

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

171

RESU



REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La *Revista de la Educación Superior*, Vol. XLIII (3), No. 171, julio-septiembre de 2014, es una publicación editada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Número de certificado de licitud de título 12209; número de certificado de licitud de contenido 8864; número de reserva del título de derechos de autor 04-2005-121314474400-102. Domicilio de la publicación, venta y distribución: Tenayuca 200, Colonia Santa Cruz Atoyac, C.P. 03310, Delegación Benito Juárez, México, D.F.

Impresa en Grupo H Impresores, Sabino número 12, colonia El Manto, C.P. 09830, México, D.F.
Correo electrónico: hh_image48@yahoo.com.mx

La *Revista de la Educación Superior* está incluida en los siguientes índices y catálogos: IRESIE, CLASE, redALYC, SCIELO México, HAPI, DOAJ, Latindex.

Se permite la reproducción del material publicado previa autorización del Director de la Revista y citando fuente. El material incluido en este número, así como los anteriores puede consultarse en <http://resu.anui.es.mx>. Las colaboraciones aparecidas con firma son responsabilidad de sus autores y no reflejan, necesariamente, la postura de la ANUIES.



SECRETARÍA GENERAL EJECUTIVA

ENRIQUE FERNÁNDEZ FASSNACHT
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO

IRIS SANTACRUZ FABIOLA
DIRECTORA GENERAL ACADÉMICA

GUILLERMO HERNÁNDEZ DUQUE DELGADILLO
DIRECTOR GENERAL DE VINCULACIÓN ESTRATÉGICA

JOSÉ AGUIRRE VÁZQUEZ
DIRECTOR GENERAL DE PLANEACIÓN Y DESARROLLO

DAVID CUEVAS GARCÍA
DIRECTOR GENERAL DE ASUNTOS JURÍDICOS

RUSS EDUARDO GALVÁN VERA
DIRECTOR GENERAL DE ADMINISTRACIÓN

MARIO SAAVEDRA GARCÍA
DIRECTOR DE PRODUCCIÓN EDITORIAL

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

171

RESU



COMITÉ EDITORIAL

Armando Alcántara Santuario
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Hugo Casanova Cardiel
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Jesús Francisco Galaz Fontes
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

Patricia A. García Guevara
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Marion Lloyd
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Alma Maldonado-Maldonado
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL IPN

Javier Mendoza Rojas
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

María Jesús Pérez García
EL COLEGIO DE MÉXICO

Tania Hogla Rodríguez Mora
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Juan Carlos Silas Casillas
INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

CONSEJO EDITORIAL

Adrián Acosta Silva
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO

José Joaquín Brunner
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES, CHILE

Antonio Camou
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Félix de Moya Anegón
CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS, ESPAÑA

Wietse de Vries
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO

Ángel Díaz Barriga
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Sylvie Didou Aupetit
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL, MÉXICO

Jürgen Enders
UNIVERSITY OF SOUTHAMPTON, REINO UNIDO

Manuel Gil Antón
EL COLEGIO DE MÉXICO

Rollin Kent Serna
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO

Romualdo López Zárate
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, MÉXICO

Simon Marginson
UNIVERSITY OF LONDON, REINO UNIDO

Felipe Martínez Rizo
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES, MÉXICO

Marcela Mollis
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

Leopoldo Múnera Ruiz
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, COLOMBIA

Humberto Muñoz García
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Christine Musselin
CENTRE DE SOCIOLOGIE DES ORGANISATIONS,
SCIENCESPO, FRANCIA

Brian Pusser
UNIVERSITY OF VIRGINIA, ESTADOS UNIDOS

Claudio Rama
UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA, URUGUAY

Roberto Rodríguez Gómez
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Mario Rueda Beltrán
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Sheila Slaughter
UNIVERSITY OF GEORGIA, ESTADOS UNIDOS

Helgio Trindade
UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, BRASIL

Jussi Välimaa
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ, FINLANDIA

CUIDADO DE LA EDICIÓN

Fernando F. Callirgos • fcallirgos@anuies.mx
Sergio Corona • sergio.corona@anuies.mx

DESEÑO EDITORIAL

María de Lourdes Hidalgo L.
• lourdes.hidalgo@anuies.mx

DISTRIBUCIÓN

Luis Tomás Pierre R. • lpierre@anuies.mx

SUSCRIPCIÓN Y VENTAS

Griselda Domínguez Moreno
• ghdm@anuies.mx
Tel.: 54 20 49 00 Ext. 1030

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN

Tenayuca 200, Col. Sta. Cruz Atoyac, C.P. 03310,
México, D. F. Tel.: 54 20 49 58. Fax 56 04 42 63
• editor@anuies.mx, resu@anuies.mx

CONTENIDO

	EDITORIAL	
Sistema de información para la evaluación de la educación superior en México		5
	IMANOL ORDORIKA	
	ARTÍCULOS	
Educación superior y transiciones políticas en México		9
	ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ	
La carrera del académico mexicano a principios del siglo XXI: Una exploración con base en la encuesta RPAM 2007-2008		37
	JESÚS FRANCISCO GALAZ FONTES Y ESPERANZA VILORIA HERNÁNDEZ	
La incorporación de las lenguas indígenas nacionales al desarrollo académico universitario: la experiencia de la Universidad Veracruzana		67
	MIGUEL FIGUEROA SAAVEDRA, DANIELA ALARCÓN FUENTES, DAISY BERNAL LORENZO Y JOSÉ ÁLVARO HERNÁNDEZ MARTÍNEZ	
Educación inclusiva y discapacidad: Su incorporación en la formación profesional de la educación superior		93
	ANDREA YUPANQUI CONCHA, CRISTIAN ALEJANDRO ARANDA FARIÁS, CAROLINA ANDREA VÁSQUEZ OYARZUN Y WILSON ALEX VERDUGO HUENUMÁN	
Educación permanente: Los programas universitarios para mayores en España como respuesta a una nueva realidad social		117
	JOSÉ ELISEO VALLE APARICIO	
Alfabetización informática y uso de sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) en la docencia universitaria		139
	HOLMES RODRÍGUEZ ESPINOSA, LUIS FERNANDO RESTREPO BETANCUR, DIEGO ARANZAZU	
	RESEÑAS	
¿Hacia la construcción de un sistema universitario contrapunto?		161
	MARTÍN LÓPEZ CALVA	
Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior		171
	PEDRO HERNÁNDEZ SANTIAGO	
	INFORMACIÓN PARA COLABORADORES	175



Sistema de información para la evaluación de la educación superior en México

Imanol Ordorika

Director de la Revista de la Educación Superior

Por lo menos desde la década de los años ochenta se ha venido discutiendo el tema de la evaluación de las Instituciones de Educación Superior (IES) en México. En el Programa para la Modernización de la Educación Superior (1989-1994), el gobierno federal planteó explícitamente el objetivo de realizar evaluaciones internas y externas a las IES públicas y, en este marco, la Coordinación para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) conformó una Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA) en 1989, cuyo objetivo explícito era desarrollar un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior. Estas iniciativas gubernamentales tuvieron necesariamente que tomar en cuenta la condición autónoma de buena parte de la IES públicas mexicanas, de modo que, en 1991, los proyectos de evaluación se concretaron en organismos y procesos que involucraron a las propias instituciones, y las evaluaciones de pares, con los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

Al iniciar la primera década del presente siglo, se desarrollaron otras iniciativas de carácter “voluntario” para las instituciones: por un lado, la presentación de solicitudes para acceder a fondos extraordinarios, previa aprobación de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI); por otro, la acreditación de programas académicos a través de comités evaluadores agrupados en el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (CO-PAES). Durante todos estos años, las diversas propuestas y organismos —creados con el fin de llevar adelante los procesos de evaluación— han planteado la importancia de contar con mejores insumos, datos e información, en los cuales se finquen diagnósticos, proyectos y acreditaciones. A pesar de ello, poco se ha avanzado en la sistematización y la organización de la información pertinente

acerca de la educación superior en México, así como de las instituciones, programas y actores que la conforman.

En la actualidad, la Secretaría de Educación Pública (SEP) mantiene el Sistema Nacional de Estadística Educativa que, a partir de la información generada por cada una de las instituciones (a través del formato 911), presenta series históricas con datos básicos sobre la educación en México y, en particular, sobre el nivel superior: alumnos, docentes, escuelas e instituciones. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) cuenta, por ejemplo, con el Anuario Estadístico de Educación Superior y con el Catálogo de Programas de Estudio de Licenciatura y Posgrado, ambos disponibles en línea y en formato digital. Desde los años noventa se tomó la decisión de que los datos generales sobre la matrícula y el personal docente de la IES coincidieran en estas dos principales fuentes de información.

Otras fuentes centralizadas presentan información relevante sobre la educación superior. Tales son los casos del Sistema Integrado de Información sobre Investigación Científica, Desarrollo Tecnológico e Innovación (SIICT) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), que contiene información general sobre producción de investigación; o de las bases de datos de la cuenta pública de Hacienda, que posee información parcial sobre el gasto en la educación superior; o de los sistemas de información de carácter internacional, centralizados en organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Con el fin de contribuir a subsanar en alguna medida la falta de un sistema integrado de información sobre la educación superior en México, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) emprendió la construcción del Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas (ECUM). Desde 2010, ha presentado cada año, a través del Explorador del ECUM (EXECUM), múltiples datos sobre más de 2,800 instituciones y organismos proveedores de educación superior y generadores de investigación en nuestro país.

En la versión 2014 del EXECUM se puede acceder en línea, de manera completamente libre y abierta, a varios rubros de esta información. En primer lugar, se presenta información institucional que incluye datos sobre los docentes (por tiempo de contratación y escolaridad), la matrícula (por nivel), los programas académicos, las cédulas profesionales (por título o grado otorgado) y el financiamiento (federal y estatal, ordinario y extraordinario). En segundo lugar, contiene información relativa a la labor de investigación, con datos acerca de los académicos en el Sistema Nacional de Investigadores (por nivel), así como de las publicaciones académicas hechas en las revistas indexadas por Web of Science y Scopus (con información de autorías por institución, primeras au-

torías, colaboraciones nacionales e internacionales, y citas), totales y por área de conocimiento. En tercer rubro, se presenta información sobre patentes (solicitadas y otorgadas) acumuladas desde 1991. El cuarto rubro integra información sobre revistas académicas (catalogadas en Latindex e integradas en Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Conacyt). El último rubro, referente a las actividades de docencia, contiene información sobre los programas académicos valorados por los CIEES (evaluados y nivel 1), acreditados por COPAES, así como de los posgrados incluidos en las diferentes categorías del Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) del Conacyt.

El EXECUM 2014 presenta esta información para 2,846 instituciones públicas y privadas, con datos disponibles desde 2007 hasta 2013. La información contenida en el ECUM y presentada a través del EXECUM proviene exclusivamente de fuentes centralizadas entre las que destacan el Formato 911 de la SEP, bases de datos del Conacyt, datos provenientes de las bases internacionales Web of Science y Scopus, así como de información del Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial (IMPI) y del Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Estos contenidos pueden ser seleccionados por el usuario y visualizados como instituciones (individuales o grupos), conjuntos institucionales, agregados estatales, o como fichas informativas de cada institución.

Durante los cinco años más recientes, el Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas ha sido un insumo importante para el análisis de la educación superior en nuestro país, y constituye una base sólida para el desarrollo y el perfeccionamiento de un sistema integral de información sobre este nivel educativo. La progresión más razonable hacia tal sistema sería establecer un convenio de colaboración entre la ANUIES y la UNAM para seguir desarrollando el Estudio Comparativo como un proyecto compartido por todas las IES del país, a través de la Asociación en la que éstas convergen. Un sistema de información confiable y en continuo perfeccionamiento constituye, a su vez, uno de los fundamentos más importantes de los proyectos de evaluación de la educación superior en México, cuyos diseño y puesta en práctica deberían corresponder también a la ANUIES y sus instituciones afiliadas, con el fin de garantizar la calidad de las evaluaciones y el pleno respeto a la autonomía universitaria.

Imanol Ordorika
Director

ARTÍCULO

Educación superior y transiciones políticas en México*

Roberto Rodríguez Gómez**

* Título en inglés: Higher education and political transitions in Mexico.

** Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sociales.

Correo e: roberto@unam.mx

Recibido el 06 de junio del 2014; aprobado el 12 de agosto del 2014

PALABRAS CLAVE

Políticas de Educación Superior/Federalismo y Educación Superior/ Relaciones Universidad-Estado

Resumen

Este ensayo reflexiona en torno a los efectos de las transiciones políticas mexicanas en la educación superior del país, en el periodo que se extiende de la década de los años ochenta al presente. El texto procede, en primer lugar, a delimitar algunos ejes analíticos relevantes al tema, en particular, los problemas abordados por la literatura académica en torno a los aspectos de la delimitación de facultades y atribuciones, competencia por recursos, control y coordinación sistémicas, en el marco de las tendencias de democratización y de federalismo. Se proponen a continuación tres procesos de transición política del país: la reforma de la administración pública federal, la transición democrática pluripartidista y el nuevo federalismo fiscal. Posteriormente, se revisa el desarrollo de las pautas de cambio del sistema de educación superior en México a la luz de las dinámicas de cambio referidas. Por último, se establecen algunas consideraciones que procuran sintetizar la exposición y reflexionar en torno a las perspectivas del desarrollo en el futuro inmediato.

KEYWORDS

Politics of Higher Education/ Federalism and Higher Education/University-State Relations

Abstract

This essay analyzes the effects of the political transitions underway in Mexico from the 1980s to the present on the country's higher education system. It begins by providing an analytic framework for use in discussing relevant issues, particularly topics prevalent in the academic literature; these include the delimitation of faculties and attributions, resource competition, and systematic control and coordination, in the context of the joint processes of democratization and federalism. Next, it analyzes three processes of political transformation underway in the country: the reforms to the federal administrative apparatus, the transition to a multiparty system, and the new fiscal federalism. The essay follows with a discussion of the impact of these changes on the Mexican higher education system. Finally, it synthesizes the above arguments and reflects on likely scenarios for the immediate future.

Desarrollo y dilemas del federalismo democrático

En los países en vías de desarrollo económico —inmersos en dinámicas de consolidación democrática, descentralización de la administración pública y procesos de cambio institucional—, la problemática referida a la distribución de bienes y servicios públicos, así como a las condiciones de participación en la toma de decisiones políticamente relevantes, son rasgos eminentes en las agendas del gobierno, los partidos y las organizaciones civiles. Son también asuntos de interés público en continuo debate en los medios de opinión, en la arena política y en la academia. En aquellos contextos en los cuales la búsqueda de soluciones a los retos del equilibrio macroeconómico y la justicia distributiva tienen como referente la adopción o la profundización del régimen federativo, los temas relativos a la gobernabilidad, la captación y la distribución de recursos fiscales, la coordinación normativa y funcional de políticas públicas y la definición de prioridades de desarrollo nacional, tienden a impregnar tanto el espacio de actuación de los poderes del Estado, como el complejo de relaciones entre el gobierno y las instituciones sociales.

En la perspectiva del federalismo democrático, un dilema básico está referido a la necesidad de instrumentar soluciones que respondan a las crecientes y plurales demandas de acceso y de participación en la distribución de recursos, al tiempo que se enfrenta el cumplimiento de las metas del crecimiento económico y la satisfacción de compromisos de eficacia y de transparencia en la gestión pública. Buena parte del debate contemporáneo en torno a las condiciones de gobernabilidad gira en torno a tal dilema, el cual se expresa, entre otros aspectos, en un continuo debate acerca de las prácticas democráticas (Lechner, 1997; Gibson, 2004; Lane & Svante, 2005; Myerson, 2006; Enikolopv & Zhuruvskaya, 2007; Watts, 2010).

Como opción de gobierno, la federación representa una solución operativa, que no es exhaustiva ni definitiva, a los problemas básicos de la gobernabilidad democrática; la eficacia del régimen federado es puesta a prueba en el ámbito distributivo del poder, los recursos y la toma de decisiones. De hecho, la forma de gobierno federalista agrega una dimensión a la tradicional fórmula republicana de división de poderes, facilitando, en principio, el procesamiento de políticas y acciones de gobierno de alcance

local, a medida que mejora las oportunidades del juego político democrático y da lugar a la expresión de la pluralidad de intereses y necesidades de la sociedad (Kramer, 1994; Watts, 2003; Burgess, 2003).

En el plano internacional, la mayoría de los estados federales se establecieron mediante la incorporación territorial de entidades soberanas separadas. En esta vertiente, el pacto federal trasluce propósitos de protección mutua entre las unidades vinculadas, objetivos económicos —centrados en la idea de potenciar recursos a través de la asociación—, y eventualmente expresa fines de orden cultural, tales como la integración o reintegración de comunidades con un sustrato cultural común (Bardhan & Mookherjee, 2006). Una segunda vertiente del federalismo proviene de la transformación de estados unitarios o centralistas en regímenes y estructuras de gobierno de corte federativo; al considerar las atribuciones y competencias de las entidades de cada federación, se percibe un significativo grado de diversidad. A ésta se agrega la variabilidad temporal de cada régimen federal, por ejemplo los ciclos de descentralización y centralismo, generalmente asociados a la preeminencia del autoritarismo o la democracia en virtud de circunstancias históricas y políticas particulares (O'Donnell, 1993; Elazar, 1996; Cameron, 2001; McDermott, 2001; Majeed *et al.*, 2006).

Desde distintas disciplinas y perspectivas de análisis, se reconoce que la opción federalista contiene un problema fundamental: las relaciones entre el poder central, de carácter nacional, y los locales asociados, es decir, las entidades sub-nacionales de distinta conformación: regiones, estados, distritos, municipios, entre otras. Según William Riker (1964), todo régimen federal enfrenta una continua confrontación de intereses de naturalezas política y económica, a saber, la propensión de las entidades asociadas por tener acceso a la mayor cantidad de los recursos distribuidos por la entidad de coordinación, así como el interés por lograr una creciente capacidad de influencia en la toma de decisiones que conciernen al conjunto. Viceversa, la entidad central tiende a acumular recursos y atribuciones para asegurar el control sobre el conglomerado de las entidades sub-nacionales. Cuando este escenario de competencia se combina con la concurrencia de fuerzas y de actores con proyectos políticos diferenciados y competitivos —vale decir, el escenario de la transición democrática—, tiende a desarrollarse una dinámica de inestabilidad que trastoca los fundamentos mismos del proyecto federal. ¿Cómo se ha enfrentado este problema?

Buena parte de la literatura académica sobre el federalismo democrático ha abordado la cuestión indicada. Con distintos enfoques, se coincide en que la inestabilidad básica del federalismo tiende a resolverse a través de la negociación de normas regulatorias de las atribuciones, facultades y

funciones distributivas. El proceso suele estar acompañado del diseño y la implantación de mecanismos de control, supervisión, fiscalización, rendición de cuentas y transparencia (Weingast, 1995; Gupta 2001; Lulfesmann, 2002; Bähr, 2008).

A la convergencia entre las tendencias de concentración y dispersión, que son intrínsecas en la dinámica del federalismo democrático, algunos autores la han denominado “federalismo competitivo” (Buchanan, 1996), o “federalismo eficiente” (Denil & Mulquin, 2005). Se trata de un escenario en el cual las estructuras y los diseños alcanzan un grado de viabilidad económica, social y política que sustenta las condiciones de gobernabilidad indispensables para la operación del modelo.

Un federalismo democrático eficiente y competitivo tiene, como condición de posibilidad, el logro de equilibrios activos entre las atribuciones del gobierno central y las de las unidades del pacto. También implica el desarrollo de capacidades de flujo y de gestión de recursos y, como uno de los elementos más importantes, la operación de mecanismos eficientes de coordinación, a través de los cuales se asegure un cierto nivel de coherencia y de consistencia entre las prioridades del desarrollo nacional –comúnmente definidas por la instancia del ejecutivo federal– y los requerimientos locales. En países con economías y estructuras políticas en fase de transición, la consolidación de un orden de tal naturaleza representa un reto de extraordinaria complejidad. A los problemas económicos de costo-beneficio, asociados a la operación de esquemas de esta clase (Perotti, 1996; Rodden y Ackerman, 1997; Bähr, 2008), se añaden los desafíos de conducción en escenarios de un gobierno dividido o en condiciones de una fuerte y constante disputa política por los recursos y espacios de actuación (Majeed *et al.*, 2006).

Una de las soluciones más socorridas al enfrentar los límites prácticos del federalismo radica en la determinación normativa de jurisdicciones o atribuciones concurrentes, de carácter no excluyente, convenidas entre la federación y las unidades federadas. Éstas son aplicables en diferentes ámbitos, muy particularmente en aquéllos definidos como de interés nacional. Otra práctica común consiste en la determinación, por parte de la autoridad central, de estándares nacionales en ciertas áreas, facultando a las unidades para alcanzarlos por medios adecuados en las condiciones y circunstancias de cada cual (Auclair, 2005). En la práctica, la eficiencia de las soluciones de esta clase depende, fundamentalmente, de tres elementos: la capacidad de las autoridades centrales y locales para evitar traslapes innecesarios en la aplicación de políticas públicas concurrentes, es decir, el respeto al principio de complementariedad; una adecuada distribución de recursos fiscales, mediante la cual las unidades del pacto puedan, en efecto,

desempeñar funciones concurrentes; un sistema de incentivos económicos y políticos orientado a los propósitos y objetivos de la competencia, o bien al logro de estándares. Estos tres elementos dan lugar a variables críticas en la operación del esquema concurrente; cada uno de ellos, y los tres en su conjunto, requieren la operación de mecanismos de coordinación eficaces.

Según el análisis desarrollado por especialistas del Banco Mundial, algunos de los riesgos más evidentes de los procesos de descentralización consisten en: a) la dispersión de poder, tanto geográficamente como institucionalmente; b) la generación de nuevas responsabilidades para actores inexpertos; c) la dispersión territorial de equipos técnicos y grupos especialistas; d) la introducción de más niveles dentro de la estructura del Estado; e) una tensión entre la autonomía local y los estándares nacionales; y f) el incremento de costos administrativos (World Bank, 1999). A esta clase de riesgos y problemas ofrece respuesta la solución de coordinación, acompañada de la formación de capacidades técnicas de alcance local, institucional o comunitaria, enfocadas al gobierno y la administración descentralizada (Mead, 1982; Elazar, 1996; Cameron 2001; McDermott, 2001).

La solución técnica no agota la problemática de la gestión descentralizada; al implicar ésta redistribuciones de poder, más aún en la forma de gobierno federativa de base democrática, la variable política ocupa un lugar eminente en el encuentro de equilibrios: ¿cómo controlar la propensión de apoyar o castigar a gobiernos locales afines u opositores, según el caso, al ejecutivo federal?; ¿cómo incentivar relaciones de cooperación entre fuerzas políticamente encontradas?; ¿cómo asegurar simetrías de información y equidad de acceso a recursos en un contexto de permanente competencia política?; ¿cómo, en fin, hacer primar el interés ciudadano por encima de las aspiraciones de control de escenarios de parte de los partidos? Interrogantes de este tipo difícilmente encuentran respuesta en el repertorio de prácticas administrativas sino, necesariamente, en el dominio de la política, es decir, en el terreno de la deliberación, la construcción de acuerdos y la formulación de compromisos entre los actores, las fuerzas y los agentes involucrados en la gestión pública.

La búsqueda de una adecuación a estándares e indicadores supranacionales – generalmente referidos al proceso de globalización – de las políticas públicas de alcance nacional y las correspondientes formas de gestión, e incluso los desempeños institucionales, da lugar a una dimensión adicional en la problemática de la descentralización en el marco del federalismo democrático, toda vez que induce el planteamiento de agendas múltiples y el consecuente traslape de prioridades, objetivos y marcos de referencia. (Evans, 1997; Leander, 2001; Rodríguez & Alcántara, 2003; King, 2007).

Como cabe esperar, los retos, problemas y soluciones de la descentralización federalista encuentran un alto grado de especificidad en la diversidad de ámbitos y sectores que son objeto de regulación o fomento por las políticas públicas. Desde luego que no tiene el mismo significado la consecución de estándares supranacionales o nacionales en el ámbito de la regulación económica que en el terreno de las políticas sociales; no obstante, aun en este plano se advierte una tendencia convergente y visible, por ejemplo, en la intención de normalizar procesos administrativos a través de estándares internacionales (Leander, 2001).

Los problemas básicos del federalismo democrático (gobernabilidad y gobernanza, articulación política, distribución y administración de recursos, coordinación, estandarización) tienden a reproducirse en la escala de las relaciones entre la entidad central y las instituciones descentralizadas, como es el caso de las interacciones entre el régimen federal y las instituciones de educación superior, del que nos ocuparemos en seguida.

Los problemas de coordinación en el ámbito de las políticas de educación superior

Al igual que en otras esferas de la organización social, la evolución reciente de los sistemas nacionales de educación superior se moviliza en torno a dinámicas simultáneas, a menudo concurrentes, de diversificación, diferenciación y convergencia. Aunque distintas razones explican este fenómeno, se reconoce como un sustrato común la creciente importancia de la educación superior para la economía y la sociedad del conocimiento, así como las implicaciones de la globalización sobre la forma y el contenido de la oferta de estudios de este nivel. En la actualidad, las universidades y el resto de las instituciones de educación superior son objeto de diversas demandas que provienen de la economía, el gobierno y la sociedad; de ellas se esperan respuestas que, por vía de las funciones canónicas de enseñanza, investigación y difusión, coadyuven al crecimiento económico, al desarrollo y la cohesión social, a la construcción de ciudadanía y la integración cultural, y a la protección del medio ambiente, por citar sólo algunas. No es de extrañar, en consecuencia, que el reconocimiento del papel estratégico de estas instituciones en el enfrentamiento de los retos del siglo XXI se acompañe de preocupaciones acerca de la calidad, la eficiencia, la pertinencia y el potencial de respuesta de la formación educativa superior; tampoco, en el marco de la problemática política descrita, que los temas de control, supervisión

y coordinación de los sistemas universitarios aparezcan como prioridades de las políticas públicas relativas a este sector.

A rasgos generales, las posibilidades de coordinación sistémica varían en función tanto del grado de centralización de las políticas de educación superior como del de control institucional del gobierno sobre las universidades. En países con régimen federal, una dimensión adicional de la problemática se refiere a la coordinación de sistemas de cobertura regional o estatal. ¿Cómo operar la promoción de estándares cuantitativos y cualitativos en los sistemas y las instituciones universitarias?; ¿con qué criterios y procedimientos racionalizar la distribución de fondos y recursos públicos destinados a estos sistemas e instituciones?; ¿cuáles son los diseños institucionales más eficientes para asegurar un flujo de autoridad que permita gobernar el sistema en su conjunto? Son estas, entre otras, la clase de cuestiones que busca resolver la política de coordinación.

Aunado a lo anterior, una tensión generalizada que enfrentan las políticas de coordinación entre el Estado y las instituciones universitarias radica en la percepción, desde la perspectiva de las instituciones, de riesgos de pérdida de autonomía en virtud de una real o supuesta injerencia de las entidades gubernamentales que forman parte del esquema de coordinación propuesto o en ejercicio. Por regla general, con los matices que se advertirán en la presentación de casos nacionales, esta tensión suele ser más vigorosa cuanto mayor es el grado de autonomía de las instituciones con respecto al Estado. Escenarios de este tipo suelen ser resueltos mediante fórmulas de coordinación que son, simultáneamente, más débiles y más complejas que aquéllas en las que prevalece un principio jerárquico entre la entidad gubernamental y las instituciones universitarias, es decir, en sistemas en los cuales la autonomía se limita, por ejemplo, a la libertad académica y/o a la designación de autoridades.

La función de coordinación, en contextos en los cuales la autonomía universitaria prevalece con fortaleza normativa, suele operar a partir de sistemas de relaciones entre, por ejemplo, asociaciones u otras corporaciones universitarias en las cuales es delegada la representación institucional —y por lo tanto delegadas atribuciones autonómicas— para entablar relaciones con la entidad gubernamental responsable. De este modo, no son las instituciones como tales, sino los cuerpos representativos de autoridad con los cuales se entablan tanto relaciones de comunicación como negociaciones sobre, por ejemplo, montos y vías de subsidio financiero, políticas y programas que el gobierno desea impulsar en el ámbito universitario, obligaciones de rendición de cuentas, entre otros. Es una tendencia que tales sistemas de relaciones operen a partir de esquemas de concesiones mu-

tuas entre, por ejemplo, mejores condiciones de acceso a recursos fiscales a cambio de compromisos de implantación y desarrollo de ciertas políticas o programas. La negociación de esta clase de incentivos presupone una base de coordinación que evite la transacción bilateral como mecanismo exclusivo o preeminente de transmisión de las iniciativas que el gobierno está dispuesto a impulsar.

La revisión de algunos casos nacionales (véase en Rodríguez, 2009) nos llevó a concluir que el tema de la coordinación aparece como un asunto relevante para la proyección de políticas sectoriales de alcance nacional en países como México, Sudáfrica, Argentina, India, Rusia y España; asimismo, que al tema de la coordinación se le adjudica un valor estratégico en el área de diseño y gestión de instrumentos y procesos identificados como de común interés para la diversidad institucional, o bien reconocidos como elementales para afirmar la plataforma de calidad que la sociedad y el Estado reclaman a las instituciones de educación superior públicas y privadas. En segundo lugar, todas las prácticas internacionales revisadas coincidieron en la fórmula de disponer un adecuado sustento normativo a las prácticas de coordinación. En tercer sitio, encontramos como rasgo coincidente la reflexión sobre la importancia de balancear adecuadamente el estímulo al desarrollo universitario regional y local, con el enfoque de incidencia sobre estándares de calidad de alcances nacional e internacional. En este punto, las diferentes soluciones adoptadas han sido objeto de debate, al considerarse insuficientes, y prácticamente en todos los casos se reconoce la necesidad de encontrar alternativas para superar las brechas de calidad que prevalecen y mejorar las condiciones de equidad territorial y social de la oferta. No obstante las coincidencias detectadas en la comparación internacional, en el plano de la organización, las reglas y las atribuciones de las estructuras nacionales de coordinación de la educación superior prevalecen varias diferencias significativas que se expresan, entre otros aspectos, en las formas de instrumentación de políticas de educación superior de alcance nacional, en las fórmulas normativas para brindar estabilidad a las instituciones y reglas de coordinación, y en la clase de incentivos –o en su caso, sanciones–, para apoyar la concurrencia y la participación de las instituciones en las dinámicas de cambio

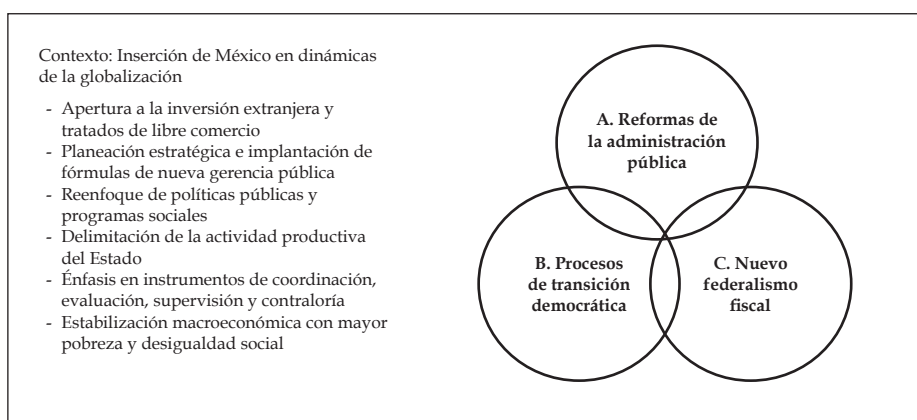
Por lo pronto, tres conclusiones provisionales pueden extraerse de la revisión internacional: la primera, que los órganos de coordinación requieren un sustento legal pleno; la segunda, que deben diseñarse instrumentos para favorecer, simultáneamente, el alcance de objetivos nacionales y la consecución de propósitos de descentralización y de desarrollo regional y local; la tercera, que la composición del cuerpo colegiado es un aspecto

crucial, pues la sola representación institucional (autoridades, rectores y otros representantes) puede ser limitada o limitativa de los objetivos de coordinación asignados a la entidad.

El caso de México. Contexto de transición del sistema político

En las últimas tres décadas se ha desarrollado una compleja transformación del sistema político mexicano, producto del entrelazamiento de diferentes procesos que atañen al ámbito nacional y los contextos locales del país. Por su importancia, destacamos los siguientes elementos: a) reformas de la administración pública, mediante la implantación de instancias, reglas, criterios y relaciones desplegadas tanto en el terreno de las competencias del poder ejecutivo como en los gobiernos locales; b) procesos de transición democrática derivados, sobre todo, de un significativamente mayor grado de competencia entre partidos políticos; c) desarrollo de nuevos enfoques y procedimientos para la captación, la distribución y la supervisión de los recursos fiscales de la federación. Aunque se trata de procesos diferenciados y con relativa independencia mutua, importa hacer notar su intersección en tanto propuestas instrumentales cuyo desarrollo ha buscado ofrecer alternativas a la problemática económica y social del país desde la década de los ochenta.

Procesos de reconfiguración política en México a partir de los años ochenta



En respuesta a la severa crisis de la economía nacional y de las finanzas públicas que se enfrentó al término de la década de los años setenta, el

gobierno federal puso en práctica una gama de estrategias para promover la inserción de México en las dinámicas de la globalización. Al igual que lo ocurrido en la mayoría de los países de la región latinoamericana, el conjunto de decisiones para enfrentar la crisis se derivó, inicialmente, de compromisos de ajuste estructural suscritos por la representación nacional ante las agencias de la banca multilateral. A partir de la presidencia de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) se ensayaron fórmulas para incentivar la reactivación de la economía nacional y facilitar la regulación de flujos financieros. En los sexenios subsecuentes, encabezados por los presidentes Carlos Salinas de Gortari (PRI), Ernesto Zedillo Ponce de León (PRI), Vicente Fox Quezada (PAN) y Felipe Calderón Hinojosa (PAN), los programas anti-crisis transitaron del control monetario y fiscal a la reorganización de las finanzas públicas; de proyectos de incentivo a la inversión extranjera y el comercio internacional a la redefinición del papel del Estado en el ámbito económico; y de programas de austeridad presupuestal al planteamiento de un nuevo enfoque en materia de políticas de cortes social y laboral. En el marco de esta transición, se desarrollaron cambios relevantes en la órbita de la administración pública federal y en la gestión gubernamental.

Un elemento clave para el proceso de cambio institucional encauzado radicó en la centralidad de la función de planeación de la administración pública. Históricamente la iniciativa de ordenar la gestión gubernamental mediante planes y programas se remonta al periodo del presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940), pero un paso decisivo fue dado durante el sexenio de José López Portillo mediante la creación, en 1976, de la Secretaría de Programación y Presupuesto, de la promoción de los primeros planes globales y sectoriales del gobierno federal, así como a través de los “convenios únicos de colaboración” suscritos entre el ejecutivo federal y los gobiernos de los estados. El enfoque de generación de políticas públicas a través de procesos formales de planeación y evaluación tendría un notable desarrollo en los sexenios subsecuentes. En 1983 se integró el “sistema de planeación democrática del desarrollo nacional”; el eje de la definición, el desarrollo y la evaluación de políticas se hizo recaer en los instrumentos tanto del Plan Nacional de Desarrollo, así como en programas sectoriales, institucionales, regionales, estatales y especiales. La tarea de coordinar la función transversal de planeación se encargó, primero, a la Secretaría de Programación y Presupuesto, a partir de la gestión del presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), la función fue derivada a la Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

La decisión de agregar la función de planeación del desarrollo nacional a la SHCP implicó una notable acumulación de poder en esa instancia,

toda vez que la entidad quedó encargada tanto del control de las finanzas del Estado, de la vigilancia del sistema bancario del país, así como de la coordinación general del sistema nacional de planeación, programación y presupuesto. Posteriormente, en el contexto de avance de la transición democrática y el impulso al federalismo, habrían de desarrollarse diversos instrumentos e instancias de contrapeso y balance.

Al respecto, cabe destacar, en primer lugar, la creación de la Secretaría de la Contraloría General de la Federación (1983) establecida para fiscalizar el desempeño de las instituciones y de los servidores del Estado. En el lapso 1993 a 2003, la entidad fue designada Secretaría de Contraloría y Desarrollo Administrativo, y a partir de 2004, Secretaría de la Función Pública. La actual administración, encabezada por Enrique Peña Nieto (2012-2018), tiene previsto reemplazar la entidad por una Comisión Nacional Anticorrupción.

Un segundo elemento de balance se deriva de las atribuciones encomendadas a la Auditoría Superior de la Federación (ASF) y a las instancias de fiscalización de las entidades federativas, órganos auxiliares de las funciones de fiscalización correspondientes al poder legislativo de la Federación y a las legislaturas estatales. Los órganos de fiscalización del Congreso tienen atribuciones de revisión del gasto y del desempeño que operan bajo los principios de anualidad y posterioridad. Tanto en el caso de la ASF como en el de las entidades estatales de fiscalización, la ley les confiere autonomía técnica y autonomía de gestión.

En tercer lugar, se encuentran las tareas de evaluación que desempeñó el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), establecido en 2005 en calidad de organismo público descentralizado de la administración pública federal, que se deriva de la Ley General de Desarrollo Social, aprobada el año previo, y del Sistema Nacional de Desarrollo Social, asimismo formalizado en 2004. El CONEVAL tiene bajo su encomienda dos funciones principales: la medición de la pobreza en el país, y la evaluación de las políticas y los programas sociales que llevan a cabo las dependencias de la administración pública federal. Los ejercicios de evaluación correspondientes los ejercen personas físicas y morales (especialistas y agencias de evaluación) elegidos mediante procedimientos de licitación.

Completa el cuadro, del desarrollo de nuevos elementos de balance y contrapeso de la concentración de atribuciones en el ejecutivo federal y los gobiernos estatales, la creación de reglas e instituciones centradas en la transparencia de la información pública. En junio de 2003 entró en vigencia la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Guber-

namental; la norma federal indica como sujetos obligados por la Ley a los tres poderes de la Unión, así como a la administración pública federal y los órganos constitucionales autónomos. Para atender los requerimientos de información a las dependencias federales, se estableció el Instituto Federal de Acceso a la Información Pública (IFAI), y en los años siguientes fueron aprobadas normas e instituciones de jurisdicción estatal.

En las últimas décadas el Estado mexicano ha buscado impulsar el federalismo como un medio estratégico para favorecer el desarrollo del país, para enfrentar los problemas derivados de más de un siglo de centralismo económico y político, de manera que pueda abordar con nuevos instrumentos la desigualdad social imperante. La ruta del llamado “nuevo federalismo” involucra varios procesos relacionados entre sí y caracterizados por su enfoque gradual, progresivo y de largo plazo; entre los más relevantes se considera la descentralización de los servicios públicos emprendida a partir de la década de los ochenta, las reformas fiscales encauzadas desde mediados de los noventa, y el impulso –a través de nuevas reglas, instrumentos e instituciones– en favor de la competencia político-electoral, en el marco de la compleja e inacabada transición democrática del país.

En materia de la coordinación fiscal desarrollada en los últimos tiempos, conviene mencionar, como principal antecedente, el Sistema Nacional de Coordinación Fiscal (SNCF) creado mediante la Ley de Coordinación Fiscal de 1978 y la coordinación de derechos de 1982. La aprobación de la Ley de Planeación de 1983 brindó el marco jurídico para la convergencia entre la descentralización de la administración pública federal y las tendencias de coordinación fiscal en curso. Desde su concepción, el SNCF estableció como eje central la regulación del sistema de participaciones. En 1980 se aprobaron los fondos General de Participaciones (FGP) y Financiero Complementario de Participaciones (FFCP); en 1981 se añadió el Fondo de Fomento Municipal (FFM). Durante la presidencia de Ernesto Zedillo (1994-2000) se avanzó en una política hacendaria más enfocada al fortalecimiento de las finanzas locales, lo que coincidió con la maduración de procesos de descentralización administrativa emprendidos desde los años ochenta. Esta política se expresó, entre otras medidas, en la ampliación de las participaciones estatales, la devolución de algunas facultades tributarias a los estados y la creación de fondos de gasto al margen del SNCF.

En 1997 se verificaron las elecciones legislativas a través de las cuales se integraría la LVIII Legislatura Federal del país. La trascendencia de los resultados de este proceso electoral quedó marcada por el hecho de que, por primera vez en la historia posterior a la Revolución Mexicana, la representación de los partidos en la Cámara de Diputados se integraría exclu-

sivamente por minorías. La pérdida de predominio del Partido Revolucionario Institucional, además de preludiar la transición política del año 2000, marcó nuevas oportunidades para que las agendas políticas de los partidos de la oposición tuvieran en el Congreso un renovado cauce institucional. Una de las primeras consecuencias de la transición democrática iniciada en esa coyuntura fue el impulso, con nuevos bríos, de las vías de descentralización en curso.

Un elemento crucial en ese proceso fue el denominado “nuevo federalismo”, que surge de la reforma de 1997 a la Ley de Coordinación Fiscal, mediante la cual se implantó la figura de “aportaciones”, en complemento del concepto de “participaciones” del Sistema Nacional de Coordinación Fiscal instituido a finales de los setenta para mejorar la coordinación tributaria de la hacienda pública. A diferencia de las participaciones, cuyo fundamento radica en racionalizar el acceso de los estados al presupuesto federal, las participaciones se crearon para facilitar la descentralización de los servicios públicos. En el marco de esta reforma, se estableció el Ramo 33 del Presupuesto de Egresos de la Federación, el cual concentra los fondos de apoyo a la descentralización de los servicios de salud, educación básica y normal (formación de maestros), infraestructura social estatal y municipal, fortalecimiento municipal, y atención a rezagos en educación básica y superior.

En 1998, a través del denominado Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM), se añadieron los fondos de aportaciones para la educación tecnológica y de adultos, y para las de seguridad pública; además se precisaron las responsabilidades federales y estatales de programación y fiscalización del gasto, y se especificaron recursos del FAM para infraestructura de las universidades públicas. En el nuevo marco, las dependencias federales deberían dar cuenta del cálculo global del presupuesto a transferir a cada estado, y éstos habrían de contabilizar como propios los fondos entregados. Este enfoque mejoró posibilidades para un control descentralizado de los recursos públicos. Para enfrentar el riesgo de que las entidades federativas y municipios utilizaran los recursos del Ramo 33 en actividades distintas a las previstas, se optó por la fórmula de los “fondos etiquetados” y se establecieron normas de fiscalización adecuadas a tal propósito.

El mecanismo de participaciones y aportaciones habría de coexistir con instrumentos más flexibles de asignación de gasto descentralizado, entre los que cabe mencionar los programas sujetos a reglas de operación aprobados cada año en el Presupuesto de Egresos de la Federación, así como los convenios de coparticipación suscritos entre la Federación y los estados para el financiamiento de programas específicos. Esta segunda vía ha sido

la empleada para satisfacer demandas presupuestales de los estados para crear nuevas IES públicas, o bien para incrementar el subsidio que se otorga a las universidades estatales. Además, las universidades públicas autónomas (federales y estatales) han gestionado, en los años recientes, asignaciones extraordinarias directas del Congreso Federal, a través de acciones de cabildeo de tipo bilateral o multilateral (Mendoza, 2007).

Los procesos reseñados hasta este punto dan cuenta de una pauta de desarrollo político que conjuga dos elementos principales: por un lado, una tendencia hacia la descentralización y la desconcentración de atribuciones y recursos de la autoridad pública federal en favor del desarrollo de capacidades locales; por otro, una tendencia hacia la proliferación de instancias, mecanismos e instrumentos de control más o menos incisivos, que incluyen fórmulas de reporte, evaluación, seguimiento, supervisión y rendición de cuentas. En el marco del federalismo democrático, la multiplicación de controles y la extrema burocratización de los mecanismos distributivos parece responder a una doble intención: evitar que la pauta de descentralización se traduzca en la dispersión y la ineficiencia de los recursos distribuidos, y evitar que la autoridad federal ejerza discrecionalmente la aplicación de políticas y recursos que, en principio, comportan un enfoque de equidad distributiva. Por supuesto, el riesgo de saturación de las instancias de control es uno de los mayores retos, y en cierto sentido uno de los mayores obstáculos para la estabilización de la nueva fase de desarrollo político del sistema.

Con los marcos de referencia que hemos desarrollado, podemos abordar a continuación la pregunta acerca de las dinámicas de desarrollo del sistema universitario del país; interesa en particular enfocar el análisis sobre los procesos de ajuste y cambio institucional respectivos, y sobre la problemática específica de la coordinación de los elementos que integran el sistema.

Desarrollo reciente de la educación universitaria en México en el marco de la transición federalista

En las últimas tres décadas el sistema de educación superior en México ha desarrollado profundas dinámicas de cambio en prácticamente todas sus dimensiones y componentes. Un primer rasgo de transformación está relacionado con los procesos de crecimiento, expansión, descentralización y diversificación del sistema. Entre los elementos relevantes de tal dinámica cabe mencionar los siguientes:

- a) La creación de nuevas IES públicas en los estados. A través de la creación de los sistemas de universidades tecnológicas, universidades politécnicas, universidades públicas de apoyo solidario y universidades interculturales, la oferta de educación superior pública en México incentivó procesos de diferenciación de la oferta y de diversificación institucional.
- b) El impulso a las modalidades de educación superior tecnológicas en el sector público. En 1991 se inició la operación del sistema de universidades tecnológicas, con oferta de formación técnico superior en carreras de dos a tres años; en 2001 inició operaciones el sistema de universidades politécnicas. A partir de 1994 se reforzó el sistema de institutos tecnológicos mediante la creación del subsistema de institutos tecnológicos descentralizados, complementario al subsistema de institutos tecnológicos federales. En 2014 se aprobó la creación del Tecnológico Nacional de México para robustecer la coordinación de los institutos tecnológicos federales e instituciones afines.
- c) La descentralización de las universidades públicas estatales. Este proceso significa la apertura de sedes académicas, dependientes de la universidad estatal, en el interior de la entidad federativa correspondiente. Aunque los modelos de descentralización son variables, en general se han basado en la instalación de unidades en ciudades distintas a la capital del estado en que hay una demanda significativa de educación superior.
- d) La incorporación de las IES públicas de formación de profesores al sistema de educación superior. Aunque desde los años ochenta se decidió que la formación de profesores para el sistema de educación básica, concentrado en las escuelas normales dependientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP), adquiriera el rango de educación superior, hasta el 2005, con la nueva estructura administrativa de la SEP, esta modalidad educativa se integró formalmente al sistema de educación superior.
- e) La inversión privada. A finales de los ochenta, la matrícula en IES privadas representaba menos del 20% del total. En los noventa su participación creció hasta el umbral de 30%, y en la actualidad cubre una tercera parte del total y más del 40% del posgrado. El intenso crecimiento de la educación superior privada se atribuye a la demanda no atendida por la opción pública y al déficit de controles de calidad académica rigurosos.

Como resultado de tales dinámicas, el sistema de educación superior casi triplicó su población escolar entre 1990 y 2014, al pasar de 1.2 a 3.3 millones de estudiantes, lo que significa transitar de promedio de atención al grupo de edad relevante de menos de 15% en 1990 a aproximadamente una tercera parte en la actualidad.

A la par del crecimiento y la diferenciación del sistema, se han registrado modificaciones importantes en el ámbito de su gestión, las cuales guardan estrecha relación con las fórmulas que se han desprendido de la transición política nacional bajo las pautas del federalismo democrático. A continuación reseñaremos algunos de los hitos fundamentales de esa trans-

formación, colocando el acento sobre la concurrencia en la definición y la operacionalización de las políticas de educación superior entre la autoridad educativa federal y el organismo intermediario representativo de las universidades públicas, esto es, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Además de la renovación de los métodos y fórmulas de asignación del gasto público para las instituciones de educación superior, un proceso de gran importancia en la renovación de enfoques en el ámbito de las políticas de educación superior coordinadas por la Federación se ha derivado del trabajo de formulación de propuestas, de mediano y largo plazo, elaborado por la ANUIES. En 1998 el Consejo Nacional de la Asociación acordó el inicio de un análisis colectivo para construir la visión del sistema de educación superior hacia el año 2020. A partir de esa visión, el Consejo propuso que la Asociación planteara líneas estratégicas de desarrollo a mediano y largo plazos, que coadyuvaran al fortalecimiento de las IES asociadas y del sistema de educación en su conjunto (ANUIES, 2000).

La propuesta de ANUIES en el 2000 incluye una serie de programas estratégicos para operar en las IES (consolidación de cuerpos académicos; desarrollo integral de los alumnos; innovación educativa; vinculación; gestión, planeación y evaluación institucionales); programas para el sistema de educación superior en su conjunto (evaluación y acreditación; sistema nacional de información; redes académicas y movilidad; universidad virtual); propuestas para acciones del Estado (expansión y diversificación de la educación superior; consolidación de la infraestructura; planeación y coordinación de la educación superior; marco jurídico de la educación superior; financiamiento de la educación superior).

La mayor parte de las propuestas y recomendaciones formuladas por la Asociación en el año 2000 fueron tomadas en la definición de las políticas de educación superior desplegadas a lo largo de la década 2000-2009. Entre otras, cabe mencionar la política de expansión, diversificación y desconcentración de la oferta de educación superior; el desarrollo de un sistema de garantía de la calidad de los programas educativos mediante ejercicios de evaluación externa y acreditación; la implantación en las IES de mecanismos de planeación estratégica –enfocados al fortalecimiento institucional–, transparencia y rendición de cuentas; el planteamiento de incentivos para la mejora académica del profesorado y el desarrollo de cuerpos académicos en las IES; los programas institucionales de infraestructura y equipamiento; la puesta en práctica de diversas reformas académicas, de organización y gestión de las instituciones.

En septiembre de 2001 se publicó el Programa Nacional de Educación (PNE) 2002-2006. En dicho programa se establecieron, entre otros ejes de política, los lineamientos de planeación y coordinación del sistema: incrementar el gasto público en educación superior; actualizar la normativa y conformar un sistema de educación superior abierto, integrado, diversificado, flexible, innovador y dinámico, que esté coordinado con otros niveles educativos, con el sistema de ciencia y tecnología, con los programas de artes y cultura, y con la sociedad. Con relación al tema de acceso, equidad y cobertura, el PNE plantea una política de crecimiento del sistema de educación superior basada en criterios de calidad y equidad. Asimismo se proponía una mayor equidad entre entidades federativas y grupos sociales y étnicos. En materia de calidad, el programa propone objetivos tales como lograr una mayor flexibilidad en los programas educativos; incorporar una dimensión integral del conocimiento; propiciar el aprendizaje continuo de los estudiantes; fomentar el desarrollo de la creatividad y el espíritu emprendedor; promover el manejo de lenguajes y del pensamiento lógico; impulsar la formación de valores. Asimismo, se busca que los estudiantes logren una mejor eficiencia terminal en sus carreras, que mejoren los índices de retención y que existan diversas opciones de titulación.

Una variable definida en el PNE es la vinculación de las carreras con el ámbito social, para lo cual se propone una revisión permanente de los perfiles de los programas académicos y su vinculación con el ámbito laboral. En el mismo sentido, se propone la integración de las funciones universitarias de docencia, investigación y difusión. En la formación de los estudiantes se busca consolidar el servicio social como un medio que enriquezca a los alumnos y que se vincule efectivamente con problemas nacionales. La cooperación entre las diversas instituciones es una dimensión que el programa busca impulsar. En cuanto al desempeño de los docentes, el PNE plantea los siguientes retos: lograr que los profesores cuenten con una formación académica y pedagógica adecuada, y ampliar y fortalecer los cuerpos académicos en los diferentes niveles de las instituciones de educación superior. Los programas de postgrado representan un campo de especial interés en el PNE, y se refiere la necesidad de mejorar su calidad.

Los procesos de evaluación mantienen vigencia en la política nacional, y se busca consolidar el sistema nacional de evaluación y acreditación; tal propósito abarca tanto a instituciones públicas como privadas. El documento alude a la necesaria revisión de los esquemas salariales de los académicos y a su efectiva utilización para la mejora de la calidad de la docencia, la investigación y la difusión; también hace referencia a la necesidad de

que las instituciones generen programas integrales para la mejora de sus procesos educativos.

La integración, la coordinación y la gestión del sistema de educación superior define los siguientes retos: el primero, establecer un esquema de planeación que integre el nivel nacional y los sistemas estatales, así como el ámbito de las instituciones frente a la sociedad; el segundo, abrir el sistema de educación superior de manera tal que puedan surgir redes y articulaciones transversales que garanticen el intercambio de las instituciones con su entorno; el tercero, propiciar una real vinculación entre las diferentes instituciones que conforman el sistema educativo superior para lograr la movilidad de estudiantes y académicos, así como la vinculación de proyectos e infraestructura; el cuarto se refiere al incremento del financiamiento y a la diversificación de éste; el quinto alude a la necesidad de actualizar el marco jurídico.

Los propósitos del PNE se buscaron concretar mediante diversos programas y políticas. El propósito de ampliación de la cobertura fue atendido, en primer lugar, mediante la creación de universidades tecnológicas, universidades politécnicas y universidades públicas con financiamiento mixto (federal y estatal). El objetivo de mejorar la equidad de oportunidades de acceso fue tratado, además de la ampliación de la oferta, por medio del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES). El objetivo de mejora de la calidad fue instrumentado mediante una política que induce a las universidades públicas a impulsar innovaciones en sus planes y programas académicos. Este modelo, complementario del subsidio, fue reforzado mediante el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), el cual induce a las instituciones a formular proyectos de “superación académica del profesorado, actualización de contenidos, uso intensivo de tecnología y adopción de enfoques educativos centrados en el aprendizaje”. El propósito es estimular la acreditación de los programas académicos como forma de demostración del grado de calidad alcanzado. El esquema se inició desde 1991 con la creación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y prosiguió con el establecimiento, a finales del 2000, del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES), cuyo propósito consiste en autorizar agencias no gubernamentales de acreditación y coordinar su trabajo. Por último, el propósito del PNE de mejorar la coordinación del sistema, formulando las adecuaciones normativas necesarias, ha sido el menos atendido por la autoridad federal. Si bien desde el sexenio pasado, y también en el presente, se ha buscado revitalizar los órganos del denominado Sistema Nacional de Planeación de la Educación Superior, en particular la Coordinación Nacio-

nal de Planeación de la Educación Superior (CONPES) y los órganos estatales (COEPES) y regionales (CORPES), en los hechos el mecanismo de coordinación horizontal se ha debilitado y lo tiende a sustituir la presencia protagónica de SEP-SESIC en la definición de lineamientos de reforma académica, políticas de calidad, planeación del sistema y reglas de financiamiento.

Al cierre de la administración, la SEP informó que se contaba con la norma pedagógica y de operación, los lineamientos y criterios generales para la elaboración del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) con su propio esquema de financiamiento, y que lo anterior propició que en ese año 120 Universidades Públicas Estatales, Universidades Tecnológicas, Universidades Politécnicas e IES afines contaran con su PIFI y 110 Institutos Tecnológicos Federales tuvieran su Programa Institucional de Innovación y Desarrollo (PIID). Además, en el periodo comprendido entre enero y octubre de 2006, las 31 entidades federativas formularon por primera vez un Programa Estatal para el Desarrollo de la Educación Normal, mediante un proceso de planeación estratégica que involucró a las escuelas normales en cada entidad; los programas fueron evaluados por comités de expertos y la asignación de recursos se encuentra en proceso de aprobación.

Asimismo, el Informe de Cierre de Administración de la SEP señala que en 2006 se contó con un marco normativo para estímulos al personal docente; se incrementó el número de apoyos para la incorporación de profesores de tiempo completo de 337 a 2 968; se incrementó el número de apoyos para la reincorporación de exbecarios PROMEP de 110 a 786; las becas otorgadas a profesores de tiempo completo aumentaron de 483 a 2 846; las nuevas plazas para la contratación de profesores de tiempo completo pasaron de 786 a 4 023. Según la SEP, los apoyos, en su conjunto, mejoraron el perfil de la planta académica de tiempo completo y alcanzaron el 75.3% de profesores de tiempo completo que se desempeñan en las IPES participantes que cuentan con estudios de posgrado. El número de programas reconocidos por su buena calidad pasó de 474 en 2002 a 1 699 en 2006. El número de programas evaluados por los CIEES y con posibilidades de lograr la acreditación en el corto plazo, se incrementó de 431 en 2001 a 1 563 en 2006. La totalidad de programas que tenían posibilidades de acreditación en el corto, el mediano y el largo plazos sumaban 3 007 al término de la administración. Mediante el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional SEP-CONACYT, se logró incrementar el número de programas de posgrado de buena calidad de 244 en 2003 a 682 en 2006; asimismo, el 67.0% de los estudiantes de licenciatura de las universidades públicas, el 76.0% en las universidades tecnológicas y el 58.0% en los institutos tecnológicos realizaron sus estudios en programas de buena calidad.

En el balance de logros de la SEP, durante la administración del presidente Vicente Fox Quezada se destaca, asimismo, la implantación de nuevos instrumentos para la mejora de calidad de las instituciones y programas del sistema. En particular:

- Políticas para el fortalecimiento de la educación superior en el marco del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, PIFI. A partir de los resultados de la actualización de la planeación institucional del PIFI, se han formulado las políticas institucionales que orientan las acciones de planeación de las dependencias de educación superior. Dichas políticas buscan orientar los procesos de actualización de la autoevaluación, la planeación y la programación de cada DES, que den lugar a sus Programas de Fortalecimiento.
- Políticas para el fortalecimiento de la educación superior en el marco del Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional. Dentro de estas políticas se destaca la creación del Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional, SEP-CONACYT, así como la constitución del padrón Nacional de posgrado SEP-CONACYT.

En la coyuntura de renovación de la presidencia de la República para el periodo 2006-2012, la ANUIES llevó a cabo, con el concurso de académicos y especialistas de las IES afiliadas, un amplio ejercicio de diagnóstico sobre la situación y la problemática de la educación superior en México, de identificación de sus retos centrales, así como de planteamiento de propuestas y alternativas de cambio a ser consideradas por los poderes del Estado en el plano de la definición de políticas públicas y las propias instituciones en sus procesos de transformación académica y de organización interna.

De ese ejercicio, cuya síntesis quedó plasmada en el documento Consolidación y avance de la educación superior en México (ANUIES, 2007), destaca, en primer lugar, la perspectiva desde la cual la Asociación aprecia la importancia de fortalecer el sistema de educación superior del país; en segundo, enfrentar sus rezagos, limitaciones e inequidades; en tercero, alentar los procesos que aseguren que las actuales y futuras generaciones de jóvenes mexicanos tengan condiciones suficientes de acceso a una educación superior de calidad y pertinencia social, así como aquéllos con auténtica contribución en la realización de las vocaciones de las personas y la solución de los problemas que confronta el país y sus regiones. En este documento se identifican los principales avances y logros alcanzados por el sistema en la dirección de mejoramiento cuantitativo y cualitativo de la educación superior del país, pero también las limitaciones y los nuevos retos.

En materia de avances, la ANUIES reconoce y destaca que:

- Se ha desarrollado una mayor diversidad de áreas académicas, científicas y tecnológicas, y el conjunto de las IES presenta una amplia oferta de estudios sentando bases para la integración de sistemas estatales de educación superior. La creación de IES públicas en los últimos años representó un importante avance para la ampliación de oportunidades con equidad.
- Las universidades tecnológicas y politécnicas han contribuido a la diversificación en la orientación y la duración de los programas en vinculación con los sectores productivos de las regiones. Las universidades interculturales, de reciente creación, han planteado un nuevo modelo de formación y han favorecido la incorporación de estudiantes indígenas a la educación superior.
- Se han desplegado nuevas formas de cooperación interinstitucional, en distintos sectores, en el ámbito de las entidades federativas y de las asociaciones institucionales, científicas y profesionales. Asimismo, las IES han desarrollado una variedad de acciones de vinculación con empresas, comunidades y organismos sociales que acreditan un esfuerzo por elevar la pertinencia educativa.
- El sistema forma hoy sus propios académicos con maestría y doctorado, y continúa impulsando su formación y la actualización en instituciones reconocidas de otros países. El Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), a más de diez años de operación, ha incidido positivamente en la superación del personal académico y en la consolidación de las capacidades académicas de las universidades públicas.
- Ha crecido la planta de investigadores en ciencias y humanidades, así como la de tecnólogos que han logrado avances importantes en la calidad y la proyección internacional de su trabajo.
- Están en marcha procesos y organismos de evaluación, acreditación y certificación, y, en términos generales, se ha creado la cultura de la evaluación en las IES.
- Las políticas de modernización dirigidas a las instituciones públicas, articuladas en el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) a partir de 2001, han ampliado y mejorado de manera significativa las instalaciones físicas, la infraestructura bibliotecaria y de cómputo, las tecnologías de información y comunicación, y los laboratorios y talleres. Asimismo, han incidido, entre otros aspectos, en el mejoramiento de las actividades sustantivas: la innovación curricular, la modificación de prácticas educativas, el desarrollo de modalidades no escolarizadas, el establecimiento de sistemas de tutorías a estudiantes y el mejoramiento de la calidad de los programas educativos.
- Varias IES particulares han emprendido procesos de mejora y aseguramiento de la calidad académica. Se han atendido aspectos como el nivel de la planta docente; la infraestructura de apoyo al aprendizaje; el desarrollo de programas de posgrado; investigación, difusión y extensión; la evaluación y la acreditación de los programas de estudio.

- Se logró la integración de todos los institutos tecnológicos en un sistema que permite el diseño de políticas de interés nacional aplicables a la realidad socioeconómica de las entidades federativas.
- Se iniciaron reformas a los sistemas de pensiones de las universidades públicas estatales y se canalizaron recursos para disminuir los pasivos que más impactan las finanzas institucionales.
- Se han sentado las bases para el apoyo financiero a estudiantes de escasos recursos mediante el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) y otras iniciativas.

La ANUIES señala, sin embargo, la persistencia de problemas fundamentales y la aparición de nuevos retos que limitan la profundidad de los logros alcanzados. Además, el cambiante entorno social, económico y político de México eleva continuamente las exigencias de la sociedad hacia la educación superior, reclamando de ella nuevas respuestas que sobrepasan sus capacidades actuales. El sistema, por lo tanto, requiere conseguir mayores niveles de flexibilidad y adaptabilidad para responder a las circunstancias en continua transformación. Asimismo, se subraya la necesidad de articular los esfuerzos que se realizan en las instituciones públicas y particulares que integran el sistema de educación superior del país, con las políticas, programas y acciones perfilados en la esfera gubernamental, al igual que sintetiza en dos grandes ejes la visión propuesta de cambio. El primero de estos dos ejes se resume en el denominado “binomio calidad-pertinencia de la educación superior”, y el segundo reitera la necesidad de formular y emprender “una política de estado que desencadene el potencial de la educación superior”.

En el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 se incluye buena parte del enfoque de renovación del sistema propuesto por la ANUIES. En particular permanece el énfasis en la necesidad de sostener e incrementar la dinámica de expansión del sistema para alcanzar, al término del periodo presidencial, la meta de un treinta por ciento de cobertura. También se recupera el énfasis de mantener e incrementar el sistema de becas para educación superior hasta alcanzar, al término del periodo, un volumen no menor a 400 mil becas vigentes. Por último, se hace notar la importancia de sostener el esfuerzo emprendido en materia de consolidación de la calidad académica a través de políticas, programas y acciones perfilados en los últimos años.

Durante la gestión del presidente Calderón Hinojosa son especialmente destacables los resultados de la política sectorial en materia de crecimiento y diversificación del sistema de educación superior, el impulso a los programas tendientes a reforzar la calidad académica de las instituciones y los programas, así como las pautas para la consolidación de una cultura de

evaluación, transparencia y rendición de cuentas de las instituciones que integran el sistema. En un balance de resultados de la gestión sexenal, elaborado en la Subsecretaría de Educación Superior, se destacan elementos como los siguientes:

- En materia de expansión y cobertura, el sistema ha logrado mantener y aun incrementar el ritmo de crecimiento establecido en la primera mitad de la década, es decir, la generación de casi 100 000 nuevas plazas escolares por año en el conjunto del sistema, y más de 60 000 en el sector público. Esta pauta de crecimiento se ha traducido, durante la presente administración, en el incremento de un punto porcentual por año en el indicador de cobertura, con lo cual es previsible que se alcancen las metas de cobertura sugeridas por la ANUIES y fijadas en el Programa Sectorial de Educación del sexenio.
- También registra datos positivos la estrategia de mejorar el perfil académico de la planta docente. En la actualidad dos terceras partes del profesorado de tiempo completo, adscrito a las universidades federales y las universidades públicas de los estados, cuenta con estudios de posgrado. No obstante, esa proporción no es tan favorable en el resto de los subsistemas de educación superior.
- En virtud del trabajo de evaluación de programas a cargo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, y a la acreditación de programas encomendada a organismos competentes avalados por el Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), el número de programas de licenciatura universitaria y tecnológica que cuentan con un reconocimiento público de calidad se ha incrementado notablemente en los últimos años. De este modo, se estima que en la actualidad más de tres cuartas partes de la matrícula de licenciatura universitaria y tecnológica están inscritas en programas evaluados favorablemente por los CIEES y/o acreditados por las agencias que coordina el COPAES. El número de programas reconocidos por su buena calidad se incrementó de 1 872 en diciembre de 2006 a 3 259 en diciembre de 2010, lo que significa un aumento de casi 75 por ciento.
- La continuidad y crecimiento del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), principal instrumento de equidad social de la política pública de educación superior, ha generado nuevas becas y ha mantenido el nivel de las otorgadas de aproximadamente 300 000 en la actualidad. Cabe recordar que la meta propuesta por la SEP corresponde a 400 000 becas al final del sexenio.
- La continuidad del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y el Programa Nacional de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), han estimulado, mediante fondos concursables, la planeación estratégica en las universidades, la formación y el desarrollo de cuerpos académicos de docencia e investigación, y el desarrollo de proyectos correspondientes a las funciones académicas de las instituciones. Hoy en día la casi totalidad de las universidades públicas federales y estatales cuentan con programas

integrales de fortalecimiento institucional, con cuerpos y redes académicas de distinto nivel de consolidación, y con proyectos académicos o de gestión institucional financiados mediante los fondos concursables del PIFI y el PROMEP.

En el sexenio del presidente Calderón Hinojosa, el esquema de crecimiento con diversificación y descentralización se reitera y profundiza. De 2007 a 2010 se crearon un total de 90 IES públicas; entre ellas se encuentran, 39 institutos tecnológicos, 24 universidades politécnicas, tres universidades interculturales y cinco universidades públicas estatales. Las nuevas UPES son: la Universidad Interserrana (Puebla, 2007), la Universidad de Oriente (Yucatán, 2007), la Universidad Estatal del Valle de Toluca (Estado de México, 2008), la Universidad Mexiquense del Bicentenario (Estado de México, 2008) y la Universidad de la Ciénaga (Michoacán, 2008).

Por otra parte, las fórmulas de subsidio fiscal a los subsistemas han mantenido un señalado grado de variación entre sí; sin embargo, es posible discernir algunas tendencias comunes. Las instituciones que dependen exclusivamente de asignaciones federales son las integradas al sistema de universidades federales y los institutos tecnológicos federales; este conjunto representa casi el 35% del gasto público aplicado en educación superior. En segundo lugar se encuentran las IES subsidiadas con participación federal mayoritaria; es el caso de la mayoría de las universidades públicas de los estados, así como de las universidades interculturales. El rango de esta fórmula es más bien amplio: desde universidades como las de Guerrero, San Luis Potosí y Oaxaca, que integran su presupuesto ordinario cerca del 90% de aportaciones federales, hasta universidades como las de Veracruz, Sonora, Coahuila y Quintana Roo, con subsidio paritario, o bien la Universidad de Guadalajara, donde el subsidio estatal representa más del 60% del presupuesto ordinario. El grupo de instituciones integrado a esta fórmula de financiamiento consume más del 55% del gasto público total asignado a la educación superior. Por último, está el caso de las universidades tecnológicas y politécnicas, así como el de los institutos tecnológicos descentralizados, donde la fórmula de subsidio es estrictamente paritaria: 50% de la Federación y 50% de gasto estatal.

Asimismo, se redobló la estrategia de distribuir recursos extraordinarios para programas de ampliación de matrícula, equipamiento e infraestructura, reforma académica y reforma administrativa. Los fondos extraordinarios han tenido un crecimiento notable tanto en su número como en alcance y monto: mientras que en el año 2000 existían tan solo cuatro de estos instrumentos de financiamiento, para 2010 ya eran 17 fondos, benefi-

ciando no sólo a las Universidades Públicas Estatales (UPE), sino también a los Institutos Tecnológicos, las Universidades Tecnológicas y las Universidades Interculturales. Es tal la importancia adquirida por estos fondos que, en los últimos cuatro años, alrededor del 25 por ciento del presupuesto asignado a las UPES se entregó por esta vía, cuando en 2000 y 2006 representaron alrededor de 8 y 10 por ciento del subsidio total, respectivamente.

Reflexiones finales

Las tendencias de descentralización y federalización de la educación superior presentan, a pesar de los avances, importantes tensiones y algunos dilemas que reclaman solución a corto plazo. Entre los problemas más relevantes se identifica la ausencia de una coordinación y regulación del sistema con enfoque federalista. Aunque el sistema ha tomado esa dirección, la autoridad educativa federal conserva atribuciones relevantes en materia de la orientación curricular de los subsistemas que coordina, particularmente en los subsistemas de educación superior tecnológica y de formación de profesores.

Por otra parte, las políticas de calidad enfocadas a las universidades públicas de los estados, basadas en la oferta de recursos federales adicionales, también evidencian un rasgo centralista al ser normadas y regidas exclusivamente por la autoridad federal. Por último, se advierte un déficit normativo para la regulación estable de las atribuciones federales y estatales en el gobierno del sistema en su conjunto y sus distintos componentes. No menos importante, se advierte una tensión entre la autonomía concedida por ley a la mayoría de las universidades públicas federales y estatales y la incidencia de las políticas públicas federales sobre las instituciones.

A la vista de estos retos, la posibilidad de mejorar las condiciones de gobernabilidad del sistema de educación superior precisa, como punto de partida, reconocer su complejidad y su heterogeneidad, así como la diversidad de papeles y funciones que las IES desempeñan en respuesta a las demandas de su entorno. Requiere, además, gestar políticas públicas susceptibles de ser adaptadas y adecuadas por las diversas instituciones sin desmedro de su identidad; generar objetivos y reglas comunes, cuyo acatamiento se base en una común percepción acerca de la bondad de los objetivos y la equidad de las reglas; aprovechar y encauzar los procesos de innovación y cambio que tienen lugar al seno de las instituciones; y no menos importante, construir canales que faciliten la cooperación interinstitucional.

Por su tamaño, su diversidad y su complejidad el actual sistema de educación superior, hace poco recomendable la persistencia de políticas centralizadas, más allá de la coordinación y la regulación indispensables. En su lugar, ofrece una alentadora posibilidad, desde luego no exenta de riesgos, la vía federalista: apoyar la consolidación de sistemas estatales de educación superior y fortalecer las capacidades de los gobiernos de las entidades federativas para construir y gestionar adecuadamente tales sistemas. Construir tales capacidades abre perspectivas para encontrar nuevas soluciones a los problemas de cobertura, pertinencia, calidad y equidad que aquejan a la educación superior. Pero no sólo eso, la propia realidad política del país, en su transición democrática, impone la apertura de nuevos espacios de acción que pasan, necesariamente, por la actualización del pacto federal.

En el plano internacional, está presente una renovada atención sobre la importancia de impulsar y articular, en torno a nuevas prioridades de desarrollo –que incluyen la recuperación del crecimiento y la creación de empleos–, la consolidación de sistemas de alcance regional –en nuestro caso estatal– en que se vincule la oferta de educación superior, la generación de estructuras sólidas de vinculación, las políticas de desarrollo locales, así como la articulación de sistemas integrados de formación, investigación y desarrollo tecnológico. Se trata de un nuevo paradigma de descentralización, que no se agota en una suficiente distribución de la oferta educativa, sino que apunta a cimentar bases para la construcción y el desarrollo de potentes sistemas regionales que, atendiendo a las vocaciones productivas de cada entorno local, brinden a las circunscripciones locales nuevas condiciones económicas y sociales para su desarrollo y su producción en los entornos de la globalización y la sociedad del conocimiento.

Una política de educación superior, que conjugue la prioridad nacional en torno a la educación superior en su conjunto, con una visión sensible a los dilemas del desarrollo regional, exige atender varias dimensiones. Ésta debe esmerarse sobre todo en la revisión de los criterios de distribución de recursos financieros en el sistema; en incentivar programas nacionales de becas, de formación docente, de infraestructura y equipamiento, de desarrollo y acceso a programas académicos especializados nacionales e internacionales: en considerar los niveles de ingreso familiar y los rendimientos promedio de los alumnos según regiones.

De esta manera, la política regional del sistema de educación superior que el país adopte debe resultar de una necesaria negociación entre los actores federales y los estatales. No debe ser la simple desagregación por regiones de la política nacional, a partir de visiones y decisiones adoptadas por autoridades centrales, ni tampoco la simple sumatoria de políticas estatales.

En este sentido, la política nacional debe construirse conciliando los objetivos macro del país con aquéllos perseguidos por las comunidades de los estados, y también sistematizando los principios y compromisos que asumen las IES públicas en cada entorno territorial.

Referencias

- ANUIES (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo: una propuesta de la ANUIES*, México, ANUIES.
- Auclair, Céline (2005). Federalism: its principles, flexibility and limitations, *Federations*, 5, no. A-1: 3-5.
- Bardhan, Pranab y Dilip Mookherjee, eds. (2006). *Decentralization to Local Governments in Developing Countries. A Comparative Perspective*. Cambridge: MIT Press.
- Buchanan, James (1995). Federalism as an Ideal Political Order and an Objective for Constitutional Reform, *Publius: The Journal of Federalism* 25, no. 2: 19-27.
- Buchanan, James (1996). Federalism and Individual Sovereignty, *The Cato Journal* 15, no. 2-3: 3-8.
- Burgess, Michael (2003). Federalism and federation, in Cini, Michelle (ed.), *European Union Politics*, Oxford University Press.
- Cameron, David (2001). The structures of intergovernmental relations. *International Social Science Journal* 53, 167: 121-127.
- Denil, Frédérique & Mulquin, Marie-Ève (2005). La théorie du fédéralisme fiscal et ses enseignements En Michel Mignolet (ed.). *Le fédéralisme fiscal*, De Boeck, Louvain-la-Neuve (Bélgica), pp. 11 - 23
- Elazar, Daniel (1996). From Statism to Federalism. A Paradigm Shift. *International Political Science Review*, 17, 4: 417-429
- Enikolopov, Ruben & Zhuravskaya, Ekaterina (2007). Decentralization and political institutions, *Journal of Public Economics* 91 (11-12): 2261-2290.
- Evans, Peter (1997). The Eclipse of the State?, *World Politics*. 50: 62-87.
- Filippov, Mikhail, Peter C. Ordeshook, Olga Shvetsova (2004). *Designing Federalism. A Theory of Self-Sustainable Federal Institutions*. Cambridge University Press.
- Gibson, Eduard L. (2004). *Federalism and democracy in Latin America*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Gupta, Shreekant (2001). *Political accountability and fiscal federalism* *International Tax and Public Finance*, 8, pp. 263-279.
- King, Kenneth (2007). Multilateral agencies in the construction of the global agenda on education, *Comparative Education*, 43, 3: 377-391.
- Kramer, Larry (1994). Understanding Federalism, *Vanderbilt Law Review*. 47: 1485-1561.
- Lane, Jan Erik & Svante, Ersson (2005). The riddle of federalism: does federalism impact on democracy? *Democratization* 12(2): 163-182.
- Lechner, Norbert (1997). *Las condiciones de gobernabilidad democrática en la América Latina de fin de siglo*, Buenos Aires: FLACSO.

- Leander, Anna (2001). "Globalisation, Transnational Polities and the Dislocation of Politics," *COPRI Working Papers* 21, Danish Institute for International Studies. Documento electrónico en: <http://www.ciaonet.org/wps/lea01/>
- Lulfesmann, Christoph (2002). Central governance or subsidiarity: A property-rights approach to federalism, *European Economic Review* 46 (8): 1379-1397.
- Majeed, Akhtar, Ronald L. Watts y Douglas M. Brown, eds. (2006). *A Global Dialogue on Federalism*, (Vol. 2: Distribution of Powers and Responsibilities in Federal Countries), Ontario, McGill, Queens University Press.
- McDermott, Gerald A. (2001). *Reinventing Federalism: Governing Decentralized Institutional Experiments in Latin America*, World Bank, Finance, Private Sector, and Infrastructure Division. Washington D.C.
- Mead, Timothy D. (1982). Federalism, Public Choice and Local Management Capacity, *Journal of Urban Affairs*, 4, no. 4: 1-12.
- Mendoza Rojas, Javier (2007). *Cabildeo Legislativo para el presupuesto federal de educación superior*. México, UNAM.
- Myerson, Roger B. (2006). Federalism and Incentives for Success of Democracy, *Quarterly Journal of Political Science* 1, 3-23.
- O'Donnell, Guillermo (1993). Estado, democratización y ciudadanía, *Nueva Sociedad*, 128, pp. 62-87
- Perotti, Roberto (1996). Growth, Income Distribution and Democracy: What the Data Say, *Journal of Economic Growth* 1, 2: 149-187.
- Riker, William (1964). *Federalism: Origin, Operation, Significance*, Toronto, Little, Brown & Co.
- Rodden, Jonathan y Susan Rose-Ackerman (1997). Does Federalism Preserve Markets? *Virginia Law Review* 83, no. 7: 1521-1572.
- Rodríguez-Gómez, Roberto y Alcántara, Armando (2003). Toward a Unified Agenda for Change in Latin American Higher Education. The Role of Multilateral Agencies, en: Stephen J. Ball, Gustavo Fishman y Silvina Gvirtz, eds., *Crisis and Hope. The Educational Hopscotch of Latin America*, Nueva York y Londres, Routledge & Falmer: 19-44.
- Rodríguez-Gómez, Roberto (2007). Higher Education Decentralizes, *Federations Magazine* 6, no. 2: 21-23.
- Rodríguez-Gómez, Roberto (2009). La coordinación de sistemas universitarios en la transición federalista. Panorama internacional y el caso de México Capítulo en: Marcela Mollis, ed., *Memorias de la Universidad: otras perspectivas para una nueva Ley de Educación Superior*, Buenos Aires, CLACSO.
- Watts, Ronald L. (2010). Comparative reflections on federalism and democracy, in Michael Burgess & Alain-G Gagnon (eds.): *Federal Democracies*, Routledge.
- Watts, Ronald L. (2003). Les principales tendances du fédéralisme au XXe siècle, *Revue internationale de politique comparée* 1 (Vol. 10), pp. 11-18
- Weingast, Barry R. (1995). The Economic Role of Political Institutions: Federalism, Markets, and Economic Development, *Journal of Law, Economics, and Organization* 11, no. 1: 1-31.
- World Bank (1999). *Beyond the Center. Decentralizing the State*, World Bank Latin American and Caribbean Studies, Washington D.C.

ARTÍCULO

La carrera del académico mexicano a principios del siglo XXI: una exploración con base en la encuesta RPAM 2007-2008*

Jesús Francisco Galaz Fontes** y Esperanza Viloría Hernández***

* Título en inglés: The academic career in Mexico at the beginning of the 21st Century: An exploration based on the 2007-2008 RPAM survey.

** Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Autónoma de Baja California. México.

Correo electrónico: galazfontes@gmail.com

*** Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Autónoma de Baja California. Mexicali.

Correo electrónico: viloria.eh@gmail.com

Recibido el 08 de junio del 2014; aprobado el 03 de septiembre del 2014

PALABRAS CLAVE

Académicos/Carrera
Académica/Educación
Superior/México

a la profesión, el desarrollo profesional de los académicos, la trayectoria temporal hacia las categorías del escalafón, la naturaleza del trabajo desarrollado, la identidad y el compromiso de los académicos y, por último, el retiro. El análisis se basó en la identificación, de acuerdo con la antigüedad, de tres generaciones de académicos: los jóvenes (0-6 años), los maduros (7-20 años) y los decanos (21+ años).

KEYWORDS

Academics/Academic
Career/Higher Education/
Mexico

temporary path towards better categories, developed work nature, academicians identity and commitment and, finally, retirement. The analysis was based on the identification of three generations of academicians: the young ones (0-6 years), the mature ones (7-20 years) and the deans (21 + years).

Resumen

Con base en los resultados de la encuesta nacional *La Reconfiguración de la Profesión Académica en México, 2007-2008*, y considerando la carrera académica como un proceso temporal en el que se ingresa, se transita y se egresa, en este trabajo se explora dicho concepto en razón de cinco aspectos: el perfil de ingreso

Abstract

Based on the national survey results *The Reconfiguration of the Academic Profession in Mexico, 2007-2008*, and considering the academic career as a temporary process: to arrive, pass through and leave, a concept that is explored under five aspects: Ad-

Introducción

El desarrollo de la carrera académica constituye un proceso multifacético y multifactorial que inicia aun antes del ingreso a la profesión, hasta llegar al término, sea por jubilación, retiro o cualquier otra causa. A lo largo de tal proceso, se hacen evidentes las transformaciones que experimenta el trabajo académico, tan particular y diverso, así como la propia evolución del participante dentro de las instituciones de educación superior (Finkelstein, 2006; Schuster & Finkelstein, 2006; Teichler, 2012).

El análisis de la carrera académica en México, como ocurre en otros países, impacta en la toma de decisiones de las instituciones de educación superior, particularmente en temas como los mecanismos de selección, socialización, permanencia, desarrollo de la carrera y jubilación de sus miembros (Gil Antón, 2012; Glassick, 2003; Grediaga Kuri, 2002; Fernández y Marquina, 2012). En particular, el tema es relevante para la búsqueda de una renovada y productiva relación entre académicos e instituciones de educación superior, que dé como resultado, por un lado, el fortalecimiento de las carreras y el trabajo académico y, por otro, el cumplimiento de las diferentes misiones de tales instituciones. Teniendo en cuenta dicho contexto, en este reporte se utilizan los resultados de una investigación construida con base en una encuesta nacional, para analizar la carrera del académico mexicano a principios del siglo XXI.

El estudio de la carrera académica se desarrolla de manera sistemática en Estados Unidos desde hace ya varias décadas (Caplow y McGee, 1958), y se ha intensificado durante los últimos veinte años del siglo pasado. Como parte del contexto de la reflexión y el estudio de la carrera académica, la investigación al respecto ha delimitado la función o las tareas centrales que realiza el académico y, también, ha ayudado a definir diferentes marcos organizacionales y de normatividad en que se desarrolla su trabajo. Una de las contribuciones más importantes de esta línea es la identificación de cuatro funciones sustantivas de los académicos: enseñanza, investigación, integración y aplicación del conocimiento, las cuales pueden tener diferentes niveles de énfasis y pueden variar por disciplina e institución (Boyer, 1997; Bowen y Schuster, 1986; Clark, 1987; Finkelstein, 2006; Glassick, 1997). A partir de esta clasificación de funciones, se han realizado trabajos teóricos

y empíricos en torno a la carrera académica, los cuales han incrementado nuestro entendimiento de las características de dicha profesión, de las condiciones en las que realiza el trabajo, de los procesos socioculturales de las organizaciones universitarias, y del papel que en todos estos aspectos juega el género (Austin, 1990; Cawyer y Friedrich, 1998; Clark, 1987; Gappa, y Leslie, 1992; Hamui, 2007; Henkel, 2000).

En el caso particular de México, se han realizado algunos estudios y reflexiones en torno al análisis de la carrera académica, la cual se concibe como una secuencia de etapas más o menos estructuradas que se desarrollan a lo largo de un tiempo y que implican cierto orden. Las etapas no tienen necesariamente un inicio y un término identificables, en cambio, se pueden traslapar y abrir una gran variedad de vías para su desarrollo. Como resultado de estos estudios, se pueden definir cinco etapas básicas en el proceso de la carrera académica: a) Preparación y habilitación técnica, b) Ingreso a la profesión, c) Incorporación al trabajo académico, d) Desarrollo profesional y personal, e) Retiro y jubilación (Bragg, 1976; Galaz Fontes, 2012; Gil Antón, 1989; Grediaga Kuri, 2005; Tierney y Bensimon, 1996; Winter, 2006).

La carrera académica, concebida así, se ve influida por una gran cantidad de factores en cada etapa. Por ejemplo, si consideramos el ingreso a una institución de educación superior como el inicio de la etapa de incorporación al trabajo académico, las normas laborales de la organización pueden determinar las rutas para desarrollarse, puesto que los sistemas de contratación y promoción regulan y establecen los criterios de los nombramientos académicos tales como la definitividad en el puesto, los tipos de formación y de grado requeridos, la antigüedad, la producción académica y el tipo de jubilación, aspectos todos éstos de los que dependerá el rumbo a seguir del involucrado (Galaz Fontes, 2012; Gil Antón, 2012; Moyado Zapata *et al.*, 2011; Rodríguez Jiménez, *et al.*, 2009).

Ante el considerable número de factores que influyen en el desarrollo de la carrera académica, es importante continuar reflexionando e investigando empíricamente al respecto, ya que ello puede contribuir a mejorar las decisiones relativas al ofrecimiento de un nivel de estabilidad y seguridad en el trabajo que permita al académico progresar en su desarrollo profesional, con circunstancias financieras pertinentes, así como establecer un tipo y un número de escalafones que hagan posible un crecimiento de largo plazo, productivo, y en el que las tareas y responsabilidades estén adecuadamente delimitadas, todo esto dentro de un ambiente adecuado y con reconocimientos pertinentes para cada una de las etapas contempladas (Galaz Fontes, 2012). Por otro lado, que resulte posible hablar de la carrera

académica en general no implica que sea la misma para todos. Lejos de tal situación, la carrera académica ofrece rutas o trayectorias alternativas desde la incorporación al trabajo y durante el desarrollo en la institución, las cuales se expresan mediante una serie de cambios en las funciones sustantivas de tal labor y, necesariamente, en sus identidades (Fortes y Lomnitz, 1992; Galaz Fontes, 2008; García Salord, *et al.*, 2003; Gil Antón, 1994; Villa Lever, 1996).

Las trayectorias, a diferencia de la carrera académica, se pueden concebir como alternativas en cuanto a la secuencia de etapas consecutivas de puestos de trabajo o actividades laborales que se suceden, idealmente, en forma jerárquica ascendente a lo largo de la historia laboral de las personas. En muchos casos, las trayectorias profesionales implican una formación especializada en un área del conocimiento que le facilita a la persona escalar a un puesto o actividad de mayores jerarquía y prestigio (Light, Marsden y Corl, 1990). Hablar de trayectoria implica que se han identificado dos aspectos: el tiempo y el desarrollo. El primero se refiere a la sucesión de acontecimientos (ingreso a la carrera, incorporación al trabajo) que determina periodos más o menos identificables; el segundo, a cambios progresivos, lineales o no, compuesto por etapas (García Salord, 2001; Padilla González, 2007; Vargas Leyva, 2000).

Las trayectorias académicas y la construcción de la identidad profesional han cobrado una mayor relevancia en el contexto del trabajo académico y, en concordancia con ello, se han incrementado considerablemente el número de estudios relacionados con la carrera dentro de la profesión (García Salord, Landesmann y Gil Antón, 1993; Gil Antón *et al.*, 1994; Villa Lever, 2001), tema que en México había sido relativamente poco tratado.

La identidad se puede concebir como la representación elaborada por los individuos sobre sí mismos, sus prácticas y el papel que desempeñan en el contexto de su desarrollo. Así, la identidad les permite representarse cotidianamente y ubicarse dentro de la estructura social. A lo largo de la historia humana, las distintas sociedades se han preocupado por construir distintos tipos de identidades con la idea de establecer y mantener cierto orden y valores en su estructura social, así como conceder a sus miembros un lugar dentro de dicha estructura, dando forma a una comunidad tanto a nivel individual como grupal (Berger y Luckmann, 2005; Grediaga Kuri, 2002; Tostado Gutiérrez, 2002; Witchurch, 2008).

En México, sin embargo, el proceso de construcción de la identidad académica en la educación superior se ha visto muy impactado por diversos factores. Las instituciones se han modificado en respuesta a las exigencias gubernamentales expresadas a través de las políticas y las reglas específi-

cas para la asignación de recursos, generando con ello una transformación en los roles y responsabilidades de los académicos. Entre los principales efectos de las más recientes políticas públicas en educación superior, se destaca una creciente fragmentación del trabajo académico entre la docencia y la investigación (Galaz Fontes *et al.*, 2014), lo que ha incrementado las diferencias entre ambas actividades en términos de estatus, autonomía y, sobre todo, un profundo efecto en la participación de los académicos en la vida colegiada, transformando su sentido de identidad profesional (Nixon, 1996; Henckel, 2000; Trowel y Knight, 2000; Gil Antón, 2000; Hamui, 2000; Villa Lever, 2001).

Bajo este contexto, diversos estudios (García Salord, 1998; Grediaga Kuri, *et al.*, 2004) muestran que las actuales políticas de educación superior fomentan y transmiten a los involucrados la sensación de que ser académico es complejo, sobre todo en los tiempos actuales en los que el rol tradicional es cada vez más ambiguo en relación con valores como la libertad de cátedra, la autonomía de enseñanza y aprendizaje, y el uso de la investigación para el bien común. A este estado de cosas se agrega la aguda dicotomía que el académico enfrenta entre enseñar e investigar, estimulada por las políticas educativas de premiar la productividad docente, lo que genera fuertes incentivos para que se invierta un mayor número de horas en la docencia y menos en las actividades de investigación. No obstante, como éstas son percibidas como la mejor forma de satisfacer los requerimientos institucionales para asegurar fondos y producir publicaciones, este esquema de reconocimientos genera una situación que impacta negativamente en qué y cómo se investiga, siendo ésta una de las principales tensiones que enfrentan los académicos en la mayoría de los países (Chetty y Lubben, 2010; Galaz Fontes *et al.*, 2014).

Método

El presente documento explora la carrera de los académicos mexicanos con base en una encuesta nacional. Aunque existen estudios que abordan diferentes aspectos de la carrera académica (García Salord, 2001; Gil Antón, 1997; Grediaga Kuri, 2005), pocas son las investigaciones mexicanas que indagan en este tema de una manera más o menos integral, como lo intentaremos hacer en esta ocasión.

Teniendo como referente los estudios ya mencionados, en este reporte se hace una exploración de la carrera académica a través de un análisis secundario de datos de la encuesta nacional *La Reconfiguración de la Profesión*

Académica en México (RPAM) 2007-2008 (Galaz Fontes *et al.*, 2008), la cual se desarrolló en el contexto del proyecto internacional *The Changing Academic Profession (CAP)* (Teichler, Cummings & Arimoto, 2013). La muestra final de la encuesta fue de 1 973 casos, pero los resultados que se presentan en este reporte se basan en las respuestas de 1 775 académicos de tiempo completo encuestados en el ciclo escolar 2007-2008. Éstos constituyeron una muestra representativa de cinco tipos de Instituciones de Educación Superior (IES): centros públicos de investigación, instituciones públicas federales, instituciones públicas estatales, instituciones públicas tecnológicas y, por último, instituciones privadas de élite (Muñoz Izquierdo *et al.*, 2004). Así mismo, la muestra consideró todas las disciplinas que se trabajan en las IES mexicanas tomadas en cuenta. Bajo esta premisa, los resultados que se presentan en este reporte conforman una perspectiva general de la profesión en México, y es de esperar que surjan variaciones en función de las particularidades institucionales y disciplinarias que se observen al momento de valorar los resultados presentados.

En términos generales, la muestra para la encuesta RPAM 2007-2008 se obtuvo mediante un procedimiento de dos etapas (Abraham, *et al.*, 2002), el cual se considera pertinente cuando no se cuenta con una lista centralizada de IES y de académicos a nivel nacional. La información contenida en el Formato 911 del ciclo escolar 2005-2006 —un conjunto de cuestionarios obligatorios que se aplican anualmente a las IES, manejados por la Secretaría de Educación Pública y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior—, es la base del universo considerado. Dicha información se complementó con datos proporcionados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y, así mismo, se ajustó para un número pequeño de instituciones cuyos datos oficiales eran inconsistentes con los reportados en el Formato 911 ya mencionado.

En el contexto de los requerimientos establecidos por el proyecto internacional CAP (Teichler, Cummings & Arimoto, 2013), se identificó un universo de trabajo de 1 454 IES organizadas en los cinco tipos institucionales ya mencionados, con una plantilla total de 81 913 académicos. Como no se consideraron en el conteo final las IES con una planta menor a veinte académicos de TC o MT, al aplicar este criterio, el número de IES disminuyó considerablemente, sobre todo entre las instituciones particulares, sector que pasó de contabilizar 1 059 a un total de 142 IES, así los universos finales de instituciones y de académicos para el estudio estuvieron constituidos por 379 IES y 79 389 académicos de TC/MT. Con estos conjuntos se obtuvo una muestra estratificada, proporcional al número de académicos de TC/MT de las IES del panorama de 101 instituciones. Una vez identificadas las

escuelas, se consiguieron listas institucionales de las IES de la muestra y se procedió a la aplicación del cuestionario, la mayoría de las ocasiones mediante el apoyo de encuestadores, aunque 21.7% de los académicos prefirió contestarlo en línea. Finalmente, se recuperaron 1 973 cuestionarios de 81 IES. De tales, 1 775 fueron de tiempo completo y constituyeron la base informativa de este análisis.

Dado que la carrera académica se puede entender como un proceso temporal organizado en etapas, su definición constituye un primer paso imprescindible. Si bien pueden girar alrededor de eventos variables en el tiempo (la obtención de un grado determinado o de una cierta categoría laboral, por ejemplo), en la exploración que aquí se reporta se decidió asumir un criterio temporal fijo para organizarlas. Tomando en cuenta la antigüedad, que en otros países se considera propia de un académico "joven" (Finkelstein, Schuster & Seal, 1998), se entiende como académicos jóvenes a aquéllos con una antigüedad que comprenda de cero a seis años. Luego, se ubicaron como académicos maduros a aquéllos con un rango de siete a veinte años de antigüedad y, por último, los académicos decanos fueron quienes reportaron tener más de veinte. Respecto a esta categorización, resulta pertinente hacer dos observaciones: en primer lugar, aunque los puntos temporales de corte tienen un componente de arbitrariedad, creemos que resultan razonables; en segundo lugar, esta categorización, como cualquier otra, tiene que valorarse en virtud del orden que la misma permita generar en los datos analizados. Así pues, su pertinencia podrá evaluarse más apropiadamente una vez que se haya realizado el análisis de los datos recabados.

De los 1 775 académicos de tiempo completo encuestados, 1 699 proporcionaron los datos suficientes para el cálculo de sus antigüedades por vía de las respuestas sobre su fecha de nacimiento y el año en que obtuvieron su primer contrato de tiempo completo (o, en su defecto, de medio tiempo). Del total, se reportó una antigüedad promedio de 17.9 años, con un desviación estándar de 10.3 (error estándar de la media = .25 años). Sobre la base de la variable antigüedad, y como se puede observar en la tabla 1, de los 1 699 académicos, se identificaron 298 (17.6%) con una antigüedad aproximada de 0-6 años (académicos jóvenes, media = 3.5 años); 669 (39.4%), de 7-20 años (académicos maduros, media = 13.6 años); y 731 (43.0%), de más de 21 años (media = 27.8 años). Es pertinente no olvidar que la identificación de una persona como académico joven no lo hace, necesariamente, en relación a su edad, aunque en general, y como se verá más adelante, las edades individuales de los académicos se correlacionan considerablemente con la generación a la que pertenecen.

Tabla 1
Generación y antigüedad promedio de los académicos mexicanos
de tiempo completo encuestados en el estudio RPAM 2007-2008 (NT = 1775)

Generación (antigüedad)	n	%	Antigüedad	
			Media	Error St. Media
Joven (0-6 años)	298	17.6	3.5	.10
Madura (7-20 años)	669	39.4	13.6	.15
Decana (21+ años)	731	43.0	27.8	.20
Total	1 699	100	17.9	.25

Como se ha documentado en otros trabajos, los datos de la tabla 1 muestran a un cuerpo académico decano que demanda atención no solamente en cuanto a su futura renovación (25% de los encuestados reportaron tener una antigüedad de 26 o más años), sino también respecto a la idoneidad, dada su decanía, de sus condiciones de trabajo (horas dedicadas a la docencia, por ejemplo, o la realización de actividades de orientación para los académicos jóvenes). Así mismo, se puede cuestionar la pertinencia de que, en estos momentos, menos de un 20% de los integrantes de la profesión académica son personas con, a lo más, seis años de experiencia en ella. Dado que es natural que, con el tiempo, algunos de los integrantes jóvenes de una profesión la abandonen, habría que procurar que dicha generación fuera más numerosa en relación con el periodo 2007-2008 y, así mismo, que tuviera un perfil que maximizara sus posibilidades de permanecer, avanzar y tener éxito en la profesión a la que se ha incorporado.

Resultados y discusión

Como ya se mencionó, la carrera académica puede entenderse como un proceso que se da en el tiempo a lo largo de varias dimensiones relevantes. Así, el concepto de carrera se refiere a un periodo temporal en el que es posible identificar puntos y procesos de ingreso, procesos de tránsito, y puntos y procesos de salida (Galaz Fontes, 2012; Gil Antón, 1994; Grediaga Kuri, 2002), aunque no es raro que diversos trabajos al respecto consideren eventos sucedidos antes y después de los puntos de ingreso y salida (Galaz Fontes, 1999), así como que se relacionen los procesos de tránsito con eventos fuera del ámbito de la profesión, como la dinámica familiar (Ropers-Huilman, 2000).

Partiendo del anterior planteamiento general, en este trabajo abordaremos, aunque en ningún caso de manera exhaustiva, el perfil (más que el proceso) de ingreso del nuevo académico, la dimensión formativa, la escalafonaria, la laboral (actividades y trabajo desarrollado), de identidad y compromiso y, finalmente, de retiro. La dimensión escalafonaria está estrechamente asociada al contexto normativo, un aspecto más amplio que el escalafón de categorías del personal académico en una determinada institución, que no abordaremos en este trabajo.

Ingreso a la profesión académica

Como preámbulo a otros aspectos más comúnmente asociados con la naturaleza de la profesión académica, la tabla 2 muestra las edades y el porcentaje de mujeres en cada una de las tres generaciones consideradas. Como puede observarse, la generación joven está entrando en su quinta década de vida, mientras que la generación madura es apenas seis años mayor y, por último, los académicos decanos reportaron una edad promedio de 55.8 años. Por otro lado, se observa que dentro de la generación joven el porcentaje de mujeres es considerablemente mayor que el encontrado entre los académicos decanos (42.1% vs. 30.0%), aunque ya en la generación madura el porcentaje de mujeres tuvo un incremento significativo (38.3%).

Tabla 2
Edad y sexo de los académicos de tiempo completo
por generación al momento de ser encuestados (NT = 1775)

Generación (antigüedad)	n	Antigüedad		Género
		Media	Error St. Media	Mujeres (%)
Joven (0-6 años)	287 290	41.0	.56	42.1
Madura (7-20 años)	655 658	47.3	.29	38.3
Decana (21+ años)	722 727	55.8	.24	30.0
Total	1 664 1675	49.9	.23	35.3

Luego de considerar los aspectos demográficos de la edad y el sexo, de por sí importantes, una primera manera de aproximarse a la carrera académica es analizando el nivel de estudios y la edad que los involucrados tienen al momento de asumir su primer contrato de medio tiempo o de tiempo completo, que en este reporte interpretamos como el punto de ingreso a

la profesión académica y, en particular, observando si tales características han cambiado en función de la generación (antigüedad). Así, los siguientes datos reflejan las respuestas proporcionadas por los académicos de tiempo completo que, habiendo sido contratados en un determinado punto en el tiempo, laboraban en el ciclo escolar 2007-2008, contando por lo tanto con una determinada antigüedad en la profesión y, en función de ello, formando parte de una de las tres generaciones (joven, madura o decana) consideradas. Esto excluye a los académicos que, habiendo sido contratados en un primer momento, no laboraban en las IES de la muestra del estudio al momento de la encuesta, o lo hacían con un nombramiento que ya no es TC.

La tabla 3 muestra que existe una clara tendencia para que los académicos de tiempo completo inicien su carrera con un mejor grado de estudios, conforme se pasa de la generación decana a la madura y posteriormente a la joven. Así, puede observarse que mientras entre los académicos decanos, 75.4% tenían licenciatura como grado máximo al momento de ingresar a la profesión académica, 18.5% tenía una maestría y 6.2% contaba con un doctorado; para los académicos maduros, las cifras correspondientes fueron de 61.8% (licenciatura), 25.4% (maestría) y 12.8% (doctorado). Por último, 33.7% de los académicos jóvenes reportaron una licenciatura como su grado máximo en el primer contrato de tiempo completo o medio tiempo; 41.1%, una maestría y, finalmente, 25.3%, un doctorado.

Tabla 3
Grado máximo¹ de los académicos de tiempo completo
por generación al ingresar a la profesión académica (NT = 1775)

Generación (antigüedad)	n	Grado máximo en el primer contrato TC/MT		
		Hasta Licenciatura (%)	Maestría (%)	Doctorado (%)
Joven (0-6 años)	285	33.7	41.1	25.3
Madura (7-20 años)	587	61.8	25.6	12.6
Decana (21+ años)	568	75.4	18.5	6.2
Total	1 440	61.6	25.8	12.6

¹ Esta categoría se basó en el grado reportado por los académicos encuestados al momento de su primer contrato de medio o tiempo completo. Quienes reportaron una especialidad no médica fueron ubicados en la categoría "hasta licenciatura", la cual incluyó los grados de TSU y de Normal Superior. Quienes reportaron una especialidad médica, se ubicaron en la categoría "maestría".

Si se consideran los periodos en los que cada una de las generaciones académicas obtuvo su primer contrato (2002-2008 para los académicos jóvenes; 1988-2001 para los maduros, y hasta 1987 para los decanos), se observará que las políticas públicas hacia la contratación del personal de carrera de

nuevo ingreso, las cuales han influido también en las instituciones privadas de élite, cambiaron de dirección y tomaron en cuenta un grado cada vez mayor al momento de la primera contratación. Estas políticas, generadoras de un "mercado académico" exigente –por vía de la regulación pública–, ayudan a explicar en gran medida los datos de la tabla 2. Una tendencia parecida ha sido descrita por Galaz Fontes y Gil Antón (2009), aunque en este caso los académicos fueron ubicados no en un marco de tres generaciones, sino en uno de varios periodos en contratación.

Asociada estrechamente al grado con el que se ingresa a la profesión académica, la tabla 4 nos dice, de una manera muy directa, que al considerar a las generaciones identificadas por su antigüedad, las edades con las que se ingresa a la profesión académica son cada vez mayores, pasando de una media de 28.0 años para los académicos decanos, a una de 33.8 para los maduros y, finalmente, a una de 37.5 para los jóvenes. Además de las políticas públicas que exigen un mayor grado para la primera contratación de plazas de medio o tiempo completo, otro factor que ha influido en el aumento de edad reportado, es la demanda de una mayor experiencia profesional para aquellos futuros académicos que no cuentan con un posgrado.

Tabla 4
Edad en años de los académicos por antigüedad
al momento de ingresar a la profesión académica (NT = 1775)

Generación (antigüedad)	n	Media	Error St. Media
Joven (0-6 años)	287	37.5	0.55
Madura (7-20 años)	655	33.8	0.29
Decana (21+ años)	721	28.0	0.18
Total	1 663	31.9	0.19

Grado y edad son, pues, dos aspectos de la carrera académica que han cambiado considerablemente durante las cuatro últimas décadas. En general, la entrada a la carrera académica se ha movido en la dirección de exigir un posgrado, lo cual a su vez demanda, particularmente en el caso del doctorado, tiempo; ello ha hecho que los académicos jóvenes estén más habilitados en cuanto a su nivel de estudios y, en consecuencia, sean mayores en edad que sus colegas maduros y decanos cuando se les compara al momento de incorporarse a la profesión académica. Este resultado es importante, entre otras dimensiones, por los tiempos bajo los que se desarrolla normalmente el trabajo académico y, en particular, en relación al tema de la jubilación del personal académico y su reemplazo.

Una característica adicional de la dinámica de ingreso de los nuevos académicos de medio o tiempo completo es el lapso comprendido entre, por un lado, la obtención del grado con el cual fueron contratados y, por otro, el momento en que se celebra el contrato en cuestión. La tabla 5 muestra los datos relativos a esta variable para cada uno de los grados involucrados.

Tabla 5
Años entre la obtención del grado y el momento
de celebración del primer contrato TC/MT, por generación (NT = 1775)

Generación (antigüedad)	Grado máximo en el primer contrato TC/MT								
	Hasta licenciatura ¹			Maestría ²			Doctorado		
	n	Media	Error estándar de media	n	Media	Error estándar de media	n	Media	Error estándar de media
Joven (0-6 años)	93	10.6	0.96	113	3.9	.50	68	2.1	.34
Madura (7-20 años)	355	7.3	0.36	146	3.7	.34	71	2.4	.39
Decana (21+ años)	421	2.7	0.21	102	1.6	.18	35	1.8	.64
Total	869	5.4	0.23	361	3.2	.22	173	2.1	.24

¹ Incluye especialidad nomédica.

² Incluye especialidad médica.

Como se puede observar en la tabla 5, a mayor grado al momento del ingreso, el tiempo entre su obtención y el primer contrato disminuye. Así, mientras que para los académicos que ingresaron a la profesión con licenciatura, el tiempo promedio entre su obtención de grado y su primer contrato fue de 5.4 años, para quienes ingresaron con maestría fue de 3.2 años, y para quienes lo hicieron con doctorado, de 2.1. La tendencia global es clara y puede aducirse que se está desarrollando una demanda de académicos con grados cada vez mayores.

En el caso de los académicos con licenciatura al momento de su ingreso a la profesión, el tiempo entre la obtención de su grado y el primer contrato pasó de 2.7 años para los académicos decanos, a 7.3 para los maduros, y a 10.6 para los jóvenes. Este aumento es menor en los académicos con maestría al momento del ingreso, pasando de 3.2 a 3.9 años para los decanos y jóvenes, respectivamente; mientras que no muestra cambios para los académicos con doctorado (ver tabla 5). Los datos parecen indicar que la demanda para los académicos con licenciatura ha disminuido considerablemente y, al mismo tiempo, la exigencia de experiencia profesional ha aumentado, lo que podría explicar la tendencia tan marcada en cuanto al

incremento en el número de años transcurridos entre la obtención del grado en cuestión, y el momento del primer contrato. Independientemente de esta interpretación, lo que sí parece claro es que contar con una licenciatura ha dejado de ser una vía más o menos rápida para acceder a un contrato de tiempo completo como académico; también se muestra que los posgrados ya tampoco aseguran, y aún menos en el caso de un nivel de maestría, brevedad en el ingreso a la profesión académica.

Desarrollo profesional

Un aspecto de la carrera académica en México, que es diferente a lo que sucede en países con sistemas de educación superior desarrollados, y que se ha presentado en periodos de expansión de dichos sistemas, es que la formación del académico no se completa antes (o poco después) de que éste haya obtenido su primer contrato de medio o tiempo completo. Es común, en su lugar, que siga formándose desde su puesto de trabajo (Padilla González, 2007).

La tabla 6 registra el grado máximo alcanzado por los académicos de la muestra al momento de la encuesta. Como se puede observar al comparar estos resultados con los de la tabla 3 (que da cuenta del grado con el cual se ingresó a la profesión), el cambio, particularmente en las generaciones madura y decana, ha sido grande. Así, mientras que entre los académicos decanos, 75.4% ingresó a la profesión con el grado de licenciatura, hoy en día 23.8% de los mismos mantienen el mismo grado, mientras que los académicos con maestría pasaron de 18.5% en el primer ingreso, a 39.3% actualmente; y los académicos con doctorado pasaron de 6.3% en el primer contrato, a 36.8% en el momento de la encuesta. Como resulta obvio, una buena parte de la formación de los académicos mexicanos se ha dado una vez que se han incorporado a la profesión. Aunque esta realidad —a la que se tienen que enfrentar la mayoría de las IES— ha disminuido, si se considera el porcentaje que no ingresó a la profesión con el grado de doctor, aun entre la generación joven de académicos (74.7%), es claro que seguirá habiendo una gran necesidad de programas de apoyo a la formación disciplinaria entre los interesados.

Tabla 6
Grado máximo¹ de los académicos de tiempo completo
por generación, al momento de la encuesta (NT = 1775)

Generación (antigüedad)	n	Grado máximo en 2007-2008		
		Hasta Licenciatura (%)	Maestría (%)	Doctorado (%)
Joven (0-6 años)	298	27.9	42.3	29.9
Madura (7-20 años)	666	21.6	45.6	32.7
Decana (21+ años)	730	23.8	39.3	36.8
Total	1 694	23.7	42.3	34.0

¹ Los académicos con una especialidad no médica fueron ubicados en la categoría "hasta licenciatura", la cual incluyó los grados de TSU y de Normal Superior. Los académicos que reportaron una especialidad médica se ubicaron en la categoría "maestría".

Otra manera de observar la dimensión formativa de la carrera académica en México es analizando el número de años transcurridos entre la obtención del grado máximo reportado y la celebración del primer contrato de medio o tiempo completo. Como se ha comentado, esta variable muestra una importante diferencia para el caso de los académicos mexicanos en comparación con otros que se desempeñan en países con sistemas de educación superior desarrollados. Así, la tabla 7 muestra que, para el caso en que el grado máximo del académico es el de licenciatura, los decanos lo obtuvieron 0.9 años antes de haber sido contratados, mientras que los maduros lo hicieron 6.4 años antes, y los jóvenes, 8.5 años. Pareciera que hoy en día, a diferencia de lo que sucedió en los años 70, los jóvenes recién egresados no han encontrado un mercado amigable en la profesión académica al momento de concluir sus programas de estudio de licenciatura.

Tabla 7
Años entre la obtención del grado máximo y el primer contrato de medio o tiempo completo, de los académicos con tiempo completo actualmente, por antigüedad (NT = 1775)

Generación (antigüedad)	Grado máximo obtenido								
	Licenciatura			Maestría			Doctorado		
	n	Media	Error Std. de media	n	Media	Error Std. de media	n	Media	Error Std. de media
Joven (0-6 años)	77	-8.5 ¹	1.02	120	-2.6	0.46	82	-0.9	0.35
Madura (7-20 años)	126	-6.4	0.76	285	4.3	0.42	206	5.6	0.45
Decana (21+ años)	164	-0.9	0.64	280	12.7	0.57	256	14.2	0.56
Total	367	-4.4	0.47	684	6.5	0.37	544	8.7	0.40

¹ El signo negativo significa que el grado se obtuvo antes del primer contrato.

Cuando se considera solamente a los académicos con un grado máximo de maestría, el padrón cambia considerablemente. Mientras que los decanos necesitaron, en promedio, 12.7 años para alcanzar su maestría una vez incorporados a la profesión, los maduros necesitaron una media de 4.3 años para obtenerla; y los jóvenes la obtuvieron 2.6 años antes de su primer contrato. Finalmente, al tomar en cuenta sólo a los académicos con doctorado, se observa que los decanos de este grupo necesitaron, en promedio, 14.2 años, a partir de su ingreso a la profesión académica, para su obtención; los maduros, en cambio, invirtieron 5.6 años, y los jóvenes, 0.9 años. Parecería entonces que la generación académica joven, al menos en cuanto al tiempo requerido para alcanzar su grado máximo, se está pareciendo, a nivel general, a lo que es propio de cuerpos académicos de países con sistemas de educación superior desarrollados.

Otra dimensión de temporalidad importante es el número de años transcurridos entre la obtención de la licenciatura (primer grado) y el grado máximo, al momento de la encuesta. Esta variable hablaría, como en los casos anteriores, de un "carril" de la carrera académica que pudiera entenderse como formativo o de habilitación. Como se muestra en la tabla 8, el número de años que van desde la licenciatura hasta el grado máximo ha disminuido, particularmente para las dos generaciones más jóvenes. Esta descripción es válida tanto cuando el grado máximo es un doctorado, como cuando se trata de una maestría. Así, puede observarse que, mientras los decanos necesitaron, en promedio, 14.2 años para alcanzar el grado de maestría (si éste fue el máximo reportado), y 17.4 años para el doctorado, los maduros invirtieron 11.8 y 13.7 años, respectivamente. Por su parte, los académicos jóvenes han necesitado, respectivamente, 11.1 y 10.6 años para el mismo proceso. Estas diferencias son considerables, de manera muy particular en el caso de la obtención del doctorado. En tal ámbito, la diferencia media entre los académicos decanos y los jóvenes, es de casi siete años, y esa cantidad de tiempo puede implicar mucho en cuanto a contribución a la docencia y la investigación.

Tabla 8
Años del primero al máximo grado de los académicos, por antigüedad (NT = 1775)

Generación (antigüedad)	Grado máximo: Maestría			Grado máximo: Doctorado		
	n	Media	Error estándar de media	n	Media	Error estándar de media
Joven (0-6 años)	117	11.1	0.75	80	10.6	0.65
Madura (7-20 años)	268	11.8	0.46	195	13.7	0.45

Continúa...

Generación (antigüedad)	Grado máximo: Maestría			Grado máximo: Doctorado		
	n	Media	Error estándar de media	n	Media	Error estándar de media
Decana (21+ años)	253	14.2	0.54	238	17.4	0.49
Total	638	12.6	0.32	512	14.9	0.32

Avance en el escalafón

Mientras que la edad y el grado máximo al momento de integrarse a la profesión académica hacen referencia a la dinámica de ingreso, el tiempo entre el primer y el máximo grados obtenidos, así como el lapso entre la obtención del máximo grado y el ingreso a la profesión académica, nos hablan del proceso formativo formal, el cual, en el caso mexicano, se extiende más allá del punto en el que se es acreedor a una primer plaza de medio o tiempo completo (Padilla González, 2007). El concepto de carrera, sin embargo, tiene otras dimensiones, además de las de ingreso y habilitación. Veremos ahora la dimensión escalafonaria, la cual intenta analizar lo que sucede con los académicos en relación al alcance de diferentes niveles de reconocimiento, ingreso económico y condiciones de trabajo dentro de su institución.

Asumiendo en estos momentos que las categorías laborales de profesor asistente, asociado y titular tienen alguna validez en la medida en que reflejan dimensiones de mérito académico, es posible identificar diferentes trayectorias entre los puntos de ingreso y las categorías reportadas al momento de la realización de la encuesta. Para entonces, 73.2% de los encuestados reportaron tener una categoría de titular, 23.5% de asociado y 3.3% de asistente. Con esto en cuenta, la tabla 9 registra la categoría de los involucrados, de acuerdo a cada generación, al momento en que se realizó la encuesta. Como puede observarse, la gran mayoría (85.5%) de los académicos decanos ha alcanzado la categoría de titular; de entre los maduros, 70.7%; y 51.3% de los jóvenes también. Inversamente, en las tres generaciones, los porcentajes de los académicos que reportaron la categoría de asistente son mínimos.

Tabla 9
Categoría de nombramiento académico (porcentajes), por antigüedad (NT = 1775)

Generación (antigüedad)	n	Categoría de nombramiento académico		
		Asistente (%)	Asociado (%)	Titular (%)
Joven (0-6 años)	271	8.1	40.6	51.3
Madura (7-20 años)	625	3.4	25.9	70.7
Decana (21+ años)	691	1.0	13.5	85.5
Total	1 587	3.2	23.0	73.9

Los datos anteriores parecen indicar, entonces, que la categoría de asistente es ya prácticamente inexistente, cuando se esperaría que funcionara como entrada para la gran mayoría de los jóvenes. En lugar de ello, llama la atención la cantidad de académicos jóvenes, con un porcentaje relativamente alto (51.3%), que reporta ocupar una plaza titular. Esto no sucede en otros sistemas de educación superior, por lo que convendría analizar el hecho a detalle. Los porcentajes asociados a los académicos con categoría de titular parecerían estar reflejando, más que un "mérito académico", la antigüedad en el trabajo y, también, la gran cantidad de jóvenes que pudiera estar asociada a un conjunto de criterios y tabuladores salariales que no han sido actualizados. Parecería que mientras que los académicos decanos lo concibieron como un punto de llegada, la categoría de titular derivada de un doctorado o de cierto número de años, muchos de los académicos jóvenes ingresaron a la profesión habiendo cubierto (o estando muy cerca de hacerlo) los requisitos para ocupar una categoría del más alto nivel.

Otra forma en que se puede ponderar si la carrera académica se organiza alrededor de las categorías formalmente establecidas – o, en otras palabras, ver si las categorías sirven para modularla –, es analizar el tiempo transcurrido entre el ingreso a la profesión académica y la obtención de la categoría ocupada actualmente por el responsable. La tabla 10 muestra, para cada una de las categorías consideradas, precisamente ese dato. Así, se puede observar, para el caso de los académicos asistentes (un número muy pequeño, por cierto), que el promedio de años para alcanzar esta categoría fue de 13.5 años en el caso de los académicos decanos, de 4.7 en el de los maduros, y de 0.7 en el de los jóvenes. En el caso de los académicos con categoría de asociados, el patrón de los tiempos requeridos para alcanzarla, partiendo desde el primer contrato, es muy similar: 13.1 años para los académicos decanos, 5.0 para los maduros, y 0.8 para los jóvenes. De esta manera, para quienes detentan la categoría de titulares, se repite el patrón

temporal anterior: 14.9 años en el caso de los académicos decanos, 7.2 en el de los maduros, y 0.6 en el de los jóvenes. Para todas las categorías, el tiempo requerido disminuye de manera significativa al pasar de la generación decana a la madura y, finalmente, de ésta a la joven.

Tabla 10
Años entre la obtención del primer contrato de medio o tiempo completo
y la categoría actual de los académicos de tiempo completo, por antigüedad (NT = 1775)

Generación (antigüedad)	Asistente			Asociado			Titular		
	n	Media	Error Std. de media	n	Media	Error Std. de media	n	Media	Error Std. de media
Joven (0-6 años)	17	0.7	0.37	98	0.8	0.13	120	0.6	0.12
Madura (7-20 años)	18	4.7	1.00	155	5.0	0.41	385	7.2	0.27
Decana (21+ años)	6	13.5	3.36	84	13.1	0.97	539	14.9	0.37
Total	42	4.40	0.95	337	5.78	0.40	1 044	10.42	0.26

Aunque la categoría de titular regularmente se divide en varias subcategorías, resulta ilustrativo que ésta no parece constituir un punto de referencia entre los jóvenes para modular su carrera académica. La situación cambia, sin embargo, para los maduros, quienes invirtieron, en promedio, 7.2 años en su obtención. En otro trabajo (Galaz Fontes *et al.*, 2010) se ha sugerido que las categorías globales de asistente, asociado y titular, no constituyen más —por varias razones— un escalafón que module adecuadamente la carrera académica, interrogando si dichas categorías permiten describir una secuencia ordenada de trabajo, productos, responsabilidades, antigüedad, ingresos y reconocimientos.

Se ha argumentado que las políticas públicas de pago por mérito, muy particularmente el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), han venido a conformar, conjuntamente con el grado máximo de estudios alcanzados, un escalafón alternativo cuyas categorías organizan mejor diversos datos. En el escalafón SNI/grado las categorías que pueden identificarse de manera muy natural son las siguientes: máximo grado de licenciatura, no miembro del SNI (LNS); máximo grado de maestría, no miembro del SNI (MNS); máximo grado de doctorado, no miembro del SNI (DNS) y, por último, miembro del SNI (SNI). La tabla 11 presenta la manera en que los académicos de cada una de las generaciones consideradas se distribuyen a lo largo del escalafón SNI/grado que acaba de definirse.

Tabla 11
Porcentaje de académicos en el escalafón SNI/grado para cada generación (NT = 1775)

Generación (antigüedad)	n	Escalafón SNI-Grado Máximo			
		LNS	MNS	DNS	SNI
joven (0-6 años)	291	23.4%	45.4%	10.7%	20.6%
Madura (7-20 años)	645	17.2%	48.1%	13.5%	21.2%
Decana (21+ años)	698	18.1%	42.7%	16.8%	22.5%
Total	1 634	18.7%	45.3%	14.4%	21.7%

Como puede observarse en la tabla 11, el escalafón SNI/grado presenta un porcentaje mucho menor para todas las categorías y generaciones de académicos en la categoría superior SNI. Un elemento destacado es que este escalafón disminuye de manera considerable el impacto que parece tener la antigüedad sobre el escalafón tradicional de asistente-asociado-titular. Por otro lado, cabría esperar que las diferencias que al momento de la encuesta eran pequeñas, se agranden con el paso del tiempo, toda vez que existe una tendencia a que más académicos ingresen a la profesión habiendo obtenido el doctorado. Así pues, la tabla 10 parece hablar de que el comportamiento que este escalafón describe no está tan relevantemente influido por la antigüedad, sino por las dimensiones formativa y de trabajo en la investigación. Las categorías tradicionales de asistente, asociado y titular, por el contrario, muestran estar influidas en gran medida por la antigüedad y ya no, si es que alguna vez lo estuvieron, por cualquier dimensión importante de lo que pudiera llamarse "mérito académico".

Trabajo académico

Aunque la Encuesta RPAM 2007-2008 indagó las actividades realizadas y la productividad académica, estas interrogantes tuvieron como referente el momento en el que la encuesta se realizó, lo que impide analizar su evolución a lo largo de la carrera. Pero, incluso así, es posible observar algunas variables en función de la generación de los académicos encuestados. La tabla 12 muestra el promedio de horas que los académicos reportaron trabajar, en diversos tipos de actividades, en una semana normal durante el periodo de clases.

Tabla 12
Promedio de horas trabajadas en diferentes tipos de actividades, por generación (NT = 1775)

Generación	n	Promedio de horas por semana dedicadas a cada tipo de actividad					Total
		Docencia ¹	Investigación	Vinculación	Gestión	Otras	
joven (0-6 años)	262	21.3	9.8	1.6	9.1	4.0	45.8
Madura (7-20 años)	613	20.5	10.1	2.0	9.4	4.6	46.5
Decana (21+ años)	662	22.6	10.4	1.4	7.3	3.9	45.6
Total	1538	21.5	10.2	1.7	8.4	4.2	46.0

¹ Incluye impartición de clases y actividades relacionadas con ellas (preparar exámenes, asesorar estudiantes, etc.).

Como puede observarse, el tiempo trabajado en una semana normal durante el periodo de clases y la forma en que se distribuye entre variedad de actividades generales, no presenta mayores diferencias cuando los datos se analizan bajo el criterio generacional. La única distinción que parece significativa se da en las actividades de gestión, respecto a las cuales los académicos decanos reportaron invertir 7.3 horas a la semana, en promedio, mientras que los maduros y los jóvenes, 9.4 y 9.1 horas, respectivamente. Parece, entonces, que, cuando se comparan las tres generaciones, no hay mayor diferencia en cuanto a esfuerzo invertido, esfuerzo total, ni en cuanto a la forma en que tal se distribuye entre las actividades tradicionalmente consideradas como parte del trabajo académico.

Si consideramos que los reconocimientos PROMEP y SNI reflejan ya no el esfuerzo, sino la efectividad con la que se alcanzan objetivos académicos considerados valiosos, se puede también comparar a las tres generaciones académicas en razón de tales programas. La tabla 13 presenta los datos relativos a que los académicos encuestados hayan reportado contar con el reconocimiento PROMEP, ser parte del SNI, o bien, participar en ambos.

Tabla 13
Promedio de horas trabajadas en diferentes tipos de actividades, por generación (NT = 1775)

Generación	n	Reconocimiento(s) reportado(s) (porcentajes)			
		Ninguno	PROMEP	SNI	SNI y PROMEP
joven (0-6 años)	290	66.9	12.8	13.1	7.2
Madura (7-20 años)	647	61.7	17.2	12.1	9.1
Decana (21+ años)	696	61.8	15.7	13.8	8.8
Total	1 633	62.6	15.7	13.0	8.6

Más allá de una comprensible y relativamente pequeña diferencia en contar con el reconocimiento PROMEP entre los académicos jóvenes (12.8%) y los maduros (17.2%), el resto de las cifras son bastante parecidas entre sí. No obstante, si consideramos que los decanos tienen una antigüedad de 21+ años, los porcentajes de jóvenes que reportan ser miembros del SNI, o bien que simultáneamente participan en el SNI y cuentan con el reconocimiento PROMEP, dan cuenta de una generación de nuevos académicos concentrada en el trabajo que deriva en la obtención de dichos reconocimientos, pues con tan sólo seis años de antigüedad, casi alcanzan los niveles reportados por aquellos académicos cuya permanencia en la profesión asciende al triple.

Identidad y compromiso

A lo largo de la carrera académica se pueden presentar diversos sucesos que refuerzan o debilitan la identidad y el compromiso con la profesión y con la institución en la que se trabaja. Para explorar esta dimensión presentamos los siguientes datos sobre identidad profesional, compromiso institucional y disciplinario, y satisfacción en el trabajo. La tabla 14 muestra las tres identidades profesionales identificadas para cada una de las generaciones al momento de realizar la encuesta. Como puede observarse, parece haber una tendencia a que los académicos se identifiquen menos con la docencia al pasar de la generación decana (47.3%) a la madura (42.0%) y, finalmente, a la joven (37.5%). Por otro lado, a pesar de que no parece haber cambios significativos en las otras dos identidades consideradas, es conveniente recordar que 75.4% de los académicos decanos ingresaron a la profesión académica con el grado de licenciatura, por lo que resulta razonable que en ese momento de su desarrollo profesional y personal, la gran mayoría de ellos no tuviera una identidad profesional académica definida, y mucho menos de investigadores. Los datos de la tabla 13, entonces, expresan un cambio de identidad, en el caso de los decanos, resultante del proceso formativo en el que se vieron involucrados a lo largo de su trabajo en la educación superior, particularmente para aquellos que alcanzaron el nivel de doctorado e ingresaron al SNI.

Tabla 14
Identidad profesional de los académicos de tiempo completo encuestados, por antigüedad (NT = 1775)

Generación (antigüedad)	n	Identidad profesional (porcentajes) ¹		
		Docente	Investigador	Profesional
Joven (0-6 años)	283	37.5	32.9	29.7
Madura (7-20 años)	603	42.0	34.3	23.7
Decana (21+ años)	668	47.3	28.4	24.3
Total	1 554	43.4	31.5	25.0

¹ Estas categorías se construyeron con base en las respuestas dadas sobre la preferencia académica y sobre la concepción de docencia, investigación y actividades profesionales.

La tabla 15 muestra un resumen de los niveles de importancia que los académicos de las distintas generaciones asignaron a su disciplina, unidad de adscripción y, finalmente, institución, como referentes de identidad. Como puede observarse, todos, independientemente de su generación, otorgan un muy alto nivel de importancia (alrededor de 83.0%) a su disciplina. La variación, además, es mínima. Luego, alrededor de un 75.0%, de nueva cuenta con variaciones mínimas respecto a la generación, asigna un muy importante nivel a la institución donde trabajan. Por su lado, alrededor de un 64.0% afirmó lo mismo respecto a su unidad de adscripción. Al parecer, el académico mexicano se muestra muy identificado con su disciplina, institución y unidad académica. No obstante, resulta interesante que el referente que genera menor entusiasmo sea la unidad de adscripción, que es el nivel donde se concretizan las condiciones de trabajo. ¿Será que a nivel institucional y disciplinario los académicos mexicanos respondieron a estas preguntas desde una perspectiva ideal?

Tabla 15
Importancia concedida, como referente de identidad, a la disciplina, unidad de adscripción e institución, por los académicos de tiempo completo encuestados, por antigüedad (NT = 1775)

Generación (antigüedad)	n	Porcentaje de académicos que afirmaron "muy importante" en una escala 1 (nada) / 5 (muy)		
		Disciplina	Unidad de Adscripción	Institución
Joven (0-6 años)	293-296	83.1	61.1	73.6
Madura (7-20 años)	660-664	83.3	63.6	74.5
Decana (21+ años)	721-725	83.5	64.8	76.7
Total	1 676-1 681	83.4	63.7	75.3

Al comparar los niveles de satisfacción con su trabajo actual, las generaciones de académicos no difieren entre sí. A nivel global, 87.0% de los encuestados reportaron un nivel de satisfacción alto o muy alto. Y en lo específico, las generaciones decana, madura y joven otorgaron cifras muy parecidas a la anterior y entre sí (88.3%, 86.3% y 85.1%, respectivamente). El hallazgo, consistente con otros reportes (Galaz Fontes, 2002; Padilla González, Jiménez Loza, y Ramírez Gordillo, 2013), merece estudiarse más a fondo.

Retiro

La última etapa de una carrera académica es la del retiro de la profesión, que puede suceder en algún momento de su desarrollo, o bien, a través de la jubilación. A este respecto el cuestionario RPAM preguntó a los encuestados si en los últimos años consideraron que hubo cambios potenciales en su trabajo y, en particular, si habían contemplado cambiarse a alguna actividad fuera del sector de la educación superior. Del general de interrogados, 12.0% consideró tal posibilidad. En cuanto a las divisiones por generación, las diferencias fueron mínimas: 13.7% en los académicos jóvenes, 12.3% en los maduros y, finalmente, 10.7% en los decanos. No parece, por lo tanto, que el sector de la educación superior esté generando intenciones de dejar atrás la profesión académica una vez que se ha ingresado en ella. Tal vez este resultado esté relacionado con el ambiente económico y laboral imperante en el país.

Finalmente, ante la pregunta de considerar seriamente la jubilación, 28.6% del total respondió que sí. Sin embargo, como es natural, el patrón de respuestas varía considerablemente según la generación académica. Así, 40.2%, 21.7% y 15.6% de los académicos decanos, maduros y jóvenes ha pensado seriamente en jubilarse, respectivamente. Hay, pues, indicios consistentes de que los académicos decanos que mantienen presencia en sus instituciones, ya piensan en el retiro. ¿Cómo afectará esta situación su trabajo cotidiano?

Conclusiones

Los resultados del análisis muestran que la carrera académica de principios del siglo XXI está experimentando cambios considerables como consecuencia de la implementación de diversas políticas públicas relacionadas

con la educación superior en general y, más particularmente, con el ámbito académico. Dentro de tales transformaciones, se pueden considerar aspectos como los mecanismos de incentivos, el crecimiento del posgrado —que aumentó la oferta de doctores—, y un esfuerzo regulador más fuerte por parte de las autoridades gubernamentales encargadas de la enseñanza superior en nuestro país. Así, se han desarrollado estrategias para fomentar y enfatizar jerarquías en el interior de la enseñanza superior: ahora se valoran más los indicadores de desempeño, tales como la contratación de doctores de tiempo completo, el perfil de publicaciones de los profesores y el énfasis en la actividad de investigación o docencia.

Se han presentado cambios considerables en el caso del perfil de ingreso. Sin que sea una regla absoluta, hoy en día quienes aspiran a ocupar una plaza definitiva deberán contar con un posgrado para maximizar sus posibilidades; asociado a este cambio, la edad de ingreso a la profesión académica ha aumentado considerablemente. Ambos factores tienen implicaciones en la inversión de tiempo y recursos para el desarrollo profesional de los futuros interesados. Además, se observa ahora mismo un acortamiento de la carrera académica, si se considera el grado de ingreso, la edad y el género del aludido. Ante dicho panorama, vale la pena analizar aspectos como el mercado académico y las políticas públicas e institucionales.

La disminución manifiesta de los tiempos requeridos para avanzar en la carrera, a lo largo del escalafón tradicional de asistente, asociado y titular, tiende a hacer desaparecer el sentido de ésta como espacio de desarrollo profesional en el oficio, y a provocar que se comprenda sólo como el rápido tránsito por una escalera de posiciones que tienen un referente débil ante el trabajo, los productos del mismo y un *ethos* académico. En cambio, el avance en las categorías institucionales se entiende como una condición asociada a un conjunto contradictorio de políticas coyunturales de ingreso, promoción y permanencia.

Mientras que hay cambios evidentes en el perfil con el que los académicos más jóvenes ingresan a las IES, así como en relación al acortamiento de los tiempos para que lleguen a las categorías más altas del escalafón institucional y alcancen posgrados, un escalafón —resultado de combinar grado académico y membresía en el SNI— presenta un panorama más razonable y menos dependiente de la antigüedad laboral, en cuanto a la ubicación de los académicos en las categorías generadas por el escalafón SNI/grado. Adicionalmente, los datos del perfil de los académicos de tiempo completo muestran un incremento en relación al número de mujeres que han ingresado en la profesión. En particular, esto se puede identificar más

acentuadamente en la generación de académicos jóvenes, lo que indica la necesidad de realizar estudios sobre la dinámica detrás de las cifras proporcionadas, así como sobre su impacto en la profesión en lo general.

Aunque no se tienen datos para el periodo de ingreso a la profesión, los aquí mostrados indican que el proceso formativo de muchos académicos, sobre todo de aquellos que han llegado a obtener un doctorado e ingresar al SNI, ha transformado esencialmente su identidad en el sentido de que dejan de verse a sí mismos como docentes, para asumirse como investigadores, o profesores con una fuerte inclinación hacia la investigación. ¿En qué medida los nuevos académicos serán sensibles a los programas institucionales de desarrollo? Esto dependerá, de manera relevante, del rumbo que tome la contratación de una nueva generación de académicos de tiempo completo.

Para un buen número de académicos, el retiro o la jubilación es ya un hecho que se dará en condiciones diferentes a las existentes durante muchos años. ¿Qué se podrá hacer para que todos los involucrados vivan este proceso positivamente?

En los próximos años, la planta académica mexicana habrá de renovarse y aumentar considerablemente, con la expectativa de incrementar la cobertura en educación superior. ¿Qué puede hacerse para establecer una carrera académica que derive en un personal altamente calificado, competente y comprometido con sus tareas? Un primer paso es comprender lo que ha sucedido hasta hoy con ella, por lo que es importante ampliar los estudios al respecto y, a partir de tales, ampliar el horizonte de alternativas para construir una carrera apropiada a la realidad y al mejoramiento de la educación superior mexicana.

Referencias

- Abraham, Fazal J. Seyyed y Sulaiman A. Alsakran (2002). Testing the random walk behavior and efficiency of the gulf stock markets, en *The Financial Review*, (37), pp. 469-480.
- Austin, Ann E. (1990). Faculty cultures, faculty values, en William G. Tierney (Ed.), *Assessing academic climates and cultures* (New Directions for Institutional Research), (68), San Francisco: Jossey-Bass, pp. 61-74. .
- Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas (2005). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bowen, Howard R. y Schuster, Jack H. (1986). *American professors: A national resource imperiled*. Nueva York: Oxford University Press.
- Boyer, Ernest L. (1997). *Una propuesta para la educación superior del futuro*. México: UAM-FCE..

- Bragg, Ann Kieffer (1976). The socialization process in higher education. *ERIC/AAHE Research Report*, (7). Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Caplow, Theodore y McGee, Reece J. (1958). *The Academic Marketplace*. New York: Doubleday Anchor.
- Cawyer, Carol Stringer y Friedrich, Gustav W. (1998). Organizational Socialization: process for new communication faculty, en *Communication Education*, (47), pp. 234-245.
- Chetty, Rajendra, y Lubben, Fred (2010). The scholarship of research in teacher education in a higher education institution in transition: issues of identity, en *Teaching in Higher Education*, 26(4), pp. 813-820.
- Clark, Burton R. (1987). *The academic life: Small worlds, different worlds*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Fernández Lamarra, Norberto y Marquina, Mónica (2012). *El futuro de la profesión académica: Desafíos para los países emergentes*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Finkelstein, Martin J. (2006). The study of academic careers: Looking back, looking forward, en John C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research* 21(s/n), Dordrecht, Netherlands: Springer, pp. 159-212.
- Finkelstein, Martin J., Schuster, Jack H., y Seal, R.K. (1998). *The new academic generation: A profession in transformation*. Baltimore, MD: The John Hopkins University Press.
- Fortes, Jacqueline y Lomnitz, Larissa Adler (1992). *La formación del científico en México, adquiriendo una nueva identidad*. México: Siglo XXI-UNAM-CESU.
- Galaz Fontes, Jesús Francisco (1999). Notas para una agenda de investigación sobre el académico en la educación superior mexicana. *Sociológica*, 14(41), pp.13-39.
- Galaz Fontes, Jesús Francisco (2002). La satisfacción en el trabajo de académicos de una universidad pública estatal. *Perfiles Educativos*, 3ra Epoca, 24(96), pp. 47-92.
- Galaz Fontes, Jesús Francisco (2012). La carrera académica, en Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Coord.), *Inclusión con responsabilidad social: Elementos de diagnóstico y propuestas para una nueva generación de políticas de educación superior*. México: ANUIES, pp. 107-108.
- Galaz Fontes, Jesús Francisco., Martínez-Stack, Jorge G., Estévez-Nenninger, Ety Haydeé, Padilla González, Laura E., Gil-Anton Manuel, Sevilla-García, J.J., and Arcos-Vega, J.L. (2014). The divergent worlds of teaching and research among Mexican faculty: Tendencies and implications, en J.C., Shin, A. Arimoto, William K. Cummings, y U. Teichler (eds.), *Teaching and research in contemporary higher education: Systems, activities and rewards*. New York: Springer, pp. 199-220.
- Galaz Fontes, Jesús Francisco, Padilla González, Laura E, Gil Antón, Manuel, y Sevilla García, Juan José (2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana, en *Calidad en la Educativa*, (28), pp. 53-69.
- Galaz Fontes, Jesús Francisco, Manuel Gil-Antón, Laura E. Padilla-González, Juan J. Sevilla-García, José L. Arcos-Vega, Jorge G. Martínez-Stack, María E. Barrera-Bustillos, Sergio Martínez-Romo (2008). *Los académicos mexicanos a principios del siglo XXI: Una primera exploración sobre quiénes son y cómo perciben*

- su trabajo, sus instituciones y algunas políticas públicas*. Reporte presentado en la XXXII Sesión Ordinaria del Consejo de Universidades Públicas e instituciones afines de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Villahermosa, Tabasco.
- Gappa, J.M. y Leslie, D.W. (1992). *The invisible faculty. Improving the status of part-timers in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- García Salord, S., Grediaga Kuri, R., y Landesmann Segall, M. (2003). Los académicos en México: Hacia la constitución de un campo de conocimiento, 1993-2002, en Ducoing Watty (Coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 113-268.
- García Salord, S, Landesmann, M., y Gil Antón, M. (1993). *Académicos*. México: Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- García Salord, S. (1998). *Estudio socioantropológico de las clases medias urbanas en México: El capital social y el capital cultural como espacios de constitución simbólica de las clases sociales* (Disertación doctoral no publicada). México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.
- García Salord, S. (2001). Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 6(11), pp. 15-32.
- Garriz Ruiz, A. (1997). Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: el docente y el investigador, en *Revista de Educación Superior*. 6(2), pp. 9-25.
- Gil Antón, Manuel (1989). La profesión académica en México, en L. F. Bojalil y G. Lechuga (Comps.), *Las profesiones en México*, México: UAM-X, pp. 23-32.
- Gil-Antón, Manuel (Julio-diciembre, 1997). "Origen no es destino. Otra vuelta de tuerca a la diversidad del oficio académico en México", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2(4), pp. 255-297.
- Gil Antón, Manuel (2000). Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1). México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Gil Antón Manuel, de Garay Sánchez Adrián, Grediaga Kuri Rocío, Pérez Franco Lilia, Casillas Alvarado Miguel Angel, Rondero López Norma (1994). *Los rasgos de la diversidad: Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-A.
- Gil Antón, Manuel; Galaz Fontes, Jesús Francisco; Padilla González, Laura E.; Sevilla García, Juan José; Arcos Vega, José Luis; Martínez Stack, Jorge; Osorio Madrid, Raúl y Martínez García, José Manuel (2012). La profesión académica en México: Continuidad, cambio y renovación, en Norberto Fernández Lamarra y Mónica Marquina (Coords.), *El futuro de la profesión académica: Desafíos para los países emergentes*, Buenos Aires: EDUNTREF, pp. 104-125.
- Glassick Charles E., Taylor Mary y Maeroff Gene I. (2003). *La valoración del trabajo académico: Evaluación del profesorado*. México: UAM-Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior.
- Glassick, Charles; Huber, Mary y Maeroff, Gene (1997). *Scholarship Assessed. Evaluation of the Professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Grediaga Kuri, Rocío, Rodríguez Jiménez, José Raúl, y Padilla González, Laura. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior; UAM.

- Grediaga Kuri, Rocío (2002) *Profesión académica, disciplinas y organizaciones*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Grediaga Kuri, Rocío (2005). *Academic career: Teaching-evaluation, productivity assessment and retiring systems*. Presentado en Conference on Trends in the management of human resources in higher education. París, agosto 25 y 26.
- Hamui Sutton, Mery (2007). *El proceso de identidad en el académico*. Trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán, 5 al 9 de noviembre.
- Henkel, Mary (2000) *Academic Identities: Policy Change in Higher Education*, London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Light, D.W., Marsden, L.R. and Corl, T.C. (1990). A Framework for academic Careers, en Martin J. Finkelstein (ed.), *Faculty and faculty issues in colleges and universities*. United States of America; Ginn Press; ASHE.
- Moyado Zapata, Carlos E., Díaz Aguirre, Francisco J., y Escobedo Correa Jesús I. (2011). Regulación de la carrera académica: referentes, descripción, problemáticas y retos, en Pérez Mora, Ricardo y Monfredini Ivanise (comp.) (2011). *Profesión académica. Mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual*. México: Universidad de Guadalajara.
- Muñoz Izquierdo Carlos, Núñez G. Ma. de Los Ángeles y Silva Laya Yengny Marisol (2004). *Desarrollo y Heterogeneidad de las Instituciones de Educación Particulares*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Nixon, Jon (1996) Professional identity and the restructuring of higher education, en *Studies in Higher Education*, 21(1), pp. 5-16.
- Padilla González, Laura E. (2007). La socialización del personal académico: Fortaleciendo la profesión académica en México, en *Revista de la Educación Superior*, 36(142), pp. 87-100.
- Padilla González, Laura E.; Jiménez Loza, Leonardo, y Ramírez Gordillo, María de los Dolores (2013). La satisfacción laboral en el personal académico y su relación con la intención de abandonar la profesión, en *Perfiles Educativos*, 35(141), pp. 8-25.
- Rodríguez Jiménez, José Raúl; Urquidi Treviño, Laura Elena, y Mendoza Grijalva, Guadalupe (2009). Edad, producción académica y jubilación en la universidad de Sonora: una primera exploración, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), pp. 593-617.
- Ropers-Huilman, Becky. (2000). Aren't you satisfied yet? Women faculty members' interpretations of their academic work. In L.S. Hagedorn (Ed.), *What contributes to job satisfaction among faculty and staff* (New Directions for Institutional Research, San Francisco: Josey Bass, (105). San Francisco: Josey-Bass, Pp. 21-32.
- Schuster, Jack H. & Finkelstein, Martin J. (2006). *American faculty: The restructuring of academic work and careers*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Teichler, Ulrich (2012). Cambios en el empleo y el trabajo de la profesión académica: la situación de las universidades orientadas a la investigación en los países económicamente avanzados, en N. Fernández Lamarra, y M. Marquina

- (Coords.), *El futuro de la profesión académica: Desafíos para los países emergentes*, Buenos Aires: EDUNTREF, pp. 17-30.
- Teichler, Ulrich, Cummings, William K., y Arimoto, Akira (2013). *The changing academic profession: Major findings of a comparative survey*. New York: Springer.
- Tierney, William G., y Bensimon, Estela Mara (1996). *Promotion and tenure: Community and socialization in academe*. New York: State University of New York Press.
- Tostado, Gutierrez, Martha Gilda (2002). Transformaciones en la identidad académica: Docencia y Tecnología para la Paideia, en Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco (Coord.), *Anuario de Investigación*, 1(s/n). México: Autor, pp. 209-223.
- Trowler, Paul y Knight, Peter T. (2000). Coming to know in higher education: Theorising faculty entry to new work contexts, en *Higher Education Research & Development*, 19(1), pp. 27-42.
- Vargas Leyva, María Ruth (2000). Trayectorias profesionales de los ingenieros en la industria maquiladora electrónica: El caso de Sanyo Video Componentes, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx./vol2no2/contenido-vargas.html> [Consultado el 2 de junio de 2007].
- Villa Lever, Lorenza. (1996). Hacia una tipología de los académicos: Los docentes, los investigadores y los gestores, en *Revista Mexicana de Sociología*, 58(1), pp. 205-226.
- Villa Lever, Lorenza (2001). El mercado académico: La incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11), pp. 63-77.
- Winter, Richard (2006). Academic manager or managed academic? Academic identity schisms in higher education, en *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(2), pp. 121-131.
- Witchurch, Celia (2008). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK Higher Education, en *Higher Education Quarterly*, 62(4), pp. 377-396.

ARTÍCULO

La incorporación de las lenguas indígenas nacionales al desarrollo académico universitario: la experiencia de la Universidad Veracruzana*

Miguel Figueroa Saavedra**, Daniela Alarcón Fuentes***, Daisy Bernal Lorenzo****, José Álvaro Hernández Martínez*****

* Título en inglés: The incorporation of national indigenous languages into the academic development of universities: The experience of the Universidad Veracruzana.

** Investigador del Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

Correo electrónico: migfigsaa@yahoo.com.mx

*** Encargada de la Gestoría Cultural de Artes Escénicas, Universidad Veracruzana.

Correo electrónico: daalarcon@uv.mx

**** Responsable del Área de normalización lingüística de la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural, Universidad Veracruzana. Correo electrónico: dai.bernal@gmail.com

***** Responsable de la Orientación de Lenguas en la Universidad Veracruzana Intercultural, Sede Regional-Huasteca, Universidad Veracruzana. Correo electrónico: jalvarohm@gmail.com

Recibido el 10 de octubre del 2012; aprobado el 29 de agosto del 2014

PALABRAS CLAVE

Educación Intercultural/
Lenguas Indígenas Nacionales/
Política Educativa/
Normalización Lingüística/
Universidades Interculturales

Resumen

Desde 2005, la Universidad Veracruzana implementó acciones contra la discriminación y en pro de los derechos de los pueblos indígenas. Esta apuesta por gestionar la diversidad etnolingüística universitaria, de modo pluricultural e intercultural, creó las condiciones para una incipiente producción académica que actualiza y recupera las lenguas indígenas nacionales como lenguas de pensamiento y de conocimiento. La principal evidencia de este proceso es la redacción de tesis escritas en estas lenguas, un parteaguas que marca un hito histórico en la política lingüística y educativa de la universidad mexicana, pero que aún está sujeta a limitaciones y problemas.

KEYWORDS

Intercultural Education/
National Indigenous Languages/
Educational Policy/Linguistic
Normalization/Intercultural
Universities

Abstract

The Universidad Veracruzana implemented several actions against discrimination, and favoring linguistics rights of the indigenous people since 2005. The commitment of managing the university ethnolinguistic diversity from a pluricultural and intercultural approach, created conditions for an early academic production which updates and so recovers national indigenous languages as thinking and knowledge languages. The main evidence of this process is the academic writing thesis in

indigenous languages, a pioneering and unusual fact in the history of Mexico that marks a new period in linguistic and educational policy in Mexican university, but still with limits and troubles.

Introducción

En el año 2000 se crearon en México condiciones adecuadas para que las políticas en materia de educación pública lograran incorporar, en lo normativo y en las prácticas, un enfoque pluricultural e intercultural. En atención a toda una crítica que, desde la década de los 90, cuestionó los modelos indigenistas y multiculturalistas, ahora se intenta evitar los sesgos asimilacionistas y segregacionistas que han dificultado el reconocimiento académico, la normalización lingüística y el cumplimiento de los derechos lingüísticos en la educación superior.

Con el modelo del estado liberal y del estado-nación, implantado en el mundo a partir de 1850, la educación dirigida a la población indígena se concibió como un medio de homogenización cultural de la población. En el aspecto lingüístico, esto suponía la castellanización de los hablantes de lenguas indígenas sin favorecerse siquiera una situación de bilingüismo aditivo ni un reconocimiento legal de sus lenguas e, incluso, de su propia condición de lenguas (Bartolomé, 1997: 35). Durante el siglo xx, estas concepciones “lingüicistas” – como las califica Skutnabb-Kangas y Phillipson (1989: 455) –, que anulan la presencia y el deseo de ser hablantes de una lengua para pasar a ser hablantes de la lengua de un grupo dominante, se diluyeron en un incipiente y conservador discurso multiculturalista que, con una actitud menos agresiva pero igualmente despreciativa, sigue sin renunciar al objetivo de reducir la diversidad lingüística de los pueblos de México, socavando su identidad y sometiéndola bajo un concepto de ciudadanía monocultural.

Es cierto que el modelo que predominó desde ese periodo es más respetuoso y no presupone deficiencias en la propia condición étnica, pero – en el fondo y como una práctica – seguía desvalorizando a través de un discurso ambivalente, donde aún resuena el conservadurismo represor y un liberalismo proteccionista y segregativo, hasta que el estudiante llegaba a la educación superior donde este modelo se subsumía. Las transformaciones hacia un multiculturalismo liberal, que se aprecia desde los años 40, no fueron más que un cambio de estilo y de estrategia en el diseño de prácticas

pedagógicas. Se reconocía la diferencia desde un igualitarismo que obviaba las particularidades de la diversidad cultural y éstas, a su vez, sólo las reconocía desde un principio de indianidad generalista y excluyente, sin aceptar las tradiciones históricas y culturales de estos pueblos como sistemas activos, creativos y autónomos.

La creación de un Subsistema de Educación Indígena no dio carta de naturaleza a las aportaciones culturales indígenas como una riqueza articulada dentro de un contexto diferencial. El uso de la lengua indígena como lengua vehicular en el aprendizaje del español, y de las materias de conocimiento reconocidas como válidas, implicaba la gradual imposición de un conocimiento hegemónico y la desafección hacia la lengua materna. Se perdía el valor estratégico y sinérgico que tiene el poder articular dos sistemas lingüísticos y de pensamiento diferentes, de cara a desarrollar competencias interculturales y a fomentar enfoques reflexivos, creativos y desde otras lógicas, en la resolución de problemas de toda índole, concepto que se ha denominado “diálogo de saberes” (Dietz y Mateos, 2011:116-121).

A fines del siglo xx, la alternativa fue implantar un modelo basado en el multiculturalismo pluralista (Kincheloe y Sternberg, 1999: 83-84) que se centra en la diferencia y la valora. No obstante, es difícil dar ese paso en un sistema educativo que sigue obviando las diferencias étnicas al presuponer que la construcción y la transmisión del conocimiento es similar en cualquier cultura. La ignorancia sobre las diferencias lógico-lingüísticas que definen diversas cosmovisiones y procesos cognitivos, además de una competencia y un aprendizaje deficientes de la lengua indígena y del español (semilingüismo), dificulta la traducibilidad y el desarrollo de capacidades comunicativas interculturales.

El asunto es reconocer la diferencia y aprovecharla como un vehículo de aprendizaje, no negarla o eliminarla. A partir de la década de 1970, el enfoque predominante era el de la Educación Bilingüe-Bicultural que fue introducido en México en 1978 al crearse la Dirección General de Educación Indígena, y que era una continuación de las prácticas tradicionales de aculturación desde un planteamiento multicultural (Schmelkes, 2009: 21). La ruptura de esta inercia vino al introducirse el enfoque intercultural, que pretendía superar, en el hecho lingüístico, la mera limitación de tomar la lengua materna como una lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje e incorporar, en consecuencia, aspectos epistemológicos de la cosmovisión del estudiante. Por lo tanto, la interculturalidad implica la adopción de una “educación bilingüe de desarrollo y mantenimiento”, cuyo objeto es construir una sociedad que admita la diversidad lingüística y cultural.

Así, la enseñanza y el uso de la lengua materna deberían continuarse en la educación superior como un elemento que refuerce la identidad y contextualice los aprendizajes (Nieto y Millán, 2006: 57-58). Este enfoque es el que el sistema educativo mexicano quiso impulsar como Educación Intercultural-Bilingüe (EIB) desde 1998. Al crearse las universidades interculturales, a partir de 2003 y bajo el auspicio de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, se posibilitó que en la educación superior se diera un proceso de “alfabetización multicultural” y, consecuentemente, de gestión intercultural del conocimiento en la educación superior.

Esta “alfabetización multicultural” no se limita a desarrollar competencias interculturales que faciliten el desenvolvimiento exitoso de los estudiantes miembros de las culturas dominantes en otros contextos o situaciones culturalmente diferentes, ni se restringe a los estudiantes de otras culturas a aprender a hacerse valer en la cultura principal sin que pierdan por esto sus referentes e identidad (Kincheloe y Sternberg, 1999: 84-85). En contraste, este modelo educativo permite un mejor conocimiento de las tradiciones culturales, negadas y desestructuradas, en pos de lograr su aprecio y potenciar el desarrollo y el cambio desde la propia tradición cultural.

En México, este fortalecimiento clave para asegurar la equidad en la interrelación cultural es problemático a causa de las desigualdades socioeconómicas y de estatus, lo que obstaculiza la viabilidad de cualquier programa educativo intercultural. En el terreno de las lenguas en contacto, y en un plano político-pedagógico, la interculturalidad pretende terminar con los aspectos y efectos negativos de las relaciones interculturales conflictivas con el fin de establecer un marco de interrelación pacífico, favorable al mutuo entendimiento, a la tolerancia y al respeto, así como al derecho a la elección de vida y a la autodeterminación cultural (Zimmermann, 1999: 168).

Ante esta expectativa, las universidades interculturales se erigen en algo que nunca fueron las universidades mexicanas: un modelo no segregativo e incluyente de la diversidad etnolingüística, acorde a una realidad histórica y social alejada de los modelos políticos nacionales imperantes. Sin embargo, todavía son varios los debates que se plantean, como la tendencia a no lograr separar el hecho lingüístico del cultural a la hora de gestionar la diversidad en los planes formativos. Esto último es un resultado del mantenimiento de la ecuación bilingüe + intercultural + indigenista, que algunos autores señalan como un esencialismo que apunta hacia una continua reindianización del enfoque educativo intercultural (Dietz y Mateos, 2011: 138).

Esta búsqueda de una pertinencia cultural y, por otra parte, de una pertinencia lingüística corre el riesgo de convertirse en un marcador de “grupo” que se ve amparado por políticas educativas diferenciales con un carácter compensatorio. En todo caso, todas las universidades interculturales existentes en México disponen de una diversidad lingüística autóctona (Dietz y Mateos, 2011: 115) y de una diversidad lingüística alóctona, derivada de la migración retornada, que permite plantearse una política educativa propia al respecto. Así, como señala Héctor Muñoz (2001), estas universidades son un espacio privilegiado para el reconocimiento de la diversidad como un derecho colectivo ante situaciones interlingües complejas.

De cualquier modo, el riesgo es no lograr superar un indigenismo y localismo que acabe imponiendo una visión folclorizante y etnificada de los usos lingüísticos, o un sistema segregado y diferenciado frente a la sociedad “mestiza”, esto bajo un criterio de adscripción a una lengua materna determinada, lo cual es una reducción de esa compleja dinámica interlingüística (Hamel *et al.*, 2004).

Por lo tanto, este artículo muestra los esfuerzos por generar una política del lenguaje entre la comunidad académica de la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (DUVI), donde lo primero ha sido revalorar y activar las lenguas desde las necesidades y voluntades de sus integrantes, sea cual sea la comunidad lingüística en la que se integren o se identifiquen. Con esto se busca crear un espacio propio para normalizar y re-naturalizar la dinámica multi e interlingüe que se genera en los grupos humanos, pero también para producir, aplicar y transmitir saberes en un plano de diversidad y equidad cognitivas.

De esta manera, la universidad se transforma en un espacio educativo plurilingüe lleno de posibilidades de enseñanza, aprendizaje, acción, exploración y producción; y también es el primer espacio educativo donde la diversidad lingüística convive y participa de la vida académica.

La experiencia de la DUVI no se considera un hecho aislado, pero surge ante la tendencia a reducir las lenguas indígenas a su presencia como materia en planes de estudio, a su uso protocolario, como marcador grupal e, incluso, ante la insistencia de la castellanización y anglización de los contenidos, espacios y procesos educativos. Pensamos que el incentivar el desarrollo y la activación de las lenguas nacionales en el trabajo académico permite desencadenar otros procesos de comunicación, traducción y aprendizaje de segundas lenguas.

El reconocimiento legal como paso previo a la normalización lingüística educativa

El reenfoque actual de tipo pluricultural pretende establecer un plano de equidad que permita la convivencia sin que el modelo suponga una homogenización inducida. El primer paso – o consecuencia – de este cambio de paradigma es no pensar que ser diferente culturalmente es un problema; el problema es que no exista un sistema que gestione la diversidad cultural de modo adecuado, respetuoso y sinérgico. Para ello fue necesario reformular los enunciados legales desde lo global a lo local, con el objetivo de justificar ética y jurídicamente este cambio de concepto.

El contexto internacional favoreció este cambio con la aprobación del *Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes* (7 de julio de 1989), ratificado por México en 1990. En él se reconoce el derecho al uso y la necesidad de establecer condiciones y recursos para su preservación, promoción y desarrollo. La *Declaración Universal sobre los Derechos Lingüísticos* de 1996, la *Declaración de Totoncapán “Adrián Inés Chávez”*, sobre el derecho de los pueblos a la lengua (12 de octubre de 2001), la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural* (2 de noviembre de 2001) y la *Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (13 de septiembre de 2007) también incidieron en que los gobiernos garantizaran el derecho a la ciudadanía de disponer de servicios culturales, mediáticos y educativos en y para sus lenguas.

Al adoptarse todas estas declaraciones por el estado mexicano, desde su misma fecha de publicación (Martínez Paredes, 2009: 9), el efecto fue toda una reforma legislativa para incorporar los principios expresados. Se creó un nuevo marco legal para resolver los problemas de discriminación y agravio comparativo a que seguían sometidos los ciudadanos mexicanos que hablan otra lengua que no es el español, o que pertenecen a otra etnia que no es la mestiza o la euroamericana. El primer paso fue la reforma, en 2001, del artículo 2 de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* para reconocer y amparar el derecho a la libre determinación y autonomía para preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todo aquel elemento que constituya la cultura y la identidad de los pueblos indígenas.

Así, considerando a la lengua como uno de los rasgos más característicos de la pertenencia étnica a las comunidades descendientes de los pueblos primigenios de México, era inevitable, por el vacío legal en tal materia, que hubiera pronto una ley al respecto. En 2003 se promulgó la *Ley General de Derechos lingüísticos de los Pueblos Indígenas* (13 de marzo), que establece las garantías y el amparo en el ejercicio del uso de las lenguas indígenas

nacionales (LINS) “para cualquier asunto o trámite de carácter público, así como para acceder plenamente a la gestión, servicios e información pública”, en igualdad con la lengua española (LE) en cuanto a su validez y siendo el estado el garante del ejercicio de tal derecho (artículos 7 y 9). Cualquier acto en contra de esta garantía o derecho supone en sí un acto de discriminación (artículo 8). Este derecho del hablante se extiende al ámbito educativo como se desprende directamente del artículo 11, donde se indica que:

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.

Ambas acciones legislativas tuvieron su efecto también en el ámbito estatal. Por ejemplo, la *Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Veracruz* de Ignacio de La Llave (25 de septiembre de 1917/21 de marzo de 2007) así lo hace, recalcando en su artículo 5:

El Estado y los municipios, en el ámbito de sus respectivas competencias, reconocerán el derecho de las comunidades indígenas a promover su desarrollo equitativo y sustentable, y a una educación laica, obligatoria, bilingüe y pluricultural. Asimismo, en los términos previstos por la ley, impulsarán el respeto y el conocimiento de las diversas culturas existentes en la entidad y combatirán toda forma de discriminación.

Dentro de estas reglamentaciones lo que se pone de relieve es la importancia de la educación para lograr tales fines. En el ya mencionado artículo 2 de la CPEUM se señala, en su fracción B. II, que la federación, estados y municipios deberán:

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. (...) Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y el conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

Igualmente, este espíritu antidiscriminatorio y revalorizador de la diversidad cultural de México, que deben tener los estados de la república, se rati-

fica en la fracción IV del artículo 7 de la *Ley General de Educación*, reformada en 2003 y, en el caso de Veracruz, en el artículo 8 de la *Ley de Educación para el Estado de Veracruz*. Lo que nos interesa destacar es que este marco legal va más allá de las propias situaciones que se contemplan y, como siempre, la sociedad va por delante de las leyes al llevar su aplicación a aquellos aspectos necesarios para articular del modo más adecuado las relaciones de convivencia.

No es sólo que la lengua sea parte del ejercicio cotidiano de interrelación en los espacios escolares, de enseñanza o instrucción, o se haga más o menos presente mediante publicaciones, letreros o discursos. Se trata de que las personas elijan, en el amplio margen de las leyes, el empleo de aquellas lenguas en las que se siente competente para aprender, enseñar, comprender, analizar, argumentar, discutir y difundir el conocimiento, facilitándole los procedimientos, herramientas, canales y mediadores para tal efecto. Esta capacidad de elección durante el proceso educativo ayuda a desarrollar sus competencias comunicativas interculturales, a construir y a normalizar un espacio de convivencia plural, a mantener las tradiciones culturales en interacción y a dotarlas de un dinamismo de cambio propio, alimentado por un diálogo interno y externo en igualdad de condiciones.

Un indicador distintivo para detectar y evaluar este proceso de interculturalización de las universidades mexicanas está en el uso académico de las lenguas, como factor facilitador del diálogo intercultural y de la autorreflexión de cada una de las tradiciones culturales en interacción. De este modo, se constituye el objeto de una política y de una planificación que permite la gestión de la diversidad lingüística como una acción de desarrollo pluricultural.

La experiencia DUVI, ¿un caso exitoso de gestión de la diversidad lingüística?

En 2005 se creó la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (DUVI); esta dependencia universitaria se integró en el organigrama de instituciones que componen la UV, sentando una diferencia frente a otras universidades interculturales y otras autónomas. El propósito de esta entidad es:

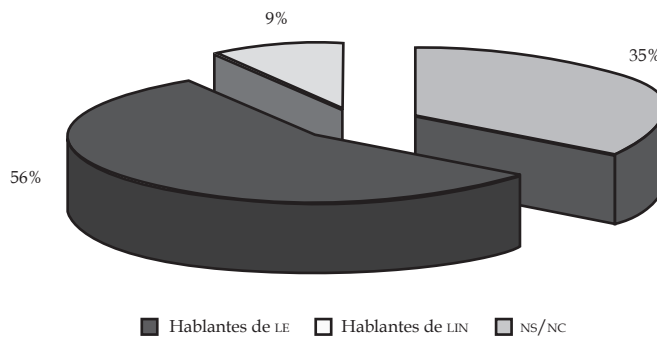
[...]generar, aplicar y transmitir conocimiento mediante el diseño e implementación de programas educativos con enfoque intercultural, centrados en el aprendizaje situado y la investigación vinculada; procurando el diálogo de saberes, la armonización de las visiones regional, nacional y global,

promoviendo el logro de una mejor calidad de vida con sustentabilidad y fortaleciendo las lenguas y culturas del estado de Veracruz.¹

Una de sus peculiaridades es que dispone de cuatro sedes regionales implantadas en zonas con diversidad étnica autóctona: Huasteca, Grandes Montañas, Totonacapan y Las Selvas. Esta circunstancia genera condiciones para que, en la composición de la población universitaria, se refleje dicha diversidad a través de la lengua materna declarada por los estudiantes.

De acuerdo con el *Censo Sociolingüístico* hecho en 2012 por el Departamento de Lenguas, en el conjunto de las sedes regionales sólo el 35% son hablantes de lengua española (LE), mientras que el 56% lo son de una lengua indígena nacional (LIN), como se muestra en la primera gráfica. En cuanto a la diversidad lingüística de los hablantes de una LIN, la mayoría es hablante de lengua náhuatl (76%), seguida de los de lengua totonaca (11%) y de los de lengua zoque-popoluca (7%), mientras que el 6% restante se refiere a los de otomí, tepehua y chinanteco, como puede observarse en la segunda gráfica.

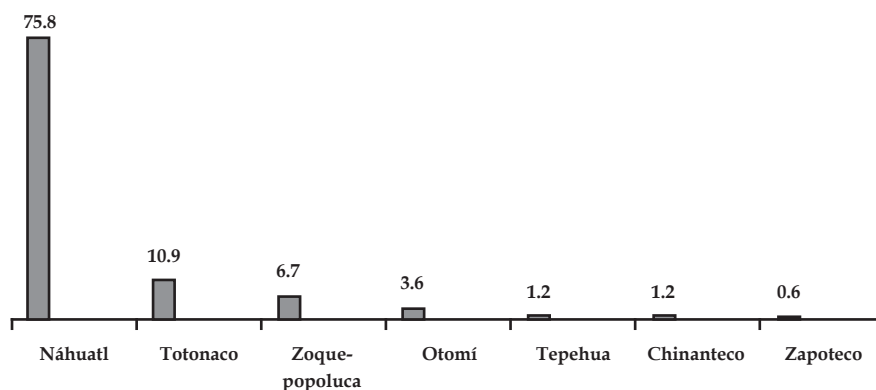
Figura 1
Gráfica del porcentaje de hablantes según su lengua materna



Fuente: *Censo sociolingüístico 2012*. Departamento de Lenguas, DUVI.

¹ Página Web de la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural: <http://www.uv.mx/uvi/universidad/identidad.html>

Figura 2
Gráfica de distribución porcentual según LIN hablada



Fuente: *Censo sociolingüístico 2012*. Departamento de Lenguas, DUVI.

Nos encontramos con un mínimo de ocho lenguas nacionales, incluido el español, junto con sus respectivas variantes lingüísticas y dialectales que construyen la glotósfera universitaria. El acomodo de esta diversidad es una cualidad definitoria y natural de la misma comunidad académica. A diferencia de otras instituciones, los estudiantes y maestros no sólo no ocultan su condición de hablantes de LIN, sino que la externan. Este tipo de actitudes y conductas se han incorporado a las diferentes dinámicas educativas.

Cabe señalar que en las sedes regionales de la DUVI se imparte una única titulación de licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), misma que tiene cinco orientaciones: comunicación, derecho, lenguas, salud y sustentabilidad, disponiendo cada orientación de un departamento especializado. La existencia de un Departamento de Lenguas, enfocado en el desarrollo lingüístico intercultural, favoreció acciones de promoción y difusión de los derechos lingüísticos dentro de la misma institución. Desde que se difundió un informe técnico entre los académicos (Figuroa, 2009), donde se planteó la cuestión aún no resuelta de cómo integrar esta diversidad lingüística en la entidad como elemento de generación y aplicación de conocimiento —y como una buena práctica según un principio de congruencia institucional—, no se había producido una toma de conciencia traducida en acciones. De esta forma, los académicos de varias disciplinas generaron iniciativas para animar el uso público y privado de las lenguas indígenas nacionales como parte del trabajo académico de los estudiantes, al margen de su uso folclórico, protocolario o indigenista.

La aplicación de herramientas metodológicas, materiales didácticos y multimedia, así como de tareas, bitácoras y pláticas, entre otras actividades, contribuyó a activar y a actualizar estas lenguas hasta el punto de incorporarlas en la elaboración del Trabajo Recepcional (TR). Después de ser aprobada por el Consejo Directivo de la DUVI en febrero de 2014, y de su revisión por parte de la Comisión de Reglamentos para su aprobación definitiva por el Consejo Universitario, la habilitación de procedimientos administrativos y académicos que permiten realizar exámenes de grado, sin contravenir la legislación universitaria, y que garantizan la efectividad del proceso de evaluación del TR al facilitar intérpretes y traducciones para la defensa oral (título VII, capítulo I-III), resultó una innovación de suma importancia.

Asimismo, se estableció un Área de Normalización Lingüística (título IV, capítulo IX) cuyos fines son: 1) implementar actividades académicas destinadas a normalizar el ejercicio de los derechos lingüísticos en la Universidad Veracruzana; 2) vincular instancias educativas y promotoras del uso de las lenguas nacionales; 3) coordinar las actividades de los Centros de Autoacceso de la DUVI, con el propósito de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas; 4) fomentar la publicación de textos literarios en lenguas nacionales, que serán parte del acervo de los Centros de Autoacceso. En la historia contemporánea de México, esta propuesta supone un primer avance en la normalización lingüística de una institución de educación superior.

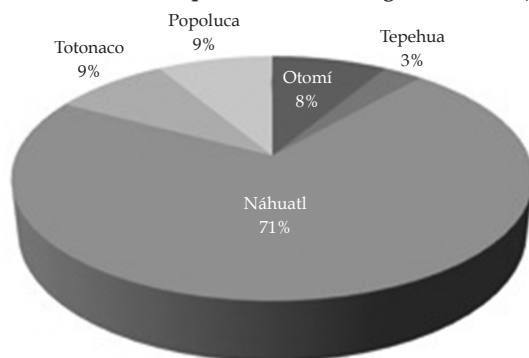
El uso académico de las lenguas indígenas nacionales

Como vimos, en la presentación y la aprobación del TR para la obtención del grado de licenciatura, una LIN se considera una lengua de uso académico, lo que significa un indicador válido y representativo de un cambio de actitudes y de mentalidades entre estudiantes y profesores. A su vez, esto es útil para determinar el grado de interculturalidad educativa en la educación superior. No obstante, hay más elementos que identifican y miden estos cambios y avances, incluso como evento, pues la evolución y el análisis de este indicador se dan a través de los resultados de las cuatro generaciones de egresados (2005-2009, 2006-2010, 2007-2011, 2008-2012), algo relevante y bastante representativo de los logros en esta materia.

Así, de los 252 Trabajos Receptorales presentados por estas generaciones, el 13%, es decir, 34 trabajos, usaron en su redacción y/o defensa, de modo parcial o total, una LIN. En correspondencia con la distribución etnolingüística del estudiantado, la LIN predominante en estos trabajos fue

la lengua náhuatl (figura 3), seguida del totonaca, otomí, zoque-popoluca y tepehua, respectivamente.

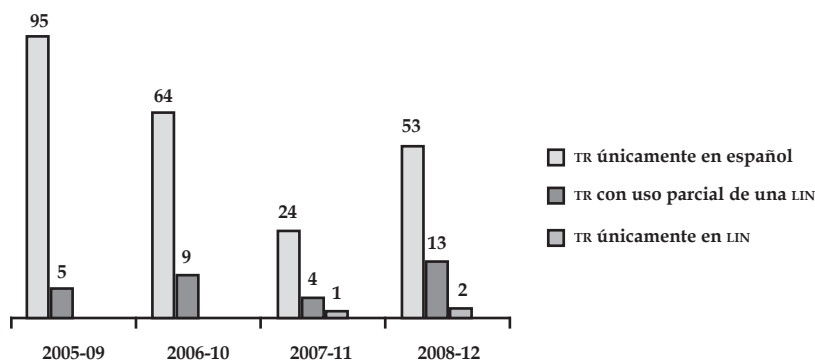
Figura 3
Gráfica de la distribución porcentual de LIN según uso en TR (2009-12)



Fuente: Datos DUVI. Elaboración propia.

En cuanto a las diferentes generaciones, se percibe un gradual incremento, en valores absolutos, del uso de las lenguas indígenas nacionales frente a los trabajos escritos en lengua española (figura 4). En términos porcentuales, en la generación 2005-2009, los trabajos que las incorporaron se traducen en un 5% del total. En la generación 2006-2010 el porcentaje se incrementó al 12%, en la 2007-2011 fue de un 17% y, en la generación 2008-2012, de un 22%. Esto muestra un incremento porcentual de 150% y una tendencia creciente al uso de las lenguas indígenas nacionales en los Trabajos Receptionales.

Figura 4
Gráfica de trabajos receptionales según uso de LIN



Fuente: Datos DUVI. Elaboración propia.

A través de esta normalización se clarifica un síntoma de que se está configurando, por medio de las prácticas educativas cotidianas, una política del lenguaje en varios sentidos, pues esto mismo remite a las dimensiones y metas propias de una planificación lingüística que afecta al estatus, al corpus, al prestigio y a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Siguiendo a R. B. Baldauf (2010: 85-89), es evidente que los principales campos de intervención de este tipo de acciones se refieren no sólo a la formalidad, a la normalización o a la estandarización lingüística, sino a la oficialización, al diseño curricular, a los recursos formativos, a los procesos de evaluación y a la promoción individual-institucional. De igual manera, esto afecta a la funcionalidad, la reanimación y la restauración, a la modernización léxico-estilística, a la renovación y la purificación, a la readquisición y el mantenimiento, y a la intelectualización de los lenguajes especiales de cada LIN.

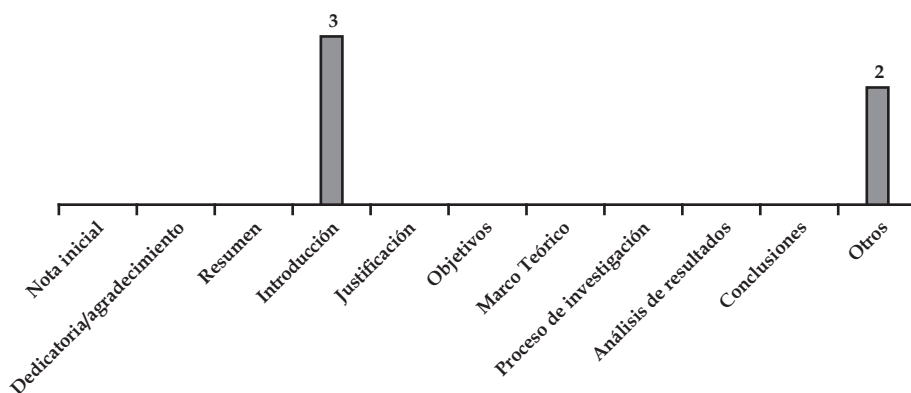
Pero no nos engañemos. Para que se comience a integrar como una política institucional, primero se ha de formalizar –por parte de los estudiantes– como una propuesta participativa y espontánea, que surja de la toma de conciencia de la posibilidad de elección comunicativa y de acción reivindicativa, y reforzadora de una identidad lingüística. El incremento de los Trabajos Receptivos en LIN no representa un crecimiento de la población hablante de una LIN, sino un incremento de actitudes empoderadoras de los hablantes que se animan y esfuerzan en activar sus lenguas maternas como lenguas académicas.

Este esfuerzo se hace más evidente en aquello que se escribe en las lenguas indígenas nacionales y que refleja problemas estructurales derivados de la situación de abandono, de vulnerabilidad y de desactualización padecidas por las mismas (Zimmermann, 2010). Revisando los Trabajos Receptivos presentados, obviando la portada, su estructura general suele componerse de once apartados: 1) nota inicial, 2) dedicatoria y agradecimientos, 3) resumen, 4) introducción, 5) justificación, 6) objetivos, 7) marco teórico, 8) proceso de investigación, 9) análisis de resultados, 10) conclusiones, y 11) otros (anexos, poemas, citas, etc.).

Si atendemos a esta estructura, advertimos que el aumento en la inclusión de estas lenguas también se correlaciona con el incremento de apartados en los que se usa, así como con el carácter no especializado del lenguaje que se emplea en cada uno de ellos. En la generación 2005-2009 (figura 5a), los Trabajos Receptivos prácticamente limitaban el uso de la LIN a la introducción, sumándose la incorporación de un poema introductorio en un caso, o de un guión radiofónico en otro. En la generación 2006-2010, el uso de estas lenguas se extiende al resumen del contenido (figura 5b). En la generación de 2007-2011 (figura 5c), su uso se observa en todos los apartados, con mayor

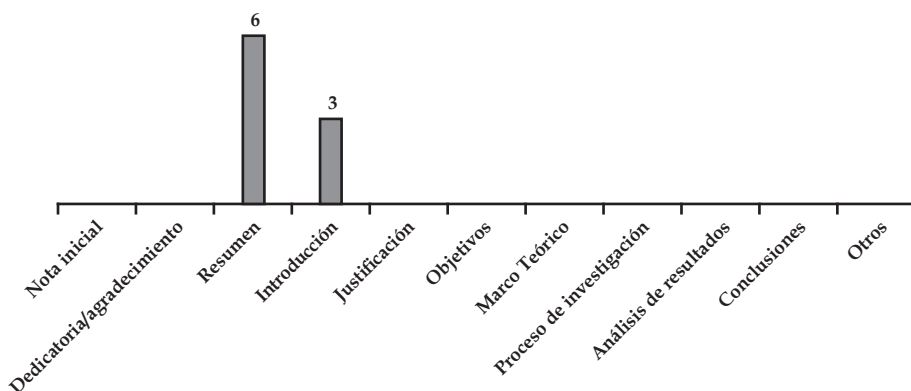
presencia en los agradecimientos, en el resumen y en la introducción. En la última generación analizada, 2008-2012 (figura 5d), es evidente la generalización de su uso en resúmenes, y en algunos casos de las notas iniciales, e igual ocurre en dedicatorias y en introducciones. En el caso de tesis, son varios los apartados completamente escritos en una LIN y, en otros casos, se advierte la inclusión de anexos con múltiples materiales empleados para la obtención de datos (guiones de entrevista, guiones radiofónicos, gráficos, etc.). La incorporación total de una LIN en la redacción se limita a tres Trabajos Receptoriales, que pueden considerarse como una punta de lanza, pues suponen un primer esfuerzo por activar y visibilizar la lengua materna (náhuatl y totonaco en estos casos) como lengua académica dentro de un plan de trabajo integral.

Figura 5a
Gráfica de apartados del TR en LIN. Generación 2005-2009, valores



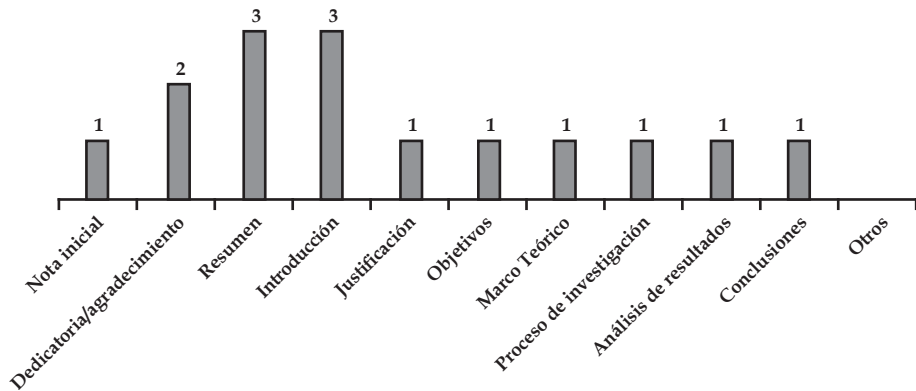
Fuente: Datos DUVI. Elaboración propia.

Figura 5b
Gráfica de apartados del TR en LIN. Generación 2006-2010, valores



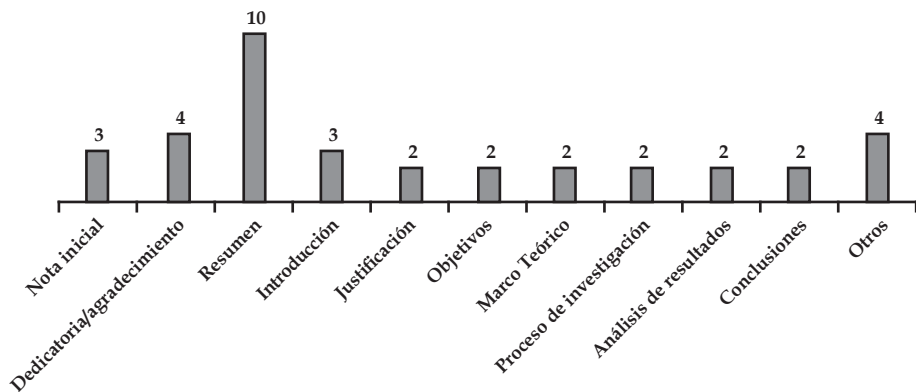
Fuente: Datos DUVI. Elaboración propia.

Figura 5c
Gráfica de apartados del TR en LIN. Generación 2007-2011, valores



Fuente: Datos DUVL. Elaboración propia.

Figura 5d
Gráfica de apartados del TR en LIN. Generación 2008-2012, valores



Fuente: Datos DUVL. Elaboración propia.

Al margen del logro académico y del esfuerzo personal, el impacto de estas acciones en la sociedad nacional y en las comunidades locales es notable. El hacer ver lo conveniente de trabajar desde la lengua, como vehículo comunicativo para una mejor calidad en la generación y en la aplicación de conocimientos, mostrar que desde esas lenguas se hacen tareas y productos académicos, que la defensa, la difusión y la devolución se puede hacer desde ellas y, sobre todo, que se les brinda un lugar en la universidad, rompe muchos esquemas que durante siglos estigmatizaron a las lenguas indígenas y las excluyeron de la cultura universal.

Superando prejuicios, reconociendo limitaciones

El principal impacto de estos pequeños resultados modifica los factores que justificaron tales acciones: estas lenguas no son obstáculos que impidan el desarrollo de la formación educativa sino que, al contrario, en algunos casos facilitan su exitosa culminación acorde con los objetivos curriculares y de investigación e intervención comunitarias. Son lenguas que permiten generar y aplicar conocimiento local y global en pro de mejores enunciados, comprensión y resolución de problemas; también son útiles para facilitar la comunicación, el entendimiento y la vinculación. En fin, son lenguas que permiten tratar cualquier tema actual y contribuir al desarrollo de su cultura, que es uno de los fundamentos más poderosos de la educación intercultural. Además, el uso de la lengua que el estudiante identifica como primera lengua, sea LE O LIN, permite evaluar de modo más preciso y pertinente el proceso de aprendizaje, sin que se incurra en el error de evaluar un proceso de traducción.

No obstante, debemos ser prudentes en considerar esto como un resultado satisfactorio. Si bien se generó un efecto de ejemplo y motivación, gracias a la acción de los estudiantes y de algunos maestros, las limitaciones son evidentes y el impacto es aún de corto alcance.

A pesar de obtener notoriedad mediática y comunitaria local (Figuroa, Bernal y Hernández, 2011),² otros factores explican por qué este uso es parcial y no logra trascender a otros espacios universitarios y sociales.

Todavía muchos estudiantes y maestros parten y comparten una visión de la escolaridad netamente castellano hablante, que determina el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque quisieran participar de un modelo más multilingüe, no sabrían cómo hacerlo, pues no se han implementado las dinámicas, los recursos y la formación en competencias necesarias. También hay un rechazo a incorporar plenamente una LIN por considerarlas lenguas “no cultas” o, peor aún, ni siquiera validándolas como códigos comunicativos (Montes de Oca, 2011: 57-65). Con esto se denigra su potencial comunicativo, creativo, cognitivo e incluso laboral. Hay razones que desaniman y dificultan que el estudiante por sí solo haga uso de la lengua materna

² “Egresadas de la UVI obtienen título con tesis en náhuatl”, *Universo. El periódico de los universitarios*, 16 de enero de 2012, (467). Recuperado de: http://www.uv.mx/universo/467/infgral/infgral_08.html; “Presentan egresados de la UV tesis en náhuatl”. Recuperado de: Veracruzred.com : <http://www.veracruzred.com/nota.php?Id=63297>; “UV incrementó su labor intercultural”, en *Universo. El periódico de los universitarios*, 21 de mayo de 2012, (483). Recuperado de: http://www.uv.mx/universo/483/infgral/infgral_22.html

indígena en su proceso de aprendizaje. La falta de materiales y de recursos escritos o grabados en tales lenguas, en ciertos campos de conocimiento, hace que toda adquisición de información pase necesariamente por el uso de la LE, pero –y este factor es determinante– también han sufrido durante sus años de escolaridad, e incluso en el contexto familiar y social, una falta de interés y hasta su represión por su uso y su cultivo para cubrir algo más que las necesidades comunicativas básicas de la vida cotidiana. La mayoría de estos estudiantes se encuentran por primera vez con un entorno favorable y que ve necesario –casi una exigencia– el uso de las lenguas indígenas nacionales como lenguas académicas para explorar, problematizar y discutir ciertos tópicos desde diferentes perspectivas.

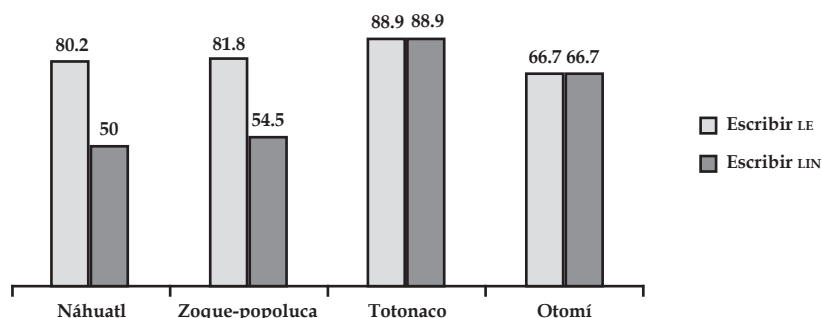
De esta forma, se plantea un diálogo cultural que pasa por activar los diferentes lenguajes y estilos de la lengua para el juego reflexivo, analítico y comparativo. Las LIN han sido sujetas a un contexto donde el desplazamiento lingüístico a causa de la LE creó situaciones de diglosia, semilingüismo y bilingüismo sustractivo; ante esto, las posibilidades de asumir el reto y de superarlo son pocas. Si se suma la falta de conocimiento, de sistematización y de práctica en las habilidades de lectoescritura en las lenguas indígenas nacionales, es obvio que para los estudiantes es más cómodo y fácil hacer todo su proceso en LE. Sin embargo, el panorama en principio no es tan yermo como pareciera, pues, según el *Censo Sociolingüístico* de 2012, un 24% de los estudiantes de la DUVI están alfabetizados en la LIN de la que dicen ser hablantes.

Si examinamos la propia percepción del desarrollo de estas competencias que tienen los cuatro principales grupos lingüísticos de la DUVI, de modo comparativo en la LIN y en la LE, extraemos conclusiones interesantes. En las figuras 6a y 6b se observa que, en general, los estudiantes hablantes de una LIN manifiestan una capacidad más adecuada en la escritura y en la lectura de la LE que con respecto a la LIN y, paradójicamente, una mejor competencia para escribir que para leer. Es necesario puntualizar que el estudiantado no da tanta importancia a la escritura como “estilo expresivo” y lo considera más una habilidad de respuesta que tiene que ver con un conocimiento alfabético y, sobre todo, ortográfico.

En la lectura en LE se observa que, pese al contacto continuo con textos en esta lengua, no hay un hábito general de lectura y, por lo mismo, el nivel de desarrollo lingüístico dificulta el manejo de textos en lenguaje académico o temáticas de las que se ignoran referentes previos. Estas deficiencias explican por qué –aun en la universidad– hay estudiantes que no se consideran competentes en el manejo de la escritura y lo son menos aún para leer, lo que provoca un desarrollo pésimo de capacidades de escritura

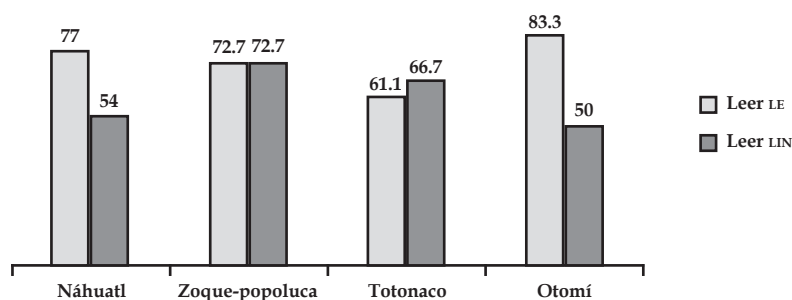
y, en particular, de la escritura expresiva. En el caso de la LIN se muestra, además de desconocimiento, la falta de estandarización de la escritura y de oportunidades para el manejo de materiales de lectura en tales lenguas, del mismo modo el registro de los saberes locales, aunque se evidencia en algunos grupos el fuerte papel que la literacidad juega en ciertos campos en lo local.

Figura 6a
Gráfica del reconocimiento de competencia escritora por estudiantes



Fuente: *Censo sociolingüístico 2012*. Departamento de Lenguas, DUVI.

Figura 6b
Gráfica del reconocimiento de competencia lectora por estudiantes



Fuente: *Censo sociolingüístico 2012*. Departamento de Lenguas, DUVI.

Veamos cada uno en particular. En el caso nahua, considerando que hay grandes diferencias entre los grupos que lo integran, en general se advierte un manejo más competente de la LE que de la LIN. Esto refleja un proceso de castellanización, además de un fuerte desplazamiento y la falta de oportunidades, de necesidades y de acciones encaminadas al desarrollo de la literacidad de la lengua náhuatl. Son el grupo estudiantil menos alfabetizado en la LIN: sólo lo está un 38%. Quienes sí tienen esa oportunidad y necesidad, afirman tener un desarrollo de lectoescritura coordinado y adecuado.

Los estudiantes zoque-popolucas tienen un 55% de alfabetismo en LIN a nivel de desarrollo de la escritura, un comportamiento parecido al grupo nahua. En cuanto al nivel de lectura, se considera un manejo competente entre LE y LIN, aunque es mayor su grado de competencia lectora que escritora en este caso, a diferencia que en LE. Y en este punto se puede apreciar lo que se dijo antes, pues, en el caso zoque-popoluca, la profusión de textos, sobre todo religiosos, ha propiciado la oportunidad y el hábito de lectura de la LIN en un mismo grado que de la LE.

En el caso totonaco se dibuja algo parecido al zoque-popoluca. Tiene un mayor porcentaje de alfabetismo en su lengua (61%), lo que se relaciona con una mayor práctica de literacidad, mostrando un grado adecuado de competencia en paridad con la LE en la escritura, y un manejo lector percibido más competente en la LIN que en la LE, mismo que, por otra parte, es mejor al desarrollo de la escritura. Las prácticas religiosas con libros, la toma de conciencia, el trabajo de sistematización de la escritura y la producción de textos en sus diferentes variedades lingüísticas favorecen esta situación.

En el último caso, los estudiantes otomíes se asemejan al grupo nahua, pero con un desarrollo de la competencia escritural muy bajo, aunque se considera a la par entre la LE y la LIN. Esto representa un contraste, ya que un 50% se considera alfabetizado y parece que se debe a la desatención escolar de estos aspectos y, más aún en la escritura del otomí, que siempre se ha visto afectada por cierta dificultad para acordar una forma estandarizada definitiva. Lo más llamativo es que se sienten más competentes para la lectura en LE que para su escritura, a diferencia de los otros grupos, lo que se explica por un mayor hábito de lectura.

Este dato es importante, dado que hasta el momento el TR se concibe como un producto textual para el cual se requieren habilidades instrumentales en el manejo de la lectoescritura. Y es todavía más importante si hablamos del deseo y de la posibilidad de usar de este modo las LIN. Sin embargo, si volvemos a los trabajos presentados, encontramos que no tiene tanto peso tener o no desarrolladas estas habilidades — pues entonces el porcentaje de trabajos en TR se tendría que haber aproximado al porcentaje de alfabetismo —, sino que resultan más relevantes las creencias, los prejuicios y las opiniones respecto de la literacidad de las lenguas indígenas.

Se infiere de los datos anteriores que los estudiantes hablantes de totonaco y zoque-popoluca, que tienen respectivamente un 61 y 55 por ciento de alfabetización, serían los más dispuestos a emplear su lengua en tareas y trabajos. No obstante, tanto la lengua totonaca como la zoque-popoluca incorporaron dos Trabajos Receptivos cada una, frente a trece que usan parcialmente la lengua náhuatl. Era de esperar, en el caso otomí, que sólo

un trabajo incorporara la lengua, teniendo en cuenta el analfabetismo práctico de varios de sus hablantes.

La densidad demográfica en la composición de las sedes de las diferentes comunidades académicas también afecta esta distribución. Pero la sensación de minoría, así como la falta de un contexto escolar, familiar y social motivador, al igual que la alfabetización eminentemente castellanizadora y el convencimiento de que la lengua académica es un estatus reservado para la LE, tienen un peso considerable en la formación de un prejuicio lingüístico que aún se busca desterrar (Tusón, 1996: 79-83).

El uso de una LIN depende del grado de compromiso y de afecto hacia ella y de la confianza por parte del hablante en que su lengua va a responder con igual efectividad a las necesidades formativas y disciplinares. Este punto es importante, pues a nivel personal se trata de revertir todo un desmantelamiento de la capacidad del hablante para operar y actualizar la lengua. La diglosia, el semilingüismo y el bilingüismo no coordinado sirvieron para crear una sensación y una creencia de que las lenguas indígenas nacionales son lenguas con "pobreza léxica" (72-73) y, por consecuencia, estériles, primitivas y condenadas a la extinción debido a su incompatibilidad con el cambio y la modernidad. La incapacidad del hablante para nombrar, describir y evaluar procesos y elementos se debe a la deficiencia de un sistema que le ha impedido aprender y activar su lengua de modo completo, integrado y actualizado. Por lo tanto, se tratan de estudiantes/hablantes activos, con afecto a la lengua y con ganas de jugar y crear con ella, de apropiarse de determinados pensamiento y conocimiento, de interactuar con su realidad y de difundir sus aportaciones.

Es sobresaliente que los estudiantes que toman conciencia de esta problemática no son los de una orientación lingüística exclusivamente, sino de otras ramas de la licenciatura, lo que muestra la influencia que tiene el plan curricular y la difusión de los derechos lingüísticos. En los primeros semestres cursan las experiencias educativas de Lenguas Nacionales y de Lengua Local, y luego las optativas Lengua y Cultura y Comunicación oral y escrita, donde se visualizan las lenguas y se analizan las particularidades y relaciones sociolingüísticas entre ellas, desde un plano de equidad, respeto y valoración.

Así, la tolerancia lingüística va más allá del uso en espacios o instalaciones universitarias. Se posibilita e incentiva que realicen sus registros, notas, apuntes, bitácoras, tareas, reportes e instrumentos en la lengua más adecuada a su necesidad y su capacidad expresiva, o a la eficacia comunicativa, según los grupos con quienes trabajan e intervienen, o aquellas poblaciones donde quieren hacer difusión o devolución.

En definitiva, se quiere que la elección de la lengua de uso no se deba a una coerción o a una imposición interiorizada por el empuje de una lengua dominante, considerada de prestigio, sino que responda a un criterio de facilidad y eficacia comunicativa, así como de reivindicación, apropiación, cultivo y gusto personal. Se trata de pensar que una lengua no va a reemplazar a la otra, sino que su uso dependerá, como bilingües aditivos, de la intención, el contexto y el destinatario de los procesos y acciones de su ejercicio profesional. Esto es una ruptura con lo que ha sido habitual en la educación básica y secundaria para ellos, y es una condición *sine qua non* para una carrera profesional.

Conclusiones

Si, como señala Sylvia Schmelkes (2009: 17), parte del problema de la desigualdad educativa es fruto de la falta de reconocimiento y comprensión de la diversidad cultural; la introducción de la interculturalidad en la educación superior – mediante las universidades interculturales – propicia que esta diversidad juegue un papel reestructurador en la articulación y el funcionamiento de dichos centros educativos. También propicia que ésta se convierta en una plataforma para el desarrollo de la cultura de los grupos indígenas, a través de sus lenguas y sus aportaciones a la extensión de la denominada cultura universal. Esto empieza por reconocer las características propias de los estudiantes sobre el desarrollo, las preferencias y las ventajas del empleo de sus competencias comunicativas y lingüísticas, ya formadas para participar en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

No olvidemos que las universidades interculturales tienen como eje fundamental el desarrollo de investigaciones sobre lengua y cultura, con el fin de profundizar y difundir el conocimiento sobre las expresiones creadas desde las culturas no hegemónicas. El resultado es una universidad que integra estas aportaciones a la cultura universal y refuerza el potencial humano para construir una sociedad más integrada y fortalecida. Dar cabida y pertinencia a trabajos de investigación desde, en y para las comunidades es una forma de reestructurar y sistematizar sus saberes y dotarse de interlocutores críticos y expertos de su cultura, además de otras posibilidades que la educación superior le presenta. En el fondo, se trata de una democratización que refleja la pluralidad ideológica y cultural, como recalca Carolina Hirmas (2008: 26):

La aspiración de sociedades interculturales se sustenta en una concepción de cultura: dinámica, cambiante, adaptativa, que subraya la cualidad interactiva, flexible y de intercambio propio de las culturas. Las personas son intérpretes activos de las culturas que heredan y que construyen todos los días, transformándolas con sus ideas, vivencias, representaciones y decisiones. Las diferencias culturales se reconocen, sin que ello signifique la superioridad de unas culturas sobre otras.

Sin embargo, esto mismo se ve dificultado en el sistema educativo porque la universidad es la culminación de un itinerario cuyo modelo de excelencia académica impone un irreversible proceso de castellanización. En la educación superior es donde más contundentemente encontramos esos tres factores que acompañan siempre el proceso de enseñanza-aprendizaje, al que se ve sujeto el estudiante hablante de una LIN: 1) falta de pertinencia lingüística, 2) falta de pertinencia cultural, y 3) falta de entendimiento de la significatividad de lo que es la escuela desde el punto de vista de las comunidades (Schmelkes, 2009: 25-30).

La conclusión es que asumir la condición de universitario (y la de futuro profesionalista) supone ocultar y negar su identidad indígena, lo que significa eliminar completamente lo poco que se conserve de esa lengua para adoptar la LE como lengua de identidad, afectando así a estudiantes y maestros de origen indígena, como se advierte en el resto de la Universidad Veracruzana. Esta situación ha derivado en un subregistro de su presencia (Badillo *et al.*, 2008: 54).

¿Es alto el precio que se está pagando con ello? No cabe otra respuesta que decir que sí. Se impide el desarrollo cultural, social y económico de gran parte de la ciudadanía, se pierde el patrimonio cultural intangible y se empobrece el capital humano y los recursos cognitivos para afrontar los retos del nuevo milenio. Mientras institutos de investigación, fundaciones y universidades extranjeras (un claro ejemplo es el Max Planck Institute) trabajan en la generación de recursos lingüísticos con qué gestionar de modo más eficaz la diversidad, y hacerla un *cultural pool* de experiencias y miradas para resolver problemas científicos y sociales, en México esa posibilidad sólo se vislumbra –de modo limitado– con la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas en 2005.

Ante esta incongruencia y abandono, las universidades públicas que dependen de las entidades federativas están comprometidas y obligadas a seguir tales postulados, no sólo por una cuestión de ajuste a la norma, sino (y es lo que nos interesa resaltar) por un ejercicio de responsabilidad social como empresa pública. Esto indica un compromiso social como un ente académico vinculado a la sociedad, al enriquecimiento y la dinamización

de la actividad cultural como espacio académico de creación, difusión y aplicación del conocimiento.

Hablar de multilingüismo, interculturalidad y pluriculturalidad es algo más que subirse al carro de la moda terminológica. Es una apuesta por la implantación de una equidad cognitiva, de un diálogo de saberes y del ejercicio de los derechos lingüísticos en un marco de convivencia democrática e intercultural.

En la Universidad Veracruzana se dieron los primeros pasos a nivel práctico, normativo e institucional para que desde diferentes ángulos cualquier estudiante mexicano, hablante de una de estas lenguas, pueda ejercer su derecho de uso y de expresión de modo plenamente justificado, así como esperar que se le faciliten los medios para ello. Esto implica redefinir lo que tradicionalmente se ha considerado como el problema lingüístico en la educación superior. Cuando se concebía la universidad como un espacio lingüísticamente homogéneo, donde la diversidad lingüística únicamente acepta un limitado repertorio de “lenguas de cultura”, el estudiante debía integrarse aprendiendo y usando la lengua “oficial” y “hegemónica” (algo justificable como un recurso de facilidad comunicativa), pero, además (y aquí está lo injustificable) debía de renunciar al uso público y privado de su lengua materna en el espacio educativo. En casos más drásticos, se veía forzado, incluso, a olvidarla.

Este acto discriminatorio ubicaba el problema en el hablante indígena, como si éste fuera portador de un estigma o de un defecto, cuando, en realidad, estaba siendo estigmatizado e incapacitado. Se le inculcaba la creencia irracional de que la conservación de su lengua materna es un factor que limita o impide el aprendizaje de una lengua “no indígena”, cuando es la imposición de una lengua oficial la que impide valorarla. Sin una buena adquisición de la lengua materna, se dificulta el aprendizaje eficiente de otra lengua y se inhibe el desarrollo de habilidades intelectuales.³

Por lo tanto, interpretar las naturales interferencias y errores iniciales de aprendizaje como síntomas de incapacidad significa pervertir un fenómeno recurrente y necesario para el aprendizaje de una segunda lengua en el resto del mundo (Aito, 2006: 312; Clark, 1982).

³ Existen estudios dirigidos a evaluar los efectos positivos del bilingüismo aditivo, no sólo para el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales sino, incluso, desde la perspectiva de ventajas en el desarrollo intelectual y la prevención de problemas cognitivos. Destacamos al respecto el estudio de Amaia Arregi sobre el fomento del bilingüismo en el País Vasco, España, donde se muestra que el bilingüismo no sólo no perjudica el manejo de una L1, sino que favorece el nivel de competencia en la L2 (1997: 26-27).

En un marco de tolerancia, respeto y revalorización, el problema se ubica donde tiene que estar: en el campo de la gestión y la regulación de procesos. Esto traslada el foco de resolución del problema lingüístico hacia la institución que debe gestionar la diversidad, y no hacia los sujetos que la componen. La normativa que sanciona las buenas prácticas y la creación de un Área de Normalización Lingüística conforma una propuesta de política educativa, dentro de la Universidad Veracruzana, que puede hacer efectiva *de iure* lo que *de facto* se estaba estableciendo como una normalización espontánea dentro de la DUVI. A su vez, esto supone reconocer la diversidad cultural dentro de sus usos académicos. De esta manera, en el artículo 5 de la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural* (2 de noviembre de 2001), se dice:

Toda persona debe, así, poder expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete [sic.] plenamente su identidad cultura [sic.]; toda persona debe poder participar en la vida cultural que elija y ejercer sus propias prácticas culturales, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.

Es un principio que pretende instaurar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y en la Universidad Veracruzana fue asumido por los maestros eventuales de la DUVI, docentes que ponen todos su empeño, su experiencia y su conocimiento en crear un nuevo modelo de excelencia, animando y apoyando las iniciativas en el uso de la lengua como herramienta, identidad y objeto de indagación y de desarrollo. Y también por los estudiantes de la Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), quienes con su deseo de superación, de aceptación, de reintegración y de participación se han enfrentado a criterios y normas lesivos contra su integridad, su dignidad y identidad culturales.

En definitiva, la comunidad académica ha demostrado la viabilidad, la conveniencia, la necesidad y el beneficio de un cambio que se ajusta a una realidad histórica, normal y humana, que no debe ser exclusiva sólo de una minoría de los pueblos del mundo. Es un hecho propio de todo mexicano que debiera imponerse por la misma lógica de la realidad plurilingüística de su conjunto orgánico, del bien común, del beneficio compartido, del respeto recíproco, del amor propio, de la facilidad comunicativa, de la ventaja competitiva, de la mejora del aprendizaje, y de la más incuestionable de todas: la imposibilidad de ser sin la palabra ni de vivir en el silencio.

Referencias

- Aito, Emmanuel (2006) Conclusiones glotopolíticas derivadas de las interferencias lingüísticas en el contexto de las políticas del lenguaje de las lenguas minoritarias. En Roland Terborg y Laura García Landa (coords.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, vol. I, pp. 281-318. México, D.F., UNAM.
- Arregi Martínez, Amaia (1997) Bilingüismo y necesidades educativas especiales. Documento 7. Vitoria-Gasteiz, Instituto para el Desarrollo Curricular y la formación del Profesorado (CEI-IDC). Área de Necesidades Educativas Especiales.
- Badillo Guzmán, Jessica; Casillas Alvarado, Miguel; Ortiz Méndez, Verónica (2008) Políticas de atención a los grupos indígenas en la educación superior mexicana: el caso de la Universidad Veracruzana. *Cuadernos Interculturales*, primer semestre, 33-61.
- Baldauf, Jr.; Richard B. (2010) Planificación y política del lenguaje: tendencias recientes, direcciones futuras. En Roland Terborg y Laura García Landa (Coord.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, pp. 81-93. México, D.F., unam.
- Bartolomé, Miguel Alberto (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México, D.F., Siglo XXI.
- Clark, Eve V. (1982). Language change during language acquisition, en *Advances in Development Psychology*, Michael E. Lamb y Ann L. Brown (eds.), vol. 2, pp. 173-197. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2011) *Interculturalidad y educación intercultural en México*. México, D.F., SEP y CGEIB.
- Figueroa Saavedra, Miguel (2009) *Propuesta para mejorar el desarrollo de las competencias comunicativas en el trabajo recepcional*. Manuscrito no publicado. Departamento de Lenguas / Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural.
- Figueroa Saavedra, Miguel; Daisy Bernal Lorenzo y José Álvaro Hernández Martínez (2011) UVI, contra el olvido y el desprecio al patrimonio lingüístico de Veracruz. *Gaceta Universidad Veracruzana*. 119: 22-25.
- Martínez Paredes, Tonatiuh O. (2009). *Derechos lingüísticos en México. Una aproximación al panorama legal y político de los Estados*. México, D.F., INALI.
- Montes de Oca Sicilia, María del Pilar (comp.) (2011) *Mitos de la lengua*. México, D.F., Otras Inquisiciones.
- Nieto Sotelo, Enrique y María Guadalupe Millán Dena (2006). *Educación, interculturalidad y derechos humanos. Los retos del siglo XXI*. México, D.F., Editorial Dríada.
- Hirmas, Carolina (2008) *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago, Chile, UNESCO.
- Kincheloe, Joe L. y Shirley R. Steinberg (1999) *Repensar el multiculturalismo*, Barcelona, Cat., Octaedro.
- Schmelkes, Sylvia (2009). El problema de la educación para la diversidad. En Rosa Guadalupe Mendoza Zuany (comp.), *Gestión de la diversidad: Diálogos interdisciplinarios*, pp. 17-34. Xalapa, Ver., Universidad Veracruzana.
- Skutnabb-Kangas, Tove y Robert Phillipson (1989) 'Mother Tongue': The Theoretical and Sociopolitical Construction of a Concept. En Ulrich Ammon (ed.) (1989), *Status and Function of Languages and Language Varieties*, pp. 450-477, Berlín, New York, Walter de Gruyter & Co.

Tusón, Jesús (1996). Los prejuicios lingüísticos. Barcelona, Cat., Octaedro.

Zimmermann, Klaus (1999) *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios. Ensayos sobre ecología lingüística*. Madrid, Mad., Vervuert Iberoamericana.

Zimmermann, Klaus (2010) El problema del purismo en la modernización de las lenguas amerindias. En Roland Terborg y Laura García Landa (coords.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, vol. II: pp. 495-518. México, D.F., UNAM.

Educación inclusiva y discapacidad: su incorporación en la formación profesional de la educación superior^{1*}

Andrea Yupanqui Concha**, Cristian A. Aranda Farías***, Carolina A. Vásquez Oyarzun****, Wilson A. Verdugo Huenumán*****

¹ Título en inglés: Disabilities and inclusive education: Incorporating the model into higher education training.

* Resultados parciales de este trabajo fueron seleccionados y posteriormente presentados en el XV Congreso Mundial de Terapia Ocupacional (Santiago de Chile, 2010) y en el XII Congreso Brasileño de Terapia Ocupacional y el IX Congreso Latinoamericano de Terapia Ocupacional (São Paulo-Brasil, 2011).

** Terapeuta Ocupacional, Licenciada en Ciencias de la Ocupación Humana de la Universidad de Chile, Magíster en Educación mención currículo. Profesor Asistente de la Carrera de Terapia Ocupacional en la Universidad de Magallanes. Correo electrónico: ayupanquic@gmail.com

*** Terapeuta Ocupacional, Licenciado en Ciencias de la Ocupación Humana de la Universidad de Playa Ancha, Magíster en Educación mención currículo. Profesor Asistente de la Carrera de Terapia Ocupacional en la Universidad de Magallanes. Correo electrónico: cristian.aranda@umag.cl

**** Terapeuta Ocupacional, Licenciada en Ciencias de la Ocupación Humana de la Universidad de Magallanes, Magíster en Educación mención currículo. Se desempeña actualmente como académica de la Carrera de Terapia Ocupacional en la Universidad San Sebastián y en Centro del Desarrollo Infanto-juvenil CERIL. Correo electrónico: caro.vasquez.to@gmail.com

***** Terapeuta Ocupacional, Licenciado en Ciencias de la Ocupación Humana de la Universidad de Chile, Magíster © en Educación mención currículo. Profesor Asistente de la Carrera de Terapia Ocupacional en la Universidad de Magallanes. Correo electrónico: wilson.verdugo@umag.cl

Recibido el 12 de marzo del 2013; aprobado el 10 de junio del 2014

PALABRAS CLAVE

Educación Superior/
Educación Inclusiva/
Discapacidad/Terapia
Ocupacional

Resumen

El presente estudio describe la percepción de actores clave en el proceso educativo acerca del impacto de una experiencia de intervención vinculada a la educación inclusiva y la discapacidad, liderada por la carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad de Magallanes de Chile, entre los años 2008 y 2012. El análisis utilizó una metodología mixta y consideró a integrantes de 15 establecimientos educativos, cuyos datos se recogieron mediante entrevistas, grupos focales y encuestas. Los resultados demuestran la importancia del rol del Terapeuta Ocupacional en el campo educativo mediante su contribución a la inclusión de niños y niñas con discapacidad, aspecto que revela la necesidad de incorporar estas temáticas en la formación profesional de la Educación Superior.

KEYWORDS

Higher Education/Inclusive
Education/Disabilities/
Occupational Therapy

Abstract

The present study describes the actors key perception on the educational process; it brings over the impact of a linked intervention related to inclusive education and disability, led by the Occupational Therapy career from the University of Magallanes, Chile, between 2008 and 2012. It used mixed methodology and considered members of 15 educational institutions. The information was gathered by interviews, focal groups and surveys. The results demonstrate the Occupational Therapist significant role in the educational field by contributing to the incorporation of disabled children, which reveals the need to incorporate these issues on the Higher Education training.

Introducción

La ciudad de Punta Arenas está ubicada en la Región de Magallanes y la Antártica Chilena, en el extremo austral de Chile y del continente americano (ubicada a 3000 km. al sur de Santiago, la capital del país). Desde 1961, esta ciudad alberga a la única universidad pública de la zona, la Universidad de Magallanes, una de las instituciones regionales de Chile, cuya orientación fundamental es la formación de capital humano avanzado (Universidad de Magallanes, 2007). En esta ciudad, la carrera de Terapia Ocupacional surgió en 2003,¹ como respuesta a la escasez de profesionales en la región y a la creciente demanda del recurso humano. Desde sus inicios, su objetivo ha sido la formación de profesionales Terapeutas Ocupacionales íntegros, con sólida base científica, capaces de responder a las necesidades de promoción, atención y rehabilitación de personas en cualquier etapa del ciclo etario que presenten alteraciones en su desempeño ocupacional.

Por su parte, el Ministerio de Educación de Chile ha planteado dentro de su Política Nacional de Educación Especial: “un fuerte compromiso por la promoción de una educación de calidad para todos, apoyando a los alumnos con mayores dificultades y a sus familias, como forma de hacer posible el derecho a la educación de todos sin exclusiones” (MINEDUC, 2005: 46).

¹ El nacimiento de la profesión y de la carrera de Terapia Ocupacional en Chile tuvo lugar en 1963 en la Universidad de Chile (Santiago, capital del país), por iniciativa de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Oficina Panamericana de Salud (OPS).

Es así como, durante 2008, la carrera inició sus actividades docente-asis-tenciales en este ámbito, pues hasta entonces no se contaba con los servi-cios de estos profesionales en el área educativa de la región. Fue así como surgió la iniciativa de diseñar y desarrollar un programa de intervención de Terapia Ocupacional en las instituciones educativas que permitiera fa-vorecer la inclusión social de niños, niñas y jóvenes con discapacidad de la región.

Se presentó un estudio de carácter exploratorio llevado a cabo en quin-ce establecimientos municipales de educación parvularia, básica, media y educación especial dependientes de la Corporación Municipal de Punta Arenas, lugares donde se han realizado prácticas profesionales de la carre-ra de Terapia Ocupacional de la Universidad de Magallanes en el periodo comprendido en los años 2008-2012, con los objetivos de: 1) Describir los juicios de los distintos actores educativos sobre el impacto percibido en sus instituciones a razón del programa de intervención de inclusión educativa; 2) Conocer su percepción sobre la incorporación de profesionales terapeu-tas ocupacionales en los equipos de trabajo de integración escolar.

Marco Conceptual

Educación superior y discapacidad

Según la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, educación superior comprende “todo tipo de estudios o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universi-dad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior” (UNESCO, 1998: 73). Bajo ese precepto, la educación superior debe desarrollar y ejercer, con el mayor nivel de calidad, la docencia, así como promover el desarrollo técnico y especializado en las distintas áreas del conocimiento. Su fin último debe ser la promoción y la integración social, cultural, étnica y económica, por tanto, debe responder al desafío de contribuir al fortalecimiento de un estado democrático y pluralista que asegure el progreso social de la nación.

Por su parte, la concepción actual del término discapacidad, planteado por la Organización Mundial de la Salud (OMS)², “refleja los aspectos nega-

² Autoridad directiva y coordinadora de la acción sanitaria en el sistema de las Naciones Unidas, responsable de liderar los asuntos sanitarios mundiales, configurar la agenda de las investigaciones en salud, establecer normas, articular opciones de política

tivos de la interacción entre personas con un problema de salud y los factores contextuales que lo involucran, con un fuerte énfasis en las barreras sociales como principales obstaculizadores” (OMS, 2001: 30). De este modo, se ha determinado que la causa de la discapacidad radica predominantemente en los obstáculos que impone el entorno a las personas, situación que se ve reflejada en todo el mundo y que fue ratificada diez años más tarde por el Informe Mundial sobre la Discapacidad (OMS, 2011), donde las estadísticas avalan los peores resultados de las personas con discapacidad en términos de salud, de contexto académico, de menor participación económica y de tasas de pobreza, en clara desigualdad con las personas sin discapacidad. Todo ello responde a los obstáculos que limitan su acceso a los servicios considerados básicos, como salud, educación, empleo, entre otros.

De igual manera, la discapacidad la generan barreras físicas del entorno, aludiendo al enfoque actual de accesibilidad, como: “[la] capacidad de aproximarse, acceder, usar y salir de todo espacio o recinto con independencia, facilidad y sin interrupciones” (Boudeguer y Squella, 2010), por lo tanto, el medio ambiente físico también incide en la manifestación o la eliminación de la discapacidad.

En el contexto mundial, durante la década de los noventa se comenzó a evidenciar un creciente interés internacional en los estudiantes con discapacidad y sus problemáticas vinculadas específicamente al acceso, la permanencia y el egreso de la educación superior, tanto en América Latina como en el Caribe. En esa época aparecieron evidencias sobre esta realidad educativa, las cuales mostraron a la educación superior como uno de los niveles educativos más excluyentes de todos en temas de ingreso y permanencia de estos estudiantes. De este modo, se hizo posible vislumbrar la gran brecha existente entre el ideal de educación superior y lo que efectivamente ocurre en la práctica, donde “a pesar de existir grandes avances legislativos, hay múltiples factores que limitan su cumplimiento” (Moreno, 2006: 147).

Derecho a la educación inclusiva

Los principios de la educación inclusiva fueron adoptados en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca (UNESCO, 1994), que fue ratificada en el Foro Mundial sobre la Educación en

basadas en la evidencia, prestar apoyo técnico a los países y vigilar las tendencias sanitarias a nivel mundial.

Dakar (UNESCO, 2000), y que actualmente se considera como un “proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la Educación Para Todos” (UNESCO, 2009: 8). Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, procurando cubrir las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos, con un énfasis sobre los que están en situación de vulnerabilidad, marginalidad y exclusión, tales como:

[...]niños víctimas de abusos, niños que trabajan, niños refugiados o desplazados, minorías religiosas, migrantes, niños indigentes, niños que trabajan en el hogar, minorías étnicas, niñas, minorías lingüísticas, niños que se encuentran en zonas de combate, poblaciones indígenas, niños con discapacidades, niños soldados, poblaciones rurales mujeres, niños de la calle, niños nómadas, huérfanos debido al VIH/SIDA (UNESCO, 2009: 7).

Esto concuerda con el discurso del Ministerio de Educación de Chile, el cual establece que el desafío de la educación chilena, abarcando todos los niveles educativos, debe ser el de entregar un modelo de Aprendizaje de convivencia, junto a un *curriculum* que contemple transversalmente los valores de respeto, tolerancia, no discriminación y participación (MINEDUC, 2002, 2005).

A nivel internacional, así lo demuestran las evaluaciones inglesas y estadounidenses sobre programas de no violencia, de promoción, de convivencia social y de formación valórica en sus estudiantes (Johnson, Johnson y Stanne, 2000; Berkowitz y Bier, 2005; Department for Education and Skills, 2005), procesos que han logrado reafirmar que educar en convivencia social es una manera de favorecer la formación de sujetos más participativos y comprometidos, que confían y respetan a quienes los rodean y que tienden menos a la violencia. La UNESCO coincide con este planteamiento, afirmando que la formación en convivencia social resulta necesaria y positiva, no sólo porque es un factor de bienestar para personas y grupos humanos, sino también porque forma a un individuo “capaz de respetar los derechos del hombre y la mujer, practicar el entendimiento mutuo y hacer del progreso del conocimiento un instrumento de promoción del género humano, de no discriminación” (Delors, 1999: 10).

Sin embargo, a pesar de estas iniciativas a nivel mundial, todavía existen en el mundo millones de personas para quienes no se ha hecho efectivo este derecho. A modo de ejemplo, estudios en España afirman que “sigue habiendo un gran trecho y mucho trabajo por hacer para la superación de las situaciones de discriminación escolar que muchos alumnos y alumnas

sufren cotidianamente” (Echeita, 2011: 125), y donde “luego de tres décadas de políticas, todavía no se ha logrado eliminar las principales barreras que limitan el derecho a una educación de calidad de los alumnos con necesidades educativas especiales” (Toboso *et al.*, 2012: 294).

En Chile, el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas con necesidades educativas especiales es también tarea pendiente. Así lo confirman recientes estudios nacionales sobre formación docente, educación superior e inclusión. En ellas se enfatiza la carencia de cambios radicales en torno a prácticas educativas, las que no hacen más que “reproducir acciones de exclusión y segregación en aquellos que históricamente han sido marginados de un sistema de educación regular” (Infante, 2010: 293). Otro afirma que, en Chile, “la política educativa y las prácticas escolares y pedagógicas crean barreras para la inclusión, en la medida en que tienden a la individualización, a la segregación y a la desresponsabilización del aprendizaje y la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales” (López *et al.*, 2014: 279).

Discapacidad en Chile, región de Magallanes y paradigma actual de la terapia ocupacional

Según el Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile, llevado a cabo en 2004 (único referente estadístico en la temática hasta la fecha), existían aproximadamente 2 100 000 personas con discapacidad, de las cuales el 20% se encontraba entre los cinco y los 26 años. De este total, sólo el 65% estudiaba, mientras que el otro 35% (cerca de 80 000 niñas, niños y jóvenes) estaban fuera del sistema educativo (FONADIS-INE, 2004). Cerca del 1% correspondía a niñas y niños entre los cero y los cinco años, y para ellos la cobertura educativa era limitada y no contaba con los recursos humanos y materiales necesarios para su atención adecuada.

Mientras tanto, en la región de Magallanes, existía un total de 11 186 personas con discapacidad, y de ellos sólo 1 105 –correspondientes al 9.88%– se encontraba estudiando. Hoy, existen diversos factores sociales, económicos, de salud, que siguen generando inequidad en el acceso a la educación y a las oportunidades de rehabilitación, poniendo en riesgo permanente la oportunidad que pueden llegar a alcanzar estos niños, niñas y jóvenes en alguna etapa de sus vidas como estudiantes.

Respecto a esta problemática, es relevante el aporte de la profesión de Terapia Ocupacional, que ha sufrido diversos cambios paradigmáticos des-

de su creación. Actualmente, la carrera se caracteriza por tener un enfoque social (Townsend y Whiteford, 2007: 110), cuya responsabilidad es con la promoción de importantes cambios “a favor de la superación de las desigualdades, la pobreza, las diferencias entre clases sociales y tender hacia el bien común, retomando un fuerte y marcado carácter humanista instaurado por sus fundadores” (Clark y Larson, 2001: 46). En este sentido, la formación de valores, basada en la defensa de los derechos humanos – promoviendo el bienestar de todas las personas, grupos y poblaciones, con el compromiso de inclusión y de no discriminación (American Occupational Therapy Association, 2004) –, es el eje de la formación del Terapeuta Ocupacional en la región. En este escenario ideológico se enmarca la presente experiencia.

Método

La metodología utilizada en este estudio exploratorio ha sido mixta (cuali-cuantitativa), mediante un proceso que permitiera sistematizar la experiencia y fomentara los procesos participativos de formación y reflexión, con la expectativa de ser un instrumento para mejorar la formación profesional y la satisfacción de las comunidades educativas. En su desarrollo ha habido un predominio del método cualitativo, puesto que este tipo de enfoque “permite estudiar los fenómenos sociales privilegiando los aspectos subjetivos de la conducta humana y la exploración del sistema de significados de las personas” (Taylor y Bogdan, 1986: 20), elemento esencial para la profesión.

Descripción de la intervención

Desde el 2008 hasta el 2012 se desarrolló un programa de intervención, cuyo levantamiento se inició a partir de los siguientes elementos:

- Formación del equipo docente de la carrera a nivel de posgrado en educación, con el fin de profesionalizar la docencia universitaria impartida.
- Detección informal de necesidades regionales sobre educación inclusiva.
- Incorporación de elementos teóricos y prácticos sobre educación inclusiva en el *currículum* de la carrera de Terapia Ocupacional.
- Surgimiento de un proyecto del equipo docente denominado Aulas Inclusivas en la Patagonia, que capacitaba en la temática de inclusión educativa a equipos docentes de establecimientos educativos de la región.

Es así como, en 2008, surgió la idea de iniciar un programa de formación profesional y de intervención vinculado a la educación inclusiva y discapacidad, a través de la instancia académica de Internado profesional, perteneciente al 10° semestre, donde se propuso comenzar una experiencia docente-asistencial ofrecida por la carrera de Terapia Ocupacional a la Corporación Municipal de Punta Arenas, que permitiera favorecer la inclusión social de niños, niñas y jóvenes con discapacidad de la región.

La aceptación del programa ofrecido y el establecimiento de un convenio-marco, entre ambas instituciones públicas, determinaron que se destinaran cuatro establecimientos educativos municipales donde fuera posible iniciar la experiencia. Se continuó desarrollando el programa los siguientes años, cambiando los niveles y establecimientos educativos intervenidos, y a su vez, ampliando cada vez más las áreas de intervención.

Durante su existencia, este programa ha comprendido una diversidad de acciones que se han dirigido a todos los actores relevantes del proceso de inclusión: estudiantes con discapacidad, compañeros de curso, profesores, apoderados, directivos y comunidad educativa en general, entre otros profesionales, pertenecientes a establecimientos educativos de los distintos niveles (educación parvularia, básica, media y educación especial). Estas acciones específicas han sido:

- Intervenciones enfocadas en niños y jóvenes con discapacidad: evaluaciones de necesidades individuales, e intervenciones específicas, tendientes a estimular su desarrollo psicomotor integral (área sensorial, motriz, social, emocional y cognitiva), con el objetivo de favorecer una mejoría en su desempeño ocupacional en las áreas de educación, vida diaria, juego, tiempo libre y ocio, uso de un lenguaje inclusivo.
- Intervenciones con compañeros de curso de niños y jóvenes con discapacidad: sensibilización, educación y entrega de herramientas específicas para la inclusión de pares con discapacidad, incentivar el uso de un lenguaje inclusivo.
- Intervenciones con profesores: educación sobre el uso del lenguaje inclusivo, apoyo en la detección de signos de alerta y en el diseño y la aplicación de adaptaciones curriculares (manejo de conductas desadaptativas; capacitaciones en el manejo de adaptaciones ambientales y de accesibilidad; manejo e intervenciones en aula de integración en clases de otras asignaturas, en recreos e instancias extraprogramáticas; educación en técnicas de integración sensorial; aplicación de dietas sensoriales).
- Intervenciones con padres y cuidadores: educación con respecto al manejo en el hogar, manejo conductual, uso de adaptaciones ambientales, uso del lenguaje inclusivo y la aplicación de dietas sensoriales.
- Intervenciones con directivos: en relación al *currículum*, la planificación, el intercambio de información, la educación sobre adaptaciones ambientales,

la asesoría en la elaboración de proyectos de inclusión y el uso del lenguaje inclusivo.

- Intervenciones con otros profesionales: la generación de trabajo en equipos multidisciplinarios, la colaboración diagnóstica y el uso del lenguaje inclusivo.
- Intervenciones con comunidad regional: la difusión y la sensibilización en el medio local ante la discapacidad, el uso del lenguaje inclusivo, la educación sobre derechos humanos y la inclusión social.

Las etapas de esta experiencia se ejecutaron de la siguiente forma:

- 1) Evaluación inicial: se llevó a cabo a inicios del 2008 con los siguientes diagnósticos:
 - Diagnóstico inicial de la Corporación Municipal, realizada a través de la encargada del Programa Comunal de Integración Escolar, quien ejercía un liderazgo importante en la mayoría de los establecimientos educativos. Un primer acercamiento a la realidad de la región arrojó como diagnóstico que tanto la intervención familiar de alumnos con necesidades especiales como la capacitación a docentes de aula común son necesidades percibidas en estos proyectos. A esta instancia se presentó oficialmente la propuesta de la carrera.
 - Diagnóstico inicial de cada establecimiento intervenido, considerando integrantes, características y funcionamiento de su proyecto de integración escolar. El proyecto global se diseñó para que durante su primer año se realizara una evaluación general de las necesidades en la comuna, de igual modo se aplicaron diagnósticos participativos en las instituciones a intervenir.
- 2) Evaluación permanente del proceso de intervención. Anualmente se evalúa el proceso realizado, que ha correspondido a los siguientes aspectos:
 - Detectar cambios producidos a lo largo de la intervención a través de evaluaciones de casos individuales, de planes de intervención generados, del registro de actividades realizadas, de informes de proceso generados y socializados, del cierre de procesos realizados e informes finales de casos.
 - Conocer la percepción de los miembros del grupo en relación al grado de satisfacción y su evaluación general.

En ambas etapas, la evaluación inicial y la de proceso, el análisis de datos, se hicieron de manera descriptiva. Estos hallazgos fueron la base para levantar las intervenciones anualmente y su modificación con base en las necesidades que aparecieron en el proceso y con el transcurso de los años.

- 3) Evaluación final de los resultados de la intervención. A inicios del año 2012 se inició este estudio de carácter exploratorio que consultaba a los actores intervenidos de los 15 establecimientos educativos, sobre el impacto del programa de inclusión de niños, niñas y adolescentes. Su enfoque fue mixto,

expresado a través de las técnicas de encuestas, entrevistas semiestructuradas en profundidad y grupos focales. Los objetivos que se plantearon fueron: 1) describir los juicios de los distintos actores educativos sobre el impacto percibido en sus instituciones sobre el programa de intervención de inclusión educativa; 2) conocer su percepción sobre la incorporación de profesionales terapeutas ocupacionales en los equipos de trabajo de integración escolar.

Descripción de procedimientos

Desde la perspectiva cuantitativa:

La población estudiada desde este enfoque abarcó un total de 400 personas, todos ellos pertenecientes a los quince establecimientos en estudio (educación parvularia, básica, media y educación especial). El detalle de los integrantes de las comunidades educativas encuestados se presenta en la tabla 1.

Tabla 1
Caracterización de participantes encuestados (perspectiva cuantitativa)

Tipo de establecimiento educativo	Establecimientos educativos	Integrantes comunidades educativas						Total
		Estudiantes con discapacidad	Compañeros	Profesores	Otros profesionales	Padres o cuidadores	Directores	
Ed. Parvularia	5	33.7	41.1	25.3	33.7	41.1	25.3	5
Ed. Básica	6	61.8	25.6	12.6	61.8	25.6	12.6	6
Ed. Media	3	61.8	25.6	12.6	61.8	25.6	12.6	3
Ed. Especial	1	61.8	25.6	12.6	61.8	25.6	12.6	1
Total	15	61.8	25.6	12.6	61.8	25.6	12.6	15
Total %	100%	75.4	18.5	6.2	75.4	18.5	6.2	100%

Fuente: Autores.

Técnica de la encuesta:

Para la recolección de datos cuantitativos se elaboró una encuesta durante el segundo semestre del año 2011. La versión preliminar del instrumento se aplicó a una muestra piloto con características similares a la estudiada.

Posteriormente, se mejoraron los aspectos de validez, la capacidad auto-explicativa y la claridad del formato. Las apreciaciones de la muestra piloto, junto con la revisión por parte de un metodólogo experto, validaron el instrumento. Su aplicación a algunos estudiantes con discapacidad de educación parvularia requirió una explicación personal y detallada del encuestador. El instrumento se construyó sobre tres áreas temáticas generales y consultaba respecto a las siguientes afirmaciones:

- Dimensión 1. Nivel de importancia asignado a la inclusión de niños y jóvenes con discapacidad:
 - La inclusión es un derecho humano fundamental.
 - Mi escuela necesita la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales.
 - Todos los alumnos, con sus diferencias individuales, tienen derecho a desarrollarse y participar en la escuela tanto como les sea posible.
- Dimensión 2. Nivel de conocimiento adquirido sobre nuevas herramientas que favorecen la inclusión escolar:
 - Son formas de discriminación: hacer diferencias en el acceso de los alumnos a la escuela, agrupamientos por tipos de alumnos.
 - Lograr que las instalaciones de la escuela sean físicamente accesibles para todos.
 - La existencia de actividades que permitan la participación de todos los alumnos es inclusión.
- Dimensión 3. Nivel de motivación para ejecutar acciones de inclusión escolar por parte de los encuestados:
 - Me motiva trabajar por la inclusión en mi escuela.
 - Son necesarias las actividades que incluyan la participación de las familias o de miembros de la comunidad.

Los encuestados debían responder marcando una cruz en una escala de tipo Likert, con las opciones: 1) "muy importante/muy de acuerdo", 2) "de acuerdo", 3) "normal", 4) "en desacuerdo" y 5) "sin importancia/muy en desacuerdo". El análisis de la información se realizó sobre la correlación estadística que presentaban las distribuciones de frecuencias de las variables.

Desde la perspectiva cualitativa:

Para la recolección de datos cualitativos, se aplicaron las técnicas de entrevista y grupo focal, cuya descripción se detalla en los siguientes párrafos.

Técnica de la entrevista en profundidad. Se diseñó como técnica de recolección de datos una entrevista individual semiestructurada en profundidad, con el propósito de conocer la perspectiva de los integrantes de las comunidades intervenidas. La validación del instrumento fue realizada por una muestra piloto y, posteriormente, por la consulta a un metodólogo experto. Para la elaboración de la entrevista final se plantearon dos ejes temáticos:

- Eje temático I. Percepción sobre los procesos de integración en las áreas de estudiantes con discapacidad, compañeros de curso, profesores, padres o apoderados, directores de establecimientos, otros profesionales y comunidad en general. La inclusión como derecho humano fundamental.
- Eje temático II. Inclusión del Terapeuta Ocupacional en los establecimientos educacionales.

La selección de los participantes se hizo con base en un muestreo de tipo no probabilístico intencionado, utilizando los criterios de “ser integrante de las comunidades intervenidas y aceptar voluntariamente participar en el estudio”. En esta evaluación final se aplicaron diez entrevistas, las que debieron ser grabadas y posteriormente transcritas para su análisis.

Las características de los informantes clave se presentan en la tabla 2.

Tabla 2
Caracterización de sujetos entrevistados (perspectiva cualitativa)

Informante	Rol integrantes	Tipo de establecimiento
1	Estudiante	Escuela educación básica
2	Estudiante	Escuela educación media
3	Compañero(a) de curso	Escuela educación básica
4	Compañero(a) de curso	Escuela educación media
5	Profesor(a)	Escuela educación básica
6	Profesor(a)	Escuela especial
7	Otro profesional	Escuela especial
8	Madre	Escuela educación parvularia
9	Director(a)	Escuela educación básica
10	Director(a)	Escuela educación parvularia

Fuente: Autores.

Técnica de grupos focales o de discusión. Esta técnica de recolección de información fue elegida dado que brinda una oportunidad de expresión individual e interacción grupal (Sim, 1998). En esta evaluación final se aplicaron cuatro grupos focales y la población estudiada fue seleccionada con base en un muestreo de tipo no probabilístico intencionado, utilizando los criterios muestrales de “ser un integrante de alguno de los distintos niveles educativos de las quince comunidades intervenidas y aceptar voluntariamente participar en la muestra”. Sus características se explican en la tabla 3.

Tabla 3
Caracterización de participantes en grupos focales (perspectiva cualitativa)

Grupo focal	Participantes	Frecuencia	%
Gf1	Estudiantes	6	17.1%
	Compañeros	6	17.1%
Gf2	Profesores	8	22.8%
	Otros profesionales	4	11.4%
Gf3	Padres o cuidadores	7	20%
Gf4	Directores	4	11.4%
Total		35	100%

Fuente: Autores.

Los cuatro grupos focales del estudio fueron dirigidos por los investigadores; participaron un total de 35 personas. Las preguntas se estructuraron con base en los mismos ejes temáticos consultados en las entrevistas individuales. Estas sesiones fueron grabadas y posteriormente transcritas.

La técnica de análisis cualitativo, seleccionada para la información recopilada por ambos instrumentos descritos, toma como eje los procedimientos consignados por la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002), abarcando sus tres etapas: codificación abierta, axial y selectiva.

Respecto a las consideraciones éticas para este estudio, es importante mencionar que para las distintas técnicas utilizadas, todos los participantes ejercieron el derecho de aceptar voluntariamente ser parte de la investigación. Se les aseguraba confidencialidad y anonimato; firmaron un consentimiento, mediante el cual expresaron su voluntad de participar en la investigación; manifestaron tener conocimiento absoluto sobre el proceso, haber sido notificados de sus objetivos y propósito, y sobre el uso de la información, recolectada ésta exclusivamente para los fines del mencionado proyecto.

Resultados

Resultados desde la perspectiva cuantitativa:

Como parte de la evaluación final del proceso, las encuestas arrojaron los resultados expuestos en la tabla 4, análisis de frecuencias absolutas y porcentajes, con el fin de obtener una visión global de la realidad estudiada.

Como se puede observar en la tabla 4, las valoraciones otorgadas a la primera dimensión consultada reflejan el máximo nivel de importancia asignado a la inclusión de niños y jóvenes con discapacidad por parte de los sujetos encuestados (100%). Se considera que la inclusión es un derecho humano fundamental, que cada escuela necesita la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales y que todos los alumnos –con sus diferencias individuales– tienen derecho a desarrollarse y participar en la escuela tanto como les sea posible.

Sobre la segunda dimensión, casi la totalidad de los encuestados (tendencia al 98%) considera que es muy importante el conocimiento adquirido sobre las nuevas herramientas que favorecen la inclusión escolar. Hacer diferencias en el acceso de los alumnos a la escuela y en los agrupamientos de tipos de alumnos son elementos que repercuten en su participación dentro de las actividades, y son factores que se reconocen mayoritariamente como formas de discriminación (98%). Lograr que las instalaciones de la escuela sean físicamente accesibles para todos, así como la existencia de actividades que permitan la participación de todos los alumnos, son elementos que la mayoría reconoce como una forma de inclusión. Cabe resaltar que esta dimensión es la única en la que aparecen porcentajes de nivel 2, asignados por algunos profesores consultados.

Por último, respecto de la tercera dimensión, todos los sujetos consultados (100%) califican como “muy de acuerdo” el alto nivel de motivación para ejecutar acciones de inclusión en sus escuelas, y todos manifiestan que son necesarias las actividades que contengan la participación de las familias o de los miembros de la comunidad.

Tabla 4
Frecuencias absolutas y porcentuales de respuestas a cuestionario

Dimensiones consultadas	Afirmaciones	Muy importante/ Muy de acuerdo		Importante/ De acuerdo		Neutro		Poco importante/ En desacuerdo		Sin importancia/ Muy en desacuerdo	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Dimensión 1	a) Inclusión derecho humano fundamental	400	100	0	0	0	0	0	0	0	0
	b) Presencia de alumnos con NEE	400	100	0	0	0	0	0	0	0	0
	c) Derecho a desarrollarse y participar	400	100	0	0	0	0	0	0	0	0
	d) Formas de discriminación	391	97.8	9	2.25	0	0	0	0	0	0
Dimensión 2	e) Accesibilidad física para todos	392	98	8	2	0	0	0	0	0	0
	f) Participación de todos los alumnos(as)	390	97.5	10	2.5	0	0	0	0	0	0
Dimensión 3	g) Motivación por la inclusión en mi escuela	400	100	0	0	0	0	0	0	0	0
	h) Inclusión de familias y comunidad	400	100	0	0	0	0	0	0	0	0

Fuente: Autores.

Resultados desde la perspectiva cualitativa:

Los hallazgos que arrojan las entrevistas (E) y grupos focales (Gf) se analizan por eje temático consultado:

- Eje temático I. Percepción sobre los procesos de integración en las áreas de estudiantes con discapacidad, compañeros de curso, profesores, padres o apoderados, directores de establecimientos y otros profesionales.

En el área *estudiantes con discapacidad*, las evidencias percibidas de signos de cambio a favor de su inclusión social son la mejoría en sus habilidades y áreas de desempeño ocupacional, con énfasis en su desenvolvimiento académico: “nos dio enseñanzas de cómo hacer mejor mis cosas y pedir que me traten por mi nombre” (E1, p.12).

Sobre los *compañeros de curso* de estudiantes con discapacidad, se refieren como evidencias de cambio a favor de la inclusión, la percepción de cambios actitudinales hacia sus pares con discapacidad, con la presencia de evidentes signos de empatía, solidaridad, tolerancia, respeto y mejores habilidades sociales en general: “tener una mirada más positiva al enfrentar situaciones, reacciones extrañas y compañeros distintos a uno” (Gf1, p.24), y “el respeto es lo más importante, tratar a otros como a uno le gusta que lo traten” (E3, p.24).

Respecto a los *profesores*, las evidencias más destacadas son el manejo de más herramientas y adaptaciones para el trato con alumnos con discapacidad, el conocimiento y la comprensión de signos de alerta de posibles patologías, las que podrían conducir a la discapacidad. Al respecto se destacan las siguientes:

Respetar los ritmos y estilos de aprendizaje es importante, realizando actividades que permitan que todos los alumnos aprendan (Gf2, p.38).

Es muy importante conocer acerca de todos estos estímulos que podemos desarrollar en nuestro jardín con los niños (E5, p.43).

Rescato el conocimiento de señales que permiten ayudar a tiempo a un caso (E4, p.12).

En relación al área *padres o cuidadores*, las evidencias reconocidas son el mayor conocimiento sobre las discapacidades, el mayor entendimiento y el manejo de la(s) patología(s) de su hijo(a), y su tratamiento. También, mayores comprensión y colaboración para con el trabajo de los profesores y equipos de profesionales:

Es muy importante para mí haber conocido técnicas para bajar la tensión de un niño que responde de manera exagerada ante estímulos (E8, p.34).

Sería muy bueno que fuera un poco más extenso y que dieran más tiempo para poder aprender, porque no todos cuentan con los medios para ir a un especialista (Gf3, p.11).

Sobre el área *directores*, las evidencias más reconocidas son el mayor conocimiento en relación a las discapacidades, mayor comprensión de la necesidad de ejecución de modificaciones curriculares, mayor sensibilización en relación a la necesidad de incorporar a alumnos con discapacidad a los establecimientos educativos, y más comprensión sobre la necesidad de incorporar profesionales para conformar equipos multidisciplinarios. Esto se manifiesta en las siguientes opiniones:

Aprender de alguna manera a profundizar en qué le está pasando a un niño antes de emitir juicios valorativos (E9, p.27).

En general los aportes entre distintas profesiones generan un enriquecimiento en conocimientos nuevos, permite complementar información entre especialidades (Gf4, p.39).

Educarse en estos temas es la posibilidad de mejorar la calidad de vida de los niños y favorecer su desarrollo a futuro (E2, p.3).

En el área otros profesionales, las evidencias sobre signos de cambio a favor de la inclusión de alumnos con discapacidad refieren una mayor comprensión de la necesidad del trabajo en equipos multidisciplinarios para la consecución de logros a favor de la inclusión, y una mayor comprensión y apoyo en la importancia de la estimulación temprana. Se reconoce como una deficiencia actual de los equipos profesionales la escasa dotación y horas por establecimiento educativo:

Es necesaria la generación de espacios de intercambio de experiencias y conocimientos (E7, p.28).

Lo importante que es la formación integral de los niños desde antes de la gestación y durante los primeros años de vida... para eso hay que trabajar en equipo (Gf2, p.25).

- Eje temático II. Inclusión del Terapeuta Ocupacional en los establecimientos educacionales

La comunidad educativa consultada manifiesta una valoración positiva respecto a la inclusión de la terapia ocupacional en los programas de inte-

gración escolar, y reconoce la importancia de la contribución de este profesional en los procesos de inclusión de niños y jóvenes con discapacidad, como parte de un equipo que conjuga conocimientos de educación y salud. El favorecer su acceso, su continuidad y su egreso de los distintos niveles educativos, es considerado como un aporte valioso:

Es muy importante haber conocido una nueva profesión con conocimientos de salud y educación, que aporta para que un niño que responde de mala manera se integre de mejor manera al curso (E6, p.47).

Sería positivo contar con estos profesionales en los colegios para poder complementar conocimientos de múltiples áreas (Gf2, p.23).

Discusión

A partir de los hallazgos expuestos, el resultado más visible es la satisfacción general con el proceso de inclusión social manifestado por todos los actores involucrados, tanto en aspectos cuantitativos como cualitativos. Se hace referencia enfática a una mayor comprensión de nuevas herramientas para favorecer la inclusión escolar posterior al programa, mientras que niños, niñas y jóvenes con discapacidad demuestran signos de cambio a favor de su inclusión escolar. Así también, se valora positivamente la inclusión de terapia ocupacional en los programas de integración escolar.

Por otro lado, queda en evidencia la tarea pendiente de profundizar en el conocimiento que poseen las comunidades educativas sobre las diversas formas de discriminación y de inclusión, puesto que cotidianamente sus miembros se exponen a diversas situaciones donde sus prácticas educativas reproducen acciones de inclusión o discriminación y segregación. El desafío sigue siendo generar cambios realmente profundos sobre el manejo y la sensibilización frente al concepto "inclusión", para transformar dichas prácticas y concepciones (Infante, 2010; López *et al.*, 2014). De este modo, se estará en concordancia plena con la nueva concepción mundial de discapacidad, la que establece que los obstáculos que impone el entorno a las personas generan o enfatizan la discapacidad (OMS, 2001). Considerando que el entorno también lo conforman las personas, la incidencia de éstas y de futuros profesionales resulta decisiva para la instauración o mitigación de nuevas discapacidades en el mundo de hoy, y le asigna un valor particular y un elemento de alta responsabilidad social a este conocimiento para que sea considerado de forma transversal en la formación profesional de la educación superior.

Lograr que las instalaciones de la escuela sean físicamente accesibles para todos también resulta un aspecto a desarrollar; aún no es un conocimiento arraigado en la sociedad. La inclusión se hace realidad cuando la eliminación de estas barreras arquitectónicas aumenta la capacidad funcional de las personas. El principal enfoque actual reside en concebir el entorno y los objetos de forma "inclusiva" o apta para todas las personas en su diversidad (Boudeguer y Squella, 2010), y esto no se encuentra interiorizado en los actores consultados como elemento clave para el pleno respeto a la dignidad, los derechos humanos y la aceptación de todas las personas.

En este sentido, la formación profesional de los estudiantes de Terapia Ocupacional, con énfasis en temáticas de educación inclusiva y discapacidad en la región, ha contribuido a prevenir la pérdida de una de las ocupaciones principales de niños, niñas y jóvenes con discapacidad, favoreciendo el acceso, la permanencia y la participación activa en instancias educativas y en fomentar la continuidad de estudios en todos los niveles educativos. Los hallazgos demuestran que finalmente el compromiso de inclusión y de no discriminación resulta un fin de la profesión de Terapia Ocupacional (American Occupational Therapy Association, 2004), que también es visualizado como un compromiso importante de otros actores sociales vinculados a la educación, tales como profesionales de la salud y pedagogos vinculados a ella.

Esta experiencia y sus resultados se encuentran en plena concordancia con lo estipulado por la UNESCO (Delors, 1999), con evaluaciones inglesas y estadounidenses (Johnson, Johnson y Stanne, 2000; Berkowitz y Bier, 2005; Department for Education and Skills, 2005) y también con lo planteado por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2002, 2005), quienes le asignan una trascendental importancia a la formación en convivencia social, y a favorecer el desarrollo de las competencias inclusivas en todos los niveles educativos, como elemento determinante para el desenvolvimiento social de un país.

Como último resultado relevante, aparece la incorporación de profesionales terapeutas ocupacionales en los equipos de trabajo de integración escolar. Al inicio de esta experiencia (2008), en Magallanes no había Terapeutas Ocupacionales desempeñándose en los establecimientos educativos, sin embargo, hoy existen diecinueve profesionales contratados para trabajar en los establecimientos educativos pertenecientes a la Corporación Municipal de Punta Arenas.

Conclusiones

Los datos obtenidos en esta experiencia han permitido evidenciar que la formación profesional de Terapia Ocupacional, con un enfoque en la inclusión y la protección de los derechos humanos, favorece la inclusión educativa de niños y jóvenes con discapacidad en la región.

Plantear que las instituciones de educación superior juegan un rol fundamental en las transformaciones que la sociedad actual requiere no es un tema novedoso, pero sí lo es descubrir específicamente, y desde la perspectiva de los propios actores, cuáles son los aportes concretos que se pretenden con el fin de avanzar en dicho sentido. Al respecto, las acciones necesarias para avanzar hacia la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito educativo deben asumirse enfocadas en líneas diferentes, todas como parte de la misma problemática.

En primer lugar, la formación universitaria; en segundo, el trabajo con los equipos docentes al interior de las comunidades educativas; en tercero, el trabajo con los estudiantes al interior de las comunidades educativas; en cuarto, el trabajo con padres y apoderados y, finalmente, el trabajo con la sociedad civil.

Respecto del primer punto, la educación centrada en valores debe ser relevante en los programas de formación universitaria y de nivel técnico. Los diversos profesionales deberían conocer, sensibilizarse y comprometerse frente a la perspectiva de inclusión de las personas con discapacidad. En particular, los profesionales docentes requieren modificaciones curriculares que les brinden una formación holística del ser humano y de su interacción con el entorno, y donde adquieran herramientas concretas de trabajo al interior de las aulas.

El currículum de Terapia Ocupacional de las distintas casas de estudio superior también debe incluir de manera muy importante esta perspectiva, pues es uno de los principales actores dentro del proceso de cambio y quien tiene la responsabilidad de la intervención específica en los colegios, con los padres, y como parte de un equipo de trabajo.

Respecto al segundo punto, el trabajo con los equipos docentes al interior de las comunidades educativas es un área en la cual se puede intervenir sin mayor dilación. Los equipos docentes requieren apoyo inmediato y éste debe ser otorgado por los profesionales de diversas áreas, entre ellos, Terapeutas Ocupacionales y otros que posean las competencias necesarias para conformar equipos multidisciplinarios, cuyo trabajo contribuya al reconocimiento temprano de patologías, favorezca la estimulación temprana, y, en definitiva, prevenga más discapacidades en las personas.

El trabajo con los estudiantes al interior de las comunidades educativas redundará en un impacto poderoso a favor de la inclusión, donde los estudiantes sin discapacidad se comprometan con sus compañeros, les presten mayor apoyo, sean más sensibles frente a sus necesidades, modifiquen el lenguaje que utilizan a diario por uno más inclusivo, y por otra parte, que los alumnos con discapacidad sean capaces de verbalizar sus propias necesidades, de reconocer sus derechos y, lo más relevante, de exigir un mayor respeto del resto.

El trabajo con padres y apoderados debe incluir, entre otras acciones, educación con respecto al manejo en el hogar para disminuir barreras, manejo conductual, uso de adaptaciones ambientales, accesibilidad, manejo y aplicación de dietas sensoriales.

El trabajo con la comunidad debe orientarse, al menos, hacia el fomento de la sensibilización en el medio local, del uso de un lenguaje inclusivo, de la educación que favorece la comprensión de la discapacidad y de la orientación sobre los derechos humanos y la inclusión social. En suma, luchar para vencer las barreras sociales, como actitudes y prejuicios, que resultan ser los principales factores de riesgo contra el surgimiento de una sociedad inclusiva (OMS, 2011).

Ésta ha sido una experiencia valiosa para el desarrollo personal y académico de niños, niñas, jóvenes y universitarios, que estimuló su acercamiento a una problemática de la realidad en la que viven y que generó un compromiso por querer promover cambios sociales y mejorar la calidad de vida de la población de Magallanes.

La reflexión y el análisis teóricos sobre la formación impartida por la educación superior de hoy, cuyas calidad y equidad son puestas en tela de juicio —en especial en nuestro país—, la obligan a asumir la responsabilidad social de promover activamente la conformación de todo tipo de profesionales con competencias inclusivas y con conocimiento de derechos humanos, capaces de favorecer el desarrollo de un país más democrático y solidario, donde la aceptación de las diferencias y la diversidad sean valores arraigados en nuestra región y en nuestra sociedad.

Agradecimientos

Agradecemos a la terapeuta ocupacional Claudia Muñoz Masini, actual Directora de la Escuela de Terapia Ocupacional de la Universidad San Sebastián (Santiago, Chile), por motivarnos a iniciar, sistematizar y difundir esta valiosa experiencia.

Referencias

- American Occupational Therapy Association (2004). Occupational therapy's commitment to nondiscrimination and inclusion. *American Journal of Occupational Therapy*, 58(666).
- Berkowitz, Marvin & Bier Melinda C. (2005). What works in character education. A research-driven guide for educators, *Character Education Partnership*. Universidad de Missouri, St. Louis, EE.UU.
- Boudeguez, Andrea; Pretz, Pamela y Squella, Patricia (2010). *Manual de accesibilidad universal: Ciudad y espacio para todos*. Santiago de Chile: Corporación Ciudad Accesible.
- Clark, Florence y Larson, Elizabeth (2001). Desarrollo de una disciplina académica: La ciencia de la ocupación, en *Terapia Ocupacional*, Willard/Spackman. Madrid: Panamericana.
- Delors, Jacques (1999). *La Educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión de la UNESCO para la Educación del siglo XXI. París: Santillana-UNESCO
- Department for Education and Skills-DfES (2005). *Excellence and Enjoyment: Social and emotional aspects of learning: Guidance*. London: DfES Primary National Strategy.
- Echeita, Gerardo (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar!, *CEE Participación Educativa*, (18): pp. 117-128. Recuperado de: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n18-echeita-sarriollandia.pdf>
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Gobierno de Chile - FONADIS-INE (2004). Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile ENDISC-CIF. Recuperado de: http://www.senadis.gob.cl/centro/estudios_endisc2004.php [Consultado en abril de 2012]
- Infante, Marta (2010). Desafíos a la Formación Docente: Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos* 36(1): pp. 287-297.
- Johnson, David. W., Johnson, Roger y Stanne, Mary B. (2000). Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis. The Cooperative Learning Center at the University of Minnesota. Recuperado de: <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html> [Consultado en abril de 2012].
- López, Verónica; Julio, Cristina.; Pérez, María V.; Morales, Macarena y Rojas, Carolina (2014). Barreras Culturales para la Inclusión: Políticas y Prácticas de Integración en Chile. *Revista de Educación*, (363): pp. 256-281.
- Ministerio de Educación de Chile (2002). *Política de Convivencia Escolar: Hacia una educación de calidad para todos*. Santiago, MINEDUC.
- Ministerio de Educación (2005). *Política Nacional de Educación Especial: Nuestro compromiso con la diversidad*. Recuperado de: http://web.integra.cl/doctos_cedoc/archivos/documentos/NUESTRO_COMPROMISO_CON_LA_DIVERSIDAD.pdf [Consultado en marzo de 2012].
- Moreno, María T. (2006). Integración/inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior, en *Informe sobre la Educación Superior en América Lati-*

- na y el Caribe 2000-2005. *La metamorfosis de la Educación Superior*. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento de la Universidad de Magallanes discapacidad y de la salud, versión abreviada*. Madrid: IMSERSO.
- Organización Mundial de la Salud (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad. Recuperado de: <http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/> [Consultado en marzo de 2012].
- Sim, Julius (1998). Collecting and analysing qualitative data: Issues raised by the focus group. *Journal of Advanced Nursing*, (28): pp 345-352.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Taylor, Steve J. y Bogdan, Robert (1986). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.
- Toboso, Mario; Ferreira, Miguel; Díaz, Eduardo; Fernández-Cid, Matilde; Villa, Nuria; Gómez de Esteban, Concha (2012). Sobre la Educación Inclusiva en España: Políticas y Prácticas. *Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6 (1): pp 280-295.
- Townsend, Elizabeth & Whiteford, Gail (2007). Una estructura de participación en el marco de la justicia ocupacional: Procesos prácticos basados en la comunidad, en *Terapia Ocupacional Sin Fronteras: Aprendiendo del Espíritu de Supervivientes*, Buenos Aires: Médica Panamericana.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Salamanca: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- UNESCO (1998). La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París: UNESCO.
- UNESCO (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. Recuperado de: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>> [Consultado en marzo de 2012].
- UNESCO (2009). *Directrices sobre Políticas de Inclusión en Educación*. París: UNESCO.
- Universidad de Magallanes (2007). Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2007-2011. Recuperado de: <<http://www.umag.cl/nuestra-universidad>> [Consultado en abril de 2012].

ARTÍCULO

Educación permanente: los programas universitarios para mayores en España como respuesta a una nueva realidad social*

José Eliseo Valle Aparicio**

* Título en inglés: Lifelong learning: University programs for older students in Spain as a response to a new social reality.

** Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia, Director Académico del Hispanic Studies Program de la Universidad de Virginia y Director Residente del Summer Program de Michigan State University. Correo electrónico: jevalle@uv.es

Recibido el 30 de marzo del 2013; aprobado el 09 de agosto del 2014

PALABRAS CLAVE

Papel de la Universidad/
Programas Educativos/
Educación para todos/
Aprendizaje a lo largo de la
vida/Educación de adultos

reto individual y un fenómeno social. Así, en este ensayo se reflexiona en torno a la expansión de la educación universitaria para mayores en España y sobre las razones y los beneficios de volver a las aulas universitarias, describiendo uno de los programas referente en este tipo de oferta formativa.

KEYWORDS

University Role/Educational
Programs/Education for
All/Lifelong Learning/Adult
Education

as a sociological phenomenon. This essay reflects the expansion of University education programs for adults in Spain, the reasons and benefits of returning to university classrooms, describing one of the benchmark programs in this kind of educational offer.

Resumen

La educación de personas mayores constituye una de las funciones clave que hoy debe asumir la universidad española dentro del marco del aprendizaje permanente y en el actual contexto demográfico. Aprender a lo largo de toda la vida genera numerosas ventajas y oportunidades, si consideramos al tiempo como un

Abstract

Senior education is one of the key roles that Spanish university must play today within the framework of lifelong learning in the current demographic context. Lifelong learning generates many benefits and opportunities for the elderly, while representing a great individual and social challenge as

Introducción y objetivos

En España, así como en los 46 países que constituyen actualmente el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el aprendizaje permanente —o la educación a lo largo de toda la vida— constituye uno de los objetivos estratégicos y debe ser por ello clave en la dirección de los esfuerzos y actuaciones. Dentro de este tipo de formación, ocupa un lugar destacado la educación superior de adultos mayores, quienes pueden regresar a los planteles universitarios a través de diferentes vías. En este trabajo, la reflexión se centrará en torno al acceso a la Universidad de las personas mayores para cursar títulos universitarios propios, que conducen a una formación de nivel superior que no está orientada a posibilitar el desempeño de competencias requeridas en el mercado laboral, sino a procurar una educación integral cuyas ventajas son de orden diverso. Se trata de personas que superan la barrera de los 50 años y que se incorporan a los denominados Programas Universitarios para Mayores (PUM), surgidos a partir de los años ochenta del siglo xx en las instituciones universitarias de numerosos países desarrollados.

En primer lugar, el presente trabajo abordará el significado de tales programas en el marco de la educación permanente, su surgimiento, su tipología y, particularmente, su desarrollo en España. Con este objetivo, la información se contextualizará a lo largo de dos coordenadas, constituidas por los cambios demográficos y las transformaciones en el papel y las funciones de las universidades en el siglo xxi. Con ello se busca analizar y describir la necesaria redefinición del papel de la Universidad, que amplía sus moldes y límites consolidando la identidad y fortaleciendo los valores de las personas mayores. De este modo, se avanza en la igualdad de oportunidades y en la democratización de la educación, mediante la flexibilización de su oferta formativa.

En segundo lugar, se analizará uno de los programas que se ha vuelto referente en educación de personas mayores en España, el programa *La Nau Gran* de la Universidad de Valencia, que nos brindará la posibilidad de comprobar algunas de las cuestiones tratadas a través de un caso concreto. Enseguida, y desde una perspectiva más centrada en sus protagonistas, se busca ahondar por medio de análisis empíricos en cuestiones centrales

de tales estudios, como lo son las relativas a las motivaciones que hoy en día guían a los estudiantes que acceden a dichos programas, y los efectos que esta formación consigue, tanto desde el punto de vista personal como social.

El último objetivo de este trabajo no es otro que profundizar en el estudio de los Programas Universitarios para Mayores, con el propósito de promover un debate enriquecedor que permita ajustar su diseño y su oferta a las necesidades de este tipo de estudiantes universitarios. Esto mismo a partir de su configuración actual, fruto de su evolución histórica, así como de las claves que nos proporcionan los objetivos, opiniones, expectativas, y beneficios que de ellos esperan obtener sus protagonistas: el alumnado de los PUM. Con ello, se pretende contribuir a potenciar el aprendizaje en las personas mayores, reformulando a su vez las funciones que debe asumir la Universidad actual para dar una adecuada respuesta a las necesidades de una sociedad cambiante y en permanente transformación.

El estudio realizado en línea, con las cuestiones apuntadas, persigue por tanto analizar los rasgos más relevantes de los Programas Universitarios para Mayores en España, que deben dar cumplida respuesta a una nueva realidad social. Los grandes propósitos del presente trabajo han sido los siguientes:

- Conocer el perfil que presentan los PUM en España, a partir del propio diseño de tales programas, desde una perspectiva histórica y actual, ofreciendo un panorama general sobre los mismos.
- En particular se describirá uno de los programas existentes, que es al tiempo un referente en la materia, el programa *La Nau Gran* de la Universidad de Valencia.
- Indagar sobre las opiniones de los protagonistas, el alumnado de los PUM, a fin de conocer sus motivaciones y expectativas al aproximarse a este tipo de formación universitaria, así como los numerosos beneficios –personales y colectivos– que tales programas universitarios son susceptibles de reportar a sus participantes.

Marco teórico

Concepto, importancia y contextualización de la educación de personas mayores en el marco del aprendizaje permanente

El aprendizaje a lo largo de toda la vida se concibe como una actividad llevada a cabo en cualquier momento, con el fin de mejorar conocimientos,

habilidades y competencias desde una perspectiva cívica, social y/o ligada al empleo.

Un concepto así tiene un cierto cariz revolucionario, en cuanto supone la ruptura de las rígidas fronteras del espacio y de la edad en relación con el acceso a la formación, que hasta hace poco se alzaban con firmeza en el terreno de la educación en los países de nuestro ámbito. La formación *extensiva a lo largo de toda la vida humana* (Pérez Serrano, 2001) se halla ligada a una concreta concepción de la educación, que como “actividad intencional y sistemática, por un lado, y como ecoinfluencia física y humana, por el otro, es un proceso optimizante de la personalidad del individuo, que comienza y termina con la vida del mismo” (Ferrández y Puente, 1991).

La importancia del aprendizaje permanente se ha consolidado como un interés de primer orden en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior, desde la Declaración de Bolonia en 1999. En la misma línea, se destaca la relevancia del marco estratégico para la cooperación europea, en el ámbito de la educación y la formación, ET 2020, establecido por el Consejo de la Unión Europea. En particular, su primer objetivo estratégico señala que los desafíos planteados por el cambio demográfico, y por la necesidad periódica de actualizar y desarrollar las cualificaciones para adaptarlas a unas circunstancias económicas y sociales cambiantes, exigen un enfoque permanente del aprendizaje y unos sistemas de educación y formación flexibles. Por su parte, el tercer objetivo estratégico establece la necesidad de que las políticas educativas permitan que todos los ciudadanos, independientemente de sus circunstancias personales y sociales, adquieran, actualicen y desarrollen durante toda su vida aptitudes, al tiempo que se respalda el aprendizaje continuo y la ciudadanía activa.

Todos los documentos anteriores, ejes clave en materia de educación, ponen en relieve la importancia estratégica que ha adquirido el aprendizaje permanente en la última década, así como su lugar prominente en la agenda política europea de cooperación en el ámbito de la educación y de la formación. A su vez, el aprendizaje de adultos ha sido reconocido como uno de los componentes fundamentales de este tipo de aprendizaje.

Y no es extraño que así sea, tomando en cuenta los importantes y trascendentales cambios sociales, culturales, económicos y científicos que se están produciendo en la actualidad, transformaciones que son además profundas, constantes y aceleradas. El último episodio, la actual crisis económica que sacude a las naciones occidentales (con especial virulencia a Europa y a Estados Unidos), ha precipitado todavía más la rapidez de las transformaciones y la incertidumbre de un hábitat marcado en lo social, entre otros factores, por la revolución tecnológica, la irrupción de la sociedad

de la información, la variabilidad en los valores sociales, la multiculturalidad o la globalización. La educación debe adaptarse a un contexto social en constante reformulación, en el que la educación permanente se ha llegado a calificar como una necesidad ineludible.

La apertura de las universidades a los estudiantes adultos, y especialmente a aquellos que superan la barrera de los 50, tiene sus bases en determinadas condiciones sociales, que han sido sistematizadas por Brunhilde Arnold y Jean Costa (1996). Entre ellas destacan, por encima de todas, el factor demográfico: en nuestras sociedades está teniendo lugar un acusado fenómeno de prolongación de la esperanza de vida, lo que, unido al aumento de la longevidad, provoca un importante crecimiento de la población de más edad. Junto a ello hay que hablar, además, de una mejora sustancial del bienestar, de una ampliación del ocio y de las posibilidades vitales. El horizonte temporal se ha transformado igualmente por factores como las prácticas de jubilación temprana, cambios estructurales que traen consigo menores posibilidades de desempeñar trabajos asalariados, o la emergencia gradual de una generación de personas mayores que ha realizado una actividad intensa en su devenir profesional y que, por esto mismo, demanda una nueva orientación en este horizonte temporal prolongado, abierto ahora ante ellos.

Otro de los elementos explicativos de la irrupción de las personas mayores en las universidades es que la educación se considera un derecho fundamental de todo individuo, y de toda la sociedad, concebido para movilizar todas sus reservas de talento, lo que ha tenido un impacto inclusivo de grupos antes excluidos, o con un acceso limitado a la educación, como las mujeres o las personas mayores (Arnold y Costa, 1996).¹

Los PUM nacen a partir de la creciente demanda de la población mayor por lograr una formación que, a diferencia de la educación tradicional para adultos, trasciende la alfabetización instrumental (García y Troyano, 2006), centrándose en objetivos de índole científico, cultural y social. La actuación universitaria en este campo persigue múltiples finalidades, entre las que destaca facilitar el acceso de las personas mayores a la educación y a la cultura, promoviendo su participación social y cultural. Asimismo, resulta esencial su papel en materia de dinamización de la comunidad, incorporando a grupos de personas mayores a ámbitos diversos de desarrollo cultural, facilitándoles oportunidades de relación y fomentando la convi-

¹ Es precisamente en estos momentos cuando surgen universidades y programas pioneros en la educación de adultos mayores, como la *Open University* en Inglaterra (1969) o los Centros de Educación Continua y las *Universités du Troisième Âge*, en Francia (1972).

vencia. A partir de su núcleo instructivo y académico, los PUM preparan a los mayores para enfrentarse a los retos educativos que en nuestros días entraña no sólo la comunicación social, sino otras muchas y cambiantes dificultades inherentes a la sociedad actual. En definitiva, los PUM han cumplido desde sus inicios una importante función cultural y socializadora, desde una perspectiva positiva, activa, participativa y de autorealización, favoreciendo al mismo tiempo a la Universidad, ya que la presencia de este alumnado, diverso del tradicional, sin duda dinamiza la institución universitaria (Millán y Santos, 2006).

La aparición y el desarrollo de este tipo de programas universitarios tuvieron lugar en épocas y procesos distintos para los diferentes países. Con el tiempo, la plena consolidación del *lifelong learning* ha propiciado la proliferación de nuevas propuestas educativas intergeneracionales de nivel universitario para alumnos mayores de 50 años.

Considerando una serie de factores, tales como objetivos, criterios de participación y estructuras organizativas, podemos distinguir entre dos modelos diversos para el diseño de la educación de personas mayores, que dan lugar a su vez a un modelo híbrido o mixto (Montoro-Rodríguez, y Pinazo, 2005; Yuni, 2003; Manheimer, Snodgrass y Moskow-McKencie, 1995). Sin pretensión de exhaustividad, podríamos hablar de:

- El modelo francés. Cuenta con programas universitarios estructurados en cursos y en créditos. En él subyace la consideración de que las universidades son las instituciones idóneas para proporcionar esta formación, por su combinación docencia-investigación y sus metodologías de aprendizaje. Asimismo, es esencial la integración de los estudiantes mayores en el campus universitario, su relación con el resto de estudiantes y, por lo tanto, el enriquecimiento que aporta el factor intergeneracional. Francia, Italia, Alemania y España lo siguen.
- El modelo británico o de Cambridge (*Open University*). Se basa en la autogestión de las comunidades de adultos mayores para satisfacer sus propias necesidades de actualización y formación (Yuni, 2003). Los programas se encuentran asociados a entes municipales, que ofrecen una amplia gama de actividades educativas y culturales. Sus objetivos son la capacitación, el aumento de la participación y el *empowerment* de los adultos mayores en la toma de decisiones colectivas (Montoro-Rodríguez, y Pinazo, 2005). En su mayoría les proporcionan la oportunidad de cursar estudios universitarios, sin obtención de créditos (por ejemplo, los *Learning in Retirement*, establecidos en numerosas universidades estadounidenses y de Canadá).
- El modelo mixto o híbrido. Ofrece múltiples variantes, pues incorpora aspectos de los dos modelos anteriores, combinando el apoyo institucional por parte de las universidades con actividades comunitarias y otras acciones promotoras del aprendizaje de adultos.

Aspectos psicosociales relevantes en el aprendizaje de los universitarios mayores: razones para participar en los programas y los beneficios que se obtienen

El envejecimiento con éxito es considerado como un concepto multidimensional que trasciende el factor fundamental, constituido éste por una buena salud, para abarcar otros factores biológicos y psicosociales tales como unas condiciones afectivas positivas, un funcionamiento físico óptimo, un alto funcionamiento cognitivo o niveles razonables de participación social. Todos los elementos anteriores permiten un grado mayor de adaptación a la madurez y se desempeñan muy positivamente en pos de conseguir una mejor calidad de vida. Entre ellos, ocupa un destacado lugar el aprendizaje, entendido como un proceso que nos facilita la adquisición de información y conocimientos para la realización de tareas diversas y para amoldarnos eficazmente al medio que nos rodea (Sander, 1994). En esta misma línea, Ference Marton (1988) describió el aprendizaje como una vía que nos ayuda a comprender, a ver las cosas de forma diferente e incluso a cambiar como personas.

La educación y el aprendizaje constituyen, pues, factores esenciales que facilitan la participación de las personas adultas en la sociedad y que les procuran una mejor calidad de vida a medida que envejecen (The World Health Report, WHR, 2002). Boulton-Lewis (2010) ha sistematizado algunos de los planteamientos más interesantes en relación con el valor del aprendizaje para las personas mayores, a los que capacita para estar al día en materia de avances científico-técnicos, como un modo de aumentar la confianza en sí mismos y en su autosuficiencia, así como en brindarles estrategias en las áreas de bienestar físico, de la salud y de las relaciones sociales. Por su parte, Dench & Regan (2000) señalan que el aprendizaje procura a los mayores un notable disfrute y satisfacción vitales, significativas dosis de confianza en sí mismos al aumentar sus habilidades, al tiempo que incrementa su interacción social. Finalmente, Withnall (2000) pone de manifiesto la relevancia del aprendizaje como reto y sus efectos sobre la activación intelectual, el mantenimiento óptimo de las funciones mentales y la conservación de la memoria.

Analizados algunos de los más importantes efectos del aprendizaje en las personas mayores, resulta de sumo interés conocer sus propias opiniones en relación con sus razones y expectativas sobre los beneficios que tal educación es susceptible de reportarles. En esta línea, varios autores han destacado en sus estudios algunas clasificaciones conceptuales relevantes

en materia de razones y beneficios para la educación de estos grupos (Solé, Triadó, Villar, Riera y Chamarro, 2005).

La primera de ellas es la que distingue entre *factores asociados al producto* y *factores asociados a las relaciones*. Los primeros se centran en el reto cognitivo que supone aprender para los mayores, en la adquisición de conocimientos que el aprendizaje les procura y que lleva a concebir la vejez como una época que hace posible el crecimiento personal en los últimos periodos de la vida. Por su parte, los factores asociados a las relaciones tendrían que ver con el contacto social que facilita el aprendizaje, a través de la asistencia a clases y a otras actividades formativas organizadas por la Universidad. El implicarse en programas formativos combate eficazmente el aislamiento y facilita nuevos lazos y relaciones sociales con personas de características similares, o con intereses parcialmente coincidentes. Los factores asociados al producto suelen destacarse, ya sea por su mayor frecuencia o intensidad, por encima de los asociados a las relaciones y personas, aunque estos últimos son también muy importantes en los discursos de las personas mayores que continúan formándose (Jarvis y Walker, 1997).

Una segunda clasificación reconoce en esta materia aspectos *de orden expresivo*, junto a otros de orden instrumental. Los primeros están relacionados con el proceso educativo, con el placer que procura *per se* el aprendizaje, en contraposición con los segundos, que conciben la importancia de la educación como una vía para alcanzar metas ajenas al propio proceso formativo. En el caso de las personas mayores – a diferencia de otras etapas de la vida en las que la educación se concibe como un modo o requisito de certificación de conocimientos para incorporarse al mundo del trabajo o para la promoción profesional – se destacan los factores de orden expresivo, relacionados con el propio placer y la satisfacción que la educación proporciona en términos de crecimiento y desarrollo personal.

De hecho, en el propio estudio realizado por Carmen Solé y otros autores, las razones más frecuentemente esgrimidas por los estudiantes mayores fueron las de permanecer mentalmente activos, ocupar el tiempo de manera útil, crecer como persona, profundizar conocimientos, razones de tipo vocacional o de inclinación personal, o el hecho de que la educación constituye una distracción (Solé, Triadó, Villar, Riera y Chamarro, 2005).

En general, los estudios muestran que las motivaciones más importantes para el aprendizaje son de tipo cognitivo (como la curiosidad intelectual) y de adquisición de conocimiento (deseo de aprender, por ejemplo). También destacan el crecimiento personal y la satisfacción, el enriquecimiento, el placer, el disfrute, el sentimiento de realización, el contacto social y el aumento de las relaciones interpersonales (Montoro-Rodríguez, Pinazo y Tor-

tosa, 2007). Desde otra perspectiva, y según McClusky (1982), las necesidades educativas más requeridas por las personas mayores pueden agruparse en cinco dimensiones: a) necesidades de formación, de supervivencia y de adaptación al proceso de envejecimiento; b) necesidades de creatividad, que promueven nuevas experiencias de participación y disfrute; c) necesidades de información con el objetivo de poder canalizar su contribución a la sociedad; d) necesidades de formación en aspectos relacionados con el significado de la propia vida; e) necesidades de información para tener influencia en la vida social.

Metodología

El objeto de estudio exige la aplicación de una doble metodología. En primer lugar, y por lo que respecta al conocimiento y la descripción del origen, la tipología y el desarrollo de los PUM, hablamos de un trabajo teórico, elaborado a partir de estudios previos y de documentación diversa relativa a estos programas de las diversas universidades españolas. Las mismas fuentes han sido utilizadas para perfilar un exponente interesante: el programa *La Nau Gran* de la Universidad de Valencia.

No obstante, conocer las opiniones del alumnado de tales programas requería una metodología muy diversa. Un objetivo tal exigía la aproximación al mundo de significados intersubjetivos, así como de perspectivas, de interpretaciones y de conceptos comprensivos del lenguaje simbólico de los protagonistas, es decir, de los hombres y mujeres que cursan los PUM. Necesitábamos conocer, entre otros aspectos, sus concepciones en torno a su experiencia educativa, sus expectativas y motivaciones para acceder a estos programas, y los beneficios que esperan lograr y que, de hecho, extraen de los mismos. Para lograrlo, la técnica de investigación cualitativa elegida fue la entrevista en profundidad. Esta metodología se inserta en un paradigma cualitativo y responde a una epistemología interpretativa, centrándose en la dimensión intersubjetiva, en el sujeto individual, en el mundo del significado, en los motivos y las intenciones del individuo o del grupo social. Nos importa la perspectiva de comprensión e interpretación de la realidad, tal y como es concebida por los sujetos implicados, que son los que la viven e interpretan. En coherencia con ello, hemos utilizado métodos altamente flexibles para recabar información, en los cuales el desarrollo de la investigación marca el proceso, que es totalmente interactivo.

Se trata de entrevistas en profundidad semi-estructuradas, de carácter individual, holístico y no directivo. En total se llevaron a cabo 24 entrevis-

tas (16 mujeres y 8 hombres), realizadas entre el alumnado del programa *La Nau Gran* de la Universidad de Valencia. En la muestra de estudiantes seleccionada, se ha tenido en cuenta que las mujeres en este tipo de programas representan cerca del 65%, y que la edad media se sitúa en la franja de entre los 65 y los 75 años, aunque lógicamente se entrevistó a personas de edades diversas.

Una de las grandes virtudes de esta técnica de investigación cualitativa es, precisamente, que a través de ella se crea un marco artificial para recabar información, producto de la relación intensa que se establece –en el caso de alcanzarse un clima propicio– entre el investigador y el actor social. Cuando ésta es de tipo no directivo, la situación cuenta con un diseño inicial, pero no puede estar constreñida a esquemas fijos, sino que su mayor riqueza viene del aprovechamiento de las cuestiones, los temas y las circunstancias nuevas que surgen a lo largo de su desarrollo, fruto en ocasiones de las reacciones y respuestas de los entrevistados.

En el cuadro 1, que se muestra a continuación, aparecen los grandes nudos temáticos de las entrevistas realizadas.

Cuadro 1
Ámbitos y contenidos del cuestionario

ÁMBITOS Y CONTENIDOS DEL CUESTIONARIO
Biografía personal y familiar
- Sexo; edad; situación familiar (hijos, nietos); nivel de formación previa; eventuales estudios universitarios realizados...
Motivaciones y expectativas personales a la hora de participar en un PUM
- Acceso y profundización en conocimientos, frente al simple placer
- La atracción que ejerce la universidad
- Crecimiento personal, deseo de realización
Opinión sobre las razones de las personas mayores para acceder a las aulas universitarias
- Motivos de índole personal
- Razones de carácter social, mantenimiento de la participación y el protagonismo social; aumento de las relaciones
Factores con influencia positiva para enrolarse en los programas universitarios para mayores
Factores que influyen negativamente a la hora de participar en los programas universitarios para mayores
Reciclaje: Necesidad de poseer determinados conocimientos básicos en la sociedad actual
Balance sobre la experiencia universitaria de los mayores: satisfacción o insatisfacción derivada de la participación en un PUM
Imágenes sociales sobre la madurez
El valor de la intergeneracionalidad en las aulas universitarias

Fuente: Elaboración propia.

Resultados y discusión

Perfil de los PUM en las universidades españolas

En términos generales, en España predomina el modelo francés de la Universidad de la Tercera Edad. Los primeros programas se desarrollaron en las décadas de los 80 y 90 del siglo xx y, en el 2011, de acuerdo con datos de la Asociación Española de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM), 53 universidades españolas – de un total de 77 – habían desarrollado programas específicos para personas mayores.

Antes de entrar en el análisis de los PUM en España y su significación, hay que destacar, por haberla mencionado, el importante papel que desempeña la AEPUM, una asociación de interés universitario con plena capacidad jurídica, que obra sin fines de lucro y que está constituida por universidades públicas y privadas, así como por entidades con personalidad jurídica que pretenden promover la formación universitaria para las personas mayores, contribuyendo de esta forma al desarrollo cultural de este grupo. La AEPUM cuenta con más de cuarenta programas como socios (44), y su acción afecta a más de 30 000 alumnos mayores de 55 años. La asociación representa los intereses de las instituciones que la integran en materia de educación universitaria para personas mayores, y es extraordinariamente dinámica a la hora de canalizar esfuerzos, organizar proyectos y, en definitiva, apoyar cualquier iniciativa orientada a mejorar los programas de formación universitaria para esta población.

Volviendo al análisis de los PUM españoles, Ingrid Martorell y otros autores realizan una clasificación en la que mencionan cuatro tipos de programas diferentes, presentes en las universidades españolas (Martorell, Medrano, Solé, Vila y Cabeza, 2009): 1) programas definidos para la tercera generación, específicamente dedicados a los mayores, con un *currículum* adaptado y realizados en aulas diferentes a los que la Universidad ofrece en su actividad ordinaria; 2) programas integrados, en los que los estudiantes mayores comparten las aulas con los jóvenes universitarios; 3) programas mixtos, que constituyen combinaciones diferentes entre las modalidades de otros específicos e integrados; 4) una última tipología de acción formativa usualmente organizada por los estudiantes mayores y sus asociaciones, que consiste en ciclos de conferencias sobre variados temas de interés.

Considerando el paisaje global de la oferta universitaria para adultos en España, podríamos decir que la mayoría de los programas tienen como destinatarios a mayores de 50 años, además son ofertados por universidades

públicas y alcanzan una duración de tres cursos académicos. Las materias comprendidas en esta formación pertenecen a las áreas de humanidades, ciencias sociales, ciencias de la salud, informática y psicología, entre otras.

Por otro lado, abordar los PUM en España exige conectar tal cuestión con la misión social de la Universidad, aquí acentuada, así como con la necesidad de que procure una oferta de formación flexible. Y es que no hay duda de que las universidades son instituciones fundamentales de nuestro sistema educativo y científico, que como tales poseen un gran potencial científico-técnico. Sin embargo, existe una opinión generalizada de que, en ocasiones y en relación con determinadas áreas de conocimiento, las universidades son excesivamente teóricas, se encuentran muy burocratizadas en sus trámites de acceso y, en muchos casos, ofrecen poca disponibilidad y adecuación de sus espacios para el uso por parte de personas distintas en su perfil al de los estudiantes habituales.

En España, una de las líneas de actuación de la Estrategia 2015, liderada por el Ministerio de Educación, es precisamente poner el conocimiento al servicio de la sociedad, incrementando su compromiso con la comunidad, dialogando con organizaciones civiles y desarrollando así la misión social de las universidades. Esta es una idea que ya estaba presente en nuestra normativa, cuando se subrayaba la importancia de la formación permanente a lo largo de la vida como un modo de autorrealización personal.

La propia estrategia constata que las universidades españolas realizan, desde hace años, una oferta amplia, consolidada, reconocida y con calidad de formación, complementaria a las enseñanzas regladas. No obstante, hace falta potenciar su participación en una formación continua más flexible y adaptada a las necesidades y demandas sociales. En este sentido, el estudio *La educación formal de adultos en Europa: políticas y prácticas* (Eurydice, 2011), subraya que la ausencia de programas flexibles puede suponer un obstáculo para que los adultos participen en la educación superior.

Esta oferta formativa de las universidades debe ser, pues, flexible, sin que necesariamente conduzca a una titulación oficial. En particular, las universidades han establecido, durante las últimas dos décadas, programas para mayores de 50 años con el fin de apoyar la inclusión y la cohesión social para todas las edades, que a su vez fomentan la solidaridad intergeneracional.

Las oportunidades de aprendizaje para los adultos son esenciales para garantizar el progreso económico y social, así como para la realización personal de los individuos. La educación de adultos mayores está asociada a ventajas que se traducen en un aumento de la participación ciudadana, a una mejor salud y un mayor bienestar individual. También constituye un

proceso de democratización del conocimiento al acercarlo a dicho sector de la población, posibilitando, además, a través del ejercicio intelectual, la prevención de situaciones de dependencia, la promoción de la autonomía personal y, en definitiva, la mejora de la calidad de vida.

Por otro lado, la oferta de este tipo de programas se enmarca dentro de la función social de la Universidad en un proceso continuo de apertura a todos los sectores de la población, tanto hacia aquellos que ya pasaron por sus aulas, como a los que por diversos motivos no lo pudieron hacer. Hablamos de objetivos sociales que buscan proporcionar una formación que facilite el aprendizaje autónomo, divulgar el conocimiento, impulsar el desarrollo profesional y/o personal, promover el conocimiento del entorno, facilitar el acceso a estudios universitarios –en cualquier época y momento de la vida–, así como a mejorar la calidad de vida y potenciar la colaboración, la participación y el desarrollo de las relaciones intergeneracionales.

El programa La Nau Gran: características configuradoras y diferenciales. Objetivos, número de alumnos y perfiles

La Universidad de Valencia puso en marcha, durante el curso académico 1999-2000, un programa para mayores de 55 años, denominado *La Nau Gran*, una de las referencias más importantes de los Programas Universitarios para Mayores en las universidades españolas.

Existen dos elementos diferenciales clave que resaltan este programa respecto de otros muchos. En primer lugar, su carácter intergeneracional, concebido como un espacio académico de formación, reflexión y opinión, capaz de aglutinar a personas de diferentes edades. En segunda instancia, no se ha querido diseñar un programa de formación universitaria a medida de un público *diferente por motivos de edad*, sino facilitar la entrada de los estudiantes mayores a las aulas convencionales, de manera que compartieran las asignaturas ofertadas con los alumnos de los diferentes planes de estudio.

Se trata de un programa universitario integrado, concebido y organizado conforme al modelo francés, que ofrece una oportunidad única para las personas mayores de compartir aulas, materias y actividades grupales con el resto de los estudiantes que cursan las diversas enseñanzas, entablando así un contacto claramente enriquecedor para todos. Y es que para los participantes también constituye una prioridad poder entablar o, en ciertos casos, recuperar una estrecha relación con la Universidad, en tanto cuna del saber y como una institución única en materia de avances científicos y culturales.

El programa busca conseguir una serie de objetivos generales, así como otros específicos. Entre los primeros resaltan: 1) facilitar y promover las relaciones intergeneracionales; 2) proporcionar una formación universitaria que facilite el desarrollo de un aprendizaje autónomo; 3) divulgar, ampliar y/o actualizar el conocimiento y la cultura entre las personas mayores de 50 años; 4) promover un conocimiento del entorno para obtener un mayor aprovechamiento de las ofertas de ocio y tiempo libre en la sociedad; 5) favorecer el desarrollo personal en capacidades y valores desde la perspectiva de la formación a lo largo de la vida. Por su parte, como objetivos específicos, *La Nau Gran* destaca los siguientes: a) desarrollo de un plan de estudios estable; b) garantizar un nivel de formación universitaria.

El programa *La Nau Gran* está compuesto por nueve itinerarios formativos o curriculares, diseñados para ofrecer una revisión coherente y comprensiva de cada disciplina académica: Ciencias Sociales y Económicas; Ciencias Políticas, Jurídicas y Criminología; Historia del Arte; Geografía e Historia; Filosofía y Humanidades; Lengua, Literatura y Comunicación; Psicología; Ciencias de la Salud, así como Ciencia y Tecnología. Se desarrollan en cada uno de los tres campus de la Universidad de Valencia.

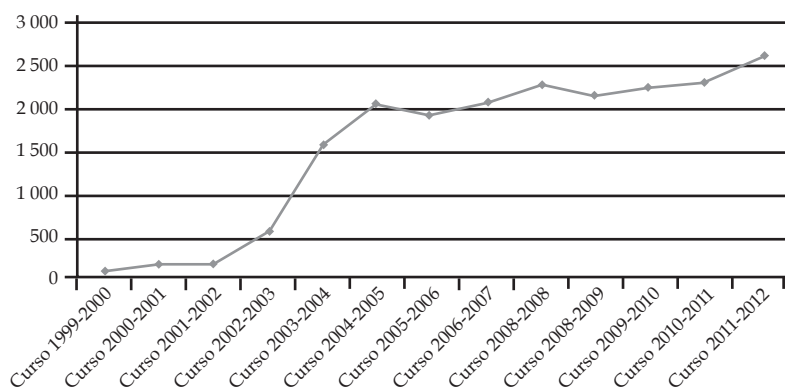
Los estudiantes que completen el programa pueden obtener distintos títulos, propios de esta universidad. El *Certificado La Nau Gran* se obtiene una vez superados los 75 créditos, realizados a lo largo de tres cursos. Esta formación se puede completar, luego de aprobar un examen de admisión, con dos cursos más de 25 créditos cada uno, para obtener el título *La Nau Gran de Especialización* en el programa correspondiente, que constan de tres tipos de asignaturas:

- Las asignaturas introductorias ayudan a los estudiantes mayores a refrescar y actualizar conocimientos, así como a familiarizarse con la universidad y con su recién estrenado rol de estudiantes.
- Las asignaturas optativas son aquellas que figuran en la oferta de optativas y troncales de los diferentes planes de estudio convencionales. Al cursarlas, los estudiantes de la *La Nau Gran* comparten con el resto de estudiantes el profesorado, las aulas y los horarios, y se integran en la actividad normal del centro educativo.
- Las actividades complementarias son los talleres, los clubs, los cursos, los seminarios y las conferencias que organiza el Servicio de Extensión Universitaria, además de otros servicios universitarios y entidades colaboradoras para todos los estudiantes en general.

El alumnado de este programa formativo para personas mayores ha ido incrementándose de forma extraordinaria, desde los 71 alumnos, con que comenzó en 1999, hasta los 1 234 que se encuentran participando en los

itinerarios curriculares en el curso académico 2011-2012. A éstos habría que añadir otros 1 353 matriculados en actividades extracurriculares complementarias, concebidas con un carácter abierto.

Figura 1
Gráfica de la evolución de los estudiantes del programa *La Nau Gran* 1999-2012 (itinerarios y actividades extracurriculares)



Fuente: Servicio de Extensión Universitaria, Universidad de Valencia.

En cuanto a la tipología del alumnado, las mujeres representan, como ya lo habíamos referido antes, cerca del 65% de los estudiantes. La edad media se sitúa entre los 65 y los 75 años, aunque por supuesto existen personas con más edad. El programa cuenta, además, con participantes veteranos de entre 85 y 90 años. Incluso, en el curso académico 2011-2012, *La Nau Gran* contó con el alumno universitario de mayor edad en los Programas Universitarios para Mayores, con 101 años y matriculado en el itinerario de Geografía e Historia.

En definitiva, el programa *La Nau Gran*, al igual que otros tantos programas universitarios para adultos mayores, cumple el papel esencial de ser un ámbito académico a través del cual estos nuevos estudiantes cubren su curiosidad intelectual y su interés por la cultura, poniendo a su alcance conocimientos y actividades que favorecen su expresividad, su creatividad y su participación. Pero no sólo eso: a través del desarrollo de este programa, la Universidad de Valencia se sitúa en el grupo de universidades que, adaptándose a los nuevos tiempos, consideran como un objetivo valioso la formación de personas mayores, con metas no profesionales, éticas y cívicas en su proyecto de vida, que han llevado a cabo cambios sociales y culturales en sus estructuras, esto bajo la perspectiva de dar entrada a nue-

vos modos de entender y practicar la educación universitaria. *La Nau Gran* y otras experiencias desarrolladas en la última década han aportado un importante significado vital y cultural a la interacción entre la Universidad y el estilo de vida de los adultos mayores; así se constituye una importante evidencia del valor público que poseen estos programas, fundamentalmente en términos de su capacidad para contribuir a la sociedad mediante la educación a lo largo de toda la vida (Álvarez, Palmero y Jiménez, 2011).

Motivaciones y beneficios del alumnado participante en los PUM

Los testimonios recogidos destacan las siguientes consideraciones en relación con las motivaciones, facilidades o dificultades para participar en los PUM. A continuación, se despliega un listado de las distintas valoraciones y efectos individuales y grupos que se derivan de esta experiencia:

- La mayor parte del alumnado mencionó razones de tipo expresivo, obviando las instrumentales, como justificativas de su deseo de formarse, enfatizando su voluntad de articular el aprendizaje con el deseo, el placer y el disfrute. Las motivaciones más importantes para su aprendizaje son de tipo cognitivo (destacando entre ellas la curiosidad intelectual) y de adquisición de conocimiento (el mero deseo de aprender). También se subrayan otras expectativas como el crecimiento y el deseo de realización personal. Crecer como persona, en definitiva, es casi el sentimiento que resume la motivación más importante que poseen las personas mayores para llenar las aulas universitarias.
- Algunas de las personas entrevistadas subrayan igualmente su deseo de profundizar los conocimientos previos en algunas materias; o bien argumentan razones de tipo vocacional, destacando la oportunidad que supone formarse en la Universidad, a la que en su juventud, por razones bien diversas, no pudieron asistir. Llama la atención una consideración que nos permite distinguir entre dos tipos de alumnado: aquellos que ya cuentan con una titulación universitaria previa, y un segundo grupo para el que ésta es la primera vez que acceden. En las entrevistas se destaca además que los universitarios mayores que logran titularse son cada vez más, una tendencia que algunos apuntan incluso como un cambio de perfil en los participantes de estos programas. Por otro lado, para muchos de estos alumnos, el estudio constituye una distracción que como tal valoran, situándola en el terreno del ocio por la gran satisfacción personal que les provoca.
- Hoy en día resulta casi obligado el contar con una serie de conocimientos, aun básicos, para poder comprender los mecanismos esenciales o rutinarios de la ciencia, la técnica, las Tecnologías de la Información y la Comuni-

cación, así como de las tendencias en todos los órdenes de una sociedad en permanente cambio. No hacerlo así — señalan las personas entrevistadas — te convierte, en muchos ámbitos, en un analfabeto tecnológico, científico, etcétera. De esta manera, los participantes de los PUM destacan que asistir a la Universidad es una vía casi privilegiada para acceder a este tipo de conocimientos, estar al día, no quedarse anclado y ampliar saberes en todos los terrenos.

- En muchas de las entrevistas también se subraya que el estudio, la reflexión individual y grupal, el debate y la discusión resultan gratificantes y altamente estimulantes desde el punto de vista intelectual y humano. Las dinámicas de clase son, en este sentido, altamente participativas, lo que brinda a este alumnado la posibilidad de expresar sus opiniones (en un momento de sus vidas en el que otros factores, como, por ejemplo, la jubilación, les ha hecho perder protagonismo social), atender a otras y enriquecerse en torno a materias y objetos de conocimiento que les resultaban desconocidos, y/o sobre los que pueden profundizar. Unas motivaciones que conectan, a su vez, con otras similares, también mencionadas en las entrevistas, tales como permanecer mentalmente activos u ocupar el tiempo de manera útil, objetivos para los que los programas universitarios son sin duda un modo atractivo de ocuparse.
- En menor medida que los motivos anteriormente esgrimidos, pero de forma todavía importante, los estudiantes entrevistados destacan como razones para estudiar en el nivel superior el incremento de su contacto social y el aumento de las relaciones interpersonales, dado que la Universidad como espacio de aprendizaje indudablemente les procura el acercamiento a otras personas que pueden tener con ellos puntos de conexión, aumentando sus posibilidades de comunicación y enriqueciéndoles en lo personal.
- El balance que estos alumnos realizan de su experiencia educativa es sumamente positivo. Todos ellos declaran sentirse satisfechos, y destacan haber visto sus expectativas cumplidas, subrayando que el aprendizaje y la educación constituyen dos aspectos clave en el actual concepto integral de calidad de vida humana. Por ello señalan que, incluso, suelen recomendar a otros amigos y conocidos la participación en los PUM.
- Por otro lado, los alumnos entrevistados han destacado algunos factores que actúan de modo positivo, facilitando que las personas mayores se enrolen en los PUM, como son una razonable autoestima, la confianza en uno mismo, una visión y un sentido de la identidad personal conectados con la posibilidad de participar en una actividad de aprendizaje universitario, “sacándole partido” y culminándola con éxito. El prestigio asociado a la Universidad como institución transmisora de cultura al máximo nivel también es un elemento que actúa como un atractivo de participación en estos programas. En el otro extremo, los estudiantes entrevistados destacan la apatía, la pasividad, la inseguridad y la falta de confianza como elementos que evitan que más personas mayores acudan a la Universidad. Asimismo, se mencionaron las elevadas cargas familiares, ya que los hijos en ocasiones suelen disponer de la gente mayor, al pensar que están jubilados y encargándoles, por consiguiente, el cuidado de sus nietos u otras

tareas diversas. También se considera como un impedimento pensar que la Universidad es una institución que procura una educación demasiado elevada, para la que quizá no estarán a la altura — particularmente cuando hablamos de personas sin titulación superior previa —, así como la escasa información que poseen sobre la existencia de programas universitarios de formación para adultos, sus características, formas de acceso, materias a cursar, etcétera.

- Finalmente, las personas mayores entrevistadas también valoran en términos muy positivos la participación en los PUM por la contribución que realizan desde el punto de vista social, pues se dinamizan a las personas mayores como una comunidad, al cambiar en el imaginario las imágenes asociadas a la madurez como periodo de inactividad personal y social, o al modificar la visión de la Universidad como institución que procura una formación destinada únicamente a los jóvenes que se incorporan al mercado de trabajo. También destacan el valor de la intergeneracionalidad, que se produce al mezclarse en las aulas y otros espacios universitarios — bibliotecas, instalaciones, etcétera — personas de diversas generaciones, que están ahí con un mismo objetivo: formarse con independencia de su edad.
- Por último, al participar en los PUM, las personas mayores hacen contacto con otras realidades, ya sea a través de personas, instituciones o proyectos, lo que les lleva en muchos casos a enrolarse en actividades diversas al servicio de diferentes causas sociales, como en asociaciones, ONG's, unidades y planes universitarios (en este sentido, se destaca la extraordinaria voluntad como grupo a la hora de participar en proyectos varios), etcétera, añadiendo así un valor más a la sociedad.

Conclusiones

A lo largo de estas páginas hemos abordado los aspectos fundamentales que perfilan los programas universitarios para adultos mayores en España, una realidad educativa emergente y cuyas vigencia e importancia no harán sino aumentar en toda Europa, y aun en la oferta universitaria de los países desarrollados a nivel mundial. Las tendencias demográficas apuntan al cada vez más intenso protagonismo de las personas mayores en nuestras sociedades, a la prolongación de la vida activa, y a que el aprendizaje y la educación constituyan aspectos clave en el actual concepto integral de calidad de vida humana.

Las opiniones del alumnado participante en los PUM nos han mostrado que la actuación universitaria en este campo efectivamente es útil para facilitar el acceso de las personas mayores a la educación y a la cultura, promoviendo su participación social y cultural. Resulta asimismo esencial su papel en materia de dinamización de la comunidad, incorporando a perso-

nas mayores a ámbitos diversos de desarrollo cultural, facilitándoles oportunidades de relación y fomentando la convivencia. A partir de su núcleo instructivo y académico, los PUM preparan a los mayores para enfrentarse a los retos educativos que en nuestros días entraña no sólo la comunicación social, sino otras muchas y cambiantes dificultades inherentes a la sociedad actual. En definitiva, los PUM cumplen una importante función cultural y socializadora, desde una perspectiva positiva, activa, participativa y de autorealización, favoreciendo a la Universidad, ya que la presencia de este alumnado –distinto del tradicional– sin duda dinamiza esta institución.

Los PUM constituyen, pues, una realidad educativa emergente, cuyas vigencia e importancia han aumentado de forma significativa en la última década en España. No obstante, estos programas suponen una realidad relativamente nueva para las universidades, que actualmente se hallan en un constante proceso de transformación a fin de adaptarse a las actuales sociedades, complejas y conformadoras de entornos altamente cambiantes. Hemos visto cómo la oferta universitaria en la materia ha ido incrementándose exponencialmente, al tiempo de perfilarse en opciones específicas, configurando así, junto a la formación básica, otra mucho más especializada que ha dado lugar, como en el caso del programa *La Nau Gran*, a itinerarios bien diversos. En definitiva, la oferta es cada vez más rica y variada, y todo apunta a que todavía variará más en los años venideros, como un modo de dar respuesta a las demandas –cada vez más numerosas y heterogéneas– de un grupo de estudiantes en progresión: las personas mayores.

De ahí la importancia de analizar la oferta formativa universitaria para adultos mayores, incentivando un debate relativamente novedoso, debido a que es reciente, y que permita conocer el perfil de las personas que vuelven a las aulas universitarias, así como sus motivaciones y expectativas, con el objetivo de ajustar el diseño de los programas educativos y la oferta existente y futura a las necesidades de este tipo de estudiantes. Ésta es la aportación clave de este estudio, que resulta oportuno en cuanto contribuye a potenciar el aprendizaje en los adultos mayores, puesto que procura un mayor conocimiento sobre los PUM españoles y sus perfiles, las motivaciones y expectativas de sus participantes, y los beneficios de esta formación. Este mejor y más amplio conocimiento es, sin duda, un aspecto clave en busca de lograr una vida saludable y de calidad para esta población; reformula a su vez las funciones que debe asumir la Universidad en nuestros días, una institución que debe flexibilizarse y potenciar su vertiente social, yendo mucho más allá de la clásica función de preparación para el ejercicio de una actividad profesional, para dar de ese modo una adecuada respuesta a las necesidades de una sociedad en permanente cambio.

Como señalan González y San Miguel del Hoyo (2001), la madurez o la ancianidad son constructos sociales, elaboraciones culturales generadas en torno a los adultos mayores, quienes las dotan de significado e identidad (Bazo, 1992). Esto significa que las personas mayores en nuestros días constituyen un grupo capaz de tener proyectos vitales interesantes, capaz de continuar desarrollándose, y generando así satisfacción y claros beneficios a sí mismos y a la sociedad. Por eso, esta última debe procurarles posibilidades de realización personal y social, generando con ello un nuevo concepto de madurez, con perfiles y significados novedosos y distintos a los tradicionales. De ahí que los PUM, y entre ellos los proyectos como el de *La Nau Gran*, no sólo sirvan para aumentar la calidad de vida, la autoestima, la formación y la felicidad de las personas que participan en ellos. Estos programas son útiles para beneficiar al conjunto de la sociedad con sus aportaciones, en forma de conocimientos y experiencias, o de nuevas relaciones intergeneracionales en el seno de la educación superior. También resultan necesarios para ir elaborando nuevos imaginarios en torno a las personas mayores, como sujetos que siguen formándose como un modo de enriquecerse y de enriquecer a la sociedad en la cual se insertan. Todos los estudiantes, sin importar su edad, resultan fundamentales para construir una Universidad nueva –la que todos necesitamos–, más abierta y con nuevas e interesantes funciones adaptadas a la sociedad del siglo XXI.

Referencias

- Álvarez, José Luis; Palmero, Carmen; Jiménez, Alfredo (2011). Prejudice reduction in university programs for older adults, en *Educational Gerontology*, 37, pp. 164-190.
- Ardelt, Monika (2000). Intellectual versus wisdom-related knowledge: The case for a different kind of learning in the later years of life, en *Educational Gerontology*, 26, pp. 771-789.
- Arnold, Brunhilde & Costa, Jean (1996). A new vision of the Third Age, or the Individual and Society as a result of Learning Possibilities for Older Adults. Continuing Scientific Education in Europe, en *International Journal of Third Age Learning International Studies*, 6, pp. 105-117.
- Bazo, M^a Teresa (1992). La nueva sociología de la vejez: de la teoría a los métodos, en *Reis Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 60. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Boulton-Lewis, Gillian M. (2010). Education and learning for the elderly: why, how, what, en *Educational Gerontology*, 36, pp. 213-228.
- Dench, Sally & Regan, Jo (2000). *Learning in later life: Motivation and impact*. Nottingham: DfEE.

- European Commission (2012). *Active Ageing -Special Eurobarometer 378-REPORT*. Recuperado de: <http://www.aepumayores.org/es/contenido/documentos-0>. [Consultado en junio de 2012].
- Eurydice. Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (2011). *La educación formal de adultos en Europa: políticas y prácticas*. Recuperado de: <http://www.eurydice.org> [Consultado en marzo de 2012].
- Ferrández Adalberto & Puente, Juan Manuel, (dir.) (1991). *Educación de personas adultas. Macrodidáctica*, (1). Madrid: Diagrama-Fondo Formación.
- Final conference on implementing the Action Plan on Adult Learning (2011). *It's always a good time to learn*. Recuperado de: <http://www.aepumayores.org/es/contenido/documentos-0>. [Consultado en junio de 2013].
- Formosa, Marvin (2012). Education and Older Adults at the University of the Third Age, en *Educational Gerontology*, 38(2), pp. 114-126.
- García Alfonso Javier & Troyano, Yolanda (2006). Competencias comunicativas en el Espacio Europeo de Educación Superior, en *Comunicación e Pessoas Maiores*. Santiago de Compostela: Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia.
- García González, Alfonso Javier (2011). *Variables Psicosociales que inciden en la calidad de vida del alumnado participante en programas universitarios de mayores*. Recuperado de: <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/1661> [Consultado en abril de 2012].
- González, M^a José & San Miguel del Hoyo, Begoña (2001). El envejecimiento de la población española y sus consecuencias sociales, en *Alternativas: cuadernos de trabajo social*, 9. Alicante: Universidad de Alicante.
- Jamieson, Anne (2012). Learning in Later Adulthood: Transitions and Engagement in Formal Study, en *Educational Gerontology*, 38(3), pp. 201-211.
- Jarvis, Peter y Walker, John (1997). When the process becomes the product. Summer universities for seniors, en *Education and Ageing*, 12, pp. 60-68.
- Manheimer, Ronald, Snodgrass, Denise & Moskow-McKencie, Diane (1995). *Older adults education: A guide to research, policy and programs*, Westport CT: Greenwood.
- Marton, Ference (1988). *Phenomenography: Exploring different conceptions of reality*. New York: Praeger.
- Martorell, Ingrid; Medrano, Marc; Solé, Cristian; Vila, Neus & Cabeza, Luisa, F. (2009). Inquiry-based learning for older people at a university in Spain, en *Educational Gerontology*, 35, pp. 712-731.
- Más-Torelló, Oscar (2007). Las necesidades formativas de las personas mayores de 50 años, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, pp. 1-15.
- McClusky, Howard Y. (1982). Education of older adults, en Eisendorfer, Carl (editor). *Annual of Gerontology and Geriatrics*. New York: Springer.
- Millán, Jose Carlos & Santos, M.A. (2006), Gerontología Educativa, en Millán, J. C. (dir.), *Principios de Geriatría y Gerontología*. Madrid: McGraw-Hill-Interaerica, pp. 173-192.
- Montoro-Rodríguez, Julián & Pinazo, Sacramento (2005). Evaluating Social Integration and Psychological Outcomes for Older Adults Enrolled at a University Intergenerational Program, en *Journal of Intergenerational Relationships*, 3, pp. 65-81.
- Montoro-Rodríguez, Julián; Pinazo, Sacramento & Tortosa, María Ángeles (2007). Motivaciones y expectativas de los estudiantes mayores de 55 años en los programas universitarios, en *Revista Especializada Geriatría y Gerontología*, 42, pp. 158-66.

- Pérez-Serrano, M^a Gloria (2001). Aprender a lo largo de la vida. Desafío de la sociedad actual, en *Ágora Digital*, 1. Recuperado de: <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/> [Consultado en enero de 2012], pp. 1-17.
- Sander, Benno (1994). Gestión educativa y calidad de vida, en *La Educación: Revista interamericana de desarrollo educativo*, 118(2), pp. 237-264.
- Scott, Lacia. M. & Lewis, Chance. W. (2012). Nontraditional College Students: Assumptions, Perceptions, and Directions for a Meaningful Academic Experience, en *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6(4), pp. 1-11.
- Solé, Carme; Triadó, Carme; Villar, Feliciano; Riera, Mariangels, Chamarro, Ander (2005). La educación en la vejez: razones para participar en programas educativos y beneficios que se obtienen, en *Revista de Ciencias de la Educación*, 203, pp. 1-7.
- Valle, José Eliseo (2012). Reflexiones en torno a la educación de personas mayores, en el marco del aprendizaje permanente. El programa La Nau Gran de la Universitat de València, en *Quaderns digitals*. Recuperado de: <http://www.quadernsdigitals.net/> [Consultado en abril de 2013].
- Villar, Feliciano; Triadó, Carme; Celdrán, Montserrat; Pinazo, Sacramento & Solé, Carme (2010a). Reasons for older adult participation in University programs in Spain, en *Educational Gerontology*, 36, pp. 244-259.
- Villar, Feliciano; Pinazo, Sacramento; Triadó, Carme; Celdrán, Montserrat & Solé, Carme (2010b). Older people's university students in Spain: a comparison of motives and benefits between two models, en *Ageing & Society*, 30, pp. 1357-1372.
- Withnall, Alexandra (2000). *Older learners – issues and perspectives. Working Papers of the Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning*. Recuperado de: <http://www.open.ac.uk/lifelong-learning> [Consultado en junio de 2013].
- VVAA (2012). *La calidad en los programas universitarios para mayores. Procesos, aplicaciones y finalidades*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- World Health Organization (2002). *The world health report 2002 - Reducing Risks, Promoting Healthy Life*. Recuperado de: <http://www.who.int/whr/2002/en/> [Consultado en abril de 2012].
- Yuni, José Alberto (2003). Educación de adultos mayores en Latinoamérica: situación y contribuciones al debate Gerontagógico, en Sáez Carreras, Juan. *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson.

ARTÍCULO

Alfabetización informática y uso de sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) en la docencia universitaria*

Holmes Rodríguez Espinosa**, Luis Fernando Restrepo Betancur***, Diego Aranzazu****

* Título en inglés: Digital literacy and learning management systems (LMS) in university teaching.

** Ingeniero Agrícola, PhD. Grupo de investigación GRICA, Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad de Antioquia (UdeA). Correo electrónico: holmesrodriguez@gmail.com

*** Estadístico, Especialista en Estadística y Biomatemática. Grupo de investigación GRICA, Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad de Antioquia (UdeA)

**** Médico Veterinario, MSc. Grupo de investigación GRICA, Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad de Antioquia (UdeA).

Recibido el 11 de marzo del 2014; aprobado el 25 de agosto del 2014

PALABRAS CLAVE

Integración de Tecnología a la Docencia/Enseñanza Universitaria/Informática Educativa/ Uso de las TIC/ Conocimientos Informáticos

Resumen

En este trabajo se analizó la alfabetización informática de los docentes y el uso de un sistema de gestión del aprendizaje (LMS) en la educación superior, así como la influencia del género, la edad, la experiencia docente y el tipo de vinculación con la Universidad. Se detectó la diferencia estadística ($p < 0,05$) entre géneros en

el conocimiento sobre el uso de las TIC en la docencia, siendo las mujeres las que tienen mayor conocimiento. También se reconoció la diferencia entre grupos de edad en la alfabetización informática ($p < 0,05$), siendo menores de 40 años los de mejor nivel. No se encontró relación entre el uso del LMS y el nivel de alfabetización informática de los docentes.

KEYWORDS

Integration of Technology in Teaching/University Teaching/Educational Information Technology/ Use of ICT's/ Knowledge of Information Technology

Abstract

Teacher's computer literacy and learning management system (LMS) used in higher education and the influence of gender, age, teaching experience and type of linkage to the University, were analyzed. Statistical difference between gender about ICT knowledge used in teaching, was found, where women had a better knowledge. In addition, a statistical difference between age groups in teacher's computer literacy, was detected ($p < 0,05$), where groups under 40 years old had a better level. A relationship between LMS' use and teacher's

computer literacy was not found.

Introducción

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje está cambiando la forma en que se realiza la docencia en la educación superior, pues incorpora nuevas estrategias de instrucción por medio del empleo de una computadora y/o del Internet para generar ambientes que faciliten el aprendizaje y el acceso a la información. Esta consecuencia deriva de la incorporación del sistema de gestión del aprendizaje (más conocido como LMS por sus siglas en inglés: *Learning Management System*), cuyo uso se ha extendido a nivel mundial dadas las ventajas que ofrece, pues provee de herramientas para la entrega de contenidos a los estudiantes; de igual modo lo hace para el diseño de las actividades prácticas de aprendizaje, así como para la evaluación y la comunicación del docente con los estudiantes, o la que se establece entre estos últimos (Zapata, 2003).

Las ventajas reportadas en la literatura sobre el uso de LMS son múltiples (Bidarian, Bidarian & Davoudi, 2011; Ertmer *et al.*, 2007); sin embargo, su implementación en la enseñanza depende de la alfabetización informática de los docentes (Kirkup & Kirkwood, 2005), al igual que la confianza personal para la introducción de estas nuevas tecnologías. Por otra parte, ésta se ha visto limitada por deficiencias en las habilidades en el uso de las TIC (Hsu, 2011; Sáez, 2010).

En la Universidad de Antioquia, la Vicerrectoría de Docencia ha realizado desde 1995 un gran esfuerzo para promover el uso de las tecnologías en la docencia, y desde el 2003 se implementó la plataforma de código abierto Moodle – del inglés *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* – como un sistema LMS institucional; se trata de un ambiente de aprendizaje modular y dinámico orientado a objetos, el cual se ha empleado como un programa para la creación y la gestión de cursos en Internet, creado en 1999 por Martin Dougiamas (Valenzuela y Pérez, 2013). Desde el 2003, se ha ofrecido este servicio permanente de capacitación y de asesoría a los docentes, de suerte que se ha integrado la plataforma como un apoyo a la enseñanza en sus modalidades presencial y virtual. Pero incluso con el apoyo técnico y logístico ofrecido por la universidad para la implementación del sistema

LMS Moodle, el nivel de utilización por parte del personal de la Facultad de Ciencias Agrarias todavía es muy bajo, lo cual se evidencia al tener sólo cinco cursos en uso en el LMS Moodle, de un total de 120, correspondientes a la formación de los programas de zootecnia y medicina veterinaria.

Por este motivo, el objetivo de esta investigación fue conocer el nivel de alfabetización informática de los docentes universitarios, el uso educativo del sistema LMS y la influencia de factores como edad, género, experiencia docente y tipo de vinculación con la universidad, que permitan identificar las necesidades de formación y las estrategias para superar las limitantes y lograr así una mayor implementación de la tecnología en la enseñanza, tomando en cuenta que las habilidades de los involucrados tienen incidencia en su propia confianza abocada al proceso de introducción a las TIC (Losada, Karrera & Jiménez, 2012).

Alfabetización informática y uso de LMS

El concepto de alfabetización informática hace referencia, de acuerdo con Tsai (2002), a los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos para la utilización de la tecnología informática en la vida diaria. De acuerdo con lo planteado por Norris (2001), la alfabetización digital puede ser un factor diferenciador, en términos socioeconómicos, entre los que tienen o no la habilidad para el uso de la tecnología informática en relación con su acceso al conocimiento.

En el contexto educativo, la alfabetización digital, como lo plantea Konan (2010), es una necesidad de los docentes, tanto para el acceso a la información como para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Contiene una responsabilidad: la de contribuir, como lo plantea Gurstein (2003), al cierre de la brecha digital, enseñando a los estudiantes el uso efectivo de la tecnología informática, factor del cual puede depender el éxito futuro de la persona, e incluso con impacto sobre su posición socioeconómica.

En el campo de la tecnología informática con aplicación al proceso de enseñanza-aprendizaje, se destaca el sistema de gestión (LMS) como una herramienta que –utilizando la red mundial de información– permite organizar, en un proceso formativo, contenidos multimedia como texto, imágenes, video y sonidos, acordes con los objetivos y la intervención pedagógica, dando oportunidad para el acceso remoto de profesores y estudiantes (Zapata, 2003).

El uso del sistema LMS en la docencia universitaria moderna, donde los estudiantes son usuarios digitales permanentes, es una necesidad que re-

quiere de personal con alfabetización informática, pues se trata de una herramienta aplicable a la educación a distancia y es un complemento para la docencia presencial, que facilita esquemas de enseñanza-aprendizaje modernos y centrados en el estudiante, promoviendo además el trabajo colaborativo así como el intercambio de información (Wang *et al.*, 2013). Entre los sistemas LMS más utilizados a nivel mundial destaca *Blackboard WebCT*, que es un sistema comercial de pago, y *Moodle*, de código abierto (Naveh, Tubin & Pliskin, 2010).

Moodle es un LMS diseñado a partir de la pedagogía constructivista social y se ha convertido en una de las plataformas de código abierto más utilizadas del mundo. Cuenta con una amplia variedad de herramientas para la presentación de contenidos y para el diseño de actividades de aprendizaje como foros, chats, cuestionarios, blog, lecciones y tareas (Valenzuela y Pérez, 2013).

Metodología

Para llevar a cabo el proceso de investigación se diseñó una encuesta de tipo estructurado de acuerdo con los objetivos planteados, teniendo en cuenta variables de tipo cualitativo; se sometió a juicio de expertos con el objetivo de verificar la pertinencia de las preguntas y de la metodología propuesta. Fue aplicada, entre agosto y noviembre del 2011, a 96 docentes de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad de Antioquia, instancia que cuenta con 185 profesores en total, distribuidos de la siguiente manera: 48 de planta, 12 ocasionales y 125 de cátedra. El 100% de los docentes de planta ostenta título de posgrado; el 60%, de doctorado. La Facultad de Ciencias Agrarias tiene cuatro programas de pregrado: Ingeniería Agropecuaria, Ingeniería Acuícola, Zootecnia y Medicina Veterinaria, y más de 1000 estudiantes.

Por su parte, la Universidad de Antioquia es una institución pública, localizada en la ciudad de Medellín, capital del departamento de Antioquia; está reconocida en Colombia por sus indicadores como la primera en extensión universitaria y la segunda en investigación. Cuenta con 40 000 estudiantes en total, 1 400 profesores de planta y 25 unidades académicas distribuidas en catorce facultades, cuatro escuelas, cuatro institutos y tres corporaciones. Además, sus colegios de medicina y derecho poseen el prestigio de constituir las carreras de mayor reconocimiento nacional.

La técnica de muestreo empleada fue de tipo aleatorio, de proporciones estratificadas por género, grupo de edad, años de experiencia docente y

tipo de vinculación. El tipo de vinculación se clasificó así: “vinculado” es el docente de planta con dedicación de tiempo completo; “ocasional”, el que reemplaza a otro vinculado cuando éste disfruta de comisión de estudios o administrativa, con dedicación de tiempo completo por un periodo fijo; “cátedra”, el contratado por horas. Se utilizó un nivel de confiabilidad del 95% y un error máximo permisible del 10%, donde los parámetros estimados P y Q adoptaron el valor del 50%, porque no se poseen estudios anteriores sobre el uso de LMS en la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad de Antioquia. El tamaño definitivo de la muestra fue de 96 profesores pertenecientes a los programas académicos de medicina veterinaria y zootecnia. La muestra se eligió en forma aleatoria, condicionada de acuerdo con los criterios de estratificación antes citados y utilizando una distribución uniforme.

La encuesta fue aplicada con la participación voluntaria de los docentes. La base de datos se elaboró en una hoja electrónica, de acuerdo con el formato delineado en la propia encuesta; se realizó un estricto control de calidad en tres etapas del proceso de investigación, con el fin de garantizar los resultados y las conclusiones generadas a la luz de la información.

Para el análisis estadístico de los datos se empleó un multivariado de la varianza MANOVA con contraste canónico ortogonal, estableciendo la dimensionalidad de comparación por medio del criterio de máxima verosimilitud, observando el mayor valor propio y significativo. El estudio se efectuó utilizando variables de tipo cualitativo asociadas a los temas de interés: capacitación en el uso del sistema LMS, percepción de la calidad de la misma recibida para su manejo, herramientas de Moodle y uso de aplicativos en la docencia, uso del computador y necesidades de formación en el empleo de aplicativos con fines académicos, y razones para no utilizar Moodle. Estas variables están asociadas a distribuciones probabilísticas de tipo binomial y multinomial. El análisis se complementó por medio de distribuciones de frecuencia de tipo univariado y bivariado, mediante tablas de contingencia, aplicando el paquete estadístico SAS versión 9.0.

Resultados

Todos los docentes indagados tienen acceso a una computadora e Internet en el campus universitario y sólo el 41.9% de ellos utiliza con frecuencia la red inalámbrica con que cuenta la universidad. El 98% posee servicio de Internet de banda ancha en su residencia. Un 54.8% utiliza la computadora más de dos horas diarias para realizar actividades académicas, y un 12.9%

la emplea entre una y dos horas en esta actividad. Los resultados indican que, respecto a la disponibilidad de una computadora y el acceso a Internet para el uso del LMS, no hay ninguna limitación para los docentes en el campus universitario. Adicionalmente, la dedicación diaria por parte de los docentes al uso de la computadora para actividades académicas sugiere que ésta es una herramienta importante, cuyo uso se puede optimizar por medio del sistema LMS para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El 55.2% de los docentes indagados afirmó haber recibido capacitación por parte del programa de integración de tecnologías a la docencia de la universidad. Este adiestramiento aborda el uso de la plataforma educativa y de herramientas informáticas aplicadas a la docencia, donde el 91% calificó la calidad de la formación otorgada como buena o excelente. El 96% de los docentes capacitados señaló que han recibido el curso de formación básica en *Moodle* (Tabla 1). Los resultados indican que el soporte ofrecido por la institución para la introducción del sistema LMS *Moodle* en la docencia es de muy buena calidad; sin embargo, a pesar de ofrecerse un soporte permanente con capacitación y asesoría, cerca de la mitad de los docentes no han utilizado este servicio, por lo que se deben buscar estrategias para lograr un mejor aprovechamiento.

Tabla 1
Porcentaje de profesores (n=96) que han recibido cursos de manejo de TIC y percepción sobre la calidad de la formación recibida

Cursos recibidos		Percepción de la calidad	
Curso	%	Nota	Porcentaje
Moodle	96.0	Excelente	11.0
Flash	2.0	Buena	80.0
Ninguno	2.0	Regular	3.0
		Mala	6.0

Fuente: Elaboración propia con base en la muestra de profesores encuestados, 2011.

En relación con el conocimiento de los docentes sobre el uso de las TIC en la docencia, se detectó la diferencia estadística ($p < 0,05$) por género; en ella, son las mujeres las que tienen un mayor conocimiento al respecto. También se encontró la diferencia estadística ($p < 0,05$) por grupos de edad, con el dato sorprendente de que los docentes más jóvenes – menores de 30 años –, y los de más edad – mayores de 50 –, son quienes menos conocen cómo se emplean las TIC en la docencia (Tabla 2).

Tabla 2
Análisis comparativo relacionado con el conocimiento sobre el uso de las TIC en la docencia (n=96) estratificado por género, edad, experiencia docente y tipo de vinculación*

Categoría	Porcentaje	Valor P
Por género		<0,05
Femenino	94.0 a**	
Masculino	81.0 b	
Por edad		<0,05
Menor de 30 años	64.0 b	
De 30 a 40 años	97.0 a	
De 41 a 50 años	88.0 a	
Mayor a 50 años	69.0 b	
Por experiencia docente		>0,05
< de 1 de un año	79.0 a	
> de 1un año	86.0 a	
Por tipo de vinculación		>0,05
Vinculado	93.0 a	
Ocasional	88.0 a	
Cátedra	82.0 a	

Fuente: Elaboración propia con base en la muestra de profesores encuestados, 2011.

* Vinculado: docente de planta con dedicación de tiempo completo; ocasional: docente que reemplaza a un docente vinculado en comisión de estudios o comisión administrativa, con dedicación de tiempo completo; cátedra: docente contratado por horas.

** Letras distintas indican diferencia estadística en cada categoría ($p < 0,05$).

No se detectó la diferencia estadística por los años de experiencia docente, ni por el tipo de vinculación ($p > 0,05$), en cuanto las estrategias de apoyo a la integración de tecnologías a la docencia deben tener en cuenta estas diferencias para atender grupos determinados, de acuerdo con sus características específicas. Esto significa que, en una primera fase de promoción de la integración de tecnologías a la docencia, la población objetivo debe ser, por ejemplo, docentes del género femenino, pues presentan un mayor conocimiento que los hombres sobre el uso de las TIC, y el grupo de edad debe oscilar entre los 30 y los 50 años.

En cuanto a la experiencia, el 70% de los docentes respondió que lleva más de dos años en el uso del sistema LMS Moodle, y el 84.9% manifiesta saber con claridad cómo utilizarlo en la enseñanza. En este contexto, se puede afirmar que existe un alto grado de familiaridad con el uso pedagógico

del LMS, por lo que un mejor aprovechamiento del soporte para introducción de tecnologías a la docencia puede contribuir a mejorar su adopción en la enseñanza.

Con respecto a las herramientas disponibles en la plataforma *Moodle*, un 34.4% de los docentes utiliza “tareas”, medio donde el estudiante puede escribir reportes en línea o subir los archivos necesarios para cumplir con la tarea asignada por el docente. Un 31.2% de los docentes emplea la herramienta “enlazar un archivo”, la cual permite la construcción de un repositorio de los documentos utilizados en el desarrollo del curso. Un 24.7% de los docentes recurre a los “foros”, en los que se plantea al estudiante expresar su opinión frente a los temas de interés en el proceso de aprendizaje. Un 23.6% de los docentes utiliza la herramienta “enlazar una web”, que brinda al estudiante el acceso a las fuentes de información complementarias o páginas Web que le permiten profundizar en el tema de estudio (Tabla 3).

Tabla 3
Análisis comparativo relacionado con el conocimiento sobre el uso de las TIC en la docencia (n=96) estratificado por género, edad, experiencia docente y tipo de vinculación*

Herramienta	Porcentaje		
	Si	No	Total
Tareas	34.4	65.6	100
Enlazar un archivo	31.2	68.8	100
Foro	34.4	65.6	100
Enlazar una web	23.6	76.4	100
Cuestionario	22.6	77.4	100
Chats	20.4	79.6	100
Etiquetas	19.3	80.7	100
Cronograma	16.1	83.9	100
Encuesta	12.9	87.1	100

Fuente: Elaboración propia con base en la muestra de profesores encuestados, 2011.

A pesar de la gran variedad de herramientas que posee el sistema LMS *Moodle*, son muy pocas las que emplean los docentes. Este aspecto indica que no se está aprovechando todo el potencial de esta plataforma para la gestión del aprendizaje, en particular las actividades basadas en el enfoque del constructivismo social, cuyo uso principal es el intercambio de infor-

mación o la recepción de datos generados por los estudiantes, proceso que regularmente se hace a través del correo electrónico o en reportes físicos.

Las aplicaciones que más emplean los docentes son el procesador de texto (87.0%) y la elaboración de diapositivas (60.6%), que corresponden con los que tienen mayor habilidad de manejo (Tabla 4). Lo menos común es el empleo de los editores de audio y video, que corresponden a los aplicativos en los cuales los docentes manifiestan tener las menores habilidades de uso. Esto revela que no utilizan una de las grandes ventajas del LMS, la de manejar la multimedia para enriquecer los contenidos de aprendizaje, pues generalmente el material se entrega a los estudiantes en texto o enriquecido con imágenes, dejando de lado otras posibilidades como recursos de audio y video o material interactivo que mejore la experiencia.

Tabla 4
Porcentaje de profesores (n=96) que utiliza, para actividades académicas, cada tipo de programa informático, promedio del nivel de habilidad percibida y porcentaje de profesores con necesidades de formación en cada uno de ellos

Tipo de programa	Uso	Percepción del nivel de habilidad*	Necesidades de formación
	Porcentaje**	Promedio	Porcentaje**
Procesador de texto	87.0	4.1	14.9
Elaboración de diapositivas	80.6	4.2	33.0
Hoja de cálculo	51.6	3.4	47.9
Bases de datos	29.1	2.3	42.5
Paquetes estadísticos	20.5	2.2	54.3
Editores de video	14.9	1.6	75.5
Editores de audio	15.1	1.4	62.8

Fuente: Elaboración propia con base en la muestra de profesores encuestados, 2011.

* En escala de 1 a 5, siendo 1 muy bajo; y 5, muy alto.

** Porcentaje de personas que respondieron de manera afirmativa a cada tipo de programa, mediante preguntas de opción múltiple.

En cuanto a las necesidades de capacitación, los docentes manifestaron un mayor deseo por recibirla en programas de edición de video (75.5%), edición de audio (62.8%) y paquetes estadísticos (54.3%). Estos cursos son parte de la oferta regular del programa de integración de tecnologías a la docencia y del programa de desarrollo docente de la Facultad de Ciencias Agrarias, situación que manifiesta la necesidad de implementar estrategias para articular la oferta institucional con la demanda de los docentes, de

manera que se puedan utilizar con eficacia todos los recursos disponibles para mejorar la alfabetización informática de los interesados.

En el análisis multivariado no se detectó la diferencia estadística ($p > 0,05$) entre docentes del género masculino con respecto al femenino en el uso del computador, ni en la utilización de aplicativos computacionales (Tabla 5). La información indica que el computador es una herramienta de uso cotidiano por parte de todo el personal docente, sin distinción de género.

Tabla 5
Análisis multivariado de la varianza por género en el uso del computador y en la utilización de aplicativos informáticos (n=96)

Prueba estadística	Uso del computador		Utilización de aplicativos	
	F	Valor de p	F	Valor de p
Wilks' Lambda	0.73	0.70	1.28	0.27
Pillai's Trace	0.73	0.70	1.28	0.27
Hotelling-Lawley Trace	0.73	0.70	1.28	0.27
Roy's Greatest Root	0.73	0.70	1.28	0.27

Fuente: Elaboración propia con base en la muestra de profesores encuestados, 2011.

Con respecto al nivel de alfabetización informática, se encontró cierta diferencia significativa entre los grupos de edad ($p < 0,05$), destacándose que los docentes menores de 40 años tienen el mejor nivel y los mayores de 50, el menor (Tabla 6). No se encontró diferencia significativa entre los géneros, la experiencia docente y el tipo de vinculación ($p > 0,05$). Tampoco se encontró diferencia significativa entre los géneros, la edad, la experiencia docente ni el tipo de vinculación frente al uso del LMS. Finalmente, no hubo relación entre el nivel de alfabetización informática y la utilización del LMS ($p = 0,2597$). Estos resultados sugieren que el conocimiento técnico sobre el uso de herramientas informáticas no es suficiente para que los docentes integren las tecnologías en la docencia, sino que se trata de un proceso en el que inciden otros factores.

Tabla 6
Análisis comparativo relacionado con el nivel de alfabetización informática* y uso del LMS Moodle (n=96) estratificado por género, edad, experiencia docente y tipo de vinculación**

Categoría	Nivel de alfabetización informática	Valor de p	Uso LMS Valor p
Por género		0.1585	0.4742
Femenino	4.0 a***		
Masculino	3.8 a		
Por edad		0.0011	0.2689
Menor de 30 años	4.0 a		
De 30 a 40 años	4.2 a		
De 41 a 50 años	3.8 ab		
Mayor a 50 años	3.4 b		
Por experiencia docente		0.0841	0.8346
< de 1 un año	4.3 a		
> de 1 un año	4.5 a		
Por tipo de vinculación		0.1296	0.9780
Vinculado	3.9 a		
Ocasional	3.7 a		
Cátedra	4.0 a		

Fuente: Elaboración propia con base en la muestra de profesores encuestados, 2011.

* La alfabetización informática (Tsai, 2002) fue calculada como la habilidad promedio (en escala de 1 a 5, siendo 1 muy baja y 5, muy alta) para el manejo de los aplicativos básicos: procesamiento de textos, hojas de cálculo y presentación de diapositivas.

** Vinculado: docente de planta con dedicación de tiempo completo; ocasional: docente que reemplaza a un docente vinculado en comisión de estudios o comisión administrativa, con dedicación de tiempo completo; cátedra: docente contratado por horas.

*** Letras distintas indican diferencia estadística en cada categoría ($p < 0,05$).

Partiendo de los conocimientos técnicos necesarios para la implementación del sistema LMS en la docencia, los menores de 40 años deben ser la población prioritaria, en tanto que los mayores de esa edad requieren un mayor apoyo para mejorar su nivel de alfabetización digital. Adicionalmente, se demuestra que la estrategia de apoyo a la docencia debe ser implementada para todo el personal, pues su uso no depende del tipo de vinculación, el género, la edad ni la experiencia docente, además de que no se encontró relación con el nivel de alfabetización informática.

El uso que hacen los docentes de una computadora como apoyo en sus actividades de docencia es, principalmente, para escribir material de clase y entregarlo a los estudiantes (88.1%), distribuirlo por medio del correo

electrónico (80%), recibir informes y tareas (79.5%), consultar la bibliografía para la preparación de clases (78.5%) y enviar anuncios a los estudiantes sobre la programación de actividades o cambios (64.5%). Dos herramientas relacionadas con la comunicación docente-estudiante y muy poco utilizadas son los chats y los foros (Tabla 7).

Tabla 7
Porcentaje de profesores (n=96), para cada actividad, que usan el computador en el desarrollo de actividades académicas

Actividad	Porcentaje de uso		
	Si	No	Total
Escribir material de clase para entregar a estudiantes	88.1	11.9	100
Enviar documentos a los estudiantes por correo	80.0	20.0	100
Recibir información de los estudiantes	79.5	20.5	100
Hacer consultas bibliográficas para preparar clase	78.5	21.5	100
Enviar anuncios sobre actividades de clase	64.5	35.5	100
Compartir enlaces de consultas	38.6	61.4	100
Gestionar cronograma de las actividades de clase	31.0	69.0	100
Efectuar chat para atención de estudiantes	17.2	82.8	100
Realizar foros	17.0	83.0	100

Fuente: Elaboración propia con base en la muestra de profesores encuestados, 2011.

Estos resultados revelan que una parte de las herramientas informáticas que integran el sistema LMS, de alguna manera, son utilizadas actualmente por el personal, lo cual puede facilitar la estrategia de integración a la docencia si se exponen a los involucrados las ventajas de su empleo para mejorar las tareas que realizan. Por otro lado, el poco manejo actual de las herramientas orientadas a la construcción social del conocimiento, como los foros, implica la necesidad de combinar el apoyo técnico para el uso del LMS en la docencia, mediante una formación pedagógica que implemente en el aula estrategias que, a su vez, brinden al estudiante un mayor protagonismo en su proceso de aprendizaje, privilegiando el intercambio entre iguales.

Entre las razones que aducen los docentes para no utilizar la plataforma educativa de la universidad se encontraron las siguientes: falta de tiempo (24,7%), ninguna (21,6%), falta de conocimientos sobre la utilidad de las TIC para la enseñanza (16,1%) y falta de apoyo institucional (11,8%). Otras

razones fueron la falta de confianza, la falta de equipo de cómputo y la dificultad de coordinación entre docentes que dictan un mismo curso (Tabla 8).

Tabla 8
Porcentaje de profesores (n=96) que argumentan cada una de la razones para no utilizar el sistema LMS Moodle en la docencia

Motivo	Porcentaje		
	Si	No	Total
Falta de tiempo	24.7	75.3	100
Ninguno	21.6	78.4	100
Falta de conocimientos	16.1	83.9	100
Falta de apoyo institucional	11.8	88,2	100
Falta de confianza	9.7	90.3	100
Dificultad en coordinación con docentes del mismo curso	9.7	90.3	100
Falta de equipo de cómputo	6.4	93.6	100

Fuente: Elaboración propia con base en la muestra de profesores encuestados, 2011.

Estos resultados muestran que una de las razones expresadas por los docentes para explicar el poco uso que se hace del sistema LMS Moodle es la falta de apoyo institucional, pese a que el programa de integración de tecnologías a la docencia ofrece soporte, capacitación y asesoría permanentes para el uso de esta plataforma, desde la fase de desarrollo hasta la de diseño gráfico y la revisión de estándares para su publicación final. Por otro lado, la falta de conocimientos, aducida como razón para no utilizar el LMS, evidencia la necesidad de implementar una estrategia para acercar la oferta institucional de formación, que cuenta con una amplia gama de cursos básicos y avanzados para el uso de Moodle, de manera que llegue a todo el personal docente y permita mejorar sus conocimientos sobre el uso pedagógico de las TIC.

Se encontró un alto porcentaje de docentes que se sienten a gusto con el uso de las TIC en la enseñanza, sin diferencia estadística ($p > 0,05$) entre géneros ni entre tipos de vinculación de los docentes (Tabla 9). Se detectó asimismo la diferencia estadística ($p < 0,05$) entre docentes por grupo de edad, donde a los de mayor edad es a los que menos les gusta el uso de las TIC en su quehacer, y de igual forma en lo que respecta a la variante por años de experiencia docente, donde los de menor experiencia son los que más gustan del uso de las TIC en la enseñanza ($p < 0,05$). En cuanto a la percepción de la importancia que tiene dicho uso, en términos generales, el mayor por-

centaje de respuestas está ubicado en los niveles tres y cuatro, equivalentes a “importante” e “imprescindible” en la docencia. No se encontró ninguna diferencia estadística entre géneros, edad, experiencia docente ni tipo de vinculación ($p>0,05$); esto indica que las estrategias de apoyo a la integración de tecnologías a la docencia deben orientarse, en primera instancia, al grupo de docentes que manifiesta mayor gusto por el uso de las TIC en la enseñanza, como los más jóvenes y los de menor experiencia docente. Tomando en cuenta que existe una concepción general de la importancia de las tecnologías para mejorar la docencia, y una estrategia para hacer más eficiente el apoyo para su integración, se puede mejorar la adopción de estas tecnologías.

Tabla 9
Análisis comparativo relacionado con el nivel de alfabetización informática* y uso del LMS Moodle (n=96) estratificado por género, edad, experiencia docente y tipo de vinculación**

Categoría	Porcentaje	Valor de p	Importancia**				
			1	2	3	4	p
Por género		>0,05	Porcentaje				>0,05
Femenino	90.0 a***			20	40	40	
Masculino	92.0 a		6	19	35	40	
Por edad		<0,05					>0,05
Menor de 30 años	91.0 a		9	36	37	18	
De 30 a 40 años	97.0 a		3	3	44	50	
De 41 a 50 años	91.0 a		3	29	33	35	
Mayor a 50 años	81.0 b		6	19	31	44	
Por experiencia docente		<0,05					>0,05
< de 1 un año	100 a		7	14	43	36	
> de 1 un año	90.0 b		4	20	35	41	
Por tipo de vinculación		>0,05					>0,05
Vinculado	90.0 a		3	25	30	42	
Ocasional	88.0 a		4	16	32	48	
Cátedra	95.0 a		7	14	50	29	

Fuente: Elaboración propia con base en la muestra de profesores encuestados, 2011.

* Vinculado: docente de planta con dedicación de tiempo completo; ocasional: docente que reemplaza a un docente vinculado en comisión de estudios o comisión administrativa, con dedicación de tiempo completo; cátedra: docente contratado por horas.

** 1: Prefiere que no se use; 2: Debe usarse cuando sea necesario; 3: Es importante su uso; 4: Es imprescindible su utilización

*** Letras distintas indican diferencia estadística en cada categoría ($p<0,05$).

Por lo que respecta a la promoción que hacen los docentes del uso de las TIC entre los estudiantes, el 63.4% de los indagados los motiva a realizar consultas en bases de datos bibliográficas y en Internet. El 66.6% de los docentes promueve la elaboración de reportes, informes y otras actividades mediante el uso de la computadora. Un porcentaje muy bajo, 18.3%, impulsa el trabajo colaborativo entre ellos, uno de los aspectos más ventajosos que ofrecen las TIC. De modo que los datos exponen la necesidad de fortalecer la formación docente en el uso pedagógico de éstas, porque a pesar de que manifiestan claramente saber cómo aprovecharlas en la enseñanza, no se les está dando el manejo adecuado como espacio de construcción social del conocimiento con un esquema de aprendizaje centrado en el estudiante, sino más bien como una herramienta moderna para un método tradicional de enseñanza centrada en el docente.

Otro aspecto que se indagó fue el uso que hacen los docentes de plataformas virtuales para el aprendizaje enfocado en sí mismos, teniendo en cuenta que es la base para la integración de las tecnologías a la docencia. En este aspecto se encontró que los docentes que han utilizado el sistema LMS para su formación alcanzan sólo el 52.7%, mientras que Moodle es la plataforma de mayor aprovechamiento con un 38.7%. El resultado muestra que una fracción importante de los docentes no tiene experiencia en el uso del sistema LMS, lo cual dificulta que conozcan sus ventajas y aplicaciones, que es a fin de cuentas uno de los aspectos más importantes para generar la confianza necesaria en la integración de estas tecnologías a la enseñanza.

En resumen, el análisis estadístico permitió destacar varios aspectos. En el uso de la computadora y la utilización de aplicativos computacionales no se detectó diferencia estadística entre géneros, grupos de edad, experiencia docente o tipo de vinculación. En el conocimiento sobre el uso de las TIC en la enseñanza, se reconoció la diferencia estadística ($p < 0,05$) entre géneros y grupos de edad, pero no por años de experiencia docente, ni por tipo de vinculación ($p > 0,05$). En el nivel de alfabetización informática, se reconoció la diferencia estadística entre grupos de edad ($p < 0,05$), pero no así entre géneros, experiencia docente, ni por tipo de vinculación ($p > 0,05$). En cuanto al uso del sistema LMS en la enseñanza, no se detectó la diferencia estadística entre géneros, grupos de edad, experiencia docente, ni por tipo de vinculación ($p > 0,05$). En el gusto de los docentes por el uso de las TIC en la enseñanza, no se encontró la diferencia estadística entre géneros ni entre tipo de vinculación, pero sí ($p < 0,05$) por grupo de edad y por años de experiencia docente. En cuanto a la importancia que los docentes le asignan al uso de las TIC en la docencia, no se reconoció la diferencia estadística entre géneros, edad, experiencia docente ni entre tipos de vinculación ($p > 0,05$).

Discusión

No se percibió ninguna relación entre el nivel de alfabetización informática y la utilización del sistema LMS ($p=0,2597$), aspecto que manifiesta que su uso en la educación universitaria no depende sólo de la alfabetización informática de los docentes, según afirman Kirkup & Kirkwood (2005), sino también de otros factores como la confianza en sí mismos y su habilidad para integrar el sistema a su labor —sostienen Hsu (2011) y Sáez (2010)—, mediadas por las cuatro fases que tiene el proceso de integración de las tecnologías a la docencia descritas por Barak (2007): pasividad, dependencia del soporte técnico, independencia parcial e independencia total.

El uso del sistema LMS en la enseñanza en la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad de Antioquia es muy bajo, lo cual se explica —en parte— porque cerca de la mitad de los profesores indagados no ha recibido capacitación en el uso del LMS *Moodle* que utiliza la universidad, situación que se refleja en la falta de conocimientos y la poca confianza en sí mismos sobre el uso apropiado de estas tecnologías en el aula de clase. Esto contrasta con el concepto de los docentes, quienes manifiestan —en un alto porcentaje— saber con claridad cómo utilizar un LMS en la enseñanza. Destaca el hecho de que las mujeres fueron quienes afirmaron tener un mayor conocimiento sobre el uso de las TIC en la docencia, dato que contrasta con la percepción generalizada de un dominio de los varones en el campo de la informática.

Lo anterior concuerda con otros estudios que han encontrado que la integración exitosa de las TIC a la enseñanza depende del papel que jueguen los docentes en la incorporación de ellas al aula de clase, de sus habilidades, creencias y actitudes frente a estas tecnologías. Es necesario entonces un proceso de promoción de cambio de pensamiento para mejorar la innovación (Sang, Valcke, Van Braak & Tondeur, 2010), considerando que ellos —los docentes— tienen un rol protagónico en el fomento del uso de las TIC entre los estudiantes para volverlos más competentes (Rassiah, Chidambaram & Sihombing, 2011).

Adicionalmente, los docentes que manejan el LMS *Moodle* de la universidad como apoyo a sus cursos presenciales, lo hacen para publicar el programa de la asignatura y los materiales del curso, dejando de lado una gran cantidad de herramientas que facilitan el aprendizaje por medio de la interacción académica entre los estudiantes y el docente, como son los foros de discusión y el chat, resultados que concuerdan con otros estudios (García-Valcárcel & Tejedor, 2009).

Existe la necesidad de mejorar la formación docente para aumentar sus conocimientos sobre la introducción del LMS a la enseñanza, tanto en fundamentos metodológicos como pedagógicos; esto coincide con los hallazgos de Hsu (2011), quien encontró que un mejor entendimiento del uso de las TIC puede facilitar el proceso de introducción de dichas tecnologías a la docencia. Este proceso debe ir acompañado de programas de formación para los estudiantes que fortalezcan la utilización efectiva de las TIC para el aprendizaje (García-Valcárcel & Tejedor, 2009), pues éstas por sí solas no lo garantizan (John & Sutherland, 2005).

Respecto a la efectividad de la formación docente, estudios previos han encontrado que las competencias docentes básicas para la implementación de las TIC en la docencia son el diseño y la gestión de ambientes virtuales de aprendizaje, y la utilización pedagógica de las TIC en la enseñanza (Unigarro & Rondón, 2005). Igualmente, han encontrado que las actividades realizadas con el apoyo de los citados ambientes –a las cuales el docente les ve mayor aplicación en aula de clase– son las que generan más entusiasmo por la introducción de estas tecnologías en la docencia (Haydn & Barton 2007).

Identificar cuál es la mayor utilidad que puede brindar el uso de las TIC en la forma de enseñar del docente ayuda a mejorar su actitud hacia la integración de éstas en su labor. Por esta razón, los programas de formación no deben ser genéricos, sino muy personalizados, acordes con la necesidad específica de cada cual para garantizar su éxito.

Los programas de formación deben acompañar al docente para su aplicación en el aula de clase (Schmidt *et al.*, 2009), pues se ha encontrado una baja correlación entre la percepción de la utilidad de estas tecnologías y su empleo real (Judson, 2006). Los resultados de este estudio lo ratifican, pues demuestran que aunque los docentes consideran importante el uso del LMS Moodle, aún es muy bajo el requerimiento que tienen de él.

Una de las principales causas argumentadas por los docentes para no utilizar el LMS Moodle en la docencia es la falta de tiempo, señalamiento que concuerda con los resultados de García-Valcárcel & Tejedor (2009) y confirma que los docentes trabajan en la actualidad más horas que hace una década. El resultado también indica que existe la creencia de que integrar las TIC a su desempeño profesional requiere de mucho tiempo; este argumento contrasta con el ahorro efectivo que pueden generar estas herramientas para la realización de evaluaciones y la calificación de actividades, aunque se requiere un esfuerzo importante durante la fase de implementación.

Otra de las razones argumentadas para no utilizar el LMS Moodle es la falta de apoyo institucional, no obstante que la universidad cuenta con un

programa de integración de tecnologías a la docencia, ofrece un equipo interdisciplinario de apoyo a los docentes, proporciona capacitación y asesoría en el montaje de contenidos y actividades en el LMS, así como brinda acompañamiento en el proceso de implementación de estas tecnologías en el aula de clase. La universidad apoya desde la fase de diseño instruccional, la elaboración de contenidos, la capacitación a los estudiantes en el uso del LMS Moodle, el montaje del curso en la plataforma y la matrícula de los estudiantes, etcétera.

De acuerdo con Duart (2006), en las instituciones de educación superior suceden primero las transformaciones tecnológicas para la introducción de las TIC a la docencia, luego las organizativas para adaptarse al uso de las TIC en la enseñanza y, por último, las pedagógicas. Para el caso de la Facultad de Ciencias Agrarias, el proceso está apenas en la etapa de las transformaciones organizativas para adaptarse al uso de las TIC en la enseñanza, particularidad que puede explicar la falta de apoyo institucional manifestada por los docentes; el asesoramiento es sólo técnico y no continúa en el desarrollo de habilidades docentes en el uso pedagógico de estas tecnologías.

Lo anterior permite inferir que se deben realizar ajustes a la oferta de apoyo institucional, para convertirla en una forma más eficiente de respaldo y no dejarla simplemente en la acción de proporcionar herramientas tecnológicas, como lo sugieren también Haydn & Barton (2007). Se plantea entonces que este apoyo institucional contemple además otros factores para motivar la innovación en la enseñanza y en el uso de LMS, como incentivos al docente (Teo, Lee, Chai & Wong, 2009). En este sentido, estrategias como conceder premios a los mejores cursos o materiales educativos desarrollados, constituyen algunas experiencias implementadas en instituciones educativas para incentivar el uso de estas tecnologías.

Otros autores reportan también como estrategias de apoyo institucional, el proporcionado por otros docentes para la conformación de grupos de intercambio de ideas y opiniones entre ellos, así como soporte sobre el uso pedagógico de las TIC (Ryymän, Palonen & Hakkarainen, 2008). La identificación de docentes innovadores, entusiastas de la tecnología que creen en su importancia, puede ayudar a los adoptantes tardíos, quienes están menos interesados en la tecnología y necesitan evidencias de cómo ésta puede mejorar su trabajo (Kirkup & Kirkwood, 2005).

Además, estudios previos han encontrado que uno de los factores que más afecta la introducción de TIC a la docencia es la resistencia al cambio por parte de los docentes, por lo cual se debe tener en cuenta que, además de formación, incentivos y apoyos para la incorporación de las tecnologías a la actividad docente, también se requiere tiempo (Mumtaz, 2000).

Conclusiones

Se encontró un bajo uso del LMS *Moodle* por parte de los docentes de la Facultad de Ciencias Agrarias, al igual que un bajo nivel de alfabetización informática, tanto en la parte técnica como en el uso pedagógico de estas tecnologías, aspectos que evidencian la necesidad de mejorar el programa universitario de apoyo docente a la introducción de las tecnologías a la enseñanza. Para reforzar el impacto de las actividades de formación, éstas deben ser específicas, adaptándose a las necesidades de cada docente, en aspectos metodológicos y pedagógicos, y deben ir acompañadas de una asesoría personalizada para superar las limitaciones en cuanto a la falta de tiempo y el apoyo institucional, que son los principales obstáculos encontrados. Adicionalmente se deben promover espacios de intercambio entre los docentes sobre el uso pedagógico del LMS –apoyados en *Moodle*– para mejorar el nivel de familiarización del docente con esta plataforma y la identificación de las ventajas de su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Barak, Miri. (2007). Transition from traditional to ICT-enhanced learning environments in undergraduate chemistry courses, en *Computers & Education*, (48), pp. 30-43.
- Bidariana, Shabnam; Bidarianb, Soheila; Davoudic, Amirhosein Mohammad (2011). A Model for application of ICT in the process of teaching and learning, en *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (29), pp. 1032-1041.
- Drent, Marjolein y Meelissen, Martina. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively?, en *Computers & Education*, (51), pp. 187-199.
- Duart, Josep M. Estrategias en la introducción y uso del e.Learning en educación superior, en *Educación Médica*, 9(2), pp. 13-20.
- Ertmer, Peggy A.; Ottenbreit-Leftwich, Anne. & York, Cindy S. (2007). Exemplary technology use: teachers' perceptions of critical factors, en *Journal of Computing in Teacher Education*, 23(2), pp. 55-61.
- García-Valcárcel, Ana; Tejedor, Francisco Javier (2009). Training demands of the lecturers related to the use of ICT, en *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (1), pp. 178-183.
- Haydn, Terry Anthony & Barton, Roy (2007). Common needs and different agendas: How trainee teachers make progress in their ability to use ICT in subject teaching. Some lessons from the UK, en *Computers & Education*, (49), pp. 1018-1036.
- Hsu, Shihkuan (2011). Who assigns the most ICT activities? Examining the relationship between teacher and student usage, en *Computers & Education*, (56), pp. 847-855.

- John, Peter. & Sutherland, Rosamund (2005). Affordance, opportunity and the pedagogical implications of ICT, en *Educational Review*, 57(4), pp. 405-413.
- Judson, Eugene. (2006). How teachers integrate technology and their beliefs about learning: is there a connection?, en *Journal of Technology and Teacher Education*, (14), pp. 581-597.
- Kirkup, Gill & Kirkwood, Adrian (2005). Information and communications technologies (ICT) in higher education teaching: a tale of gradualism rather than revolution, en *Learning, Media & Technology*, 30(2), pp. 185-199.
- Konan, Necdet (2010). Computer literacy levels of teachers, en *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), pp. 2567-2571.
- Losada, Daniel ; Karrera, Inaki & Jiménez de Aberasturi, Estibaliz (2012). Factors Facilitating Successful Educational Innovation with ICT in Schools, en *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), pp. 113-134. Recuperado de: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/2243/4038> [Fecha de consulta: febrero 11 de 2012].
- Naveh, Gali; Tubin, Dorit & Pliskin, Nava (2010). Student LMS use and satisfaction in academic institutions: The organizational perspective, en *The Internet and Higher Education*, 13(3), pp. 127-133.
- Rassiah, Kannan.; Chidambaram, Parahsakthi. & Sihombing, Haeryip (2011). The Higher Education Students' Experiences with Technology, en *Asian Transaction on Basic & Applied Sciences*, 1(3), pp. 1-10. Recuperado de: <http://asian-transactions.org/Journals/Vol01Issue03/ATBAS/ATBAS-20125033.pdf> [Fecha de consulta: diciembre 15 de 2011].
- Ryymin, Essi; Palonen, Tuire & Hakkarainen, Kai (2008). Networking relations of using ICT within a teacher community, en *Computers & Education*, (51), pp. 1264-1282.
- Sáez, José Manuel (2010). Utilización de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, valorando la incidencia real de las tecnologías en la práctica docente, en *Revista Docencia e Investigación*, (20), pp. 183-204. Recuperado de: <http://www.uclm.es/variados/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero10/7.pdf> [Fecha de consulta: junio 10 de 2012].
- Tsai, Meng-Jung (2002). Do male and female students often perform better than female students when learning computers?: A study of Taiwanese eight graders' computer education through strategic and cooperative learning, en *Journal of Educational and Computing Research*, 26(1), pp. 67-85.
- Sang, Guoyuan; Valcke, Martin; Braak, Johan Van & Tondeur, Jo (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology, en *Computers & Education*, (54), pp. 103-112.
- Schmidt, Denise A., Baran, Evrim, Thompson, Ann D., Mishra, Punya, Koehler, Matthew J & Shin, Tae S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): the development and validation of an assessment instrument for preservice teachers, en *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), pp. 123-149.
- Teo, Timothy; Lee, Chwee Beng; Chai, Ching Sing; Wong, Su Luan (2009). Assessing the intention to use technology among pre-service teachers in Singapore and Malaysia: A multigroup invariance analysis of the Technology Acceptance Model (TAM), en *Computers and Education*, 53(3), pp. 1000-1009.

- Unigarro Gutiérrez, Manuel Antonio y Rondón Rangel, Maritza (2005). Tareas del docente en la enseñanza flexible (el caso de UNAB Virtual), en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(1), pp. 74-84. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/rusc> [Fecha de consulta: julio 30 de 2011].
- Valenzuela-Zambrano, Bárbara Regina y Pérez-Villalobos, María Victoria (2013). Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle, en *Educación y Educadores*, 16(1), pp. 66-79.
- Wang, Jianfeng; Doll, William J.; Deng, Xiaodong; Park, Kihyun; Yang, Ma Ga (2013). The impact of faculty perceived reconfigurability of learning management systems on effective teaching practices, en *Computers & Education*, (61), pp. 146-157.
- Zapata, Miguel (2003). Sistemas de gestión del aprendizaje - Plataformas de teleformación, en *Revista de educación a distancia*, (9), pp. 1-49. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54700903> [Fecha de consulta: julio 30 de 2014]



¿Hacia la construcción de un sistema universitario contrapunto?*

Martín López Calva**

* Pérez Mejía, Jorge y Alfredo García Güemez (2014) *La Educación Superior en México entre la Política Educativa del Estado y la ANUIES: balance preliminar*, México: INNOVA.

** Director de Posgrado de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
Correo electrónico: juanmartin.lopez@upaep.mx

Docencia y universidad: una tipología a partir de Hargreaves

La educación superior se encuentra inmersa en un contexto plagado de desafíos en la llamada sociedad de la información. Sobre este panorama y los antecedentes históricos que lo prefiguraron en el caso mexicano habla la obra de los doctores Jorge Pérez Mejía y Alfredo García Güemez que vamos a analizar.

Tomaremos como referencia la propuesta de tipología que hace Hargreaves (2003) sobre el docente en este cambio de época, extrapolando sus conceptos básicos al campo de las Instituciones de Educación Superior (IES), que son el objeto de estudio del libro en cuestión.

Según Andy Hargreaves, sociólogo de la educación, profesor de la Lynch School of Education de Boston College en los Estados Unidos, actualmente la docencia está marcada por nuevas exigencias y fenómenos, tales como la necesidad de profesionalización, la intensificación del trabajo, la insuficiencia del tiempo, la culpa por estar siempre debajo de las expectativas, el individualismo, la balcanización y la colegialidad artificial.

Esta nueva realidad ha dado lugar a tres grandes posturas o actitudes de los profesores frente al cambio educativo en marcha: quienes se asumen como catalizadores del sistema; quienes se autodefinen como víctimas del sistema y del cambio; quienes se conciben como educadores contrapunto.

Las exigencias de profesionalización, de intensificación del trabajo, etcétera, están llevando a muchos profesores a reaccionar acríticamente como promotores del sistema capitalista global y de la cultura posmoderna. Hargreaves llama a estos docentes “profesores catalizadores”, porque se asumen como instrumentos para la reproducción de esta forma de vida y trabajan — con mayor o menor convencimiento, eficacia y eficiencia — para formar a los futuros profesionales, empleados y ciudadanos en el perfil que esta sociedad consumista y pragmatista demanda.

Por otro lado, muchos otros, en una reacción comprensible y legítima pero poco eficaz, se perciben a sí mismos como víctimas del sistema y manifiestan su rechazo radical a cualquier cambio propuesto por las autoridades educativas, aunque cuentan con muy pocas herramientas para evitar estos cambios y con una fuerza reducida y acotada para tratar de oponerse al sistema. Caen en el fondo y, tarde o temprano, en la parálisis, el desánimo y lo que Adela Cortina (2000) llama la racionalidad perezosa, o la impotencia frente a una realidad mucho más poderosa que se les impone.

Sin embargo, según el sociólogo, los docentes que se requieren hoy en día son los que toman la posición de educadores contrapunto, es decir, los que saben que es imposible luchar contra la realidad que se está imponiendo y tienen claro que la sociedad va a exigir, a los egresados de las escuelas y universidades, determinadas competencias mínimas para poder encontrar un empleo e insertarse en la sociedad que les toca vivir; pero que, además, la responsabilidad ética profesional de un docente no puede quedarse ahí, sino que tiene que formarse en la reflexión crítica que analice y cuestione las enormes distorsiones de esta sociedad, y en la visión crítica que los lleve a comprometerse en su transformación.

La docencia orientada a reforzar el sistema es una práctica mecánica que se realiza a partir de la simple capacitación en las nuevas técnicas y estrategias de promoción del aprendizaje de competencias, enfocadas exclusivamente en la empleabilidad y la competitividad en el mercado laboral.

La docencia de un profesor víctima del sistema es una práctica derrotada de antemano, que comunica frustración y desesperanza ante una realidad imposible de ser transformada.

Por el contrario, la docencia que busca ser contrapunto del sistema requiere de un desarrollo sistemático, cada vez más fino, con la inteligencia y la reflexión crítica del profesor, por una constante búsqueda de autenticidad moral para educar éticamente a los alumnos, de una capacidad de aventura y de riesgo para convertir la clase en un espacio de diálogo creativo y crítico que sea un laboratorio de investigación sobre el bien humano en construcción.

Este tipo de práctica docente forma a los profesionistas en las competencias disciplinares necesarias para integrarse eficazmente a la realidad actual, aunque no se concreta a esta alineación para el sistema, sino que busca también profesionales creativos, críticos y comprometidos con el cambio social, aquéllos que comprendan y acepten el mundo que les tocó vivir, capacitados para enfrentarlo y que, al mismo tiempo, sean poseedores de una mirada que va más allá del horizonte actual, capaz de elaborar propuestas inteligentes y viables orientadas hacia su transformación desde una perspectiva de humanización integral.

Para lograr construirla, se requiere que cada profesor se vuelva un “profesional ampliado” (*extended professional*), según término del mismo Hargreaves, es decir, de una etapa de profesionalismo más desarrollado que implica el cultivo de la creatividad, la resolución de problemas y el mejoramiento continuo.

El autor insiste en la necesidad de construir y mantener redes de colaboración entre docentes, equipos y comunidades de educadores comprometidos con el cambio, que se apoyen mutuamente y sean capaces de definir las metas de la nueva educación que se requiere en cada centro educativo, distrito, colonia, estado.

Esta tipología de posturas docentes frente a la sociedad de la información —catalizadores, víctimas, contrapunto— puede extrapolarse para ayudarnos a entender el rol o la postura que pueden jugar las Instituciones de Educación Superior ante los desafíos sociales globales que hoy parecen imponerse desde el predominio de una visión de mercado y consumo, que convierte a la educación superior en una mercancía, o servicio, sujeta solamente a las leyes de la oferta y la demanda.

En efecto, podemos encontrar posturas de universidades catalizadoras del sistema —en el libro que analizamos parecen concentrarse en el ámbito de lo privado, al que se equipara, desde mi punto de vista, articulado de manera parcial e incompleta, con un campo de negocios centrado exclusivamente en las ganancias económicas—, que centran el ejercicio de sus funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión en la perspectiva del mundo de la economía global de mercado, y se orientan a su reforzamiento, asumiendo acríticamente que la labor de una institución de educación superior es formar a los profesionistas que el mercado demanda, tal como la empresa los requiere.

Por otra parte, podríamos hablar de universidades que se desenvuelven desde la perspectiva de las víctimas del sistema. Se trata de instituciones que, bajo un discurso aparentemente crítico del ámbito neoliberal, ocultan sus deficiencias y renuncian a actualizarse para brindar a sus estudiantes la

formación que el mundo contemporáneo está demandando, y caen en la racionalidad perezosa que se mencionaba líneas arriba, desde un clima y una organización institucional que se declara impotente para enfrentar con éxito los desafíos contemporáneos en cuanto a los rezagos de justicia, democracia, humanización y tolerancia. Hablamos de universidades con pocos recursos, con una gran carencia de visión y compromiso, con la innovación y la creatividad que demanda una educación pertinente para el siglo XXI.

Sin embargo, también es posible encontrar muchas universidades — públicas y privadas — que han entendido los cambios profundos de la sociedad en este milenio y están asumiendo el reto de dejarse transformar, sin renunciar por ello al compromiso de trabajar para, a su vez, transformarlo. Son universidades contrapunto que saben que no se puede ni se debe educar a los profesionistas de hoy del mismo modo que se hacía en la segunda mitad del siglo pasado — cuando inicia el análisis del contexto histórico de la educación superior que nos presentan los autores de este libro —, porque el cambio de época que hoy vivimos requiere de nuevos enfoques, métodos y estrategias formativas que deben preparar profesionales capaces de insertarse en un panorama laboral caracterizado por la competencia feroz y deshumanizante, además, capaces de inconformarse con este mundo en el que se vive para trabajar, en vez de trabajar para vivir y, a partir de esta inconformidad, comprometerse con la transformación de las mentalidades, necesaria para el cambio de las estructuras e indispensable para el cambio de las mentalidades.

Estas universidades contrapunto son las que está pidiendo con urgencia una realidad que cada día se torna más insostenible para millones de mexicanos que viven en situación de pobreza, y para otros tantos que viven en situación de deterioro progresivo de su calidad de vida.

De la operación a la cooperación: el surgimiento de la ANUIES

El libro del que nos ocupamos inicia planteando el contexto de la educación superior a partir de la década de los cincuenta del siglo pasado en México, un ámbito de crecimiento explosivo en la matrícula y de apoyo político más que estratégico de un estado mexicano preocupado por dar cabida a todos en las universidades para evitar descontentos sociales, sin tener un plan ni una apuesta bien planeada sobre el país que se quería construir a partir de este crecimiento exponencial de las Instituciones de Educación Superior.

Los autores se preguntan acertadamente: ¿Inversión o gasto educativo?, y la respuesta parece ubicarse por el lado del gasto, ejercicio de un presupuesto gubernamental que promovió el crecimiento de la matrícula y del número de las instituciones –esto último de manera más lenta y limitada–, generando la masificación de las universidades, que se volcó hacia la cobertura pero no planteó las condiciones para la calidad y la pertinencia de este crecimiento ni, mucho menos, su relación con el proyecto de nación que se quería construir.

En este contexto surgió la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) como una innovación en el campo de la educación universitaria del país, que a partir de la propuesta de las Asambleas Nacionales de Rectores buscó la creación de una organización estable y formal que garantizara el paso de la operación aislada de cada institución hacia la cooperación responsable de todas las universidades públicas del país, con el objetivo de generar orden en el crecimiento explosivo a partir de un proyecto que orientara el desarrollo de la educación superior del país, desde una visión compartida que respondiera a las necesidades detectadas en la sociedad nacional.

Esta capacidad de cooperación interinstitucional, organizada a través de la ANUIES, le dio una fuerza específica a las universidades del país y aportó una instancia de interlocución con el Estado para la discusión de los problemas nacionales relacionados con la educación, así como el planteamiento de políticas públicas relacionadas con la formación universitaria, la investigación académica y la difusión de la cultura y el conocimiento.

La fuerza de la colaboración llegó a tal grado que, como afirman Pérez Mejía y García Gúemez: “la ANUIES, tal vez sin proponérselo resultó una magnífica palanca de apoyo para el Estado en los años cincuenta que ni ataba ni desataba en la compleja política pública en materia de educación superior” (p.42).

Sin embargo, haciendo un balance del papel de la ANUIES en estos sesenta años a partir de su fundación en 1950, los autores afirman que: “Las instituciones aglutinadas en la ANUIES han tenido una capacidad variable para problematizar asuntos y traducir políticas, pero muy poca influencia para definir y decidir políticamente las políticas educativas del sector” (p.41). A pesar de ello, el libro plantea que la asociación fue, sin duda, una innovación en la historia de las relaciones entre las universidades y el estado mexicano.

¿Cooperación crítica o mediación impositiva?: las exigencias del mercado

La clave del análisis parece estar en un elemento que permea todo el libro de manera a veces explícita y otras implícita. Se trata de la tensión siempre presente en un organismo del tipo de la ANUIES, que puede volverse un medio de cooperación crítica entre las universidades y el Estado, o convertirse, a veces sin darse cuenta, en un instrumento de mediación que facilite la imposición de ciertos modelos y visiones de país, de sociedad y de educación con los que el gobierno se encuentre comprometido a partir de sus propias convicciones ideológicas o de presiones del exterior.

En el planteamiento se desarrolla este dilema vivido por la ANUIES desde su fundación y, sobre todo, a partir de la inmersión del país en la dinámica de la economía de mercado globalizado, desde los criterios que imponen de manera estandarizada los organismos internacionales de carácter económico a todos los países.

En las décadas finales del siglo xx y lo que llevamos del siglo xxi, los autores perciben que las universidades han tendido a seguir las recomendaciones y a plegarse a las condiciones de estos organismos financieros mundiales, más que a enfrentar las desigualdades profundas que caracterizan a nuestra sociedad polarizada.

Entonces, Pérez Mejía y García Gúemez describen la forma en que las universidades sucumbieron a las presiones de modernización tecnológica, de búsqueda de fuentes alternas de financiamiento distintas al apoyo directo del Estado, de instauración de vínculos con el sector productivo, de preocupación por elevar el nivel académico de sus docentes y de la incorporación de la cultura de la evaluación.

Estas transformaciones han sido, según lo plantean los autores, inevitables, pero no se han dado en el caso de las universidades del país con el nivel de profundidad y la velocidad de instrumentación deseables para que las Instituciones de Educación Superior se conviertan en un verdadero motor de la transformación social y del desarrollo del país a partir de la formación de capital humano de alto nivel.

Sin embargo, el escenario de la educación superior se ha venido modificando y hoy tenemos un sistema educativo universitario que ocupa un lugar importante dentro del estado mexicano, tanto por sus dimensiones como por el nivel de sus presupuestos y su papel estratégico para el desarrollo de la nación.

El sistema de educación superior ha pasado de la expansión explosiva y la masificación desordenada y muchas veces carente de calidad, a una

situación de relativa estabilidad, crecimiento ordenado y una sistemática modernización, y preocupación por la elevación de la calidad académica.

En este contexto surgen y se multiplican las Instituciones de Educación Superior de carácter privado, que los autores reducen a una visión de negocio y absorción de la demanda que las universidades públicas no alcanzan a satisfacer. En este aspecto, sería conveniente —en un estudio posterior— tratar de presentar la amplia gama que constituye la educación superior privada, desde las instituciones de probada trayectoria y seriedad hasta universidades creadas para la absorción de la demanda y la generación de utilidades económicas.

Al mismo tiempo que la sociedad ha concedido un creciente reconocimiento a las IES como organismos vitales para el desarrollo del país, también se ha venido creando un consenso respecto a la falta de respuestas sociales por parte de las universidades públicas. La sociedad demanda a las universidades públicas mayores transparencia y rendición de cuentas, así como una mejora de la calidad que las haga competitivas en el contexto internacional.

El libro señala siete aspectos fundamentales de política educativa que deben cuidarse con eficacia: calidad, cobertura, pertinencia, gestión, sentido social de las instituciones y financiamiento.

En materia de calidad, esta obra plantea la creación de diversos organismos de acreditación de programas e Instituciones de Educación Superior, desde los CIEES y la CONAEVA, pasando por el PROMEP y el COPAES, hasta la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) por parte del CONACYT, lo que destaca que la evaluación se ha convertido en el medio para el aseguramiento de la calidad de la educación superior.

En cuanto a cobertura sigue habiendo un gran desafío, pues a pesar del incremento en este rubro, sólo tres de cada diez jóvenes en edad de cursar una licenciatura tienen espacio en las universidades.

La pertinencia tiene que ver con lo que la sociedad espera de las universidades y lo que realmente hacen. En este aspecto parece claro que las instituciones deben reforzar sus programas y mecanismos de servicio.

Finalmente, en el rubro del sentido social se experimenta una escasa vinculación de las universidades con su entorno social, con el sector educativo en su conjunto y con la actividad gubernamental en todos los órdenes.

El tema del financiamiento sigue sin estar resuelto a pesar de los cambios a los que se han sometido las universidades. Hace falta una adecuada distinción entre varios tipos de IES, así como de esquemas de distribución de recursos que respondan a criterios más claros y objetivos relacionados con la calidad y la equidad, además del establecimiento de presupuestos

plurianuales, tema, este último, en el que se ha venido avanzando en lo que va del presente gobierno federal.

La relación entre el subsistema de educación superior y el sistema social en su conjunto vive, según los autores, una gran contradicción: mientras las universidades siguen formando profesionales, la sociedad mexicana no logra crear el número de empleos suficiente para dar cabida a todos los egresados.

Hacia la construcción de universidades contrapunto: el papel de la ANUIES

El papel de la ANUIES ha estado ligado inevitablemente a esta dinámica de carácter nacional e internacional que se enmarca en fuertes presiones hacia una visión economicista de la educación superior y hacia el establecimiento de criterios meramente útiles para su evaluación.

En las distintas etapas de nuestra historia nacional, la ANUIES ha jugado distintos roles y ha tenido mayor o menor autonomía, y capacidad de incidir en las políticas públicas, o de resistir, o servir de instrumento para su aplicación.

Durante la etapa de introducción de las políticas económicas de carácter neoliberal, la ANUIES ha sufrido presiones muy fuertes que la han hecho perder fuerza e iniciativa y le han permitido al gobierno en turno introducir reformas radicales en la educación superior.

Sin embargo, en la última década del siglo pasado y lo que va del presente se ha intentado retomar la autonomía y la capacidad representativa de la ANUIES y de las instituciones que la conforman; en plena era de la evaluación, se ha logrado recuperar el peso político específico y a partir de él incidir con propuestas en los planes de gobierno de los últimos candidatos presidenciales, además de plantear la construcción de un “Sistema nacional de evaluación y acreditación”, surgido de la visión de las universidades y de su compromiso con la construcción de una transformación real de las condiciones de nuestra sociedad mexicana, a partir de una educación superior de alta calidad.

A pesar de que el capítulo cuatro —que cierra *La Educación Superior en México entre la Política Educativa del Estado y la ANUIES: balance preliminar*— parece tener una visión desesperanzada de la evolución de la educación universitaria, y llega a afirmar que se vive una tendencia hacia la privatización de la educación pública que conduce hacia la exclusión definitiva de los sectores más pobres de la educación superior, los autores nos dejan

ver que la recuperación del peso específico de la ANUIES en las decisiones de política pública y la generación de estudios y de propuestas que aporten conocimiento sobre la realidad y las visiones sobre el futuro de la educación superior en el país, parecen ser signos alentadores que nos permiten conservar la esperanza.

El fortalecimiento de la ANUIES y la visión clara acerca de la necesidad de construir universidades contrapunto, que dejen de quejarse del sistema económico en que vive el mundo de hoy y se pongan a trabajar en la formación profesional integral, en la investigación seria, pertinente, y en la difusión de una cultura que restaure el tejido social para transformar la realidad y construir un país más justo y democrático, resulta sin duda un elemento esencial para recuperar la esperanza en que la educación superior mexicana pueda convertirse verdaderamente en ese mecanismo de “antifatalidad” que señala Savater (1998), en ese espacio en el que los jóvenes mexicanos tengan la oportunidad de trascender el destino al que parece condenarlos fatalmente un sistema económico injusto, excluyente y promotor de intolerancia hacia lo diferente.

Esta conclusión, que se puede inferir del trabajo Jorge Pérez Mejía y Alfredo García Güemez, hace recomendable la lectura de este libro, en espera de que la línea que se abre en este balance preliminar pueda seguirse explorando para aportar nuevos elementos al conocimiento del campo de la política pública en educación superior.

Referencias

- Cortina, A. (2000). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. 6ª edición. Madrid: Tecnos.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Pérez-Mejía, Jorge y García-Güemez, Alfredo (2013). *La educación superior en México entre la política educativa del Estado y la ANUIES: Balance preliminar*. México: Editorial INNOVA.
- Savater, F. (1998). La educación es el momento adecuado de la Ética. Discurso de aceptación del doctorado honoris causa. Universidad Simón Bolívar. Caracas. Recuperado de: <http://www.savater.org/educacion.htm> [Consultado el 28 de mayo de 2014].



Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior*

Pedro Hernández Santiago**

* Rosa Obdulia González Robles (Coord). (2014) *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.

** Director de Órganos Colegiados de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Correo electrónico: pedro_mx_hs@hotmail.com

Después de más de dos años de una ardua investigación y de un tratamiento riguroso de la información, se publicó el libro *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior*, elaborado por un grupo interinstitucional de académicos coordinado por la Mtra. Rosa Obdulia González Robles, profesora de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), y editado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

El documento está estructurado en doce capítulos agrupados en dos apartados. El primero abarca la justificación metodológica y el perfil socioeconómico de la población objeto de estudio: estudiantes de nuevo ingreso pertenecientes a once Instituciones de Educación Superior (IES) del Consejo Regional del Área Metropolitana (CRAM) de la ANUIES,¹ así como los resultados de la evaluación de las habilidades y los factores asociados a éstos. El segundo profundiza en el diseño de los exámenes aplicados y en disertaciones conceptuales sobre las habilidades analizadas: comprensión auditiva, comprensión de lectura, conciencia lingüística y expresión escrita.

¹ Universidad Anáhuac (UA), Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), Instituto de Bellas Artes (INBA), Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec (TESE), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Universidad Iberoamericana Ciudad de México (UIA), Universidad Intercontinental (UIC), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

El título es bastante amplio y, por lo mismo, no se escatima en explicaciones tanto en el *corpus* del texto como en las notas a pie de página con el fin de dejar claro el manejo estadístico que arrojaron las evaluaciones de 4 mil 351 estudiantes seleccionados aleatoriamente. En este punto es importante señalar, como lo hace el grupo de investigadores, que el estudio no representa al total de instituciones pertenecientes al CRAM integrado al día de hoy por 23 IES, entre las que se encuentran tres instituciones públicas federales, nueve instituciones particulares, diez centros de investigación y un instituto tecnológico. Esta acotación posiblemente sea la principal debilidad del trabajo.

Con todo y eso, la lectura provoca, de manera natural, interrogantes que bien podrían representar puntos de partida para estudios de mayor amplitud, evidentemente en consideración a los elementos que aporta la propuesta metodológica. En esta certeza, se comentarán algunos aspectos que se asumen como de mayor relevancia.

En primer lugar, debe destacarse que, desde su inicio, el texto resulta muy afortunado porque reubica la evaluación y la desmarca o aleja de la visión que, a través de políticas y programas públicos de las últimas dos décadas, permeó el quehacer de las instituciones. Dicho de otra forma, la evaluación se convirtió en un fin, en una meta “estratégica” y adquirió una jerarquía que la convirtió en un concepto autoreferencial.

Por lo anterior, no se puede estar más de acuerdo con el señalamiento de que “diagnosticar el aprendizaje por medio de la evaluación implica conocer dónde están y qué requieren nuestros alumnos [...] Uno de los principales objetivos de la evaluación es modificar la realidad, pero la evaluación por sí misma no produce cambios...” (p. 19). Este supuesto se reitera en diferentes momentos del texto al señalar que la evaluación es, en resumen, un ejercicio que carece de sentido si los resultados no son utilizados como información para impulsar mejoras en diferentes ámbitos.

En segundo lugar, considerando que la mayor parte de la población en estudio procede de instituciones públicas (el 60%), los resultados reavivan dudas sobre las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje alcanzado respecto de la educación media superior que se imparte. Consecuentemente, como lo sugieren los hallazgos, este nivel de estudios reproduce desigualdades socioeconómicas características de nuestro país.

En general, según los resultados que se muestran en el tercer capítulo, los estudiantes de nuevo ingreso que provienen de instituciones públicas de educación media superior son los que menores habilidades lingüísticas poseen. En particular, el lector podrá apreciar los casos de IES cuya población de primer ingreso, mayoritariamente, cursó el bachillerato en alguna

institución que forma parte o coordina la Secretaría de Educación Pública (SEP): CBTA, CBTIS, CECATI, CETMAR, CEB, COLBACH, CONALEP, CETI.²

Para este conjunto de instituciones, los porcentajes de alumnos con niveles de desempeño deficiente o medio, son: a) en *comprensión auditiva* (capacidad para entender e interpretar lo que se escucha) más del 65%; b) en *comprensión lectora* (capacidad para transformar signos lingüísticos en imágenes mentales) al menos el 60%; y c) en *conciencia lingüística* (uso adecuado del lenguaje y sus tipos de construcciones sintácticas) de en más del 60% de los casos.

Estos indicadores sugieren que el Sistema Nacional de Educación Media Superior está conformado por instituciones con niveles de aprendizaje claramente diferenciados, en este caso de las habilidades lingüísticas. En el extremo inferior están ubicadas las instituciones de la SEP, y en el superior los colegios y preparatorias de la UNAM y del IPN, así como las particulares incorporadas a éstas (ver tablas 1.2.12, 1.3.6, 1.3.8, 1.3.10 y 1.3.12).

Desde luego, el tema resulta complejo, pero es innegable que estas evidencias estadísticas refuerzan lo que ya han internalizado los jóvenes. En 2013, de acuerdo con los registros de la COMIPEMS, de un total de 310 mil aspirantes, el 70% eligió, como primera opción de estudios, preparatorias nacionales, colegios de ciencias y humanidades y centros de estudios científicos y tecnológicos.

A modo de cierre, el texto esboza el perfil de los estudiantes que obtuvieron los mejores resultados de la evaluación. En especial, el octavo capítulo aborda conceptualmente la conciencia lingüística, definida como la capacidad para hacer un uso adecuado del lenguaje, oral y escrito, a partir de un conocimiento imprescindible de la gramática. Sobre esta definición, la investigación concluye que los estudiantes con mejor rendimiento proceden de un medio socioeconómico alto y tienen padres con mayores niveles de educación. Esto les brinda mayores oportunidades de acceso a servicios como Internet, a distintas manifestaciones culturales, al contacto con otras lenguas mediante viajes y lecturas, así como a un mejor desarrollo del hábito de consultar diversas fuentes de información (p. 236).

Dicha conclusión irremediablemente remite a sociólogos como Pierre Bourdieu, en el sentido de que la educación finalmente reproduce la estra-

² Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA); Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS); Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI); Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR); Centros de Estudios de Bachillerato (CEB); Colegios de Bachilleres (COLBACH); Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP); Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI).

tificación dada por condicionamientos sociales. En otras palabras, el grupo de estudiantes más favorecido posee un capital cultural superior que los dota de mejores condiciones o provee de mayores márgenes de maniobra para desenvolverse en el campo educativo de nivel superior.

En resumen, esta investigación, con todo y que no representa al total de estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior del Área Metropolitana de la Ciudad de México, como se apuntó, aporta evidencias estadísticas que, más que cerrar la discusión, abren posibilidades para que las IES instrumenten este tipo de trabajos y cuenten con información que les permita un mejor conocimiento de las deficiencias de los estudiantes que inician su formación profesional.

A nivel gubernamental, conviene advertir que los resultados del estudio señalan la necesidad de mejorar y equilibrar las condiciones de enseñanza de la educación pública. Como lo han reconocido autoridades educativas, “se debe evitar que el origen social determine el destino educativo”.



INFORMACIÓN PARA COLABORADORES

Código de ética

Responsabilidades de la Revista

- 1 La RESU se compromete a recibir el artículo enviado y a revisar que cumple los criterios de pertinencia temática y de forma correspondientes al primer filtro editorial. En caso positivo, a enviarlo a los dictaminadores, especialistas en el tema que aborda el autor, a recoger sus observaciones y propuestas y a remitirlas al autor. Una vez cumplido este proceso, se compromete a programar la publicación del artículo, y a cuidar el proceso de edición correspondiente.
- 2 La RESU asume la responsabilidad de informar debidamente al autor la fase del proceso editorial en que se encuentra el texto enviado, así como las resoluciones de primer filtro y dictamen académico.
- 3 La RESU se compromete a emitir comunicaciones formales al autor en las siguientes fases del proceso editorial:
 - a. Recepción del original
 - b. Aceptación o rechazo en primer filtro
 - c. Resultados de los dictámenes académicos
 - d. Estatus *en prensa*, en el momento de aceptación para publicación
 - e. Estatus *publicado*, en el momento de publicación impresa y en línea
- 4 La publicación de un artículo sometido a la RESU dependerá exclusivamente de:
 - a. La afinidad del texto con la temática de la RESU.
 - b. El cumplimiento estricto de los requisitos de forma establecidos por la Revista para el envío de originales.
 - c. Los resultados de la evaluación académica de los dictaminadores.
 - d. La satisfacción de las observaciones y cambios requeridos por los dictaminadores.
- 5 Las decisiones editoriales no se verán afectadas por razones de nacionalidad, etnicidad, posición política, o religión de los autores. La decisión de editar o publicar no será determinada por políticas externas a la RESU.
- 6 La RESU garantizará que los artículos enviados por los integrantes de sus cuerpos editoriales y dictaminadores serán sometidos a los mismos procesos de evaluación y dictamen doble ciego que cualquier otro autor.

- 7 La RESU se compromete a respetar estrictamente el proceso de dictamen establecido en sus normas editoriales.
- 8 En caso de inconformidad con el resultado de los dictámenes, la RESU solicitará al autor un documento razonado y justificado sobre la misma y lo remitirá al Comité Editorial. El órgano colegiado decidirá lo que proceda.
- 9 Los integrantes de los cuerpos editoriales y los dictaminadores de la RESU se comprometen a no utilizar en sus propios trabajos, materiales inéditos que formen parte de artículos sometidos a la RESU para su publicación.

Responsabilidades de los autores

- 1 El autor se compromete a que el artículo sometido a la RESU es un trabajo inédito. Cualquier texto previamente publicado será rechazado. Se considerará un trabajo como previamente publicado cuando ocurra cualquiera de las siguientes situaciones:
 - a. Cuando el texto completo haya sido publicado.
 - b. Cuando fragmentos extensos de materiales previamente publicados formen parte del texto enviado a la RESU.
 - c. Cuando el trabajo sometido a la RESU esté contenido en memorias publicadas *in extenso*.
 - d. Estos criterios se refieren a publicaciones previas en forma impresa o electrónica, y en cualquier idioma.
- 2 Es responsabilidad del autor evitar cualquier conflicto de interés en la publicación de datos y resultados.
- 3 El autor deberá citar y referenciar claramente cualquier fragmento que sea tomado de la obra de otro, o de textos del propio autor. Este criterio incluye la debida referencia a las fuentes de datos, figuras y documentos. A criterio de la RESU el incumplimiento de este criterio puede ser considerado como plagio, en cuyo caso el trabajo será descartado para publicación.
- 4 Se considera una buena práctica que el autor establezca los créditos correspondientes a todas las personas que hayan colaborado en los proyectos de investigación en los que se sustente el artículo.
- 5 El uso de materiales no publicados, excepto los del propio autor, deberá contar con autorización expresa de los interesados. La revista se reserva el derecho de solicitar al autor las autorizaciones correspondientes.
- 6 Dado que el proceso de dictamen académico de los textos para su publicación en la Revista se sustenta en el arbitraje “doblemente ciego”, es responsabilidad del autor evitar cualquier referencia a su identidad en el texto.
- 7 El autor no debe remitir su trabajo a cualquier otra publicación mientras esté en proceso de arbitraje en la Revista. Si se detecta esta conducta se suspenderá el proceso de revisión o publicación del texto correspondiente.
- 8 El autor acepta en su integridad las normas, criterios y procedimientos editoriales de la Revista.

Responsabilidades de los dictaminadores

- 1 Los dictaminadores definen si un material es publicable o no. Si no lo es, deben proveer razones suficientes para sustentar el rechazo. En todos los casos deberán orientar a los autores para la mejora del texto sometido a la Revista.
- 2 Los dictaminadores sólo deberán aceptar aquellos textos sobre los que tengan suficiente competencia, experiencia y conocimiento para desarrollar las responsabilidades que se esperan de ellos.
- 3 Los dictaminadores deberán evitar cualquier conflicto de interés que identifiquen en referencia al texto que les ha sido enviado.

Objetivos y alcances

La *Revista de la Educación Superior* (RESU) es un medio que se propone publicar textos académicos originales sobre la educación superior mexicana, con apertura a la dimensión internacional. Sus destinatarios son tanto investigadores que trabajan temas de educación superior como directivos, especialistas e interesados en planeación, evaluación y gestión de las instituciones y sistemas de educación superior. Por consiguiente, se difunden artículos de investigación, ensayos académicos y reseñas críticas, que propicien que los lectores enriquezcan su bagaje conceptual y analítico, y amplíen su conocimiento acerca de los retos que enfrentan los sistemas e instituciones de educación superior en los entornos nacional e internacional.

Temáticas prioritarias

La *Revista de la Educación Superior* publica artículos respecto al comportamiento de las Instituciones de Educación Superior (IES), su estructura, actores y desafíos, desde perspectivas disciplinarias o interdisciplinarias que, ya sea desde el análisis de caso o en perspectiva comparada, propongan debates informados sobre las problemáticas de la educación superior. De igual modo, es interés de la RESU publicar textos que revisen críticamente los conceptos, supuestos y paradigmas, que conforman el campo de estudios, así como la discusión de nuevos enfoques y conceptos que puedan enriquecerlo.

Se busca que, por su enfoque y calidad, el interés de los textos que publica la RESU rebase los límites de una institución o programa particular y se extiendan al mayor número de lectores potenciales. Dada la amplitud de la problemática de la educación superior, se da prioridad a textos que se refieran a los siguientes aspectos:

- a) Trabajos relativos a temas y problemas estratégicos de la educación superior, de la agenda de la política educativa y de las funciones sustantivas de los sistemas e instituciones de educación superior en sus diferentes tipos y modalidades.
- b) Trabajos respecto a los diversos actores de la educación superior — académicos, alumnos, directivos y administrativos—, así como a los grupos externos que tienen interés e influencia en este campo.

- c) Estudios de tipo histórico o filosófico que por su contenido o enfoque enriquecen las perspectivas sobre la educación superior en la actualidad.
- d) Textos sobre cualquiera de los aspectos anteriores referidos a instituciones o sistemas de educación superior en América Latina u otros países.

Por el contrario, y salvo que el argumento central del texto se refiera a algunos de los temas mencionados en los incisos anteriores, la Revista no considerará para publicación los trabajos dedicados al estudio de aspectos pedagógicos particulares, experiencias didácticas, estudios sobre trabajos en el aula, trabajos de diseño o revisión curricular y reflexiones teóricas sin implicaciones directas para la educación superior.

Lineamientos para autores

Secciones y materiales publicables

La Revista de la Educación Superior (RESU) organiza la publicación de materiales en tres secciones:

- Editorial. Sección no arbitrada destinada a la presentación del número, la reflexión sobre alguno o varios de los artículos contenidos en el número de la Revista, o sobre alguna temática de actualidad. Esta sección está a cargo del Director y del Comité Editorial de la RESU.
- Artículos. Incluye todos los textos arbitrados de investigación, ensayos académicos o estados del conocimiento.
- Reseñas. Da cabida a textos breves que presenten una revisión crítica de una obra significativa para el campo de estudio, de publicación reciente (no más de 2 años) en México y otros países.

La RESU recibe materiales para su eventual publicación en las secciones de Artículos y Reseñas.

Recepción de originales y arbitraje

El envío de una contribución a la RESU supone el compromiso por parte del autor de que el texto es inédito y original. De igual modo el autor se compromete a no enviar el texto de manera paralela para su publicación a otra revista (ver Código de Ética).

La revista recibirá textos en inglés, francés o portugués, siempre y cuando se apeguen a los lineamientos temáticos y formales, y se traducirán al castellano sólo en caso de ser dictaminados como publicables.

Los originales únicamente se recibirán en la dirección electrónica: resu@anuies.mx

Todos los documentos recibidos se someterán a una lectura por parte del Comité Editorial para determinar su pertinencia temática, metodológica y formal. Las colaboraciones que cumplan con los requerimientos editoriales (primer filtro) serán

sometidas al proceso de arbitraje que determinará si son susceptibles de ser publicadas en atención exclusiva a los criterios de calidad académica y contribución al campo de estudio. El proceso de arbitraje (segundo filtro) observará el principio de anonimato tanto del autor como de los evaluadores y se apegará a las mejores prácticas académicas. Se apela a que el autor cumpla con las disposiciones establecidas en el Código de Ética para contribuir a resguardar su anonimato.

La dirección de la RESU informará a los autores sobre la recepción de los originales en un plazo de ocho días y sobre el resultado del proceso de arbitraje, en un lapso máximo de cuatro meses. No se regresarán originales.

Los textos dictaminados favorablemente se publicarán en el orden de aprobación según lo permita el espacio de las diversas secciones. La dirección de la RESU informará a los autores del estatus en prensa cuando su artículo esté aprobado y enviará una notificación cuando su artículo este publicado.

Al enviar un original su autor o autores aceptan que, si el arbitraje es favorable, se publique en la RESU y sea puesto en línea en versión de texto completo en el sitio web de publicaciones de la ANUIES (<http://publicaciones.anui.es.mx>). La ANUIES, por su parte, reconoce el derecho de cada autor de publicar el texto en otros medios o formas que considere conveniente, mencionando el hecho de que éste ha sido publicado previamente en la RESU y proporcionando la referencia hemerográfica completa.

Requerimientos formales para la presentación de originales

Además de la pertinencia y calidad, el nivel de la RESU implica que los originales recibidos cumplan con altos estándares en cuanto a sus características formales: respeto de la ortografía, la sintaxis y el género literario, claridad de la redacción, de la estructura y apego a las normas de citación. La dirección de la RESU podrá hacer correcciones de estilo menores a los originales aceptados para su publicación sin consultar con el autor, en el entendido de que no se alterará el sentido del texto.

Todos los trabajos deberán cumplir con los siguientes requerimientos:

- a) Los trabajos deberán enviarse en formato digital compatible con el procesador Word.
- b) La extensión máxima de los artículos y los ensayos será de 9,000 palabras, incluyendo cuadros y referencias. Las reseñas no deberán exceder de 4,500 palabras.
Excepcionalmente, el equipo directivo de la Revista podrá someter a arbitraje trabajos que excedan la extensión máxima, siempre que refieran a estudios y documentos con un alto interés coyuntural o estratégico.
- c) Todos los trabajos deberán acompañarse de un resumen de no más de 100 palabras y de 5 palabras clave que identifiquen el contenido del artículo. Ambos apartados deben presentarse en español y en su versión en inglés (*abstract, key words*).
- d) La presentación del aparato crítico del texto debe apegarse al formato adaptado de la American Psychological Association (APA), es decir, irán insertadas en el texto, no al pie, con el formato como a continuación aparece:

Citas integradas en el texto, con un autor:

- De acuerdo con nombre, apellido, (año), el juego en la infancia influirá en...
- En un estudio sobre el juego en la infancia... (apellido, año).
- En el año 2010, apellido estudió el juego en la infancia y la posible influencia...

Citas integradas con varios autores:

- Con dos autores se citan los apellidos de ambos cada vez que aparece la referencia en el texto.
- Si son tres, cuatro o cinco autores se citan a todos los autores, la primera vez. Ejemplo: Hernández, López, Pérez y Ramírez (1999) encontraron que los estudiantes...
En las citas posteriores, se escribe sólo el apellido del primer autor más *et al.* y el año de publicación. Ejemplo: Hernández *et al.* (2008) expresaron que...
- Seis o más autores: Desde la primera vez, se cita sólo el apellido del primer autor, seguido por *et al.* y el año de publicación. En las referencias, se anotarán los apellidos de todos los autores.

Citas textuales:

Citas textuales cortas (menos de 40 palabras) se integran en el texto y entre comillas. Citas textuales de 40 o más palabras se incluyen en el texto en forma de bloque, sin comillas. Sangría de cinco espacios.

Referencias:

En orden alfabético por apellido del autor e incluyendo completo su primer nombre (a diferencia de APA), a menos que en el original del texto referenciado se haya registrado sólo la inicial.

- Sangría francesa.
- Títulos de revistas o de libros, en cursivas.
- Un solo espacio después de cada signo de puntuación.

Los protocolos de la APA para citar fuentes electrónicas están en evolución. Para una información más reciente, consultar el vínculo al sitio de la APA, <http://www.apastyle.org/>

Consideraciones generales para la elaboración de gráficas, tablas, cuadros, esquemas, recuadros y similares

Los cuadros y gráficas se incluirán al final, numerados; se indicará en el texto el lugar donde deberá insertarse cada uno. Es importante que mediante un archivo adicional se envíe el original en Excel o Word para facilitar los procesos de edición. Se procurará evitar notas, pero en caso de haberlas se incluirán también al final con llamadas numéricas en el texto. Los elementos de apoyo incluidos en los artículos -como gráficas, tablas y cuadros- deben ser autocontenidos, es decir, la información mostrada en ellos debe comprenderse sin necesidad de recurrir al texto de dicho documento. Para elaborar los elementos de representación (gráficas, esquemas, figuras) y de síntesis (tablas, cuadros) de cifras deben tomarse en cuenta los siguientes criterios:

-
1. El título debe ser sintético, pero suficientemente explícito.
 2. Deben indicarse las fuentes.
 3. Además de las notas aclaratorias que el autor desee incluir al pie de gráficas, tablas, cuadros, esquemas y/o figuras, se sugiere recurrir a ellas para traducir las observaciones, notas o indicadores que arrojan los programas de cómputo cuando se les solicita cierto tipo de análisis estadístico y no se utiliza una versión en español. Es el caso, por ejemplo, de *mean* (que debe ser traducido como media), *median* (mediana), *mode* (moda), *standard deviation* (desviación estándar), *variance* (varianza) o *constant* (constante). Se sugiere traducir también el nombre de algunos procedimientos o resultados que puede generar el programa de análisis, como por ejemplo *Principal Component Analysis*, *Rotated Component Matrix* o *kmo and Bartlett's Test*.
 4. Las siglas, abreviaturas y acrónimos que aparezcan en las gráficas, tablas, cuadros, figuras y similares, deberán ser adecuadamente descritas en una nota al pie de los mismos. Por ejemplo: si se utiliza “ns/nc” deberá indicarse que corresponde a la opción “No sabe/no contesta”, o si aparece “gl” deberá señalarse que se trata de “grados de libertad”. Las mismas consideraciones aplican si se alude, por ejemplo, a INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), ISCED (International Standard Classification of Education), CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación) o UIS (Institute for Statistics de la UNESCO), entre otras expresiones.

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
Vol. XLIII (3), N° 171

Editada por la Asociación Nacional de Universidades
e Instituciones de Educación Superior
se imprimió en septiembre de 2014,
en papel bond cultural de 90 grs.

Se utilizó tipografía Book Antiqua.

El tiraje fue de 1000 ejemplares.

CONSEJO NACIONAL DE LA ANUIES

JESÚS ANCER RODRÍGUEZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

YOLOXÓCHITL BUSTAMANTE DÍEZ
DIRECTORA GENERAL DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

JOSÉ MANUEL CABRERA SIXTO
RECTOR GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

RAMÓN DE LA PEÑA MANRIQUE
RECTOR DEL SISTEMA DEL CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

JOSÉ ANTONIO DURÁN MEJÍA
DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE QUERÉTARO

HERIBERTO GRIJALVA MONTEVERDE
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD DE SONORA

ENRIQUE CARLOS ETIENNE PÉREZ DEL RÍO
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS

JOSÉ MORALES OROZCO, S.J.
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO

JOSÉ NARRO ROBLES
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ADRIANA DEL PILAR ORTIZ LANZ
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CAMPECHE

JESÚS QUIRCE ANDRÉS,
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD ANÁHUAC

DAVID RÍOS JARA
DIRECTOR GENERAL DE INSTITUTO POTOSINO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA, A.C.

PAULINO ALBERTO RIVAS MARTÍNEZ
DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE MORELIA

JESÚS ALEJANDRO VERA JIMÉNEZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

HUMBERTO AUGUSTO VERAS GODOY
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

ENRIQUE FERNÁNDEZ FASSNACHT
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO DE LA ANUIES



EDITORIAL

Sistema de información para la evaluación de la educación superior en México

IMANOL ORDORIKA

ARTÍCULOS

Educación superior y transiciones políticas en México

ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ

La carrera del académico mexicano a principios del siglo XXI:

Una exploración con base en la encuesta RPAM 2007-2008

JESÚS FRANCISCO GALAZ FONTES Y ESPERANZA VILORIA HERNÁNDEZ

La incorporación de las lenguas indígenas nacionales al desarrollo académico universitario: la experiencia de la Universidad Veracruzana

MIGUEL FIGUEROA SAAVEDRA, DANIELA ALARCÓN FUENTES,

DAISY BERNAL LORENZO Y JOSÉ ÁLVARO HERNÁNDEZ MARTÍNEZ

Educación inclusiva y discapacidad: Su incorporación en la formación profesional de la educación superior

ANDREA YUPANQUI CONCHA, CRISTIAN ALEJANDRO ARANDA FARIAS,

CAROLINA ANDREA VÁSQUEZ OYARZUN Y WILSON ALEX VERDUGO HUENUMÁN

Educación permanente: Los programas universitarios para mayores en España como respuesta a una nueva realidad social

JOSÉ ELISEO VALLE APARICIO

Alfabetización informática y uso de sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) en la docencia universitaria

HOLMES RODRÍGUEZ ESPINOSA, LUIS FERNANDO RESTREPO BETANCUR, DIEGO ARANZAZU

RESEÑAS

¿Hacia la construcción de un sistema universitario contrapunto?

MARTÍN LÓPEZ CALVA

Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior

PEDRO HERNÁNDEZ SANTIAGO

INFORMACIÓN PARA COLABORADORES



Precio del ejemplar: \$125.00
Suscripción anual (cuatro números)
en la República Mexicana: \$500.00
en el extranjero: US \$75.00
resu.anuies.mx

IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO / PRINTED IN MEXICO