisco.

I. Fomentar la evaluación y acreditación de los posgrados en Jalisco

1. Dar a conocer los modelos de evaluación del PNPC y CIEES para el posgrado.
2. Establecer un proceso de acompañamiento y seguimiento a los programas de posgrado que así lo soliciten para facilitar su incorporación al PNPC y CIEES

II. Formación de capital humano de alto nivel

1. Incrementar las becas de posgrado orientadas a las necesidades de desarrollo de las Regiones de acuerdo con sus vocaciones.
2. Fomentar nuevas modalidades para el posgrado vinculadas con la industria.
3. Brindar apoyo para la apertura de posgrados en modalidades no convencionales
4. Fomentar la apertura de posgrados interinstitucionales

5. Estimular la apertura de posgrados en apoyo al desarrollo regional e impulso a las vocaciones y capacidades locales
6. Fomentar programas de posgrado en las áreas de ingeniería y tecnología con la participación del sector empresarial
7. Incrementar la movilidad internacional de investigadores y estudiantes de posgrado.

III. Sistema Integrado de Información sobre investigación y posgrado

1. Promover que las IES y CPI generen repositorios estandarizados de acceso abierto
2. Coordinar la cooperación e intercambio de información entre las IES de Jalisco
3. Coordinar con las IES un diagnóstico del estado actual del posgrado en Jalisco
4. Establecer un banco de indicadores estadístico para la toma de decisiones y políticas públicas en apoyo a la calidad de los posgrados.
5. Coordinar la puesta en marcha de un catálogo de investigación aplicada y servicios

Referencias bibliográficas

- Comité Intersectorial para la Innovación. (29 de agosto de 2014). *Programa Nacional de Innovación 2011*. Obtenido de http://www.economia.gob.mx/files/comunidad_negocios/innovacion/Programa_Nacional_de_Innovacion.pdf
- Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado A.C. (29 de Agosto de 2011). *COMEPO*. Obtenido de COMEPO: <http://www.comepo.org.mx/>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2014). *Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2014-2018*. D.F., México: CONACyT, Secretaría General de Gobierno. Recuperado el 25 de Junio de 2014, de http://www.conacyt.mx/images/conacyt/PECiTI_2014-2018.pdf
- Coordinación de Investigación y Posgrado de la Universidad de Guadalajara y Coordinación de Investigación y Posgrado del ITESO. (2011). *Diagnóstico del Posgrado del Estado de Jalisco, versión 16 de noviembre del 2011*. Guadalajara, Jalisco, México: Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado.
- Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología. (11 de Julio de 2011). *Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología*. Recuperado el 29 de Agosto de 2014, de <http://www.foroconsultivo.org.mx/home/>
- Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología. (2013). *Análisis de la Normativa Aplicable a la Importación y Exportación de Material Científico y Tecnológico y el Papel del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*. México, México: FCCyT. Recuperado el 2014 de Agosto de 2014, de http://www.foroconsultivo.org.mx/libros_editados/material_cti_y_papel_del_conacyt.pdf

- Gobierno del Estado de Jalisco. (2013). *Plan Estatal de Desarrollo 2013-2033*. Guadalajara: Secretaría de Gobernación, Diario Oficial.
- 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
- Secretaría de Innovación Ciencia y Tecnología de Jalisco. (2014). *Programa Sectorial de Innovación, Ciencia y Tecnología*. Guadalajara, México: Subsecretaría de Planeación.

Fundamentación para Crear los Posgrados en la Universidad Abierta y a Distancia de México UnADM

Dra. Alma Herrera Márquez

Universidad Abierta y a Distancia de México

alma.herrea@unadmexico.mx

Av. Insurgentes Norte #423, edificio Independencia, Col. Nonoalco Tlatelolco

Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06700

Tel: (+52) 36018200 (ext. 69258)

Dr. José Pedro Rocha Reyes

Universidad Abierta y a Distancia de México

pedro.rocha@unadmexico.mx

Lic. Sonia Muñoz Buenrostro / Lic. Christian Chavero López

Universidad Abierta y a Distancia de México

sonia.munoz@unadmexico.mx

christian.chavero@unadmexico.mx

Resumen

La UnADM creará especializaciones, maestrías y doctorados que puedan corresponder con las licenciaturas que imparte además de otras donde se atine a necesidades multidisciplinarias, regionales, nacionales y mundiales. La universidad buscará la internacionalización de los posgrados a través de convenios con otras instituciones universitarias. La oferta académica se hará buscando siempre la calidad, inclusión, pertinencia, certificación y accesibilidad que contará con la validación del Programa Nacional de Posgrado de Calidad que otorga el CONACYT; esto se logrará a partir de la excelencia de los participantes en el proceso creador, la observancia y apego a las normas nacionales e internacionales, el trabajo continuo en el mejoramiento de los contenidos y el empate virtuoso entre objetivos pedagógicos y tecnológicos, además del aprovechamiento del invaluable capital humano. Dentro de la modalidad a distancia se destaca el modelo educativo Cluster de aprendizaje en el que el proceso formativo de enseñanza obedece a propiciar la activación de recursos cognitivos y no cognitivos; en cuyo caso el alumno aprenderá a buscar, organizar, criticar, problematizar y categorizar información. El rol del estudiante será encontrar, seleccionar y aplicar conocimiento cuando lo requiera obteniendo un aprendizaje significativo.

Introducción

En la actualidad es primordial avanzar en la educación para el progreso de cualquier sociedad, por ello es necesario, e imprescindible, desarrollar programas educativos innovadores y de calidad que sean accesibles, pertinentes e incluyentes.

México enfrenta retos sustanciales en materia de empleo y educación. Plantear soluciones y procesos para la atención de la problemática nacional, requiere de especialistas competentes que logren alcanzar las metas de bienestar común para todos los mexicanos. El punto fundamental para resolver eficientemente este cometido es formar profesionales expertos, si no se dispone con los cuadros de esos especialistas el país se hallará subordinado a las decisiones y soluciones de las naciones que compiten por establecer sus prioridades a nivel global.

La Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM), promueve la profesionalización de los estudiantes con nivel de licenciatura, ya que de acuerdo con estadísticas del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) la población que cuenta con estudios de posgrado es del 0.78% (897 587) del total de habitantes en toda la república mexicana; este hecho marca una urgencia por elevar la fuerza académica en posgrados, ya que el mundo está experimentando “la transición de una sociedad de base industrial a un desarrollo basado en el conocimiento y la información; la característica principal de este nuevo modelo es que la generación de conocimiento se ha convertido en la principal fuente de productividad [...]. En este contexto de transición, hay un importante conjunto de tendencias de cambio que impactan el comportamiento institucional, las estructuras, los estilos de organización y el papel social y económico de las universidades modernas” (Cervantes 2011).

La misión de la UnADM es “formar profesionales del más alto nivel y en diversas áreas del conocimiento; éticos y con un sólido compromiso social hacia su comunidad; competitivos nacional e internacionalmente; con espíritu emprendedor y los conocimientos para que respondan a los avances de la ciencia y la tecnología, así como a las necesidades del desarrollo económico, político, social y cultural del país”.

Un informe de la UNESCO dice que: “La educación contribuye a la reducción de la pobreza, fomenta el empleo y promueve la prosperidad económica. Aumenta también las probabilidades de que la gente lleve una vida saludable, fortalece los fundamentos de la

democracia y propicia el cambio de actitudes en beneficio de la protección del medio ambiente y el empoderamiento de la mujer”; por tanto es misión del gobierno de cada nación fomentar una educación de calidad y con profesionalización.

Por lo antes mencionado es necesario generar posgrados que coadyuven a impulsar el desarrollo del país promoviendo la investigación y profesionalización interdisciplinaria para atender las demandas de la sociedad contemporánea.

“La educación de posgrado es un conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje dirigidos a garantizar la preparación de los graduados universitarios para complementar, actualizar y profundizar en los conocimientos y habilidades que poseen [...]. La educación superior del siglo XXI, al asumir el reto del vertiginoso desarrollo de las ciencias y las tecnologías, deberá enfatizar en una sólida formación profesional como consecuencia de priorizar los procesos de aprendizaje con un carácter eminentemente productivo, de forma que la educación de posgrado se sustente en un egresado que esté dotado de los recursos intelectuales y humanos que le garanticen educarse durante toda su vida profesional [...]”⁸

“La educación de posgrado comprende también los programas de especialización consistentes en estudios de posgrado por medio de los cuales se pretende desarrollar un aspecto puntual dentro de una disciplina o área del saber o profesional”.⁹

La creación de conocimiento es una de las mejores inversiones que un gobierno puede realizar, pues se espera que los egresados puedan resolver problemas que de otro modo requerirían de la importación de tecnología y expertos. La UNESCO señala que el fomento a la educación, es una fórmula para lograr escalar social y económicamente, el pináculo del estudio está en los posgrados.

⁸ Manzo, L. et al. (sept. 2006). La Educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano. ScIELO Cuba. *Educ. Media Superior* [Online]

⁹ Sánchez, M. (julio 2008). Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de posgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Redalyc. *Ciencia y Sociedad*.

Objetivo

La fundamentación pretende establecer lineamientos, pertinencia y justificaciones de los nuevos programas de posgrado a distancia a nivel de especialidades, maestrías y doctorados, para conformar una oferta educativa de alto nivel para todos los Mexicanos que se encuentren en cualquier parte del mundo.

Posgrados a nivel mundial

Las oportunidades de educación superior y posgrados, a nivel mundial, no son las mismas para los países en vías de desarrollo que para las naciones desarrolladas; sin embargo, México ha dado grandes avances al respecto; en la primera década del siglo XXI remontó casi un 50% en el número de investigadores como indican los datos del Sistema Integrado de Información sobre Investigación Científica y Tecnológica (SIICYT) perteneciente al CONACYT¹⁰: en el año 2002 habían 31 132 investigadores y en 2011 se incrementaron a 46 125, cifras que resultan muy por debajo del número de investigadores que hay en EUA, China, Reino Unido, Japón, Alemania, Francia o Canadá.

En la siguiente tabla se puede observar la diferencia con esos países que rondan o rebasan desde antes del siglo XXI las centenas de miles de investigadores. Existen naciones que tienen menos investigadores que México, tal es el caso de Noruega, Chile o Sudáfrica, pero proporcionalmente están por encima, pues la población en aquellas es menor a la nuestra.

Cervantes (2011) “En América Latina, los diversos gobiernos nacionales [...] han puesto en marcha programas que han favorecido el crecimiento de la matrícula de educación, pero todavía existen impresionantes desigualdades en todos los ámbitos de la vida cotidiana, productiva y social, cuyo origen estructural se anida en la desigualdad económica y social. Para ilustrar el estado actual en la región baste con señalar que de acuerdo con el *Science Report 2010* (UNESCO; 2010:77-101) más de una tercera parte de la población en América Latina y el Caribe (200 millones) vive en los límites de la pobreza y 13.4% (80 millones) en la extrema pobreza, ello se agudiza con el hecho de que en el grupo de edad de 15 a 24 años, 30 millones trabajan en el mercado informal de la economía. [...] En este

¹⁰ Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

sentido, los datos muestran que la educación superior no ha podido alcanzar los resultados previstos en las políticas y líneas de acción que fueron suscritas en la Conferencia Mundial de la UNESCO de 1998. Por tanto, la educación superior de América Latina y el Caribe debe realizar acciones de profundo impacto y alcance regional y mundial para que contribuya efectivamente al desarrollo sustentable, a la cooperación alternativa y a la integración regional.

A.3.11 TOTAL DE INVESTIGADORES, POR PAÍS
Número de investigadores en equivalente de tiempo completo

País	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Alemania	265,812	268,942	270,215	272,148	279,822	290,853	302,467	317,226	327,953	-
Argentina	26,083	27,367	29,471	31,868	35,040	38,681	41,523	43,717	47,580	-
Australia	73,173	-	81,192	-	87,201	-	92,379	-	-	-
Brasil	63,370	69,909	79,607	87,440	89,033	91,437	94,149	100,144	-	-
Canada	116,032	123,297	130,399	136,768	140,656	149,308	148,983	145,710	149,060	-
Chile	-	-	-	-	-	5,551	5,959	4,859	5,440	-
China	810,525	862,108	926,252	1,118,698	1,223,756	1,423,381	1,592,420	1,152,311	1,210,841	-
Corea del Sur	141,917	151,254	156,220	179,812	199,990	221,928	236,137	244,077	264,118	-
España	83,318	92,523	100,994	109,720	115,798	122,624	130,986	133,803	134,653	130,235
Estados Unidos	1,342,454	1,430,551	1,384,536	1,375,304	1,414,341	1,412,639	-	-	-	-
Federación de Rusia	491,944	487,477	477,647	464,577	464,357	469,076	451,213	442,263	442,071	447,579
Finlandia	38,630	41,724	41,004	39,582	40,411	39,000	40,879	40,849	41,425	40,003
Francia	186,420	192,790	202,377	202,507	210,591	221,851	229,130	234,201	239,613	-
Grecia	-	15,631	-	19,593	19,907	21,013	-	-	-	-
Irlanda	9,376	10,039	11,010	11,587	12,184	12,669	14,546	14,526	14,437	15,460
Italia	71,242	70,332	72,012	82,489	88,430	93,000	-	101,825	105,846	106,848
Japón	623,035	652,369	653,747	680,631	684,884	684,311	656,676	655,530	656,032	-
México	31,132	33,558	39,724	43,922	36,325	37,949	37,639	42,973	45,045	46,125
Noruega	-	20,547	20,662	21,200	22,580	24,351	25,578	26,273	26,537	27,212
Países Bajos	43,875	43,805	48,402	47,854	53,150	51,057	50,727	46,958	52,066	53,633
Portugal	18,984	20,242	20,684	21,126	24,651	28,176	40,408	44,084	45,916	47,301
Reino Unido	198,163	216,690	228,969	248,599	254,009	252,651	251,932	256,124	235,373	262,303
Sudáfrica	-	14,131	17,915	17,303	18,573	19,320	19,384	19,793	-	-
Suecia	-	48,186	48,784	55,090	55,729	45,610	50,220	46,983	49,312	49,053
Suiza	-	-	25,400	-	-	-	25,142	-	-	-
Turquía	23,995	32,660	33,877	39,139	42,663	49,668	52,811	57,759	64,341	-

Fuentes: OECD, Main Science and Technology Indicators, 2012:2.
Cifra de México en 2011 es estimación

La Subsecretaría de Educación Superior de la SEP, señala un conjunto de problemáticas en la formación de recursos humanos con esas 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.

Tabla 1. Número de graduados de doctorado en el año 2008, países seleccionados

País	Graduados de Doctorado	Graduados de Doctorado por cada 10,000 integrantes de la PEA
E.U.A.	53,639	3.8
Brasil	12,089	1.2
Corea del Sur	10,241	4.3
España	7,591	4.1
Canadá	4,373	2.6
México ²	2,918	0.6

Fuente: Informe General del estado de la Ciencia y la Tecnología, 2010 CONACYT

Tabla 2 Número de investigadores y presencia de los mismos entre la PEA, año 2010

País	Investigadores	Investigadores por cada 1000 integrantes de la PEA
Alemania	302,467	7.26
Corea del Sur	236,137	9.7
Canadá	148,983	8.16
España	130,986	5.73
Brasil	106,891	1.32
México	37,639	0.82

Fuente: Informe General del estado de la Ciencia y la Tecnología, 2010 CONACYT

Tabla 1 y 2

Posgrados a nivel nacional

“En México, la tendencia apunta hacia un lento crecimiento de absorción del nivel medio superior al superior. La cobertura de población del grupo de edad correspondiente sólo se ha incrementado 12% al pasar de 16% a 28%, ubicándose el mayor crecimiento en el sector privado. En el posgrado se duplicó el ingreso de estudiantes; sin embargo, la oferta mantiene los rasgos de hace cuatro décadas; la matrícula se concentra en ciencias sociales y administrativas y prácticamente no hay nuevas carreras relacionadas con desarrollos de conocimientos innovadores.” (Cervantes 2011).

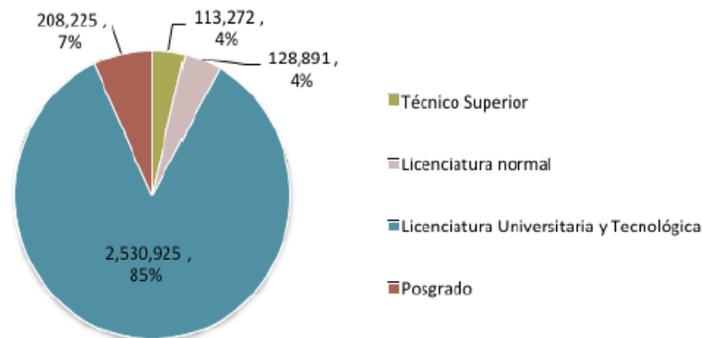
Como se puede ver en las cifras del INEGI (2012) los mexicanos entre 18 y 39 años que han cursado, por lo menos, un semestre en la educación superior suman casi siete millones; no se puede calcular con certeza cuántos de ellos se titularán y buscarán un posgrado, tampoco si lo intentarán hacer en México o en otro país, pero lo que sí se puede saber es que el aumento de absorción del nivel superior con respecto al medio superior en algún momento significará un aumento en la demanda de especialidades, maestrías y doctorados.

El sistema educativo mexicano presenta un centralismo geográfico en escuelas de posgrado, según el informe de la ANUIES¹¹: más del 61.2% de la matrícula se localiza en

¹¹ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Publicaciones ANUIES. Revista de la Educación Superior no. 124. Recuperado de http://201.161.2.34/servicios/p_anuiies/publicaciones/revsup/res124/txt6.htm

el Distrito Federal, Nuevo León, Jalisco, Puebla y Estado de México [...] y 55% de estudiantes de doctorado en la capital del país. El Informe de CONACYT (2010) esperaba que para el año 2011 el número de egresados con grado de doctor fuera de 2918. En EUA llegan a ese grado 50 000 estudiantes, en España y Brasil 6000, aproximadamente.

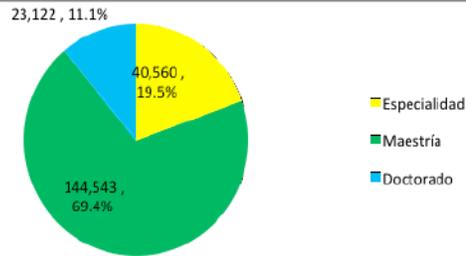
Durante el ciclo escolar 2010-2011, en México, el número de alumnos inscritos en educación superior fue de 2 millones 773 mil 88 alumnos. El 85% de ellos está inscrito en programas de licenciatura universitaria y tecnológica; el 7% en programas educativos de posgrado y el resto (8%) está inscrito en programas de técnico superior y normal. Gráfica 1.¹²



Los programas educativos de posgrado en México se concentran en un total de mil 027 instituciones de educación superior, durante el ciclo escolar 2010-2011, de los 208 mil 225 alumnos de posgrado existentes en el país, el 69.4% estudiaba en programas de maestría; el 19.5% en programas de especialidad y sólo el 11.1% en programas de doctorado. Gráfica 2.¹³

¹² Serna, M., Cabrera, J., Pérez, R., Salinas, R. (2013) *Diagnóstico del Posgrado en México. Ocho estudios de caso*. México: COMEPO.

¹³ *Ibíd.*



Distribución de la matrícula del posgrado en México por nivel educativo, Ciclo escolar 2010-2011

Para esbozar una idea sobre cuál es la tendencia de la distribución de la matrícula, se presenta en la siguiente tabla (en los ciclos escolares 2005-2006, 2006-2007, 2007-2008 y 2008-2009 y 2009-2010), cuál es la tendencia de esta distribución.¹⁴

Área de estudio	2005 2006	%	2006 2007	%	2007 2008	%	2008 2009	%	2009 2010	%
Ciencias sociales y Administrativas	70,035	45.5	73,713	45.5	80,154	46	84,117	45.3	85,204	43.4
Educación y Humanidades	32,078	20.8	34,755	21.5	38,796	22.3	40,661	21.9	44,927	22.9
Ciencias de la Salud	22,561	14.7	23,891	14.7	25,236	14.5	28,844	15.5	31,027	15.8
Ingeniería y Tecnología	18,408	12.0	18,678	11.5	18,988	10.9	19,958	10.8	22,472	11.4
Ciencias Naturales y Exactas	7,952	5.2	8,194	5.1	8,376	4.8	8,933	4.8	9,570	4.9
Ciencias Agropecuarias	2,873	1.9	2,772	1.7	2,732	1.6	3,003	1.6	3,197	1.6
Total	153,907	100.0	162,003	100.0	174,282	100.0	185,516	100.0	196,397	100.0

Fuente: Elaboración propia con datos del Anuario Estadístico. Población escolar y personal docente en la educación media y superior. ANUIES

Matrícula de Posgrado en México por área

De 1027 instituciones existentes en México que imparten programas de posgrado, sólo 12.17% imparte programas cuya calidad es reconocida por el PNPC.

¹⁴ Serna, M., Cabrera, J., Pérez, R., Salinas, R. (2013) *Diagnóstico del Posgrado en México. Ocho estudios de caso*. México: COMEPO.

De las 125 instituciones que cuentan con posgrados de calidad reconocida por el CONACyT, sólo 28 presentan programas calificados como posgrados de Calidad Internacional, lo que representa el 22.4% en este rango.¹⁵

Sostenimiento	Instituciones	Posgrados CI	Porcentaje respecto al total de CI
Autónoma	7	16	13.13%
Federal	18	97	80.83%
Particular	3	7	5.83%
Estatal	0	0	0.00%
Total CI	28	120	100%
Total PNPC	125	1322	
(PNP/PNPC)x100	22.4%	9.07%	

Fuente: Elaboración propia con cifras del PNPC al mes de agosto de 2011.

De acuerdo con la distribución de los programas por entidad federativa (Gráfica 7) se tiene que en el Distrito Federal se concentra el 27.3% de los mil 322 posgrados reconocidos por el PNPC.

Instituciones con Posgrados de Competencia internacional

En México *El Plan Nacional de Desarrollo*¹⁶ establece:

- Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida.
- Promover la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población.
- Hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación pilares para el progreso económico y social sostenible.

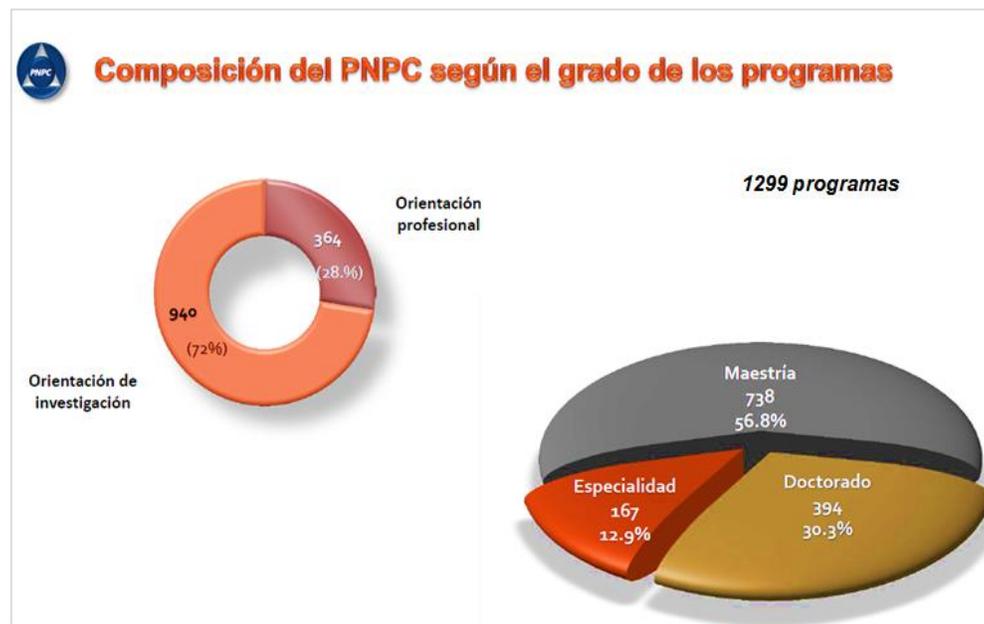
¹⁵ Serna, M., Cabrera, J., Pérez, R., Salinas, R. (2013) *Diagnóstico del Posgrado en México. Ocho estudios de caso*. México: COMEPO.

¹⁶ (2012-2018) Sección VI.3. México con Educación de Calidad.

- Contribuir a la formación y fortalecimiento del capital humano de alto nivel.

Eso significa, entre otras cosas, aumentar el número de posgraduados con el mejor rigor en lo correspondiente a la calidad, tanto en las especializaciones como en maestrías y doctorados, que podrán ser profesionalizantes o de investigación.

Estadísticas del PNPC¹⁷ indican que en el año 2011 había 1304 programas de posgrado de los cuales el 56.58% (738) correspondía al grado de maestría, el 30.3% (394) a doctorado y con apenas el 12.9% (167) en especialidades.



Posgrados a distancia

En el caso de posgrados a distancia el número de programas en el año 2011, era de 1008, que para maestría ocupaba el 73.21% (738), en doctorado 12% (121) y en especialidades el 14.79% (149). Actualmente el PNPC tiene registrados 11 programas de maestría en nivel de desarrollo, y sólo uno consolidado.¹⁸

¹⁷ Programa Nacional de Posgrados de Calidad.

¹⁸ Fuente http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar_padron.php



Una de las principales preocupaciones del gobierno mexicano es impulsar la educación para reducir los ámbitos de pobreza —y pobreza extrema— de la nación. De acuerdo con el último informe la OCDE¹⁹ indica que:

“La tasas de egresados en la educación media superior aumentaron en 14 puntos porcentuales entre el 2000 y 2010, en comparación con el aumento promedio de ocho puntos porcentuales de los países de la OCDE” (Cervantes 2011). El porcentaje de los mexicanos que han cursado la educación media superior y superior se ha casi duplicado en las últimas cinco décadas. Sin embargo, persiste el reto de aumentar el porcentaje de estudiantes que concluyen la educación media superior.

El posgrado de la UnADM

Según el informe del INEGI 2012 el número de mexicanos que llegó al bachillerato fue de 13 110 248 y en ese mismo censo los que llegaron a la universidad fueron un poco más de la mitad, 7 454 907. ²⁰La educación es el componente esencial para el crecimiento económico de cualquier sociedad, es el empoderamiento de una nación y la mejora de vida

¹⁹ 11 de septiembre de 2012.

²⁰ INEGI 2012.

de sus habitantes, por ello se torna imprescindible centrar la atención en la educación de nuestro país. Una de las acciones para resolver esta demanda derivó en la creación del Programa de Educación Superior Abierta y a Distancia (ESAD) en el año 2009, proporcionando a miles de jóvenes la posibilidad de ver asegurados sus estudios de licenciatura. Para la primera generación el programa esperaba atender 10 mil solicitudes; sin embargo, la demanda rebasó las 35 mil. Durante los primeros tres años la ESAD tuvo tal éxito, que precisó ser conformada como universidad; es así como el 19 de enero de 2012 se anuncia su decreto de creación y surge la Universidad Abierta y a Distancia de México como organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública. Actualmente la UnADM ocupa el cuarto lugar como universidad a nivel federal antecedida por la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Pedagógica Nacional.

La UnADM se caracteriza por ser la primera universidad pública abierta y a distancia en México pertinente e incluyente, en la actualidad cuenta con una población activa de 47 764 estudiantes, de los cuales 797 son personas con discapacidad y 342 son hablantes de lenguas indígenas. Desde su creación como programa se ha ido consolidando y se está volviendo una oportunidad para los jóvenes.

La oferta educativa se estableció teniendo en cuenta las necesidades para el desarrollo nacional y el mercado laboral, pero el objetivo fundamental fue, y persiste, atender a la población y zonas del país sin acceso a servicios escolarizados de educación superior. No obstante, a pesar de los grandes esfuerzos, el sistema educativo mexicano presenta todavía una dificultad ante la gran demanda de enseñanza a nivel superior que aún no es posible abrazar en su totalidad. El problema de cobertura es serio, la solicitud de jóvenes y adultos para ingresar a la oferta educativa de la UnADM ha rebasado todas las expectativas planteadas originalmente. A partir de este escenario, la UnADM ha considerado las siguientes premisas:

1. Favorecer las oportunidades de estudio en aquellas áreas del conocimiento que den continuidad a las carreras que se imparten en la UnADM con innovación, potencial de expansión y desarrollo científico, tecnológico, humanístico, social y cultural.
2. Atender las expectativas de los aspirantes que deseen cursar estudios de educación superior, de manera que puedan lograr una inserción laboral en la sociedad y la profundización en las diferentes áreas de conocimiento.
3. Ofrecer opciones de mejora para la demandas de especialidad dentro de diferentes campos del conocimiento que incorporen los avances científicos y tecnológicos requeridos por los empleadores; así, al cursar estudios de posgrado los egresados gozarán de mejores oportunidades de empleo dentro del contexto nacional e internacional.
4. Promover la diversificación e innovación de los posgrados orientados hacia nuevas áreas del conocimiento, de acuerdo con la oferta académica existente en el país.
5. Orientar los programas de posgrado para su aplicación en diversas áreas que permitan a la sociedad mexicana superar la pobreza y la exclusión social.
6. Concebir respuestas estratégicas y prospectivas que prevean los escenarios, contingencias y posibles áreas donde se desarrolle el programa de posgrado.
7. Desarrollar una propuesta académica incluyente, que forme a los estudiantes, ubicados a lo largo y ancho del país, con recursos cognitivos de alta competitividad científica y tecnológica, insertándolos en la problemática nacional con una mayor viabilidad política e institucional con mayor adecuación a las vocaciones económicas de la región que habiten y los enlace con soluciones a los sectores sociales o empresariales.
8. Aplicar políticas educativas con acierto institucional y de gestión al visualizar los escenarios en donde las funciones de docencia, extensión e investigación, puedan ser desarrolladas conjuntamente con la sociedad, donde ésta se sienta interpretada en su voluntad y sus requerimientos sociales, culturales, ambientales y éticos.

Atendiendo al decreto de creación²¹ de la UnADM, ésta ha logrado “Celebrar convenios con otras instituciones públicas y privadas, nacionales y extranjeras, para la mejor prestación de los servicios educativos a su cargo, así como para promover y desarrollar programas y acciones de cooperación y vinculación con las mismas”.

Actualmente la universidad cuenta con 12 carreras: Desarrollo Comunitario, Seguridad Pública, Administración de Empresas Turísticas, Biotecnología, Desarrollo Comunitario, Desarrollo de Software, Energías Renovables, Gestión y Administración de PyMES, Logística y Transporte, Matemáticas, Mercadotecnia Internacional, Tecnología Ambiental y Telemática. Al término de los dos primeros años el estudiante adquiere un título como Técnico Superior Universitario, si continúa con sus estudios, obtiene el título de Licenciatura.

La UnADM apuesta al reto de cobertura y pertinencia en sus programas de estudio por lo que, próximamente, ampliará su oferta educativa de licenciatura con la instauración de cinco carreras.

Hasta ahora, si comparamos los nuevos ingresos de la UnADM, durante las ocho admisiones que ha tenido, del 2010 al 2014-1, notaremos una frecuencia. El promedio de las seis licenciaturas con más demanda es el siguiente:

1. Gestión y administración de PyMES	19.02%
2. Desarrollo de Software	13.80%
3. Mercadotecnia Internacional	10.11%
4. Telemática	9.15%
5. Administración de Empresas Turísticas	8.91%
6. Seguridad Pública	8.77%

Estas licenciaturas suman casi el 70% del total.

²¹ Decreto que crea la Universidad Abierta y a Distancia de México. Diario Oficial. Artículo 3°. XI

Desde su concepción, la UnADM, se planeó como un proyecto incluyente e innovador, con presencia nacional e internacional; asimismo se concibió con el propósito fundamental de responder a la demanda de educación superior para: “formar profesionales del más alto nivel académico, competitivos internacionalmente, con los conocimientos, habilidades y valores que contribuyan al desarrollo regional y nacional; todo ello, con las técnicas didácticas más modernas y el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación”.

Es importante resaltar que si se desea perfilar hacia un futuro más promisorio, es indispensable poner más empeño en que los alumnos, al cursar sus estudios de licenciatura, se vean favorecidos con un aprendizaje significativo, activo y con el desarrollo de competencias que les permitan continuar con un posgrado.

El impulso a la investigación favorece el robustecimiento de la infraestructura tecnológica en los procesos educativos como medio para acceder a contenidos de vanguardia que incrementan las capacidades de los alumnos y los hace más competitivos.

Con la instauración de programas de posgrado, la UnADM se fortalece como institución de nivel superior que generará, conservará y transmitirá el conocimiento científico, técnico, social, humanístico y cumplirá, con las tres funciones sustantivas de una universidad: problematización, profesionalización e investigación. Para fomentar la participación de los estudiantes en estudios de posgrado, la universidad tiene el reto de impulsar el modelo de posgrado combinado; es decir la implementación del modelo *Tres más dos*; que consiste en un programa de tres años de licenciatura más dos de maestría para que en un lapso de cinco años el alumno pueda obtener el grado de maestro; y el modelo internacional *Tres más dos más tres*, que consta de tres años de licenciatura más dos años de maestría y tres años de doctorado, en el que a lo largo de ocho años se obtendrá el grado de doctor. Por la naturaleza del modelo tiende a aplicar sólo en posgrados de investigación.

La modalidad de la UnADM es totalmente a distancia y su flexibilidad curricular permite ofertar soluciones académicas gracias a la ubicuidad, sincronía y asincronía de las TIC, a través de una plataforma tecnológica de aprendizaje; esto permite lograr mayor cobertura, acercar a los actores y elementos que se requieren en el proceso didáctico cuando estos se encuentran en espacios y tiempos diferentes. “La educación a distancia es una estrategia de formación que favorece la educación a lo largo de la vida [...] y que puede llegar a constituirse en un impresionante motor que impulse el crecimiento económico y el desarrollo social” (Cervantes 2011).

Dentro de la modalidad a distancia de la UnADM se destaca el modelo educativo *Cluster* de aprendizaje en el que el proceso formativo de enseñanza obedece a propiciar la activación de recursos cognitivos y no cognitivos; en cuyo caso el alumno aprenderá a buscar, organizar, criticar, problematizar y categorizar información. El rol del estudiante será encontrar, seleccionar y aplicar conocimiento cuando lo requiera obteniendo un aprendizaje significativo. El *Cluster de aprendizaje* propone la multiplicación y la movilización para originar la búsqueda de información generando un proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la experiencia. Este modelo académico, propuesto por la universidad, pretende generar inteligencias múltiples, valiéndose de numerosos perfiles cognitivos de los alumnos y de la tecnología, que proporcionan invariablemente un empoderamiento a la sociedad.

Cervantes (2011) citando a (AIESAD)²², “La educación a distancia constituye una modalidad que ofrece reales y efectivas posibilidades al abordar los retos planteados por la educación inclusiva en la medida que contribuye a garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en la educación superior a toda persona sea cual sea su circunstancia personal, geográfica, familiar, etcétera, y ofrece oportunidades educativas a lo largo de toda la vida. La educación a distancia da respuesta a las necesidades de formación derivadas de la inequidad educativa, de las dificultades de acceso y de movilidad; contribuye al desarrollo humano sostenible y promueve la distribución social del

²² Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia. Septiembre, 2010. Ciudad de México (En el marco de su 30 aniversario).

conocimiento. Adicionalmente favorece la apropiación de capacidades críticas para la transformación de la información del conocimiento”.

Esta flexibilidad coincide con uno de los puntos recomendados en el resumen ejecutivo del Acuerdo de Cooperación México-OCDE²³ para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas: “La oferta de desarrollo profesional debe diversificarse y hacerse más coherente y relevante para las necesidades de las escuelas. El esfuerzo actual por aumentar la importancia del Catálogo Nacional debe prolongarse, así como deben ser ampliadas y apoyadas las oportunidades de desarrollo profesional”.

Ante estas circunstancias, “[...] la educación superior se encuentra en el centro de profundas transformaciones y de complejas redefiniciones; todas ellas engarzadas con la idea de que ofrece sustantivas posibilidades de atención a una cobertura sin precedentes, con altos niveles de calidad y pertinencia. En este contexto, las modalidades abierta y a distancia, más allá de permitir sortear las barreras del tiempo y el espacio, se convierten en una oportunidad de formación flexible y continua para avanzar en el aprendizaje a lo largo de toda la vida” (Cervantes 2011), citando a FLACSO, 2007.

Metodología

El modelo pedagógico establece el conjunto de relaciones que se dan en el espacio de la educación virtual, con cada uno de sus actores (estudiantes y docentes); establece, identifica y proyecta los recursos, medios y materiales propios de la educación virtual para viabilizar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los programas de especialización o de maestría tienen como propósito la profundización de conocimientos y competencias en un área o campo profesional, generalmente en términos de especialización en un dominio o conjunto de dominios dentro de dicha área o disciplina.

Al utilizar el modelo educativo se obtienen varios beneficios o características especiales en los alumnos como son el desarrollo de habilidades de comunicación y resolución de problemas, autodirección, liderazgo, incremento de motivación para aprender, adquieren

²³ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

conocimiento más profundo sobre los temas vistos y finalmente muestran una actividad más positiva hacia el curso o materia.

El modelo pedagógico de la UnADM refiere a la integración del estudiante con su proceso de aprendizaje en la medida que reconoce sus destrezas y fortalezas para interiorizar sus conocimientos y transformar su estructura mental de tal forma que es capaz de definir cuáles son sus fortalezas cognitivas para desarrollar el estilo de aprendizaje que más le favorezca para aprender en el sistema a distancia.

Resultados

La globalización nos obliga a seguir preparándonos al buscar la problematización a través de la licenciatura, la profesionalización con las maestrías y la investigación con el doctorado y con esto, hacerle frente a los nuevos retos. Es por ello que la UnADM comprometida con el quehacer educativo para el mejoramiento del país y sus habitantes, se consolida, a través de la profesionalización de sus estudiantes, con la implementación de programas de posgrado en línea.

Es un hecho que en los próximos años nuestro país sufrirá de un superávit humano, es decir, que habrá más profesionistas que puestos de trabajo disponibles. Es por ello que la idea primordial para la Universidad Abierta y a Distancia de México, consiste en la creación de nuevas carreras, especialidades, maestrías y doctorados con el fin de hacer frente a dicha problemática.

El plan que tiene previsto la UnADM es el que se muestra a continuación:



Conclusiones

Algunos mexicanos que estudian la educación superior a distancia, radican en regiones con severos problemas de seguridad pública y con grandes dificultades en la obtención de recursos básicos para la vida diaria, son estudiantes que a pesar de las carencias y conflictos buscan la manera de continuar con sus estudios, es por ello que la bandera política de la universidad es alcanzar el mismo número de estados en los que trabaja la Cruzada Nacional Contra el Hambre, en la actualidad la universidad está impactando una cobertura del 60% de municipios que abarca dicha cruzada y se encuentra trabajando para cubrir el porcentaje restante.

El modelo a distancia de la UnADM busca revertir la migración que existe al interior de la república mexicana. La globalización obliga a nuestros estudiantes a contemplar su educación previendo no solamente lo que pasa en el país sino qué va a pasar a través de las fronteras. La educación tiene que ir en un esquema de internacionalización para lograr las exigencias de la cobertura global. Paralelamente al trabajo de internacionalización, la universidad centra su trabajo, sistemáticamente, en lograr cobertura nacional en educación superior.

Los posgrados en la UnADM serán reforzados a través de convenios con algunas de las más importantes universidades de habla hispana con modalidad a distancia, y presencial, para crear en conjunto especialidades, maestrías y doctorados que serán validados por todas las instituciones participantes, lo que le dará el carácter de calidad internacional y le otorgará la posibilidad de diversificar los conocimientos generados por investigadores de distintas naciones.

Gracias a la ubicuidad y asincronía del modelo educativo, miles de estudiantes egresados de la universidad y de otras instituciones de educación superior, podrán tener acceso a un programa de posgrado de calidad.

Referencias

Adalid, M. y Urdanivia, D. (julio/diciembre, 2011) CONACYT y el posgrado: Políticas de evaluación y calidad. *Gestión y estrategia* 40. Recuperado de <http://administracion.azc.uam.mx/descargas/revistageye/rv40/rev40art07.pdf>

Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 2012. INEGI. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/aeum/2012/aeum2012.pdf

Cervantes, F., Herrera, A. y Parra, P. (2011). *Prospectiva del sistema de universidad abierta y educación a distancia de la UNAM: tres rutas para su consolidación al año 2021*. México: UNAM.

CONACYT. Recuperado de <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/intro.php>

CONACYT. (2011) *Informe general del estado de la ciencia, la tecnología y la innovación*. Recuperado de <http://laisumedu.org/showBib.php?idBiblio=10174&cates=Ciencia%2C+tecnolog%EDA+e+innovaci%F3n&idSubCat=167&subcates=3.-+Informes+de+ciencia+y+tecnolog%EDA&ssc=&m=mail1&p=mail1>

INEGI. (2012) Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/aeum/2012/aeum2012.pdf

Gutiérrez, A., Ponce, L. (2011). *Los desafíos de la educación a distancia en los procesos de acreditación*. México: CONACYT.

Herrera, A. (2008). *Proyecto de creación del plan de estudios de la licenciatura en Tecnologías para la información en ciencias*. México: UNAM.

Integrado de Información sobre Investigación Científica y Tecnológica. Recuperado de <http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/>

Manzo, L., Rivera, C. y Rodríguez, A. (sept. 2006). La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano. *SciELO Cuba Educ. Media Superior* [Online] 20(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412006000300009&script=sci_arttext

Serna, M., Cabrera, J., Pérez, R., Salinas, R. (2013) *Diagnóstico del Posgrado en México. Ocho estudios de caso*. México: COMEPO. Recuperado de <http://www.comepo.org.mx/images/publicaciones/diagnostico-del-posgrado-en-mexico.pdf>

OCDE. *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>

Ruiz, R., Medina, S., Bernal, J., Tassinari, A. (s/f) El posgrado en la sociedad del conocimiento. *Revista de la Educación Superior en Línea 124*. Recuperado de http://201.161.2.34/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res124/txt6.htm

Sánchez, M. (julio 2008). Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de posgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. *Redalyc. Ciencia y Sociedad*. 33(3) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87011545002>

Serrano, A. (abril 2014) Los retos de la educación superior en México. Subsecretario de Educación Superior. Universidad Abierta y a Distancia de México, México, D.F.

UNESCO. (2013) Resumen del informe del programa Educación para todos. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2013/>

Educación, Posgrado, Investigación Científica y Tecnológica para la Innovación, Elementos Estratégicos del Desarrollo Sustentable de México

Elia Marúm Espinosa

Universidad de Guadalajara

eliamarume@yahoo.com.mx

Periférico Norte 799 B-307 Los Belenes, Zapopan, Jal.

Tel: (+52) (33) 37703496

Ma. Guadalupe Villaseñor Gudiño

Universidad de Guadalajara

gvillase@ucea.udg.mx

Introducción. Una transición que ya inició.

El sistema educativo, y el posgrado como parte de él, condensa los elementos y características del sistema económico y social, el proyecto de una nación pasa ineludiblemente por su sistema educativo. En México, “en la sociedad prehispánica, una disciplina rigurosa preparaba a los aptos para la guerra, el sacerdocio o el gobierno. Con el respeto debido a los dioses, los gobernantes y los ancianos, el resto de la población se afanaba de la agricultura y el comercio. En tiempos del virreinato, educar significaba aprender a conducirse de acuerdo con las normas de buen cristiano y leal súbdito, y tener conciencia del lugar que le tocaba a cada quien. El México independiente se dio con la revolución industrial, así que los ciudadanos debían ser puntuales a las puertas de las fábricas, buscar el mejoramiento material y a la vez conservar la moral cristiana, única, se creía, que ponía en freno al vicio y al caos” Gonzalbo y Staples (Coords., 2012).

Las autoras continúan señalando que “el individualismo del siglo xx, el aprender haciendo y ser útil a la sociedad y al Estado daba un giro al sentido de mandar a los niños a la escuela” (Ibidem), y en el presente siglo, la esencia formativa de la educación, incluyendo al posgrado, se centra en la productividad de alto valor agregado y la ciudadanía local y globalmente responsable, que aseguren la sustentabilidad del desarrollo y el tránsito hacia sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005).

Una premisa ineludible para analizar al sistema educativo en el presente siglo es el rol estratégico que tienen la educación, y en especial el posgrado y la investigación científica y

tecnológica para alcanzar y mantener el desarrollo económico de las naciones, por lo que su tratamiento trasciende el campo educativo para ubicarse en el campo del desarrollo sustentable, al requerir su abordaje la comprensión y manejo de las nuevas formas de organización y gestión del trabajo, las nuevas formas de producir bienes tangibles e intangibles, servicios asociados a esta producción y bienes relacionales, producto de la generación, aplicación y diseminación del conocimiento, de las tecnologías de la información (TIs) y de las redes de trabajo y sociales, así como una ciudadanía múltiple y responsable (Imbernón, 2002), y con ello el replanteamiento de las políticas públicas y de su gestión.

Los determinantes del desarrollo económico y social se ubican ya no en la abundancia de materias primas y de mano de obra barata y poco calificada, producto de un sistema educativo y de un posgrado de tamaño reducido y tradicional, sino en la generación, diseminación y aplicación de información y conocimiento que agregue alto valor, para lo cual resulta indispensable la formación de recursos humanos de alta calificación, que a su vez requiere de un amplio y potente sistema educativo donde la educación básica construya cimientos fuertes y profundos para que el alumnado cuente con las capacidades académicas y humanas que le permitan la construcción de una formación universitaria y de posgrado, por lo que el trabajo académico del magisterio y del profesorado de la educación superior se ve inmerso en nuevas lógicas, nuevos modelos educativos y nuevas formas de organizar y gestionar los procesos educativos.

La construcción de sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005; World Bank, 2002) como tendencia de largo plazo o como vía del desarrollo de las sociedades actuales, en el marco de la sustentabilidad, tiene ya en el presente un elemento concreto, la economía del conocimiento, donde la formación de talento humano es una de las herramientas de mayor potencial transformador en aras del crecimiento económico, la inclusión social y el bienestar de los ciudadanos. Sin embargo, “en América Latina aún persiste un marcado retraso educativo, principalmente asociado a diferencias de raza, género, lugar de residencia o estatus socioeconómico”, esta situación se da también en nuestro país, por lo

que la formación de recursos humanos de alto nivel enfrenta cimientos frágiles que requieren fortalecerse.

Especialmente para las empresas, el conocimiento se ha convertido en el mecanismo más importante para crear valor agregado y es el conocimiento lo que también agrega alto valor a la generación de servicios, por lo que las posibilidades de crecimiento de una economía y la traducción de este en empleos de calidad con salarios adecuados, en una buena calidad de vida para toda la población, en una democracia y una ciudadanía responsable, y la sustentabilidad de estas condiciones en el largo plazo, dependen de la intensidad y amplitud con la que una nación impulse la educación, el posgrado, la ciencia, la tecnología y la innovación, para que el desarrollo de estos factores construya las bases de una inserción adecuada y beneficiosa en el concierto de la economía mundial. Se logra el desarrollo de un país porque se ha invertido mucho en educación, en posgrado, en investigación y desarrollo científico, y no al revés.

La configuración y el desempeño del sistema educativo, en especial la formación de recursos humanos de alto nivel, de talentos, así como su articulación fuerte con el sistema de ciencia, tecnología e innovación son pilares sobre los cuales puede garantizarse el tránsito de una sociedad con enormes rezagos estructurales, exclusión social y pobreza, como la mexicana, hacia una de las sociedades del conocimiento donde estos rezagos y desigualdades se hayan eliminado, por lo que las políticas públicas para la educación, el posgrado, la ciencia y la tecnología, en el marco de la innovación, deben convertirse en políticas de Estado, como parte de una política general de desarrollo del país.

Todo ello pasa por una necesaria y urgente renovación educativa general, del posgrado y el sistema nacional de innovación en especial, la cual tendrá que ser el eje de la planeación gubernamental para la educación y una de las directrices para el desarrollo sustentable de México, para que el sistema educativo garantice la calidad educativa (Marúm, et al, 2011) y se logre una buena educación (Latapí, 2008) con la equidad propia de un servicio que es un bien público y un derecho social.

El posgrado y la investigación científica y tecnológica para la innovación, como ruta del desarrollo hacia sociedades del conocimiento.

La fuerza laboral calificada para desarrollar la industria como eje del desarrollo mexicano requirió la ampliación de la oferta educativa de pregrado, licenciaturas, carreras técnicas, y de un escaso porcentaje de fuerza laboral altamente calificada en estudios de posgrado, situación que cambia en la transición hacia sociedades del conocimiento, ya que el posgrado “constituye la base para el desarrollo de la investigación científica, no sólo porque forma a la mayoría del personal que se dedica a esas tareas, sino porque un número importante de estudios originales se realizan como parte de la formación de estos profesionales” (COMEPO,s/f).

Las instituciones educativas separan el nivel licenciatura de la formación del posgrado. Generalmente no existe interrelación entre ellos y ni de estos con el nivel medio superior, a pesar de que en muchas de las IES estos dos niveles son responsabilidad de la misma institución, y de que la formación a lo largo de la vida y para la competitividad y ciudadanía responsable plantean la conveniencia de articular no sólo la formación y el tránsito entre estudiantes de estos dos niveles, sino de todo el sistema educativo.

En México como en el resto de Latinoamérica, el posgrado “está afectado por tres factores principales a) la disociación entre ciencia, tecnología e innovación (y educación) y necesidades económicas y sociales, lo cual se traduce en una escasa demanda de postgrados por parte de los sectores extra universitarios; b) la poca conciencia de los líderes políticos en cuanto a la conveniencia de utilizar los estudios avanzados como instrumento importante dentro de las estrategias de desarrollo y, c) la frecuente incapacidad que muestran las universidades para dar el salto del nivel de pregrado al de posgrado. Todo esto explica, a su vez, la frecuente escasez de recursos adecuados para impulsar este nivel educativo, el cual puede justificarse por lo retornos económico y sociales que puede producir en el mediano plazo” (Cruz y Millán, 2002:50), esto debe considerarse en la planeación del desarrollo nacional.

La Secretaría de Educación Pública, es la responsable del gobierno federal como cabeza de todo Sistema Educativo Mexicano en todos sus niveles, y por ello tiene una contribución fundamental en el trípode educación-conocimiento-innovación, al encargarse de impulsar y coordinar el funcionamiento y desarrollo de las instituciones de educación superior, tiene una responsabilidad especial y directa que comparte con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) que evalúa la calidad de los posgrados el Convenio Específico de Colaboración entre la SEP y el CONACYT, signado el 16 de mayo de 2007 que estableció el marco a través del cual se desarrollará y operará el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), han dado a este último un rol decisivo en el desarrollo del posgrado nacional, por lo que se ha propuesto “dar un nuevo impulso a los programas y actividades encaminados a la creación de capacidades científicas, tecnológicas y de innovación, mediante la formación de alto nivel, para apoyar la integración del conocimiento y la innovación como componentes relevantes de la productividad y competitividad de México” (Sánchez, 2011).

En México en el 2011 había 8,522 programas de posgrado, atendiendo una población de cerca de 250, 000 estudiantes, distribuidos en todos los estados de la República, de los cuales 1773 (20.8%) de la oferta total de este nivel educativo son Especialidades, 5865 (68.8%) son Maestrías y 884 (10.4%) son doctorados, pero no representan ni siquiera el 10% de la matrícula del nivel de educación superior. En los 1,305 programas del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) se atiende a una matrícula de 63,022 estudiantes, de los cuales el 55% son becarios CONACYT, esto es, CONACYT otorga casi 35 mil becas mensualmente. Del total de programas de posgrado por el 71.9% son de orientación a la investigación y el 28.1% de orientación profesional.

Conformación porcentual del Posgrado Nacional y del PNPC por Áreas del Conocimiento. 2010.

Área	Maestrías Nacionales	Maestrías PNPC	Doctorados Nacionales	Doctorados PNPC
Ciencias Sociales y Humanidades	68.6	17.3	53.9	29.8
Ciencias Aplicadas	22.2	46.2	29.1	58.9
Ciencias Básicas	9.2	36.5	17	11.3
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Sistema de consulta y explotación de datos DGPP Formato 911 Ciclo escolar 2009-2010.

El PNPC cubría el 46.6% de la oferta nacional de doctorados y el 12.6% de la de Maestría. Los 3 niveles del posgrado eran ofrecidos en 1423 instituciones de educación superior, de las cuales 1134 (53%) son privadas y 289 (37%) son públicas. En el posgrado, al igual que en las actividades de investigación, existe una alta concentración en el Distrito Federal y su zona metropolitana conurbada. Sin embargo, en esta zona existen 360 Programas del PNPC, habiendo en las entidades federativas 945 de estos programas, esto es, los estados concentran el 72.4% y el Distrito Federal el 27.6% del total de programas inscritos en el mencionado padrón.

las Maestrías y Doctorados que integran el PNPC se concentran mayoritariamente en las áreas de Ciencias Aplicadas y Ciencias Básicas, a diferencia de la oferta nacional de maestrías y doctorados que mayoritariamente se ubican el área de las Ciencias Sociales y las Humanidades, lo cual refleja la complementariedad de los esfuerzos institucionales, y la responsabilidad compartida de la SEP y el CONACYT por desarrollar el posgrado equilibrada, descentralizadamente y acorde con las necesidades sociales y productivas del país.

Para impulsar y asegurar la generación de actividades económicas de alto valor agregado y para construir una ciudadanía consciente y democrática en una de las sociedades del conocimiento, se ha reconocido la necesaria articulación de las partes que forman el llamado triángulo del conocimiento, educación, investigación, innovación, y la actuación conjunta y complementada de las instituciones de educación superior (IES), el Estado y las empresas privadas que como una triple hélice (Etzkowitz y Zhou, 2006) mantienen el desarrollo de un país. En esta triple aspa, concebida para los países desarrollados, las IES son generadoras y difusoras del conocimiento; el Estado es concebido como garante de un marco regulatorio adecuado y como generador de condiciones para el crecimiento económico y las empresas como aplicadoras de ese conocimiento, generando empleo estable y de calidad, y nuevas oportunidades de negocios. Para México, este triángulo no tiene aún igualmente desarrollados sus lados y la “triple hélice” presenta desafíos mayores, pero también mayores posibilidades, ya que el Estado debe fortalecer su función de rector del desarrollo económico y no ser solo un agente propiciatorio, y en este esquema, al igual

que en el modelo de la triple hélice, el sector social no aparece (y sería la cuarta hélice o cuarta aspa) y es fundamental en las nuevas formas participativas de generar conocimiento, como lo señala Gibbons (1998:67), ya que estas nuevas formas reclaman fortalecer los vínculos de las IES con la comunidad mas amplia, no sólo con el sector productivo, así como reconstruir la interacción con estas comunidades que las sustentan.

De ahí que las políticas públicas para la educación, la ciencia y la tecnología, deban convertirse, como bien lo señala el Programa Especial de Ciencia y Tecnología (CONACYT, 2007 y 2010) en políticas de Estado, a las que se requiere integrar la innovación, como parte de una política general de desarrollo del país para impulsar el proyecto de nación y para garantizar a este proyecto un marco nacional de acuerdos básicos y un lugar más adecuado en la división internacional del trabajo y en el concierto de las naciones. Este necesario reposicionamiento de México en el contexto mundial implica cambios importantes en el Sistema Educativo y en especial en el Subsistema de Educación Superior y dentro de él en el posgrado y en sus articulaciones con el Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación, y en general con la producción de conocimiento y la nueva formación de personas con alta calificación académica y probadas competencias para la innovación.

El posgrado “ha crecido, se ha fortalecido, ha ampliado sus perspectivas, aborda nuevos temas y problemas, pero todavía hay un gran trabajo por realizar. Es necesaria una versión mucho más ambiciosa para superar algunos de los problemas estructurales (...), pero hacerlo con mejores respuestas y con esquemas innovadores que aseguren la calidad y la pertenencia, al tiempo que se estrechan los vínculos con los sectores social y productivo, especialmente en aquéllos que son estratégicos para el país, para cumplir la responsabilidad de contribuir a un desarrollo nacional más equitativo, equilibrado y sustentable” (Villa, 2012:15). Este es el reto que debemos enfrentar exitosamente: que la investigación y la formación de posgrado, estén estrechamente vinculadas entre si y con las necesidades regionales y nacionales, las cuales impulsan nuevas respuestas y modalidades. El CONACYT y la SEP consideran ya como una posibilidad incorporar la modalidad a distancia dentro de la oferta de posgrados del PNPC. En la actualidad la oferta nacional es

de 1010 posgrados a distancia, que se ubican en un 75 % en instituciones de educación superior privadas. De estos, 121 doctorados; 738 Maestrías, 149 Especialidades, distribuyéndose por áreas del conocimiento en un 87% dentro de las Ciencias Sociales y Humanidades, 10% de Ciencias Aplicadas y 3% de Ciencias Básicas.

En México, existen apenas 0.9 investigadores por cada 1,000 habitantes, a diferencia Argentina donde existen 2 investigadores por cada 1,000 habitantes y países de reciente desarrollo como Brasil y los del sudeste asiático donde este número es considerablemente mayor.

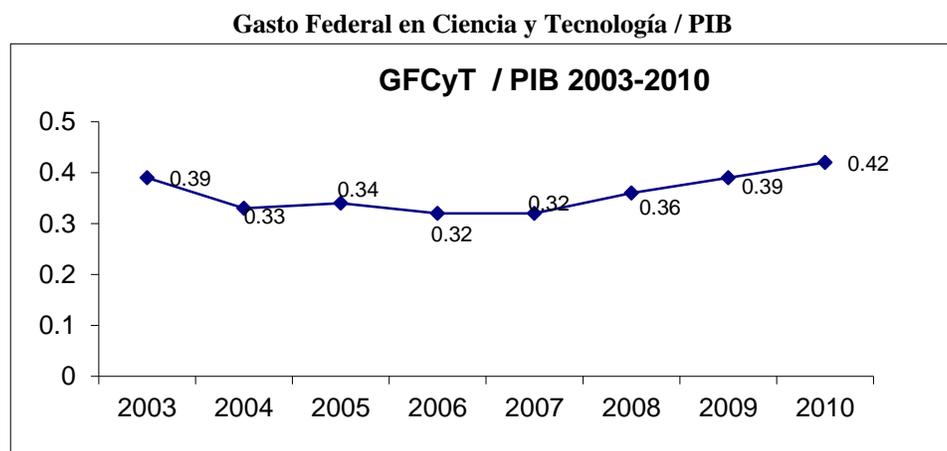
Al igual que la oferta de educación en general, la investigación (y el posgrado como ya se dijo) están centralizados en la capital del país y su zona metropolitana donde se ubica el 61% de los miembros del SNI. En los estados hay 10.8 investigadores de este sistema por programa del PNPC, mientras en el Distrito Federal hay 18.4 investigadores por programa. En promedio los investigadores de los estados participan 1.7 veces más en la formación que los investigadores del Distrito Federal.

La Ley de Ciencia y Tecnología, establece como bases de una política de Estado el incremento de la capacidad científica, tecnológica y la formación de investigadores para resolver problemas nacionales fundamentales que contribuyan al desarrollo del país y a elevar el bienestar de la población en todos sus aspectos, además de promover el desarrollo y la vinculación de la ciencia básica y la innovación tecnológica, de manera congruente con la calidad educativa y la expansión de las fronteras del conocimiento, para convertir a la ciencia y a la tecnología en un elemento fundamental de nuestra cultura, así como incorporarlos a los procesos para incrementar la productividad y la competitividad que requiere la producción nacional,

El trabajo investigativo en grupos o equipos de trabajo (cuerpos académicos) que se articulen en redes institucionales, locales, regionales nacionales e internacionales y la investigación como estrategia central para la formación de estudiantes, en especial en el posgrado, se han convertido en un requisito para generar los avances y sinergias que estas nuevas formas de trabajo exigen para dar a nuestra sociedad las respuestas y soluciones

que reclaman sus nuevos desafíos como nación, pero sobre todo, sus grandes rezagos y problemas nacionales, por lo que, tanto las políticas públicas como las institucionales en México, han buscado, aunque de manera inconexa e intermitente, el impulso a estas nuevas formas del trabajo académico y los beneficios que le son inherentes.

Ya en el 2007 lo señalaba el Informe del Estado General de la Ciencia y la Tecnología en México, e incluso lo ilustra didácticamente en un esquema que titulaba el círculo virtuoso del posgrado y la investigación para el desarrollo del país, el cual iniciaba con la asignación creciente y sostenida de recursos presupuestales para la investigación y desarrollo tecnológico lo que se traduce en mejor educación superior, en patentes, publicaciones y desarrollo tecnológico que apoya y fortalece al sector productivo (en el esquema el sector social no aparece) generándose así mayores posibilidades de inversión que se traducen en inversión privada productiva y con ello se impulsa el crecimiento de la investigación y el posgrado, redituando nuevamente en mejor educación y mas y mejores resultados de la investigación.



Fuente: SHCP, Cuenta de la Hacienda Pública Federal, 2003-2010 e INEGI, Sistema de Cuentas Nacionales de México.

Por ello en el Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología (CONACYT, 2007:70) se concluye que para alcanzar el desarrollo económico y social de México primero hay que hacer más y mejores inversiones en educación superior, ciencia y tecnología, no al revés. Sin embargo, los porcentajes de las participaciones de estos dos rubros en el producto interno bruto no han sido ni siquiera el 1% recomendado por

organismos internacionales como mínimo para iniciar la vía del desarrollo de los países, e incluso ha disminuido y se plantea que disminuya aún mas para el ejercicio fiscal 2012 del gobierno federal y por ende la disminución repercutirá en el gasto público de los gobiernos de las entidades federativas y nos pondrá en desventaja con las proporciones que le destinan países que son nuestros competidores, ya que el gasto invertido en investigación y desarrollo en Estados Unidos y Japón es de alrededor del 3% de su PIB, esto representa un enorme reto para la conformación del gasto público y para su financiamiento.

El desafío para los países no desarrollados no es obtener acceso a la ciencia y a la tecnología producida en países desarrollados, sino reconocer cuáles son los problemas que va a enfrentar con esa ciencia y tecnología y si algo de ellas es relevante para sus propias necesidades. “Para que esto suceda los países subdesarrollados tiene que construir sus propios sistemas de innovación que puedan identificar e interrogar a los sistemas globales. Esto significa que deben ubicar adecuadamente sus propias políticas implícitas y explícitas (incluyendo políticas de propiedad intelectual) sistemas educativos que provean buena fuerza de trabajo técnica y sistemas autóctonos de investigación y desarrollo basados en los laboratorios de investigación de las universidades y el gobierno (...) ya que frecuentemente se comete el error de “invertir en universidades y en entrenamiento de científicos e ingenieros como la clave del éxito, pero la experiencia ha mostrado que por sí solas estas inversiones no funcionan. Tienen que existir los otros elementos –marcos de políticas públicas, sistemas educativos y mas- y ello toma tiempo y considerables insumos financieros” (Conway, 2008:28).

Reformas necesarias y propuestas estratégicas.

Las políticas públicas mexicanas de educación y de ciencia, tecnología e innovación no dan evidencias claras de estar armonizada con las exigencias del desarrollo sustentable al estar atendiendo deficientemente y asignando de manera inadecuada el presupuesto público, por lo que es imprescindible que exista una política de estado que asegure los porcentajes mínimos sugeridos por organismos nacionales e internacionales para la cobertura, la equidad, la gestión y planeación adecuadas, así como para la articulación de presupuestos plurianuales con los objetivos y metas de mediano y largo plazos del

desarrollo sustentable y el tránsito hacia una de las sociedades del conocimiento. Es preciso asignar más dinero a estas actividades, pero no para hacer más de lo mismo, sino para avanzar en la transformación que exigen los graves problemas nacionales y su solución.

La baja calidad de la educación básica y el rezago educativo deben desaparecer; la cobertura y pertinencia de la educación media superior deben mejorar hasta alcanzar la universalización; la educación superior requiere aumentar al doble su matrícula, en el menor plazo posible, y transformar su modelo educativo actual en uno sustentado en la promoción y gestión de sociedades del conocimiento; la integración de la ciencia, la tecnología y la innovación con todos los niveles del sistema educativo y la promoción fortalecida de una cultura científica en la población, aunada a una renovación moral de la educación, del conocimiento, del gobierno y de la sociedad son imprescindibles para brindar a la población la posibilidad de superar la pobreza o evitar hacer en ella, y para reubicar a México en el concierto de las naciones con mejores opciones para la generación de valor económico y para la construcción de una ciudadanía conciente y participativa.

Para ello se requiere modernizar la gestión de los planteles, de las instituciones y de la administración pública educativa, así como revalorar social y salarialmente la profesión docente transformándola en una nueva profesión estratégica para el desarrollo nacional. La evaluación, las pruebas estandarizadas, el reconocimiento a la calidad y la innovación deben ser medios para alcanzar la formación de capacidades requeridas para el tránsito hacia una de las sociedades del conocimiento, y no fines en sí mismos. Para el posgrado es necesario construir un método general de evaluación y seguimiento, independientemente del área del conocimiento o disciplina de que se trate, pero articulado con las áreas estratégicas para el desarrollo nacional y fortalecer las políticas y mecanismos para que los posgraduados apliquen su talento dentro del país y hacer atractiva la carrera científica, ya que solo el 5% de becarios de maestría del PNPC continúan su formación hacia el doctorado.

Es necesario estimular la capacidad innovadora y emprendedora de los estudiantes y académicos, ampliar la matrícula de posgrado y la formación de recursos humanos de alta

calificación, así como de disponer de la normatividad que lo propicie, armonizando la autonomía universitaria con la legislación sobre el presupuesto, la educación, la ciencia y la tecnología.

La acreditación debe generalizarse para todas las IES y para la totalidad de sus programas, e incluirse como requisito para otorgar el REVOE, pero se necesita cambiar el actual modelo centrado en el aseguramiento de la calidad basado en la evidencia documental del cumplimiento de ciertos estándares, por el modelo de la mejora de la calidad y la constatación del impacto dentro y fuera de las instituciones, de su labor formativa e investigativa.

Además de fortalecer a las instituciones existentes y de propiciar un uso más eficiente de la capacidad instalada de la infraestructura existente para que no exista un solo espacio desaprovechado ni un solo día del año, ni una sola hora del horario laborable, sin que esta infraestructura tenga la limitación de usarse sólo para uno de los niveles educativos, se requiere crear nuevas instituciones y programas de educación superior, que innoven la oferta educativa y el tradicional modelo académico prevaleciente.

Las instituciones educativas y las de ciencia y tecnología, requieren continuar y ampliar su participación en consejos, comisiones y órganos de apoyo a la toma de decisiones públicas y privadas, tarea fundamental para contribuir a avanzar por el camino del desarrollo, y a su vez contribuir con investigaciones y resultados propios a la naturaleza diferenciada de las problemáticas de los países desarrollados. De igual forma, la investigación se consolidará como estrategia formativa de alumnos, de emprendedores, empleadores y del desarrollo de empresas, consolidando el funcionamiento de las redes existentes y ampliando su número, tanto en el flujo del trabajo interno que realicen como red entre ellas y con las Instituciones de Educación Superior del país y de otras naciones, pero también reforzando y ampliando las redes de colaboración con los países que como el nuestro, no han alcanzado aún su pleno desarrollo y que enfrentan también problemas de rezagos estructurales y sociales, con la finalidad central de asegurar que la investigación y la formación contribuyan con certeza a la solución de los grandes problemas nacionales.

Todo ello implica un rediseño radical de la estructura y funcionamiento del CONACYT, más allá de si se le da el estatus de Secretaría de Estado o de Agencia Nacional, para convertirse en la cabeza de un sector ya no solo de ciencia, tecnología e innovación basada en el conocimiento científico y tecnológico, sino en un sector del conocimiento y la innovación, que siga impulsando el desarrollo de la ciencia y la tecnología que marca la agenda de los países y las universidades del primer mundo, pero que también y de manera preponderante promueva las nuevas formas de construir conocimiento (Modo 2 de Gibbons et al) y que impulse y asegure la inclusión del conocimiento tradicional en la investigación y el posgrado, para que sea un elemento mas que contribuya a la solución de los grandes problemas nacionales y al aseguramiento de la sustentabilidad de nuestro desarrollo.

La creación de consejos nacionales, estatales y municipales no solo de vinculación, sino de integración educación-sociedad, con consejos especiales para la vinculación universidad-empresa, universidad sociedad, ciencia, tecnología e innovación serán nuevas formas que habrán de propiciarse para asegurar la participación de la sociedad y su compromiso en la construcción social de conocimiento para enfrentar la solución de sus problemas.

Se plantea entonces la urgente necesidad de vincular los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo y sus Programas Sectorial de Educación y Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación, con la construcción del presupuesto gubernamental, asignando en este las prioridades que requiere el sector como reconocimiento de su papel estratégico para el desarrollo nacional, para lo cual habrá que completar y armonizar las leyes relacionadas con el presupuesto con las de educación y la de ciencia y tecnología.

Referentes.

Bárcena, A. y N. Serra (Ed). (2011). *Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina. Propuestas para el debate.*

CEPAL/SEGIB/CIDOB<http://www.redetis.org.ar/node.php?id=137&elementid=8839>

CONACYT (2007 y 2010). Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología. México, CONACYT.

Cruz Cardona, Víctor y Sytella Millán González (2002) Programa de Calidad de la Formación Avanzada. Gestión de la Calidad del Postgrado en Iberoamérica. Experiencias Nacionales. España, Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado.

- Etzkowitz, H. y Zhou, C. (2006): “Triple Helix twins: innovation and sustainability”, *Science and Public Policy*, vol. 33, 1, pp. 77-83.
- Gibbons, Michael, Camille Limoges. Helga Nowotny. Simón Schwartzman. Peter Scott. Martín Trow (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Ediciones Pomares – Corredor, Barcelona.
- Gonzalbo, Pilar y Anne Staples (Coords.) (2012). *Historia de la educación en la Ciudad de México*. México, Colmex, Gobierno del DF.
- Imbernón, Francisco (Coord.) (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. España, Editorial Garó.
- Latapí Sarre, Pablo (2008). *Una buena educación. Reflexiones sobre la calidad*. México, Universidad de Colima
- Marúm y Cantú (2012). *La urgente necesidad de impulsar la educación no formal para el desarrollo educativo y sustentable en México*. Próxima publicación, revista RIES número 12 (31 de enero, 2014).
- Olaskoaga Larrauri, Jon, Elia Marúm Espinosa, Víctor Manuel Rosario Muñoz y David Pérez Lechosa (2013). *Universidades en Movimiento. El debate sobre la gestión de la calidad y las actitudes del profesorado ante las transformaciones universitarias*. Temas de Hoy 029. México, ANUIES.
- Sánchez Soler, Dolores (2011). *La formación de recursos humanos en los Centros CONACYT: Avances y Perspectivas*. Documento presentado en las Reuniones de Órgano de Gobierno y Asamblea General de los Centros CONACYT. San Luis Potosí, México, CONACYT.
- SEP (2012). *Avances y retos de la Educación Superior Pública y Particular en México*, Recuperado el 8 de octubre de 2012 de:
<http://www.ses.sep.gov.mx/work/sites/ses/resources/PDFContent/2694/RT%20CUPRIA%20230512.pdf>
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial*, Paris, UNESCO.
<http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/documentos%20pdf/conocimiento.pdf>
- UNESCO-UNICEF (2005). *La educación como bien público y estratégico*. Encuentro Regional UNESCO-UNICEL. Cartagena, Colombia, 31 de agosto-2 de septiembre.
- Villa Rivera, Enrique (2012). *Ruptura y más velocidad en ciencia y tecnología*. Observatorio Académico. Recuperado de <http://red-academica.net/observatorio-academico/2012/10/10/ruptura-y-mas-velocidad-en-ciencia-y-tecnologia-enrique-villa-rivera/>
- World Bank(2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington, D.F., WB.
<http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/CKS-spanish.pdf>

Hacia Buenas Prácticas para la Formación de Investigadores en Línea

Rafael Morales Gamboa

Universidad de Guadalajara

rmorales@suv.udg.mx

Avenida de la Paz 2453, Colonia Arcos Sur, 44130 Guadalajara, Jalisco, México.

Tel: (+52) (33) 3540-3020

Introducción

La educación a distancia fue por mucho tiempo una modalidad para sectores de la población marginados del sistema educativo escolarizado. Por ejemplo, poblaciones viviendo en zonas rurales demasiado lejos de centros educativos o en condiciones geográficas que les impiden o dificultan significativamente trasladarse al centro educativo más cercano; personas con condiciones de vida que los hacen moverse constantemente de ciudad, región o incluso país (como marineros, vendedores ambulantes, actores de circo); jóvenes y adultos que necesitan trabajar de tiempo completo y no pueden asistir a un centro educativo en los horarios establecidos para atenderlos; personas con incapacidad de trasladarse físicamente (como personas mayores, con discapacidades físicas o encarceladas). Las condiciones de operación de la educación a distancia imponían dificultades importantes a la observación, guía, retroalimentación y seguimiento de los estudiantes por los docentes, limitaban severamente sus posibilidades de interactuar de manera regular con otros estudiantes, así como el acceso a fuentes de información, como bibliotecas, e instalaciones propicias para el aprendizaje, como los laboratorios. Consecuentemente, si bien en muchos casos se hacía un gran esfuerzo por proporcionar una educación de buena calidad, las expectativas al respecto no eran muy altas. Prueba de ello es que muy pocas personas en su sano juicio optaban por una educación a distancia si tenían acceso a la educación escolarizada.

La digitalización del entorno de vida, trabajo y estudio ocurrida en los últimos veinte años ha transformado radicalmente la geografía del mismo. En términos de comunicación y transferencia de información, las distancias se han reducido extraordinariamente, en tanto

que la enorme capacidad y flexibilidad del nuevo entorno para almacenar y manipular información facilitan una comunicación asíncrona más eficiente y el pensamiento colectivo. El uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la educación a distancia condujo al abatimiento de las barreras naturales impuestas por la distancia y el tiempo para la operación sus procesos educativos, generándose así un incremento substancial en su eficiencia operativa. En los últimos años, sin embargo, el desarrollo tecnológico acelerado, el crecimiento de nuestra comprensión de las implicaciones de la digitalización del entorno, nuestra creciente apropiación del mismo y la consecuente modificación disruptiva de nuestros hábitos de vida, han llevado prácticamente a la extinción de la educación a distancia como tal y el surgimiento de una nueva modalidad educativa no escolarizada —esto es, no acotada por las limitaciones físicas y temporales de la infraestructura física de los centros educativos— que busca sacar ventaja del nuevo contexto y que ha recibido muchas denominaciones: *e-learning*, educación en línea, educación virtual, educación en entornos virtuales, entre otras.

El reconocimiento generalizado del potencial de esta nueva modalidad educativa se dio hace apenas tres años con el lanzamiento de cursos en línea abiertos y masivos (MOOC, por su denominación en inglés como *Massive Open Online Courses*) por instituciones educativas de prestigio internacional como el Instituto Tecnológico de Massachussets y la Universidad de Stanford, a las que han seguido una lista impresionante de instituciones educativas reconocidas internacionalmente de casi cualquier parte del mundo. La irrupción de los MOOC en el ámbito educativo ha animado la discusión sobre los alcances y limitaciones de la educación en línea en comparación con la educación en presencia física y ha hecho visible un amplio espectro de posicionamientos al respecto.

En el contexto nacional y particularmente en lo referente al posgrado resaltan acontecimientos como la fundación por universidades públicas del Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD) en 2007, la creación de la Universidad Abierta y a Distancia de México (UNADM) por el Gobierno Federal en 2012 y la publicación por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de su primera

convocatoria a posgrados no escolarizados para ingresar al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), en 2011. Ambos eventos manifiestan un posicionamiento claro a favor de la educación en línea, si bien la convocatoria del CONACYT atiende solamente a posgrados profesionalizantes (maestrías y especialidades) y deja fuera a programas para la formación de investigadores, especialmente doctorados; restricción que se ha mantenido hasta el día de hoy. El posicionamiento del CONACYT y su cuerpo de asesores con respecto a los doctorados en línea para la formación de investigadores obedece sin duda a múltiples factores. No obstante, para los efectos de este documento, cabe resalta su cuestionamiento de las posibilidades que tiene la modalidad en línea, al menos en su condición actual, para que en ella se puedan operar programas de calidad para la formación de investigadores.

Por su parte, la Red de Investigación e Innovación en Sistemas y Ambientes Educativos (RIISAE) de ECOESAD, emprendió en 2008 la tarea de diseñar un programa de doctorado para la formación de investigadores y la consolidación del área de los sistemas y ambientes educativos mediados por TIC desde una perspectiva interdisciplinaria, sistémica y compleja. El Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos (DSAE) entró en operación en modalidad en línea en la Universidad de Guadalajara en 2010, bajo la coordinación de su Sistema de Universidad Virtual, y cuenta actualmente con dos generaciones de estudiantes activos y una generación de egresados en proceso de obtención del grado. Tanto el diseño como la operación del programa atienden necesariamente a las características del entorno digitalizado y su uso con fines educativos y de investigación. Los aspectos relevantes de los mismos se presentan en las siguientes secciones.

Objetivos

Describir las características del diseño y operación del Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos en la Universidad de Guadalajara que atienden a su condición de programa para la formación de investigadores en la modalidad en línea, con la finalidad de contribuir a la conformación de un conjunto de buenas prácticas para diseñar y operar ese tipo de programas.

Diseño

El Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos fue diseñado con la meta de que fuera un programa interinstitucional en red. Esto es, que fuera ofertado por varias instituciones y que cada una de ellas incluyera en el cuerpo académico y de supervisión (ej. junta académica) de su programa a académicos de otras instituciones; que las distintas instancias del doctorado compartieran un diseño común que favoreciera el intercambio de estudiantes y la oferta de cursos, seminarios o talleres compartidos entre ellas; que pudieran organizarse actividades conjuntas en las que participaran estudiantes e investigadores adscritos a distintas instancias del doctorado (ej. coloquios por línea de investigación). La modalidad en línea, que no requiere la movilidad física de académicos y estudiantes para participar en las actividades de cualquier instancia del programa, facilita la operación en red y la interinstitucionalidad, en tanto que estas características permitirían subsanar la falta de una masa crítica de investigadores por institución para la creación de un doctorado en sistemas y ambientes educativos mediados por tecnología, considerando que es precisamente la insuficiencia de investigadores con experiencia en el área lo que motiva la creación del programa.

En la práctica, el Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos en la Universidad de Guadalajara cuenta con una planta académica de 21 miembros activos, de los cuales 14 están adscritos a la Universidad de Guadalajara, 3 al Instituto Politécnico Nacional, 2 a la Universidad Nacional Autónoma de México y uno a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Cuenta con una población 64 estudiantes activos y egresados en proceso de titulación, distribuidos geográfica como se muestra en la Tabla 1. Se puede observar que 36 estudiantes (56%) residen en el estado de Jalisco, 23 estudiantes (36%) se distribuyen en 11 estados de la República y el Distrito Federal, y 5 estudiantes (8%) residen en tres países de América Latina (Colombia, Ecuador y República Dominicana).



Ubicación	No. de estudiantes
Jalisco	36
Distrito Federal	5
Yucatán	3
Baja California	2
Chihuahua	2
<i>Ecuador</i>	2
Estado de México	2
<i>República Dominicana</i>	2
San Luis Potosí	2
Zacatecas	2
Aguascalientes	1
Chiapas	1
<i>Colombia</i>	1
Puebla	1
Sinaloa	1
Tabasco	1
TOTAL	64

Tabla 1 Ubicación geográfica de los estudiantes activos y egresados del Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos.

En síntesis, se puede decir que si bien existe una participación predominante de académicos de la Universidad de Guadalajara y de estudiantes del estado de Jalisco en nuestro programa de doctorado, se cuenta con proporciones significativas de académicos (33%) y de estudiantes (44%) adscritos a otras instituciones y ubicados en otros estados y países, respectivamente. Esta condición es favorecida por la modalidad en la que opera el programa.

Operación

La educación a distancia y los estudios de doctorado tienen un elemento en común: el aislamiento de los estudiantes; en el primer caso, por la distancia geográfica y la falta de interacción en presencia física; en el segundo, por la especialización de la investigación doctoral que reduce drásticamente el número de personas con conocimientos e interés suficientes para participar en conversaciones sobre el tema.

La preocupación por esta combinación de soledades, que pudiera conducir a elevar significativamente el índice de abandono de los estudios, llevó a configurar la operación del programa de modo que promoviera la integración de una comunidad de aprendizaje.

Curso propedéutico

Además de temas comunes de cursos propedéuticos para la educación en línea, como podrían ser el manejo del entorno virtual que da soporte a los cursos del programa, y temas quizás más propios de estudios de posgrado, como el desarrollo de actitudes que favorecen la expresión de ideas, la apertura hacia la retroalimentación de pares y el posicionamiento crítico ante cualquier argumento (incluyendo los propios), así como la toma de conciencia del nivel de competencias básicas como la lectura en inglés y la redacción de documentos técnicos, el curso propedéutico del Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos hace particular énfasis en el cultivo de una actitud abierta y crítica hacia la investigación, la identificación de elementos comunes con los demás miembros de la generación y en el uso del entorno digital para compartir información (ej. referencias bibliográficas, anotaciones en sitios web), realizar actividades colectivas (ej. lectura colectiva) y construir juntos (ej. elaboración de mapas mentales y documentos en línea).

Talleres

La formación de investigadores en un programa de doctorado, como ya se comentó antes, tiende naturalmente a la especialización y la fragmentación de cada generación de estudiantes (ej. por grupo de investigación, director de tesis, línea de investigación). No obstante, existen una serie de competencias comunes que todos los investigadores necesitan desarrollar y que en el caso de nuestro doctorado son objetivo de talleres que acompañan el desarrollo de la investigación doctoral y proporcionan los andamiajes necesarios; talleres que integran a todos los estudiantes de una generación y proporcionan una formación común, un espacio común, un lenguaje común, una percepción común del proceso de investigación. Los grupos son relativamente grandes, el diseño de los talleres tiene que tomarlo en cuenta y la asesoría de los talleres se torna compleja; pero a cambio se

mantiene a la generación integrada a lo largo de casi todos los semestres del programa, interactuando, identificando elementos en común y construyendo así lazos de colaboración y amistad que disminuyen la sensación de soledad.

Red social

El Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos cuenta con un “grupo oficial” en Facebook al que está inscrito alrededor del 60% de los miembros de la comunidad, académicos y estudiantes. Adicionalmente, los estudiantes han creado varios otros grupos y vínculos en Facebook y Google+ para atender sus necesidades de comunicarse con sus compañeros y compartir información. Por otra parte, también se hace uso de los grupos de Google —parte de las Aplicaciones de Google para Educación, en servicio en el Sistema de Universidad Virtual— para la operación de listas de interés mediante las cuales se comparte información al interior de la comunidad del programa y sus distintos sectores (ej. estudiantes en conjunto y por generación, académicos, junta académica).

Coloquio

El plan de estudios del programa contempla un coloquio anual con duración de una semana para la presentación de avances de investigación, el cual tiene varios propósitos, entre ellos dar seguimiento al trabajo de los estudiantes, detectar problemas en su desempeño que pudieran tener consecuencias negativas sobre la calidad de su investigación y la eventual obtención del grado, y promover los hábitos de exponer su trabajo de investigación al escrutinio de otros investigadores, atender sus comentarios y retroalimentar el trabajo de los demás con una actitud crítica y abierta. Se estableció inicialmente que los estudiantes debían asistir en presencia física a presentar su trabajo de investigación y solamente se permitió la presentación vía videoconferencia en casos excepcionales y bien justificados. Esto permitió la interacción entre los estudiantes y con muchos de los académicos de manera intensa, lográndose con ello una mayor integración de la primera generación de estudiantes.

La inclusión de estudiantes extranjeros en las siguientes generaciones ha llevado a relajar la regla de la presencia física. Esto es, ahora se da la opción a los estudiantes de asistir en presencia física al coloquio o participar por videoconferencia; pero se hace de su conocimiento los beneficios adicionales de asistir físicamente al mismo y se les conmina a hacerlo.

Resultados

Se han emitido tres convocatorias para ingresar al programa, en 2010, 2013 y 2014. En respuesta a las dos primeras se recibieron 54 solicitudes de ingreso y 41 solicitudes en respuesta a la tercera. Aunque no hemos realizado una recolección formal de información, hemos observado aspirantes que se interesan por el programa como resultado de la recomendación del mismo de parte de estudiantes (ej. aspirantes adscritos a las mismas instituciones y dependencias que estudiantes del programa).

La primera generación incluyó treinta estudiantes; cinco de ellos dejaron el programa durante el primer semestre, uno durante el segundo semestre y otro más en quinto semestre. Los estudiantes que permanecieron en el programa (76.7%) concluyeron sus estudios el año pasado, habiendo obtenidos los créditos correspondientes, organizaron su ceremonia de graduación como primera generación del programa y se caracterizan por ser una comunidad con fuertes lazos de amistad entre la mayor parte de sus miembros. En junio de este año (2014) presentaron los resultados de su investigación y están en proceso de redacción de tesis y de un libro que integrará sus trabajos de diagnóstico de problemáticas, recuperación del estado del arte y construcción de sus marcos teóricos de referencia. Varios de ellos han participado en conferencias internacionales de prestigio en el área y sus artículos han sido publicados en las memorias de las mismas. Algunos han publicado en revistas especializadas con arbitraje, nacionales y extranjeras.

Uno de los doctorandos ha concluido ya su tesis, la cual se encuentra en el proceso final de evaluación, interna y externa, y posterior defensa. Nuestra expectativa es que otros cuatro doctorandos concluyan su tesis este año y que la mayor parte de los doctorandos la

concluya el próximo, logrando una tasa de titulación de 70% como mínimo, que se compara favorablemente con tasas de titulación en países como Inglaterra (Paul Jump, 2013) y Estados Unidos (Leonard Cassuto, 2013).

Conclusiones

El Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos es un programa interinstitucional para la formación de investigadores que opera en la modalidad en línea, que ha sido diseñado para proporcionar los andamiajes necesarios para el desarrollo de las competencias de investigación de los estudiantes a lo largo de sus estudios y para la conformación de una comunidad de estudiantes que se conocen bien y comparten visiones, problemáticas, aproximaciones metodológicas, información y conocimiento. Lo anterior, en combinación con el soporte de una planta académica interinstitucional de especialistas en el área y la promoción de los hábitos de “rebotar las ideas” en los demás, de exponer sus avances de investigación a la crítica de sus pares, de retroalimentar a sus pares con una actitud crítica y constructiva y escuchar con una mente abierta sus comentarios, ha permitido construir una comunidad sólida de investigadores cuya labor esperamos contribuya a consolidar el área interdisciplinar de los sistemas y ambientes educativos y desarrollarla para beneficio de la sociedad.

Referencias

- Leonard Cassuto. (2013, julio 1). Ph.D. Attrition: How Much Is Too Much? *The Chronicle of Higher Education*. Recuperado a partir de <http://chronicle.com/article/PhD-Attrition-How-Much-Is/140045/>
- Paul Jump. (2013, julio 26). PhD completion rates, 2013. *Times Higher Education*. Recuperado a partir de <http://www.timeshighereducation.co.uk/news/phd-completion-rates-2013/2006040.article>

La Gestión por Resultados y la Calidad de la Educación Superior

César Omar Mora Pérez

Universidad de Guadalajara

cesar.moraperez@gmail.com

Periférico Norte #799, Los Belenes.

Tel: (+52) (33) 3770-3300, ext. 25144 (3331712682)

Resumen

En este breve análisis se establece la importancia de la calidad en la educación superior, algunos elementos que la componen y se analizan dos modelos internacionales y uno de índole nacional bajo la perspectiva de la orientación a resultados. Esta reflexión nos permite analizar la importancia de calidad en términos de lograr resultados a largo plazo dentro de las instituciones de educación superior.

Introducción

La implementación de la calidad ha pasado del sector productivo al sector educativo, con la finalidad de mejorar el sistema y dar respuesta a las demandas de la sociedad. Las organizaciones han entendido la importancia de la calidad, los mercados de producción y servicio han exigido cada vez mayor competitividad, y la calidad puede detonar ventajas competitivas sostenibles en estas organizaciones.

La calidad en la educación superior

La calidad puede ser conceptualizada desde un enfoque global como el perfeccionamiento de los procesos, productos o servicios que una organización proporciona, o bien, desde un enfoque más operativo, como la satisfacción de necesidades y expectativas de los clientes o usuarios respecto a los productos o servicios proporcionados (Pascual, 2006).

En la educación superior el enfoque de calidad no ha estado exento de su adopción, ya que ha sido abordado desde diferentes perspectivas y aplicaciones. El término calidad ocupa un lugar prioritario en las políticas educativas nacionales e internacionales. En nuestro país es un eje prioritario dentro del Plan Nacional de Desarrollo (PND) y del Programa Sectorial de Educación, de igual manera, la Universidad de Guadalajara lo integra dentro de su Plan de Desarrollo Institucional, visión 2030.

De acuerdo al documento de CACECA (2014) la calidad en la educación superior ha ido evolucionando a lo largo de las últimas décadas, durante los años ochenta y principios de los noventa, el concepto era interpretado como sinónimo de excelencia, en donde las instituciones educativas eran evaluadas a partir de la calidad y disponibilidad de insumos, en donde los insumos de “calidad” traían como consecuencia “excelentes resultados”. A finales de los noventa se adaptaron los paradigmas empresariales de “Gestión de la calidad total” y “Mejora continua de calidad”. En esta década se incorporan la “Gestión de resultados” y el “Enfoque por competencias”, este último concepto relacionado específicamente con la formación profesional de los alumnos (CACECA, 2014).

Desde el enfoque global, la calidad supone alcanzar metas de calidad a través de la participación de todos los involucrados en la organización, estos es, todas las funciones y actividades de la organización y su vinculación a las necesidades de los diferentes sectores de la sociedad. Desde esta perspectiva, la calidad es un principio que guía a las organizaciones hacia el cambio y la mejora continua, y en donde la evaluación es una estrategia necesaria en este proceso.

Nicholson (2011) define la calidad en la educación superior a través de la capacidad para cumplir con el propósito de cada institución educativa, pues desde esta perspectiva el concepto de calidad facilita integrar la amplia gama de concepciones y dinámicas de la educación superior, así como la visión de cada uno de sus actores involucrados. Esta perspectiva se ilustra en el siguiente ejemplo:

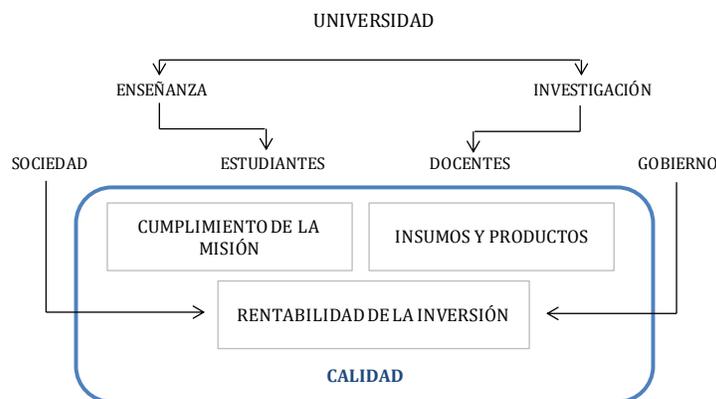


Figura 1. Visión de la calidad desde la perspectiva de los diferentes actores que intervienen en las instituciones de educación superior. Fuente: CACECA, 2014.

En la figura anterior se interpreta que la calidad se determina a partir del cumplimiento de las expectativas de los diferentes actores (estudiantes, docentes, sociedad y gobierno). Los estudiantes visualizan la calidad en términos de una misión cumplida desde su perspectiva personal y social; los docentes la medirán en términos de insumos y productos como fondos para la investigación y la productividad, número de publicaciones, número de cursos impartidos, o resultados de aprendizaje de los alumnos (CACECA, 2014); por su parte, los actores externos como el gobierno y la sociedad verán la calidad asociada a la rentabilidad de las inversiones realizadas (Cullen, Joyce, Hassall & Broadbent, 2003). Sin embargo, para lograr una calidad sostenible, aún falta por incluir los resultados, por lo que la calidad debe orientarse a una gestión por resultados.

El aseguramiento de la calidad

De acuerdo al Informe sobre el aseguramiento de la calidad en Iberoamérica en la educación superior (2011), los procesos de aseguramiento de la calidad son mecanismos tendientes a controlar, garantizar y promover la calidad de las instituciones de educación superior. En general, el informe afirma que el propósito principal de los mecanismos de aseguramiento de la calidad es la provisión de información a diferentes actores acerca de los aspectos más significativos de la educación superior.

El informe establece que el aseguramiento de la calidad en la educación superior se relaciona con una diversidad de propósitos y marcos metodológicos, que reflejan distintos intereses y necesidades, y, por supuesto, al uso que se dará a los resultados, estos propósitos son agrupados en tres grandes categorías:

- **Control de calidad: licenciamiento.** Son estándares o criterios mínimos de calidad, con el fin de asegurar que todas las instituciones autorizadas para operar cumplan al menos con dichos criterios. Constituye un mecanismo de protección a los consumidores al eliminar del sistema a aquellas instituciones que no cumplen con las condiciones básicas para su funcionamiento.
- **Garantía pública: acreditación.** Son evaluaciones a instituciones o programas en función de un conjunto de estándares definidos en conjunto con los actores pertinentes, y

luego dan garantía pública acerca del grado en satisfacen tanto sus propósitos como los estándares o criterios definidos.

- **Mejoramiento de la calidad: auditoría académica.** Es una evaluación centrada en los propósitos institucionales y en la forma en que una institución logra determinar el grado de avance hacia esos propósitos y hacer los ajustes necesarios para mejorar su desempeño cuando detecta áreas débiles en su operación.

En nuestro país no se cuenta con un sistema único encargado del aseguramiento de la calidad, este proceso existen varias instituciones encargadas de esta materia, las cuales se organizan de acuerdo a la naturaleza del sector y el nivel al que atienden.

Dentro de estas instituciones, se cuenta con los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), cuya función se ha dirigido a la evaluación diagnóstica, dejando la acreditación de programas a organismos acreditadores externos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

Los modelos de gestión de la calidad en la educación

La calidad en una institución educativa desde verse desde un enfoque sistémico, en donde los principios de calidad son implementados totalmente para satisfacer las necesidades de los diversos grupos de interés. Por lo tanto, los criterios dependen de un mayor número de partes involucradas (estudiantes, personal, institución, sector productivo y la sociedad), por lo que es esencial que los procesos involucren a todos los grupos de interés, con el fin de determinar las necesidades específicas y ofrecer un servicio orientado a resultados.

Con la finalidad de asegurar la calidad, se han desarrollado diversos métodos y herramientas que parten desde la orientación hacia el cliente o al proceso, y aquellos que buscan un cambio cultural y de aprendizaje. Ejemplo de estos casos son el Modelo Malcolm Baldrige americano y el Modelo EFQM europeo, ambos utilizados para medir la calidad de la educación. Aunque las organizaciones se enfrentan a la decisión de elegir cuál de los modelos es más adecuado, existe similitud entre los elementos estructurales de estos modelos.

El Modelo Malcolm Baldrige fue creado en 1987 por el gobierno de Estados Unidos, una de sus finalidades es servir como técnica para entender y gestionar el resultado, la planificación y la formación. En su versión de 1997, el modelo se orientó a la excelencia incluyendo siete criterios para su implementación.

Los criterios Baldrige aplicados al sector de educación, evitan usar el término cliente. Además, las categorías “enfoco al cliente” y “satisfacción” han sido cambiadas por “enfoco al estudiante” y “satisfacción de estudiantes y grupos de interés”. Se observa el modelo en la siguiente figura:

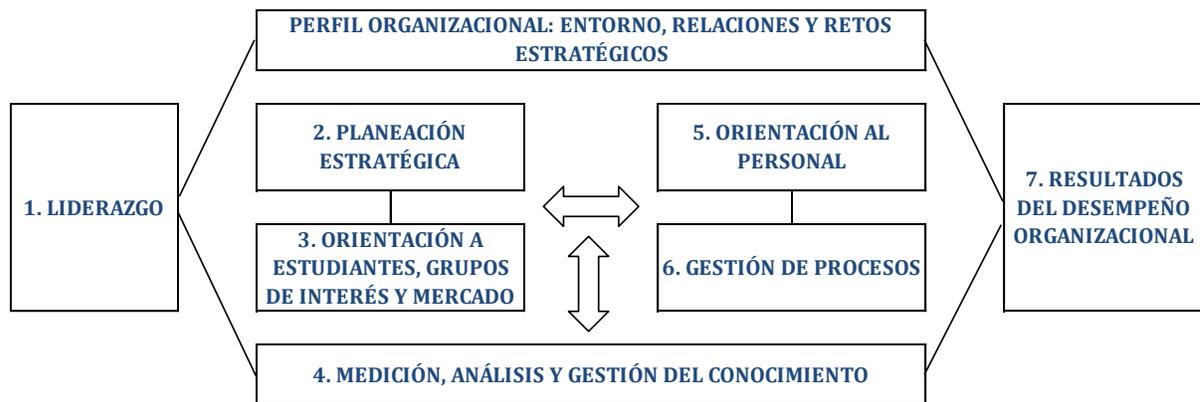


Figura 2. Modelo Malcolm Baldrige aplicado a la educación. Fuente: Instituto Nacional de Estándares y Tecnología (NIST), 2005.

El Modelo EFQM, tiene su origen en la European Foundation for Quality Management (EFQM) creada en 1988 bajo el auspicio de la Comisión Europea con el objetivo de fortalecer la posición competitiva de las empresas europeas. Este modelo introduce criterios que permiten demostrar que la excelencia en la gestión de la calidad, es la mejora continua de las organizaciones.

La Comisión Europea ha promovido la utilización del modelo en instituciones educativas, con la finalidad de establecer una autoevaluación y estrategias de mejora. El modelo tiene algunas adaptaciones con la finalidad de orientar su entorno a la evaluación. El modelo se analiza en la siguiente figura:



Figura 3. Modelo EFQM aplicado a la educación. Fuente: European Foundation for Quality Management (EFQM).

La gestión por resultados (GpR)

La gestión por resultados (GpR) tiene su origen en la nueva gestión pública, que busca implantar la cultura de orientación a resultados en las organizaciones del sector público, mediante la incorporación de algunas reformas en su gestión. Este enfoque integra una visión estratégica centrada en el alcance de objetivos, incorporando un mejor uso de estrategias, personas, recursos, procesos y medidas para mejorar la toma de decisiones, la transparencia y la rendición de cuentas (CEPAL, 2014). El elemento esencial es el logro de resultados y la medición del desempeño. Al modificar la planeación estratégica hacia el logro de los resultados, éstos deben generar impactos de beneficio social.

Un resultado puede expresar cambios en los beneficiarios en términos de percepción, conocimiento o habilidades, entre otros, y no están bajo el control de una sola organización, sino que están dentro de la esfera de la influencia de la organización y por lo tanto reflejan las contribuciones que la organización genera a los cambios o logros deseados. Los resultados suelen ser calificados como inmediatos, intermedios o finales (impactos), son el efecto de una intervención para mejorar una condición, mientras que los impactos son los efectos de largo plazo (directos o indirectos) de dicha intervención.

Según lo establecido por Bonnefoy y Armijo (2005) en la siguiente figura se establecen los principales conceptos de la gestión por resultados y sus indicadores, en donde los indicadores de economía surgen del área administrativa, estableciendo qué tan

adecuadamente son administrados los recursos utilizados para la producción de bienes y servicios. Los indicadores de eficiencia surgen de las áreas de producción, donde se usa la tecnología, señalan cuál es la productividad de los recursos utilizados para la producción de dichos bienes y servicios. La efectividad indica qué tan buenos son los servicios para conseguir los resultados esperados en los usuarios.



Figura 4. Proceso de orientación a resultados. Fuente: Bonnefoy y Armijo (2005).

Bajo los conceptos que se han analizado, la gestión por resultados permite en el largo plazo alcanzar objetivos específicos, mientras que la gestión de la calidad permite el logro de resultados inmediatos a través de la mejora de los procesos de la organización.

En el ámbito educativo, es posible implementar un modelo que permita la orientación a resultados a través del aseguramiento de la calidad:

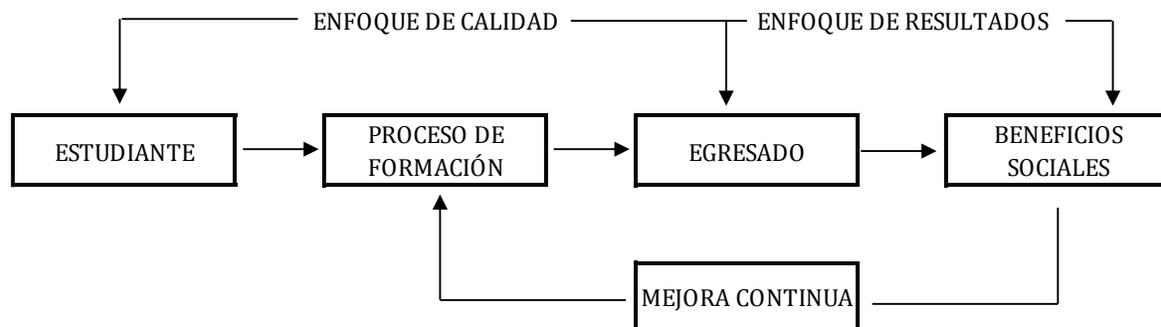


Figura 5. Proceso de orientación a resultados en educación superior. Fuente: Elaboración propia.

Como se ha mencionado anteriormente, la calidad en la educación se ha relacionado directamente con modelos que permiten asegurar su cumplimiento, en los dos modelos analizados se observan algunas similitudes en cuanto a los criterios, para efectos de un análisis adicional, se establecieron tres orientaciones en las que se dividieron las categorías de estos dos modelos, con la finalidad de conocer si se orientaban a la gestión de la calidad en la organización, en el proceso o en los resultados, este último enfoque como se ha mencionado es de vital importancia para el logro de beneficios al largo plazo.

En las siguientes tablas se muestran los resultados de los modelos Baldrige y EFQM respectivamente:

ORIENTACIÓN	CRITERIOS	PUNTOS	%
ORGANIZACIÓN	LIDERAZGO	120	21%
	PLANEACIÓN ESTRATÉGICA	85	
GESTIÓN	ENFOQUE A RECURSOS HUMANOS	85	34%
	INFORMACIÓN Y ANALISIS	90	
	GESTION DE PROCESOS	85	
	ENFOQUE AL CLIENTE Y MERCADO	85	
RESULTADOS	RESULTADOS DEL NEGOCIO	450	45%

Tabla 1. Modelo de Calidad Malcolm Baldrige. Fuente: Elaboración propia.

ORIENTACIÓN	CRITERIOS	PUNTOS	%
ORGANIZACIÓN	LIDERAZGO	12	22%
	PLANEACIÓN ESTRATÉGICA	10	
GESTIÓN	PERSONAS	7	28%
	ALIANZAS Y RECURSOS	7	
	PROCESOS	14	
RESULTADOS	RESULTADOS EN EL PERSONAL	11	50%
	RESULTADOS EN LOS USUARIOS	15	
	RESULTADOS EN LA SOCIEDAD	10	
	RESULTADOS CLAVE	14	

Tabla 2. Modelo de Calidad EFQM. Fuente: Elaboración propia.

Como se observa, si dividimos los criterios en tres orientaciones, queda de manifiesto que los modelos de gestión de la calidad a nivel internacional se orientan a los resultados organizacionales; en el modelo Baldrige representa el 45% del valor total del modelo; en el

modelo EFQM representa el 50% del valor total. Si sólo dividimos las categorías en dos orientaciones (procesos y resultados) de igual manera el porcentaje es representativo al situarse en los mismos porcentajes, con lo que los resultados representan la mitad del valor total del modelo.

Siguiendo con este análisis, ahora a nivel nacional, se analiza la Metodología para la Evaluación de Programas Académicos de Nivel Superior aplicado por el Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración, A.C. (CACECA) organismo acreditador de COPAES. Esta metodología es implementada en el proceso de evaluación con fines de acreditación de los programas académicos de las instituciones de educación superior a través de diez categorías:

CATEGORÍAS	TOTALES	ORGANIZACIÓN	GESTIÓN	RESULTADOS
PERSONAL ACADÉMICO	185	12	107	66
ESTUDIANTES	130	17	72	41
PLAN DE ESTUDIOS	133	27	102	4
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	52	0	52	0
FORMACIÓN INTEGRAL	70	0	30	40
SERVICIOS DE APOYO PARA EL APRENDIZAJE	53	0	48	5
VINCULACIÓN-EXTENSIÓN	118	4	76	32
INVESTIGACIÓN	100	5	57	30
INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO	38	0	38	0
GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y FINANCIAMIENTO	121	30	48	43
	1000	95	630	261
		10%	63%	26%

Tabla 3. Categorías de CACECA su valor por orientación. Fuente: Elaboración propia.

CATEGORÍAS	TOTALES	ORGANIZACIÓN	GESTIÓN	RESULTADOS
PERSONAL ACADÉMICO	55%	13%	17%	25%
ESTUDIANTES	45%	18%	11%	16%
PLAN DE ESTUDIOS	46%	28%	16%	2%
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	8%	0%	8%	0%
FORMACIÓN INTEGRAL	20%	0%	5%	15%
SERVICIOS DE APOYO PARA EL APRENDIZAJE	10%	0%	8%	2%
VINCULACIÓN-EXTENSIÓN	29%	4%	12%	12%
INVESTIGACIÓN	26%	5%	9%	11%
INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO	6%	0%	6%	0%
GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y FINANCIAMIENTO	56%	32%	8%	16%

Tabla 4. Categorías de CACECA su valor porcentual por orientación. Fuente: Elaboración propia.

En la primera tabla se observa la distribución de las categorías por orientación de análisis, cabe señalar que para este ejercicio se analizaron las variables de cada categoría por lo que una misma categoría puede tener indicadores en dos o tres orientaciones. En la segunda tabla se indica el porcentaje de los valores de cada categoría por cada orientación.

Como se observa en la primera tabla, el porcentaje es claramente superior en la orientación a los procesos, ya que CACECA busca generar una cultura de calidad, que de acuerdo con Goetsch y Davis (1994) es un “sistema de valores organizacionales que da como resultado un ambiente que conduce al establecimiento y mejora continua de la calidad y consiste en valores, tradiciones, procesos y expectativas que promueven la calidad”. Esto indica que el objetivo es la mejora continua a través de una cultura organizacional, por tanto se orienta a los procesos y no a los resultados.

Es importante mencionar que CACECA (2014) establece que para elevar la calidad de las instituciones de educación superior es necesario crear condiciones institucionales integrales y no exclusivamente de índole académico, en una visión estratégica de fines y medios con un enfoque de largo plazo.

MODELO / METODOLOGÍA	ORIENTACIONES		
	ORGANIZACIÓN	GESTIÓN	RESULTADOS
BALDRIGE	21%	34%	45%
EFQM	22%	28%	50%
CACECA	10%	63%	26%

Tabla 5. Comparativo de modelos por orientación. Fuente: Elaboración propia

Reflexiones finales

A manera de reflexión final, se puede apreciar que en un contexto internacional, los resultados tienen mayor peso en las evaluaciones de calidad en la educación, lo que nos permite analizar el transitar hacia un enfoque de resultados a través de una gestión de calidad, eso supone que en independencia del modelo o metodología que sea implementado para la evaluación de los procesos académico-administrativos, las instituciones educativas implementen indicadores de resultados a mediano y largo plazo; en este sentido, se transitaría de contar con indicadores de eficiencia terminal, titulación o

deserción, a indicadores que midan el impacto de los egresados en el campo laboral, en determinados sectores productivos, la satisfacción de los empleadores, la vinculación de su profesión con el empleo, los beneficios obtenidos en materia de ingresos o prestaciones, la sostenibilidad y el nivel de sus empleos, entre otros. Lo anterior supone implementar un pensamiento sistémico, una cultura de mejora continua e innovación, una gestión por resultados y establecer un compromiso con la sociedad.

Referencias

- CACECA. (2014). *Manual de capacitación para formación de pares evaluadores*. México. CACECA
- CEPAL. (2014). Gestión por Resultados. <http://www.cepal.org/cgi-bin/getprod.asp?xml=/dppo/noticias/paginas/6/37206/P37206.xml&xsl=/dppo/tpl/p18fst.xml&base=/dppo/tpl/top-bottom.xsl>
- Bonnefoy, J. & Armijo, M. (2005). *Indicadores de desempeño en el sector público*. ILPES. Chile. CEPAL
- Lemaitre, M. & Zenteno, M. (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior Informe 2012*. México. ANUIES.
- Pascual, B. (2006). *Calidad, equidad e indicadores en el sistema educativo español*. España. Dialnet.
- Woodhouse, D. (1999). *Quality and Quality Assurance*. OECD. Programme on Institutional Management in Higher Education (Eds.), *Quality and Internationalization in Higher Education*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.

¹ Citado por Woodhouse, D. (1999)

² Citado en CACECA (2014).

2 Ibíd

Evaluación de la Trayectoria y Resultados del Programa de Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación en la ESCA Unidad Santo Tomas. Periodo 2009 – 2013. A través de la SSM

Dr. José Roberto Ramos Mendoza

*Sección de Estudios de Posgrado e Investigación. Instituto Politécnico Nacional (IPN),
ESCA ST*

drjrrm@hotmail.com

Prolongación de Carpio 471, Colonia Plutarco Elías Calles, Delegación Miguel Hidalgo,
C.P. 11340, México, Distrito Federal.

Tel: (01) (55) 57296000 ext. 61647

Dr. Edgar Oliver Cardoso Espinosa

*Sección de Estudios de Posgrado e Investigación. Instituto Politécnico Nacional (IPN),
ESCA ST*

eoce@hotmail.com

M en C. José Carlos Alberto Ortiz Acle

*Sección de Estudios de Posgrado e Investigación. Instituto Politécnico Nacional (IPN),
ESCA ST*

carlos_acle@yahoo.com

Resumen

La trascendencia de un programa de postgrado se basa en los resultados que se generan de éste y el desarrollo sostenido a lo largo de su trayectoria, ambos factores son determinantes para conocer la dirección de éste y conformar estrategias de gestión que den pauta para garantizar la calidad en cuanto a sus servicios. Alcanzar este cometido se logra a través de la evaluación continua de éste y de todos los elementos que lo conforman tomando como base los criterios de CONACyT, Para ello se plantea como objetivo evaluar la trayectoria y resultados del Programa de Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación en la ESCA Unidad Santo Tomas en el periodo 2009 – 2013, proponiendo estrategias de mejora continua. A través de la *Soft Systems Methodology (SSM)*. El estudio se inicia a partir de la aceptación de éste dentro del PNPC a la vez de integrar los elementos faltantes para identificar la pertinencia y el seguimiento de los egresados, por lo que la población de estudio refiere a las primeras tres generaciones (2009 – 2011), (2010 – 2012) y (2011 – 2013), dicho instrumento fue confiabilizado y validado, mediante la Prueba Alfa de Cronbach. En conclusión el programa ha tenido un desarrollo sostenido el cual se ha fortalecido a través del impacto de sus egresados el desarrollo de ellos en el sector de la gestión educativa, A la vez de generarse simbiosis al interior de éste para continuar en la brecha de la calidad educativa que se demanda del programa.

Introducción.

La masificación de programas de posgrado en México ha ido en aumento en las últimas dos décadas, ello ha mermado el objetivo por el cual fueron creados desde las políticas públicas cuyo fin fue fortalecer el nivel educativo de posgrado, lamentablemente “el crecimiento de los estudios de posgrado en México ha sido más bien desordenado y ha obedecido más a las dinámicas del mercado de trabajo que a una política de fortalecimiento de los estudios, generando también desigualdad, en cuanto a su calidad se refiere. Prueba de ello son los posgrados de las universidades privadas, los cuales son orientados por criterios de rentabilidad económica, y no por la importancia estratégica y social de los programas” (Salgado, V, M del C, Miranda, G, S., Quiroz, C, S. 2011).

Por otro lado, la calidad educativa es un término polisémico, el cual es parte de la retórica pública y del que se hace referencia dentro de los parámetros del CONACyT en su Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), es este el punto de partida de la presente investigación, cuya incorporación fue restringida a cumplir con determinados criterios, de ahí el interés de evaluar la trayectoria y resultados del Programa Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación (MAGDE), para ello se analizaron la teoría del capital humano y la teoría de la devaluación de certificados; asimismo la teoría sistémica, todo ello dentro de la metodología de los Sistemas Suaves, la cual facilita la visión clara del sistema del posgrado y que da cabida a la construcción del andamiaje para proponer estrategias de mejora, con el fin de permanecer dentro del PNPC y aún más lograr su reconocimiento como un programa consolidado.

La Teoría del Capital Humano tiene su auge a mediados de los años sesenta del siglo XX, sin embargo en la década de los setenta del siglo XVIII; comenzó a gestarse la idea de que el nivel de educación de los individuos incide de manera directa sobre los resultados en términos económicos; es decir un hombre que había invertido en su educación o instrucción, más tarde recuperaría los gastos generados por tal educación, ya que al demostrar sus habilidades en el sector productivo era índice de aprendizaje y por ende a solucionar problemas dentro de la organización en la que labora; de esta forma el salario obtenido está en relación proporcional con el nivel educativo. De igual manera, una

explicación para la diferenciación de los niveles salariales obtenidos y de los cargos de trabajo ocupados entre los individuos, se explicaron bajo el principio del nivel de escolaridad o educación. En esencia, la idea básica era considerar a la educación y la formación como inversiones que realizan individuos racionales, con el fin de incrementar su eficiencia productiva y sus ingresos (Oroval, 2012, p. 18).

Por su parte, (Gérald, 2004, p. 114), la Teoría del Capital Humano, considera al individuo al tomar la decisión de invertir o no en su educación, calcula o sopesa los beneficios que obtendrá en un futuro, así mismo los costos que se invierten para tal fin. Se presupone que el individuo decide continuar sus estudios por el retorno de inversión que tendrá en el futuro al ocupar cargos destacados con remuneraciones acordes a los años invertidos en la educación formal. Como se puede apreciar, esta teoría considera que el individuo tiene un comportamiento racional, invierte para sí mismo y la inversión la realiza en base a un cálculo.

Por otro lado se encuentra la institución educativa, misma que otorga certificados a los egresados, cuando éstos concluyen la formación correspondiente, éstos tienen un gran valor como atinadamente los menciona Bourdieu en su concepto de capital cultural en la sociología del trabajo también ha sido estudiado este fenómeno de importancia para la educación en relación con el mercado laboral (Dubet, 2005). Los certificados se han llegado a ver como un requisito para incorporarse al mercado laboral, desafortunadamente en múltiples momentos los cargos asignados a los poseedores de estos certificados no corresponden con el empleo y el nivel jerárquico, lo que conduce a los candidatos a aceptar dichos cargos, por la carencia de empleo, lo que los lleva a sub-emplearse y por ende a devaluarse al ingresar en empleos que no corresponden a su formación, y menos aún al certificado que ostentan.

Como resultado, los títulos, grados o certificados que las empresas solicitan para otorgar un empleo se han ido incrementando y con ello devaluando. Es así como el certificado que hace algunos años proveía de un salario ad hoc ahora se ha vuelto insuficiente. Es así como la Teoría de la Devaluación de los Certificados presenta dos versiones una que muestra como los títulos tienden a perder su valor, aceptando los empleados un trabajo de menor

rango al que podrían aspirar, pero por otro lado se encuentran quienes en afán de encontrar un trabajo digno dejan ir oportunidades laborales (Doreit, 2011). También la teoría sistémica, por su parte da pauta para visualizar el programa de posgrado como un todo integrado por múltiples elementos que de forma conjunta coadyuvan en que el sistema sea funcional para alcanzar el fin con el que es creado. Es destacado mencionar que según Bertalanffy (1976) se puede hablar de una filosofía de sistemas, ya que toda teoría científica de gran alcance tiene aspectos metafísicos. El autor señala que "teoría" no debe entenderse en su sentido restringido sino que la palabra teoría está más enfocada, a la idea de paradigma de Kuhn.

Objetivos.

Objetivo General.

El objetivo general planteado para este fin fue: evaluar la trayectoria y resultados del Programa de Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación en la ESCA Unidad Santo Tomas en el periodo 2009 – 2013, proponiendo estrategias de mejora continua. A través de la *Soft Systems Methodology (SSM)*.

Objetivos Específicos

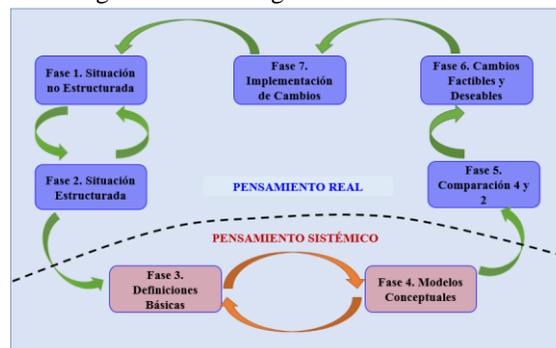
- a) Valorar el desarrollo que ha tenido el programa de Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación en la ESCA Unidad Santo Tomas, en el periodo comprendido de 2009 – 2013,
- b) Evaluar los resultados del programa de Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación en la ESCA Unidad Santo Tomas, durante el periodo 2009 – 2013; en cuanto a rubros como investigación, académicos y de inclusión laboral de los estudiantes y egresados del mismo.

Metodología.

La presente investigación se llevó a cabo el estudio de caso, la estrategia de estudio de caso ha contribuido al conocimiento de problemáticas relacionadas tanto con individuos como con grupos. En el caso de la educación es, sin duda, una de las estrategias más

utilizadas en el ámbito de la evaluación. Adicionalmente se establece como método la *Soft Systems Methodology* por sus siglas en inglés *Soft Systems Methodology* (SSM) o Método de Sistemas Suaves (MSS), surgiendo de esta forma la comprensión del mundo (investigación) y algunas ideas para mejorar (acción). La idea de los sistemas suaves, refiere a que existe un alto grado de componentes social, político. Existe un problema social cuando un grupo de influencia es consciente de una condición social que afecta sus valores, y que puede ser remediada mediante una acción colectiva. Adicionalmente, la SSM se divide en siete etapas distintas. Éstas se muestran en la imagen 1.

Imagen 1. Metodología de Sistemas Suaves



Fuente: (Checkland, 2002)

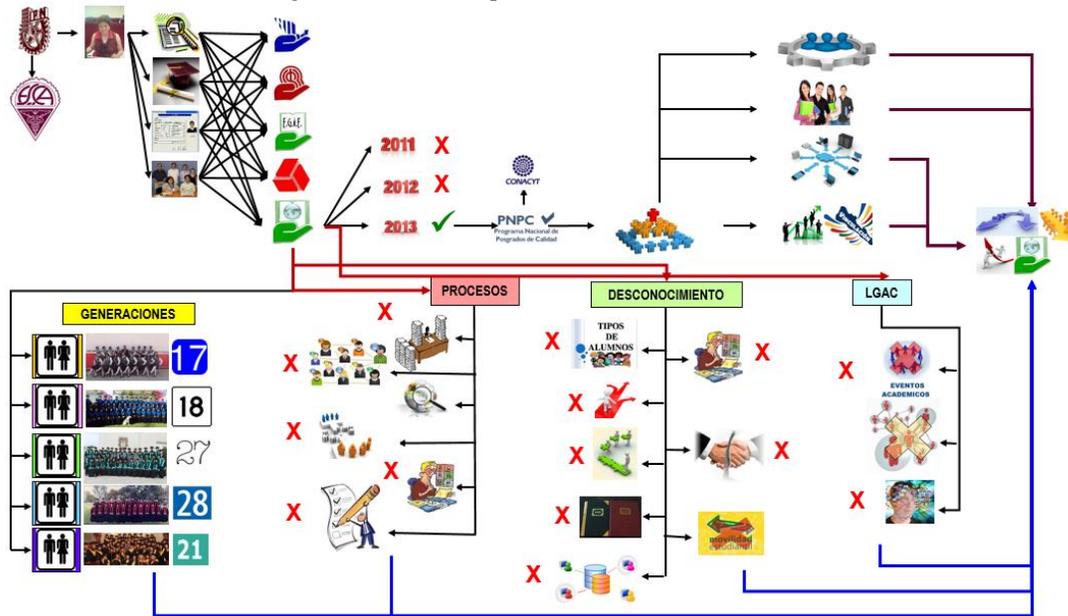
Así, el enfoque sistémico considera la organización como una entidad que se encuentra en constante interacción con su ambiente, es de tipo descriptivo, no experimental y de carácter transversal.

Resultados.

El mundo real de la actividad organizada es complejo. La intencionalidad de la SSM es hacer uso de modelos de sistemas de actividad propositiva, siempre con el fin de la mejora, ello ayuda a estructurar la complejidad social. Para ello se hace necesario entrar a investigar en el mundo real, lo que permite describir y entender la naturaleza de la situación problema, para que a partir de este proceso intelectual contribuya a la comprensión de la situación problemática. La preocupación principal aquí es haber tenido alguna inmersión en el mundo real para después saber en otra fase de la SSM, cómo usar el conocimiento ganado para seleccionar esos sistemas que serían útiles de modelar. Se requiere una manera de expresar la situación para que el estado de comprensión real sea

hecho explícito, es decir *el encontrar hechos de la situación problema* como se observa en la imagen 2.

Imagen 2. Visión Enriquecida se la Situación Problema



Fuente: Elaboración Propia.

Subsecuentemente, se debe expresar la situación problema con diagramas de Visiones Enriquecidas, es decir una imagen dice más que mil palabras, por lo que la problemática se visualiza como un todo en proceso transformacional a través de la definición raíz (Tabla 1), tomando como base la nemotecnia CATWOE, (imagen 3).

Imagen 3. Nemotecnia CATWOE



Fuente: Elaboración propia a partir de (Checkland, 2002)

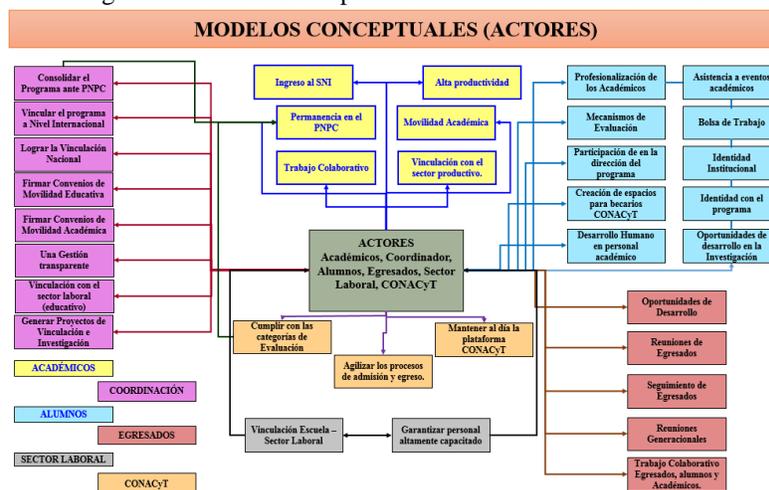
Tabla 1. Definiciones Raíz.

Situación Actual	Transformación	Resultados – Visión Futura
<p>Reducida participación de los alumnos en una productividad acorde a lo que se requiere de un programa de calidad. Ello ha mermado la motivación de los alumnos respecto a su participación en eventos académicos a la vez de limitarlos a un trabajo simplemente áulico. Lo que impide desarrollar las competencias para la divulgación, investigación y sometimiento de conocimientos a otras comunidades académicas.</p>	<p>Cada uno de los alumnos tiene particularidades muy propias, por lo que habría que trabajar con mayor ahínco, en la unidad de aprendizaje Comunicación de Textos Académicos, en ella, se deberá de supervisar que los alumnos desarrollen sus competencias en cuanto a escribir, presentar, generar competencias encaminadas a la divulgación del conocimiento por los diversos medios en que se ejecuta.</p>	<p>Participación de los alumnos en diversos tipos de eventos académicos, que les facilite la participación en ellos, Logrando a la par con sus directores de tesis, una productividad que vaya de menos a más. Es decir conforme avanzan en el proyecto de grado, generar ponencias, conferencias, exposiciones, escribir reseñas para revistas e incluso artículos para revistas con arbitraje nacional e internacional y alcanzar una publicación JCR.</p>

Fuente: Elaboración propia.

La definición raíz, intenta capturar la esencia del propósito a ser alcanzado, es una definición que no es reconocible como del mundo real, sino para diferenciar entre el mundo real y el intelectual. El equivalente, en la terminología del mundo real. Pueden que existan perspectivas diferentes al mirar la situación problema. Aunado a ello se plantean los modelos conceptuales, contruidos de lo que hace, las necesidades del sistema para cada una de las definiciones raíz. Explica cuáles son y cómo se relacionan los conceptos relevantes en la descripción de la situación problema. Es común a partir de las definiciones raíz tener los ¿qué? A través de los modelos conceptuales se definen los ¿cómo?, ejemplo imagen 4.

Imagen 4. Modelos Conceptuales de la Nemotecnia CATWOE



Fuente: Elaboración propia a partir de la información de las definiciones raíz.

Los instrumentos aplicados se expresan de forma sucinta en la tabla 2, en la que se muestran los egresados del programa quienes proporcionaron información que da certeza de cómo se ubican los egresados del programa MAGDE. Se cuenta con tres generaciones, de las cuales el instrumento fue enviado vía electrónica de los cuales el 95.16% dio respuesta.

Tabla 2. Tasa de efectividad en encuestados egresados.

Generación	Total de Egresados	Egresados encuestados	Egresados no encuestados	Tasa de respuesta global.
2009 - 2011	17	15	2	95.16%
2010 - 2012	18	18	0	
2011 - 2013	27	26	1	

Fuente: Elaboración propia.

En tanto que en la tabla 3, se muestran los alumnos en trayectoria, quienes del mismo modo respondieron la encuesta de opinión respecto a los servicios, atención, servicios académicos, procesos administrativos, instalaciones, planta académica con las que cuenta el Programa MAGDE, de los 75 alumnos actuales, el 94.44% respondió a dicha encuesta.

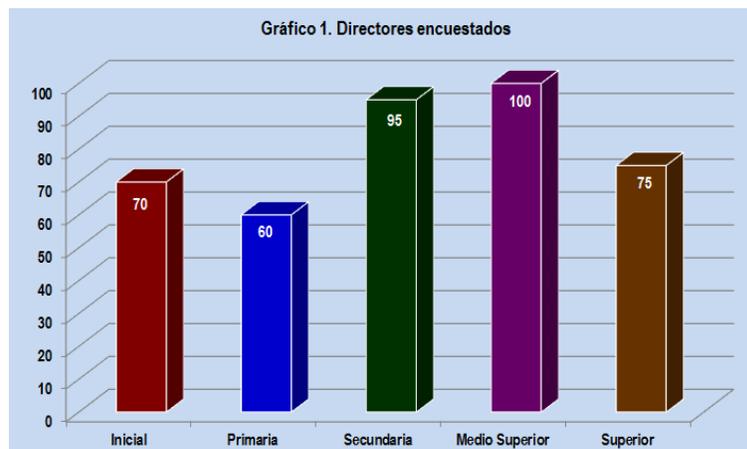
Tabla 3. Tasa de efectividad de encuestados en trayectoria.

Generación	Alumnos	Becarios CONACyT	Obtención de Grados	Encuestados	Tasa de respuesta global.
2012 - 2014	28	5	7	26	94.44%
2013 - 2015	26	20	0	25	
2014 - 2016	21	11	0		

Fuente: Elaboración propia.

Desde hace más de dos décadas los sistemas educativos han tenido que enfrentar cambios profundos en los paradigmas de su organización y estructura. Los estudios de posgrado no constituyen una excepción en este nuevo escenario al que debemos agregar los desafíos de la globalización y de la revolución de las comunicaciones e información, complicados por la crisis económica y el desplome acelerado del financiamiento de la educación superior pública. En México, hasta tiempos muy recientes, los directivos de instituciones educativas (directores de escuelas, subdirectores, jefes de departamento, coordinadores, académicos, así como supervisores, inspectores, jefes de sector, solían acceder a esos puestos de mandos medios y superiores sin una preparación específica para el ejercicio de la gestión y el liderazgo en las instituciones del sector.

Las acciones encaminadas por el IPN, ha trascendido en casi 40 años, después de diversos programas que fueron pioneros en la formación de capital humano para forma parte de las filas de directivos e instituciones educativas, se crea la MAGDE, misma que en la actualidad se encuentra en un proceso de reevaluación, con el fin de hacer hincapié en los resultados que se han generado del estudio de seguimiento, de trayectoria y de los sectores productivos. Como se observa en el gráfico 1, respecto a directores encuestados de diversas IE (Instituciones Educativas).



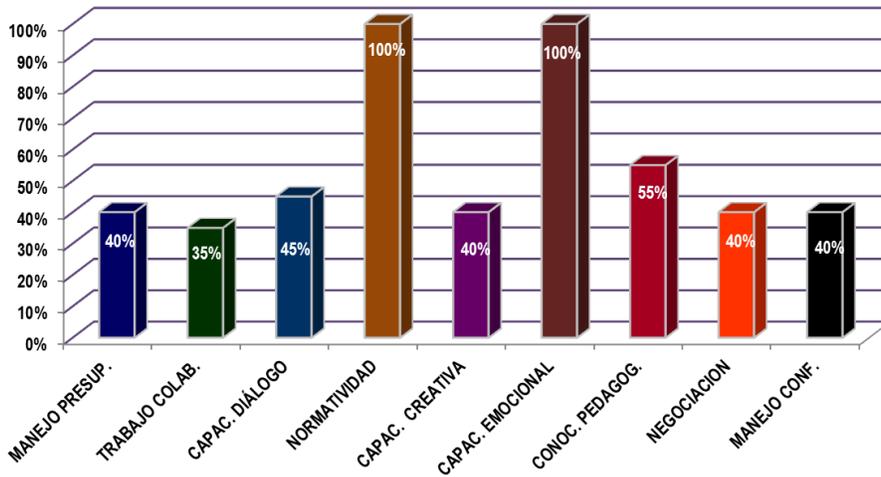
Fuente: Elaboración propia a partir de resultados.

Se llevó a cabo en un total de 400 directores de escuelas dentro de la Delegación Miguel Hidalgo y Cuauhtémoc, los cuales se ubican en diversos niveles educativos. Teniendo mayor respuesta por parte de las Secundarias (95 encuestados y 100 de EMS). Dicho estudio reflejo las principales necesidades de estos niveles y en cuyas problemáticas son más profundas.

En cuanto al gráfico 2, se observa que los directivos encuestados afirman el 100% que para lograr una formación adecuada a las necesidades de los directivos, son: conocimiento de normatividad, capacidad emocional en el trato a los demás.

Gráfico 2. Ejes rectores en la formación como directivo escolar

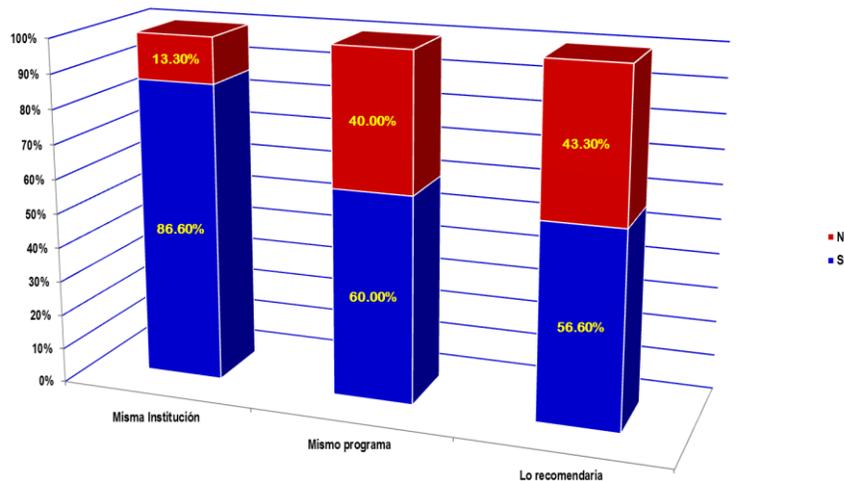
Mencione 5 ejes rectores en los que usted considera, debería ser formado un directivo escolar, supervisor o área encaminada al liderazgo en instituciones educativas (puestos estratégicos)



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados.

Adicionalmente, con base en el estudio de seguimiento, los egresados de las últimas tres generaciones, se les pregunto, si elegirían la misma institución y ésta la recomendaría para cursar el programa de posgrado.

Gráfico 3. Elegiría la misma institución, el mismo programa y lo recomendaría a sus pares.



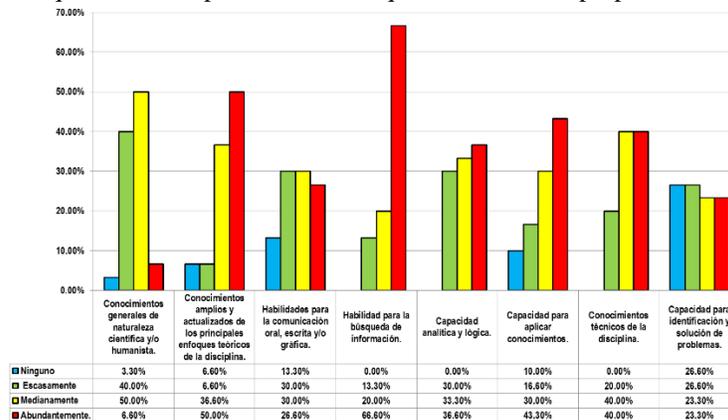
Fuente: Elaboración propia.

Se observa que la satisfacción de los egresados respecto a la institución, el programa son coincidentes en un 86.6% para recomendar la misma institución, un 60% para promover y recomendar el mismo programa de MAGDE y en un 56.6% definitivamente los

recomendarían, como una opción para lograr desarrollar las competencias en cuanto a la formación de directivos en las instituciones educativas.

En lo concerniente a los conocimientos proporcionados por el programa, los egresados coincidieron en los que se refleja en el gráfico 4. Por lo que se observa que las competencias desarrolladas con mayor porcentaje es la búsqueda de información, siguiéndole por orden de importancia conocimientos de carácter teórico y disciplinar en cuanto a la gestión y la administración de Instituciones educativas y por último la capacidad para aplicar los conocimientos en la vida real.

Gráfico 4. En qué medida el plan de estudios que usted cursó le proporcionó lo siguiente:



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones.

- Las derivaciones que ha tenido el programa de la MAGDE, ha repercutido en todos los egresados, alumnos, académicos, autoridades.
- Las acciones encaminadas a su mejoramiento han dado resultados óptimos, los cuales han ayudado a que el programa tenga una presencia más notoria dentro del ámbito estratégica de las instituciones educativas.
- Adicionalmente, el nivel alcanzado por los egresados en diversas instituciones les ha permitido posicionarse de forma paulatina.

- La productividad generada por los alumnos becarios CONACyT, han dado los primeros frutos en cuanto a internacionalización refiere.
- La vinculación con diferentes sectores han abierto los espacios para que los alumnos opten por la Estancia de investigación en organismos públicos quien demanda la formación de sus cuadros directivos y generan proyectos de vinculación.
- El programa se encuentra poco a poco consolidándose en las esferas nacionales y visualizando la internacionalización. Para ello fue necesario llevar a cabo el rediseño curricular, replanteamiento del curso y dirección del programa, siempre en la medida de la mejora de éste, dando a los alumnos un valor agregado que a partir de los vínculos con los sectores económicos, sociales, institucionales se han abierto los espacios para los egresados y que éstos a su vez generen un mayor valor al grado obtenido, generando por ende un sistema abierto capaz de afrontar los retos del mundo educativo.
- El desarrollo de competencias de carácter humano, es una necesidad que exige el actual sector estratégico dentro de las instituciones educativas, aunado a valores como: transparencia, equidad, justicia, ética y sobre todo humanismo, el cual deberán estar impregnados en todos y cada uno de los programas de formación.
- Conforme se ha avanzado en estos primeros cinco años, el programa presenta una eficiencia terminal del 92%, una retención de 95% y en el último año, se elevó la productividad por aquellos alumnos becarios de CONACyT.
- Las acciones encaminadas al mejoramiento de las cátedras al interior de las aulas, han repercutido en el desarrollo de proyectos alineados a las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC).
- Los tiempos estimados de obtención de grado de los alumnos es de entre 4° y 5° semestre, con base en las estrategias determinadas y aplicadas por los académicos del programa.

- Actualmente, la Dirección General de Secundarias Técnicas del Distrito Federal (DGST), ha solicitado programa MAGDE, la conformación de talleres, diplomado y cursos acordes a las necesidades que imperan en el sector estratégico de las IE, por lo que actualmente los alumnos tienen una participación directa en éstos.
- Del punto anterior es que se han generado diversos proyectos de investigación con otras universidades, lo que repercute en un trabajo interdisciplinario.
- Las tres competencias más solicitadas para mejorar el desarrollo del factor humano en las organizaciones educativas donde laboran los directivos son en un 65% manejo de conflictos, 60% liderazgo, y un 50% comunicación, esto nos hace reflexionar que las personas no saben negociar, que los conflictos atentan con las buenas relaciones laborales y que desconocen que es el liderazgo situacional, también es importante señalar que el profesional no sabe comunicar, la misión que es la razón de ser de la organización, la visión que es ser competitivos a futuro y que esto da por consecuencia que no se logren los objetivos planeados.
- Las necesidades de formación en gestión en el centro de trabajo la investigación refiere un 95% de conocimientos sobre el marco jurídico, 70% aprendizajes en estadística, 70% en desarrollo humano, esto refleja que las personas que laboran desconocen sus derechos y obligaciones laborales, que necesitan aprendizajes para realizar modelos estadísticos que muestren sus reportes, avances e investigaciones de sus actividades y funciones, el profesional requiere fortalecer sus aprendizajes para ser un ser socialmente responsable con su organización y el entorno.
- Los profesionales de las diversas especialidades en el desarrollo educativo nacional nos aportan que nos han recibido preparación en gestión estratégica con un 100% en el nivel superior, un 94.3% en el nivel medio superior, 80% en educación inicial, 71% en educación básica del nivel de secundaria, 40% en educación básica nivel primaria, el análisis nos refleja que el nivel primaria tiene conocimientos sobre gestión y los demás niveles están en seria desventaja para mejorar los servicios que ofrece la organización a los ciudadanos del país.

- Los directivos, colaboradores, la sociedad requiere que la organización se convierta en un modelo más competitivo, adaptable, flexible ya que la constante es el cambio y nuestro posgrado aporta conocimientos para implementar la gestión estratégica en todos los niveles educativos que tiene nuestro país.
- La investigación nos muestra por niveles la siguiente información cuales son las tres características más importantes que requiere el profesional de la organización educativa por nivel:
 - Nivel inicial un 65% requiere manejo de conflictos, 60% liderazgo, 50% comunicación
 - Nivel primaria 75% menciona que es importante 75% de transparencia, 70% ética y 45% liderazgo
 - Nivel secundaria 68.7% en transparencia, 62.9% manejo de conflicto, 42.9% en tolerancia y respeto.
 - Nivel medio superior nos dice que el 65.7% necesita saber hacer manejo de conflictos, un 57.1% trabajar con transparencia y un 51.4% fortalecer la tolerancia.
 - En el nivel superior se muestra que el profesional necesita 56.6% manejo de conflictos, 46.5% liderazgo, y el 40% sobre respeto.
- Por lo que el programa MAGDE, ha tomado en cuenta las tendencias del mercado laboral y las exigencias por parte de los directivos en todos y cada uno de los niveles educativos, para integrarlos al plan de estudios, lo que ha acarreado una formación integral y cuyo valor agregado, es la certeza de un empleo ad hoc a la formación y por ende un plan de desarrollo a partir del proyecto de grado el cual tiene un aplicabilidad en el mundo real.

Referencias.

Checkland, P. &. (2002). *La metodología de Sistemas Suaves en accion*. México: Alfa Omega

- CONACyT. (2008). *Evaluación del Impacto del Programa de Formación de Científicos y Tecnólogos 1997 -2006*. México: CONACyT.
- Cardoso, E, O, Cerecedo, M, T, & Ramos, J, R. (2013). *Evaluación institucional basada en los sistemas suaves*. U.S.A.: Pali libros.
- Doreit, R. (2011). *La fiebre de los Diplomas. Educación, cualificación y desarrollo*. México: FCE.
- Dubet, F. (7 de julio - diciembre de 2005). Los estudiantes. México: CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 73-98. Recuperado el 25 de febrero de 2014, de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.html#>.
- Gérald, D. A. (2004). *El Humano de capital en las Teorías del Crecimiento Económico*. Sevilla: Espiga.
- Oroval, E. &. (2012). *Economía de la Educación*. Madrid: Encuentro Ediciones.
- Salgado, V. M. (enero-junio de 2011). Transformación de los estudios de posgrado en México: Hallazgos empíricos en el análisis de las Maestrías en Administración y economía de la UAEM. *REDALyC*, 12(23), 73-107. Recuperado el 06 de junio de 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121090005>

Sistematización de los Procesos Académicos-Administrativos de Instituciones a Nivel Superior

Dulce Primavera Martínez Avalos
Universidad Nacional Autónoma de México
dpmartinez@posgrado.unam.mx
Circuito de Posgrados, Ciudad Universitaria,
Unidad de Posgrado, Edificio "J" tercer piso,
Delegación Coyoacán, C.P. 04510, México D.F.
Tel: (+52) (55) 5623 7044

Federico Martínez Montes
Universidad Nacional Autónoma de México
fedem@posgrado.unam.mx

Resumen

Las instituciones de educación superior requieren de mantener información validada y actualizada de los alumnos y tutores de los programas de posgrado. Sin embargo, es frecuente ver que no todas las instituciones tienen herramientas ágiles, eficientes y seguras para el manejo y resguardo de la información. En este sentido, es necesario que los programas desarrollen sistemas con datos que les permitan hacer los análisis y reportes necesarios para sustentar académicamente las modificaciones que mejoren el desempeño de sus programas y por tanto de los alumnos. La UNAM cuenta con una estructura en Posgrado que aumenta la dificultad de la homogeneización de procesos académicos administrativos; por lo que inició el desarrollo del Sistema Integral de Información de Posgrado (SIIPosgrado), el cual tiene una estructura basada en módulos que permite mantener información de todos los alumnos y tutores de la institución, al mismo tiempo indica los pasos que se deben seguir en los procedimientos que se realizan, los cuales se apegan a la legislación Universitaria, a las normas operativas y planes de estudios de cada programa y a las normas del CONACYT para el caso de becas. El SIIPosgrado es auditable, da certeza los usuarios, tiene un sistema de resguardo de información segura y se espera que en un tiempo corto, todos los programas de posgrado de la UNAM y entidades participantes, lo usen, ya que además permite el intercambio de información a través de servicios Webservice con otras instancias, tanto dentro como fuera de la UNAM.

Introducción

La Coordinación de Estudios de Posgrado (CEP) depende directamente de la Secretaría de Desarrollo Institucional como establece el Reglamento General de Estudios de Posgrado en su artículo 54. Dentro de las funciones de la CEP está el coordinar y apoyar a los

programas de posgrado y contribuir a la formación de personal de alto nivel en la investigación científica de temas y problemas relacionados con la sociedad y la cultura.

El número de programas de posgrado con que cuenta la UNAM es de 40, 55 nivel de maestría y 35 de doctorado. Cada programa tiene un cuerpo colegiado que se constituye como el máximo órgano de decisión denominado Comité Académico, el cual determina, entre otras, el ingreso de alumnos y tutores y aprueba actividades académicas. Apoyan a este cuerpo colegiado personal que conduce la gestión escolar, la administración y los procesos de becas internas y externas a las que tienen acceso los alumnos.

Sin embargo, de manera histórica, cada una de las 40 coordinaciones de los programas de posgrado implementó procesos, al igual que las entidades participantes en el programa para llevar a cabo las funciones descritas acorde a organizaciones internas propias, adecuadas al personal que las conformaba y de los recursos que recibía de parte de las entidades participantes, si es que esto se proporcionaba. Esta organización “informal” generó que la información del posgrado universitario estuviera dispersa, con falta de orden, en varios casos duplicados, con datos sin verificar y en múltiples ocasiones con errores y lo más grave, sin un seguimiento formal.

Con la finalidad de abatir este problema se creó el Sistema de Información Académica de Posgrado (SIAP), un sistema electrónico que concentraba los datos tanto personales como académicos de tutores y alumnos, así como la situación académica del alumno. Dado que carga de datos se hacía a través de lo compartido por la Unidad Administración de Posgrado (UAP) en un protocolo restringido en definiciones, se comenzaron a tener conflictos con los usuarios del SIAP ya que los resultados obtenidos no satisfacían los requerimientos solicitados por los coordinadores.

De alguna manera, esto propició que los programas de posgrado buscaran mecanismos y herramientas que les permitieran ejecutar tareas relacionadas con la gestión académico-administrativa de los principales actores del posgrado: alumnos y tutores. Sin embargo, la misma heterogeneidad en la organización de las coordinaciones y de los procesos dificultó compartir información, realizar diagnósticos formales del posgrado, hacer análisis de la

graduación para hacer propuestas de planeación estratégica y/o evaluación. Finalmente esto conlleva a un consumo elevado de tiempo y personal con bases de datos diversas y en varios casos sin verificar.

Es necesario mencionar que la UNAM cuenta con lineamientos y procesos claros para conducir la vida académica y administrativa de los programas que imparte, lo que aquí se presenta es la instauración de las peculiaridades que cada coordinación tiene, lo que hace difícil contar con información en tiempo real. Esto se debe en gran parte por la cantidad y variedad de procesos que se requieren para conducir la vida académica y administrativa. Es por esto que fue necesario proporcionar a los programas de posgrado un sistema como una herramienta útil en el ejercicio cotidiano de sus labores y que las abordara de manera integral y al mismo tiempo permitiera contar con la información de la totalidad de la población inscrita tanto en maestría como en doctorado, así como el personal académico activo en la vida de Posgrado, ya sea tutores y profesores invitados.

Con un sistema como el que se propuso se tiene, entre otras, las siguientes ventajas: contar con información estandarizada en una base de datos única; homogeneización y respaldo institucional de documentos generados a través del sistema, reducción en la duplicidad de información y procesos, intercambio de datos con otros sistemas e incluso instituciones. Con esta idea, se generó el Sistema Integral de Información de Posgrado (SIIP) que permite que cada programa se administre y gestionen las actividades de alumnos, tutores, becas y apoyos, solicitudes de comité académico, actividades académicas, seguimiento de alumnos y tutores, registros y consultas vía internet, avisos por correo electrónico, consultas y exportación de datos, así como el intercambio de información con otras dependencia internas y externas de la UNAM con base en una estructura de datos únicos, confiables y validados por las mismas coordinaciones.

Para implantar el sistema, se siguieron varias etapas que incluyeron, entre otras, la elaboración de diagramas de procesos, así como diagramas de caso de uso determinando los requerimientos, funcionalidades e información que en general requería cada programa en el sistema.

Entre las características que conforman el SIIPosgrado están: el uso de software libre para su desarrollo, lo que implica que no requiere de un pago de cuota por licencia; altamente catalogado; diseñado para el uso por usuarios en niveles jerárquicos de responsabilidad; configurable para cada programa; comparte información con otros programas de manera como consultor pero no como editor, la información queda a resguardo de la UNAM y no de personas; envía correos electrónicos masivos, por semestre de avance e individuales; su acceso vía internet permite que usuarios de todo del mundo puedan acceder; verifica la solicitud de cuenta con RENAPO; la velocidad de conexión en tiempo real es en segundos; entre otras acciones más.

Métodos

El SIIPosgrado es un sistema web realizado en PHP apoyado sobre un framework llamado CodeIgniter con una base de datos hecha en SQL usando como manejador de base de datos PHPMyAdmin. Es un Sistema diseñado para atender a los 40 Programas de Posgrado de la UNAM. Para lograr esto, fue necesario unificar los procesos que realizan los programas de posgrado, lo cual se logró con reuniones de trabajo con el personal de los 40 programas. Una vez que se unificaron los procesos, se requirió de las siguientes características:

- Los datos son específicos y ajenos entre programas de posgrado
- Cada programa requiere una configuración diferente a nivel datos en el sistema
- Cada administrador debe tener asociado sólo un programa de posgrado
- Cada proceso debe seguir la Legislación Universitaria

Por otro lado, el SIIPosgrado se pensó para tres tipos de personas o usuarios principales: 1) Personal administrativo del Programa de Posgrado (Administrador de Programa de Posgrado); 2) Personal administrativo de la CEP (Administrador CEP) y, 3) Alumnos, tutores y aspirantes. Así, cada usuario puede realizar los procesos adecuados a su rol en el sistema.

El administrador del programa puede realizar las siguientes acciones: Ingreso Alumno; Ingreso Tutor; Administración de información de alumnos del Programa de Posgrado; Administración de información de tutores del Programa de Posgrado; Comité Académico;

Exámenes de Grado; Exámenes de Candidatura; Gestión de Becas; Gestión de Apoyos; Seguimiento a Egresados y Graduados y Actividades Académicas.

El administrador CEP puede: Administrar la información de Tutores de todos los Programas y configurar los datos para cada Posgrado y plan de estudios.

Para el caso de los Alumnos, tutores y aspirantes, éstos pueden: Solicitudes de Ingreso como Tutor o Alumno; Una vez que los aspirantes son acreditados como Tutor o Alumno; Solicitudes de Beca; Solicitudes de Apoyo; Solicitudes de Actividades Académicas; Solicitudes al Comité Académico; Informe de Actividades y Descarga no oficial de su Ficha Curricular.

Procedimiento y validación del SIIP

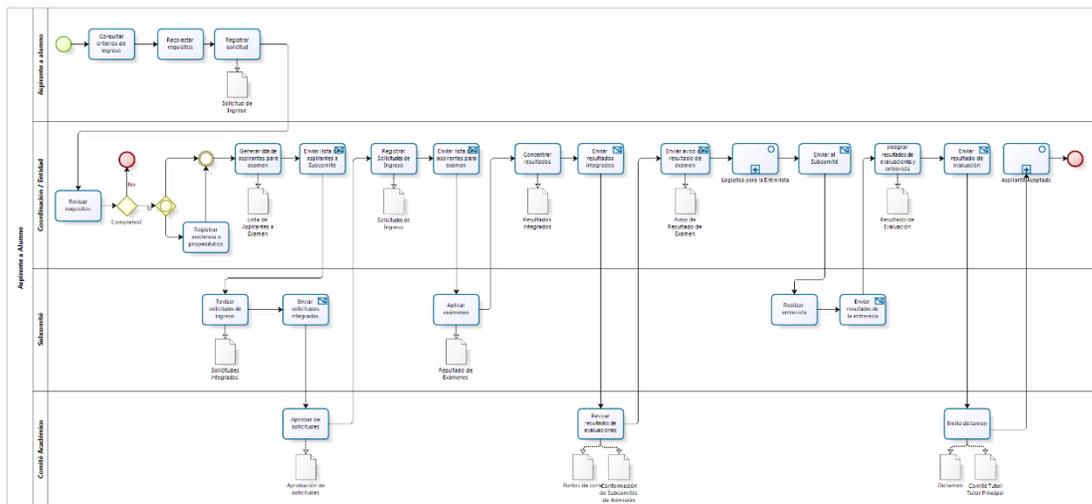
A fin de unificar procesos se realizaron una serie de reuniones con los responsables asignados por los Coordinadores de 38 de los 40 programas de posgrado, sesiones en las que se agruparon por áreas de conocimiento, lo que derivó en acuerdos tanto a nivel académico como a nivel laboral. Se identificaron que los procedimientos administrativos y las decisiones académicas eran similares (aunque con nomenclaturas distintas), y se ejecutaban en temporalidades heterogéneas entre Programas, incluso entre planes de estudio.

En un paso hacia la meta de contar con programas multidisciplinarios, se modelaron los procesos de tal manera que permitiera que el registro de una persona tuviera un seguimiento de sus actividades fuera indistinto ya sea si se trataba de un alumno o de un tutor. De esta manera, las etapas que conciernen a la producción de software, se realizaron de manera consensada, procurando durante el diseño del sistema, tomar en cuenta que las políticas de operación no violentarán ni permitieran contravenir con lo estipulado en los planes de estudio y las normas operativas de los programas.

Otra peculiaridad del Sistema es que está basado con alta catalogación; la información de cada catálogo se administra por un comité revisor, asegurando que el tamaño de los catálogos y los datos contenidos estén verificados y no sean redundantes, asegurando así las buenas prácticas del uso de las bases de datos. Parte primordial de las etapas del

desarrollo del software convergen en satisfacer las necesidades viables del cliente (en este caso del Posgrado de la UNAM), por ejemplo:

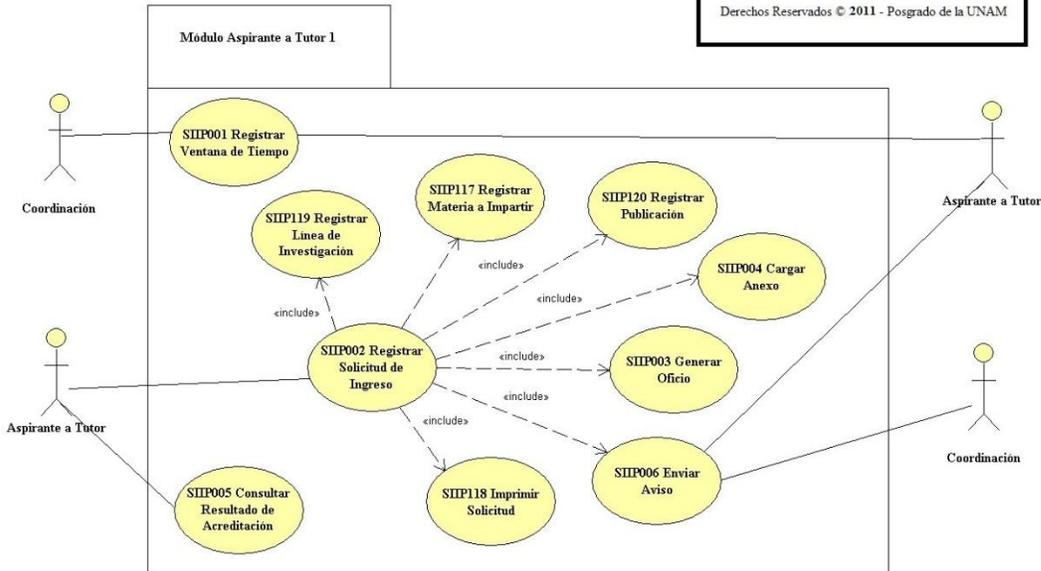
1) Elaboración de diagramas de procesos: se trabajó en la definición y detalle de los procedimientos que siguen los Programas de Posgrado en sus diferentes tareas, así como en los productos que de éstos resultan.



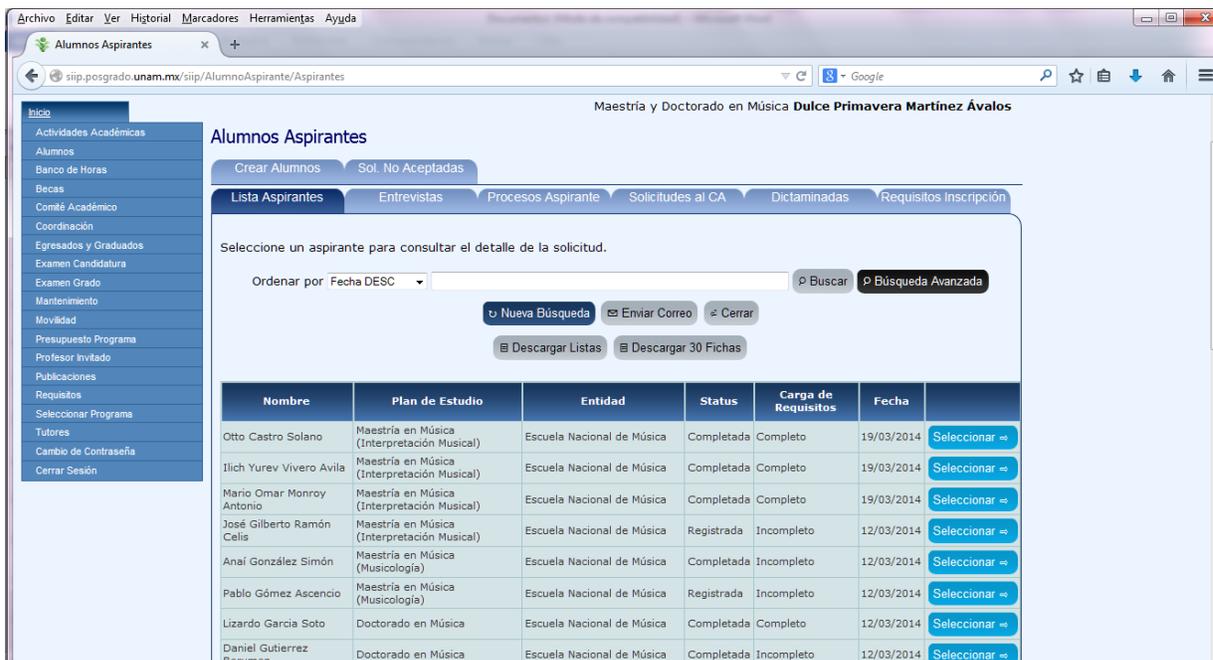
Dirección Ejecutiva © 2011 - Posgrado de la UNAM

2) Generación de diagramas de caso de uso: con base en los procedimientos (diagramas de procesos) se determinaron los requerimientos, funcionalidades e información que contendrá el sistema.

Derechos Reservados © 2011 - Posgrado de la UNAM



Una vez desarrollado el sistema en las dos fases de desarrollo, se llevó a cabo la divulgación del producto a través de talleres.



En dichas sesiones se revisaron las funcionalidades y los datos indispensables para llevar a cabo la configuración del ambiente del Programa de Posgrado, así como de sus planes de estudio vigentes.

Este ejercicio derivó en implementar estrategias para brindar atención personalizada por Programa de Posgrado ya que las dimensiones y la importancia de utilizar el sistema SIIPosgrado en todos los procesos, así lo exige en la práctica.

Resultados

El SIIPosgrado funciona por procesos, es decir, sin importar el programa de posgrado que lo use, los pasos que se deben seguir en cada evento; por ejemplo, las solicitudes al comité académico o la propuesta de becas a CONACYT, sin excepción, siguen un orden que está dictado por las Convocatorias y Reglamento de Becas del CONACYT, lo cual le permite tanto a los alumnos como a los coordinadores tener la certeza de que el procedimiento es el correcto, de tal suerte que pueden hacer auditable y de calidad, sus procesos.

Hasta el momento, el SIIPosgrado tiene los siguientes módulos:

1. Aspirante a alumnos

- Registro de solicitud de ingreso para participar en el proceso de admisión de los planes de estudio ofertantes.
- Contiene modelado el proceso de admisión segmentado, que gestiona el personal administrativo del programa a fin de tener los indicadores útiles para la decisión del comité académico.
- Se genera un expediente electrónico con los documentos solicitados por los programas de Posgrado.

2. Alumnos acreditados

- Modela los procesos y solicitudes que puede llevar a cabo un alumno, durante su vida académica en posgrado.
- Se incluyen solicitudes administrativas como apoyos, becas, registros de jurados de examen y candidatura.

3. Permanencia Alumno

- Lleva el seguimiento de la inscripción del alumno a razón del cumplimiento de los requisitos requeridos semestralmente, tanto académicos como administrativos, de tal

manera que es posible detectar los casos potenciales en no concluir la graduación a tiempo. Permitiendo tomar decisiones con antelación y mejorar la eficiencia terminal por generación.

4. Comité académico

- Módulo llave del sistema, ya que es la figura máxima de la toma de decisiones académicas de los programas de posgrado.
- Modela el proceso resultado de dictamen de solicitudes tanto de aspirantes a tutor, aspirante a alumno, tutor, profesor invitado, acuerdos de coordinadores, exámenes de grado, exámenes de candidatura, suspensiones, bajas, prelación de becas, apoyos, entre otras.
- Guarda de manera histórica los comités registrados, así como el acta generada por sesión; genera documentos, envía correos, entre otras funcionalidades.

5. Aspirante a tutor

- Registro de solicitud de ingreso para participar en el proceso de admisión de los planes de estudio ofertantes.
- Se genera un expediente electrónico con los documentos solicitados por los programas de Posgrado.

6. Tutores acreditados

- Modela los procesos y solicitudes que puede realizar un tutor, durante su vida académica en posgrado. Inclusive puede participar como un alumno en otro programa de posgrado.
- Se incluyen solicitudes administrativas como apoyos, becas, registros de jurados de examen y candidatura.

7. Permanencia Tutor

- Lleva el seguimiento de la inscripción del alumno a razón del cumplimiento de los requisitos requeridos semestralmente, tanto académicos como administrativos, de tal manera que es posible detectar los casos potenciales en no concluir la graduación a

tiempo. Permitiendo tomar decisiones con antelación y mejorar la eficiencia terminal por generación.

8. Actividades académicas

- Se realiza la solicitud y el seguimiento de actividades académicas solicitadas por el tutor sin importar que ésta se lleve a cabo en el programa de posgrado correspondiente.
- Una vez dictaminada por el Comité Académico correspondiente, es posible relacionar alumnos a dicha actividad y realizar una evaluación.

9. Exámenes de Candidatura

- Se realiza la gestión para llevar a cabo el proceso de examen de candidatura.
- Se modela un seguimiento puntual del proceso de cada solicitud.

10. Exámenes de Grado

- En dicho proceso, se gestiona la aceptación y documentación para presentar el examen de grado por el alumno.
- Se modela un seguimiento puntual del proceso de cada solicitud.

11. Egresados y Graduados

- Se propone un seguimiento profesional al egresado, (aún si no cuenta con presentar su examen de grado).

12. Becas (CONACYT, Mixta, CEP)

- Lleva el seguimiento de la solicitud de la beca, permite la validación del conjunto de becas mediante la prelación emitida por el programa de posgrado y confirmada por el comité académico.
- Permite el resguardo de los requisitos solicitados por la convocatoria de beca.
- Permite el ajuste de fechas en la beca.
- Cuenta con dos módulos adicionales donde se define la convocatoria y se gestiona administrativamente la beca solicitada.

- Permite generar el informe semestral que el alumno y el tutor deben llenar durante la vigencia de la beca.
- Genera los documentos requeridos tanto por CONACYT como por la Coordinación de Estudios de Posgrado, para brindar el apoyo.

13. Banco de Horas

- Gestiona y da seguimiento al apoyo económico de profesores invitados y tutores que así lo requiera el programa de posgrado.

14. Profesores invitados

- Personas que participan en el Posgrado en distintas actividades como coloquios, ponencias, cursos, talleres, conferencias, jurados de examen, entre otras. Y que no tienen el reconocimiento por parte del Comité académico de ser tutores activos en el programa de posgrado. Pero que su seguimiento y registro dentro de las actividades de la UNAM, enriquecen enormemente la calidad de cátedra con la que la Institución cuenta.

15. Apoyos

- Da un seguimiento de las solicitudes de apoyos a alumnos y tutores de tal manera que se pueden resguardar electrónicamente los requisitos necesarios para gestionar el apoyo.
- Las solicitudes pasan por comité académico para su previa aprobación.
- Se mantiene ligado al módulo de presupuesto, lo que permite un control en las finanzas del programa de posgrado.

16. Asignación presupuestal

- Cada programa de posgrado puede llevar un control presupuestal anual, de tal manera que puede consultar su presupuesto y requerir al módulo de la Coordinación de Estudios de Posgrado que es responsable del control de dicho presupuesto, la compra de bienes y apoyos a alumnos y tutores.
- Se muestra un control de afectación al presupuesto.

- Lleva un control de presupuesto comprometido.
- Cuenta con un módulo adicional donde se define la convocatoria de presupuesto y se gestiona administrativamente lo solicitado.

17. Movilidad UNAM-Extranjeros

- Alumnos acreditados pueden solicitar un apoyo económico para realizar actividades académicas dentro del país o internacionalmente, bajo restricciones de tiempo
- Cuenta con un módulo adicional donde se modela el proceso de gestión de la solicitud del alumno.

18. Movilidad Extranjeros-UNAM

- Alumnos acreditados de otras instituciones internacionales pueden solicitar realizar actividades académicas dentro del Posgrado.
- Se lleva un registro de dichos alumnos, desde aspirantes.
- Cuenta con un módulo adicional donde se modela el proceso de gestión de la solicitud del alumno.

19. Mantenimiento

- El módulo más importante del sistema, ya que es el lugar donde se configura y se actualizan los catálogos, roles de acceso, planes de estudio, requisitos, entre otras funciones. Permitiendo que el sistema conserve su dinamismo y pueda operar en distintas temporalidades y con características distintas por plan de estudio.

El Sistema se implantó en enero de 2012 con el proceso de admisión de los aspirantes al programa de Música. Se inscribieron 150 personas, de las cuales 60 fueron extranjeras. Actualmente lo usan 20 programas como se muestra en la siguiente tabla.

	Programa de Posgrado	Veces que se ha usado en admisión
1	Ciencias de la Tierra	3
2	Diseño Industrial	2
3	Estudios Latinoamericanos	2
4	Geografía	3
5	Historia del Arte	3
6	Neurobiología	2
7	Antropología	
8	Historia	
9	Letras	
10	Mesoamericanos	3
11	Ciencias Biomédicas	2
12	Urbanismo	
13	Lingüística	
14	Música	2
15	Ciencias del Mar y Limnología	2
16	Producción y Salud Animal	
17	Biológicas	
18	Ciencias de la Administración	

Corte: 20 de Agosto, 2014

Se observa que varios programas han usado de manera reiterado el SIIPosgrado para sus inscripciones. De tal manera que el sistema se ha ido enriqueciendo en el modelo de admisión a través del uso cotidiano por parte de los asignados por el coordinador del Programa de Posgrado.

El SIIPosgrado permite obtener la ficha curricular tanto de los alumnos durante toda su vida académico, así como de tutores, en este caso seleccionando solo los datos que se requieran y con los que cuenta el sistema. Cuenta con el resguardo histórico de requisitos académicos en distintas temporalidades de los procedimientos, así como la obtención de productos descargables tales como constancias de actividades académicas, listas de asistencia, formatos de solicitudes con información del sistema, entre otros.

El fruto del funcionamiento integral del Sistema está pendiente a que los programas de posgrado lo usen a partir del año que entra, ya que actualmente se están cargando la mayor cantidad de información posible, de tal manera que por el momento los integrantes de cada coordinación no pierdan tiempo en esta tarea.

Actualmente el sistema SIIPosgrado en su módulo de tutores, cuenta con datos validados por diversas fuentes de información: RENAPO, DGAPA, DGAE, CONACYT, entre otras.

Conclusiones

Contar con un sistema como el que la UNAM ha desarrollado le permite a los coordinadores contar con una herramienta que evita duplicidad de información, deja en cada actor la responsabilidad de capturar su información personal de manera correcta y al mismo tiempo le posibilita para que haga el seguimiento oportuno de los trámites que solicita y deja abierta la posibilidad de hacer, en cualquier momento consulta del estado en que se encuentra en el programa de posgrado. De igual manera la permite imprimir formatos no oficiales de información que requiere para comprobar o actualizar datos previos a su graduación.

Bibliografía:

UML gota a gota, Martin Fowler, Kendall Scott. Pearson Educación, 1999
Lineamientos Generales para el Funcionamiento del Posgrado, CEP-UNAM 2008
Reglamento General de Estudios de Posgrado, CEP-UNAM 2006
Reglamento sobre la participación de los egresados de la UNAM, Oct. 1985



Estudio de Empresas e Industrias. Un Área de Negocios Natural de los Posgrados CUCEA

Patricia Gutiérrez Moreno

Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara

patygtz80@gmail.com

Periférico Norte 799 Núcleo Belenes, 45100, Zapopan, Jalisco.

01(33)37703300 Ext.25185

Resumen

Los programas de posgrado en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara, conocidos como Posgrados CUCEA, se han especializado en la formación de alumnos en el área de negocios y economía principalmente. Sus estándares de calidad son reconocidos por instituciones como el CONACYT y su prestigio nacional como internacional sigue creciendo. Por esto último, es que sigue aumentando el interés en que se consolide la línea de investigación sobre las empresas y las industrias en todas sus vertientes de estudio y se inserte en la currícula de sus programas como obligatoria. Con esta contribución se pretende, en primer lugar acrecentar el interés por la investigación en temas empresariales y, en segundo, compartir la experiencia académica que se tiene con el inicio de actividades del Seminario sobre la industria y la empresa en el Occidente de México.

Introducción

Los Posgrados CUCEA se han caracterizado por formar profesionales en las áreas económico administrativas y, principalmente en el área de administración de negocios y economía, así como otras áreas que le son afines. Recientemente han obtenido de la empresa Global Standards, la certificación del proceso administrativo bajo la norma ISO 9001: 2008, que se centra principalmente en: ingreso, permanencia, titulación y egreso de los estudiantes, lo cual hace referencia a la calidad también de sus procesos administrativos y de gestión.

Con una población de más de mil alumnos, los Posgrados CUCEA, ofrecen a cada uno de ellos la certeza de obtener capacitación, adiestramiento y guía académica para que al término de sus estudios se titulen y puedan desempeñar tanto en el sector público como en el privado. Actualmente se ofertan 12 maestrías y 4 doctorados en el CUCEA, en los

cuales se imparten en forma general conocimientos teóricos sobre los negocios, pero las que se especializan con mayor profundidad son:

- a. Maestría en Administración de Negocios
- b. Maestría en Negocios y Estudios Económicos
- c. Maestría en Economía
- d. Maestría en Análisis Tributario
- e. Maestría en Auditoría Integral
- f. Maestría en Dirección de Mercadotecnia
- g. Maestría en Finanzas Empresariales
- h. Doctorado en Ciencias Económico Administrativas y,
- i. Doctorado en Estudios Fiscales.

Esa capacitación que reciben intra y extra aulas requiere también de instrucción en el área de investigación para que desarrollen estudios sobre algún problema detectado que pueda ser analizado y metodológicamente comprobado con el fin de dar sustento a sus conocimientos. Para este fin, existen en CUCEA centros de investigación que se han formado y constituido para darle soporte y sustento a la investigación de los alumnos con el material académico generado.

Los centros de investigación se encuentran organizados por divisiones académicas de acuerdo a su departamento de adscripción como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Centros de investigación del CUCEA

DIVISIÓN	DEPARTAMENTO	CENTRO O INSTITUCIÓN
Contaduría	Contabilidad	Centro de Investigaciones Contables (CEINCO)
	Finanzas	Centro de Investigaciones Fiscales
	Impuestos	Centro de Investigaciones de Impuestos (CIT)
	Auditoría	Centro de Investigaciones de Auditoría (CIA)
Gestión Empresarial	Turismo, Recreación y Servicio	Centro de Investigaciones Turísticas (CIT)
	Mercadotecnia y Negocios Internacionales	Centro de Investigación en Mercadotecnia y Negocios Internacionales
	Recursos Humanos	Centro para la Calidad e Innovación de la Educación Superior (CCIES)
	Sistemas de Información	Centro de Investigación en Informática Avanzada
	Administración	Instituto para la Innovación y la Tecnología en la Pequeña Empresa (IDIT)
		Centro de Investigaciones Administrativas

Economía y Sociedad	Métodos Cuantitativos	Centro de Investigación de Teoría Económica (CITEC)
	División de Economía	Centro Internacional de Excelencia Empresarial
	Ciencias Sociales y Jurídicas	Centro de investigación del Departamento de Ciencias Sociales y Jurídicas
	Departamento de Estudios Regionales INESER	Centro de Estudios de la Coyuntura Económica Regional
		Centro de Estudios del Desarrollo Regional
		Centro de Estudios México - Estados Unidos
		Centro de Estudios de Población
	Economía	Centro de investigaciones Sociales y Económicas (CISE)
Políticas Públicas	Instituto de Investigación en Políticas Públicas y Gobierno	
	Observatorio sobre control del Gasto Público	

Fuente: Página oficial del CUCEA.

http://www.cucea.udg.mx/?q=acerca/conoce/coordinacion_de_investigacion/centros_invest

Aunado a esta amplia gama de programas educativos y de centros de investigación, el CUCEA es un centro que cuenta con amplia experiencia en la extensión y difusión del conocimiento por la realización de congresos internacionales, seminarios, cursos y eventos en el área de negocios.

Investigación aplicada sobre los negocios

Pese a que siendo un centro de estudios de negocios por excelencia, el estudio de las empresas y los negocios no ha sido abordado a profundidad por carecer de una asignatura que así lo realice. Los conocimientos se basan en la teoría y en algunos estudios de caso, pero que no necesariamente representan la realidad empresarial o necesidad específica del sector. En este aspecto, el rezago de estudios no solo es por no estar incluidos en la currícula académica del programa sino porque a nivel nacional este rezago se comprueba con la pobre producción académica que se ha vertido sobre los estudios empresariales, principalmente en el Occidente de México. La región norte ha sido estudiada desde hace bastantes años, así como el centro del país, a lo que otras regiones han tenido algunos acercamientos pero no han sido continuados ni profundizados.

La experiencia internacional nos marca que las diferentes escuelas de negocios en los países como Estados Unidos y en el Reino Unido han incursionado con éxito en el estudio de las empresas e industrias rescatando experiencias que han marcado el rumbo

empresarial y que son un referente de análisis para sus estudiantes tanto de licenciatura como de posgrado.

De esta forma es que la propuesta de incursionar una asignatura sobre el estudio empresarial deberá sustentarse metodológicamente y mostrar los beneficios en el nivel de preparación de los alumnos estudiantes del área de negocios. Otra acción importante y trascendental es la que se refiere a la presentación continua de investigaciones sobre la industria y la empresa que sirva a los estudiantes de posgrado como un referente para realizar sus tesis e investigaciones. Esta se refiere a la realización del Seminario de la Industria y la Empresa que ya inició actividades y que promete ser un buen canal para este fin basado en las experiencias reales de negocios exitosos así como de aquellos que no lo fueron, y de empresarios que supieron aplicar la teoría con la práctica y el *know-how* de su quehacer empresarial.

Consideraciones finales

Es fundamental que los Posgrados CUCEA se posicionen y consoliden como un real y natural centro de negocios en el que se formen holísticamente profesionales de la industria y de la empresa, así como de generar conocimiento a través de sus investigaciones de tesis.

El reto es grande y las actividades a emprender al respecto serán difíciles al principio, pero que podrán superarse valiéndose de las exposiciones que investigadores reconocidos en el área que presente de sus análisis y sus resultados en el Seminario de la Industria y la Empresa.

Referencias

Amatori, Franco, Robert Millward y Pier Angelo Toninelli (ed.), (2011), Reappraising State-Owned Enterprise. A Comparison of the UK and Italy. Routledge International Studies in Business History.

Arruñada, B. (1990), Economía de la empresa: un enfoque contractual, Ariel, Barcelona.

Barbero, Maria Inés y Raúl Jacob, (coord.), (2008), La nueva historia de empresas en América Latina y España, Editorial Temas, Buenos Aires.

Cerutti, Mario (2009), Hecho en México. Tres estudios recientes de historia empresarial mexicana, Universidad de los Andes, Bogotá.

Marichal, C. (2007). Historia de Empresas e Historia Económica en México: Avances y Perspectivas, Capítulo III, del libro Los Estudios de Empresarios y Empresas: Una Perspectiva Internacional, de Jorge Basave Kunhardt y Marcela Hernández Romo, Coordinadores. Plaza y Valdés Editores. México D.F. Pág:62-87

Robert, Keith (2011), The origins of business money and markets. Columbia University Press.

Romero, I. M.Eugenia (2003). Historia Empresarial. En revista Historia Mexicana, de El Colegio de México, enero-marzo, año/vol. LII, número 03, México D.F. Pp: 806-829.

Ludlow, Leonor (2010) emprendedores mexicanos, la construcción de una nación, vol. I y II, Madrid, Lid Editorial, 2010.

Romero Ibarra, María Eugenia, “La historia empresarial” en Historia Mexicana, Enero-Marzo, Vol. LII, número 003, El Colegio de México, México, D.F., 2003, pp. 806-829.

www.cucea.udg.mx

<http://www.cucea.udg.mx/?q=noticia/har-n-historia-sobre-los-empresarios-del-occidente>

Harán historia sobre los empresarios del Occidente