

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

172

RESU



REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La *Revista de la Educación Superior*, Vol. XLIII (4), No. 172, octubre-diciembre de 2014, es una publicación trimestral editada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Tenayuca 200, Colonia Santa Cruz Atoyac, C.P. 03310, Delegación Benito Juárez, México, D.F. Tel. (55) 54 20 49 00, <http://resu.anui.es.mx>. Director, Imanol Ordorika Sacristán. Editor adjunto, Sergio Corona Ortega. Responsable de la última actualización de este número, Fernando Callirgos G. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo en trámite. ISSN, en trámite. 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.

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 la 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 opinión de la ANUIES.



SECRETARÍA GENERAL EJECUTIVA

ENRIQUE FERNÁNDEZ FASSNACHT
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO

IRIS SANTACRUZ FABILA
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

172

RESU



DIRECTOR FUNDADOR Alfonso Rangel Guerra

DIRECTOR Imanol Ordorika Sacristán
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

EDITOR ADJUNTO Sergio Corona Ortega
ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR A.C.

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,
SCIENCES PO, 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

Sergio Zermeño y García Granados
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CUIDADO DE LA EDICIÓN

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

DISEÑO EDITORIAL

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

DISTRIBUCIÓN

Luis Tomás Pierre R. • lpierre@anuies.mx

SUSCRIPCIÓN Y VENTAS

Griselda Domínguez Moreno
• gdm@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	
Poder, política y educación superior	7
IMANOL ORDORIKA	
ARTÍCULOS	
La Reforma Educativa en México. ¿Nuevas reglas para las IES?	9
PEDRO FLORES CRESPO Y CÉSAR GARCÍA GARCÍA	
Reflexión sobre los discursos en educación superior, una mirada desde la psicología social crítica	33
JUAN JOSÉ MARTÍ NOGUERA, MANUEL MARTÍ VILAR, ÓSCAR HERNÁN VARGAS VILLAMIZAR Y JORGE EDUARDO MONCAYO QUEVEDO	
La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas	57
SONIA M. ARAUJO	
Servicio social de medicina y primer nivel de atención médica: de la elección a la práctica	79
ELDA MONTERO MENDOZA Y MARCELINA CRUZ SÁNCHEZ	
Formación polivalente e identidad profesional de los interventores educativos	101
MARÍA ELENA QUIROZ LIMA	
Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias	123
ANA PATRICIA LEÓN URQUIJO, EDUARDO RISCO DEL VALLE Y CRISTINA ALARCÓN SALVO	
RESEÑAS	
Leer y escribir para ingresar a la educación superior	145
FELIPE GARRIDO	
Evaluación y acreditación de programas educativos en México: revisar los discursos, valorar los efectos	151
ABRIL ACOSTA OCHOA	
INFORMACIÓN PARA COLABORADORES	159



Poder, política y educación superior

Imanol Ordorika

Director de la Revista de la Educación Superior

Las universidades son instituciones políticas de la sociedad. Esta caracterización se sustenta en hechos históricos que muestran que en ellas se expresan y actúan grupos sociales con visiones y proyectos distintos, en muchas ocasiones encontrados. Éstos se refieren generalmente al sentido mismo de las universidades, su papel en distintos momentos históricos y su interacción con las sociedades en las que se ubican. Como organizaciones dedicadas a la generación, la recreación y la transmisión del conocimiento, estas expresiones diversas suelen centrarse en temas de acceso a los espacios educativos, los bienes y productos culturales de que son depositarios; en la orientación y el uso de los conocimientos generados y recreados; en la distribución de los recursos.

A pesar de la evidencia histórica, durante más de medio siglo los enfoques y prácticas políticas en Instituciones de Educación Superior (IES) fueron estigmatizadas, rechazadas y condenadas como patologías indeseables, ajenas a la naturaleza misma de las universidades, los institutos y los colegios superiores. En México, la elevación del apoliticismo a rango legal –cuando fue aprobada la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 1945– sancionó esta conceptualización y estableció una larga tradición en las IES de nuestro país. Esta idea dominante se ha compartido con el discurso de políticos y administradores universitarios, así como con el de académicos y estudiantes en muchas naciones.

Por décadas, la reflexión académica sobre la educación superior se adscribió al paradigma político del apoliticismo. Con muy pocas excepciones, los estudios sobre sistemas e instituciones de educación terciaria abordaron temas de políticas públicas, de gobierno y de organización, dejando de lado los análisis sobre el conflicto y la dinámica política en el interior y alrededor de la IES.

Como consecuencia del crecimiento de la matrícula de la educación superior, de los movimientos estudiantiles de los años sesenta, y de fenómenos como la emergencia del sindicalismo universitario, desde los años setenta del siglo pasado se desarrollaron algunos esfuerzos para reconocer la politicidad de las universidades, así como a favor de legitimar los estudios y análisis desde perspectivas políticas. Ha sido durante los últimos veinte años que estas aproximaciones analíticas han dejado de ser marginales y se han abierto camino en el campo de la educación superior.

En México, los conflictos estudiantiles de los años ochenta y noventa pusieron en crisis el mito del apoliticismo en la educación superior. Al mismo tiempo, se desarrollaron más y mejores reflexiones sobre el Estado, el poder, la política y el conflicto en este nivel educativo. Buena parte de estos análisis y debates han tenido cabida en esta Revista de la Educación Superior.

Los trágicos crímenes cometidos contra estudiantes de la Normal Rural "Raúl Isidro Burgos" de Ayotzinapa, la movilización masiva de universitarios –principalmente de estudiantes– en todo el país, así como la huelga estudiantil en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), plantean nuevos retos para la reflexión académica y el estudio de los fenómenos políticos y sociales que tienen lugar en instituciones de educación terciaria.

De manera destacada, se hace imprescindible profundizar en el conocimiento de la educación normal en México, de sus orígenes y transformaciones históricas, de la articulación entre las normales rurales y la situación del campo mexicano, e igualmente de la condición de abandono y discriminación hacia estas instituciones y los estudiantes que en ellas se forman, entre otros temas.

Del mismo modo, vuelve a aparecer con gran fuerza la necesidad de repensar el gobierno y la gestión de las Instituciones de Educación Superior para que, a partir del reconocimiento de la politicidad y la diversidad que las caracteriza, se puedan establecer nuevos procesos y estructuras que garanticen la participación de las comunidades académicas en la discusión y en la toma de decisiones.

Se trata de que las reflexiones académicas permitan una mejor comprensión de los conflictos sociales y políticos que tienen lugar en el ámbito de la educación superior. Que sirvan para identificar lacerantes rezagos y problemas que se expresan en las normales, los institutos y las universidades de toda la República. Que contribuyan a formular propuestas y alternativas fundadas en el conocimiento, a identificar dificultades y a canalizar la resolución de conflictos por vías democráticas, compatibles con la naturaleza de la vida académica.

Imanol Ordorika

ARTÍCULO

La Reforma Educativa en México. ¿Nuevas reglas para las IES?*

Pedro Flores Crespo** y César García García***

* Título en inglés: The Education Reform in Mexico. New rules for higher education institutions?

** Doctor en Política y Desarrollo. Profesor de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad de Querétaro. Correo electrónico: pedro.florescrespo@uaq.mx

*** Estudiante de doctorado en la UNAM y coordinador de la Maestría en Educación en la Universidad Marista de Querétaro. Correo electrónico: cesargarcia1810@gmail.com

Recibido el 13 de octubre del 2014; aprobado el 7 de noviembre del 2014

PALABRAS CLAVE

Reforma Educativa/
Evaluación/Calidad/
Bachillerato/México

Resumen

¿Por qué debe preocupar la Reforma Educativa, centrada en la evaluación y en los sistemas de educación básico y media superior, a las Instituciones de Educación Superior mexicanas? Basándose en un marco teórico del nuevo institucionalismo (North, 1994; Helmke y Levitsky, 2004; Schmidt, 2010) y tomando en cuenta los aportes en este campo por autores mexicanos (Acosta, 2014; Ordorika, 2014), el presente trabajo responde a esta pregunta argumentando que hay tres razones principales para que las IES se ocupen de lo que ocurre en los niveles educativos previos: primero, porque la reforma toca la manera de operar de los bachilleratos públicos; segundo, porque en el nivel universitario hace falta una noción de calidad mejor construida; tercero, porque las IES pueden ampliar sus capacidades de vigilancia crítica sobre las acciones que propone el gobierno en materia educativa. Las universidades públicas autónomas poseen la capacidad para mostrar independencia y libertad de crítica.

KEYWORDS

Educational Reform/
Evaluation/Quality/Upper
Secondary Schools/Mexico

Abstract

Why should we be concerned about the impact of the Mexican Education Reform, which focuses on the evaluation of basic and upper secondary education, on the country's higher education institutions? By applying the new institutionalism approach (North, 1994; Helmke y Levitsky, 2004; Schmidt, 2010), with its applications for the Mexican higher education sector (Acosta, 2014; Ordorika, 2014), this article argues that there are three reasons why the HEIS should take an interest in what occurs at earlier levels of the education system: first, because the reform impacts the way public high schools operate; second, because there is a need for improved quality control mechanisms at the university

level; and third, because the HEIS can improve their critical analysis skills regarding government education proposals. Public autonomous universities possess the capacity to act independently and criticize freely.

Introducción

¿Tendrá la Reforma Educativa, basada en la evaluación y centrada principalmente en los niveles de educación básica y media superior, alguna repercusión en el sistema de educación superior? Este artículo trata de responder a esta pregunta argumentando que hay por lo menos tres ámbitos en donde los actuales cambios en la actual agenda educativa podrían impactar a las universidades públicas de México.

El primero de estos ámbitos es el subsistema de bachillerato; aunque la reforma se centra en los subsistemas centralizados y no en los de tipo autónomo, el cambio que puede registrarse –se señala– proviene de una combinación de las reglas formales con las de tipo informal. El segundo se refiere a los debates técnicos y de políticas, pues puede haber nuevos bríos para repensar una noción de calidad más consistente de aquella que hasta la fecha se ha utilizado. En tercero y último lugar se sugiere que la misión crítica de las universidades puede aumentar, al ser conscientes de que los cambios en los niveles educativos previos pueden afectarlas de manera considerable. Ésta es una oportunidad para que las IES mexicanas hagan escuchar su voz razonada e independiente, aunque existe también cierto tipo de obstáculos institucionales –en concreto, una estructura de incentivos– para ejercer esta libertad.

Este artículo se circunscribe dentro del marco neoinstitucionalista (North, 1994; Helmke y Levitsky, 2004; Schmidt, 2010), tratando de utilizarlo de una manera más amplia que otros autores mexicanos como Acosta (2014) u Ordorika (2014). Se destaca la necesidad de tomar en consideración las reglas informales para poder analizar el cambio institucional dentro del nivel universitario de México.

El argumento central del artículo está desarrollado en cinco partes principales. En la primera se explica muy brevemente, y sin el ánimo de hacer una revisión de la literatura al respecto, el marco teórico-analítico utilizado para este trabajo. La segunda presenta los rasgos principales de la Reforma Educativa, concentrándose en el argumento de Carlos Ornelas (2013) sobre la posibilidad de que con ésta se derive un “cambio institucional”. En la ter-

cera se plantean cuatro hipótesis acerca de cómo la reforma puede impactar el subsistema de bachillerato, en general, y en aquellas IES que cuentan con éste; aquí es donde se hace la primera aplicación del marco neoinstitucionalista, de acuerdo con los autores elegidos. La cuarta explica el segundo efecto que se podría registrar en las IES a raíz de la puesta en marcha de la reforma; se trata, en específico, de la necesidad de repensar una noción de calidad mucho más consistente. En la quinta y última se argumenta que las IES mexicanas tienen toda la capacidad para ejercer su función de vigilantes críticas de las acciones derivadas de la Reforma Educativa; la pregunta que surge es si existe un esquema de incentivos para que esto ocurra.

El texto concluye afirmando que el artículo aporta elementos para poder analizar el “cambio institucional” en el sector educativo de manera más sistemática, es decir, poniendo atención en la conjugación de los tres niveles educativos principales (básico, media superior y superior).

El nuevo institucionalismo como herramienta analítica

Es notable que los diversos estudios sobre la educación superior de México hayan utilizado y cuestionado la perspectiva institucionalista (*e.g.* Acosta, 2014, Ordorika), quizá porque varios de estos autores centran su atención en las relaciones de gobierno, entre el Estado y las universidades, o en el ansiado “cambio institucional”. Para Douglass C. North (1990), el cambio institucional delinea la forma en que la sociedad evoluciona a través del tiempo y, en ese orden, traza la clave para entender el cambio histórico. Es cierto también que en estos análisis ha prevalecido una fuerte atención en bosquejar las reglas formales detrás del cambio, pero en pocas ocasiones se trata el tema de las “reglas informales” que –señalan Helmke y Levitsky (2004)– pueden ser definidas como reglas socialmente compartidas, usualmente no escritas, las cuales son creadas, comunicadas, sancionadas y refrendadas fuera de los canales oficiales. Para estos autores, las reglas informales no son manifestaciones de la “cultura”; tampoco se refieren a instituciones débiles, conductas irregulares u organizaciones informales (mafias). North (1990), por su parte, señala que las reglas informales se rigen por el comportamiento, los códigos de conducta y las convenciones que no responden a los cambios continuos.

Helmke y Levitsky señalan que hay cuatro tipos de reglas informales que continuamente entran en combinación con las de tipo formal arrojando resultados variados.

Cuadro 1
Tipología de instituciones informales

Resultados	Instituciones formales eficientes	Instituciones formales ineficientes
Convergentes	1. Complementarias	2. Sustitutas
Divergentes	3. Acomodadizas	4. Rivales

Fuente: Tomado de Helmke y Levitsky, 2004. Adaptado y traducción libre propia.

Este cuadro permite distintas combinaciones. Por ejemplo, cuando las reglas informales complementarias convergen con las formales, dan como resultado instituciones formales eficientes. En el caso de la reforma educativa, esto equivaldría a que no sólo las leyes se cumplan, sino a que se instaure el mérito como la base del progreso individual y social, y se genere tanto la confianza como el hábito de observar y cumplir la ley.

Por otro lado, cuando ambas reglas convergen en sus resultados, pero las reglas informales suplen a las formales, se da paso a las instituciones formales ineficientes. Éste fue precisamente el caso del sistema educativo con la venta y la herencia de los puestos públicos: había paz política (resultado convergente), pero al sustituir la norma con una regla informal (nepotismo, clientelismo y patrimonialismo), construimos un sistema educativo de mala calidad. Un escenario así es común cuando –según Helmke y Levitsky– las instituciones del Estado son débiles y las “autoridades” están ausentes, y agregaríamos, cuando no son socialmente vigiladas y sancionadas, de ahí la importancia de la misión crítica de las universidades.

Otra combinación entre reglas informales y formales estriba en que, si las primeras se adaptan a las segundas –aunque sean divergentes en sus resultados–, puede haber un equilibrio positivo en las instituciones, pero si ambas chocan y son rivales, volveremos a la ineficiencia. En este último escenario podría caer la reforma educativa de México, si no se intenta un cambio institucional por la vía de la creación de reglas informales. ¿Y cómo se logra esto?

Quizá lo primero sería reconocer que las reglas informales tienen una centralidad en el proceso de cambio, y que no todos los tipos de reglas informales son susceptibles de modificarse a partir de la introducción de un marco regulatorio o legal, como bien señalan Helmke y Levitsky. En resumen, no siempre lo formal repercute sobre lo informal. Habrá que hacer un esfuerzo mayor para identificar y desarrollar las fuentes del cambio institucional informal.

Una de estas fuentes sería, para el caso de la Reforma Educativa, mejorar la eficiencia administrativa de la SEP para organizar los concursos y que, además, ésta trabaje en conjunto con los gobiernos de los estados para que las plazas se asignen a tiempo y con transparencia. Otro camino que podrían tomar los diversos funcionarios del Estado, es tratar de renovar su discurso para que comuniquen claramente que sin una cultura del mérito no se puede cumplir el derecho a una educación de calidad, ni tampoco se pueden crear instituciones eficientes.

Analistas como Ornelas (2013) reconocen que, aunque las nuevas reglas formales –en el caso de la reforma educativa– pueden ayudar a propiciar un cambio institucional, aún existe una gran interrogante alrededor de su poder en cuanto a la capacidad de transformar el sector educativo. A este problema debemos agregar la variable del tiempo. Según Roland (2005), los mecanismos institucionales pueden carecer del tiempo suficiente para prosperar, levantando suspicacias de su desempeño y su desarrollo. Parece que habrá que poner mayor atención a las relaciones entre el tiempo, las reglas formales y la construcción de reglas informales como variables independientes del cambio institucional.

En resumen, el análisis institucionalista ha estado presente en el campo de estudio de la educación superior de México de manera recurrente; sus áreas de aplicación tienen correspondencia con las investigaciones específicas acerca de las relaciones de poder entre el Estado y las universidades. En este artículo, el marco institucionalista también se utiliza para analizar estas relaciones, pero con un matiz distinto y más complejo: de qué manera las acciones emprendidas por el Gobierno Federal en un nivel educativo (educación básica y media superior) pueden repercutir en el nivel de la educación superior. Además, se incorpora en el estudio la importancia de las reglas informales (Helmke y Levitsky, 2004) y su combinación con las de tipo formal para explicar el cambio institucional.

Los rasgos de la Reforma Educativa

Derivado del convenio partidista llamado Pacto por México, el actual Gobierno Federal (2013-2018) ha establecido un conjunto de reformas estructurales (energética, financiera, telecomunicaciones) para tratar de modificar el rumbo del país, y uno de esos acuerdos es la Reforma Educativa. Según el Pacto por México, entre sus resoluciones enuncia impulsar:

Una reforma legal y administrativa en materia educativa con tres objetivos iniciales y complementarios entre sí. Primero, aumentar la calidad de la educación básica que se refleje en mejores resultados en las evaluaciones internacionales como PISA. Segundo, aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior. Y tercero, que el Estado Mexicano recupere la rectoría del sistema educativo nacional, manteniendo el principio de laicidad (Pacto por México, 2012: 2).

De manera más específica, la Reforma Educativa instituyó los siguientes compromisos:

- Crear un Sistema de Información y Gestión Educativa, a través de un censo a escuelas, maestros y alumnos (compromiso, 7).
- Consolidar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa concediéndole autonomía al Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (compromiso, 8).
- Robustecer la autonomía de gestión de la escuelas.
- Establecer, a nivel básico, escuelas de tiempo completo.
- Crear el Servicio Profesional Docente e impulsar la profesionalización de la educación inicial de los maestros, apoyando a las normales para que impartan una educación de excelencia, aprovechando los conocimientos y el capital humano de las universidades públicas del país (compromiso, 13) (Pacto por México, 2012: 3).

Después de la declaración, vinieron algunas acciones concretas para el avance de la Reforma Educativa. Primero, el 26 de febrero del 2013 apareció en el Diario Oficial de la Federación (DOF) la reforma constitucional a los artículos 3 y 73 (DOF, 2013a). El artículo 3 tuvo modificaciones a las fracciones III, VII, VIII y IX. La fracción III se refería a la determinación de los planes y programas de estudio desde el nivel básico hasta la normal por el gobierno federal, así como a la especificación del ingreso, la permanencia, la evaluación y la promoción del servicio docente. La fracción VII era relativa a la autonomía de las universidades e Instituciones de Educación Superior en torno a: 1) la capacidad de gobernarse en sus funciones sustantivas (docencia, investigación, difusión de la cultura); 2) la determinación de sus planes y programas de estudio; 3) los términos de ingreso, permanencia y promoción de los personales académico y administrativo. La fracción VIII aludía a unificar y coordinar la educación entre los estados y municipios; también incluía fijar las aportaciones económicas correspondientes y señalaba las “sanciones aplicables” a los funcionarios que no cumplieran –o no hicieran cumplir– las disposiciones respectivas. Finalmente, la modificación a la fracción IX iba encaminada a crear el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, el cual estaría a cargo del Instituto Nacional de Evaluación de

la Educación (INEE) y tendría como funciones evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional, desde el preescolar hasta el medio superior.

Respecto al artículo 73, referente a la Ley General de Educación, las modificaciones fueron dirigidas a la fracción xxv para establecer la Ley General de Servicio Profesional Docente, y para dictar las leyes encaminadas a unificar y coordinar la educación entre la federación, los estados, los municipios y las aportaciones económicas correspondientes a este servicio.

Luego de estas modificaciones al artículo tercero constitucional, el 11 de septiembre del 2013 se promulgaron las leyes secundarias de la Reforma Educativa: la reforma a la Ley General de Educación (DOF, 2013b), la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF, 2013d).

¿Reforma o enmienda?

¿Qué se puede aprender de la forma como se condujo esta reforma educativa? Al menos tres puntos deben considerarse. Primero: que la actual administración optó por conjuntar a las principales fuerzas partidistas para emprender los cambios necesarios en el sector educativo, específicamente en los niveles básico y medio superior. Segundo: se trató de construir un marco legal más amplio que le diera sustento a las acciones emprendidas; el hecho de respaldar con la ley las acciones públicas sienta una condición para que existan “políticas de Estado”, como observó Pablo Latapí Sarre (2004). Tercero y último: es notable que no se propongan cambios de políticas o estrategias radicalmente distintas a las que se habían intentado hace más de 20 años; por lo tanto, la reforma parece ser más una enmienda de acciones previas.¹

La Reforma Educativa de la administración federal 2013-2018 ha sido comentada desde distintos ámbitos. Por un lado, están las opiniones de los grupos de docentes disidentes que han pedido que se derogue, cuestión muy difícil dado que ya fue aprobada por los congresos estatales de la mayoría de las entidades federativas; por otro lado, prevalece una visión más matizada de la reforma. Carlos Ornelas (2013), quien es un especialista en las relaciones entre el poder sindical y el gobierno, ha observado que los cambios propuestos podrían generar un “cambio institucional” en el sector de la educación básica de México. Así lo expresa:

¹ Debemos esta observación a Alonso Moyers de la Universidad Autónoma de Querétaro.

[...] las reformas constitucionales y la promulgación de leyes secundarias en educación, así como la creación de nuevas reglas y reformas en la LGE [...] son realidades. Encierran el potencial de cambio institucional, la cúspide del momento es que hay una tendencia marcada a la reconcentración del poder en los órganos del Centro, en especial en el Congreso federal, pero más en la institución presidencial (Ornelas, 2013:17).

Pareciera que para que pudiera haber cambio tenía que haber una reconcentración del poder (Huntington, (2006[1968])). De hecho, la idea “recuperar las riendas del sistema educativo nacional” apunta en este sentido.

El presente trabajo no se enfocará en valorar tal movimiento centralista, sino que pondrá su atención en algo más amplio. Trata de visualizar cómo estos nuevos cambios en reglas formales pueden generar acciones en otro ámbito de la política educativa: el campo de la educación superior. ¿Es inocua la reforma educativa para las Instituciones de Educación Superior (IES) del país? Nuestro texto busca responder a esta pregunta y, consecuentemente, argumentará que hay, por lo menos, tres dimensiones en donde los actuales cambios en la agenda educativa de la educación básica pueden impactar a las universidades públicas de México. Se trata de un ejercicio reflexivo, basado en referentes de la teoría neoinstitucionalista (North, 1994; Helme y Levitsky, 2004; Schmidt, 2010), que identifica tres desafíos de las IES mexicanas: el primero, introducir incentivos en el sistema de bachilleratos; el segundo, repensar la noción de calidad; el tercero, destacar la misión crítica de las universidades ante los cambios en los niveles educativos previos.

Bachilleratos y reforma

La educación media superior en México es el segundo subsistema más grande, después del de educación básica (primaria y secundaria). De acuerdo con las cifras oficiales de la SEP (2011: 16), en el ciclo escolar 2011-2012 hubo una matrícula total de 4 333 589 alumnos, una plantilla docente de 285 974 profesores y alrededor de 15 427 escuelas. Los efectos de este subsistema sobre el de la educación superior son obvios. Entre más crezca la matrícula a raíz de que el bachillerato es obligatorio, muy probablemente habrá una mayor presión de la demanda en las universidades públicas y privadas del país.

Pero existe otra razón para pensar que la actual reforma educativa impactará en las universidades del país, pues casi todas las universidades públicas mantienen sistemas de bachillerato, y aunque la reforma se concentrará, en un primer momento, en los sistemas de educación media superior

centralizados, no es difícil suponer que las universidades estarán atentas de los cambios impulsados por la reforma.

De un total de 46 universidades, por lo menos 38 públicas y dos institutos (como es el caso del IPN y el INBA) tienen un sistema de bachillerato en la modalidad general, técnico o profesional técnico. En este universo, se atiende a una matrícula aproximada de 597 463 estudiantes (ANUIES, 2011) (véase Cuadro 1).

Cuadro 2
IES públicas con sistema de bachillerato

	Matrícula total
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES	1 715
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CAMPECHE	2 662
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARMEN	2 099
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA	425
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE COAHUILA	8 320
UNIVERSIDAD DE COLIMA	14 164
INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES Y LITERATURA	69
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL	54 022
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO	97 204
UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO	5 774
UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO	10 767
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO	44 791
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO	8 499
CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA INDUSTRIAL	2 893
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA	130 845
INSITUTO POLITÉCNICO NACIONAL	3 640
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO	3 674
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO	16 051
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO	11 226
UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO	11 540
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS	6 406
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT	11 599
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN	54 999

Continúa...

	Matrícula total
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA BENITO JUÁREZ DE OAXACA	6 502
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	13 805
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO	6,749
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ	651
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA	48 136
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS	2 166
UNIVERSIDAD VERACRUZANA	77
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN	6 675
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS	9 318
TOTAL GENERAL	597 463

Fuente: Anuario Estadístico de la Educación Media Superior (ANUIES, 2011).

En el caso de las IES privadas, la razón es similar; las privadas de gran tamaño (como el ITESM o la UVM) también tienen su sistema de bachillerato. Los cambios en la manera de seleccionar y contratar profesores y directores en el bachillerato, a raíz de la reforma, probablemente impacten en las reglas de las IES públicas y privadas que cuentan con él. Pero, ¿cómo se inducirá este cambio? ¿Habrán mecanismos o instrumentos de política para incentivar a las IES autónomas a entrar a la Reforma Educativa, o será solamente una cuestión de *persuasión* política? ¿Contribuirá la introducción de las *reglas formales* promovidas por la reforma a crear nuevas reglas de tipo formal e informal? A continuación presentaremos cuatro hipótesis de cómo podrían ocurrir estos cambios. El objetivo de este ejercicio especulativo, como se comentó arriba, es incentivar el debate público sobre la articulación entre los diversos niveles educativos a partir de una reforma que implica el establecimiento de “nuevas reglas”.

Primera hipótesis: ¿Incentivo general de cambio?

Como se sabe, la actual Reforma Educativa está centrada fuertemente en la evaluación y en la introducción de *nuevas reglas* para ingresar al servicio docente y lograr la permanencia y la promoción. Desde hace tiempo, las plazas para maestros de la educación básica se heredaban o se vendían, creando así un capital que era intercambiando por mecanismos clientelares y corporativos. Ahora la legislación es clara: toda forma de ingreso al Ser-

vicio Profesional Docente distinta a lo establecido en su Ley General será considerada nula (DOF, 2013d).

La SEP formuló los parámetros e indicadores para el ingreso al servicio docente y el INEE los validó; esto está previsto en la ley. Existen ocho dimensiones incluidas en los lineamientos de ingreso, a saber: 1) contenidos y enfoque pedagógico del *currículum* vigente, 2) planificación de las clases, 3) evaluación de los aprendizajes, 4) mejora profesional, 5) intervención didáctica, 6) compromiso ético, 7) gestión escolar, 8) vinculación con la comunidad (DOF, 2013d).

Estas dimensiones le dieron el perfil a las evaluaciones y, eventualmente, definieron el de los candidatos que trabajarán en los bachilleratos del país. Supongamos que la Reforma Educativa avanza y los gobiernos de los estados hacen suyos los preceptos, soportando la presión y el chantaje políticos de los distintos grupos,² dejando que el mérito guíe las acciones del sistema educativo, elevando los estándares para que los candidatos a profesores y directores ingresen al servicio docente en la educación media superior.

Ante este escenario, bien podría generarse un efecto generalizado para que las IES reflexionen sobre sus mecanismos de selección y comiencen a alinearlos de acuerdo con lo que sugieren las nuevas reglas de selección, de promoción y de contratación de profesores. Si esto ocurre, entonces también puede suceder que los bachilleratos privados alineen sus requisitos de ingreso de acuerdo con lo que establece la reforma, y esto podría derivar en consecuencias positivas para el sistema educativo en su conjunto. Es decir, habría un incentivo legal para trabajar, entre todos, por la calidad. Como bien puede pensarse, ésta es una hipótesis optimista.

¿Qué incentivos podrían impulsar este escenario? En primer lugar, una implementación relativamente eficiente de los procesos de selección de profesores; en segundo lugar, la comunicación efectiva de la instauración del mérito como manera de seleccionar al personal de los bachilleratos. Desde hace algún tiempo varios autores –como Vivien A. Schmidt (2004)– han propuesto la idea del “institucionalismo discursivo”, el cual sostiene que tanto el contenido sustantivo de las ideas como el “proceso interactivo del discurso”, en este contexto, pueden resultar más efectivos para ofrecer explicaciones del cambio institucional que los otros tres nuevos institucionalismos (el histórico, el sociológico y el que está basado en la teoría de la elección racional). Pasemos ahora a comentar la segunda de las cuatro hipótesis.

² En varios estados (7) la presión política ha sido más grande que el peso de la ley. “Las reglas del juego político dictan las conductas, no las reglas”, diría Carlos Ornelas (2013).

Segunda hipótesis: ¿Del bachillerato particular al público?

¿Servirán los nuevos criterios de selección, de promoción y de contratación, en el sistema de bachillerato centralizado, para modificar las expectativas y las condiciones laborales de los docentes de los otros subsistemas de educación media superior? Si se elevan los estándares para ingresar al servicio docente, se cumplen cabalmente las reglas formales y se empiezan a construir reglas informales, hipotéticamente se podrían crear incentivos para que el buen profesor opte por poner sus servicios en una organización más transparente y limitada en términos de discrecionalidad. Si hay un nivel salarial equivalente y se respetan completamente las reglas formales de ingreso a los servicios docente y directivo, los bachilleratos públicos podrían atraer a personas más capaces y entonces el sector privado podría enfrentar –si no actúa a tiempo– un vaciamiento de sus cuadros.

Para verificar el sustento de esta hipótesis, habrá que repasar algunos datos sobre el número de profesores en los bachilleratos particulares. Según el *Panorama Educativo de México 2012* (INEE, 2013), ha bajado ligeramente la proporción de docentes de bachillerato que lograron el tiempo completo en sus instituciones. Mientras en el ciclo escolar 2000-2001, 18 de cada 100 profesores se dedicaban de tiempo completo a las actividades académicas, en el ciclo escolar 2011-2012 esta proporción bajó un punto para ubicarse en 17 por ciento. En cambio, a lo largo de esos doce años, 60 de cada 100 profesores del bachillerato han sido contratados por horas; esta proporción se eleva considerablemente para el caso de los bachilleratos privados. Ahí, 75 profesores de cada 100 trabajan por horas. Si desagregamos esta información por entidad federativa, esta proporción se mantiene. Como puede verse en el Cuadro 3, la concentración de profesores del bachillerato particular se agrupa en la opción de contratación por horas.

Cuadro 3
Personal docente en bachilleratos particulares por estado y tipo de contratación

	Persona docente total	Personal docente total con asignación de tiempo completo	Personal Docente Total con Asignación de Tres Cuartos de Tiempo	Personal Docente Total con Asignación de Medio Tiempo	Personal Docente Total con Asignación por Horas
AGUASCALIENTES	1 359	224	18	68	1 049
BAJA CALIFORNIA	2 619	295	97	256	1 971

	Persona docente total	Personal docente total con asignación de tiempo completo	Personal Docente Total con Asignación de Tres Cuartos de Tiempo	Personal Docente Total con Asignación de Medio Tiempo	Personal Docente Total con Asignación por Horas
BAJA CALIFORNIA SUR	417	84	3	43	287
CAMPECHE	471	44	19	29	379
CHIAPAS	1 855	213	26	69	1 547
CHIHUAHUA	3 012	509	134	201	2 168
COAHUILA	4 148	587	100	452	3 009
COLIMA	451	42	2	1	406
DISTRITO FEDERAL	11 003	1 736	293	837	8 137
DURANGO	984	197	14	67	706
GUANAJUATO	5 868	41	475	1 218	4 134
GUERRERO	743	116	19	58	550
HIDALGO	2 168	169	118	278	1 603
JALISCO	5 130	757	63	282	4 028
MÉXICO	10 474	1 654	205	604	8 011
MICHOACÁN	3 217	309	81	369	2 458
MORELOS	2 631	509	66	285	1 771
NAYARIT	1 015	177	21	109	708
NUEVO LEÓN	4 700	1 372	75	224	3 029
OAXACA	1 200	99	49	107	945
PUEBLA	6 347	613	133	406	5 195
QUERÉTARO	2 023	306	34	110	1 573
QUINTANA ROO	1 129	134	18	55	922
SAN LUIS POTOSÍ	1 922	186	38	40	1 658
SINALOA	1 394	254	25	68	1 047
SONORA	1 916	495	80	161	1 180
TABASCO	956	187	18	83	668
TAMAULIPAS	2 828	295	94	261	2 178
TLAXCALA	953	75	14	33	831
VERACRUZ	5 665	323	152	423	4 767

Continúa...

	Persona docente total	Personal docente total con asignación de tiempo completo	Personal Docente Total con Asignación de Tres Cuartos de Tiempo	Personal Docente Total con Asignación de Medio Tiempo	Personal Docente Total con Asignación por Horas
YUCATÁN	1 822	171	119	143	1 389
ZACATECAS	602	103	12	19	468
Total general	91 022	12 276	2 615	7 359	68 772

Fuente: Anuario Estadístico de la Educación Media Superior (ANUIES, 2011).

Tercera hipótesis: De lo público a lo privado

La tercera hipótesis presentada en este artículo es alternativa a la segunda. Si los criterios de evaluación no fueran claros y las reglas informales suplieran a las formales (véase Helmke y Levitsky, 2004), y tampoco se cumpliera con la idoneidad del perfil, ni mucho menos hubiera una asignación transparente de las plazas, entonces el vaciamiento de profesores podría ser a la inversa. Es decir, el sector público podría empezar a perder a sus mejores cuadros, y entonces la Reforma Educativa podría tornarse regresiva. Ante la carencia de un marco institucional consistente, conformado por los dos tipos de reglas (formales e informales), y ante la insuficiencia de esquemas de “ejecución obligatoria” (North, 1990), los recientes cambios del Gobierno Federal pueden beneficiar al sector privado.

Una condición para que esta hipótesis se compruebe, es que tal traslado de profesores ocurra, con mayor probabilidad, en las zonas urbanas no marginadas. Quizás los buenos docentes de los bachilleratos públicos (centralizados) pueden empezar a poner sus ojos en los bachilleratos particulares.

Cuarta hipótesis: “Aquí no hay novedad”

En este ejercicio especulativo, de los posibles efectos de la reforma en el subsistema de bachillerato, hay un último escenario que tiende al pesimismo, a saber: que a pesar de la introducción de las nuevas reglas de selección y de contratación de los profesores de la educación media superior, todo permanezca igual. La reforma entonces será inocua para las universidades y sus bachilleratos. ¿Qué elementos podrían construir este escenario? La Reforma Educativa, como bien señala Del Castillo (2013), apostó por

la recuperación de la gobernabilidad (la recuperación de las riendas del Estado), las reglas institucionales (la reforma a la Constitución), y no por el consenso. Aunado a ello, la legislación secundaria presenta diferentes puntos que fueron advertidos por distintas voces críticas, pero al no existir el debate parlamentario, y sí en cambio la aprobación automática de la legislación, muchos aspectos de la ley quedarán sin cumplirse,³ abriendo de nuevo la desconfianza entre los distintos niveles de gobierno y, sobre todo, entre éstos y la sociedad. Es aquí en donde la construcción de las reglas informales, de las que hablan Helmke y Levitsky (2004), son esenciales para comprender la naturaleza del cambio institucional.

En busca de una noción de calidad.

Difícilmente un indicador acerca del desempeño docente, la escolaridad, el aprovechamiento académico o las condiciones de estudio, puede dar cuenta de un fenómeno tan complejo como es la calidad educativa.

En la educación básica –y recientemente en la media superior de México– se ha adoptado un marco conceptual de lo que significa “calidad”, que identifica sus componentes (equidad, pertinencia, relevancia, eficiencias, eficacia) y que afirma que la integración de éstos la constituye; por si fuera poco, se han creado indicadores para dar cuenta de ella de manera objetiva. Este logro en México no es menor.

Sin embargo, evaluar la calidad de la educación requiere mucho más que un constructo coherentemente elaborado. Se requiere también de una base de información más amplia y plural, un uso imaginativo de los indicadores y un marco normativo consistente. Para la educación básica de México, este referente parece ser, entre otros, el derecho a la educación;⁴ para la educación media superior tal vez lo sea el Marco Curricular Común, el cual se construyó –supuestamente– a partir de las discusiones (Székely, 2010) enmarcadas en la *Reforma Integral de la Educación Media Superior* de 2008. La interrogante aquí es: ¿cuáles serían los referentes o marcos normativos para evaluar la educación superior del país, que permitan generar indicadores y emitir juicios fundados sobre su calidad?

³ En la comparecencia del titular de la SEP ante el Senado, el legislador Javier Corral le expresó al Emilio Chuayffet la existencias de los diversos incumplimientos de la ley quedando la reforma en mera “simulación”.

⁴ Véase el discurso del secretario de Educación Pública, Emilio Chuayffet, en la inauguración del seminario sobre la reforma educativa en la UNAM, 11.02.2014.

¿Ha mejorado la educación superior en México de diez años hacia acá? ¿Quién lo podría afirmar objetivamente? ¿Será verdad que la mayoría de las universidades públicas y privadas ahora forman seres humanos más críticos, competentes y sensibles que hace cinco, diez y quince años?

Llama la atención que en nuestro país no se cuente con series históricas de indicadores para el sistema universitario en su conjunto. Lo peor es que tampoco se cuenta con indicadores básicos como la tasa de abandono, la reprobación y la eficiencia terminal. Sólo hay que echarle una mirada al *Programa Sectorial de Educación 2013-2018* para comprobarlo. Por otro lado, en los anuarios de la ANUIES únicamente se reporta la población escolar y el personal docente, pero no los datos sobre el nivel de aprovechamiento académico de los jóvenes.

Esta falta de indicadores responde a varias causas: la incompatibilidad de los registros (911-SEP y Encuesta ANUIES),⁵ la naturaleza compleja de los datos, e insisto, una carencia de los referentes normativos sobre las finalidades primordiales de la educación superior. ¿Para qué educamos en la Universidad? Responder a esta pregunta y establecer un marco normativo para este tipo de educación son asuntos complejos y no exentos de disputas, pero existen varios intentos notables en este sentido, como el de la filósofa Martha Nussbaum (1997, 2010). Ante las propuestas filosóficas y los avances conceptuales y retos técnicos que se están gestando a partir de la reforma educativa, ¿Las universidades mexicanas no tendrían que impulsar un debate sobre cómo imaginar y construir un marco de evaluación y calidad consistente, integrado y confiable? El ambiente intelectual y político parece propicio. Éste es el segundo argumento de cómo la Reforma Educativa podría impactar la vida de las IES mexicanas.

La necesidad de impulsar un renovado debate sobre la calidad y la evaluación se puede justificar por, al menos, dos razones. En primer lugar es evidente que existe un vacío conceptual sobre la calidad de la educación superior y, como consecuencia, se han promovido ejercicios basados en metodologías muy rudimentarias, tal es el caso de los “rankings” y palmarés elaborados por algunos medios de información como *The Times* en Inglaterra, o *Reforma* y *El Universal* en México. Respecto a los rankings, varios académicos (Ordorika y Rodríguez-Gómez, 2009; Martínez-Rizo, 2011) los han cuestionado por presentar serias deficiencias metodológicas, por ofrecer débiles referentes conceptuales y, lo más peligroso, por impulsar decisiones y elecciones –individuales y familiares– con una base informativa limitada y poco confiable.

⁵ Agradecemos a Roberto Rodríguez de la UNAM, quien nos ilustró sobre los problemas para recopilar información confiable en el nivel de educación superior.

Sobre la debilidad de los referentes conceptuales, es importante decir que la ANUIES ha presentado algunos acercamientos a la noción de calidad. Por ejemplo, en el documento de política de la ANUIES (2006) se entiende por calidad:

[...] La eficiencia en los procesos, la eficacia en los resultados y la congruencia y relevancia de estos procesos y resultados con las expectativas y demandas sociales [...] La calidad no puede entenderse desligada de la pertinencia, es decir, de la responsabilidad social como valor que sustenta a la educación superior. La ineludible referencia a la responsabilidad social de las IES se expresa en su permanente compromiso con el desarrollo nacional y el bienestar de la población (ANUIES, 2006: 18)

¿Qué dice de nuevo esta noción de calidad? Como se puede notar, este concepto mezcla diversos atributos (eficacia, relevancia y pertinencia), presenta una imbricación de planos de índole distinta (responsabilidad social, desarrollo nacional, bienestar de la población) y se asienta en una lógica funcionalista clásica. No obstante, omite explícitamente un componente clave: la equidad. Sí hay eficiencia en los procesos y congruencia con las demandas sociales, pero se mantiene la iniquidad, ¿podríamos hablar de una educación superior de calidad? No lo parece.

La segunda y última justificación para embarcarse en un debate renovado sobre la evaluación y la calidad va más allá del reconocimiento a la actual reforma educativa y del esfuerzo realizado por el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Ceneval, 2014) que afirma:

La reforma constitucional en materia de educación emprendida por el gobierno federal conlleva una perspectiva de profesionalización docente, el replanteamiento de la evaluación y la revisión del modelo educativo, entre otros aspectos, lo cual presenta nuevos desafíos y abre áreas de oportunidad para el desarrollo de las actividades del Centro (Ceneval, 2014: s/n).

Profesionalización docente, replanteamiento de la evaluación, revisión del modelo educativo, y agregaríamos, contar con información veraz, son unidades que se pretende generar con el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (Cemabe), y constituyen elementos de la reforma educativa en la educación básica y media superior que bien podrían resonar en las actividades de la universidad mexicana. Si bien algunos de estos cuatro componentes ya están, de alguna manera, incrustados en las casas de estudio, la reforma educativa actual motiva al enriquecimiento de los debates respecto a qué es la calidad académica en la Universidad. A pesar de los recursos invertidos en los Comités Interinstitucionales

les para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y en el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), todavía no se cuenta con indicadores de aprendizaje que muestren cuáles universidades están realmente formando bien a los jóvenes del siglo XXI. ¿Qué es formar bien? Para responder a esta pregunta, hace falta un marco o un referente normativo de la calidad en la educación superior, como se destacó con antelación.

En términos de evaluación, la ANUIES ha detectado que requerimos de mejores instrumentos (véase Fernández Fassnacht, 2014). Desde 2008, la Comisión Especial Interinstitucional, designada por el Consejo Nacional de la ANUIES, elaboró un documento que presentaba un certero diagnóstico de los procesos de evaluación actuales para la educación superior. Un punto sobresaliente de este documento fue destacar la separación entre los ejercicios de evaluación y de calidad, entendida esta última como una elevación sostenida del logro académico. El documento de la ANUIES afirmaba que no había “evidencia confiable” para asegurar que las evaluaciones realizadas por los CIEES contribuían a mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Al estar centrada básicamente en la evaluación, la actual reforma educativa ha generado intensos debates técnicos y políticos, los cuales demuestran que persisten serias contradicciones y retos. Esto puede abrir una ventana de oportunidad para que las universidades del país renueven el debate sobre la evaluación y la calidad universitarias.

¿En qué otra área podrían operar las universidades en virtud de este ambiente reformista? Al ser autónomas, tienen la libertad de ser observadoras críticas del proceder gubernamental. Analicemos este último punto acerca de cómo la reforma podría impactar la vida universitaria.

Vigilancia crítica y contraloría social

¿Han sabido ejercer las universidades una vigilancia crítica sobre lo que ocurre con la reforma? ¿Por qué las IES mexicanas tendrían que preocuparse por lo que se propone en los niveles educativos previos al superior? Según Juan Carlos Yáñez (2014), las responsabilidades de la Universidad respecto al conjunto del sistema educativo son “múltiples”; sin embargo, según este autor, en varias cumbres mundiales sobre educación se ha advertido cierto “desdén” de las Instituciones de Educación Superior (IES) hacia los otros niveles del sistema.

Yáñez señala que ante la cancelación de la prueba Enlace parecía obligado que las universidades, que cuentan con bachilleratos en donde se aplicó esta prueba –y se seguirá aplicando–, dijeran algo al respecto. En contraste, el citado autor observa que hubo silencio. Si hubo malos usos de la prueba Enlace en el nivel básico y, por ello, se suspendió, ¿quiere decir entonces que el bachillerato –que es donde se mantendrá la prueba– está exento de esas malas prácticas? ¿Por qué las universidades no dijeron nada? ¿Qué explica este mutis? Yáñez aventura una respuesta: hubo indiferencia de las autoridades universitarias hacia esa prueba.

Pero las que sí no callaron ante la cancelación de Enlace fueron las organizaciones civiles y pro empresariales como *Mexicanos Primero*, las cuales no sólo tomaron una posición firme con respecto a la suspensión temporal de la prueba, sino que empezaron una “ofensiva mediática” –dice Yáñez– en contra de esta medida y echaron a andar una iniciativa llamada El Ojo Ciudadano (www.eljoc Ciudadano.org/web/), que agrupa a 99 congregaciones para vigilar que la reforma educativa se implemente adecuadamente. De entre todas estas organizaciones sobresale una sola universidad: la Iberoamericana Ciudad de México. ¿Y al resto de las universidades públicas y privadas del país no les interesará lo que ocurra en los niveles educativos más bajos?

Si las organizaciones de la sociedad civil ligadas a los poderes fácticos y a las universidades renuncian a la crítica, ¿se deja de lado la responsabilidad pública sobre la educación del país? Las universidades, al ser autónomas, tienen la libertad de cuestionar las actuales propuestas del gobierno federal por razones tanto “internas” como “externas”; internas porque algunas IES mantienen bachilleratos, y externas porque son organizaciones dotadas de las mejores “armas” para la crítica: la razón y la independencia. ¿O es que son autónomas, pero no independientes? ¿Sigue habiendo “desdén” de las universidades por lo que ocurre en los otros niveles educativos (Yáñez)? Por su conocimiento en el tema educativo y su involucramiento, las universidades podrían tomar un papel más activo en el cuestionamiento público de la reforma educativa. Si éstas se unen con la prensa y los especialistas en el campo, es muy probable que el debate se enriquezca. Uno de estos puntos de crítica que podrían retomar los universitarios sería el caso de las normales, en algún momento, ubicadas organizacionalmente dentro de la Subsecretaría de Educación Superior (SES).

Las escuelas normales: Aspecto tangencial

Las escuelas normales fueron consideradas en el Pacto por México, sin embargo, en la agenda pública pareciera que se desdibujaron.⁶ Es sintomático que las escuelas normales no figuren en el *Programa Sectorial de Educación* (SES 2013-2018) (SEP, 2013). El SES menciona, como parte de su diagnóstico de la realidad educativa, la importancia de la reciente Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSP) y dice: “A ello deberá contribuir el fortalecimiento de las escuelas normales públicas del país” (SEP, 2013: 12). La ley es clara: se dará prioridad, por dos años, a los egresados de las escuelas normales que hagan el examen de conocimientos para que ingresen al servicio docente. Es posible que este privilegio haya sido el punto de negociación para que las distintas fracciones parlamentarias aprobaran la LGSP.

Pero aparte de esta concesión, surgen dos puntos más de discusión. El primero es que las normales no figuran en ningún objetivo estratégico, línea de acción o meta educativa del PSE. ¿Cómo llevar entonces a cabo su fortalecimiento, si les seguirán otorgando privilegios sobre otras IES? El segundo punto de discusión es que desde la reestructuración organizativa de la Secretaría de Educación Pública en 2005, las escuelas normales fueron ubicadas en la Subsecretaría de Educación Superior para darles el trato de universidad. Hasta donde se sabe, no ha habido un estudio que demuestre que tal incorporación, de índole netamente organizativa, haya dado resultados para reconfigurar a las escuelas normales del país. Se sabe, de acuerdo con los datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que en el ciclo escolar 2012-2013 existían 489 escuelas normales en el país, las cuales atendían a 134 420 estudiantes y ocupaban cerca de 17 mil profesores.

Conclusiones

Este artículo ha argumentado que la Reforma Educativa emprendida por la Administración Federal 2013-2018, centrada básicamente en la evaluación y en los niveles de educación básica y media superior, podría tener profundas repercusiones en el vida universitaria. No se trata de que estos cambios sean inducidos a través de mecanismos formales de intervención,

⁶ Al momento de estar escribiendo este texto, surgió el lamentable hecho de la desaparición forzada de 43 jóvenes de la Escuela Normal Isidro Burgos de Ayotzinapa, Guerrero, que volvió a darle visibilidad a las normales.

sino mas bien por medio de una compleja combinación de reglas formales e informales. Esto representa una nueva forma de intervención del Estado sobre las IES y, para ello, se utilizaron distintos aportes de la teoría neoinstitucionalista (North, 1990; Helmke y Levitsky, 2004).

Con base en un ejercicio prospectivo, se señala que puede haber tres esferas en que las IES pueden modificar sus reglas de actuación. En primer lugar, aquellas universidades que mantienen sistemas de bachillerato pueden ser llamadas a repensar sus requisitos de selección, de promoción y de contratación de profesores. Un nuevo esquema de incentivos está en marcha a partir de la Reforma Educativa, eso es ineludible.

En segundo lugar, el debate sobre las nociones de la calidad regresó a partir de la reforma, y esto abre una “ventana de oportunidad” para las IES mexicanas, aunque aquí se advierten dos obstáculos para llegar a un relativo consenso acerca de qué significa la calidad académica en la universidad mexicana:

- a) La autonomía de las IES, pues detrás de este valor, las universidades podrán justificar que ellas son libres de organizarse y, por lo tanto, no tienen que ceñirse a una noción establecida de calidad. Esto es verdad y no se espera que cambie, pero sin una noción más o menos consensuada de calidad y con indicadores comunes a las IES, se pierde la posibilidad de hacer comparaciones interuniversitarias
- b) A pesar de que la ANUIES (2008) ya ha identificado los problemas de la evaluación en la educación superior, no es claro cuál estructura de incentivos se tendrá que construir para que los rectores de las universidades más grandes acepten un sistema de evaluación más coherente, objetivo y transparente.

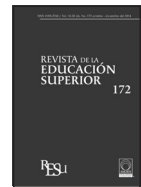
En tercero y último lugar, la forma en que la función de las IES mexicanas podría transformarse a partir de la Reforma Educativa en educación básica y media superior es ejerciendo una posición de vigilante crítica, en virtud de que son instituciones autónomas, mantienen sistemas de bachillerato y han sido equiparadas –al menos en términos organizacionales– a las escuelas normales del país.

En resumen, las IES mexicanas no están, ni funcional ni socialmente, desligadas de los recientes cambios en materia educativa que ha propuesto el Gobierno Federal en los niveles de educación básico y el medio superior. Seguir sus acciones en este nuevo marco institucional representa una interesante lección para el desarrollo educativo de México.

Referencias

- Acosta, Adrián (2014). Gobierno universitaria y comportamiento institucional: la experiencia mexicana 1990-2012. *Revista Bordón*; 66 (1), 2014, 31-44,
- Aboites, Hugo (2013). La deslegitimación: las leyes secundarias de educación. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2013/08/23/opinion/023a2pol>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación (ANUIES 2008) *Evaluación, certificación y acreditación en la educación superior de México. Hacia la integración del subsistema para evaluar la educación superior*. México ANUIES.
- ANUIES (2013). *Anuario Estadístico 2010-2011*. México: ANUIES.
- Ceneval (2014). *Plan de Trabajo*. México: Ceneval.
- Del Castillo, Gloria (2013) El desempeño docente y el logro educativo en el centro de las políticas: ¿hacia una gobernabilidad con calidad? en: Rodolfo Ramírez Raymundo (2013). *La Reforma Constitucional en Materia Educativa: alcances y desafíos*. México: Senado de la República/Instituto Belisario Domínguez.
- Fernández-Fassnacht, Enrique (2014). Se debe ajustar el sistema de evaluación en *Campus Milenio*, no. 584, pp. 34-35.
- Gobierno Federal, Pacto por México (2012, Diciembre 2). Acuerdos del Pacto por México. Recuperado de http://www.indetec.gob.mx/Publicaciones/Pacto_Por_Mexico_2012.pdf.
- INEE (2013). *Panorama Educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: INEE.
- Huntington, Samuel (1996) [1968]. *El orden político en las sociedades en cambio*. Barcelona: Paidós.
- Martínez-Rizo, Felipe (2011). Los rankings de universidades. Una visión crítica. *Revista de la Educación Superior*; vol. XL (1), no. 157, Enero - Marzo de 2011, pp. 77-97.
- North, Douglass (2012). *Instituciones, Cambio Institucional y Desempeño Económico*. Trad., Agustín Bárcena. México: Fondo de Cultura Económica
- Nussbaum, Martha (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. EUA: Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha (2010). *Not for Profit. Why Democracy needs The Humanities*. EUA: Princeton University Press.
- Ordorika, Imanol (2014). Governance and change in Higher Education: the debate between classical political sociology, new institutionalism and critical theories. *Revista Bordón*; 66 (1), 107-122.
- Ordorika, Imanol y Roberto Rodríguez-Gómez (2009). El ranking Times en el mercado del prestigio universitario. *Perfiles Educativos*; vol. xxxii, núm. 129, pp. 8-29.
- Ornelas, Carlos (2013). *Leyes de educación: La raíz del cambio institucional*. Conferencia Magistral para el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato 21 de noviembre de 2013. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Ornelas, Carlos (2014). INEE: derecho y vigilancia. *Excelsior*. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/opinion/carlos-ornelas/2014/03/26/950625>

- Roland, Gérard (2005). Understanding Institutional Change: Fast Moving and Slow-Moving Institutions. *Studies in Comparative International Development* 38, no.4 (2005): 109-31
- Schmidt, Vivien A. (2010). Taking ideas and discourse seriously: explaining change through discursive institutionalism as the fourth new institutionalism. *European Political Science Review*, 2:2, 1-15.
- Secretaría de Gobernación (2013a. Febrero 26). Diario Oficial de la Federación, Decreto al artículo 3o. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- Secretaría de Gobernación (2013b, c y d. Septiembre 11). Diario Oficial de la Federación, Decreto a disposiciones de la Ley General de la Educación. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013
- Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos (2012, Noviembre). Principales Cifras Ciclo Escolar 2011-2012. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/3/images/principales_cifras_2011_2012.pdf
- Székely, Miguel (2010). Avances y transformaciones en la educación media superior en Arnaut, A. Y Giorguli, S. (coords.) *Los grandes problemas de México*. Educación, volumen VII. México: Colmex.
- UNAM (2013, Noviembre 2011). Gaceta Informativa de la Universidad Autónoma de México, Número 4,559. México: UNAM.
- Yáñez, Juan Carlos (2014). ENLACE y las universidades. *Educación Futura*. 28/02/14. Recuperado de <http://www.afmedios.com/juan-carlos-yanez-velazco/54426-campus.html>



ARTÍCULO

Reflexión sobre los discursos en educación superior, una mirada desde la psicología social crítica*

Juan José Martí Noguera**, Manuel Martí Vilar***, Óscar Hernán Vargas Villamizar****, Jorge Eduardo Moncayo Quevedo *****

* Título en inglés: A reflection on higher education discourses through the lens of critical social psychology.

** Investigador de la Facultad Psicología, Universidad Antonio Nariño, Colombia.

Correo electrónico: juanjosemarti@uan.edu.co

*** Profesor titular del Departamento de Psicología Básica. Universitat de València, España.

Correo electrónico: Manuel.Martí-Vilar@uv.es

**** MsC. Director de las sedes de Cali, Universidad Antonio Nariño, Colombia.

Correo electrónico: director.cali.f@uan.edu.co

***** Magister en Sociología. Facultad de Psicología, Universidad Antonio Nariño, Colombia.

Correo electrónico: jomoncayo@uan.edu.co

Recibido el 15 de julio del 2014; aprobado el 27 de octubre del 2014

PALABRAS CLAVE

Educación Superior/
Psicología social crítica/
Pensamiento Crítico/
Competencias Laborales

Resumen

El presente artículo propone una reflexión sobre la educación superior desde el punto de vista de la psicología social crítica y con base en los discursos de organismos internacionales, los cuales enuncian tanto propuestas enfocadas al logro de objetivos sociales como directrices orientadas a la formación en

competencias profesionales. En este texto se discute si en tales discursos debe privilegiarse la finalidad de formar una ciudadanía autónoma con sentido de responsabilidad social, o bien la promulgación de modelos orientados a formar profesionales que atiendan la demanda de recurso humano idóneo.

Abstract

This paper reflects on higher education from a critical social psychology perspective, based on the discourses of international organizations, which propose models that include both socially oriented guidelines and skills formation objectives. It discusses whether those discourses should prioritize the formation of a self-governing citizenship, endowed with a sense of social responsibility, or rather promote an educational model focused on training professionals to meet labor market demands.

KEYWORDS

Critical Thinking/ Moral
Development/ Higher
Education/ Critical Social
Psychology/ Training Skills

formation of a self-governing citizenship, endowed with a sense of social responsibility, or rather promote an educational model focused on training professionals to meet labor market demands.

El modelo de educación superior y las competencias

En 1917 Kafka narró en “Informe para una academia” la historia de Peter el Rojo, un chimpancé que ofrece un discurso a un grupo de académicos, donde relata la manera en que abandonó su condición animal y adoptó las competencias requeridas para vivir en el mundo de los humanos. En su presentación, Peter exclama que su propósito, al aprender aquellos comportamientos tan ajenos (tales como sonreír, hablar o beber licor), no fue la búsqueda de la libertad –un sentimiento que definió como sublime pero engañoso–, sino hallar una salida –cualquiera que ésta fuera– para evitar el confinamiento al que está condenado el animal salvaje en un ambiente civilizado. Finalmente, Peter obtuvo el respeto y el reconocimiento de los hombres más educados.

Al igual que Peter el Rojo, en la mayoría de los discursos políticos o empresariales se hace referencia a la educación como un elemento primordial para dar solución a los problemas sociales, a través de la modificación de los comportamientos individuales. Un tema recurrente en los discursos de la academia y las estructuras supranacionales ha sido juzgar el papel de las entidades de educación superior, a las cuales se les exige que doten a las personas del espíritu crítico y la conciencia ética (Bolívar, 2005; Fuentes, 2006); no obstante, en el caso del relato de Kafka, Peter parece más interesado en el adoctrinamiento de la persona para su incorporación al ambiente laboral contemporáneo, sin mayor preocupación acerca de sus emociones y reacciones personales ante este proceso de *amaestramiento* social, lo que resulta enmarcado en valores de conformismo, según el estudio de Martí (2011).

Parafraseando a Rehn (2008), las corporaciones lo son todo porque están en todas partes (en lo que vestimos, comemos, leemos, etcétera), mientras que sus discursos han saturado las estructuras institucionales (Grice and Humphries, 1997) y, desde una perspectiva habermasiana, se han filtrado en la “esfera extraorganizacional de la vida diaria” (Hancock y Tyler, 2004: 621).

En el ámbito actual que ha sido denominado como neoliberalismo (García-Molina, 2013), donde el capitalismo y la globalización se han constituido en las principales metanarrativas que proveen el “cimiento de la moral y los valores” (Tietze, Cohen y Musson, 2005: 55), nuestra sociedad es vista por Laval y Dardot (2009) como inmersa en un proceso de reconstrucción

social, sustentada en la lógica empresarial que presiona al individuo a buscar la excelencia en todos los aspectos de su vida, situación que es resumida por Tom Peters en su invitación a convertirse en el “CEO de Yo S.A.” (Peters, 1997).

En este sentido, el fomento del pensamiento crítico, como un elemento clave para la formación de individuos útiles a la sociedad, es una premisa irrefutable en el ámbito académico (UNESCO, 1998). No obstante, esta posición puede ser problematizada. Las consideraciones que deben hacerse respecto de la educación superior, en su papel de formación de líderes sociales, requieren de bases epistemológicas que reconozcan, en el momento sociohistórico actual, la herencia recibida de un mundo cuya construcción se atenaza en la desigualdad socioeconómica y la dinámica neoliberal. Esto cambia a “[...] los centros universitarios, tal vez por pura supervivencia, por abrazar la lógica del centro comercial: lógica de exhibición de mercancías –objeto de deseo del consumidor– que reciben el nombre de credenciales y títulos académicos” (García Molina, 2013: 18). Este proceso para Loredo y Ferreira (2011) ha desembocado en la constitución de un mercado de competencias operacionales, donde se valora al ser humano como funcional con base en su adaptación a las competencias propuestas por el sector productivo; debido a esto, lo aprendido es importante sólo si es un *producto* atractivo que se puede vender.

En este artículo se desarrollará una reflexión acerca de la condición paradójica de la educación superior, que tiene la responsabilidad de estimular el pensamiento crítico-reflexivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del individuo, mientras simultáneamente lo homogeneiza a través de la formación en las competencias requeridas para su incorporación en el ámbito laboral. El pensamiento crítico es considerado aquí en el sentido que le da Dewey (2007) como discernimiento reflexivo, activo y dinámico, asimismo, en línea con los planteamientos de Freire (1997), al concebirlo como conocimiento producido y construido por el estudiante en un proceso dialógico con el profesor y el saber. Por lo tanto, diferenciamos el pensamiento crítico de la educación basada en la repetición de contenido, la memorística y el transmisionismo; en palabras de Paulo Freire, “una educación bancaria”, donde el estudiante ocupa un lugar pasivo de *recipiente*.

La estructura del presente trabajo se orienta en problematizar tres conceptos relevantes para la temática abordada. Inicialmente, se analiza uno de los postulados más comunes asociados al proceso educativo, que es su responsabilidad como *productor* del pensamiento crítico; posteriormente, se discutirá, de manera breve, algunas de las directrices desarrolladas por organismos supranacionales sobre la necesidad de desarrollar competen-

cias en el pensamiento crítico, durante el proceso de formación superior; finalmente, se analizará la pertinencia del uso de la psicología para entender los compromisos de la educación superior con el individuo y las estructuras sociales.

Este artículo se ubica en el paradigma interpretativo y, en consecuencia, las reflexiones aquí expuestas parten del análisis del discurso, considerando que la lectura y la interpretación de ambos son una forma de desvelar la realidad social y sus contradicciones; entender al discurso como una práctica social hace posible comprender que su estudio es analizar la acción social misma (Van Dijk, 2000). Para este análisis, se parte de algunos textos de organismos internacionales que giran en torno a la educación superior, tales como los informes de congresos sobre educación superior de la UNESCO (1998 y 2009), el Informe SCANS (2000), el proyecto DeSeCo (OECD, 2005), la Declaración de Lovaina (2009) y el Proyecto Tuning (Eiro y Catani, 2011).

La educación superior desde la perspectiva oficial-occidental

Thomas Hobbes es reconocido como teórico-político, considerado por algunos autores como precursor de la psicología social por su interés en las relaciones de poder y su efecto en diversas emociones, tales como la ambición, la inseguridad y el deseo de dominio (Munné, 1994). Hobbes advierte en su obra que es importante que la sociedad confíe en sus líderes y en el modelo que crean para el desarrollo (Marshall, 2000), destacando en cierta forma que son mecanismos necesarios de educación para garantizar el orden y el progreso (Spoelstra, 2007).

La educación, desde esta concepción, puede ser entendida como el esfuerzo para influir en la subjetividad humana, pues se entiende que, si la persona ha sido correctamente formada, su razón le dirá que debe obedecer al soberano, quien legisla y toma las mejores decisiones para el bien común (Marshall, 2000).

Para Hobbes, la educación debe ser una prioridad estatal, de modo que la educación efectiva es aquella que está al servicio del Estado y perpetúa el *status quo* (Lenis, 2000); ésta se situaría en un razonamiento moral convencional que limita la crítica y la subjetividad del individuo. La concepción hobbesiana de la educación puede resultar intrínsecamente paradójica (Marshall, 2000) en cuanto el proceso mismo de educar conlleva la formación del Ser, siendo imposible predecir los resultados en cada individuo; algunos podrían oponerse al orden socialmente aceptado, contrariando a

su formación ideológica. Para los estándares occidentales, que exaltan los ambientes inclusivos, la negación del pensamiento crítico como parte del modelo educativo es moralmente reprochable.

En contraposición al modelo de Hobbes, los estados democráticos de corte occidental guían sus políticas al seguir criterios aceptados por la denominada comunidad internacional, asignando a la educación funciones que rebasan el adoctrinamiento; la consideran un elemento clave para el éxito económico de las naciones.

A continuación, se desarrollará un análisis del discurso de la corriente supranacional dominante –que destaca la labor de la educación superior al moldear la individualidad–, siguiendo una fórmula menos hobbesiana y más *democrática*, enmarcada en dos espacios que establecen directrices acerca de la educación superior. Éstas luego son empleadas para establecer pautas políticas en los países: las conferencias mundiales de la UNESCO (1998, 2009), y los modelos que, desde las plataformas del sector laboral, marcan las necesidades del mercado que deberían ser satisfechas por las universidades.

Estos dos discursos del *otro* –emanados de instituciones internacionales variopintas compuestas por representantes de diferentes países, sectores y gremios– no emiten políticas sino directrices que inciden en la creación de políticas, siendo un elemento común en el discurso actual la promoción del concepto de *competencia* que, como se indicará más adelante, pone al servicio del mercado laboral un constructo psicológico con una finalidad fundamentada en un modelo económico. Es, en este caso, cuando la psicología se pone al servicio de la economía, tal como ya lo ha planteado Parker (2010), para que las universidades, en vez de formar ciudadanos, se dediquen a construir *hojas de vida*, recurso humano demandado por el sistema democrático, que se ha posicionado como la alternativa más conveniente; esto se encuentra en un punto intermedio entre la anarquía del “estado de la naturaleza” y el Leviatán –que para Hobbes es el Estado absolutista– que reprime el egoísmo inherente de toda persona en busca del bien común, garantizando la vida en paz.

Conocer el discurso del *otro* acerca de lo que debería aportar la educación superior, y comprender las implicaciones de una aceptación pasiva o una construcción activa de estos postulados resulta, cuando menos, interesante como aporte a la reflexión que propicia el artículo, por ello a continuación se presentan los aportes de la UNESCO.

Las directrices de la UNESCO: consensos internacionales acerca de los objetivos de la educación superior

Los consensos internacionales terminan convirtiéndose en discursos obligatorios y orientadores acerca de lo que debe y lo que no debe ser la educación superior, por lo tanto una revisión de los mismos permite vislumbrar un panorama de su presente y de su futuro. Uno de los discursos más representativos ha sido el de la UNESCO. De las reuniones del Consejo Mundial emanan directrices supranacionales acerca de las responsabilidades de la educación superior con la sociedad, en un lenguaje neutro y claro; sin embargo, diferentes autores como Fuentes (2006) ponen en tela de juicio la buena voluntad de las políticas educativas democráticas que asume ese organismo, al plantear un lado siniestro acerca de cómo los sistemas democráticos limitan el componente crítico, orientándose a la cobertura de las necesidades del mercado laboral a través del modelo de competencias.

Realizando un análisis entre los dos últimos congresos mundiales organizados por la UNESCO, en relación con la misión y el sentido social de la educación superior, su declaración de 1998 exhortó a reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, indicando en el noveno capítulo "Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad", que en un mundo globalizado que presenta cambios sociales y económicos muy rápidos, es necesario plantear nuevos modelos pedagógicos para la transmisión y la generación de conocimiento, y señala que:

Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales. (UNESCO, 1998: 26)

Indica el texto que el personal académico debería ser el catalizador decisivo en la definición de los planes de estudio, así como diseñar nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos, fomentando la adquisición de:

Conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia.

Lo cual afirma la voluntad de manifestar que la educación superior tiene como finalidad el generar en la ciudadanía un carácter autónomo e independiente que propicie el bien común, desde un entorno multicultural respetuoso con las diferencias locales.

En la siguiente conferencia, realizada once años después (UNESCO, 2009), se puede leer en el comunicado final, apartado 21: “Los criterios de calidad deben reflejar los objetivos generales de la educación superior, particularmente la meta de cultivar el pensamiento crítico e independiente y la capacidad entre los estudiantes de aprender a lo largo de toda la vida”. En ambos textos se mantiene la coherencia de persuadir en la importancia de que la educación tenga un papel continuo en el desarrollo de la autonomía personal, sinónimo de un espíritu que si bien está implicando el desarrollo social, debiera mantener la capacidad de crítica constructiva.

Por otra parte, en el discurso de 1998 aparecen términos propios del mercado laboral, tales como los *sistemas de gestión*, los *procesos de calidad* y las *competencias*, exponiendo la necesidad de modelos de cofinanciación de la educación superior en un ambiente donde el símil de universidad como negocio es cada vez más apropiado para entender la estructura y el funcionamiento. Después de diez años (UNESCO, 2009), el discurso de la declaración final centra más atención en la propuesta del Modelo de Triple Hélice: “Universidad, Estado y empresa”, en el impulso a una educación fundamentada en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la generación de redes internacionales entre universidades para favorecer la movilidad, acorde a las necesidades de la globalización. Para Calderón, Pedro y Vargas (2011), el discurso de la última declaración de la UNESCO supondría una muestra de que los parámetros económicos han supuesto una claudicación en favor de los principios que guían el neoliberalismo de mercado.

El modelo de educación por competencias: demandas de la sociedad de mercado a la educación superior

Bolívar (2005) define las competencias, desde la psicología, como estructuras cognitivas que facilitan actuaciones determinadas, y constan de un componente mental del pensamiento representacional y de otro conductual. Son interpretadas por el autor como un esquema de actuación individual y a la vez son promotoras de un pensamiento adaptado a las necesidades del sector económico.

El mercado laboral de la llamada sociedad de conocimiento (Drucker, 1993) reclama un recurso humano que debe formarse en saberes especializados para cumplir tareas concretas, pero que requiere a la vez de la creatividad y de la innovación para mejorarlas. Es en este espacio que diferentes proyectos, impulsados por organismos nacionales o internacionales, desarrollan el concepto de las *competencias laborales* que son requeridas por la sociedad, y que deben ser proporcionadas por el sistema educativo con formación continua para garantizar que la persona sea competente a lo largo de su ciclo laboral.

La educación superior es de interés para el mercado laboral como parte interesada en el recurso humano, y debido a ello se fomentan modelos de competencias a desarrollar, desde entidades supranacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), instituciones transnacionales como la Unión Europea, o nacionales como el Departamento del Trabajo de Estados Unidos de América. Se presentan también algunos proyectos cuyo propósito es definir las competencias identificadas y requeridas por diferentes perfiles profesionales, sentando las bases del modelo de formación superior que demanda la economía. Dichos modelos de competencias, sin ser una directriz política emanada desde un consenso social, suponen una directriz que las universidades toman y adoptan para definir sus mallas curriculares y adaptarse a la empleabilidad de su producto: el estudiante formado.

Se inicia esta revisión con el Informe SCANS¹ del gobierno de Estados Unidos de América; seguido del programa Tuning, financiado por la Unión Europea, y por último, el modelo DeSeCo,² desarrollado por la OECD.

Informe SCANS: La primera vez que se utilizó el término competencias tuvo lugar en 1992, cuando el Departamento del Trabajo del gobierno de Estados Unidos conformó una comisión de expertos que elaboró un documento titulado "What Work Requires of Schools" (Lo que demanda el mercado laboral de las escuelas) (SCANS, 2000). En dicho informe se identifican las habilidades que requerirán las personas para hacer frente a las exigencias laborales. Consta de dieciséis competencias, consideradas como importantes a desarrollar durante la educación. Ocho de ellas se centran en competencias básicas de la educación (lectura, escritura, cálculo, etcétera), del pensamiento y de la capacidad de autogestión, y las otras ocho involucran habilidades sociales, afectivas y éticas. Las competencias propuestas implican que las

¹ Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills.

² Definición y Selección de Competencias.

personas construyen su identidad desde su experiencia interpersonal, afectiva y moral; por lo que podría decirse que la aspiración del mercado laboral es que el buen trabajador también sea un buen ciudadano.

Proyecto Tuning: Este proyecto, financiado por la Unión Europea y desarrollado en los países que la comprenden y en América Latina, ha desarrollado la caracterización de una serie de competencias específicas para cada profesión, y otra serie de competencias genéricas, comunes o transversales, que pueden ser transferibles a múltiples funciones o tareas, subdivididas en "*instrumentales* (cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas), *interpersonales* (capacidades individuales y destrezas sociales) y *sistémicas* (conjuntar partes de un todo). El objetivo que se plantea el proyecto es tender hacia un marco de educación superior homogéneo, independientemente del país, como medio para contribuir a la movilidad entre académicos y estudiantes, por una parte, y de trabajadores, por otra, para satisfacer la demanda global.

Proyecto DeSeCo (OECD, 2005): En el informe DeSeCo, elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, se analizan las competencias y los objetivos individuales y colectivos que la educación tiene que ofrecer para permitir los triunfos individual y social. Entre otras cosas, el proyecto sostiene que el éxito del individuo incluye un empleo con ingresos aceptables, salud personal, seguridad, participación política y redes sociales, mientras que el éxito para la sociedad comprende productividad económica, procesos democráticos, cohesión social y derechos humanos, además de sostenibilidad ecológica.

Para conseguir tales fines, según el informe DeSeCo, se requiere de competencias individuales e institucionales, y de la aplicación de otras individuales al servicio de las metas colectivas de la organización. Se establecen tres grandes categorías para clasificar las competencias clave que debiera desarrollar la educación: la primera es el diálogo y la conectividad, privilegiando el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; en segundo lugar, la interconectividad y la interdependencia, como requisito para que las personas desarrollen la habilidad de involucrarse con otras en diferentes contextos y en apoyo a la movilidad laboral, aprendiendo así a interactuar en grupos heterogéneos; por último, las personas deben asumir la responsabilidad acerca de la gestión de sus vidas, situar su experiencia en el contexto social más amplio y actuar autónomamente.

Los tres proyectos de educación por competencias mencionados en DeSeCo significan, para González (2014), los modelos de educación que

intentan trasladar y plasmar una realidad social de base neoliberal a los distintos sistemas educativos, mediante una concepción cuantitativa y conductista del hecho educativo que entiende la educación como un medio y no como un fin. Para el autor, las competencias suponen un puente entre el neoliberalismo y el campo educativo: leyes de mercado y rendición de cuentas, etcétera.

Sobre la trascendencia de los reportes acerca de las competencias y su aplicabilidad a la educación superior mediante la promulgación de políticas públicas, Loredo y Ferreira (2011) destacan que éstos marcan el camino para resolver los desajustes que existen entre las cualificaciones de los licenciados y las necesidades del mercado de trabajo, y cómo deben estructurarse los programas universitarios para mejorar directamente la empleabilidad de los licenciados; de esta forma, se les dotaría de las capacidades y competencias necesarias para lograr el éxito en una economía globalizada y basada en el conocimiento.

Debido a lo anterior, las universidades deben ofrecer planes de estudio y métodos docentes que, adicional a las capacidades propias de la disciplina académica, añadan otras más relacionadas con la empleabilidad. De igual modo, atendiendo al modelo de educación por competencias expuesto en los diferentes proyectos, se debe estimular una mentalidad emprendedora entre estudiantes, en especial entre investigadores y doctorandos, y exigir que adquieran, junto con la formación científica propia de su área de conocimiento e investigación, capacidades para gestionar la investigación orientada a las demandas del mercado laboral.

Ello se ve reflejado del mismo modo en la Declaración de Lovaina (2009), en la cual el modelo de competencias y el fomento de la empleabilidad facultan al individuo para aprovechar plenamente las oportunidades del inestable mercado laboral, sin espacio para hacer una crítica a la función asignada a la educación y a su influencia sobre las personas.

La educación superior ante los discursos del sistema

La educación superior ha pasado de la búsqueda del conocimiento teórico y autónomo del siglo XIV a cubrir exigencias del desarrollo tecnológico durante la Revolución Industrial del siglo XVIII. En contraste con los inicios de la Universidad, donde el médico o el matemático eran vistos como artistas que desarrollaban su arte en un espacio separado de los poderes económico y político, en el siglo XIX la Universidad dejó de ser “[...] un lugar tranquilo para enseñar, realizar trabajo académico a un ritmo pausado y contemplar el

universo como ocurría en siglos pasados. Ahora es un potente negocio, complejo, demandante y competitivo” (Skillbeck, 2001; citado por Brunner, 2009: 24).

Esta crítica no es nueva, dado que Lyotard (1986; citado en Casanova, 2004) ya planteaba que la interrogante primigenia que en el pasado dio sentido a la Universidad (la búsqueda del conocimiento mediante preguntas tales como “¿es eso verdad?”), ha pasado a los cuestionamientos del tipo “¿para qué sirve lo que me enseñan?”. La misma posición es retomada por Rodríguez Arocho (2010), quien dice que la educación –tanto en sus formas cotidianas como en la institucionalizada– ha sido una práctica social y significada en cuanto a lo cultural, históricamente situada, y ahora que el neoliberalismo es el modelo socioeconómico que marca las directrices, la educación debe su finalidad de trabajo a la dinámica mercantilista. Ello implica que para tener éxito en el sistema educativo vigente, la educación superior debe adaptarse a las demandas de los mercados laborales.

En la actualidad, el fin último de buscar conocimiento ha sido reemplazado por el sentido de urgencia propiciado por las demandas del sector empresarial, puesto que es este sector el que en mayor medida financia al modelo universitario. Desde el análisis de Chang (2010) –acerca del Modelo de Triple Hélice que explica la vinculación entre empresa, Estado y Universidad–, la educación se posiciona como la puerta de acceso al mercado laboral y la investigación se dedica a atender demandas de producción, quedando subyugada la Universidad a las exigencias del mercado con el aval cómplice del Estado.

Por ello, Loredó y Ferreira (2011) exponen que ya no hay espacio en la educación para la búsqueda personal, la discusión, la reflexión, la crítica o el debate; ya no consideran adecuado hablar de estudiantes, puesto que el único objetivo de la enseñanza es preparar para el mercado de trabajo, por lo que la jornada estudiantil se ha convertido en una jornada laboral. La formación académica ha devenido en un proceso de “gestión del yo” donde los discursos administrativos confluyen con los psicológicos para la administración de la vida íntima (Giddens, 1999), con el propósito de lograr un retorno de la inversión en el futuro y, por tanto, el individuo debe planificar su proceso formativo en función de la rentabilidad. En definitiva, su proyecto de vida debe construirse sin dudar del sistema socioeconómico del que depende y donde está inmerso.

En este marco nuevo de enseñanza, Paulino y Palmieri (2009) destacaron que las relaciones entre el docente y el alumno en el siglo XXI no vienen dadas por la asimetría de poder entre las partes, sino por las diferencias en los niveles de competencia entre ambos. La relación actual docente-alumno es

bidireccional debido a la influencia de las herramientas tecnológicas que facilitan la interacción entre ellos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto propicia los conflictos, transgresiones, negociaciones y acuerdos entre las partes, y, apelando a la metáfora de estudiante como cliente, hay una demanda respecto a la calidad de los contenidos y su aplicación práctica en los contextos laborales.

En este entorno, atendiendo a los modelos de competencias referidos (SCAN, Tunning y DeSeCo), se presenta una alteración en los modos y formas de relación entre los docentes y estudiantes, puesto que la esencia de la interacción ya no es la transmisión del conocimiento sino la formación de competencias. Lyotard (1984; citado en Loredó y Ferreira, 2011) considera esta situación como la deslegitimación y el dominio de la performatividad en relación con la agonía de la era del docente, ya que la docencia no es más competente que las redes de información e internet para transmitir el saber establecido, y tampoco es más competente que los equipos interdisciplinarios para imaginar formas de transmitir la complejidad multifactorial del mundo actual.

Se puede decir entonces, retomando a Hobbes, que el Leviatán se sostenía gracias al adoctrinamiento del individuo por parte del Estado al servicio del soberano, mientras que en la actualidad, el modelo de competencias se sostiene sin estridencias ni grandes estructuras represivas, y se soporta en la función del docente como facilitador del aprendizaje que interesa al sector productivo, donde el estudiante, si quiere contar con conocimientos útiles y rentables, no debe dudar de la validez de las instrucciones recibidas (Covarrubias y Piña, 2004; Paulino y Palmieri, 2009). En otras palabras, la labor de la superestructura que adoctrina al Ser es reemplazada por la subjetividad de cada individuo que se encarga de adoctrinarse a sí mismo, y antepone el someterse al modelo de competencias antes que ser excluido del mercado laboral (Parker, 2010).

Frente a esto, la educación superior deberá dotar a sus *clientes* -los estudiantes- de habilidades, competencias y conocimientos a lo largo de su vida profesional: el nuevo mantra de la *educación continuada*, que predica la necesidad de estar formándose durante toda la vida, podría interpretarse, tal como lo hacen Moral y Ovejero (2005), como una acción de control de larga duración que intenta construir seres dóciles psicológicamente, que se amolden de manera constante a las necesidades del mercado y a las tradiciones, como garante de la continuidad del sistema establecido, a menos que se trate de favorecer el pensamiento crítico.

Acerca de este tema, Loredó y Ferreira (2011) mencionan que las metodologías nuevas para la docencia están basadas en la exclusión de los con-

tenidos y en el énfasis en los procedimientos, sobre todo en lo relacionado a la tecnología. Las nuevas formas de interacción y relación mediadas por las TIC llevarán eventualmente al replanteamiento de categorías de análisis y formas de entendimiento, pues la comunicación y las relaciones mediadas por las tecnologías invitan a una mirada crítica de conceptos fundamentales en la educación como son comunidad, comunicación, interacción social, construcción de identidad y subjetividad, y ejercicio de poder (Rodríguez-Arocho, 2010). Estas metodologías están basadas en las competencias que ha de adquirir el alumnado de acuerdo a teorías importadas desde los modelos basados en la gestión de recursos humanos, donde prevalecen los recursos tangibles y mercantiles del aprendizaje, dado que la educación por competencias pretende totalizar la subjetividad y convertir al individuo en una síntesis perfecta de *trabajador-consumidor-ciudadano* modelo (Loredo y Ferreira, 2011).

La psicología social crítica en contextos de educación superior

En el apartado anterior, se ha concluido que un objetivo de la educación superior actual es lograr la tríada “trabajador eficiente, consumidor aplicado y ciudadano modelo”, ante lo cual persiste la siguiente duda: ¿Es el pensamiento crítico un elemento realmente deseable en los individuos formados por la educación superior?

Desde la psicología, Loredo y Ferreira (2011) dicen que la educación superior formal debería estar dirigida al desarrollo de funciones psicológicas superiores tales como la reflexión crítica, la capacidad de comunicación por diferentes medios y la sensibilización ante la diversidad, entre otras, como refiere el documento de la UNESCO. Aunque, según Videla (2013), la educación por competencias, detrás de sus distintos significados, mantiene una discusión latente sobre su orientación conductista, constructivista, cognitiva u holística, que genera dudas y debates sobre su inferencia en la subjetividad.

Rodríguez Arocho (2010) argumenta que, desde el punto de vista vigotskiano, se entiende al estudiante como un ser social, protagonista en las interacciones de su vida educativa y externa, mientras que la docencia cumple una función de agente cultural: enseñar en un contexto de prácticas y medios social y culturalmente determinados, y es una mediadora esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación del alumnado, ante lo cual situamos la educación en un contexto de dimensiones culturales.

Con base en esta conceptualización de la cultura en la educación superior y, a modo de ejemplo, cito el artículo “¡Menos filósofos, más ingenieros!” de Oppenheimer, (2012), el cual exalta el modelo educativo chino, y muestra que en la universidad de Tsinghua el 72% de los estudiantes están inscritos en facultades de ingeniería y ciencias puras, y sólo el 28% en humanidades y ciencias sociales, en relación opuesta con las universidades latinoamericanas como la de Buenos Aires, la cual tiene 29.000 estudiantes de psicología y 8.000 de ingeniería; esto “equivale a producir tres psicólogos para curar los problemas de cada ingeniero” (Oppenheimer, 2012).

Alineado con el discurso oficial de entidades como la UNESCO, Oppenheimer plantea que una posible solución para *producir* más ingenieros es que “la ingeniería sea un estudio más divertido” y que, citando a un experto de la Universidad de Illinois, la deserción de casi 50% de los estudiantes de ingeniería se debe a que la formación inicia con matemáticas, ciencia y temas abstractos, dejando para el final la parte creativa de la carrera.

Una posible conclusión de la lectura de este artículo es que la educación superior en Latinoamérica requiere involucrar más el pensamiento crítico, sin embargo, el análisis de Oppenheimer presenta un punto débil, puesto que no se refiere a la realidad del sistema educativo chino, que puede describirse usando diferentes adjetivos, ninguno de ellos asociados con diversión. El modelo se basa en el énfasis excesivo de la memorización de conceptos, en la formación intensiva en matemáticas y ciencias, en la evaluación constante en un ambiente hipercompetitivo, y en una oferta de actividades deportivas y culturales inferiores a las del modelo occidental, en un estilo de instrucción que reduce la individualidad al mínimo (Mack, 2012; Abrahamsen, 2012).

En este sentido, el modelo educativo chino ha sido altamente exitoso para lograr los objetivos de la que hoy es la economía de mayor crecimiento en el mundo. Sin embargo, hay voces de alerta en el país, puesto que el excesivo adoctrinamiento político ha limitado las capacidades del pensamiento crítico requeridas para adaptarse a un ambiente cultural globalizado (Abrahamsen, 2012). Irónicamente, según el mismo Abrahamsen (2012), el modelo educativo chino, alejado del pensamiento crítico, fue adoptado del modelo socialista de la antigua Unión Soviética, donde la educación era vista como el medio para producir trabajadores para suplir las necesidades de una economía estatista. Las presentes reformas, que se acercan al modelo capitalista, buscan una “reformulación más sofisticada de la misma meta: estimular la creatividad e individualidad como medio para producir trabajadores más efectivos” (Abrahamsen, 2012).

Asociado a lo anterior, hay un aspecto que normalmente se ignora en las reflexiones acerca de la educación: la voluntad y los intereses del individuo. Los discursos oficiales pueden ser vistos como intrínsecamente paradójicos por su propósito de construir identidades distintivas (individuos creativos y seres críticos) a través de la homogeneización de comportamientos, convirtiendo a la persona en un bien cuyo valor se basa en su habilidad para apropiarse técnicas y competencias útiles (Grey y Garsten, 2001). Ante esto, los esfuerzos por formar “más ingenieros” en Latinoamérica (Cardona, 2002; Carlson, 2002; McGinn y Warwick, 2006) estarían en contravía a los intereses del individuo con pensamiento crítico, quien podría negarse a seguir un camino ya trazado a pesar de ser más rentable (tal como pasa en Latinoamérica). El “poco divertido” modelo chino ha demostrado que el adoctrinamiento y el control de la individualidad son más efectivos para los éxitos social y económico de las naciones.

No obstante, las grietas en los modelos tendientes al autoritarismo abren una ventana a propuestas nuevas de empoderamiento del individuo, más allá de las exigencias de su sistema social. Potter (2008) remarca que uno de los objetivos a plantear desde la psicología discursiva es mostrar la forma en que las instituciones, tales como las universidades, pueden ser caracterizadas a través de asuntos psicológicos específicos que podrían explicar la naturaleza de la institución. Ello permite a los investigadores abordar la forma en la que términos y orientaciones psicológicas particulares tienen roles institucionales.

Atendiendo al marco de la educación superior, el papel de la psicología requiere ser analizado desde parámetros diferentes a los tradicionales, puesto que la emergencia de factores tales como las nuevas tecnologías, las demandas de ser socialmente responsable y los modelos de educación por competencias han incidido en su desarrollo. Al respecto, estudios como el realizado por Prilleltensky y Nelson (2002; citado por Rodríguez Arocho, 2010), mencionan que la psicología de la educación debería ser una fuente de formación de educadores e investigadores con visión comprometida con la acción social, que cuestionara los paradigmas vigentes e interviniera en circunstancias histórico-culturales específicas. Por ende, la psicología debería reflejar los problemas de la realidad social en que está inmersa, y considerar la estructura socioeconómica y sus efectos en la formación del ser social (Montero, 1994).

En este sentido, Loredó y Ferreira (2011) consideran que la educación es uno de los ámbitos de la actividad humana en que más presentes se hallan las concepciones acerca de lo psicológico, y aseveran que la psicología se ha convertido en una herramienta del sistema de educación por competen-

cias, orientado a producir profesionales para el mercado, problemática que abordan otros autores como Casanova (2004). Sin embargo, la educación superior debería incluir, tal como reconoce la UNESCO, la responsabilidad social de aportar competencias orientadas a desarrollar actitudes que impulsen la cohesión social y la generación del pensamiento crítico.

Situada en esta misma línea del pensamiento, se presenta la necesidad de un mayor desarrollo de la psicología social crítica en el marco de la educación superior, que debiera contemplar “el cuestionamiento de los fundamentos epistemológicos sobre los que construye sus saberes, de las teorías y métodos que orientan a intervenciones e investigaciones, y un compromiso ético-político con la acción transformadora para hacerla pertinente a realidades complejas y cambiantes” (Rodríguez Arocho, 2010: 2). Esto concuerda con Jaraba y Mora (2010), para quienes la crítica en la psicología social tiene el objeto de desvelar el carácter de construcción social del conocimiento sometido a contingencias históricas, intereses específicos y relaciones de poder; el saber que se transmite desde las universidades necesita estar en permanente proceso de redefinición y reconstrucción, debiendo darse a partir de la apropiación creativa de diversos repertorios conceptuales y metodológicos por parte de los docentes y alumnos, y ello desde un carácter transdisciplinar.

Sin ese empuje desde la psicología social crítica, tal como exponen Loredo y Ferreira (2011), la educación superior puede transformarse, mediante el modelo de competencias, en un sustituto evolutivo del adoctrinamiento anteriormente basado en la ética religiosa. Así, para dichos autores se fomentaría un perfil de ciudadanía sin capacidad crítica, educada para la aceptación de unos valores que debe asumir como incuestionables al tiempo que se excomulga la reflexión, la ironía, el distanciamiento, el goce intelectual lúdico, el pensamiento o la discusión teórica. Esta excomunión se hace con criterio científico, es decir, se muestra como indiscutible cuando se interroga acerca de la manera de fomentar una psicología social crítica y discursiva, que realice funciones de contrapeso político a los dispositivos que exigen que la disciplina actúe como aval de los modelos de educación superior al servicio del mercado, y concluyen que “La existencia de la psicología debe cuestionarse, no para negarla, sino para problematizarla” (Loredo y Ferreira, 2011: 92).

Desde una psicología social crítica, se resalta el riesgo para la sociedad de una educación superior orientada a la preparación profesional sin tener en cuenta el desarrollo del pensamiento crítico, fomentado en valores que respeten la diversidad (Bolívar, 2005). En este sentido es vigente remarcar lo señalado por Colby, Ehrlich, Beaumont y Stephens (2003), quienes dicen:

Si las personas que van a graduarse en las universidades están llamados a ser una fuerza positiva en el mundo, necesitan no sólo poseer conocimientos y capacidades intelectuales, sino también verse a sí mismos como miembros de una comunidad, como individuos con una responsabilidad para contribuir a sus comunidades. Deben ser capaces de actuar para el bien común y hacerlo efectivamente (94).

Reflexiones de continuidad

Ante lo expuesto anteriormente, cabe plantearse si es posible pensar en la educación superior sin componente crítico. De forma breve podría decirse que sí, sin embargo, aportar una respuesta más extensa incluye atenuantes: en el “estado de la naturaleza” imaginado por Hobbes, la “guerra de todos contra todos” era ocasionada por el egoísmo del hombre y por la falta de instituciones que lo controlen y lo adoctrinen. En contraposición, en el mundo real y “civilizado”, la lucha del hombre es por la permanencia en el sistema a toda costa, dispuesto a apropiarse de las competencias y aprender los conocimientos que requiere el sistema económico actual, puesto que estar fuera del mercado laboral global implicaría vivir en el caos y la desesperanza.

La educación basada en el adoctrinamiento y el control de la individualidad, incluso en nuestros días, ha sido exitosa en el logro de los resultados deseados por los gobiernos y sectores productivos. Sin embargo, los cambios en la dinámica entre docente-estudiante, la necesidad de adaptación a ambientes globales y la aparición de nuevas tecnologías, han presionado cambios en el modelo educativo acerca de la formación del pensamiento crítico y de la autonomía moral. De otra forma, la humanidad estaría en una clara desventaja adaptativa.

El informe Delors (1996) nos dice que la educación encierra un tesoro, pero la mercantilización entorno a la educación superior, que algunos de los autores citados en este artículo parecen indicar, puede llevar a creer que dicho tesoro se pague con tarjeta de crédito y en cuotas para acceder a las posibilidades que brinda el mercado laboral. La educación superior puede verse actualmente como una “llave de paso” para acceder a las posiciones laborales de poder, de modo que se enfrenta a la paradoja de su compromiso con la interpretación crítica de las estructuras y los modelos sociales, sin incumplir con los sectores productivos y gubernamentales, a los que está subordinada en la formación de eficientes “trabajadores-consumidores-ciudadanos”. Los modelos de competencias interpretados desde una concepción economicista, tal como remarcan Esteve, Adell y Gisbert (2014),

relegan el papel de la educación para el siglo XXI a la producción de la riqueza y a la empleabilidad, por lo cual, los autores cuestionan si debe la educación limitarse a las demandas del momento.

Frente a esta discusión, el papel de la psicología social crítica en la educación superior debería desarrollar el aprendizaje ético, cuyos criterios a optimizar serían la autonomía moral, el respeto a uno mismo y al bien común con base en el diálogo. Dicha optimización incidiría en las áreas cognitivo-rationales (razonamiento moral, juicio moral y toma de decisiones), emocional-afectiva (sensibilidad moral) y motivacional-conductual (esfuerzo y regulación de la conducta prosocial). Para ello, autores como Martí-Vilar (2008) sugieren técnicas y métodos de “construcción del yo” como diálogos clarificadores, autoexpresión, ejercicios de autorregulación; de “reflexión sociomoral” realizando diagnósticos de la situación, favoreciendo la construcción crítica, desarrollando la construcción de conceptos, trabajando con dilemas morales, y realizando técnicas de *role-playing* y de *role-model*, desarrollando así habilidades sociales.

El objetivo que se plantea desde una psicología social crítica será cómo proponer espacios de resistencia a los modelos dominantes transmitidos, pero con la aspiración tradicional del pensamiento crítico, que es la “emancipación” del hombre, matizándose con reflexiones más sofisticadas acerca de lo que implica ejercer la crítica en el mundo contemporáneo, teniendo en cuenta las necesidades del individuo, quien desea su desarrollo personal en la sociedad con vinculación al modelo social establecido.

En este artículo se considera que desde la dinámica actual, las instituciones ya no son concebidas desde el pensamiento crítico como fuerzas opresoras, sino como fuentes potenciales de iniciativas de empoderamiento (Grice y Humphries, 1997). En este punto cabe resaltar la necesidad de generar más espacios para la psicología social crítica, como árbitro entre la relación sujeto-sociedad, y menos para la crítica (a secas) hacia los modelos actuales de educación superior inmersos en un entorno de discursos supranacionales como el de la UNESCO, donde se anima a educar en pensamiento crítico y donde los modelos de competencias no son excluyentes con la formación de autonomía moral.

Una perspectiva crítica de la psicología social debería caracterizarse por el desarrollo de prácticas en la educación superior que desafíen lo que es tomado como cultura, analizando de manera crítica los discursos –generalmente aceptados– para repensar los efectos de poder que dichos discursos tienen en las instituciones. Esto implica distanciarse de la perspectiva crítica tradicional que percibe al hombre “manipulado, vuelto objeto, pasivo y conformista” (Alvesson y Sköldberg, 2000: 124), otorgándole una condi-

ción de “ente activo” (Alvesson y Willmott, 2002; Thomas y Davies, 2005) que juzga la pertinencia de los discursos para dar sentido a sus principios, emociones y aspiraciones laborales (Ismarson y Vargas, 2010).

Tal como se ha visto en los ejemplos presentados en este artículo, hay un interés por formar al ser como un trabajador útil al sistema, pero también se han planteado las bases de los discursos que permitan al ser humano reflexionar acerca de lo que Grice y Humphries (1997) denominan “grados relativos de opresión”, los cuales permiten un mejor balance entre las necesidades de la subjetividad humana y los requerimientos del ambiente socioeconómico. Es en este punto en el cual la psicología social crítica tiene un nicho de desarrollo por impulsar en la educación superior, con la meta de crear un activismo ciudadano crítico e ilustrado (Martí-Vilar, 2010).

En cierta forma, desde los discursos expuestos, se han dado las bases que avalan la formación del pensamiento crítico, y son reconocidas la crítica y la madurez moral como una competencia a desarrollar. Sultana (2009) ya señaló que las competencias son uno de los caminos que pueden utilizarse para guiar la formación sin desdeñar otras vías producto de la interacción social en comunidades de aprendizaje. Cabe suponer que, teniendo las bases para educar desde un punto de vista que permita adoptar perspectivas alternas a discursos oficiales, el poner énfasis en la educación para el pleno desarrollo personal con sentido crítico, o delimitar el rango de acción de la educación superior a la cualificación profesional para el mercado, sea más un tema de metodología educativa.

La psicología social crítica, a modo de conclusión, puede permear a la educación superior, problematizando las políticas públicas que guían el conocimiento sobre qué investigar o qué formar en cuanto a competencias a desarrollar. En última instancia, el ser humano desde su subjetividad es quien deberá considerar si acepta los valores normativos o bien arriesga el área de comodidad de aceptación del discurso para afrontar retos en favor de consensos sobre el rol que la academia debe tener en la sociedad, sin delegar al Estado o a la empresa las decisiones sobre la estrategia a seguir.

Referencias

- Abrahamsen, Eric (2012). *A Liberal Arts Education, Made in China*. Latitude. New York. The New York Times Company. Recuperado de: <http://latitude.blogs.nytimes.com/2012/07/03/a-liberal-arts-education-made-in-china/> [Consultado el 14 de diciembre de 2012]
- Alvesson, Mats y Sköldbberg, Kaj (2000). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. Londres: Sage.

- Alvesson, Mats y Willmott, Hugh (1992) On the Idea of Emancipation in Management and Organizational Studies, en *The Academy of Management Review*, 17(3), pp. 432-464.
- Beneitone, Pablo; Esquetini, César; González, Jualia; Maletá, Maida; Siufi, Gabriela; Wagenaar, Robert (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final - Proyecto Tuning América Latina desde 2004 a 2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Brunner, José J. (2009). Prólogo: El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España, en Luis Enrique, Alonso; Carlos Jesús Fernández y José María Nyssen (Eds.), *El debate sobre las competencias: una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: Agencia Nacional Española para la Calidad, pp. 19-24
- Bolívar, Antonio (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24), pp. 93-123.
- Calderón, Adolfo Ignacio; Pedro, Rodrigo Fornalski; Vargas, Maria Caroline (2011). Responsabilidad social de la Educación Superior: la metamorfosis del discurso de la UNESCO en foco, en *Interface - Comunicação Saúde Educação*, 15(39), pp. 1185-98.
- Cardona Ossa, Guillermo (2002). Tendencias educativas para el siglo XXI: Educación virtual, online y @Learning. Elementos para la discusión, en *Edu-tec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 15.
- Carlson, Beverly (2002). Educación y mercado de trabajo en América Latina frente a la globalización, en *Revista de la CEPAL* 77. Santiago de Chile: CEPAL.
- Casanova, Hugo (2004). *La universidad hoy. Educación, universidad y sociedad: El vínculo crítico*. Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 197-214.
- Chang Castillo, Helene G. (2010). El modelo de la triple hélice como un medio para la vinculación entre la universidad y empresa, en *Revista Nacional de Administración*, 1 (1), pp. 85-94.
- Colby, Anne; Ehrlich, Thomas; Beaumont, Elizabeth, and Stephens, Jason (2003). *Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Covarrubias, Patricia y Piña, María M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, 34, pp. 47-84.
- Delors, Jacques et. al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana Ediciones-UNESCO.
- Dewey, John (2007). *¿Cómo pensamos?, relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Drucker, Peter (1993). *The Rise of the Knowledge Society*. *Wilson Quaterly*, 17(2)
- Eiro, Maria Idati y Catani, Afrânio M. (2011). Projetos Tuning e Tuning América Latina: afinando os currículos às competências, en *CADERNOS PROLAM/USP*, 18, pp. 105-125.
- Esteve, Francesc; Adell, Jordi; Gisbert, Mercè (2013). El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI. *Comunicación*

- en el II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE), Tarragona.
- Estrada, Ángela M. (2004). La psicología social en el concierto de la transdisciplinariedad. Retos latinoamericanos, en *Revista de Estudios Sociales*, 18, pp. 51-58.
- Fuentes, Juan B. (2006). El espacio europeo de educación superior, o la siniestra necesidad del caos, en *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 38, pp. 303-335.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- García Molina, José (2013). Profesar la profesión de profesor. Entre el filósofo y el agente doble, en *Athenea Digital*, 13, pp. 13-27.
- Giddens, Anthony (1999). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Goethals, George R. y Sorenson, Georgia L. J. (Eds.). (2006). *The quest for a general theory of leadership*. Northampton: Edward Elgar Publishing.
- González, Hugo (2014). Competencias para la empleabilidad en educadores en formación, en *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, pp. 268 - 272
- Grey, Chris y Garsten Christina (2001). Trust, control and post-bureaucracy, en *Organization Studies*, 22(2), pp. 229-250.
- Grice, Shayne y Humphries, Maria (1997). Critical Management Studies in post-modernity: Oxymorons in outer space?, *Journal of Organizational Change*, 10 (5), pp. 412-425.
- Hancock, Philip y Tyler, Melissa (2004). 'NOT your life': Critical management studies and the management of everyday life, en *Human Relations*, 57(5), pp. 619-645.
- Ismarson, Iben y Vargas, Óscar (2010). *Resisting through Corporate Values*. Suecia: Lund University Press.
- Jaraba, Bruno y Mora, Fredy (2010). Reconstruyendo el objeto de la crítica: Sobre las posibles confluencias entre psicología crítica y estudios sociales de la ciencia y la tecnología, en *Revista Colombiana de Psicología*, 19 (2), pp. 225-239.
- Kafka, Franz (1999). *Informe para una academia. Obras completas*. Jordi Rottner trad. Barcelona: Edicomunicación.
- Laval, Christian y Dardot, Pierre (2009). *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*. Paris: La Découverte
- Lenis, John F. (2000). La educación en el planteamiento de Thomas Hobbes y algunas de sus implicaciones desde la perspectiva de la teoría crítica, en *Revista Educación y Pedagogía*. 12(26-27), pp. 179-188
- Loredó, José Carlos y Ferreira, Arthur (2011). Aventuras y desventuras de la educación en el Reino de Psicolandia: el supuesto respaldo científico del Espacio Europeo de Educación Superior, en *Athenea Digital*, pp. 79-97.
- Mack, Lauren (2014). School in China: Introduction to School and Education in China. About. About.com Guide. Web. 10 Dec 2012. Recuperado de: <http://chineseculture.about.com/od/thechineselanguage/a/Introduction-To-Education-In-China.htm> [Consultado el 14 de mayo de 2014].
- Marshall, James Derek (2000). Thomas Hobbes (1588-1679): Education and Governmentality, en Ghiraldelli, P. y Peters, M. A. (eds), *Encyclopaedia of Philosophy of Education*. Recuperado de http://eepat.net/doku.php?id=hobbes_and_philosophy_of_education [Consultado el 10 de octubre de 2014]

- Martí, Juan José (2011). *Responsabilidad social universitaria: estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de universidades iberoamericanas*. Tesis doctoral. Valencia: Universitat de València.
- Martí-Vilar, Manuel (2008). Las necesidades humanas desde la psicología moral, en *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 102, pp. 89-101.
- Martí-Vilar, Manuel (2010). *Razonamiento moral y prosocialidad*. Fundamentos. Madrid: Editorial CCS.
- McGinn, Noel y Warwick, Donald P. (2006). La planeación educativa: ¿ciencia o política?, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 36, pp. 153-182.
- Montero, Martiza (1994). Un paradigma para la psicología social. Reflexiones desde el quehacer en América Latina, en Moritza Montero (Ed.), *Construcción y crítica de la psicología social*. Barcelona: Anthropos, pp. 27-48.
- Moral, María y Ovejero, Anastasio (2005). Funciones (re)veladas de la educación contemporánea: aproximación crítica desde la psicología social de la educación en España, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, pp.175-203.
- Munné, Frederic (1994). *La psicología social com a ciència teòrica*. Barcelona: Editorial PPU.
- OECD. (2005). DeSeCo. *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Oppenheimer, Andrés (2012). ¡Menos filósofos, más ingenieros!. The Miami Herald - publicada el 17 de Oct del 2012. Recuperado de: http://www.diariodecuyo.com.ar/home/new_noticia.php?noticia_id=548549 [Consultado el 10 de julio de 2014].
- Parker, Ian (2010). *La psicología como ideología. Contra la disciplina*. Madrid: Catarata.
- Peters, Tom (1997). The Brand Called You. Fast Company Magazine Issue 10 August/September. Recuperado de: <http://www.fastcompany.com/28905/brand-called-you> [Consultado el 19 de octubre de 2014]
- Potter, Jonathan (2008). Hacer que la psicología sea relevante, en *Discurso & Sociedad*, 2 (1), pp. 186-200.
- Paulino, Lucas Roberto Pedrão y Palmieri, Marilicia Witzler Antunes Ribeiro (2009). A história da psicologia social contada da perspectiva do aluno que não fez a 'tarefa de sempre, en *Athenea digital*, 7, pp. 163-178.
- Rehn, Alf (2008). Pop (Culture) Goes the Organization: On Highbrow, Lowbrow and Hybrids in Studying Popular Culture within Organization Studies, en *Organization*, 15 (5), pp. 765-783.
- Rodríguez-Arocho, Wanda (2010). Hacia una psicología social crítica de la educación en América Latina, en *Revista Paideia Puertorriqueña*, 5(1), Recuperado de: <http://paideia.uprrp.edu/wp-content/uploads/2013/11/Hacia-una-psicolog%C3%ADa-social-cr%C3%ADtica-de-la-educaci%C3%B3n-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>
- Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills [SCANS] (2000). *What work requires of schools (report)*. USA. U.S. Department of Labor.
- Spoelstra, Sverre. (2007). *What is Organization?*. Suecia: Lund University Press.
- Sultana, Ronald G. (2009). Competences and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts, en *International Journal of Educational Vocational Guidance*, 9, pp. 15-30.

- Tietze, Susanne; Cohen, Laurie y Musson, Gill (2005). *Understanding Organizations Through Language*. London: Sage.
- Thomas, Robyn y Davies, Annette (2005). Theorizing the Micro-politics of Resistance: New Public Management and Managerial Identities in the UK Public Services, en *Organization Studies*, 26 (5), pp. 683-706.
- UNESCO (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. París: UNESCO.
- UNESCO (1998). *Conferencia mundial sobre la educación Superior. La Educación Superior para el siglo XXI: Visión y Acción*. Madrid: UNESCO
- UNESCO (2009). *Comunicado Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Paris: UNESCO.
- Università di Bologna. Our History (n.d.). Recuperado de <http://www.eng.uni-bo.it/PortaleEn/University/Our+History/default.htm> [Consultado el 15 de diciembre de 2012]
- Van Dijk, Teun (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Videla, Leonardo D. (2013). Formación integral y responsabilidad social en psicología desde el modelo de educación basado en competencias. VII Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos (ENDUC-7) La Fe en la Vida Pública. Hacia un diálogo inclusivo. Recuperado de: <http://www.enduc.org.ar/basestot/orden5a.php>

La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas *

Sonia M. Araujo**

* Título en inglés: Evaluation and the Argentine university: policies, approaches and practices.

** Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Correo electrónico: saraujo@fch.unicen.edu.ar

Recibido el 7 de mayo del 2014; aprobado el 20 de octubre del 2014

PALABRAS CLAVE

Argentina/Universidad/
Evaluación/Acreditación/
Enfoques

Resumen

El trabajo tiene como propósito plantear algunas premisas básicas para dar cuenta de la complejidad del campo de la política y la práctica evaluadoras en la Argentina a partir de la década de 1990. Se sostiene que la instrumentación de la evaluación se

organizó en torno a enfoques diversos como producto de la presencia de estrategias de negociación entre el Estado y las instituciones universitarias a través de sus actores organizados como el Consejo Interuniversitario Nacional, el Consejo de Rectores de Universidades Privadas, el Consejo de Universidades, los Consejos de Decanos, con el propósito del logro de consensos y legitimación.

KEYWORDS

Argentina/University/
Evaluation/Certification/
Approaches

Abstract

This work proposes some basic premises in order to comprehend the complexity of evaluation policies and practices in Argentina since the 1990s. It argues that different approaches were adopted in implementing the evaluation mechanisms,

due to negotiation strategies between the State and the universities. These involved diverse actors, such as the National Inter-University Council, the Council of Private University Presidents, and the Council of Deans, in order to reach a consensus and obtain legitimacy.

Introducción

En los estudios sobre la educación superior en Argentina es posible reconocer el incremento de la producción de conocimientos en torno a la evaluación y a los efectos que ha tenido su implementación en diversos actores y áreas de la Universidad. Las investigaciones se han orientado a indagar acerca de los procesos de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad (Krotsch, 2002; 2009), e igualmente acerca de las características y el impacto del Programa de Incentivos en los docentes investigadores (Prati, 2002; Prati y Prego, 2007; Araujo, 2003; Arana, 2006; Leal y Robin, 2006). También dan cuenta de la acreditación de carreras de grado en ingeniería (Lerch, 2013; Araujo y Trotta, 2011; Villanueva, 2008; Casajús y Garatte, 2012), de las dinámicas de los métodos y de las prácticas universitarias en el contexto de la implementación de procesos de evaluación institucional (Krotsch, Atairo y Varela, 2007; Berdaguer, 2007; Bracchi y Sannuto, 2007; Versino, 2007; Prati y Prego, 2007; Camou, 2007; Fernández Lamarra, 2007), así como de la acreditación de carreras de posgrado (Krotsch, 1994; Trebino, 2010; Barsky y Dávila, 2004, 2012; Fernández, 2008; Marquis, 1998; 2009; Jeppesen, Nelson y Guerrini, 2004; De la Fare y Lenz, 2012), de la evaluación de la función docente (Fernández Lamarra y Cópola, 2010; Walker, 2013) y de las acciones llevadas a cabo por los pares evaluadores (Marquina, 2009; Marquina, Ramírez, Rebello, 2009). Estas investigaciones abordan cuestiones específicas que brindan un panorama particularizado sobre la evolución, la problemática y la dinámica que caracterizan el campo de las prácticas evaluadoras.

Este artículo se propone ofrecer una mirada de conjunto a las políticas gubernamentales producidas e implantadas en Argentina para encarar el problema de la “calidad” en la educación superior. En otros términos, se trata de presentar las políticas en tanto “decisiones o cursos de acción respecto a problemas determinados o *issues*” (Cox, 1993). En este país, el proceso se caracterizó por una fuerte tensión entre el gobierno y las instituciones universitarias, expresada ésta fundamentalmente en la antesala de la sanción de la Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521/95 (LES), que legalizó la evaluación creando la Comisión Nacional de Evaluación y

Accreditación Universitaria (CONEAU) y sentó las bases en esta materia en el sector de educación universitaria.

La mirada que se expone cobra sentido bajo la hipótesis de continuidad de las principales políticas de educación superior implantadas durante la presidencia de Carlos Saúl Menem (1989-1995), mantenidas en los posteriores gobiernos de la Alianza con la gestión de Fernando de la Rúa (1999-2001), en los gobiernos postcrisis 2001 (Ramón Puerta, Adolfo Rodríguez Saá y Eduardo Camaño, 2001; Eduardo Duhalde 2002-2003) y en los del Frente para la Victoria, con las administraciones de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011 hasta el presente).

Suasnábar (2005) sostiene que, a partir del año 2000, se observa la incapacidad del conjunto de actores (Estado, Universidad y comunidad académica) para formular una agenda de políticas públicas que trascienda la generada en la década de 1990. Agrega que, durante los dos primeros años del gobierno de Kirchner, se produjo un *impasse* en las políticas universitarias, caracterizado por la cristalización de los dispositivos de gobierno implantados por la LES, los cuales fueron asumidos por las universidades y reapropiados por distintos actores del sistema con finalidades e intereses diversos. Según Chiroleu e Iazzeta (2012), particularmente durante las presidencias de Kirchner y de Fernández de Kirchner, entre 2003 y 2010, la voluntad de revisar algunas políticas provenientes de los años noventa no tuvo como prioridad el ámbito universitario. Al contrario, este ámbito fue desplazado por otras urgencias que impidieron diseñar una política universitaria integral, al mismo tiempo que no se aprovechó el clima distendido de la relación gobierno-Universidad —que contrastó con el clima conflictivo de la presidencia de Carlos Saúl Menem— para enfrentar las problemáticas del sector. Además, estos autores sostienen que la situación desentonó con la audacia para operar cambios en otras áreas a través de medidas como la renegociación con los acreedores externos, la recuperación de empresas privatizadas en los noventa, la estatización de los fondos de pensión AFJP, la ley de Medios Audiovisuales y la reapertura de los juicios a los responsables del terrorismo de Estado.

La presencia de dos núcleos de interés de la política universitaria en el lapso 2003-2010 —como son las relaciones entre la Universidad y su medio, así como la inserción argentina en el proceso de internacionalización de la educación superior (Iazzeta y Chiroleu, 2012)— coexistió con la continuidad de las políticas de evaluación de la calidad de la educación universitaria. En efecto, durante los años noventa, en el gobierno de corte neoliberal y como parte de la agenda gubernamental, fueron sancionados y diseñados

los encuadres normativos que sustentan, hasta la actualidad, las principales orientaciones en materia de evaluación del sistema universitario, caracterizadas por la coexistencia de enfoques de evaluación y la presencia de distintas estrategias gubernamentales implantadas para la búsqueda de legitimidad política.

En Argentina, a casi veinte años de la sanción de la LES, la hipótesis que estructura este texto a modo de discusión es que las diferencias para encarar la evaluación de las instituciones y de las carreras fueron la respuesta que, luego de procesos de enfrentamiento y negociación entre los actores universitarios y el Estado —“ensamblaje conflictivo” según Acosta Silva (2000)—, contribuyó a moderar los cuestionamientos y a superar las resistencias tanto a las políticas como a los dispositivos de evaluación. Se trata de decisiones singulares en el plano de la política, cuya traducción en las estrategias gubernamentales y en los aspectos instrumentales habrían posibilitado su aceptación, su apropiación y su reproducción, sin que hayan sufrido cambios significativos desde su propia implantación como política gubernamental, en un inicio, y luego como política de Estado (Suasnábar, 2005; Chiroleu, 2005; Chiroleu y Iazzeta, 2012).

Así pues, el presente artículo se estructura tomando como base el análisis de la LES, de las normativas derivadas, de las estrategias utilizadas en la implantación de las políticas y de las investigaciones realizadas sobre las cuestiones abordadas. Se hace hincapié en la evaluación de instituciones y en la acreditación de carreras de grado y posgrado a partir del modo como se introducen en la legislación aún vigente.

El contexto de las políticas de evaluación

En los últimos años del siglo XX, la evaluación asociada a la búsqueda de calidad constituyeron para los gobiernos neoliberales una estrategia que aglutinó una serie de temas y problemas. Entre ellos se encuentran, por ejemplo, la financiación de la educación superior de gestión estatal, la necesidad de reformar los currículos para adecuarlos a las demandas del sector productivo, la promoción de nuevas modalidades de enseñanza destinadas a la adquisición de competencias antes que a la apropiación de contenidos, los cambios en las políticas de investigación, el incremento de la oferta y de la demanda de posgrados, al igual que el aumento del intercambio creciente de estudiantes y docentes.

El conjunto de transformaciones aludidas se enmarcó en un proceso de convergencia mundial y regional caracterizado por la adopción del esque-

ma norteamericano de organización de la educación superior. Según Shugrensky (1998: 125), “la convergencia no significa que todos los sistemas de educación superior se conviertan en uno solo, sino más bien que son gobernados en forma creciente por presiones, procedimientos y patrones organizacionales similares”. La convergencia hacia el modelo norteamericano se tradujo en la reducción del papel del Estado en la educación superior y en la expansión del sector privado, en la diversificación institucional y en la descentralización administrativa del sistema, así como en la incorporación de la dinámica de mercado en aspectos tales como la competencia entre instituciones por fondos y por estudiantes, en las asociaciones entre universidades y empresas, o en la introducción de cuotas o aranceles a los usuarios de las instituciones públicas. También se observa que fueron difuminadas las fronteras entre lo público y lo privado mediante un cambio de financiamiento orientado hacia un modelo híbrido, lo cual implica que las universidades públicas pueden recibir fondos privados y las universidades privadas fondos estatales.

Este proceso de privatización instaló la comercialización de los servicios educativos cuyo propósito ha sido la atracción de fondos adicionales y complementarios a los que tradicionalmente provenían del Estado. Finalmente, fueron creados organismos encargados de evaluar y garantizar la calidad de las instituciones y de los programas de educación superior como condicionante para la obtención de fondos gubernamentales, los cuales son responsables, a su vez, de implantar la estrategia utilizada en los procesos de acreditación de las instituciones y programas —la autoevaluación, la evaluación externa a través del sistema de pares académicos, de la visita *in situ*, y de la elaboración de un informe con fines de retroalimentación— con una larga tradición en el modelo norteamericano.

El proceso de convergencia fue apoyado y sostenido por diferentes organismos de financiamiento y de cooperación técnica y cultural a través de distintas vías, tales como créditos, conferencias, envío de expertos y programas de estudio en el extranjero. Asimismo, esto puede constatarse en la integración de estados nacionales en comunidades económicas y en bloques regionales, en la consolidación de comunidades epistémicas internacionales, que comenzaron a compartir la visión de la problemática de la educación superior y de las alternativas para solucionarla, así como en la celeridad de las comunicaciones en el marco del avance de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, además de la dinámica de consenso y coerción desplegada en los procesos de reforma.

En el escenario aludido, la utilización de la evaluación para regular las vinculaciones entre el Estado y las instituciones universitarias tuvo, al

menos, tres particularidades: 1) la valorización excesiva de la evaluación como estrategia para el mejoramiento de la educación universitaria; 2) el desconocimiento de la complejidad del campo de la evaluación como un ámbito de conocimientos; 3) la existencia de una variedad de prácticas evaluadoras como resultado de la tensión entre el estado y las instituciones para implantar dichas políticas educativas.

En primer lugar, el discurso de la evaluación se caracterizó por haber depositado en ella una confianza extrema como práctica capaz de mejorar la “calidad” de las universidades. Si bien no podría ni debería ser soslayada la relevancia que posee la evaluación para conocer, comprender y cambiar aquello que se está valorando, tanto en el campo de las prácticas sociales en general como en el de las educativas en particular, también es cierto que se reconocen otras dudosas, así como efectos nocivos de las que son evaluadoras.

Stufflebeam y Shinkfield (1985), antes de la “transferencia internacional” (Clark, 1983; Brunner, 1990) de la evaluación como estrategia de gestión en el contexto señalado, distinguían las *pseudoevaluaciones* y las *cuasievaluaciones* de las que son verdaderas. Las pseudoevaluaciones incluyen las investigaciones encubiertas, o las evaluaciones políticamente controladas, y los estudios basados en las relaciones públicas que se caracterizan por no revelar las auténticas conclusiones o hacerlo de un modo selectivo, falsificando o engañando tanto a la gente como a los responsables de los programas. Con respecto a esto, los autores mencionados sostienen:

Se dice que los mentirosos imaginan cosas y que las imaginaciones mienten. Del mismo modo, los charlatanes y los manipuladores utilizan a menudo la evaluación de una manera inadecuada para lograr sus objetivos. Puede que recopilen información rigurosamente, pero no revelan las verdaderas conclusiones, o lo hacen de un modo selectivo, o incluso las falsifican, engañando tanto a la gente como a sí mismos (Stufflebeam y Shinkfield, 1985: 67-68).

Las cuasievaluaciones parten de un problema y luego buscan los métodos apropiados para solucionarlo. En este sentido, Stufflebeam y Shinkfield señalan que el hecho de que “la información obtenida sea suficiente para apoyar un juicio sobre el valor de algo es una cuestión secundaria” (1985: 70). Consideran como cuasievaluaciones los estudios basados en objetivos – el modelo de Tyler, con amplia influencia en la formación docente como propuesta de evaluación del *curriculum* y del aprendizaje – y los estudios basados en la experimentación.

Asimismo, Moreno (1999) menciona diferentes formas de fraude ligadas a las prácticas de evaluación, como la copia en un examen, el soborno, la entrega de respuestas correctas con anterioridad a los exámenes, el tráfico de influencias para cambiar calificaciones y la alteración de documentos públicos, del mismo modo que la falsificación de credenciales y títulos académicos, el inflado artificial del *curriculum vitae* y las formas industriales que operan a gran escala a través de agencias, de servidores de páginas web y de universidades fantasma. Noah y Eckstein (2001) también reconocen la existencia de conductas poco honestas o fraudulentas como el plagio, la duplicación de publicaciones y la fabricación de datos producto de la relación que se establece entre evaluación de la investigación e incentivos. En América Latina, Ibarra Colado se refiere a la presencia de “prácticas indebidas” relacionadas con el fraude, el plagio y la simulación como consecuencia de conformaciones institucionales y simbólicas del régimen neoliberal, “marcado por la transición del mundo hacia un modelo de racionalidad basado en el mercado”, que modificó las funciones del Estado y la política como referente de la acción (Ibarra Colado, 2008: 3).

En Argentina, los docentes de universidades de gestión pública que participaban del Programa de Incentivos a los docentes investigadores, implantado por el Decreto 2427/93, reconocían, durante los primeros cinco años de vigencia, la presencia de prácticas nuevas derivadas de la relación entre evaluación de la investigación, rendición de cuentas y percepción de un estímulo salarial adicional. Algunas de ellas son categorizadas como fraudulentas: la duplicación de publicaciones, el inflado artificial o la presencia de estrategias para mejorar el *curriculum vitae* en los procesos de evaluación para obtener una mejor Categoría Equivalente de Investigación (CEI). Otras más afectan el trabajo académico en general: la disminución del tiempo dedicado a las demandas de los alumnos y a la preparación de las clases, la burocratización del trabajo académico y la sobrecarga de tareas que originan estrés por la cantidad y la variedad de actividades que se deben cumplir para ingresar, permanecer y ascender en el programa universitario (Araujo, 2003).

En segundo término, como lo señaló Díaz Barriga (2004) para referirse a lo sucedido en México, en Argentina también privó cierto empirismo, en el sentido de que no se reconoció la complejidad de la evaluación como un campo de estudio con enfoques, métodos y técnicas que se asientan en diversas concepciones sobre el sentido y la finalidad de la educación y del mismo proceso de evaluación. En el momento de implantarse, este proceso de naturalización se visualizaba en aquellos grupos que no se resistían a la evaluación institucional pues, según ellos, ya estaba inserta y con un lugar

en la universidad pública argentina. En efecto, por un lado, se afirmaba que la evaluación se asentaba en una larga tradición cuya raíz histórica fue la Reforma Universitaria de principios del siglo XX, con la evaluación realizada para el acceso de los profesores a los cargos docentes; por el otro, se aludía a la presencia de prácticas de evaluación de la actividad investigadora, en algunos casos confundiendo con la evaluación institucional. Incluso quienes se oponían a ella evidenciaban una relación ambivalente, a causa de cierta desconfianza sobre el uso de sus resultados, al mismo tiempo que alojaban cierta esperanza en ella, en tanto podría brindar la posibilidad de introducir cambios en la eventual relación que se estableciera entre áreas problemáticas y el acceso al financiamiento gubernamental.

Este empirismo sustentó las prácticas de los evaluadores, dada la asociación o el círculo virtuoso que se estableció en la instrumentación del sistema de “evaluación por pares” entre académicos prestigiosos en campos disciplinarios y profesionales, y la capacidad para llevar adelante procesos de evaluación adecuados. En este último sentido, House (1994: 17) plantea límites a la evaluación cuando éstos están presentes en los evaluadores, puesto que “se limitan a hacer lo que quieren sus patrocinadores” y, cuando evalúan, las posibilidades de “causar daños suelen ser más amplias, menos evidentes y más perdurables” que las actividades realizadas por otras personas.

En Argentina, la ubicuidad de las actividades de evaluación de la educación superior, promovidas por instancias gubernamentales, generó cierta complejidad en torno a su estudio y su abordaje, al mismo tiempo que fue la patada inicial para la paulatina conformación de un conjunto de saberes acerca de la misma. Se hace referencia a un conjunto de saberes, y no a un campo de la evaluación, en el sentido de la noción de campo científico, acuñada por Pierre Bourdieu (1990), que designa un espacio de juego históricamente constituido con agentes, instituciones, intereses y leyes de funcionamiento propio. Esto a su vez implica intereses propios y específicos, la presencia de un capital cultural acumulado, cuya apropiación es requisito para ingresar a él, y la presencia de luchas o disputas por la posesión y la distribución del saber acumulado. Desde este punto de vista, se reconoce la existencia de conflictos en torno al control de la evaluación por parte de instituciones y actores, pero sin la existencia de un grado de estructuración y consolidación evidenciada en una acumulación de conocimientos necesarios para combatir en esta batalla.

Dichos saberes fueron producto de investigaciones sobre las diferentes áreas de la evaluación (procesos de evaluación de instituciones en funcionamiento, acreditación de carreras de grado y posgrado, evaluación de do-

centes investigadores, sistemas de evaluación por pares), y fueron incluidos como eje central para la presentación de trabajos en la organización de eventos científicos. También destacan los acercamientos a la política de evaluación y a las orientaciones metodológicas elaboradas por diferentes organismos, sobre todo por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), en una primera instancia, y después por la CONEAU.

Finalmente, otra particularidad que se deriva de la problematización teórica e instrumental de la evaluación se refiere a la imposibilidad de hablar de ella en general, sin particularizar su objetivo, o lo “evaluando” en términos de Stake (2006). En Argentina, como se indicó, la inclusión de la evaluación en la agenda gubernamental fue producto de negociaciones en diferentes ámbitos y con diversos actores, situación que originó prácticas con distintos propósitos, características y dinámicas para legitimarlos.

La evaluación y la acreditación en la LES: ¿dos enfoques de evaluación?

En la legislación argentina es posible reconocer dos prácticas diferenciadas en términos de los objetivos, el enfoque y las consecuencias para las instituciones y los actores universitarios: la evaluación y la acreditación. Esta distinción fue instalada en las primeras acciones promovidas por la SPU, y luego quedó expresada en la LES. Las actividades de evaluación han tenido como foco de atención los establecimientos universitarios y las actividades de acreditación, al igual que las propuestas de formación en principio de posgrado, y luego de grado, con mayores especificaciones, en el contexto de aplicación de la LES, a partir de mediados de la década de 1990.

La SPU, con anterioridad bajo la sanción de la LES, promovió la evaluación institucional de tres universidades nacionales: Universidad Nacional del Sur, Universidad Nacional de Cuyo y Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Además, implementó el proceso de acreditación de carreras de posgrado a través de la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP) en 1994 (Resolución N° 3223/94). El propósito de la CAP fue fortalecer la oferta de posgrado y estimular la posgraduación de los docentes universitarios más jóvenes y de auxiliares de docencia, en el marco del cual se efectuó una convocatoria voluntaria que congregó más de trescientas carreras de maestría y de doctorado ofrecidas por universidades públicas y privadas.

La LES establece que las actividades de evaluación y acreditación podrán estar a cargo de la CONEAU o por entidades privadas constituidas para ese fin. De esta forma, la legislación sentó las bases para la creación de un

mercado de servicios privados de evaluación y acreditación, a través de la constitución de entidades privadas con funciones similares a la CONEAU. Sin embargo, una particularidad del devenir de la implantación de la política de evaluación en Argentina ha sido la presencia y el reconocimiento de una sola agencia, la CONEAU, que abarca en la actualidad una multiplicidad de funciones: la coordinación y la realización de la evaluación externa de las instituciones universitarias, la acreditación de carreras de grado y de posgrado, la evaluación de la consistencia interna y de la viabilidad del proyecto institucional requerida para que el Ministerio de Educación apruebe la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional –o el reconocimiento de una institución universitaria provincial–, y por último, la elaboración de informes para la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones privadas y de quienes a partir de los cuales se evalúa el funcionamiento provisorio. Se trata de una institución descentralizada e integrada por doce miembros, designados por el poder ejecutivo nacional a propuesta de los siguientes organismos: tres por el Consejo Interuniversitario Nacional, uno por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas, uno por la Academia Nacional de Educación, tres por cada una de las Cámaras del Honorable Congreso de la Nación, y uno por el Ministerio de Educación.

El artículo 44 de la LES señala que las instituciones universitarias deben asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, cuyo objetivo es analizar los logros y las dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento. Se incluye la transferencia del modelo americano, en tanto las autoevaluaciones son complementadas por una externa llevada a cabo a través del sistema de pares académicos (*peer review*), como mínimo cada seis años, a partir de los objetivos definidos por cada institución, teniendo en cuenta las funciones de docencia, de investigación y de extensión, además del caso de las instituciones universitarias nacionales y el de la propia gestión institucional.

En los “lineamientos para la evaluación institucional”, elaborados en 1997, se señala que la evaluación “debe servir para interpretar, cambiar y mejorar, y no para normatizar, prescribir, y mucho menos como una *‘actividad punitiva’*. Para ello debe realizarse en forma permanente y participativa, creando un sistema que se retroalimente en forma continua” (CONEAU, 1997: 11). También es concebida como una herramienta importante de transformación de las universidades y de la práctica educativa, como una labor permanente y sistemática destinada a detectar nudos problemáticos y as-

pectos positivos, a través de un proceso con carácter constructivo, participativo y consensuado. Esto implica la reflexión sobre la propia tarea como una actividad contextualizada que considera tanto los aspectos cualitativos como cuantitativos, y que abarca los insumos, los procesos, los productos y el impacto que tienen en la sociedad. Hablamos de una tarea fundamental para el gobierno y las gestiones administrativa y académica que, en definitiva, representan una plataforma para el planeamiento institucional.

Los artículos 39, 43 y 46 de la LES introducen la acreditación que, a diferencia del modelo de evaluación de instituciones, se basa en criterios y estándares cuya definición es producto del acuerdo entre el Consejo de Universidades y el Ministerio de Educación. El artículo 39 refiere a la acreditación de las carreras de posgrado, especialización, maestría y doctorado. El artículo 43, a su vez, indica que las titulaciones correspondientes a profesiones reguladas por el Estado – cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes – requieren el respeto de la carga horaria mínima, considerar los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades y, además, deben ser acreditadas periódicamente por la CONEAU o por entidades privadas reconocidas. También se señala que el Ministerio de Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos. Finalmente, el artículo 46 determina como una de las funciones de la CONEAU la acreditación de las carreras de grado y de posgrado, cualquiera que sea el ámbito en que se desarrollen, conforme a los estándares aprobados.

Stake (2006) distingue dos formas de encarar la labor de evaluación que resultan pertinentes para analizar e interpretar la diferenciación señalada. Una de ellas, denominada evaluación basada en criterios y estándares, está orientada a las mediciones. La otra, llamada evaluación comprensiva, está enfocada en la experiencia. La evaluación basada en estándares se fundamenta en el análisis de variables descriptivas, mientras que la evaluación comprensiva o interpretativa, en cambio, lo hace sobre el conocimiento experiencial y personal en un espacio y en un tiempo reales, y con personas también reales. Los estudios de evaluación que se basan en criterios cuantificados, es decir, en estándares, hacen alusión a lo que ha de ser considerado o no como mérito, lo que suele interpretarse como cualidades y deficiencias en términos de productividad y eficacia, así como de relación entre

costo y beneficio. Los estudios de evaluación que se asientan en el modo de pensar interpretativo tienen en cuenta las percepciones y las voces de las personas relacionadas con aquello que se está evaluando.

La utilización de la perspectiva de Stake como herramienta analítica de la política pública permite observar la convivencia de dos enfoques de evaluación en Argentina: 1) el de la evaluación institucional, comprensivo y centrado en la consideración de las particularidades de los proyectos institucionales de los establecimientos, y 2) el de la acreditación, de carácter comparativo, en tanto la realidad –carreras de grado y de posgrado– se compara con referencias externas –manifestadas como criterios o estándares– a las carreras.

Con respecto a la evaluación institucional, se señala la importancia de que sea útil a la propia universidad evaluada, con capacidad de mejorar la calidad de la institución a través de la interrogación sobre los resultados y sobre las acciones, identificando problemas y *comprendiéndolos* en su contexto. La evaluación institucional debe tender a crear las condiciones óptimas para que los participantes, incluyendo al evaluador, mejoren su *comprensión sobre la realidad institucional* (Resolución N° 094/97 de la CONEAU: 6. Las cursivas son nuestras). Con esto se enfoca la comprensión de las diferentes dimensiones y variables incluidas en la evaluación, ya que no promueve la comparación entre instituciones ni está asociada al establecimiento de *rankings*, tampoco a la financiación ni a la continuidad o discontinuidad de las actividades académicas o de las propias organizaciones. Se conforma, así, un encuadre con principios orientadores para el análisis de diversos ámbitos de la realidad tendientes a valorar la singularidad del proyecto institucional universitario, a saber en siete ejes principales: 1) docencia, investigación, desarrollo y creación; 2) extensión, producción de tecnología y transferencia; 3) gestión y gobierno (sólo para las universidades nacionales); 4) recursos humanos; 5) infraestructura y recursos materiales; 6) servicios de biblioteca, de información y de carácter informático; 7) integración de la institución universitaria.

Como se señaló, la acreditación basada en criterios y estándares para el caso de las carreras de grado y de posgrado enfatiza el logro de resultados esperados o previamente definidos, si bien los términos “criterio” y “estándar” no se emplean del mismo modo. Según Stake (2006), se entiende por “criterio” un descriptor o atributo importante, mientras que “estándar” se refiere a la cantidad necesaria de ese atributo para iniciar la valoración.

No obstante, la normativa que rige la acreditación presenta ambas referencias. Los estándares constituyen indicadores verificables en los que el margen de interpretación para su autoevaluación o valoración externa

es menor que en los criterios. En el caso de estos últimos, es más probable la presencia de la subjetividad y de interpretaciones diversas, en tanto se ponen en juego los propios marcos referenciales de los evaluadores. En este sentido, no es lo mismo la valoración del estándar sobre distribución de carga horaria en carreras de ingeniería¹ que la que pueda realizarse del criterio relacionado con “la incorporación de los alumnos a las actividades de investigación, desarrollo y vinculación” (Resolución 1232/01) en una institución particular. Esta situación suele motivar cuestionamientos a los informes de evaluación elaborados por la CONEAU, lo que representa una expresión de las divergencias entre evaluados y evaluadores en la interpretación y la valoración de aspectos particulares de la realidad considerada.

Las dinámicas de evaluación y acreditación

Desde el inicio, la evaluación de instituciones y la acreditación de carreras fueron configuradas de tal manera que derivaron en procesos, prácticas y efectos diversos en las universidades.

La evaluación creó las bases para la emergencia de la Universidad como organización, contribuyendo así a moderar la percepción interna como federación o conjunto de facultades. En efecto, el proceso de autoevaluación en el que se diagnostican las principales problemáticas institucionales permite, principalmente a quienes gobiernan y gestionan la Universidad, reconocerse como parte de un mismo universo simbólico en una institución caracterizada por la desintegración simbólica general, producto del pluralismo y de la fragmentación de las creencias de quienes desarrollan las disciplinas, lo cual conduce a la división y a la multiplicación de secciones y niveles, así como a la proliferación de patrones y definiciones de pensamiento adecuado (Clark, 1983). En la autoevaluación, este cambio hacia una visión más integrada de la vida universitaria descansa en la construcción de información sobre la propia institución, reconocida como un valor en los actores involucrados en el proceso. Asimismo, las evaluaciones externas, llevadas a cabo por la CONEAU para algunos líderes universitarios, se han constituido en una herramienta para justificar la introducción de innovaciones institucionales ante la aparición de resistencias internas

¹ Esta valoración establece que la formación práctica debe tener 750 horas distribuidas del siguiente modo: 200 horas de trabajo de campo y/o laboratorio, 150 horas para la resolución de problemas de ingeniería, 200 horas de práctica profesional supervisada y 200 horas para actividades de proyecto y diseño de ingeniería.

para promoverlas. En la actualidad, una cuestión problemática es que, si bien se plantea la obligatoriedad de la evaluación institucional cada seis años, en la mayor parte de las instituciones dicha periodicidad no ha sido cumplida, pues no se instaló como una práctica sistemática, cotidiana y necesaria para el fortalecimiento de la gestión de las universidades. Una de las hipótesis para dar respuesta a esta situación es la formulada por Stubrin (2009: 319), para quien se trata de “una herramienta demasiado virtuosa para la vida que vivimos porque no conecta con recursos, no conecta con *rankings*, no conecta con estímulos o incentivos determinados”.

La acreditación de carreras de grado y de posgrado implica la autoevaluación y la evaluación externa a través de pares académicos, como se manifestó sobre la base de estándares y de criterios consensuados por el Ministerio de Educación y el Consejo de Universidades (CU). En este sentido, el foco de atención es acotado ya que se refiere a la pauta establecida para la carrera en cuestión, aunque se valore su inserción dentro de la institución. El proceso tiene efectos diversos: el dictamen conduce al reconocimiento oficial y al otorgamiento de validez nacional de la titulación, promueve una mayor homogeneización curricular y, en los posgrados, determina la inclusión de jerarquías porque la categorización – aun si la solicitud por parte de la institución es voluntaria – indica distintos niveles de calidad de la propuesta formativa: las carreras pueden ser calificadas con “A”, excelentes, “B”, muy buenas, y “C”, buenas.

La institucionalización de la acreditación para las carreras de grado fue consecuencia de una configuración particular que posibilitó el acercamiento de los académicos universitarios y de los representantes del gobierno nacional. También fue resultado de la integración combinada de la coordinación estatal (SPU, CONEAU), la presencia de cuerpos intermedios² y el CU, que articuló una agenda gubernamental, de especialización disciplinar y de representación institucional. La legitimación del control estatal fue producto del reconocimiento de los organismos intermedios como asociaciones representativas de los intereses de la comunidad académica, pues en ellos convergen los decanos de las facultades de universidades, tanto de gestión pública como privada, actuando como una “bisagra” entre el nivel de base – los académicos que realizan sus tareas de docencia, de investigación, de extensión y de transferencia en la formación profesional – y el nivel institucional – los rectores de las universidades que forman parte del CU – (Araujo y Trotta, 2011).

² Como son el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) y la Asociación de Facultades de Ciencias Médicas de la República Argentina (AFACIMERA), entre otros.

La estrategia anterior fue complementada con la política de financiamiento de las carreras acreditadas. En efecto, desde la acreditación de las carreras de medicina, en la Ordenanza 005/99, se establecieron tres posibles resoluciones: 1) no acreditar; 2) acreditar por seis años para las carreras que cumplan con el perfil previsto en los estándares; 3) acreditar por tres años en los casos que, a pesar de no haberse logrado el perfil previsto, hubiesen elementos suficientes para considerar que se contaba con la capacidad para desarrollar estrategias de mejoramiento. Esto constituyó una fórmula operativa que mediaba entre el “estado real” y el “deber ser” planteado en los estándares, al mismo tiempo que funcionó como un medio de regulación del conflicto. Se buscaba evitar una penalización que tuviera consecuencias negativas para las instituciones o una cristalización de situaciones de desigualdad en el seno del sistema universitario.

La política de la CONEAU consistió en mantener el rigor de las evaluaciones sin flexibilizar las exigencias de los estándares, creando así las condiciones para la proposición de líneas de mejoramiento en el caso de las carreras que no cumplían perfectamente los parámetros. Se aprobó la *acreditación con compromisos* que son planteados en los planes de mejora elaborados por las instituciones (Villanueva, 2008). En este contexto, a través de la SPU, fueron propuestos para las carreras declaradas prioritarias los Proyectos de Mejoramiento no competitivos, financiados por el gobierno nacional. Dicha iniciativa consiste en la utilización, por parte del gobierno, del financiamiento como herramienta para la promoción del cambio universitario, sobre la base de la constatación de resultados en el ámbito de las instituciones y de la presentación de propuestas de mejoramiento asumidas institucionalmente para su cumplimiento en un determinado lapso (Araujo y Trotta, 2011). El financiamiento cubre diferentes aspectos destinados a la consolidación de las carreras, como el mejoramiento de la gestión académica, las actividades interinstitucionales, el desarrollo de recursos humanos, académicos y de infraestructura, así como la mejora del equipamiento y las bibliotecas.

En el caso de los posgrados, rige la Resolución N° 160/11, que reemplazó a la Resolución N° 1168/97. En la actualidad, se determinan dos instancias de acreditación: 1) para las carreras nuevas, esto es, las que no se han puesto en práctica y no cuentan con alumnos, y a las que se le otorga la acreditación provisoria hasta la primera convocatoria para acreditar carreras en funcionamiento en el área que corresponda; 2) para las carreras en funcionamiento, esto es, para aquellas que se están implementando y que se presentan para su acreditación en la convocatoria realizada por la CONEAU. En esta situación, cuando se cumple con los criterios y estándares,

se otorga una acreditación por tres años, la primera vez, y por seis en las siguientes. Cabe destacar que, hasta la actualidad, el resultado de la acreditación, del mismo modo que de la evaluación institucional, no se vincula con ningún tipo de financiamiento gubernamental.

Reflexiones finales

En Argentina, a partir de la década de 1990, la instrumentación de la evaluación se organizó en torno a enfoques diversos como producto de la presencia de estrategias de negociación entre el Estado y las instituciones universitarias. Esto se dio a través de sus actores organizados, como el Consejo Interuniversitario Nacional, el Consejo de Rectores de Universidades Privadas, el Consejo de Universidades y los Consejos de Decanos, con el propósito del logro de consensos y legitimación. Se trata de una política pública que, en el marco de orientaciones comunes, consideradas por algunos autores como una “americanización” de los sistemas de educación superior, tuvo en cuenta la cultura de las instituciones universitarias argentinas. La dinámica entre consenso y coerción, en términos de Shugurensky, devino en una política con ciertas particularidades que contribuyeron, de manera progresiva, a mayores aceptación e involucramiento de los actores en los procesos evaluativos.

Una cuestión para destacar, interesante como perspectiva de análisis en otros sistemas de evaluación, es la búsqueda de relaciones entre las dimensiones políticas y metodológicas en dichos procesos. En el contexto de las creencias de las comunidades académicas, entre las cuales la autonomía y la libertad de cátedra son pilares fundamentales, resulta difícil la aceptación de un enfoque de evaluación basado en estándares o en indicadores cuantitativos que señalaran los resultados esperados de las instituciones. En el caso de la acreditación, la definición de un número importante de criterios —y una menor cantidad de estándares— da cuenta de un enfoque más abierto, que no se basa, exclusivamente, en la medición y el control de resultados predeterminados. Esta situación establece márgenes de autonomía en la determinación de los proyectos de formación académico-profesional en cada una de las unidades académicas de las distintas universidades.

La evaluación de instituciones, asentada en una perspectiva cualitativa y comprensiva de los proyectos universitarios, respetó la diversidad y derivó hacia una mayor diferenciación del sistema. En cambio, la acreditación sostenida en criterios y estándares devino en una mayor homogeneización en segmentos determinados del sistema de educación superior. A esto se agrega la inclu-

sión de un sistema de jerarquías a través de la clasificación de las carreras de posgrado (A, B o C), o del período por el cual se otorga la acreditación a las carreras de grado (no acreditar, acreditar por tres o por seis años).

La presencia de una agencia nacional como la CONEAU, y la no proliferación de agencias privadas previstas en la LES, también podría ser leída en el contexto de la significación que históricamente ha tenido el estado en materia de educación, o en el valor de la educación pública en Argentina. De esta manera, se limitó la conformación de un mercado de agencias privadas de evaluación que, en otros países, derivó en una serie de problemáticas.

En la actualidad las carreras se acreditan y las instituciones se evalúan a partir de la aceptación de procesos externos. Sin embargo, aún están pendientes una serie de retos. En las instituciones no se ha potenciado la evaluación aprovechando el marco referencial propuesto, caracterizado por la apertura y las posibilidades implicadas en el proceso de valoración. La dificultad para cumplir con la periodicidad de la evaluación cada seis años, da cuenta de las dificultades para instalarla como una práctica sistemática y prioritaria para la orientación de las políticas institucionales. En las carreras, el peso de los criterios, los estándares y los procedimientos formulados tampoco deberían obstruir la participación y la deliberación de los actores involucrados. En este caso hay que tener en cuenta la posibilidad que ofrece el hecho de ser delimitada la realidad evaluada.

A modo de conclusión, la reflexión acerca del sentido y del alcance de los procesos de autoevaluación y evaluación externa es una actitud indispensable para evitar la naturalización de prácticas que siempre corren el riesgo de convertirse en ejercicios rutinarios y burocráticos, al perder su poder como herramientas transformadoras articuladas con proyectos político-académicos, democráticos y amplios, en términos de la coyuntura con necesidades y problemáticas sociales. Esta situación resulta propicia en el contexto de la continuidad de las políticas y de las normativas que rigen las evaluaciones externas desde hace casi dos décadas.

Referencias

- Acosta Silva, Adrián (2000). *Estado, políticas y universidades en un período de transición. Análisis de tres experiencias institucionales en México*. México: Universidad de Guadalajara, Fondo de Cultura Económica.
- Arana, Marta (2006). *El Programa de Incentivos bajo la lupa. El caso de la UNMdP*. Mar del Plata: Estanislao Balder.
- Araujo, Sonia (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. La Plata: Al Margen/NEES.

- Araujo, Sonia (2007). Evaluación institucional y cambio universitario. Un difícil proceso de reconstrucción, en Krotsch, Pedro; Camou, Antonio y Prati, Marcelo (coords.), *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Araujo, Sonia y Trotta, Lucía (2011). La acreditación de las Ingenierías: configuración compleja en la institucionalización de la política, en *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 4ª Época, 5(5). La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Barsky, Osvaldo y Dávila, Mabel (2012). El sistema de posgrados en la Argentina: tendencias y problemas actuales, en *Revista Argentina de Educación Superior*, 5. Buenos Aires: REDAPES, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Barsky, Osvaldo y Dávila, Mabel (2004). *Las tendencias actuales de los posgrados en Argentina*. Documento de Trabajo N° 117. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Bourdieu, Pierre (1990). Algunas propiedades de los campos, en *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bracchi, Claudia y Sannuto, Julia (2007). La evaluación universitaria y la función enseñanza. Algunos resultados del trabajo de campo en dos universidades nacionales. Litoral y Centro de la Provincia de Buenos Aires, en Krotsch, Pedro; Camou, Antonio y Prati, Marcelo (coords.), *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Brunner, José Joaquín (1990). *Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos*. Santiago de Chile: FCE.
- Camou, Antonio (2007). Los 'juegos' de la evaluación universitaria en la Argentina. Notas sobre las interacciones conflictivas entre Estado y universidad, en Krotsch, Pedro; Camou, Antonio y Prati, Marcelo (coords.), *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Casajús, Rocío y Garatte, Luciana (2012). Programas de mejora de la calidad en carreras de Ingeniería: entre las determinaciones de la política estatal y la autonomía de las instituciones universitarias, en Marquina, Mónica; Chiroleu, Adriana y Rinesi, Eduardo (comp.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Clark, Burton (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen, Universidad Futura, UAM.
- CONEAU (1997). *Lineamientos para la evaluación institucional*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. (Resolución 094/97).
- CONEAU (1997). *Educación Superior. Carreras de Posgrado –criterios y estándares*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. (Resolución 1168/97).
- CONEAU (2011). *Criterios y procedimientos para la evaluación externa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación (Resolución N° 382/11).
- CONEAU (2011). *Educación Superior. Carreras de Posgrado –criterios y estándares*. Buenos Aires: Ministerio Educación. (Resolución 160/11).
- De la Fare, Mónica y Lenz, Sylvia (2012). *El posgrado en el campo universitario. Expansión de carreras y productividad de tesis en la Argentina*. Los Polvorines: IEC-Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Díaz Barriga, Ángel. (2004). La evaluación educativa. Los retos de una disciplina y de las prácticas que genera, en Ordorika, Imanol (coord.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: UNAM-Miguel Porrúa.
- Chiroleu, Adriana (2005). La Educación Superior en la agenda de gobierno argentina en veinte años de democracia (1983-2003), en Rinesi, Eduardo; Soprano, Germán y Suasnábar, Claudio (comp.), *Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en la Argentina y el Brasil*. Buenos Aires: Prometeo.
- Chiroleu, Adriana y Iazzeta, Osvaldo (2012). La Universidad como objeto de política pública: las deudas de los gobiernos K, en Marquina, Mónica; Chiroleu, Adriana y Rinesi, Eduardo (comp.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner*. San Miguel: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fernández, Leonardo (2008). *Evolución de los posgrados universitarios en Argentina entre 2002 y 2007*. Documento de Trabajo N° 223, Universidad de Belgrano. Recuperado de: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/223_fernandez.pdf
- Fernández Lamarra, Norberto (2007). *Educación Superior y calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación*. Buenos Aires: IESALC-EDUNTREF.
- Fernández Lamarra, Norberto y Cóppola, Natalia (2010). Evaluación de la docencia universitaria desde un abordaje institucional, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1).
- House, Ernest (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Ibarra Colado, Eduardo (2008). Evaluación + excelencia = Prácticas académicas indebidas: entre el oportunismo académico y la esquizofrenia institucional, en Araujo, Sonia (comp.), *v Encuentro Nacional y II Latinoamericano. La universidad como objeto de investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Jeppesen, Cyntia; Nelson, Alejandra y Guerrini, Victoria (2004). *La Educación Superior en Argentina. Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Argentina*. IESALC-UNESCO, MECYT-SPU. Recuperado de: <http://www.unesdoc.unesco.org/images>.
- Krotsch, Pedro (1994). La problemática del posgrado en la Argentina y en América Latina, en Ezcurra, Ana María, *Formación docente e innovación educativa*. Buenos Aires: Rei Argentina, IDEAS, Aique Grupo Editor.
- Krotsch, Pedro (2002). El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina, en Krotsch, Pedro (organizador). *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*. La Plata: Al Margen.
- Krotsch, Pedro (2009). *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Krotsch, Pedro; Atairo, Daniela; y Varela, Sebastián (2007). De la simultaneidad e interacción en los procesos de construcción de la evaluación institucional: el caso de la UNICEN, en Krotsch, Pedro; Camou, Antonio; Prati, Marcelo (coords.) *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Leal, Mercedes y Robin, Sergio (2006). *La Educación Superior en Tucumán. Escenario, políticas de reforma y cambios institucionales*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.

- Lerch, Carlos (2013). Reflexiones acerca del proceso de acreditación de las carreras de Ingeniería, estándares y planes de mejoramiento, en Nosiglia, María Catalina (comp.), *La evaluación universitaria. Reflexiones teóricas y experiencias a nivel internacional y nacional*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Marquina, Mónica (2009). Académicos como evaluadores de instituciones y carreras universitarias en Argentina: la experiencia de una década, en Marquina, Mónica; Mazzola, Carlos y Soprano, Germán (comp.), *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Marquina, Mónica; Ramírez, Beatriz y Rebello, Gabriel (2009). La actuación de pares evaluadores de carreras de posgrado: percepciones desde el propio campo académico, en *Revista Argentina de Educación Superior*, 1 (1).
- Marquis, Carlos (1998). Acreditación y desarrollo de los posgrados en la Argentina, en Marquis, Carlos; Spagnolo, Fernando y Valenti Nigrini, Giovana, *Desarrollo y acreditación de los posgrados en Argentina, Brasil y México. Textos para una mirada comparativa*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Ministerio de Educación. *Ley de Educación Nacional de Educación Superior N° 24.521/95*. República Argentina.
- Ministerio de Educación. *Resolución N° 692/11. Actividades de docencia, investigación y extensión*. República Argentina.
- Ministerio de Educación. *Resolución N° 1232/01*. República Argentina.
- Moreno Olmedilla, Juan Manuel (1999). Con trampa y con cartón. El fraude en la educación, o cómo la corrupción también se aprende, en *Cuadernos de Pedagogía*, 283, pp. 71-77.
- Noah, Harold y Eckstein, Max (2001). *Fraud and Education: the worm in the apple*. Maryland: Rowman and Littlefield.
- Prati, Marcelo (2002). El Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores: formulación, implementación y visiones sobre su impacto, en Krotsch, Pedro (organizador) *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*. La Plata: Al Margen.
- Prati, Marcelo y Prego, Carlos (2007). Cultura académica y producción de conocimiento en el marco de las políticas de incentivos. Un enfoque comparado de ciencia básica y humanidades, en Krotsch, Pedro; Camou, Antonio y Prati, Marcelo (coords.), *Evaluando la evaluación. Políticas Universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Shugurensky, Daniel (1998). La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónimo?, en Alcántara Santuario, Armando; Pozas Horcasitas, Ricardo y Torres, Carlos Alberto (coords.), *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México: Siglo XXI.
- Suasnábar, Claudio (2005). Entre la inercia y la búsqueda de una nueva agenda de políticas: las políticas universitarias en el gobierno de Kirchner, en *Revista Temas y Debates*, 9 (10).
- Stake, Robert (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stubrin, A (2009). La evaluación de la calidad. Balances y perspectivas, en Gvirtz, Silvina y Camou, Antonio (coords.) *La universidad argentina en discusión. Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación Universidad-Estado*. Buenos Aires: Granica.

- Stufflebeam, Daniel y Shinkfield, Anthony (1997). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Trebino, Hernán (2010). Evaluación de la calidad y acreditación de Postgrados en Argentina, en Mainero, Nelly y Mazzola, Carlos (compiladores y editores), *Los Postgrados en Educación Superior en Argentina y Latinoamérica*. San Luis: Universidad Nacional de San Luis.
- Versino, Mariana (2007). La función de 'vinculación tecnológica' en el marco de los procesos de evaluación institucional de las universidades en la Argentina (1990-2005): análisis de casos, en Krotsch, Pedro; Camou, Antonio Prati, Marcelo (coords.) *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Villanueva, Ernesto (2008). La acreditación en contexto de cambio: el caso de las carreras de ingeniería en la Argentina, en la revista *Avaliação*, 13(3).
- Walker, Verónica (2013). *Evaluación y Trabajo Docente en la Universidad: políticas, prácticas y actores*. Tesis Doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.

ARTÍCULO

Servicio social de medicina en el primer nivel de atención médica: de la elección a la práctica*

Elda Montero Mendoza** y Marcelina Cruz Sánchez***

* Título en inglés: Social service in medicine and primary level medical attention: from choice to practice.

** Doctora en Ciencias y maestra en Desarrollo Rural. Profesora-Investigadora en la División Académica de Ciencias de la Salud de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Correo electrónico: eldamontero@yahoo.com.

*** Doctora en Ciencias y maestra en Enfermería con especialidad en Salud Comunitaria. Profesora-Investigadora en la División Académica de Ciencias de la Salud de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Correo electrónico: marcelina_c@hotmail.com

Recibido el 20 de enero del 2014; aprobado el 13 de noviembre del 2014

PALABRAS CLAVE

Servicio Social/Medicina/
Universidades/Servicios de
Salud/ Áreas Rurales

Resumen

Se realizó un estudio en Tabasco (México) con el objetivo de conocer los motivos que conducen a los estudiantes de medicina a elegir el servicio social en las clínicas del primer nivel de atención médica así como su experiencia en las mismas.

Participaron 140 estudiantes que cumplieron su servicio social en el 2012-2013. Para obtener la información se usaron técnicas cuantitativas y cualitativas. Los estudiantes entrevistados consideran que el servicio social en el primer nivel de atención médica es importante en su formación profesional; sin embargo, manifestaron su inconformidad por las actividades administrativas que les asigna la institución receptora. En las conclusiones, se sugiere la vinculación sociedad-universidades-instituciones de salud para recuperar los objetivos asistencial y académico del servicio social.

KEYWORDS

Social Service/Medicine/
Universities/Healthcare
Services/Rural Areas

Abstract

A study was conducted in Tabasco, Mexico, in order to explore the reasons why medical students choose to undergo their social service at the primary care level, as well as to learn about their experiences in the field. The study was applied to 140 students who fulfilled their social service requirement in 2012-2013. Both quantitative and qualitative techniques were employed. Participants in the study said that social service in primary care was an important part of their professional formation. However, they expressed dissatisfaction with the administrative duties they were assigned by the sponsoring medical institutions. The findings suggest the need to improve

coordination between society, universities and healthcare institutions, in order to fulfill the social welfare and academic goals of social service programs.

Introducción

En México, el servicio social de medicina es un requisito indispensable para obtener el título de Médico Cirujano. El antecedente histórico que marcó su inicio ocurrió en 1936, cuando los titulares del Departamento de Salubridad Pública y la Escuela Nacional de Medicina firmaron un convenio para brindar atención médica asistencial a los habitantes de las localidades rurales marginadas. Fue así que, de acuerdo con Mazón *et al.* (s/f:3), en agosto de ese año, 248 pasantes de la carrera de médico cirujano eligieron diversas localidades de una lista previamente elaborada y permanecieron en ellas brindando su servicio social por un periodo de cuatro a cinco meses, con el goce de una beca mensual de noventa pesos. En la actualidad, después de aproximadamente ocho décadas y de acuerdo con la Ley Reglamentaria vigente, todos los estudiantes de medicina, que no tengan alguna enfermedad grave que se los impida, deberán realizar el servicio social para completar su formación curricular, con actividades asistenciales y académicas bajo la investigación y la supervisión adecuadas (Secretaría de Educación Pública, s/f; Secretaría de Salud/Secretaría de Educación Pública, 1983; Secretaría de Salud, 2006).

Las condiciones sociodemográficas y políticas que existían en México hace aproximadamente 80 años distan del contexto social y económico del siglo XXI. Es importante recordar que las sociedades no son estáticas; desde 1936 a la fecha existen en el país hechos históricos que se reflejan en la organización, en las relaciones sociales y económicas que los habitantes de las áreas rurales y urbanas establecen con las instituciones. La reforma agraria, los flujos migratorios, el avance del uso de la tecnología como internet, el acceso a la educación formal escolarizada y el desarrollo de las vías de comunicación, son algunos ejemplos de estos cambios. En el sistema de salud deben mencionarse como acontecimientos de relevancia la descentralización de los servicios (Secretaría de Salud, 1996), las reformas de las instituciones de seguridad social como un derecho laboral (UNAM, s/f) y, en la última década, el Sistema de Protección Social en Salud (Secretaría de Salud, 2003).

Al presente, también se observa un aumento de las instituciones públicas y privadas que ofertan la carrera de médico cirujano (Fernández, 1996), y a diferencia del requisito inicial de realizar el servicio social en áreas rurales marginadas, los estudiantes pueden elegir otras opciones para practicarlo como los centros de investigación, la misma Universidad o bien las clínicas de salud urbanas y suburbanas, además de las rurales. Con respecto a esta última opción, y de particular interés en el presente artículo, se ha estudiado el impacto diferencial que tiene el cumplimiento de los objetivos del servicio social según el lugar de adscripción. Un estudio en México (López, González y Velasco, 2004) expuso que la ubicación de los pasantes en localidades de difícil acceso geográfico reduce las posibilidades de asesoría, de evaluación y de supervisión por parte de la institución educativa y de la institución receptora.

Existen también diferencias para cumplir con las expectativas iniciales del servicio social. Por ejemplo, Varela y otros colaboradores (2012) realizaron un estudio con la participación de pasantes de la Universidad Nacional Autónoma de México, y refieren que las expectativas iniciales se plasmaron, en mayor medida, en quienes cumplieron su servicio social en áreas urbanas, comparados con quienes se ubicaron en otras rurales (75.5% vs 65.3%, respectivamente). Además, la autora y colaboradores encontraron que aproximadamente una tercera parte de los médicos pasantes reportaron problemas tanto de motivación como de oportunidades de formación académica, relacionados con el tipo de localidad rural o urbana donde realizaron su servicio.

Con estos antecedentes surgieron las siguientes preguntas: ¿Cuál es la experiencia del servicio social en una clínica del primer nivel de atención médica? ¿Cuál es la relación que establecen los médicos pasantes con la universidad de origen y con la institución receptora? ¿Se cumplen los objetivos asistenciales y académicos que establece el Reglamento vigente? Para dar respuesta a estas interrogantes se diseñó un estudio con la participación de estudiantes de la licenciatura de Médico Cirujano de la División Académica de Ciencias de la Salud de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (DACs/UJAT).

Contexto del área de estudio

El estado de Tabasco se localiza en el sureste de la República Mexicana, cuenta con 2 238 603 habitantes distribuidos en 17 municipios (INEGI, 2010),

y se incluye entre las diez entidades federativas con un alto grado de marginación (CONAPO, 2010). Con respecto al acceso a los servicios de salud, cifras oficiales (INEGI, 2010) muestran que 73.5% de la población es derechohabiente; sin embargo, más de la mitad de ellos (60.8%) está afiliada al Seguro Popular de Salud y el resto a alguna institución de seguridad social, o bien cuenta con un seguro médico privado. Conviene recordar que el Seguro Popular surgió en el sexenio 2000-2006 con el objetivo de asegurar la cobertura universal de salud y brindar atención, principalmente, a las personas que no son derechohabientes en las instituciones de seguridad social. Aun cuando las normas operativas (Secretaría de Salud, 2005) contemplan un presupuesto para contratar al personal que atienda a la población afiliada, en forma general es el personal adscrito a la Secretaría de Salud el que brinda este servicio. En el caso de las clínicas ubicadas en las localidades rurales de Tabasco, son los médicos pasantes quienes tienen esta responsabilidad, tal y como sucede en el resto del territorio mexicano. De acuerdo con Graue-Wiechers (2011), en el área rural 11 000 médicos pasantes atienden anualmente a la población más desprotegida en México, de la cual constituyen su única fuente de atención médica.

En Tabasco, los principales motivos de consulta en el 2012 se debieron a enfermedades respiratorias agudas, infecciones intestinales y parasitarias, la *diabetes mellitus* y la hipertensión arterial (Secretaría de Salud, 2012). Las causas de mortalidad derivan de enfermedades crónicas no transmisibles, entre ellas, la *diabetes mellitus*, las enfermedades cardiovasculares y los tumores malignos. La tuberculosis pulmonar, la neumonía, la influenza, y la desnutrición también se incluyen entre las veinte causas de mortalidad más frecuentes (INEGI, Estadísticas de Mortalidad Tabasco 2011, en línea).

En la DACS/UJAT se imparten cinco licenciaturas: Médico Cirujano, Enfermería, Nutrición, Odontología y Psicología. La licenciatura de Médico Cirujano tiene dos sedes: una en la ciudad de Villahermosa y otra en Comalcalco, esta última de reciente creación y de la cual aún no egresa la primera generación. El servicio social forma parte del plan de estudios de la licenciatura de Médico Cirujano, en cuanto es un requisito indispensable para completar la formación curricular y obtener el título; se realiza cuando el estudiante cubre el total de créditos de la licenciatura y después de haber concluido el internado de pregrado; el número de horas a cubrir es de 960 durante un lapso de doce meses. De acuerdo con el reglamento vigente (Reglamento de Servicio Social, UJAT, 2011: 5), los estudiantes de medicina pueden optar por realizar el servicio social en diferentes modalidades: 1) intramuros en la universidad con actividades de apoyo en las áreas académica e investigación, entre otras; 2) extramuros, en el sector público

o privado y en instituciones educativas; 3) comunitaria, en comunidades rurales y suburbanas del estado, la región y el resto del país.

El proceso que se sigue para la elección de las plazas, en la modalidad comunitaria, toma en cuenta el promedio que obtuvo cada alumno durante los estudios de la licenciatura, de esta forma, quienes tienen los promedios más altos tendrán una mayor oportunidad para elegir la localidad de su preferencia. Una vez que cubre todos los créditos curriculares –incluido el servicio social–, el estudiante tiene diversas opciones de titulación, entre ellas, el examen general de conocimientos (a elegir en dos modalidades: evaluación general sobre conceptos fundamentales de la carrera y Examen de Egreso de la Licenciatura del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior [EGEL]), el Diplomado de titulación con examen práctico, la tesis, o bien la titulación por promedio (DACs/UJAT, 2012a).

Metodología

Para seleccionar a los médicos pasantes que participaron en el estudio, se revisaron los archivos estadísticos de la DACs/UJAT y se obtuvo la lista de los 252 estudiantes que solicitaron una plaza para realizar su servicio social en las promociones de febrero y de agosto del 2012. De ellos, 218 (86.5%) eligieron una clínica del primer nivel de atención médica en la Secretaría de Salud (SESA) en el estado de Tabasco; 10 (4.0%), una Unidad Médica Familiar del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS); 18 (7.1%), la modalidad intramuros en la UJAT, y el resto optó por una institución fuera del estado de Tabasco (DACs/UJAT, 2012b).

Conviene aclarar que la SESA tiene la responsabilidad de otorgar el servicio del primer nivel de atención médica a la población de las áreas rurales de Tabasco, pues dispone de 17 Jurisdicciones Sanitarias, una por municipio. El municipio de Centro, que incluye a la ciudad de Villahermosa, se organiza por microredes coordinadas por el director de un Centro de Salud con Servicios Ampliados (CESSAS). No existen actualmente clínicas rurales del IMSS-Oportunidades.

En vista de que el objetivo del estudio se centró en quienes prefirieron la modalidad comunitaria para su servicio social, se decidió adoptar las siguientes pautas: 1) incluir a los 218 estudiantes asignados en el primer nivel de atención médica de la SESA; 2) que acudieran al lugar y la fecha programados para las entrevistas; 3) que aceptaran participar en el estudio.

El contacto con los médicos pasantes se hizo a través de los Coordinadores de Calidad y Enseñanza, y se acordó que las investigadoras acudirían

a las oficinas administrativas de cada Jurisdicción Sanitaria y a los CESSAS –en el caso del municipio de Centro– para solicitar a los Médicos Pasantes en Servicio Social (MPSS) su participación en la investigación. Se estableció también que las fechas de estas visitas coincidirían con los días programados por la SESA para que los pasantes acudieran por alguna actividad de capacitación, o bien para entregar sus informes semanales. En total 140 MPSS cumplieron con los tres criterios de inclusión en quince de las 17 Jurisdicciones Sanitarias, y no se encontró rechazo de alguno de ellos después de haber expuesto los objetivos del estudio. No fue posible agendar una cita en dos de los municipios, Paraíso y Jonuta (con 10 y 2 MPSS, respectivamente). El resto (66 MPSS) no acudió el día programado al lugar donde se realizaron las entrevistas por estar de vacaciones, por contar con algún permiso o por incapacidad médica, entre otras razones.

Recolección de información

El trabajo de campo se realizó durante los meses de octubre a diciembre del 2012 y enero del 2013; durante este periodo se usaron técnicas cuantitativas y cualitativas para recabar la información. Las dos investigadoras, autoras del presente artículo, efectuaron entrevistas individuales a MPSS por medio de un cuestionario que se diseñó con base en los objetivos de la investigación. Antes, hubo una prueba piloto con seis médicos pasantes que no formaban parte de la población en estudio; se hicieron las modificaciones necesarias al documento y se obtuvo el instrumento final que consta de dos apartados, el primero con preguntas cerradas precodificadas y el segundo con otras abiertas.

Con las preguntas cerradas se consiguió información cuantitativa acerca de: 1) identificación personal, edad, sexo, promedio obtenido en la licenciatura, opciones de titulación y planes de cursar una especialidad; 2) ubicación de la plaza y motivos para elegirla; 3) supervisión y capacitación por parte de los servicios institucionales de salud y de la universidad de origen. Posteriormente, se realizaron las preguntas abiertas que incluyeron los siguientes temas: 1) expectativas al iniciar el servicio social; 2) razones para percibir, o no, la utilidad del servicio para su práctica profesional futura; 3) sugerencias de temas para los cursos de introducción al servicio social y de educación médica continua; 4) actividades diarias en su servicio social.

El conjunto de interrogantes permitió que los informantes expresaran su punto de vista y condujo a profundizar en la interrelación que establecen éstos con los habitantes de las localidades, con la institución receptora y

con la Universidad. Al momento de hacer cada pregunta, se tomó nota de las respuestas en las hojas que se anexaron al cuestionario para su análisis posterior. Cada entrevista, con duración de 20 a 45 minutos, se realizó en forma individual y privada en el espacio físico que proporcionaron los Coordinadores de Calidad y Enseñanza. Como parte de la ética de la investigación, bajo información previa, el consentimiento de los participantes se consiguió de forma verbal antes de cada entrevista; se les notificó de la participación voluntaria, la independencia de la investigación con la Coordinación de Servicio Social de la universidad y la SESA, así como de la garantía del anonimato y del uso estrictamente académico de los datos.

Se capturó la información proveniente de las preguntas cerradas del cuestionario en una base de datos en Excel, se realizó el análisis con el programa SPSS para Windows y se sistematizó usando estadísticas descriptivas. La información vertida de las preguntas abiertas se examinó mediante la técnica de análisis de contenido (Bardin, 1996); se hizo una primera lectura para identificar las frases que se repetían en los relatos de los estudiantes y que tenían relación con los temas de las interrogantes; posteriormente éstas se subdividieron en categorías –con base en su variabilidad– y se realizó la interpretación de los testimonios. A partir del escrutinio de las respuestas recabadas, se identificaron los siguientes temas que merecían discutirse en forma grupal: 1) factores que se toman en cuenta para escoger una localidad; 2) sugerencias de estrategias para educación médica continua; 3) sugerencias para vincular a las Jurisdicciones Sanitarias y a la Universidad.

En el mes de mayo del 2013, previa solicitud por escrito a los Coordinadores de Enseñanza e Investigación, se convocó a los MPSS a una reunión en las instalaciones de la DACS/UJAT. Esta reunión tuvo dos objetivos: presentar los principales resultados de la investigación a los informantes y discutir en forma grupal los tres temas identificados. Atendieron a la convocatoria 40 de los MPSS que participaron en la primera etapa de la investigación. La dinámica que se siguió en esta reunión fue la siguiente: la moderadora presentó los resultados cuantitativos más relevantes, y a continuación planteó los tópicos a discutirse, hasta que los comentarios y la participación en cada uno de ellos se agotó. La duración de esta reunión fue de una hora con 20 minutos; una colaboradora hizo la minuta de la reunión, tomando nota detallada de todas las participaciones.

En agosto del 2013 se presentaron y discutieron los resultados de la investigación ante las autoridades universitarias de la DACS/UJAT. Esta reunión permitió verificar que, en efecto, las investigadoras realizaron una correcta interpretación de los datos obtenidos en las entrevistas.

Resultados

Características sociales de los estudiantes

Se entrevistó a 140 MPSS, 68 (48.6%) hombres y 72 (51.4%) mujeres. El promedio de edad fue de 25 años (22-43). En el cuadro 1 se presentan las características sociodemográficas de los MPSS que participaron en el estudio. De acuerdo con su lugar de origen, 85.7% nació en el estado de Tabasco, y el resto en los estados cercanos como Veracruz, Chiapas, Campeche y Yucatán. Al momento de las entrevistas, 96.4% tenía su hogar en el estado de Tabasco, y 55.0% de ellos, en el municipio Centro (especialmente en Villahermosa, capital del estado).

Cuadro 1
Características sociodemográficas de los médicos pasantes entrevistados

Variable	
Promedio de edad	25 años (22-43)
Mujeres	72
Hombres	68
Estado civil	
Soltero/soltera	84,3%
Lugar de nacimiento	
Tabasco	85,7%
Veracruz	6,3%
Chiapas	4,7%
Lugar de residencia familiar	
Tabasco	96,4%
84,3%	11,4%
Promedio en la licenciatura	8,7 (7.4-9.8)

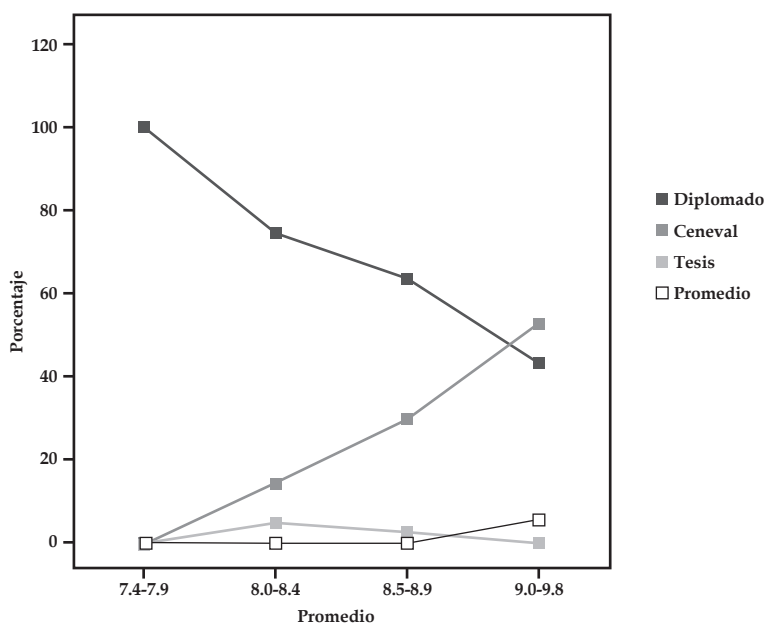
Fuente: Entrevista a médicos pasantes en servicio social, DACS/UJAT 2012-2013.

Opciones de titulación y planes profesionales

Como se mencionó en párrafos anteriores, en la DACS/UJAT existen diferentes opciones de titulación. Entre los estudiantes entrevistados, 60.7% planeaba titularse mediante el Diplomado con examen práctico; 31.4% presentaría el EGEL; únicamente 2.9% mencionó aspirar a titularse por medio de una tesis dentro de un proyecto de investigación. Como se observa en la gráfica 1, la relación que existe entre el promedio y la opción para obtener el título de

licenciatura es significativa: quienes aspiran a titularse a través del examen EGEL y por tesis tienen un promedio de 8.0, o incluso más.

Gráfica 1
Relación entre el promedio obtenido en la licenciatura y opción de preferencia para obtener el título de Médico Cirujano



Fuente: Entrevistas a médicos pasantes en servicio social. DACS/UJAT, 2012-2013.

Más allá de la opción que seleccionarán para titularse, entre las razones para decidirse por las preferencias citadas está la de obtener el grado lo más rápidamente posible y presentar el Examen Nacional de Aspirantes a Residencias Médicas (ENARM); se trata de un plan en el futuro mediano para 98.6% de los MPSS. De acuerdo con su percepción, el Diplomado con examen práctico les permite actualizarse, mientras que quienes planean titularse con el EGEL se sienten capacitados para presentarlo y con ello evaluar sus conocimientos. En el mismo sentido, destaca el número reducido de estudiantes que realizarán una tesis para titularse, misma que les requiere un tiempo promedio de doce meses.

Respecto a la especialidad a la que aspiran, los MPSS prefieren aquella cuya práctica clínica se realiza en hospitales del segundo y del tercer niveles de atención médica. Únicamente dos de los entrevistados pretendían la especialidad en Medicina Familiar; mientras que las disciplinas en Salud

Pública, Epidemiología y Medicina del Trabajo no se contemplaban por alguno de los MPSS entrevistados.

Las especialidades en Cirugía y Ginecología son las primeras opciones en ambos sexos. Se encontró una razón hombre-mujer de 2.2-1 en aspirantes a Cirugía, y otra de 3.6 mujeres por cada hombre en Pediatría (cuadro 2).

Cuadro 2
Especialidad médica a la que se aspira

Especialidad médica	Total (%)	Hombres (%)	Mujeres (%)
Total	140 (100.0)	68 (100.0)	72 (100.0)
Cirugía	31 (22.1)	21 (30.9)	10 (13.9)
Ginecología	26 (18.6)	13 (19.1)	13 (18.1)
Medicina Interna	14 (10.0)	7 (10.3)	7 (9.7)
Pediatría	15 (10.7)	4 (5.9)	11 (15.3)
Traumatología	12 (8.6)	8 (11.8)	4 (5.6)
Anestesiología	9 (6.4)	2 (2.9)	7 (9.7)
Todas las demás	33 (23.6)	13 (19.1)	20 (27.8)

Fuente: Entrevista a médicos pasantes en servicio social, DACS/UJAT 2012-2013.

Elección de plaza para el servicio social

De acuerdo con la ubicación de las plazas, el mayor número de MPSS se concentra en el municipio de Centro (22.0%), Comalcalco (10.6%), Cárdenas y Cuauacán con 7.3%, respectivamente, estos últimos cercanos también al municipio de Centro (cuadro 3).

Cuadro 3
Médicos pasantes según municipio

Municipio	Total	Porcentaje
Total	218	100.0
Balancán	3	1.4
Cárdenas	16	7.3
Centla	12	5.5
Centro	48	22.0
Comalcalco	23	10.6

Municipio	Total	Porcentaje
E. Zapata	5	2.3
Huimanguillo	13	6.0
Jalapa	8	3.7
Jalpa de Méndez	12	5.5
Jonuta	2	0.9
Macuspana	13	6.0
Nacajuca	14	6.4
Paraíso	10	4.6
Tacotalpa	11	5.0
Teapa	6	2.8
Tenosique	6	2.8

Fuente: Archivos DACS/UJAT 2012.

Esta concentración se debe a que, de acuerdo con la información obtenida, y al momento de elegir el lugar para llevar a cabo el servicio social, 66.0% de ellos lo hizo para estar cerca de su lugar de residencia y no alejarse del grupo familiar. Para el resto fue la opción que les quedó, de acuerdo con su promedio en la licenciatura. Los municipios más alejados de Centro, como Balancán, Emiliano Zapata, Tenosique y Jonuta, tienen el menor número de MPSS, y son precisamente sus localidades las que cuentan con los índices más altos de marginación en el estado de Tabasco (Conapo, 2010).

Los MPSS mencionaron que es muy difícil que la población tabasqueña emigre y se aleje de su lugar de nacimiento y de residencia: “Para los choccos [término con el que se conoce en la región a las personas que nacieron en Tabasco] si es posible estar en casa con la familia es mucho mejor, por eso no optamos por buscar plazas fuera”. La segunda razón es económica, “[...] Porque para poder estar en otro lado necesito dinero y la beca que nos dan no alcanza para nada”. Al momento del trabajo de campo, el monto de esta beca era de 1 500 pesos mensuales (aproximadamente 115 dólares).

Se preguntó también si les hubiera gustado realizar el servicio social en otro lugar: 78 (55.7%) contestaron en forma afirmativa. En este grupo de jóvenes, los lugares de preferencia son: 44 (56.4%) en una localidad cercana a su municipio de residencia o en la ciudad de Villahermosa; 15 (19.2%) en un hospital regional del segundo o del tercer nivel de atención en la ciudad de Villahermosa (trece de ellos), o en el Distrito Federal (uno en el Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias y el segundo en el Hospital de

Perinatología); 12 (15.4%) en un centro de salud urbano, y el resto en una clínica fuera de Tabasco.

Un aspecto a resaltar es que 19.2% de los MPSS expresó su deseo de realizar el servicio social en un hospital. De acuerdo con sus respuestas, en estos espacios tendrían mayor oportunidad de ver “casos” [se refieren a personas con alguna enfermedad] más interesantes que les llevarían a compartir sus experiencias con otros médicos especialistas y a leer más, y además no tendrían que llenar tantos formatos. Todo lo anterior se reflejaría en los resultados del ENARM.

Servicio social en la formación del profesionista médico: la práctica

Al preguntar acerca de cuáles eran sus expectativas al inicio del servicio social, la respuesta en 72.1% de los MPSS entrevistados coincidió en que deseaban realizar actividades clínicas y preventivas, así como estudiar y continuar con su capacitación profesional. Además, 20.7% mencionó que llegaron a las localidades con la idea de ayudar y de brindar un buen servicio a los habitantes de la comunidad, a convivir con la gente. Destaca que 26.4% refirió que tenía temor de enfrentar el reto de la responsabilidad para hacer un diagnóstico y dar un tratamiento médico. Hasta ese momento de su formación profesional, los estudiantes universitarios se mantuvieron en cierta medida como espectadores en la práctica hospitalaria, o bien participaron en diversas actividades clínicas y de cirugía menor, pero bajo la supervisión de un médico titulado adscrito a la institución. La responsabilidad de tomar decisiones clínicas, preventivas e incluso administrativas, se va aceptando poco a poco durante el servicio social, conforme los pasantes van familiarizándose con la práctica en el primer nivel de atención médica, al tiempo que adquieren las habilidades personales para establecer empatía con la población que acude a solicitar los servicios de salud.

A pesar de los temores iniciales, 135 (96.4%) de los entrevistados afirmaron que el servicio social es una experiencia invaluable en su formación como profesionistas médicos. El año que pasan en el primer nivel de atención médica les ayuda no únicamente a iniciarse en la práctica clínica, sino también les permite brindar un servicio a los habitantes de las localidades donde trabajan. De acuerdo con su experiencia, la convivencia con las personas –escucharlas, visitar sus casas, observar la vida cotidiana– les posibilita sensibilizarse con las condiciones de vida de los habitantes de las zonas

rurales de Tabasco. En el cuadro 4 se resumen aspectos relacionados con la localidad del servicio social y la institución receptora.

Cuadro 4
Relación con habitantes de la localidad y la institución receptora

Relación con:	Absolutos (%)
Habitantes de la localidad	
Conocía de antemano la localidad	33 (23.6)
Se presentó con las autoridades locales al inicio de su servicio	103 (73.6)
Se presentó con los habitantes de la localidad	95 (67.9)
Le hubiera gustado realizar el servicio en otro lugar	78 (55.7)
Institución receptora	
Curso de introducción al servicio social	140 (100.0)
El curso brindó los elementos necesarios para sus actividades	84 (60.0)
Se siente con las mismas responsabilidades que el personal adscrito	117 (83.6)
Es útil el servicio social	135 (96.4)
Frecuencia de las supervisiones	
No lo supervisan	23 (16.4)
Cada mes	39 (27.9)
2-3 meses	48 (34.3)
4 y más	30 (21.4)
Horario de trabajo	
8-16	49 (35.0)
8-14 y 16-18	66 (47.1)
24 hrs.	25 (17.9)

Fuente: Entrevista a médicos pasantes en servicio social, DACS/UJAT 2012-2013.

Relación con los servicios de salud

Es necesario mencionar en este espacio que los MPSS no son trabajadores de la institución, pero les asignan actividades y responsabilidades como si lo fueran, tal y como quedó evidenciado en las entrevistas: 117 (83.6%) expresaron que se sentían con las mismas responsabilidades que un médico

adscrito. En la voz de ellos: “[...] Hago todo el trabajo de un adscrito. Es de utilidad el servicio porque te da más seguridad para iniciar la práctica médica. Sin embargo, hay mucha papelería que llenar...” (Masculino, 26 años, entrevista 21). “[...] Prácticamente son las mismas obligaciones, incluso más porque te exigen quedarte a cargo de la clínica; los adscritos no se quedan en la noche. Es útil el servicio, pues no es lo mismo verlo en un libro que tratar a la persona, ver que puedes vivir lo que tiene el paciente...” (Femenina, 24 años, entrevista 63).

Si bien existe satisfacción con la experiencia profesional en el servicio social, los MPSS tienen que cumplir con las metas institucionales programadas e interactuar con otras personas en un ambiente laboral. Con respecto a la primera, el cumplimiento de las metas institucionales es precisamente en lo que enfatiza el supervisor cuando llega a las clínicas de salud, cuya frecuencia, como se observa en el cuadro 4, es variable.

Otro aspecto importante es que, aun cuando en forma general la relación que establecen los pasantes con el personal adscrito a las clínicas de salud es buena, existen situaciones delicadas que merecen la atención de las autoridades universitarias, y que deben platicarse con los representantes de la institución receptora. En la entrevista a nivel individual y en la discusión grupal fue posible captar los testimonios de pasantes, del sexo masculino y femenino, que enfrentaron conflictos con el personal de salud adscrito a la institución receptora en distintos municipios del estado. Por ejemplo, uno de los MPSS mencionó: “[...] Cuando me presionan siento que tengo la misma responsabilidad que un adscrito, te amenazan que si no lo haces, no te liberan...” (Masculino 24, años; entrevista 62). Estos conflictos se derivan de las relaciones desiguales de poder con el personal sindicalizado, y que al dialogar con representantes de la institución receptora, en el mejor de los casos se resolvió con un cambio de clínica para el pasante. Cuando este cambio no fue posible, se continuó trabajando bajo un clima de tensión, con el temor de perder el año de servicio social, de modo que evitaban –en lo posible– más conflictos, en espera de concluir su estancia en la institución.

Seguridad personal en las unidades de adscripción

Actualmente en el estado de Tabasco se vive una situación de violencia, la misma que existe en todo el territorio mexicano; esta circunstancia lleva a la SESA a adaptar los horarios de permanencia en la unidad de adscrip-

ción. El horario de trabajo en la mayoría de las clínicas (82.1%) oscila en un promedio de ocho horas de lunes a viernes, y los sábados de cuatro. Únicamente 25 MPSS (17.9%) reportaron quedarse a dormir en la clínica de salud. Aun así, durante las entrevistas, tres de ellos mencionaron que en el transcurso del día han sido agredidos de forma verbal por personas que se han introducido en los centros de salud.

Relación con la universidad durante el servicio social

Curso de introducción al servicio social

En la DACS/UJAT no se imparte un curso formal a los MPSS antes de iniciar su servicio social; se proporcionan pláticas que, de manera general, les orientan acerca de los derechos y obligaciones. De acuerdo con las entrevistas, 12.9% relató que estas pláticas brindaron los elementos necesarios para tener un panorama de lo que sería el servicio social; para el resto sólo fue una breve información del reglamento y estuvo muy distante de las condiciones que se encontraron cuando llegaron a la localidad asignada. Los MPSS sugieren programar un curso formal que incluya temas que, desde su perspectiva y su experiencia, merecen retomarse por parte de la universidad antes de iniciar el servicio social. Se presentan a continuación estas sugerencias respetando el orden de frecuencia con que mencionaron.

- a. Manejo de papelería. Nunca les dijeron que tendrían que llenar tantos formatos.
- b. Invitar a Jefes Jurisdiccionales y Coordinadores de Enseñanza y Calidad para que platicquen con ellos y les den un panorama de la organización en las Jurisdicciones Sanitarias.
- c. Asesoría para enfrentar las dificultades laborales durante el servicio social.
- d. Bioética, derechos humanos.
- e. Relación médico-paciente
- f. Derechos y obligaciones de MPSS
- g. Principales programas que maneja la Secretaría de Salud
- h. Programa Oportunidades [*Programa social gubernamental que a partir de septiembre, 2014, cambia de nombre a "Prospera"*]

Curso de introducción al servicio social en la institución receptora

Al llegar a los servicios institucionales de salud, el 100% aseveró que les dieron un curso de introducción al servicio social, en el cual se incluyó la revisión normativa de los principales programas de salud que maneja la SESA y el llenado de formatos. En opinión del 60.0%, este curso les brindó los elementos necesarios, o al menos una parte, para iniciar sus actividades en la clínica; después, el equipo de supervisión, o bien la coordinadora de Calidad y Enseñanza, aclaró las dudas que surgieron sobre la marcha, en particular con el llenado de formatos que requiere cada institución.

Educación médica continua

El Programa Académico de Servicio Social en la DACS/UJAT contempla temas básicos de educación continua destinados a pasantes en servicio social y que, de acuerdo con el calendario programado, se impartirían el último sábado de cada mes en el foro de la plataforma virtual (DACs/UJAT, 2012c). Los MPSS entrevistados aseguraron que durante las pláticas previas al inicio de su servicio social, se les indicó acerca de esta actividad. Sin embargo, al llegar a las localidades notaron que su horario de actividades incluye los sábados y, además, no cuentan con internet en las clínicas; únicamente cuatro de los 140 entrevistados mencionaron haber accedido en una ocasión a la plataforma universitaria.

La sugerencia de los MPSS, para que se lleve a la práctica el programa de educación médica establecido, es que se realice un convenio con la Secretaría de Salud para que cada mes, un sábado por ejemplo, los MPSS acudan a la universidad para discutir temas clínicos con médicos actualizados. Enfatizaron la necesidad de alcanzar este convenio debido a que se les ve como trabajadores adscritos a la institución receptora y es difícil que les concedan permisos para ausentarse de la institución, aun por actividades de tipo académico. Los temas que sugieren son los mismos que se encuentran calendarizados en el programa 2012 de la DACS, y son las principales causas de consulta médica en las clínicas del primer nivel de atención.

- Prevención, control y tratamiento actualizado de *diabetes mellitus* e hipertensión arterial.
- Control del embarazo
- Manejo de sangrado uterino disfuncional

- Prevención, control y manejo de enfermedades diarreicas agudas e infecciones respiratorias agudas
- Desnutrición
- Urgencias médicas

Conclusiones

Los resultados del presente estudio evidencian que, al preferir la modalidad comunitaria para realizar el servicio social, 72.1% de los MPSS entrevistados tenían la expectativa de brindar atención médica, poner en práctica lo aprendido en la universidad y contar con el tiempo suficiente para estudiar. La mayoría de los pasantes entrevistados (96.4%) consideran que el servicio social es necesario en su formación profesional. Hasta ahí no existe mayor problema, sin embargo, más de la mitad (55.7%) reportó que si tuvieran oportunidad de elegir les gustaría estar en otro lugar, principalmente en el área urbana, y 19.2% de ellos en un hospital, pues las funciones administrativas les dejan escaso tiempo para estudiar y participar en actividades de educación médica continua.

Es cierto que, en las últimas décadas, el personal de las clínicas institucionales –incluidos los MPSS– ha visto un aumento de formatos y metas a llenar, convirtiéndose en un aspecto secundario de los programas gubernamentales. Por ejemplo, uno de estos programas –el Seguro Popular de Salud– tiene el objetivo de garantizar la cobertura universal de este servicio a la población mexicana, en especial a quienes no cuentan con seguridad social. Estos resultados coinciden con diversos autores (López, González y Velasco, 2004, Graue-Weichers, 2011) en el sentido de que desafortunadamente, en la actualidad, los servicios de salud tienen como prioridad asegurar la cobertura a través de los estudiantes de medicina que hacen su servicio social y se olvidan del principio fundamental de completar la formación curricular del estudiante para el ejercicio profesional. Todos estos factores contribuyen a que se pierda la oportunidad de que los médicos –que se integrarán en un futuro mediato al mercado laboral– valoren el trabajo comunitario y el de medicina familiar a través de su experiencia en el servicio. Como quedó expuesto al preguntarles acerca de sus planes mediatos al concluirlo, las respuestas de los MPSS apuntan al deseo de realizar una especialidad para incorporarse en los centros hospitalarios; únicamente dos de ellos contemplaban hacerlo en Medicina Familiar, cuya práctica clínica se lleva a cabo en el primer nivel de atención médica.

Esta situación ha sido un tema de reflexión de otros autores desde décadas anteriores. Por ejemplo, García (1969: 286) menciona que al momento de elegir la carrera de medicina se hace por factores ajenos a las necesidades reales de la sociedad, lo que se refleja en una falta de conciencia de la función social de las carreras universitarias. Otros autores (Cano 2004; Escobar, 2010; García de Berríos, Berríos y Montilla, 2011) afirman que las universidades tienen el compromiso social de brindar una educación técnica y humanista. Sin embargo, y de acuerdo con Rivero (1977), se ha insistido mucho en el tipo de profesional que necesita el país, como si fuera únicamente responsabilidad de las universidades. Un médico en formación, con cualquier plan de estudios, será un reflejo del patrón que existe en las instituciones y en la sociedad en la que se desenvuelve. De esta forma, mientras el médico especialista tenga un mayor rango que el médico familiar o aquel que se dedica a la medicina preventiva, los estudiantes mostrarán la misma tendencia a expresar el deseo de seguir una especialidad con práctica hospitalaria.

En otro orden de ideas y con respecto a la relación que se establece entre los MPSS, la universidad de origen y la institución receptora, es necesario dialogar y establecer que los estudiantes poseen una matrícula universitaria, de modo que no son trabajadores de la institución receptora. El servicio social tiene un componente asistencial, pero también debe completar la formación del profesional médico; sin embargo, no se está cumpliendo con lo normado. Esta situación se reporta también en otros países latinoamericanos, Ugalde y Roldán (2000) exponen que en Costa Rica los propósitos del servicio social –interdisciplinaria, arraigo del médico en zonas rurales y aspectos académicos que indica la ley– no se cumplen.

Respecto al cumplimiento de los objetivos académicos, de acuerdo con los resultados del presente estudio, existen dificultades para que los estudiantes establezcan un espacio de tiempo y acudan a la universidad a reuniones periódicas, pues la lógica de las instituciones receptoras consiste en asignarles obligaciones similares a las del personal adscrito y no les permiten ausentarse de las clínicas, incluso cuando se trate de una actividad relacionada con su formación académica. Es importante recordar que 98.0% de los estudiantes de la DACS/UJAT realizan el servicio social en el mismo estado de Tabasco, por lo que en teoría no deberían existir dificultades para que se cumpliera con el programa de educación médica continua.

Otro aspecto importante son los problemas en la relación médicos pasantes-personal adscrito. Los MPSS aún no están dentro de un sistema laboral y, de pronto, se ven integrados a un sistema donde existen normas reguladas para el personal adscrito y que aplican también para ellos. Las

universidades deben garantizar a los médicos pasantes, en el curso de introducción al servicio social, que se les brindará la asesoría y el apoyo necesarios en el caso de que se llegaran a presentar conflictos en las instituciones receptoras. Además, se debe dejar claro que, por ley, es la institución educativa la que extiende la liberación del servicio social.

La sugerencia de las autoras es que la Universidad y las instituciones receptoras escuchen a los médicos pasantes y recuperen la base que fundamenta el servicio social para beneficio de las próximas generaciones. Es necesario resaltar que, de acuerdo con quienes participaron en el estudio, el servicio social es una etapa básica en la formación profesional de los alumnos y que de ninguna forma se sugiere sustituirlos por médicos adscritos. En cambio, sí es necesario que se contrate este personal en las clínicas rurales del primer nivel de atención médica y que asuman la responsabilidad de cumplir con las actividades clínicas, administrativas y los compromisos gubernamentales de la institución receptora.

Con esta última reflexión queda pendiente responder si existe la disposición por parte de las instituciones de salud para contratar médicos con la especialidad en Medicina Familiar, creando un plan de salarios y prestaciones que hagan atractiva la posibilidad de trabajar en las clínicas del primer nivel de atención del área rural. Médicos que realicen el acompañamiento de los médicos pasantes.

Referencias

- Bardin Lawrence (1996). *Análisis de contenido*. Traducción César Suárez. Akal Ediciones, Madrid.
- Cano Castellanos, Concepción. (2004). Reflexiones sobre el futuro del servicio social universitario, en *Reencuentro*; núm. 040, pp. 1-10. Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco. México.
- Consejo Nacional de Población (Conapo, 2010). *Índices de marginación por localidad*. México, Conapo.
- Escobar Triana, Jaime (2010). La globalización del paradigma biomédico: biotecnología y ciencia vs. la medicina como profesión histórica, en *Revista Colombiana de Bioética*, 2010; vol. 5, núm. 2, pp. 94-102.
- Fernández Pérez, Jorge A. (1996). Las carreras de medicina en México, en *Perfiles Educativos*, XVIII(73).
- García, Juan César (1969). Características generales de la educación médica en América Latina, en *Educación Médica en América Latina* Págs. 267-316. Anexo del Documento CD19/16 presentado a la XIX Reunión del Consejo Directivo de la Organización Panamericana de la Salud, celebrada en Washington, D. C., del 29 de septiembre al 10 de octubre de 1969.

- García de Berríos Omaira; Freddy José Berríos García; Josefa María Montilla (2011). La socialización en educación universitaria: una forma de servicio comunitario, en *Educare*; Vol 15 (51): 389-397.
- Graue-Weichers, Enrique (2011). Educación Médica y los sistemas de salud, en *Gaceta Médica de México*; 147: 517-525.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010). *Censo de Población y Vivienda*, 2010. INEGI. México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2011). *Estadísticas de mortalidad 2011. Principales causas de mortalidad por residencia habitual, grupos de edad y sexo del fallecido*. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/registros/vitales/mortalidad/tabulados/ConsultaMortalidad.asp>
- López-Bárcena, Joaquín J., Marcela G González de Cossío Ortiz; Mónica Velasco Martínez. (2004). Servicio social de medicina en México. Factibilidad del cumplimiento académico en el área rural. *Revista de la Facultad de Medicina*; 47 (5): 181-186.
- Mazón Ramírez, Juan José, Abel Delgado Fernández, Genaro Sánchez Romano, Alonso de Jesús Serret González (s/f). *El Servicio social Médico*. Universidad nacional autónoma de México. Recuperado de: http://www.facmed.unam.mx/sg/css/documentos_pdf/El%20Servicio%20Social%20Medico.pdf
- Rivero, Octavio (1977). Consideraciones sobre los problemas actuales de la enseñanza de la medicina en México, en *Revista de la Educación Superior*, 22 (6). Recuperado de: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/22/1/1/es/consideraciones-sobre-problemas-actuales-de-la-ensenanza-de-la>
- Sancho Ugalde Hilda, Silvia Mata Roldán (2000). Perspectivas del servicio social en Costa Rica, en *Acta Médica Costarricense*; 42 (2): 71-75.
- Secretaría de Educación Pública en Tabasco (s/f). *Ley Reglamentaria de los artículos 4o. y 5o. de la constitución federal, relativa al ejercicio de las profesiones en el estado de Tabasco*. México.
- Secretaría de Salud/Secretaría de Educación Pública (1983). *Acuerdo por el que se crea la comisión interinstitucional para la formación de recursos humanos para la salud*. Recuperado de: http://www.cifrhs.salud.gob.mx/descargas/pdf/E34_marcolegal_normatividad_acuerdode_creacion.pdf
- Secretaría de Salud (1996). *Acuerdo nacional para la descentralización de los servicios de salud*. Recuperado de: <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/compi/a250996.html>
- Secretaría de Salud (2003). *Decreto por el que se reforma y adiciona la Ley General de Salud*, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 15 de mayo de 2003. México.
- Secretaría de Salud (2005). *Sistema de protección social en salud. Elementos conceptuales, financieros y operativos*. Unidad de Análisis Económico. México.
- Secretaría de Salud (2006). *Reglamento interior de la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el martes 12 de diciembre de 2006.
- Secretaría de Salud (2012). Boletín de información estadística. Recuperado de: <http://www.sinais.salud.gob.mx/publicaciones/bie.html#v1>
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, s/f). La seguridad social en México: conceptos de seguridad social, en *Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de*

Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Recuperado de: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2493/4.pdf>

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT 2011). División Académica de Ciencias de la Salud. *Reglamento de servicio social y práctica profesional*. México. Recuperado de: www.ujat.mx

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. División Académica de Ciencias de la Salud (DACS/UJAT, 2012a). *Programa de titulación de la licenciatura de médico cirujano de la DACS/UJAT 2012*. México. Recuperado de: www.ujat.mx

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. División Académica de Ciencias de la Salud (DACS/UJAT, 2012b). *Archivos estadísticos de la licenciatura de médico cirujano*. México.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. División Académica de Ciencias de la Salud (DACS/UJAT, 2012c). *Programa académico universitario de servicio social de la licenciatura de médico cirujano, 2010-2014*. Recuperado de: www.ujat.mx

Varela Ruiz, Margarita; Alicia Hamui Sutton, Jesús Reynaga Obregón, Isela Valverde Luna, María Eugenia Ponce de León (2012). Expectativas y motivación en la transición de rol en el servicio social de la Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México, en *Investigación en Educación Médica*; 1 (1): 22-27

Formación polivalente e identidad profesional de los interventores educativos *

María Elena Quiroz Lima**

* Título en inglés: Multi-purpose training and the professional identity of educational supervisors.

** Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana. Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Oaxaca. Correo electrónico: quirozelena@gmail.com

Recibido el 25 de agosto del 2014; aprobado el 18 de noviembre del 2014

PALABRAS CLAVE

Identidad Profesional/
Educación Superior/
Intervención educativa/
Formación profesional/
Formación polivalente

Resumen

El trabajo analiza la identidad profesional de los interventores educativos que cursaron la Licenciatura en Intervención Educativa, un programa de enfoque por competencias y de orientación polivalente de la Universidad Pedagógica Nacional. Es un trabajo de tipo cualitativo con entrevistas a 12 egresados de tres generaciones, cuyos resultados nos muestran que éstos se apropian del discurso formal sobre competencias y sus múltiples posibilidades profesionales, pero tienen dificultades para construir su identidad profesional e identificar espacios concretos en los que se puedan ubicar laboralmente.

generaciones, cuyos resultados nos muestran que éstos se apropian del discurso formal sobre competencias y sus múltiples posibilidades profesionales, pero tienen dificultades para construir su identidad profesional e identificar espacios concretos en los que se puedan ubicar laboralmente.

KEYWORDS

Professional Identity/Higher
Education/Educational
Intervention/Professional
Training/Multi-purpose
Training

Abstract

This paper analyzes the professional identity of students who earned their bachelor's degrees in Educational Intervention, a program that applies a competency-based approach and multi-purpose training at the Universidad Nacional Pedagógica. It used a qualitative approach to interview 12 students from three different university cohorts. The results

show that students appropriated the formal discourse regarding the competency-based approach and its role in opening up multiple career possibilities. However, they struggled to construct their own professional identities, as well as to identify specific areas in which they could be hired.

Presentación

El presente documento expone los resultados de una investigación realizada en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Oaxaca, con los egresados de la licenciatura en Intervención Educativa. El texto está orientado hacia el análisis de la identidad profesional del interventor educativo, como un elemento que deriva de la formación que se promueve en un contexto institucional educativo y que continúa en uno laboral.

El trabajo fue desarrollado mediante una metodología cualitativa que recabó una muestra representativa a través de entrevistas hechas a cuatro egresados de la segunda (2008), tercera (2009) y cuarta (2010) generaciones, es decir, un total de 12 participantes.¹ Los criterios de selección incluyeron como premisas que estuvieran laborando al momento de la entrevista y que hubieran concluido sus estudios en los cuatro años reglamentarios que establece el programa. A cada uno de ellos se le asignó una clave que lo define como egresado de una generación y un número consecutivo. Las entrevistas se concentraron en indagar acerca de la forma como los estudiantes conciben y caracterizan su profesión, así como en los aspectos a los que recurren para construir su identidad. Por otra parte, se revisó el programa educativo, sus antecedentes y fundamentos, para analizar cómo se entiende y se promueve la polivalencia en la institución.

El documento está organizado en cinco secciones: inicia con los antecedentes que enmarcan el problema y el objeto de estudio, para luego dar paso a los referentes teóricos. El análisis de la identidad profesional recupera los aportes de la Teoría del Discurso Político (Hall, 2003; Lacau, 2011) y la Teoría de la Organización (Schein, 2006). La institución educativa y su cultura son analizadas desde la perspectiva del Nuevo Institucionalismo (Zuker 1999); luego se incluye una breve descripción de ésta, seguida de los resultados y, posteriormente, aparecen las conclusiones.

¹ En 2014 tres de ellos trabajan en Organizaciones no Gubernamentales, seis son profesores de educación básica (tres en escuela pública y tres en privada). Los otros tres se desempeñan un puesto administrativo en el área educativa del nivel medio superior.

La formación polivalente en la educación superior

Un cambio de modelo económico depende de la capacidad para generar, procesar y aplicar con eficacia la información basada en el conocimiento (Castells, 1999). El conocimiento en el siglo XXI es polivalente, pues reemplaza a las disciplinas tradicionales así como la forma en que éste se descubre y aplica; además es construido en un contexto de aplicación (Gibbons *et al*, 1994). Esta transición acarrea consigo la idea de interdisciplinariedad, entendida como la formación entre diferentes disciplinas académicas, y se reconoce a las Instituciones de Educación Superior (IES) como su centro de producción.² De modo que los roles de las IES se amplían con la inclusión de múltiples propósitos asociados a la búsqueda de fuentes de financiamiento para el desarrollo del conocimiento polivalente (Etzkowitz y Viale, 2010). La investigación que realicen las IES permanecerá orientada para generar un conocimiento útil, en colaboración con otras organizaciones sociales como las industrias y empresas privadas. Esta concepción de la investigación universitaria contemporánea recurre a la racionalidad técnica, con una postura epistemológica de la práctica positivista (Shils, citado por Shön, 1992). Para el caso de la formación de profesionales, el requerimiento es el mismo: promover una formación que permita a los estudiantes y egresados aplicar el conocimiento en diferentes tareas y espacios laborales.

De acuerdo con Deuze (citado por González 2012), la polivalencia alude a la capacidad de ejercer diversas tareas simultáneamente y de manera habitual, ya sea para buscar, tratar o difundir informaciones sobre temas diversos, para diferentes soportes, e interactuando con la audiencia. Aunque la definición señala de manera específica al caso de los periodistas, el principio es el mismo, pues refiere la capacidad de desarrollar varios grupos de actividades en la generación de productos y/o la prestación de servicios específicos de una profesión. En el mismo sentido, Flores (2005) señala que la polivalencia puede traducirse – dentro de la formación profesional – en uno o varios grupos de actividades necesarias en el desarrollo de los procesos producti-

² La definición de disciplina y la discusión de inter-disciplinariedad, multi-disciplinariedad, y trans-disciplinariedad han sido tema de debate en la educación. Aunque no hay un acuerdo en las definiciones, se reconoce que las áreas educativas y de investigación son dinámicas, se mezclan y se transforman. Así, lo que hoy se considera interdisciplinario, mañana puede ser considerado disciplinario. Committee on Facilitating Interdisciplinary Research, Committee on Science, Engineering, and Public Policy (2004). *Facilitating interdisciplinary research*. National Academies. Washington: National Academy Press, p. 2.

vos y/o en actividades generales. Lo fundamental es que el egresado tenga la capacidad de adaptarse a diferentes formas de trabajo.

Con esta idea, un solo profesionalista requiere desarrollar amplias competencias profesionales que, en otro momento, hubieran correspondido a diferentes puestos laborales, como un aspecto que, en el mejor de los casos, facilitará la empleabilidad de los egresados. Rintala y Suolanen (citados por González, 2012) identifican que las profesiones se transforman en tres sentidos: 1) la transferencia de tareas, en donde las funciones que ejecuta un profesional las aborda otro; 2) la fusión de roles tradicionales, para que un mismo trabajador ejecute las funciones de varios; 3) el aumento de las funciones adquiridas, donde el profesional asume las nuevas actividades que aparecen vinculadas a los nuevos medios de comunicación. La propuesta radica en que el desarrollo de múltiples competencias profesionales se lleve a cabo mediante una educación polivalente, la cual no se ciñe a una sola línea de conocimiento; por el contrario, se abre a diversas opciones de especialización, de acuerdo con las necesidades del contexto.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) define la formación polivalente como aquella que permite al egresado desempeñarse profesionalmente en una amplia gama de actividades productivas. Para lograr lo anterior, la formación combina tanto los estudios en el aula, en el taller y/o en el laboratorio, como las prácticas y estadías en la planta productiva de bienes y servicios, pues son requisitos para que los estudiantes construyan con responsabilidad una serie de aptitudes, de conocimientos y de habilidades. Todos estos elementos deben contener iniciativa, cooperación y sentido crítico ante las necesidades locales, regionales y nacionales que presenta la sociedad para impulsar su desarrollo (SES, 2013).

La formación polivalente apunta hacia la construcción del conocimiento polivalente, el cual se traduce en múltiples competencias especificadas – en el plano formal – mediante el perfil de egreso de los planes de estudio. Dicha formación se construye relacionándola con cierta área o campo de estudio a través de ejes transversales a lo largo del programa educativo, por lo tanto, es de esperarse que los egresados cuenten con los conocimientos, las habilidades y las actitudes para adaptarse a los diferentes espacios y requerimientos de trabajo. Además, es probable que de esta forma los estudiantes tengan más oportunidades para ubicarse en empleos diversos, e inclusive de autoemplearse.

En las universidades tecnológicas, la polivalencia aparece definida como la formación en un grupo de actividades relacionadas con los procesos productivos o actividades generales, aplicables a las ramas de bienes o servicios (Silva, 2008). Los planes de estudio de las licenciaturas con

perfiles de egreso polivalente están conformados, por lo general, de tres niveles: 1) Básico, con carácter formativo para todo profesional; 2) Genérico, asociado a contenidos comunes para diversas disciplinas de un campo profesional; 3) Específico, con los contenidos de la profesión específica en la que se forma. Y en las universidades tecnológicas se agrega uno más: el nivel flexible (Silva citada por Villa, 2008).

La formación profesional polivalente va acompañada con la idea de la flexibilidad laboral, de manera que ésta permita ubicar a los profesionistas en distintos puestos y que desempeñen varias tareas en una sociedad en la que el tiempo y el espacio se desvanecen por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. La flexibilidad laboral sustituye conceptos clásicos como el contrato fijo de trabajo o la carrera laboral, por otros como empleabilidad, *outsourcing*, o *downsizing*, aspectos que afectan –entre otros– el sentido de pertenencia y la identificación que los empleados sienten con su organización. En este contexto, la formación profesional polivalente es todo un reto para las IES, pues básicamente el intento es promover tanto el conocimiento explícito como el tácito de una profesión, mediante programas educativos que incluyan experiencias en espacios interdisciplinarios (foros, empresas, cursos generales abiertos a diferentes programas educativos, expositores de diferentes disciplinas y experiencias), y que éstos permitan la aplicación de conocimientos y habilidades al interior y el exterior de las IES. De acuerdo con Godoy (1988), la educación polivalente representa una línea de búsqueda para atender los problemas educativos en tres dimensiones: 1) Políticas; 2) Estrategias; 3) Opciones pedagógicas que orientan las actividades educativas.

En su búsqueda por responder a las necesidades y los requerimientos de la sociedad del Siglo XXI, las IES han reestructurado sus modelos educativos y/o curriculares, en ocasiones acompañados con la creación de nuevos programas. Este fue el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, la cual creó en 2002 la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), un programa con enfoque por competencias profesionales y de orientación polivalente. Este programa educativo se aprobó para las Unidades UPN ubicadas en los diferentes estados de la República.

La formación polivalente requiere de estructuras y de formas de organización que permitan mantener relaciones con diferentes instancias educativas y laborales, de modo que se pueda contar con espacios en los cuales los estudiantes retroalimenten sus saberes teóricos a través de la experiencia. Pero lo más importante es que los actores (profesores y alumnos) desarrollen la capacidad para asimilar y apropiarse de un modelo que implica ampliar la visión formativa, que no debe reducirse al espacio del aula, ni

a la enseñanza teórica con proyección para un espacio laboral delimitado. Lo fundamental es la combinación de saberes de diferentes disciplinas, la interacción con diferentes profesionistas y la aplicación de competencias profesionales en espacios laborales diferentes, mediante la gestión de prácticas, estancias cortas, u otros ejercicios.

El vocablo de competencias resurgió a finales del siglo xx, en respuesta a la necesidad de construir nuevas formas de saber frente a la globalización comercial, económica y educativa (Quiroz, 2010). Este resurgimiento presentó una fuerte carga laboral al suponer que los procesos de enseñanza-aprendizaje se definían desde las exigencias del mercado laboral. Se distinguió entonces a la competencia laboral de la profesional: la primera refiere la capacidad productiva de un individuo, definida y medida en términos de desempeño (estándares de calidad), en un determinado contexto de trabajo; la segunda se promueve en las IES y, de acuerdo al Ceneval (2005), define la capacidad para realizar una actividad o tarea profesional determinada, lo que implica poner en acción y de forma armónica diversos conocimientos (saber), habilidades (saber hacer), actitudes y valores para la toma de decisiones (saber ser).

Rodríguez (2005) advierte acerca de los riesgos de definir las competencias de forma exclusivamente técnica, y señala que si los sistemas educativos consideran la polivalencia (como formación), deben centrar su actividad en el desarrollo de determinadas cualidades personales y en las llamadas destrezas blandas dirigidas a la integración y a la adaptabilidad al cambio.

Algunas instituciones cuentan con estructuras que se adaptan más a este tipo de formación, como ocurre con las universidades tecnológicas y politécnicas, las cuales consideran la participación de la academia, la industria y el gobierno para planear y definir sus acciones. Sin embargo, otras IES no tienen esa organización — como la UPN Oaxaca — porque se crearon en momentos histórico-sociales distintos y con misiones educativas diferentes. Por lo tanto, son los actores los que se enfrentan a procesos identitarios, cognitivos y de aplicación, complejos de traducir. Con base en lo anterior, nos preguntamos: ¿Cómo afecta la formación polivalente la identidad profesional del licenciado en intervención educativa? ¿Cómo se identifican los interventores educativos en el ámbito profesional? ¿Cómo construyen su identidad profesional los interventores educativos de la UPN Oaxaca?

Dar respuesta a estas interrogantes permitirá conocer el proceso de construcción identitaria de los interventores educativos de la UPN Unidad Oaxaca. Asimismo, recuperar sus voces permitirá identificar y analizar las bondades, y las limitaciones, de un programa con orientación polivalente que se imparte en una institución pública que no pertenece al sector tecnológico.

Identidad profesional y cultura institucional

Desde el enfoque discursivo de Hall (2003), la identificación es una construcción, un proceso permanente que está determinado por recursos materiales y simbólicos que le son necesarios para sostenerlo. La identificación es condicional, se adquiere en la contingencia, y como todas las prácticas significantes está sujeta al “juego” de la diferencia; necesita lo que queda afuera, su exterior constitutivo, para consolidar el proceso. De esta forma, se puede hablar de identidades que se construyen dentro del discurso y en ámbitos históricos e institucionales específicos; son, por un lado, el punto de encuentro de los discursos y de las prácticas que intentan ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales, y por otro, los procesos que producen subjetividades que nos construyen como sujetos susceptibles de expresarse. De este modo, la identidad es un punto de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas (Hall, 2003). En este mismo sentido, Laclau (2011) señala que la experiencia depende de condiciones discursivas y de posibilidades precisas. Justamente por ser toda posición del sujeto una posición discursiva, ésta participa de su carácter abierto y no logra fijar totalmente dichas posiciones en un sistema cerrado de diferencias. El conjunto de prácticas sociales de las instituciones y de los discursos está conectado; ambos aspectos se refuerzan mutuamente, actuando los unos sobre los otros.

De manera más específica, Schein (1978) señala que la *identidad profesional* se entiende como una forma de identidad social que se desarrolla en el tiempo, e implica hacerse una idea de la práctica profesional y el desarrollo de los talentos, valores, conocimientos, actitudes y habilidades que ésta incluye. Por lo tanto, la identidad profesional requiere de discursos (plano formal) que guíen las interacciones del grupo profesional dentro de las IES, y posteriormente en los espacios profesionales a los que se expone a los estudiantes (plano empírico), lo que les permite compararse y diferenciarse de otros grupos profesionales.

Es en las IES donde empieza la construcción de la identidad profesional a través de un proceso de socialización dinámico y complejo que incluye normas y supuestos tácitos compartidos; éstos definen la realidad, la identidad del individuo y la pertenencia al grupo profesional (Schein, 2006). La socialización también está mediada por la cultura de cada una de las IES, la cual incluye una serie de creencias y costumbres que se han institucionalizado a través de un proceso gradual: 1) *Transmisión*, de una generación a otra, con un grado de uniformidad generacional; 2) *Conservación*, ya que una vez que la transmisión ha tenido lugar, debe conservarse la cultura; 3) *Resis-*

tencia al cambio, lo que permite que se mantenga la persistencia cultural, relacionada directamente con el grado de institucionalización (Zucker, 1999). El conocimiento social una vez institucionalizado existe como un hecho, se vuelve parte de la realidad objetiva y se puede transmitir directamente sobre esta base; es suficiente que una persona simplemente diga a otra, “esta es la forma en que aquí se hacen las cosas” (Zucker, 1999).

La UPN-Oaxaca, entre su misión y visión

La Universidad Pedagógica Nacional fue creada en 1978 para promover la profesionalización de los profesores de educación básica en servicio. La sede principal es la Unidad Ajusco, en la ciudad de México, pero cuenta con varias unidades en los estados de la República. En 2002, la UPN inició la reestructuración de su oferta educativa, como una estrategia de su posicionamiento institucional. La búsqueda de este posicionamiento se debió, entre otros factores, a los requerimientos del siglo XXI para centrar los modelos educativos de las IES en el aprendizaje y la aplicación del conocimiento, la baja en la matrícula que presentaron sus unidades en los estados, y a las necesidades sociales educativas detectadas en los diagnósticos elaborados por la UPN para cada uno de los estados de república en los que tiene planteles.

La matrícula de las unidades está constituida básicamente por profesores-estudiantes (así se les denomina) de educación básica, quienes ya están laborando como profesores de primaria o preescolar; acuden a la UPN a cursar licenciaturas de nivelación en modalidad semiescolarizada los sábados y/o domingos. Estos profesores egresaron de los programas de cuatro años que se cursaban, después de la secundaria, en las escuelas Normales. Con el Acuerdo presidencial de 1984, en el que la educación Normal se elevó a rango de licenciatura, fue necesario cursar el bachillerato para ingresar a las escuelas Normales; por lo tanto, la nivelación que ofrece la UPN es necesaria sólo para aquellos profesores que cursaron sus estudios antes de esa fecha.³ Las unidades UPN mantuvieron por varios años la demanda y ofrecieron las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar (Plan 1985), y en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena (Plan 90). En 1994 se sustituyó la licenciatura del Plan 85 por la Licenciatura en Educación (Plan

³ Diario Oficial de la Federación, Artículo 1º en el que se señala que la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura, 23 de marzo de 1984.

94), manteniendo como eje central el análisis de la práctica docente, en las áreas de primaria, preescolar, necesidades especiales y gestión, entre otras. Estos fueron los antecedentes para que en 2002 se creara la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), un programa con enfoque por competencias y con orientación polivalente, cuyo objetivo es formar profesionales de la educación capaces de desempeñarse en diversos campos del ámbito docente.

La LIE se lleva a cabo en una modalidad escolarizada, abierta a todos aquellos estudiantes que cuenten con un certificado de educación media superior. Establece que por medio de la adquisición de las competencias generales (propias de cualquier profesional del campo de la educación) y específicas (las que se adquieren a través de las diferentes líneas de profesionalización), los estudiantes podrán responder a las necesidades sociales, regionales y estatales, con el objetivo de transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención (UPN 2002). Además, entre las premisas se encuentra que el programa favorezca la pronta incorporación de los egresados al mercado de trabajo, en los distintos ámbitos de intervención del campo educativo, vinculando al sector académico con el productivo y de servicios (UPN 2002).

El programa concibe al sujeto dentro de la trama de relaciones de la globalización, donde las identidades personal y nacional son deconstruidas y reconstruidas a cada momento (UPN 2002). El aprendizaje es multireferencial y multimediado, por lo que el profesional de la educación afrontará problemas inéditos, de manera que es indispensable que cuente con una formación más abierta y polivalente. Asimismo, el programa entiende la polivalencia como la transferencia de competencias y su aplicación en nuevos contextos y situaciones (UPN 2002).

Para llevar a cabo lo anterior, el programa incorpora tres áreas de formación en su plan de estudios: 1) Formación Inicial en Ciencias Sociales con un 18% de los cursos; 2) Formación Profesional Básica en Educación con 28% de cursos; 3) Formación Específica con 36% de cursos. La Unidad UPN Oaxaca incorporó dos líneas en el área de formación específica, una en Gestión Educativa y la otra en Educación Inicial; los estudiantes pueden elegir una de estas opciones. El perfil de egreso del interventor educativo incluye ocho competencias profesionales: a) Crear ambientes de aprendizaje; b) Realizar diagnósticos educativos; c) Diseñar programas y proyectos pertinentes en ámbitos educativos formales y no formales; d) Asesorar a individuos, grupos e instituciones; e) Planear procesos, acciones y proyectos educativos; f) Identificar, desarrollar y adecuar proyectos educativos; g) Evaluar instituciones, procesos y sujetos; h) Desarrollar procesos de formación permanente y promoverlos en otros.

Como se puede apreciar, la LIE es un programa muy diferente a los que las unidades habían trabajado desde su creación en 1978 hasta el 2003, cuando inició la licenciatura. De manera general, podemos señalar cuatro aspectos que la distinguen: 1) *Población a la que se dirige*, son jóvenes egresados de bachillerato que no cuentan con un empleo, como los profesores-alumnos de las otras licenciaturas; 2) *Modalidad de enseñanza escolarizada*, implica clases durante la semana y no sólo los fines de semana, como en los otros programas; 3) *Objeto de estudio amplio*, aborda procesos sociales y educativos en diversos ámbitos y con sujetos diversos, a diferencia de la práctica docente centrada en la enseñanza y el aprendizaje en la escuela del nivel básico de los otros programas; 4) *Modelo curricular* por competencias y polivalente, maneja un enfoque teórico metodológico que se nutre de diferentes corrientes teóricas y no sólo del constructivismo que se utiliza para la enseñanza-aprendizaje.

El programa enfatiza, en diversas etapas, la idea de que el egresado podrá desempeñar su actividad profesional en una variedad de espacios, mediante la aplicación del conocimiento para transformar la realidad educativa, lo cual suena muy prometedor para los estudiantes.

La identidad profesional del interventor educativo

Los resultados de la investigación son contrastantes, ya que los egresados –por momentos– se identifican como profesionales con múltiples competencias, señalan su función, reconocen con facilidad las actividades que pueden realizar, pero al mismo tiempo encuentran dificultad en ubicar su espacio laboral mientras se esfuerzan por distinguirse de otros profesionistas. Dentro de las funciones que los egresados identifican sobresalen tres: 1) son agentes de cambio que van a mediar y proponer; 2) son animadores socioculturales que desarrollan talleres, proyectos, cursos de capacitación; 3) son interventores para favorecer el desarrollo de diferentes procesos socioeducativos, tratando de involucrar a la gente. Estas funciones son muy amplias y se mezclan con aspectos políticos, pedagógicos y de intervención, que para un solo profesionista resultan todo un desafío.

Los egresados señalan que la licenciatura tiene como propósito transformar la realidad educativa, y aunque consideran que la propuesta pretende ser muy relevante, en la práctica no lo es tanto.

En la práctica nuestras intervenciones son muy tímidas o limitadas y no resuelven problemas o necesidades que permitan transformar la realidad social y educativa (e4g1).

Igualmente indican que el interventor educativo es un profesional que realiza diversas actividades, entre ellas, el desarrollo de proyectos para mejorar la educación. También llevan a cabo diagnósticos, planeaciones, evaluaciones y proponen acciones para mejorar. Estas prácticas que mencionan los profesionistas se relacionan directamente con las competencias establecidas en su perfil de egreso, lo que da cuenta de la apropiación del discurso formal al que como estudiantes estuvieron expuestos en sus cursos. En el mismo sentido, consideran que estas actividades no las pueden realizar otros profesionales de la educación, y en este ejercicio de comparación es donde encuentran su punto de singularidad que los hace identificarse con mayor precisión.

Cuando me presento en las comunidades como interventor educativo, las personas piensan que vengo del gobierno y voy a gestionarles recursos; otros piensan que soy antropólogo, pero les digo que no. Yo soy algo que la UPN quiso hacer (e4g1). El interventor es como un comodín que va y hace que se logre el objetivo; hace lo que no puede hacer el psicólogo ni el sociólogo (e2g1).

Nos distinguimos del pedagogo porque ellos se dedican a la didáctica y al proceso de aprendizaje, pero no ven más allá del plan de estudios; nosotros tenemos un panorama más amplio (e2g4).

Los egresados de trabajo social se quedan "cortos"; aunque el interventor no es "todólogo", sí puede hacer más cosas. Si hacemos una jerarquización, el interventor queda arriba de los directores y profesores de primaria (e2g1).

Sí, me gusta que me digan interventor educativo, porque somos diferentes a otros especialistas (e3g3).

Enfatizan que el interventor no se queda en la realización de procesos burocráticos como los administradores; el interventor es algo más. Incluso, llegan a señalar que en ocasiones se les carga la "chamba", porque sus jefes ven que ellos pueden realizar otras cosas y los ubican en diferentes áreas, como la pedagógica, la académica, la curricular y la institucional. Sin embargo, esta situación que se presenta inicialmente como favorable, por momentos, también se traduce en una limitante, pues ellos mismos reconocen que no saben donde ubicarse, si en el área de humanidades, de sociales, de investigación, de educación o de administración.

Llega el interventor a las organizaciones y no saben en dónde ubicarlo, porque te preguntan "¿Eres pedagogo?", "sabes de educación, pero ¿también sabes de administración?" (e2g3).

En ocasiones, sí, me preguntan: “¿Tú qué eres? No eres pedagoga, ¿qué eres?”. Y les explico, pero no les queda claro lo que soy (e3g2).

Sí, me gusta decir que soy interventor porque es distinto, pero a la vez, cuando me preguntan, respondo que es un programa nuevo, una licenciatura de reciente creación y las personas se quedan pensando “¿Qué será?” (e3g1).

Parece que sabemos hacer muchas cosas, pero no concretamos (e3g3).

Los egresados iniciaron la construcción de su identidad profesional durante su paso por la universidad; se apropiaron del discurso formal de competencias y lograron expresarlo sin mayor dificultad, pero cuando trataron de ubicarse en los espacios laborales, este discurso parece que no es de utilidad. Es notorio que aprendieron las normas y los patrones explícitos, pero no se hicieron del conocimiento tácito propio de su profesión.

Aparentemente, el proceso de identidad profesional que inicia firme en el plano formal, no logra conformarse con mayor solidez en el plano empírico, y cuando tratan de explicar lo que hacen dentro de los espacios laborales, llegan a cuestionarse lo que son.

Creo que hago un trabajo importante, coordino y hago talleres, pero eso no se refleja en mi salario. Tal vez porque el licenciado en Intervención Educativa no significa nada para quienes lo contratan.

Los egresados consideran que el nombre de interventor educativo es muy fuerte, pero agregan que el nombre se queda a nivel de la universidad, porque la gente fuera de la institución no lo entiende. Cuando solicitan trabajo, los empleadores no saben qué tipo de profesionales son y se guían más por la institución de la que proceden, por eso los ubican como maestros de primaria. Los responsables de las organizaciones laborales reconocen disciplinas con más antigüedad, como Pedagogía o Administración, pero no ubican la Licenciatura en Intervención Educativa. Esta indefinición también deriva de que los mismos egresados entran en contradicción al reconocer que pueden ubicarse en muchos espacios, aunque de manera específica no saben dónde ubicarse dentro de una organización.

Cuando digo que soy licenciado en Intervención Educativa como que “apantalla”, pero después me dicen “¿Qué es eso?”. Y trato de explicarles con ejercicios didácticos, y después piensan que soy maestro; les explico lo que sé hacer, pero no les queda claro (e4g1).

Nuestra licenciatura, se podría decir, es hasta “fantasma”, porque nadie la conoce y se nos hace difícil ubicarnos; la teoría sobre competencias está

excelente, porque vas a resolver problemas, sin embargo, no hay oportunidad en dónde realizarla porque nadie nos la concede. Las personas no conocen cuál es el objetivo de la licenciatura y a veces ni nosotros mismos sabemos qué vamos a hacer, por eso algunos egresados están ocupando puestos secretariales (e3g2).

La identidad profesional es un proceso en permanente construcción que requiere no sólo de la apropiación de un discurso; se necesita estar en contacto con la práctica profesional (Schein 1978, Hall 2003, Laclau 2011), elemento clave en los programas educativos con enfoque polivalente. Este proceso continúa al egresar de las IES; no obstante, para los recién egresados que no logran definirse a sí mismos como interventores educativos y no consiguen mostrar a la sociedad lo que son, el proceso es más difícil de llevarlo a buen término. Su identidad profesional es ambigua, por eso realizan esfuerzos por conformarla mediante la diferenciación con otros profesionistas. Sin embargo, señalan que muchos egresados de la LIE se contratan como profesores — predominantemente en el nivel de educación básica —, tanto en el sector público dependiente del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), como en el sector privado. En menor medida, se ubican en organizaciones no gubernamentales u otros espacios públicos y privados. Argumentan que, aunque no los formaron para ser profesores de primaria, saben trabajar con personas y grupos, y si no saben algo, buscan ayuda; agregan que ser profesor y dar clase a los niños no lo ven como un problema.

Yo no sé, me esfuerzo en decir que soy licenciada, pero no sé qué hago. Hasta yo misma me lo pregunto. Y teóricamente digo que puedo hacer muchas cosas, pero en realidad no las he hecho y tal vez nunca las pueda hacer. Ahorita estoy peleando una plaza de profesora de primaria y no voy a dejar esa oportunidad, es lo que hay y es mi única tabla de salvación, no la voy a desaprovechar (e3g3).

A veces me pregunto ¿por qué estudié eso? No veo nada claro. Mejor acepté la oportunidad de tomar la plaza de mi mamá. Lo más curioso es que ni el mismo IEEPO me reconoce la licenciatura y me obliga a cursar estudios complementarios de Pedagogía. Yo me pregunto ¿qué hago aquí? Se suponía que me formé en diferentes competencias y no es así. Como que fueron cuatro años perdidos, porque al egresar no tenemos nada claro, no te ubican ni en Pedagogía, ni en Administración. Los maestros de las escuelas primarias cuestionan qué hacemos los interventores educativos en las escuelas, si no nos formamos para eso. Yo digo: sí, no nos formamos para eso, pero si ya fui a las empresas a dejar mi curriculum y no me contratan, y me cierran las puertas, es porque no saben qué puedo hacer y no me dan

la oportunidad. Me gustaría que la UPN —que oferta esta licenciatura— le diera la promoción y que analizara cuál es el campo de los egresados de la LIE (e3g4).

Las expresiones anteriores muestran la preocupación de que lo aprendido en la escuela, no lo pueden aplicar en el campo laboral. Esto nos conduce a pensar que no sólo es el desconocimiento respecto a qué es un interventor educativo, o que se desconozca la licenciatura; pareciera que no hay un campo profesional para los interventores educativos, y sí en cambio un campo laboral para los profesores de primaria. La pertinencia educativa de la LIE tendría que analizarse más y, si fuera preciso, realizar un nuevo diagnóstico de necesidades para identificar los profesionistas que se requieren en el estado.

En el mismo sentido, otros egresados señalan con tristeza que la práctica como tal no la han experimentado. Reconocen que, de manera formal, sí hay muchos contenidos y competencias que serían factibles de aplicar en las instituciones, sin embargo, en la realidad se ocupan muy poco, pues no pueden ubicarse laboralmente en los espacios donde podrían practicarlos. Señalan que en ocasiones han desempeñado las mismas actividades que otros profesionistas y eso los desanima, ya que no ven la utilidad de sus conocimientos y habilidades.

Trabajé en una guardería y hacía lo mismo que otras personas que sólo tenían bachillerato, carreras incompletas y profesoras de primaria. Yo creo que podía desempeñar el puesto de coordinación administrativa, pero como no entendían mi formación, no me lo dieron. Hay espacios en los que se podría incorporar un LIE, pero no hay idea de la necesidad de ese profesionista, sólo nos reconocen como profesores de primaria (e3a4).

En contraste, otros egresados identifican como una ventaja del interventor la posibilidad de trabajar en el ámbito formal y no formal; incluso señalan sentirse mejor en el ámbito no formal porque pueden proponer, aunque claramente señalan que la remuneración económica es muy baja. Agregan que las características personales en la construcción de la identidad profesional del interventor educativo son muy importantes, pues aunque todavía no se conoce bien qué hace un interventor y el espacio que le corresponde en las organizaciones, hay lugares en donde sí los ubican. Mencionan que hay muy buenos interventores que han dejado una agradable impresión en las instituciones gubernamentales, pero también hay otros que no se esfuerzan por demostrar lo que son.

Ser interventor depende también de la persona, no tanto de la formación que se reciba; el carácter ayuda, depende de que te guste el área para desempeñarte bien, y si va con tus expectativas (e2g4).

También sienten que sus competencias no les permiten resolver las necesidades de las organizaciones y han tenido que formarse otra vez en la práctica profesional. Destacan que al llegar a los espacios laborales, se dieron cuenta que la forma en la que aprendieron a realizar los diagnósticos es muy distinta a la práctica profesional. Lo mismo sucede cuando tienen que evaluar procesos y/o aprendizajes y no saben aplicar las escalas que ya existen en el campo profesional de la educación.

Reconocen que la ubicación laboral ha sido más una búsqueda personal, o que deriva del contacto con amigos; ambos aspectos les han abierto los puestos de trabajo, y no el proyecto de la universidad. Tal vez esa es la razón por la que algunos egresados no encuentran el beneficio de titularse; consideran que están haciendo lo que saben, pero no lo que se especifica en la licenciatura. Estos cuestionamientos hacia su institución muestran que las expectativas que tenían –de cursar un programa que se les presentó prometedor en oportunidades de empleabilidad– simplemente no se cumplen.

A muchos compañeros y profesores “no les ha caído el veinte” de lo que significa ser interventor educativo; a los compañeros no se les ha quitado la venda de los ojos de que un interventor no es un maestro de primaria (e4a1).

Siempre dicen que terminando la escuela van a ir al IEEPO a meter sus papeles; los de gestión piensan que van a ser directores, y los de inicial, maestras de preescolar. La universidad también limita los espacios de prácticas profesionales; se cierran a escuelas públicas del IEEPO, no se abren a otros espacios de servicios, y creo que es ahí en donde podemos ubicarnos laboralmente (e3a3).

Algunos compañeros dicen que perdieron cuatro años y no saben lo que son, por eso no le encuentran sentido a titularse; dicen “ya salí y ahora lo que caiga”, y lo más fácil es ir al IEEPO (e4a2).

Estas expresiones manifiestan muy claramente que la formación polivalente esperada tendría que haber incluido espacios profesionales correspondientes a la carrera en la que se están formando los alumnos para poner en práctica sus competencias, e interactuar con los profesionistas que realizan lo que se espera que aquéllos hagan al egresar. De esta forma su identidad profesional se podría definir y fortalecer; al mismo tiempo, los posibles empleadores conocerían las habilidades de los estudiantes.

No sucedió, debido quizá a que la institución no estaba preparada para ello. Es común que las IES tarden en asimilar los cambios y modifiquen sus organizaciones y formas de trabajo. Un programa universitario polivalente requiere de una organización que cuente con servicios de información actualizados en la disciplina, espacios de servicio profesional y prácticas profesionales acordes al programa, áreas de investigación y desarrollo educativo, talleres, bolsa de trabajo, entre otros elementos, en contacto permanente con amplios sectores de la sociedad.

Los programas que la Unidad UPN Oaxaca ha trabajado desde sus inicios tienen como eje la práctica docente. Son programas que –aunque impartidos en un nivel de educación superior– se dirigen a la educación básica, y anteriormente las relaciones que establecían con otras instituciones se concentraban en las escuelas de preescolar, primaria y, en menor medida, secundaria. Transitar de una visión de educación básica para desarrollar tareas sustantivas que corresponden a la educación superior, con un programa como la LIE, no es un asunto menor. El cambio para una institución implica acciones que van más allá de los cambios en el plano formal de los diseños curriculares, pues demandan cambios en la organización y en sus esquemas culturales.

Al ampliar sus explicaciones, los egresados mencionan que el Plan de estudios tiene limitaciones, por lo tanto, les gustaría regresar a la universidad y retroalimentarla, para que se profundizara más en las estrategias de autoempleo. Consideran necesario que se enseñe la forma en la que se puede crear una consultoría y desarrollar los proyectos para el crecimiento social educativo. Asimismo, les gustaría que la universidad diseñara planes de acción que proyectaran ampliamente la existencia de la licenciatura a la sociedad.

Dicen que nosotros vamos a ser capaces de autoemplearnos, pero no nos enseñan a generar nuestro propio trabajo; la universidad tampoco hace gestiones con empresas para abrirnos camino a los empleos (e4a2).

Al interventor le hace falta formación para conformar sus propias consultorías, de integrarse y asociarse para desempeñar sus proyectos, pues la universidad no nos enseñó a asociarnos o ser emprendedores (e4a1).

Los egresados son muy claros en señalar que la LIE establece la posibilidad de autoemplearse, pero no se les enseña cómo. Esta es otra limitación de tipo institucional y cultural, que puede encontrar una explicación en que no todos sus profesores tienen el dominio en las líneas específicas que se establecieron para el programa; no conocen la gestión educativa, ni la educación inicial como profesión. Tampoco realizan una actividad profesional

fuera de la universidad que les permita conocer el campo laboral de los interventores y transmitir esta experiencia a los estudiantes. En las unidades UPN, la investigación no es una actividad significativa y los profesores no llevan a cabo proyectos de investigación o de intervención en los que puedan incluir a sus estudiantes. Por lo tanto, los espacios multidisciplinarios dentro de la universidad, a los que estuvieron expuestos los estudiantes para adquirir el conocimiento tácito que se espera de una formación polivalente, fueron mínimos.

Nos decían que podíamos desarrollarnos en cualquier campo, pero la LIE no se ha difundido y no se entiende qué es en los ámbitos del empleo. La gente nos pregunta “¿qué es eso?”. Las personas no lo entienden porque nosotros no lo aterrizamos (e2a2).

Me ubiqué en mi empleo porque mis compañeros me llamaron, pero la universidad no ayuda a los interventores a darse a conocer; falta promoción. Sólo algunas instituciones los conocen porque se han integrado unos, y éstos llaman a los otros interventores (e2g3).

Es común que en las IES, las funciones se lleven a cabo como se está acostumbrado a hacer las cosas (Zucker, 1999). Podemos deducir que los profesores tienen la mejor intención de promover una formación polivalente para que sus estudiantes construyan las ocho competencias que se establecen en el perfil de egreso; pero al no tener los elementos suficientes, continúan ejecutando su labor como lo han estado haciendo. Transitar a un nuevo programa, tan diferente a los que estaban acostumbrados, exige una formación docente sólida, entre otros aspectos. Además, reclama de condiciones institucionales que sean acordes a lo que plantea la Licenciatura en Intervención Educativa. Es muy probable que la institución mantenga su estructura diseñada para trabajar con profesores de educación básica en licenciaturas de nivelación, esto es, profesores de tiempos parciales para atender los programas de fines de semana, las relaciones con escuelas del nivel básico y, en general, considerar una organización que no está diseñada para trabajar licenciaturas de nivel superior con todo lo que esto implica.

Nos ubicamos más en el campo educativo y por eso recurrimos al IEEPO, porque a pesar de que nos rechaza, es el único lugar donde nos pueden aceptar; por ejemplo, yo fui a pedir trabajo y me dicen “creo que tú vas más como de administrativo, ¿quieres?”. Te encargas del papeleo, pero son los únicos que nos dan trabajo (e3a2).

Para los egresados es una preocupación que los empleadores no los puedan identificar como profesionales de un campo específico y no les den la oportunidad de incorporarse a las organizaciones, empresas o instituciones que cuentan con áreas afines a la gestión educativa o a la educación inicial. Consideran que la universidad no hace el trabajo de promover su licenciatura; si lo hiciera, las cosas serían diferentes. Agregan que la LIE tiene un objeto de estudio ambiguo y amplio; lo ubican como un híbrido que se nutre de otras disciplinas. Reconocen que no tienen la formación para la docencia, pues no conocen aspectos de didáctica; no obstante, al egresar necesitan adjudicarse un empleo con remuneración económica, y si tienen la oportunidad de ingresar al magisterio –como profesores de educación básica–, lo aceptan, porque eso es lo que hay.

Me ubico mejor en el sector público, en lo privado sólo son los colegios. En otros espacios es más difícil el ingreso, a pesar de que tenemos materias de análisis organizacional, sólo las veo como relleno (e4a4).

Yo ahorita estoy como profesora frente al grupo y no me sirve mucho la LIE; tal vez lo único que me funciona es conocer el desarrollo del niño. Las personas me dicen “debiste de haber estudiado pedagogía” (e3a1).

Las expresiones de los egresados dan cuenta de la ausencia de una orientación más fina por parte de los profesores, tutores y, en general, de la institución, que les mostrara a los estudiantes la práctica profesional, en la que observarían –de forma regular– las posibilidades de aplicación de sus conocimientos en un espacio laboral. En el mismo sentido, se aprecia la ausencia de acciones institucionales que favorecieran la construcción identitaria, aspecto que reduce el enfoque polivalente al plano formal. Esta situación se produce porque las IES incorporan las recomendaciones que diversas instancias plantean para la educación superior, pero lo hacen sin contar con las condiciones necesarias. Ajustan sus estructuras en la medida de lo posible, ofrecen una capacitación express a sus profesores, y es todo. Para llevar a cabo una formación polivalente, es indispensable un cambio en la estructura de la institución, con áreas encargadas del análisis constante del campo profesional, que lleven a cabo proyectos en los cuales se involucren a los estudiantes y éstos practiquen sus conocimientos. Asimismo, son necesarios los profesores formados en el campo disciplinar para que transmitan sus experiencias de intervención a los estudiantes. Estos aspectos no son mencionados por los egresados, lo que demuestra que estuvieron ausentes en su formación.

Los egresados reconocen que la universidad no promueve la identidad del interventor educativo; la construcción de esa identidad la llevan a cabo de forma personal y ésta es la razón por la que varios de ellos optan por incorporarse como maestros de primaria. Otra limitante es que no existen asociaciones de profesionistas a las que como interventores educativos puedan acercarse para conocer más su campo de acción y superar las limitaciones de los procesos formativos. Lo que los estudiantes conocen es el gremio de trabajadores del IEEPO y su sindicato, ése es su referente.

Conclusiones

Los egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Unidad UPN Oaxaca muestran dificultades para identificarse como interventores educativos; es notable su dominio del discurso teórico formal, que le da sustento al programa y que seguramente lo repitieron de manera constante durante los cursos de la licenciatura. Incluso tratan de distinguirse de otros profesionistas y se esfuerzan por presentarse con ventajas sobre ellos; pero cuando intentan explicar con acciones concretas su práctica profesional como interventores educativos, el discurso les resulta insuficiente porque su proceso identitario no se completó con acciones en espacios profesionales, en los que conocieran y practicaran los discursos.

El incipiente *ethos* en formación del licenciado en Intervención Educativa no favorece la conformación identitaria; en consecuencia los interventores deciden ubicarse como profesores en el nivel de educación básica. Los afortunados que logran ingresar a otros espacios laborales, se encuentran con la tarea de enseñar a los empleadores lo que ellos son y saben hacer. Fortalecen por necesidad su identidad profesional, pero consideran que su universidad hace una labor insuficiente para establecer relaciones interinstitucionales y los deja solos en la construcción de esa identidad.

Las muestras de desilusión y de frustración de los egresados de la LIE se observan en diversas expresiones, y dan cuenta de los puntos débiles que requieren corregirse. La polivalencia educativa, para el caso de la licenciatura en Intervención Educativa, no ha logrado concretarse después de 10 años, lo cual nos muestra que aunque las innovaciones se realicen en el plano formal, las condiciones institucionales son determinantes para que los programas funcionen en un plano real. La polivalencia requiere de profesores que conozcan su campo de acción, un elemento que no se analizó al momento de implementar el programa en la Unidad UPN Oaxaca, y el pro-

yecto tuvo que nutrirse con profesores dedicados al campo de la docencia en educación básica. Formar a un profesionalista en una disciplina que no se conoce es un asunto complicado, y si a esto se le añade formarlo con un enfoque polivalente, lo es más. Esto se refleja en la ausencia de relaciones con organizaciones y empresas, espacios donde los estudiantes debieran exponerse a la práctica profesional, con posibilidades de incorporarse al campo laboral.

La inclusión de un nuevo programa no logró modificar las costumbres y formas tradicionales con las que ha funcionado la institución. Se recurrió a las escuelas primarias y preescolares para ubicar a los interventores educativos, lo cual no contribuyó a que los estudiantes conocieran su campo disciplinario. Promover el cambio en una institución no es sencillo, pero éste es necesario cuando se pone en juego la formación profesional de personas que al culminar enfrentarán problemas para conseguir empleo, como la mayoría de los egresados, pero todavía con mayor desventaja porque no pueden definirse a sí mismos ni su campo profesional. No se puede negar que hay egresados que lo resuelven muy bien, pero éstos son la minoría. Otros no logran definirse, y para ellos la universidad tendría que estar evaluando tanto su programa como las acciones que se llevan a cabo a nivel institucional.

Referencias

- Castells, Manuel (1999). En: *La era de la información, economía, sociedad y cultura; La sociedad red*, vol. 1, México, Siglo XXI.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (2005). Boletín Ceneval, Junio 2005, No. 14, México.
- Committee on Facilitating Interdisciplinary Research, Committee on Science, Engineering, and Public Policy (2004). *Facilitating interdisciplinary research*. National Academies. Washington: National Academy Press, p. 2. en: http://www.nsf.gov/od/iaa/additional_resources/interdisciplinary_research/definition.jsp (Consulta, 27 de noviembre 2014).
- Diario Oficial de la Federación, Acuerdo No. 1, 23 de marzo de 1984.
- Etzkowitz, Henry y Viale Riccardo (2010). Polyvalent knowledge and the Entrepreneurial University: A Third Academic Revolution. *Critical Sociology*, vol. 36, núm. 4, pp. 595-609.
- Flores, C. Pedro (2005). *Educación superior y desarrollo humano; el caso de tres universidades tecnológicas*. México, ANUIES.
- Gibbons, Michael, Limoges Camille, Nowotny Helga, Schwartzman Simon, Scott Peter, Trow Martin (1994). *The New Production of Knowledge, The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Beverly Hills, Sage.

- Godoy, V. Rodrigo (1988). *La educación polivalente, construcción de un proyecto socio-pedagógico para comunidades rurales*. Santiago, Chile. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- González, M. Sonia (2012). La polivalencia periodística de los profesionales en las redes sociales, en *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, Vol. 18.
- Hall, Stuart (2003). Introducción: ¿quién necesita identidad?, en: Stuart Hall y Paul du Gay, *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, pp. 13-39.
- Laclau, Ernesto y Mouffe Chantal (2011). *Hegemonía y estrategia socialista*, Argentina: FCE. pp. 243-263.
- Quiroz, L. Elena (2010). *Modelos educativos en el IPN y el ITESM; las competencias profesionales en la educación superior*, México, ANUIES.
- Rodríguez, Sebastián (2005). La gestión de la calidad en el marco de la enseñanza universitaria, en: De Vries Wietse (coord.) *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior*, España, Riseu/Netbiblo. p 242-261.
- Schein, Edgar H. (2006). From Brain washing to Organizational Therapy: A Conceptual and Empirical Journey in Search of 'Systemic' Health and a General Model of Change Dynamics. A Drama in Five Acts, *Organization Studies*, vol. 27, núm. 2, pp. 287-301.
- Subsecretaría de Educación Superior (2013). Objetivos, en http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/objetivos/_rid/174/_mto/3/_wst...ized?url2print=%2Fwb%2Fses%2Fobjetivos&imp_act=imp_step3&page=0. [Consulta 05_09_2013].
- Silva, Marisol (2008). ¿Contribuye la Universidad tecnológica a formar las competencias necesarias para el desempeño profesional? Un estudio de caso, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 38, pp. 773-800.
- Schön, N. Donal (1992). La preparación de profesionales para las demandas de la práctica, en *La formación de profesionales reflexivos; hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. España. Paidós. pp. 17-32.
- Universidad Pedagógica Nacional (2002). *Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN*, en <http://www.lie.upn.mx/> (Consulta junio 2014).
- Universidad Pedagógica Nacional (2002a). *Licenciatura en Intervención Educativa 2002*, en <http://www.lie.upn.mx/> (Consulta junio 2014).
- Villa, Lorenza (2008). La calidad educativa de las universidades tecnológicas, su relevancia, su proceso de formación y sus resultados, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVII (1), núm. 145, pp. 143-152.
- Zucker, Lynne (1999). El papel de la institucionalización en la persistencia cultural, en: Powell W. y DiMaggio Paul (Comp.) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, FCE, pp. 126-153.

Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias*

Ana Patricia León Urquijo**, Eduardo Risco del Valle*** y Cristina Alarcón Salvo****

* Título en inglés: Learning strategies in higher education in a curricular competence model.

** Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia (España). Profesora de la Universidad de los Lagos hasta febrero del 2014 y catedrática en la Universidad de La Amazonía. Correo electrónico: patricialeon2006@yahoo.es, apelonurquijo@hotmail.com

*** Doctorando en Lingüística y Licenciado en Español, Universidad de Concepción, Chile. Profesor en la Universidad de Los Lagos, Chile. Correo electrónico: erisco@ulagos.cl

**** Magister en Ciencias de la Educación, Universidad de Los Lagos. Psicóloga por la Universidad La República. Profesora en la Universidad de Los Lagos, Chile. Correo electrónico: calarcon@ulagos.cl

Recibido el 16 de diciembre del 2013 ; aprobado el 7 de noviembre del 2014

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje/Competencias/
Estrategias/Educación
Superior

Resumen

Las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes afectan las metas de un modelo educativo; inciden en el tipo de aprendizaje que se pretende lograr. En el análisis sobre estas estrategias que utilizan los alumnos de las carreras de educación

superior, cuyo modelo institucional está centrado en el estudiante con el enfoque por competencias, se encontró que la mitad de ellos se auxilian de tácticas acordes con este modelo como el ensayo, la elaboración, las metacognitivas, la autorreguladora, la autoevaluación y el apoyo afectivo; los demás combinan estrategias que conllevan a la memorización con las del aprendizaje significativo; las que menos utilizan son las de organización.

KEYWORDS

Learning/Skills/Strategies/
Higher Education

Abstract

Learning strategies adopted by students affect the goals of educational models, while having an impact on the type of learning that can be achieved. A study of the learning strategies employed by university students, whose educational model is student-centered and competency-based, found that half of the sample group employ learning strategies consistent with that model, such as meta cognition, self-regulation and self-evaluation; others combine strategies such as memorization and meaningful learning strategies; a minority employ organizational techniques.

Introducción

Desde que la educación empezó a centrarse en el alumno como el sujeto que aprende, se comenzaron a analizar no sólo las tácticas que utiliza el profesor para desarrollar sus clases, sino también las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes. La enseñanza y el aprendizaje son procesos que se presentan juntos, es decir, las estrategias que se emplean para la instrucción inciden en los aprendizajes (Monereo, 2000), considerando que los estudiantes tienen sus formas muy particulares de aprender.

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos o secuencias de acciones conscientes, voluntarias, controladas y flexibles, que se convierten en hábitos para quien se instruye, cuyo propósito es el aprendizaje y la solución de problemas tanto en el ámbito académico como fuera de él (Díaz-Barriga y Hernández, 2007). Esta forma de aprender concierne a la toma de decisiones y facilita el llamado aprendizaje significativo (Ausubel, 1963); éste tiene relación con la vida práctica y laboral, es decir, un significado que incide en el estudiante –y futuro profesional–, pues no sólo asimila cómo utilizar determinados procedimientos, sino también sabe cuándo y por qué los utiliza, y además le favorece en el proceso de resolución de un problema o de una tarea a ejecutar (Monereo, Castelló, Clariana, Palma & Pérez, 2011).

En el ámbito académico, las estrategias de aprendizaje se han clasificado en: ensayo, elaboración, organización, control de la comprensión, de apoyo o afectivas, y metacognitivas. Dichas estrategias conllevan a que el estudiante se conviertan en “*autónomo, independiente y autorregulado, capaz de aprender a aprender*” (Díaz-Barriga y Hernández, 2007:233).

El estudio y el trabajo autónomos –independientes y autorregulados– del individuo se logran a través de su propia organización del trabajo y de la adquisición de competencias, las cuales implementará en el tiempo que les dedique su atención, de acuerdo con la planificación, la realización y la evaluación de las propias experiencias de aprendizaje (Lobato, 2006). El individuo avanzará construyendo el sentido del conocimiento, privilegiará los procesos de codificación, de organización, de elaboración, de transfor-

mación y de interpretación de la información recogida (Pozo y Monereo, 1999), utilizando los recursos necesarios de acuerdo con las condiciones de los temas abordados. Esto implica que el alumno se formule metas, organice el conocimiento, construya significados, empleando estrategias adecuadas y eligiendo los momentos que considere ineludibles para la adquisición, el desarrollo y la generalización de lo aprendido (Lobato, 2006). El modelo educativo que permite que el estudiante se forme, para convertirse en un gestor comprometido de su propio aprendizaje, es el constructivismo; éste fundamenta que el ser humano es producto de su capacidad para adquirir conocimiento y para reflexionar acerca de él, lo que le posibilita anticipar, explicar y controlar positivamente la naturaleza para hacer cultura, destacando que el conocimiento se erige activamente (Delval, 1997).

En este contexto, la Universidad de Los Lagos (2012) ha desarrollado su modelo educativo basado en competencias y centrado en el alumno, lo cual implica que dentro de sus prioridades está la búsqueda de nuevas formas de relación en la docencia, mucho más flexibles y creativas, que potencien –desde la práctica– la resolución de problemas pedagógicos, considerando al estudiante como el actor principal en la construcción de su aprendizaje. Para garantizar el logro de estos objetivos, se han implementado asignaturas relacionadas con las “Competencias transversales para el aprendizaje”, las cuales proporcionan una serie de herramientas cognitivas, emocionales y sociales que se podrán desplegar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en sintonía con el modelo educativo propuesto.

De esta forma, resulta de gran valor indagar sobre los tipos de aprendizajes que promueven los profesores en los alumnos. Para tal fin, se recabó información relacionada, por un lado, con las estrategias de aprendizaje usadas por los estudiantes, y por otro, con las estrategias de enseñanza manejadas por los profesores, y así reconocer el alcance de las competencias comprometidas en las asignaturas, identificando con esto la dinámica y la sintonía del modelo educativo en las clases.

El presente artículo presenta los resultados obtenidos respecto a las estrategias didácticas utilizadas por los educandos en sus carreras, cuyos *currículums* también tienen un enfoque basado en competencias, lo cual resulta de gran valor para conocer si la formación está generando aprendizajes autónomos, independientes y autorregulados.

A continuación se describe el diseño metodológico, y posteriormente el análisis y la discusión de los resultados; éstos se representan en forma de tablas y en términos de porcentajes, de tal forma que se pueda comparar cada *item* con el conjunto de las respuestas. Asimismo se contrastan los resultados con los distintos aportes teóricos acerca de las estrategias que

pretenden lograr un aprendizaje efectivo del estudiante y, finalmente, se presentan las conclusiones.

Metodología

Para conocer las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes de las seis carreras que integran este estudio, se optó por un estudio descriptivo, ya que la investigación de este tipo representa el estado, las características, los factores y los procedimientos presentes en aquellos fenómenos y hechos que ocurren en forma natural (Hernández, Fernández y Baptista 2006). Con el análisis de los resultados, se logró caracterizar las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes de las carreras diseñadas por competencias del Campus Osorno de La Universidad de Los Lagos.

La recolección de la información se realizó entre noviembre del 2011 y julio del 2012, y tomó como base una población de 732 estudiantes que cursaban seis carreras de diferentes disciplinas: Ingeniería de alimentos (99), Pedagogía en matemáticas y computación (167), Ingeniería comercial (182), Educación general básica con menciones (42), Educación parvularia (102) y Trabajo social (140). Posteriormente se consideró una muestra al azar de 215 estudiantes (29,37%) de estas carreras, quienes voluntariamente aceptaron contestar el cuestionario, distribuidos de la siguiente manera: Ingeniería de alimentos 44 (20.5%), Pedagogía en matemáticas y computación 39 (18.1%), Ingeniería comercial 42 (19.5%), Educación general básica con menciones 7 (3.3%), Educación parvularia 54 (25.1%) y Trabajo social 29 (13.5%). Es importante aclarar que la participación de los estudiantes de Educación general básica es menor porque esta licenciatura se cerró en 2011 y quedaban pocos estudiantes en clases; la mayoría se encontraba en práctica profesional y no acudía a la universidad.

La participación por semestre académico fue así: primero 35 (16.3%), segundo 58 (27%), tercero 44 (21.9%), cuarto 36 (16.7%), quinto 9 (4.2%), sexto 14 (6.5%), séptimo 9 (4.2) y octavo 7 (3.3%). La división por género estuvo distribuida en 71.6% de mujeres y 28.4% de hombres; la diferencia se debe a que en la carrera de Educación Parvularia están matriculadas sólo mujeres.

En cuanto a las asignaturas evaluadas, fueron muy específicas de las carreras y de servicio. De este modo, de Ingeniería de Alimentos figuraron: Tecnología de alimentos I, Análisis de los alimentos, Fundamentos matemáticos y físicos I, Ciencias de la ingeniería, Biotecnología; en Pedagogía en matemáticas y computación: Enfoque socioantropológico de la educación,

Competencias transversales para el aprendizaje II; en Ingeniería comercial: Gestión de recursos, Competencias transversales para el aprendizaje; en Educación general básica con menciones: Planificación y evaluación de aprendizajes, Investigación, Identidad regional, Integración de saberes; en Educación parvularia: Psicología del aprendizaje, Modalidades curriculares, Práctica II-Educación parvularia, Tecnología en el aula, Apego y buen trato, Competencias transversales para el aprendizaje.

El cuestionario consta de 44 *items* (ver anexo) y está fundamentado en las estrategias de aprendizaje planteadas por Díaz-Barriga y Hernández (2007). Estas estrategias son: de ensayo, de elaboración, de organización, metacognitivas, autorreguladoras, de autoevaluación y de apoyo afectivo. Se utilizó el cuestionario diseñado por León, Ospina y Ruiz (2012), el cual se adaptó para el contexto de los estudiantes de educación superior.

Se sometió el cuestionario a un tamiz de 10 expertos en educación superior (cuatro del área de la psicología y seis de diferentes áreas de educación superior), quienes realizaron algunas sugerencias que se analizaron en el grupo de investigación. Se organizó el instrumento para realizar un pilotaje con 93 estudiantes de tres grupos de la carrera de Lengua Castellana y Comunicación que no hicieron parte de este estudio, para evidenciar la viabilidad del mismo; se encontró que no comprendían algunos términos, lo cual tuvo que corregirse sustituyendo el indicativo “algunas veces” por “a veces”, y se agregó un espacio para otras posibles opciones que no se contemplaban en los *items* como “Otras” y “¿Cuáles?”. En cuanto al procesamiento de la información no hubo ningún tipo de dificultad, los resultados fueron muy precisos. Una vez validado el instrumento, se procedió a la recolección de la información.

Se ubicaron los estudiantes a través de los jefes de carrera y los profesores; luego la investigadora principal se acercó a las aulas con el permiso de éstos y les informó a los alumnos el objetivo del estudio, y después pidió que voluntariamente respondieran el cuestionario acerca de sus estrategias de aprendizaje. Recolectada la información, fue elaborada la base de datos, de tal manera que se pudieran observar –en conjunto– los resultados de cada apartado en términos de porcentajes. Al organizar los datos de esta manera, fue más fácil el análisis y la interpretación de los resultados.

A continuación presentamos el estudio y la discusión de los resultados de las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes en las carreras diseñadas por competencias.

Análisis y discusión de los resultados

Para contextualizar los resultados, en primera instancia se hace referencia al significado de las estrategias de aprendizaje, para luego examinar los resultados obtenidos de la información proporcionada por los estudiantes de las seis carreras que integran este estudio:

Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones (Díaz-Barriga y Hernández, 2007: 234).

Es decir, el estudiante toma control del proceso de aprendizaje, es consciente de lo que hace, comprende los requerimientos de la tarea y responde a ella adecuadamente; planifica y evalúa sus propios trabajos, y es capaz de identificar sus aciertos y dificultades; utiliza estrategias de estudio pertinentes a cada situación, valora los logros, reconoce y corrige sus errores.

Las estrategias son procedimientos conscientes para abordar una situación con eficacia, “suponen una respuesta socialmente situada, con un carácter específico y pueden incluir diferentes procedimientos” (Lobato, 2006: 196). En este contexto, las estrategias de aprendizaje son procesos que conducen a la toma de decisiones –conscientes e intencionales–; también conllevan a seleccionar los conocimientos –bien sean conceptuales, procedimentales y/o actitudinales–, e igualmente se requieren “para cumplimentar un determinado objetivo, siempre en función de las condiciones de la situación educativa en que se produce la acción” (Monereo, 2000: 34).

El modelo educativo por competencias pretende que la educación tenga como propósito que los estudiantes sean aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender para alcanzar el aprendizaje significativo; por lo tanto, como lo sugieren Díaz-Barriga y Hernández (2007), nuestro instrumento contiene estrategias de aprendizaje de ensayo, de elaboración, de organización, metacognitivas, autorreguladoras, autoevaluación y apoyo afectivo, con los resultados que a continuación de discuten.

En las *estrategias de ensayo*, los estudiantes combinan los diferentes tipos de éstas, subrayan las palabras e ideas principales, a veces repitiendo en voz alta; copian los contenidos de los temas a estudiar (Tabla 1). De hecho, muy pocos estudiantes no las utilizan. Las estrategias de ensayo o de recirculación de la información se consideran como el inicio del aprendizaje; las puede utilizar cualquier persona que quiere aprender algo al pie de la letra,

y consisten en repetir una y otra vez, de forma circular, la información de un trabajo hasta lograr una asociación, para luego integrarla en la memoria a largo plazo (Alonso, 1991; Pozo, 1989; Díaz-Barriga y Hernández, 2007). De esta forma, la nueva información servirá de base para el procesamiento de los nuevos conocimientos integrándolos con los anteriores.

Tabla 1
Estrategias de ensayo

La manera como estudia nuevos conceptos es:	Siempre	A veces	Nunca + No contesta
Repitiendo el contenido en voz alta	26%	53%	21%
Copiando los contenidos de los temas a estudiar	45%	45%	10%
Subrayando lo que considero más importante	64%	26%	10%

Las estrategias de ensayo permiten que los estudiantes memoricen, establezcan relaciones y recuerden los datos de acuerdo con las diferentes formas de registrar u obtener la información que deben aprender (León, Ospina & Ruiz, 2012). Cuando escriben aspectos relevantes que el profesor dice, leen algún material impreso u obtienen referencias por ellos mismos; pueden subrayar lo que consideran más importante –palabras o frases claves– como ayuda para ubicar rápidamente la idea principal, o bien evocar la esencia del tema. El 64% de los estudiantes “siempre” utiliza la estrategia de ensayo; el 45% “siempre” escriben varias veces las ideas para memorizar y realizar relaciones, “a veces” con esquemas, y algunos prefieren repetir las ideas al estudiar en voz alta. Esto depende de las formas particulares de aprender, presumiblemente vinculadas a estilos particulares del aprendizaje de los estudiantes.

De la combinación de las estrategias de ensayo depende el éxito del aprendizaje, puesto que no siempre se pueden aprender de la misma forma las diferentes asignaturas; unas son más teóricas, otras prácticas, o teórico-prácticas, y algunas requieren la memorización de términos que se deben utilizar tal como son. Otras asignaturas permiten seguir procedimientos, solucionar problemas o traspasar la información a otros contextos.

En las *estrategias de elaboración* destaca la forma como los estudiantes relacionan los temas nuevos con aquéllos ya vistos. El 65% “siempre” toma nota de lo comprendido, de lo que más le llama la atención en clase; el 53% lo hace de lo comprendido, de lo que más le llama la atención cuando están estudiando; el 52% relaciona los nuevos conocimientos con los ya adquiridos; el 45% realiza resúmenes de los contenidos que han de estudiar (Tabla 2). De los restantes, casi todos los utilizan “a veces”, y muy pocos, no.

Tabla 2
Estrategias de elaboración

La forma en cómo relacionas los temas nuevos con los ya vistos:	Siempre	A veces	Nunca + No contesta
Realizando resúmenes de los contenidos a estudiar	45%	46%	9%
Relacionando los nuevos conocimientos con los ya adquiridos	52%	45%	4%
Tomando nota de lo comprendido o lo que más le llama la atención, en clase	65%	30%	5%
Tomando nota de lo comprendido o lo que más le llama la atención cuando estás estudiando	53%	41%	6%
Realizando y respondiendo preguntas al estudiar	23%	54%	23%
Respondiendo las preguntas que vienen incluidas en los talleres dados por el profesor	36%	48%	16%

Las estrategias de elaboración permiten integrar y relacionar la nueva información a los conocimientos previos que tienen los estudiantes; pueden ser simples o complejas, de acuerdo al nivel de profundidad con que se instaure la unificación de los nuevos conocimientos. También puede establecerse la correspondencia para integrar la elaboración visual de imágenes simples y complejas con verbales semánticas, por ejemplo, la estrategia de parafraseo o elaboración inferencial, o temática (Díaz-Barriga y Hernández, 2007).

El éxito del aprendizaje se logra con varios procesos y, entre ellos, las estrategias de elaboración cumplen con la función de que los estudiantes sean conscientes en la relación que se establece entre los conocimientos que ya poseían con los nuevos. Es decir, en la medida que van integrando los nuevos conocimientos, contrastan, reflexionan, e incluso generan otros, de modo que empiezan a realizar procesos metacognitivos que los llevan a conseguir el aprendizaje significativo, el cual no van a olvidar porque ya han realizado una serie de procesos de pensamiento propios, en forma consciente y programada. De esta manera, los nuevos conocimientos adquiridos y elaborados pueden emplearlos en otros contextos, e incluso transformarlos cuando requieran.

El resumen, por ejemplo, es una adecuada estrategia de elaboración porque permite abreviar el tema de forma precisa y ordenada; contiene las ideas más importantes y necesarias, escritas y relacionadas entre sí por vínculos que muestran apropiadamente las relaciones de dependencia o de independencia que mantienen entre ellas. La organización del resumen requiere comprensión del tema. De lo expuesto por el profesor, de la información leída, de la consulta de varias fuentes, se hace una selección de los elementos más necesarios para comprender mejor. Esta estrategia permite

el tratamiento y la codificación más compleja de la información; así los alumnos logran el aprendizaje dirigido al significado del tema, y además integran varias de las estrategias de elaboración, como las notas de lo comprendido y/o lo que más les llama la atención, la respuesta a las preguntas realizadas por los profesores y las que se hacen a sí mismos sobre el tema.

Tabla 3
Estrategias de organización

Cuando estudias bien un tema lo organizas mediante:	Siempre	A veces	Nunca + No contesta
Mapas conceptuales	20%	41%	39%
Cuadros sinópticos	7%	33%	60%
Mapas mentales	22%	44%	34%
Mentefactos proposicionales	5%	33%	62%
Mentefactos Conceptuales	10%	35%	55%
Árbol comparativo	9%	28%	62%

En las estrategias de organización, cuando estudian un tema, los estudiantes lo organizan mediante diferentes formas. Un porcentaje importante “no siempre” lo hace igual; dos tercios de la muestra “nunca” utilizan mentefactos proposicionales, ni árbol comparativo ni cuadros sinópticos; un poco más de la mitad tampoco utilizan los mentefactos, y sólo “a veces” los mapas mentales y los conceptuales (Tabla 3). Estos organizadores, entre otros, son tablas que toman formas físicas variadas y cada, una de ellas es apropiada para organizar el conocimiento.

El cuadro sinóptico es una estrategia de organización coherente, sencilla y condensada, del contenido de un tema, o de las ideas y sus relaciones, en forma de expresión visual que se comunica en una estructura lógica. Su principal función es contrastar, o sea, encontrar semejanzas y diferencias, entre uno o varios aspectos del mismo tema. Se presenta por medio de llaves “{ }” y toma forma de diagrama, o puede estar compuesto por filas y columnas a manera de tabla sencilla. Para la organización, se divide el tema en subtemas que se describen en sub-llaves, y se utilizan palabras claves y conceptos cortos (Ontoria, 2006).

El mapa conceptual es una herramienta gráfica que permite representar las relaciones de conceptos de un mismo dominio mediante conectivos verbales, para posibilitar la comunicación del conocimiento, y contribuye asimismo al aprendizaje significativo (Novak, 1991). Se componen de con-

ceptos, palabras enlaces, proposiciones, líneas y flechas de contacto, conexiones cruzadas y caracteres envueltos por elipses u óvalos, cuyas representaciones evidencian relaciones jerárquicas; usan diversos colores que ayudan, a quien visualiza el mapa, a abstraer clases y subclases (Ontoria, 2006). Mediante su construcción, los estudiantes desarrollan habilidades de pensamiento de orden superior, pues les permite el procesamiento, la organización y la priorización de la nueva información, identificando ideas e interrelaciones entre los diferentes conceptos, así como a discernir lo que no corresponde.

El mapa mental es una estrategia de organización del aprendizaje hecha mediante un diagrama que se adopta para la representación de palabras, ideas, tareas y dibujos, u otros conceptos relacionados y contruidos alrededor de una palabra clave o de una idea central. También contribuye a construir y retener la información de forma lógica y creativa; para tal fin se escribe alguna palabra en el centro de una tabla, de la cual se derivan ideas o conceptos mediante líneas, y de esta forma se realiza un mapa de reflexión sobre un tema (Ontoria, 2006). Así, el estudiante genera, visualiza, estructura, y clasifica taxonómicamente las ideas, y le sirve como ayuda del estudio, la planificación, la organización y la resolución tanto de problemas como de la toma de decisiones, e incluso de la redacción.

El mentefacto se refiere al modo como el cerebro interioriza y organiza de manera significativa y natural –o lógica– los conceptos en el contexto de la red semántica compartida para la comunicación. El mentefacto es producto de la mente, una estrategia de organización de la información que permite construir conceptos así como ejercitar y apropiarse de operaciones intelectuales, definiendo límites. El mentefacto puede ser nocional, conceptual, proposicional, precategorial y categorial (De Zubiría, 2006).

El mentefacto nocional es la representación gráfica de la comprensión general de una noción. El conceptual es la representación gráfica de un concepto y se organiza así: el concepto está en el centro; encima de éste se escribe el contenido de supraordinación, es decir, la inclusión del concepto superior o de mayor jerarquía. Debajo del concepto se expresa qué contiene o las clases que éste involucra –denominado infraordinación–; a la izquierda se ubican las características esenciales que lo hacen diferente de otros conceptos o isoordinación (identifica y diferencia las otras clases que pertenecen al supraordinado); a la derecha se ubica la exclusión, lo que no es, pero que se confunde porque tienen el mismo supraordinado del concepto fundamental (De Zubiría, 2006).

El mentefacto proposicional es la representación gráfica para la comprensión de una proposición, noción, teoría, etc., que fundamenta un men-

tefacto argumental o precategorial (en forma de ramales o estructuras de árbol alrededor de una noción). El diseño permite comprender los componentes de una proposición, de tal forma que ayuda a identificar los aspectos en los que se debe enfatizar la argumentación. El mentefacto proposicional se compone en su estructura básica de dos nociones y una relación; para evidenciar sus características se usan los cromatizadores (complementos o instrumentos que permiten ampliar una noción pero que no varían de ésta): cromatizador de relación [palabras que unen dos nociones] y cromatizador proposicional [se refieren a la autoría, el tiempo, la época, el modo, la compañía, el beneficiario, los lugares] (De Zubiría, 2006).

El mentefacto precategorial encadena proposiciones en forma de ramales alrededor de una tesis que argumenta, define términos y extrae derivaciones o conclusiones; el mentefacto categorial va de lo simple y fácil a lo complejo, difícil y abstracto, que son finalmente los instrumentos con los que el ser humano se extiende en el conocimiento (Vargas, 2005).

El árbol comparativo permite caracterizar y establecer relaciones de similitud y diferencia entre tópicos, es empleado para sistematizar la información y permite contrastar los elementos de un tema. Se representa por medio de ramales, hay una elección de categorías que luego se describen, y se ubican las clases descriptivas a un mismo nivel para cada categoría. Está formado por un número variable de ramas en las que se lee la información en forma vertical y se establece la comparación de los elementos entre ellas en forma horizontal.

Estas estrategias de organización de la información dejan que los estudiantes realicen una reorganización constructiva de la temática que van a aprender, lo cual les permite clasificar la información con la intención de conseguir una representación correcta de ésta, explorando las relaciones posibles entre sus distintas partes y/o las relaciones entre los datos que han de asimilar, así como las formas de organización esquemática internalizadas por quien aprende (Monereo, 1990; Pozo, 1989).

Tanto las estrategias de elaboración como las de organización de los contenidos conceden que los estudiantes descubran y construyan significados para encontrar sentido a la información, lo que implica una actividad cognitiva y afectiva que permite una mayor retención que la producida por las estrategias de ensayo o recirculación, siempre y cuando la temática tenga un significado lógico (Díaz-Barriga y Hernández, 2007). Debe permitir que los alumnos sean capaces de organizar, clasificar, interpretar, representar, explorar y relacionar un tema nuevo para incorporarlo con los conocimientos anteriores y lograr el aprendizaje significativo.

En cuanto a las *estrategias metacognitivas* de planeación, los estudiantes afirman que realizan las siguientes actividades cuando se enfrentan al estudio y la organización de un nuevo tema: más o menos la mitad de la muestra (54%) asegura que “a veces” repasa temas anteriores antes de estudiar los nuevos; un poco menos de la mitad (49%) programa horarios de estudio; el 44% se propone metas y el 42% busca recursos necesarios para estudiar los temas nuevos (Tabla 4). Pocos estudiantes declaran que no realizan estas actividades.

Las actividades de planeación permiten a los estudiantes la identificación o la determinación de la meta de aprendizaje, la predicción de los resultados, la selección y la programación de las estrategias antes de enfrentarse a una acción efectiva de aprendizaje o de solución de problemas (Díaz-Barriga y Hernández, 2007). Es así como deben disponerse a organizar los fines que quieren alcanzar, a repasar los temas anteriores (reconocimiento de los aprendizajes previos), a preparar los recursos que requieren para apropiarse de los contenidos de los nuevos temas y a programar el tiempo que considera necesario; de esta forma garantizan el éxito de la tarea de aprendizaje y certifican que el producto por obtenerse será de calidad.

Tabla 4
Estrategias metacognitivas

¿Cuáles de las siguientes actividades realizas cuando te enfrentas al estudio de un nuevo tema?	Siempre	A veces	Nunca + No contesta
Te propones metas de estudio	43%	44%	13%
Repasas temas anteriores antes de estudiar los nuevos temas	23%	54%	23%
Programas un horario de estudio	24%	49%	27%
Buscas los recursos necesarios para el estudio de nuevos temas	47%	33%	62%

Menos de la mitad de los estudiantes realiza estas actividades cuando se enfrenta a un tema nuevo; quienes lo hacen “a veces” aún no tienen disciplina para afrontar un compromiso con su propio aprendizaje, lo que desfavorece lograr el aprendizaje significativo dentro de los procesos curriculares por competencias, pues sin las estrategias adecuadas para desafiar un tema nuevo, el aprendizaje no se producirá –y menos será duradero– porque no habrá un plan de acción que garantice el éxito.

Siendo la metacognición el conocimiento sobre la propia cognición y la autorregulación de los procesos de pensamiento (Flavel, 1993), las es-

trategias metacognitivas incluyen la toma de conciencia de las estrategias relacionadas con la tarea, el estudiante y la estrategia misma; así, el alumno analiza la tarea para ser consciente de la demanda, la amplitud y la dificultad. El procesamiento cognitivo implica la selección de estrategias apropiadas con la tarea misma y los recursos necesarios. Pero también el estudiante conoce y analiza la creencia que tiene acerca de cómo es él mismo en tanto procesador cognitivo y constructor de las autoconceptualizaciones y autoevaluaciones: cómo aprende, qué capacidades posee y cuáles no, de qué forma rinde mejor, qué disposición actitudinal posee, cómo se motiva a sí mismo y cómo selecciona estrategias personales adecuadas para lograr el aprendizaje significativo (Lobato, 2006).

En la conciencia de la estrategia misma, el estudiante evalúa y selecciona la más adecuada para lograr el aprendizaje significativo, manteniendo el control sobre la aplicación de ésta. Además de saber en qué consiste la estrategia concreta, el alumno debe aprovecharla eficazmente, pues necesita poseer el conocimiento procedimental sobre los pasos que requiere para llevarla a cabo, así como el conocimiento condicional de cuándo y por qué es adecuado su uso (Lobato, 2006); esto implica que las estrategias metacognitivas exigen estar planificadas, autorreguladas y autoevaluadas.

Tabla 5
Estrategias de autorregulación

En el momento que inicias tu estudio:	Siempre	A veces	Nunca + No contesta
Te haces preguntas relacionadas con el tema	32%	53%	15%
Amplías el tiempo programado para el estudio	24%	62%	14%
Buscas ayuda de otras personas para estudiar	29%	52%	20%

Ahora bien, en las *estrategias de autorregulación*, cuando los educandos estudian “a veces”, dos tercios de ellos amplían el tiempo programado; un poco más de la mitad se hace preguntas relacionadas con el tema y busca ayuda con otras personas; aproximadamente un tercio de la muestra utiliza la autorregulación para el aprendizaje y muy pocos no la manejan (Tabla 5).

Las estrategias de aprendizaje de autorregulación consciente ocurren en las actividades académicas de alto nivel; es un saber que se hace, no se declara, sino que se realiza, es decir, se trata de un saber de procedimiento y de acción. Muchas de las estrategias cognitivas, tales como la planeación o la supervisión, son actividades autorreguladoras (Díaz-Barriga y Hernández, 2007). Las actividades autorreguladoras son el complemento de las metacognitivas. Las labores de planificación no serían posibles de realizar

si no se activaran las habilidades metacognitivas de los estudiantes; tampoco sería posible supervisar la ejecución del plan trazado para aprender, si no se tuviesen experiencias metacognitivas que informen sobre qué y cuán bien está el procedimiento en la realización de una tarea de aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández, 2007).

La mayoría de los estudiantes aplican “a veces” las estrategias de autorregulación cuando inician el estudio de un tema. Es un aspecto que requiere de especial atención por parte de los profesores, pues estas estrategias son fundamentales para el éxito del aprendizaje significativo, objeto que pretende alcanzar el modelo educativo por competencias.

Para lograr la conciencia del aprendizaje se requiere que el estudiante tenga la dirección, el control y la supervisión del propio proceso (Lobato, 2006). El educando debe hacerse preguntas para confirmar que, en efecto, comprende la tarea a realizar, verificando que las estrategias elegidas son las más eficaces; obviamente esto implica que, de ser necesario, deberá ampliar el tiempo que ha destinado para laborar y buscar los recursos suficientes para lograrlo, incluso recurriendo a otras personas para aclarar la dudas que surjan.

Tabla 6
Si sientes que no estás aprendiendo

	Siempre	A veces	Nunca + No contesta
Buscas libros	35%	49%	16%
Preguntas a familiares	16%	36%	47%
Preguntas al profesor	32%	60%	9%
Buscas en internet	80%	13%	7%
Abandonas el estudio	1%	29%	69%

Si los estudiantes sienten que no están aprendiendo, la mayoría de ellos (80%) “siempre” busca información en internet; pasa a un segundo plano acudir al profesor (“a veces” 60%), así como la consulta de libros (“a veces” 49%). El 69% “nunca” abandona el estudio, sin embargo, es preocupante que el 29% “a veces” lo haga (Tabla 6).

Entre las estrategias de administración de recursos se encuentran la organización del tiempo y saber cómo y a quiénes acudir cuando se necesita ayuda (profesores, familiares o compañeros que sepan más); de igual manera se tiene que desarrollar la habilidad para recrear un ambiente propicio de estudio (Pintrich, 1998).

Observamos que, indudablemente, los estudiantes hacen uso del internet para buscar información antes que consultar en los libros y preguntar al profesor –quien aún sigue siendo una figura clave para la aclaración de dudas, pero en menor importancia–, pues si los estudiantes obtienen información directa de otras fuentes, omiten la consulta al profesor; no obstante, cuando esto no es posible, acuden a él.

Es importante que los estudiantes tengan acceso a los buscadores especializados en los cuales encuentren un apoyo para hallar información científica de calidad; incluso es fundamental inducirlos hacia los centros de recursos de aprendizaje especializados como la biblioteca, la hemeroteca, etcétera, que son los espacios donde se pueden obtener los datos más específicos en las áreas del conocimiento que están abordando. La búsqueda de información para aclarar dudas ayuda a la autonomía y a la autoformación de los estudiantes, propósito que también persigue el modelo educativo por competencias.

Tabla 7
Estrategias de evaluación

	Siempre	A veces	Nunca + No contesta
Revisa el orden de los temas al estudiar	51%	39%	10%
Te preguntas si estás alcanzando el objetivo de estudio	34%	50%	16%
Decides cuando terminar el estudio del tema	47%	40%	13%
Tomas descansos cuando estás estudiando	43%	27%	29%

Con respecto a las *estrategias de evaluación*, la mitad de los alumnos declara que “siempre” revisa el orden de los temas que va a estudiar; un poco menos de la mitad decide cuándo terminar de hacerlo, o en qué momento tomar un descanso mientras está estudiando. La mitad de ellos “a veces” se preguntan si está alcanzado el objetivo de estudio; menos de la mitad decide cuándo terminar el estudio (40%) y darse la oportunidad de revisar el orden de los temas al estudiar (39%). Menos de un tercio de la muestra dice que “nunca” toma descansos cuando está estudiando, y algunos pocos “nunca” implementan las otras estrategias de evaluación (Tabla 7).

Las actividades de evaluación son aquellas relacionadas con el fin de estimar tanto los resultados de las acciones-estrategias como de los procesos utilizados en relación con ciertos criterios de eficiencia y de efectividad, relativos al cumplimiento de la planificación y el logro de las metas trazadas para el aprendizaje. Por lo general estas actividades se realizan durante y/o después de la ejecución de la tarea cognitiva (Díaz-Barriga y

Hernández, 2007); son también autorreguladoras, formuladas por el estudiante a través de las preguntas que debe hacerse cuando emprende una tarea cognitiva: ¿Qué voy a hacer? ¿Cómo lo voy a hacer (planeación)? ¿Qué estoy haciendo? ¿Cómo lo estoy haciendo (control)? ¿Qué tan bien lo estoy haciendo (evaluación)? (Kluwe, 1987) Estos aspectos el alumno deberá de ir resolviéndolos, conforme avance en la organización de su quehacer.

Después de finalizar la tarea, el estudiante requiere efectuar una nueva autoevaluación que le ayude a aumentar los conocimientos que tiene sobre la tarea misma o el tema estudiado; así sabrá si ha logrado las metas del aprendizaje y si las estrategias utilizadas le han ayudado a alcanzarlo (Lobato, 2006), aspecto que le ayudará a saber cuáles estrategias son las más adecuadas para su instrucción, de acuerdo al tipo de tarea.

La autorregulación debe ser consciente de los aprendizajes académicos de alto nivel de complejidad porque involucra una conducta de toma de decisiones reflexiva, juiciosa y estable (Díaz-Barriga y Hernández, 2007), lo cual garantiza que el estudiante adquiera la disciplina, la responsabilidad y la autonomía en la tarea del aprendizaje, que es otro aspecto fundamental en el desarrollo de las competencias propuestas en los diseños curriculares.

Tabla 8
Reacciones de apoyo o afectivas ante el estudio

Al momento de estudiar	Siempre	A veces	Nunca + No contesta
Muestras y mantienes la motivación	27%	68%	5%
Estás atento al tema de estudio	44%	53%	4%
Te concentras fácilmente	18%	61%	20%
Te angustia estudiar	10%	57%	33%

En cuanto a las *reacciones de apoyo o afectivas*, dos tercios de los estudiantes (68%) “a veces” mantiene la motivación al momento de estudiar, el 61% se conecta fácilmente, al 57% le angustia estudiar y el 53% está atento al tema (tabla 8).

Las estrategias de apoyo permiten a quien estudia mantener la voluntad y la concentración propiciando el aprendizaje; de esta forma se reduce la ansiedad, mientras la atención se dirige hacia la tarea, ayudando a la organización del tiempo dedicado al estudio (Dansereau, 1985; Weinstein & Underwood, 1985). Es así como el educando organiza estrategias para que se automotive y autorrefuerce, dándose mensajes positivos para aumentar la autoconfianza y el control emocional (Lobato, 2006).

Los educandos no utilizan con frecuencia las estrategias de apoyo, aspecto que requiere ser reforzado para conseguir la autorregulación, permitiendo el desarrollo de las competencias actitudinales autónomas que lo transformen en responsable de su propio aprendizaje. La automotivación es un aspecto de fundamental importancia para la formación responsable de quien aprende, pues es difícil emprender una tarea si no se siente el deseo, la curiosidad, el poder de asombro y la voluntad sobre lo que se quiere aprender.

Conclusiones

Cuando se asume un modelo pedagógico, en cualquier nivel educativo, es necesario organizar la infraestructura tanto de recursos como de capacitación del profesorado, para que todos conozcan los propósitos que se persiguen con éste y participen activamente en el desarrollo y la evolución del mismo.

Los estudiantes que están realizando su formación profesional en carreras diseñadas por competencias traen consigo aprendizajes que les han permitido instruirse de una manera particular, de acuerdo a su entorno educativo, pues aunque en la universidad se implementan asignaturas para que “aprendan a aprender”, de manera que alcancen autonomía, independencia y autorregulen sus propios aprendizajes, en realidad debe ser una tarea permanente durante toda la formación universitaria. Cambiar las estructuras de aprendizaje, que se han formado durante 12 o más años en la educación básica y media, no se logra con el desarrollo de unos contenidos que enuncien cómo hacerlo; la transformación debe ser parte de la práctica pedagógica en todas las asignaturas, lo cual implica que los profesores deben estar comprometidos con el logro de los propósitos que conllevan el rompimiento de los paradigmas, tanto en las estrategias de enseñanza como en las de aprendizaje de los alumnos.

En este estudio se encontró que los estudiantes utilizan varias estrategias de aprendizaje que son producto de las experiencias de su formación preuniversitaria y de algunas nuevas, las cuales les permiten aproximarse a la autonomía, la independencia y la autorregulación.

Las estrategias de ensayo o recirculación de la información que más utilizan los estudiantes son aquellas que permiten evocar los aprendizajes cuando los requieren. Se observa que la mayoría de ellos encuentran relación entre los nuevos conocimientos con los ya adquiridos; así reconocen que lo aprendido tiene relación con lo que se va a abordar y utilizan dife-

rentes tácticas para integrar y relacionar la nueva información a los conocimientos que ya poseen.

En cuanto a las estrategias de organización, cuando los alumnos estudian un nuevo tema, no todos emplean los organizadores para abordar los nuevos conocimientos. Es necesario que los profesores utilicen los diferentes organizadores en el desarrollo de sus clases –los mapas mentales y conceptuales, los mentefactos conceptuales y proposicionales, el árbol comparativo, los cuadros sinópticos u otros–, para que los estudiantes aprendan a encontrar relaciones, estructuren el conocimiento, lo relacionen con lo que ya saben y le encuentren nuevos significados, mismos que recordarán porque los esquemas que se realicen tendrán cierta lógica que no se olvida. Además los pueden utilizar para abordar cualquier temática teórica o práctica.

Cuando los estudiantes se enfrentan en el abordaje del aprendizaje de un tema nuevo, las estrategias metacognitivas de planeación –como el repaso de los temas anteriores, la programación de horarios, el fijarse metas y buscar los recursos necesarios– favorecen los procesos educativos por competencias, aspectos que permiten la autonomía, la independencia y la autorregulación para “aprender a aprender”. Las estrategias metacognitivas de planeación conllevan a conseguirlo, pero en los resultados de nuestro estudio se encuentra que menos de la mitad de ellos las utilizan con regularidad. Dicha situación desfavorece los procesos educativos por competencias que se quieren lograr, puesto que sin las estrategias adecuadas para enfrentarse a un tema nuevo, el aprendizaje no se producirá en forma efectiva y menos será duradero, ya que no tendrán un plan de acción que garantice el éxito del saber, conocer, ser y hacer.

Las fuentes de información para indagar en los temas que se estudian como el internet, los libros y las preguntas al profesor favorecen la autorregulación de los aprendizajes; sin embargo, no todos los estudiantes utilizan las estrategias de evaluación –como revisar el orden de los temas a analizar, decidir cuándo terminar de hacerlo, realizar pausas mientras estudian para descansar–, y en el momento, algunos no siempre están atentos al tema de estudio, ni mantienen la motivación y la concentración, así como les faltan voluntad y decisión que algunas veces generan angustia. Por lo tanto, es necesario que aprendan a organizar el tiempo, de tal forma que puedan dedicarlo a sus diferentes actividades de formación profesional, de vida familiar, social y laboral.

Es también importante que los alumnos realicen el ejercicio constante y permanente de las actividades de evaluación con el autoapoyo afectivo, de esta forma podrán reconocer sus alcances y limitaciones, aspectos que

permitirán buscar las estrategias oportunas para aclarar sus dudas; así lograrán forjar su autoformación para conseguir la responsabilidad y la autonomía necesarias para alcanzar el éxito de los aprendizajes significativos. Pero esto implica que la puesta en acción del modelo educativo por competencias propicie espacios para reconocer el interés y la motivación por el área de conocimiento que decidieron estudiar, adquiriendo la formación y el aprendizaje que les permitirán desempeñarse en su vida laboral. De esta manera, lograrán adquirir el equilibrio emocional necesario y aprenderán a autorregularse para el logro de competencias cognitivas y actitudinales autónomas, adoptando la responsabilidad de su propio aprendizaje, sin sentirse afectados emotivamente.

En cuanto al modelo educativo basado en competencias como tal, la infraestructura institucional implementada conlleva al éxito del propósito, siempre y cuando se genere un ambiente propicio para que los estudiantes adquieran las competencias cognitivas, actitudinales, procedimentales y sociales que les ayuden a integrar a sus estructuras. La forma de hacerlo es potenciando la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Referencias

- Alonso Tapia, Jesús (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*, Madrid: Santillana.
- Ausubel, David. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal learning*, New York: Grune & Stratton.
- Dansereau, Donald F. (1985). *Learning strategy research*, en J. W. Segal S. F. Chipman and R. Glaser (eds.) (1985). *Thinking and learning skills*, Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- De Zubiría, Miguel (2006). *Pedagogías del siglo XXI: Mentefactos I. El arte de pensar para enseñar y de enseñar para pensar*, Bogotá: Ecoe.
- Delval, Juan (1997). *Hoy todas son constructivistas. Cuadernos de Pedagogía*, (257), 78-84.
- Díaz-Barriga A., Frida. y Hernández R., Gerardo (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*, 2ª Ed. México: Mc Graw Hill.
- Flavel, S. (1993). *El desarrollo cognitivo*, Madrid: Visor.
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. (2006). *Metodología de la investigación*, 3ª. Ed. México. McGraw Hill.
- Kluwe H., Rainer (1987). *Comprehension: A paradigm for cognition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- León Urquijo, Ana Patricia; Ospina Marulanda, Liliana Patricia y Ruiz Lozano, Robinson (2012). Tipos de aprendizaje promovidos por los profesores de matemática y ciencias naturales del sector oficial del departamento del Quindío Colombia, *Revista Guillermo de Ockham*, 10, 2, 49-63.
- Lobato Fraile, Clemente (2006). *Estudio y trabajo autónomos del estudiante*, en Mario de Miguel Díaz (coord.) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid: Alianza Editorial.

- Monereo, F. Carles (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar, *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.
- Monereo, F. Carles (Coord.) (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Barcelona: Graó.
- Monereo, Carles; Castelló, Montserrat; Clariana, Mercè; Palma, Monserrat y Pérez, María L. (2011). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Barcelona: Graó.
- Novak, Joseph D. (1991). Clarify with concepts maps, *The Science Teacher*, 58 7, 45-49.
- Ontoria Peña, Antonio (2006). *Aprendizaje centrado en el alumno: metodología para una escuela abierta*, Buenos Aires: Narcea Ediciones.
- Pintrich R., Paul (1998). *El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado*, en S. Castañeda (coord.). *Evaluación y formato del desarrollo intelectual en la enseñanza de las ciencias, arte y técnicas*. México: Porrúa.
- Pozo, Juan Ignacio (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, Juan Ignacio y Monereo, Carles (coords.) (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Universidad de Los Lagos (2012). *Modelo Educativo Institucional*. Osorno: Universidad de Los Lagos.
- Vargas Quintero, María Victoria (2005). Herramientas de la Pedagogía Conceptual en el aprendizaje de la Biología, *Universitas Scientiarum, Revista de la Facultad de Ciencias*, 10, 45-53.
- Weinstein, Claire y Underwood, Vicky (1985). *Learning strategies: The how of learning*, en Judith W. Segal; Susan. F. Chipman y Robert Glaser (eds.). *Thinking and learning skills*, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Anexo

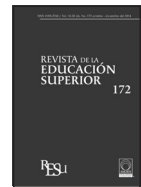
<p>Universidad de Los Lagos Vicerrectoría de Investigaciones Investigación interna DI-ULA N° 30/2011 Cuestionario Dirigido a Estudiantes</p>			
<p>Estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de la Universidad de Los Lagos</p>			
Carrera: _____		Semestre académico: _____	
Asignatura: _____		Género: Masculino _____	
Femenino _____			
<p>Instrucciones: El objetivo de esta encuesta es conocer la forma que utilizas para estudiar.</p> <p>Lee atentamente y responde marcando la alternativa que mejor te represente: Siempre A veces Nunca</p>			
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE			
<i>Estrategias de ensayo</i>			
La manera como estudias nuevos conceptos es:			
Repitiendo el contenido en voz alta	Siempre	A veces	Nunca
Copiando los contenidos de los temas a estudiar	Siempre	A veces	Nunca
Subrayando lo que consideras más importante	Siempre	A veces	Nunca
Otra (as) ¿Cuál (es)? Escríbela (s) a continuación			
	Siempre	A veces	Nunca

<i>Estrategias de elaboración</i>			
La forma cómo relacionas los temas nuevos con los ya vistos es:			
Realizando resúmenes de los contenidos a estudiar	Siempre	A veces	Nunca
Relacionando los nuevos conocimientos con los ya adquiridos	Siempre	A veces	Nunca
Tomando nota de lo comprendido o lo que más le llama la atención, en clase	Siempre	A veces	Nunca
Tomando nota de lo comprendido o lo que más le llama la atención cuando estás estudiando	Siempre	A veces	Nunca
Realizando y respondiendo preguntas al estudiar	Siempre	A veces	Nunca
Respondiendo las preguntas que vienen incluidas en los talleres dados por el profesor Nota: en el caso de que el profesor no realice talleres por favor no responda	Siempre	A veces	Nunca
Otra (as) ¿Cuál (es)? Escríbela (s) a continuación			
	Siempre	A veces	
<i>Estrategias de organización</i>			
Cuando estudias bien un tema lo organizas mediante:			
Mapas conceptuales	Siempre	A veces	Nunca
Cuadros sinópticos	Siempre	A veces	Nunca
Mapas mentales	Siempre	A veces	Nunca
Mentefactos proposicionales	Siempre	A veces	Nunca
Mentefactos Conceptuales	Siempre	A veces	Nunca
Árbol comparativo	Siempre	A veces	Nunca
Otra (as) ¿Cuál (es)? Escríbela (s) a continuación			
	Siempre	A veces	
<i>Estrategias metacognitivas</i>			
Cuáles de las siguientes actividades realizas cuando te enfrentas al estudio de un nuevo tema:			
Te propones metas de estudio	Siempre	A veces	Nunca
Repasas temas anteriores antes de estudiar los nuevos temas	Siempre	A veces	Nunca
Programas un horario de estudio	Siempre	A veces	Nunca
Buscas los recursos necesarios para el estudio de nuevos temas	Siempre	A veces	Nunca
Otra (as) ¿Cuál (es)? Escríbela (s) a continuación			
	Siempre	A veces	
<i>Estrategias de autoregulación:</i>			
<i>En el momento que inicias tu estudio:</i>			
Te haces preguntas relacionadas con el tema	Siempre	A veces	Nunca
Amplías el tiempo programado para el estudio	Siempre	A veces	Nunca
Buscas ayuda de otras personas para estudiar	Siempre	A veces	Nunca
<i>Si sientes que no estás aprendiendo</i>			
Buscas libros	Siempre	A veces	Nunca
Preguntas a familiares	Siempre	A veces	Nunca
Preguntas al profesor	Siempre	A veces	Nunca
Buscas en internet	Siempre	A veces	Nunca

Abandonas el estudio	Siempre	A veces	Nunca
Otra (as) ¿Cuál (es)? Escríbela (s) a continuación			
	Siempre	A veces	
Estrategias de evaluación			
Durante y al final del estudio de un nuevo tema:			
Revisas el orden de los temas al estudiar	Siempre	A veces	Nunca
Te preguntas si estás alcanzando el objetivo de estudio	Siempre	A veces	Nunca
Decides cuando terminar el estudio del tema	Siempre	A veces	Nunca
Tomas descansos cuando estás estudiando Cada cuanto tiempo: _____	Siempre	A veces	Nunca
Otra (as) ¿Cuál (es)? Escríbela (s) a continuación			
	Siempre	A veces	
Reacciones de apoyo o afectivas ante el estudio			
Al momento de estudiar:			
Muestras y mantienes la motivación	Siempre	A veces	Nunca
Estás atento al tema de estudio	Siempre	A veces	Nunca
Te concentras fácilmente	Siempre	A veces	Nunca
Te angustia estudiar	Siempre	A veces	Nunca
Otra (as) ¿Cuál (es)? Escríbela (s) a continuación			
	Siempre	A veces	
Observaciones			

Gracias por su valiosa información			

Instrumento. Tomado de León, Ospina y Ruiz (2012) y modificado.



Leer y escribir para ingresar a la educación superior*

Felipe Garrido**

* González Robles, Rosa Obdulia (coord.) (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior. Área Metropolitana de la Ciudad de México*. México: ANUIES.

** Director adjunto y miembro de número de la Academia Mexicana de la Lengua, docente, narrador, poeta, traductor, cronista, ensayista, editor y promotor de la literatura. Facebook: felipe.garrido.507

*H*abilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior. Área Metropolitana de la Ciudad de México constituye una aportación muy importante a los estudios sobre educación. Sus autores, su coordinadora -Rosa Obdulia González Robles- y la institución que lo publica, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, merecen el más amplio reconocimiento. Para la Academia Mexicana de la Lengua y para mí en lo particular, la invitación a participar en su presentación es un alto honor y motivo de la mayor gratitud.

Debo hacerle, sin embargo, un ligero reparo. En la primera línea de la Presentación, dice *Habilidades lingüísticas* que "La Real Academia de la Lengua Española define la palabra diagnosticar como 'recoger y analizar datos para evaluar problemas de diversa naturaleza'." Debo aclarar que la Real Academia de la Lengua Española no existe. La tricentenaria corporación es meramente la Real Academia Española, la RAE. Y quien define no es la RAE, sino el *Diccionario*, que no es obra exclusiva de la RAE sino, como puede verse en su recién aparecida vigésimo tercera edición, de la Asociación de Academias de la Lengua Española, la ASALE, fundada en México en 1951. El *DRAE* es ahora el *DILE*, el *Diccionario de la Lengua Española*. Es un detalle importante; subraya el hecho de que el español no está normado desde ninguno de los países que lo compartimos, sino desde la asociación de sus veintidós academias. Pronto veintitrés, pues en la ya muy cercana FIL de

Guadalajara se anunciará la creación de una más, la de la Guinea Ecuatorial, el único país africano cuya lengua oficial es el español.

La anomalía que señalo –ya habrá oportunidad de corregirla–, en nada le resta importancia a esta obra. Los resultados que ofrece convocan a la reflexión sobre la enseñanza del español en el sistema educativo, y ofrecen a las Instituciones de Educación Superior una información muy pertinente sobre los estudiantes que reciben, pues las habilidades lingüísticas son la plataforma sobre la que se construyen los procesos del aprendizaje.

Hoy en día, una característica de la enseñanza formal, en cualquier campo de aprendizaje, dice la obra (p. 208), “es que no puede desvincularse de la lectura [y de la escritura] como un medio fundamental para obtener conocimiento y formar un criterio [...] En consecuencia, la relevancia del desarrollo de la comprensión lectora [y de la escritura] en la formación académica resulta incuestionable”.

Según el estudio, sin embargo, estos alumnos de primer ingreso, los mejores entre los que aplican a las convocatorias, en una evaluación de 1 a 10 apenas alcanzan 5.9 en comprensión de la lectura. El dato debe preocuparnos. Es “un indicador claro de que las IES receptoras de estos estudiantes deben poner en práctica programas que los apoyen”. Señala, además, que “estos resultados constituyen un llamado de atención para las instituciones de educación media superior” (p. 219).

Yo diría que esto va mucho más lejos. Que se extiende a los niveles de enseñanza básica y, aún más allá, a la formación y al desempeño de los maestros, del preescolar al posgrado. Sería sano y útil que un estudio paralelo al que ahora vemos explorara el universo de nuestros docentes.

Más que ocuparme de describir este libro en detalle –algo que mis compañeros en el estrado han hecho brillante y detalladamente– voy a aprovechar esta oportunidad para referirme a un marco mucho más amplio.

Conozco bien el problema. Comencé a trabajar en la formación de lectores en 1963, hace medio siglo, cuando empecé a dar clases, en una preparatoria, y descubrí que no todos mis alumnos, pese a estar muy bien alfabetizados, eran lectores ni solían escribir..

Dirigí en la SEP el programa Rincones de Lectura. Fundé, con Alfonso de María y Campos, las Salas de Lectura que el Conaculta mantiene vivas. Diseñé y dirigí desde su fundación en 2007 hasta noviembre de 2013 el Programa Universitario de Formación de Lectores de la Universidad Veracruzana, del cual se deriva la Especialización en Promoción de Lectura de dicha universidad, que ha sido incorporada al Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Conacyt.

Hacia 1970 era ya evidente que las deficiencias en la comprensión de la lectura y en la capacidad de escribir estaban lejos de ser cosa de niños. Los estudiantes que llegaban a las universidades no entendían los libros de texto ni podían hacer un resumen, mucho menos un trabajo de investigación.

En 1970 México tenía 48 millones de habitantes, un índice de analfabetismo de casi 26 por ciento y un nivel de escolaridad de tres años y medio. Para 2010 el analfabetismo se había reducido a 7 por ciento y la escolaridad había aumentado a ocho años y medio. Una hazaña; mayor aún si se piensa que en esos cuarenta años la población del país pasó de 48 a 112 millones. En el camino descubrimos que la alfabetización es indispensable, pero que no basta para formar lectores capaces de escribir y, en consecuencia, no alcanza a detonar los procesos de desarrollo que México necesita. Porque, finalmente, de eso se trata. La educación y la cultura, la escritura y la lectura, los libros y las nuevas tecnologías deben llevarnos a vivir mejor.¹

No basta con que la población sepa leer y escribir. No es lo mismo estar alfabetizado que ser un lector capaz de producir textos. De cada cien mexicanos, 93 pueden leer y escribir, y en su mayoría lo hacen día con día por necesidad y por obligación, para estudiar, trabajar o buscar información. Esta lectura y esta escritura *utilitarias* tienen un uso práctico inmediato y, hasta ahora, son lo que nos dan nuestras escuelas.

Para la lectura y la escritura utilitarias basta un nivel de comprensión tan bajo que puede hablarse de una simulación de la lectura: se repiten palabras que se entienden a medias, o no se entienden. Y, ya se sabe, sin comprensión no hay lectura.

Además de leer y escribir por necesidad y obligación todos los días –las lecturas utilitarias son parte de nuestra vida–, los lectores leen y escriben también por el interés y el placer de hacerlo. Y eso es una gran diferencia. Pues para que una lectura sea gratificante y provechosa, para que nos permita formar redes de conocimiento, hace falta ir más allá de la superficie. El buen lector aprende a profundizar en la comprensión.

En 2010 había en México más alfabetos que en 1970. Era natural, pues la población se había más que duplicado. También el número de lectores había crecido, pero en proporción mucho menor. Al concluir la primera década del siglo, la población alfabetizada era de 34 millones: cuatro millones eran lectores; y treinta millones habían aprendido a leer y a escribir, pero lo hacían sólo cuando no había más remedio; eran alfabetos no lectores.²

¹ Véase “Que todos sean lectores”, en mi libro *El buen lector se hace, no nace*. Paidós, México, 2014.

² Expongo las cifras con detalle y cuento cómo llegué a ellas en mi libro *Manual del buen promotor*. México, Conaculta (Alas y Raíces), 2012.

Como lo son, en general, los alumnos que ingresan en las Instituciones de Educación Superior.

Cuatro millones de lectores frente a treinta millones de alfabetos no lectores son cifras alarmantes. Implican enormes desperdicios de oportunidades, tiempo y dinero por parte del Gobierno, las familias y las personas. Cuatro millones son muy pocos respecto al número de mexicanos alfabetizados y respecto a los que haría falta tener para alcanzar el nivel de desarrollo que el país necesita.

Existe una relación directa, probada, entre el nivel de lectura de los estudiantes y su rendimiento escolar. Los mejores alumnos son mejores lectores que sus compañeros.

Esa es una buena razón para que nos preocupe ir más allá de la alfabetización y formar lectores capaces de escribir.

Existe también una relación directa, probada, entre el nivel de lectura de un país y su nivel de desarrollo. En las naciones donde se vive mejor se lee más.

Esa es otra buena razón para formar lectores que se esfuercen por comprender mejor lo que leen, que lean y escriban todos los días; que incluyan en sus lecturas cuentos, novelas, ensayos, teatro, poemas, porque si algo puede hacernos verdaderos lectores, ese algo es la literatura.

Un lector capaz de producir textos está entrenado para construir la comprensión. Ha aprendido a muestrear, a anticipar, a inferir, a relacionar datos, a rectificar lo que va entendiendo mientras sigue leyendo –estos mecanismos se adquieren sólo con la lectura misma³, a reconocer las lagunas en su formación, a darse cuenta de lo que entiende –un lector incipiente o mal formado no se pregunta si está comprendiendo lo que lee– y lo que no alcanza a entender. Estar al tanto de lo que no se entiende es indispensable para construir la comprensión.

Un lector capaz de escribir termina por contraer la manía de entender; llega el momento en que exige explicaciones y no las acepta a medias. Un lector capaz de escribir continúa aprendiendo, multiplicando experiencias, madurando, ampliando horizontes durante toda la vida. A final de cuentas, todos terminamos por ser autodidactos y cada quien sabe hasta donde cada quien lee. Ejercitarse en la escritura, por su parte, es una manera de adiestrarse en el arte de pensar.

Tomando todo esto en cuenta, ¿qué tiene de extraño que los mejores lectores y escritores resulten ser mejores alumnos? Entienden mejor y, por lo

³ Véase en mi *Manual del buen promotor*, ya citado, “Los mecanismos de la comprensión –o de la lectura!”, pp. 111-116.

tanto aprenden mejor, tardan más en olvidar, vinculan unos conocimientos con otros. Su rendimiento es consecuencia de su calidad de lectores capaces de escribir. Esos mejores alumnos serán mejores trabajadores, mejores profesionales, empresarios y políticos más capaces... y podrán armar sociedades más prósperas y justas, donde se disfrute de un nivel de vida más alto.

En el último tercio del siglo XX el mayor reto para los mexicanos era lograr que la mayoría supiera leer y escribir. Lo que sigue ahora es formar como lectores a esos treinta millones de alfabetos no lectores que hay en el país, muchos de los cuales son esos alumnos de primer ingreso de los que se ocupa nuestro libro.

¿Quién podrá hacerlo? En parte esa tarea corresponde a la multitud de salas, clubes, círculos, programas y proyectos para la formación de lectores que han surgido en los últimos tres decenios lo mismo como iniciativas de voluntarios que de toda clase de autoridades. Pero quienes deben ocuparse de la población escolarizada –32 millones, dos más que los alfabetos no lectores– son los maestros.⁴

Para que los maestros puedan cumplir con esta responsabilidad hace falta que ellos mismos sean lectores capaces de escribir y, además, que la SEP cambie el propósito de los doce o catorce años de la educación básica. Esa meta no debe ser ya alfabetizar a los alumnos, sino formarlos como lectores capaces de producir textos.

Jamás conseguiremos una población mayoritariamente lectora mientras no logremos hacer lectores a los maestros y convertirlos en los más importantes promotores de la lectura y la escritura.

Estas dos condiciones son obligatorias. Un maestro, un bibliotecario, un promotor de la lectura y la escritura, un universitario *tiene que ser* un buen lector y ejercitarse en la escritura. Esto no es opcional. *Tiene que ser*. Lo subrayo porque la visión romántica –en el peor sentido de la palabra– de que la lectura autónoma tiene que estar libre de cualquier tipo de obligación se ha extendido más de la cuenta.

Existe el derecho a no ser lector. No todos están obligados a ser lectores autónomos. De acuerdo. Pero si alguien decide ser un promotor de la lectura y de la escritura, un profesor, un universitario, entonces sí tiene la *obligación* de ser un buen lector y de escribir con frecuencia.

No todos estamos obligados a saber de anatomía. Pero más nos vale que los médicos crean que ellos sí deben conocerla.

Espero que esté claro para qué queremos lectores letrados, capaces de producir textos, de convertir su experiencia en expresión. Los queremos

⁴ Sobre cómo hacerlo trata mi libro *Para leerlo mejor*. Paidós, México, 2014.

para que México sea una nación más respetada, más justa, más próspera, más democrática. Una patria donde se viva mejor.

Es importante leer, y es igualmente importante escribir. La escritura es un proceso inextricablemente vinculado con la construcción del pensamiento y del conocimiento. Por eso el SNTe ha puesto en marcha, desde junio de este año –lo conozco bien porque yo lo dirijo–, un taller para la formación de lecto-escritores centrado en la producción de textos. Lo hace consciente de que, para ser significativa, la redacción debe estar vinculada íntimamente con sus contenidos. Cada campo de conocimiento tiene sus propias formas de organizar y desarrollar un texto.

Dada la trabazón de escritura y conocimiento, escribir es esencial para el aprendizaje en toda asignatura. Escribir sobre una materia es una forma de apropiarse de su vocabulario y sus contenidos. Este enfoque preconiza la necesidad de incorporar la lectura y la escritura a los programas de todas las asignaturas, y al ejercicio profesional del magisterio. Leer para entender y escribir con orden y claridad es el cimiento de la educación.

A esa misma conclusión llega el libro que presentamos:

De manera distorsionada, la escritura ha sido considerada tradicionalmente una habilidad simple y generalizable, aprendida (o no aprendida) en la escuela, que no se relaciona con las disciplinas; una habilidad universalmente aplicable, desprovista de ‘contenido’, una técnica separable e independiente. Sin embargo, su dominio (más allá de la simple codificación de sonidos) implica un aprendizaje continuo que debe ser trabajado a lo largo de toda la trayectoria académica y profesional. Por ello, sería conveniente sistematizar y graduar su desarrollo incorporando la reflexión lingüística y metalingüística al trabajo de los distintos niveles textuales. (P. 330.)

Espero que seamos capaces de hacerlo.

Referencias

- Garrido, Felipe (2012). *Manual del buen promotor*. México: Conaculta (Alas y Raíces).
- Garrido, Felipe (2012). Los mecanismos de la comprensión –o de la lectura–. En Garrido, Felipe. *Manual del buen promotor*. México: Conaculta (Alas y Raíces).
- Garrido, Felipe (2014). Que todos sean lectores. En Garrido, Felipe, *El buen lector se hace, no nace*. México: Paidós.
- Garrido, Felipe (2014). *Para leer mejor*. México: Paidós.



Evaluación y acreditación de programas educativos en México: revisar los discursos, valorar lo efectos*

Abril Acosta Ochoa**

* Buendía, Angélica (coord.) (2014). *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos*. México: ANUIES.

** Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, línea de Sociedad y Educación, UAM-Xochimilco. Colaboradora del Laboratorio de Análisis Institucional de Sistema Universitario Mexicano.

Correo electrónico: abril_acosta@hotmail.es

Acerca de la evaluación y la acreditación

La evaluación y la acreditación de los programas académicos en México surgieron como una parte de las estrategias gubernamentales dirigidas al mejoramiento de la calidad del sistema de educación superior (Rubio, 2006). En la actualidad, existen diversos organismos evaluadores especializados en las diversas disciplinas, pero son dos las instancias que aglutinan estas tareas: a) los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), surgidos en 1991, que concentran su actividad en el diagnóstico y la evaluación de los programas educativos con base en la asignación del nivel 1 (programas de calidad o pre-acreditados); b) el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), creado en el año 2000 y que constituye el único organismo avalado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para otorgar la acreditación de los programas (Rubio, 2007), o por decirlo de algún modo, funge como el “acreditador de los acreditadores” (COPAES, 2013).

El número de programas evaluados del nivel 1 por los CIEES aumentó 600% entre 2001 y 2014, y se incrementó 157% tan sólo en los últimos siete años (Rubio, 2007; CIEES, sitio oficial). Actualmente, el 36% de los estudiantes de educación superior cursa sus estudios en programas acreditados por este organismo (COPAES, 2013). Con base en estos datos, es posible establecer que la evaluación y la acreditación conforman una política plenamente aceptada entre las Instituciones de Educación Superior (IES), de modo que los procesos, los procedimientos y las instancias que los llevan a cabo son

considerados como legítimos y favorables para el mejoramiento del Sistema de Educación Superior (SES).

Sin embargo, ¿cuáles son los efectos “reales” que han tenido la evaluación y la acreditación como procesos de aseguramiento de la calidad del SES? Esta pregunta intenta ser respondida por los seis autores del libro *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos*, coordinado por Angélica Buendía y editado por la ANUIES en su colección Biblioteca de la Educación Superior.

Estructura y principales resultados

La obra indaga en conocer cómo responden los programas académicos ante los resultados de la evaluación y de la acreditación, cómo se asimilan estos resultados y cómo se generan acciones de mejora en los ámbitos organizacional e institucional. Tenemos conocimiento de algunos estudios que hayan analizado los procesos de evaluación y de acreditación (Del Castillo, 2006; Rosario, Marúm, Vargas, Arroyo y González, 2006; Rubio, 2007; Díaz Barriga, 2011), pero hasta ahora ninguno había abordado la percepción de sus impactos en términos del análisis de los cambios institucionales y organizacionales. De esta manera, la relevancia del libro que nos ocupa radica en su aportación al conocimiento de un ámbito, por lo general, escasamente abordado, pues se enfoca en conocer el impacto de estas políticas a través de las experiencias y de las opiniones de quienes producen, avalan y “viven” sus resultados, a saber, los funcionarios gubernamentales, los responsables de los organismos evaluadores y acreditadores, los funcionarios universitarios, los docentes, los estudiantes y los egresados.

Se presenta, entonces, un análisis de cinco estudios de caso a partir de los cuales se comparan las acciones que han modificado organizacional o institucionalmente a las IES estudiadas, así como el efecto que han tenido en el mejoramiento de los programas académicos. Los casos elegidos son: la licenciatura en derecho de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), a cargo de Marcela Contreras; el área de ingeniería electrónica de la Universidad de Guadalajara (UdeG), a cargo de Claudia Díaz; la licenciatura en matemáticas de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), a cargo de Angélica Buendía; la ingeniería en agronomía, especializada en fitotecnia, de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), a cargo de Elena Quiroz; y la carrera en medicina de la Universidad Veracruzana (UV), a cargo de Lucila Parga.

En cuanto a su estructura, el libro es claro y sistemático. Desde el primer capítulo, las autoras (Angélica Buendía y Elena Quiroz) sitúan al lector en las perspectivas analíticas para el estudio de las políticas de aseguramiento de la calidad de la educación superior. El enfoque utilizado es el de la teoría organizacional y el de los estudios institucionales, y para el lector que no está familiarizado con el marco interpretativo, este apartado resulta sumamente esclarecedor, pues se desarrollan los conceptos principales en los cuales discurre el análisis de los casos, tales como el isomorfismo, los mitos racionalizados, las normas institucionalizadas y el aspecto de la organización.

Los cinco capítulos subsecuentes presentan los resultados de los estudios de caso, en los cuales se delinear un conjunto de conclusiones acerca de los efectos que han tenido la evaluación y la acreditación de programas, con base en el análisis de diversos datos cuantitativos y de los resultados de las entrevistas realizadas a los informantes clave. En el penúltimo capítulo (a cargo de Angélica Buendía y José Luis Sampedro) se expone la comparación de los resultados de estos estudios y se condensan los hallazgos más relevantes a manera de conclusión. En un apartado final se describe la metodología, lo cual le otorga sustento y rigor a la obra; incluso este capítulo puede ser utilizado como un modelo de investigación didáctico para aquellos investigadores interesados en utilizar el método comparado por medio de estudios de caso.

Así pues, ¿qué discursos se han construido y qué efectos han tenido la evaluación y la acreditación como mecanismos para el mejoramiento de la calidad de los programas de estudio de las IES mexicanas? Los resultados de la obra aquí reseñada abren la pauta para una discusión profunda acerca de estas cuestiones. En principio, la evaluación y la acreditación se impulsaron como políticas dirigidas a la rendición de cuentas de las IES a través del cumplimiento de diversos indicadores o estándares de desempeño, sobre todo de tipo cuantitativo. La capacidad de las IES para “demostrar” su eficiencia se vería idealmente reflejada en los resultados de la evaluación, de los cuales depende la obtención o la negación de recursos económicos extraordinarios y, de modo simbólico, pero también enfático, su legitimidad.

El diseño institucional que se requiere para hacer operar estas políticas es, en extremo, complejo: se evalúan los programas académicos, los profesores, los estudiantes, los investigadores, los procesos, la normatividad, el gobierno, la infraestructura y la gestión. Es decir, se ponen en marcha tal cantidad de recursos, tanto humanos como materiales, que nos obligan a discutir a fondo los procedimientos y los métodos utilizados para evaluar y acreditar, así como el uso que se le ha dado a los resultados de la valoración.

Desde sus inicios, la política supuso que existirían procesos de cambio organizacional e institucional, mismos que serían puestos en marcha para la superación de las problemáticas particulares detectadas por medio de la evaluación. En la práctica, exponen los autores, la evaluación y la acreditación tienen un efecto homogeneizador de las IES. Este fenómeno, conocido como isomorfismo, es un método de sobrevivencia en un entorno que les obliga a asumir de forma irrestricta estos procesos valorativos. Por medio de esta obligatoriedad, les conduce a asimilar las prácticas, los ritos y los modelos exitosos, así como a generar modificaciones normativas que establecen parámetros de conducta socialmente deseables y a reconocer las sanciones y las gratificaciones que acompañan a la evaluación. Los resultados presentados nos permiten reflexionar sobre un hecho notorio: si bien las agencias evaluadoras operan como entes diseminadores que promueven la asimilación de estos mecanismos y los introyectan a través de nuevas prácticas organizacionales, son las propias IES las que, al haberse beneficiado con la obtención de recursos adicionales a su presupuesto operativo, han contribuido a su consolidación como políticas de homogenización “necesarias” para asegurar el mejoramiento de la calidad de la educación superior.

La evidencia encontrada, mediante los estudios de caso, no permite aseverar que exista un impacto notorio en el mejoramiento de la calidad de los programas educativos que han sido evaluados o acreditados, esto es especialmente patente en la UdeG, en la UAM y en la UACH, mientras que en las dos universidades donde se aprecian cambios visibles (UV y UAS), se observan sólo a través de la modificación profunda de los planes y programas. En todas las IES estudiadas han surgido nuevos diseños institucionales que son una condicionante para hacer operar las recomendaciones de los organismos evaluadores: nuevas estructuras de organización y de gestión, así como nuevos reglamentos. De forma similar, un cambio favorable observado en todos los casos es la ampliación de la infraestructura y del equipamiento.

Las percepciones obtenidas por medio de las entrevistas permiten agrupar las opiniones en dos tipos: por un lado, los funcionarios y los encargados de la evaluación consideran que ésta y la acreditación han tenido efectos positivos, tanto en el mejoramiento de las condiciones materiales de la universidad como en su prestigio social; por el otro, los profesores y los estudiantes muestran una postura crítica. Los primeros asocian a la evaluación y a la acreditación como mecanismos dirigidos a la obtención de recursos sin incidencia en la calidad de los programas, mientras que los estudiantes encuentran una escasa o nula asociación entre la evaluación y el mejoramiento de la calidad educativa.

La carrera por obtener recursos y legitimidad intensifica, en lugar de inhibir, la burocratización, la simulación, el mimetismo y la coercitividad de los procesos de evaluación. Los resultados reportados son enfáticos y, sin duda, denotativos, de lo que ocurre en otras universidades del país. En la UACH, la evaluación no ha modificado la estructura organizacional, pues los resultados no son considerados para la toma de decisiones por los encargados de la gestión. En la UAM existe una profunda desconfianza acerca de los verdaderos intereses que “mueven” a las instancias evaluadoras, a las cuales se considera más como organismos con fines de lucro que centrados en la búsqueda de la calidad. La legitimidad de los programas radica en otros procesos, por ejemplo, en la forma de trabajo de los colectivos académicos, y no tanto en la evaluación.

En la UdG las recomendaciones realizadas por las instancias evaluadoras, acerca de la necesidad de incrementar el número de profesores de tiempo completo, no han tenido efecto alguno en la constitución de la planta docente. Del mismo modo, las formas de gobierno han permanecido ajenas a los cambios que deberían ser instrumentados. En cambio, en la UAS sí se ha modificado la legislación para regular las formas de trabajo, mientras que en la UV se ha realizado una modificación profunda en el diseño de los programas de estudio, en específico del enfoque educativo.

En todos los casos ha existido algún tipo de transformación en los reglamentos, y por ende ha habido ajustes en las rutinas, en las estructuras, en los procesos de gestión, en la vida colegiada y en los comportamientos sociales. Sin embargo, a excepción de la UV y, en menor grado, de la UAS, es difícil suponer en qué medida han contribuido a un mejoramiento sistemático, enfático y profundo de los procesos de enseñanza y de los métodos didácticos. Incluso en estas universidades se requiere un estudio profundo para saber de qué manera el cambio de los planes y programas ha mejorado sustancialmente la experiencia escolar, así como los resultados del desempeño estudiantil y docente.

A través de la teoría organizacional, el libro reconoce que los términos “evaluación” y “acreditación” se vuelven equivalentes de “calidad” y “excelencia”. Se trata de mitos racionalizados que proyectan a las IES como adecuadas y modernas, cuando aún no existen resultados del todo sólidos que avalen su eficacia. En su acepción semántica, al convertirse en mitos, estos mecanismos se asumen como narraciones maravillosas “situada(s) fuera del tiempo histórico [...] que condensa(n) alguna realidad humana de significación universal [...] rodeada(s) de extraordinaria estima [...] a las que se atribuyen cualidades o excelencias que no tienen, o bien una realidad de la que carecen” (RAE, en línea).

Reflexiones finales

Detengámonos un poco en la metáfora de los mitos racionalizados para proponer un conjunto de cuestiones que pueden permitirnos continuar en la reflexión sugerida por el texto. En primer lugar, la pregunta obligada radica en saber si es posible medir los efectos a partir de los indicadores que son utilizados por los organismos evaluadores. En realidad, ¿qué evaluamos? ¿Por qué y para qué evaluamos? La investigación aquí reseñada nos invita a cuestionar si estamos evaluando para legitimar una política que se puso en marcha a través de un diseño institucional complejo y costoso –que también incluye la creación de instancias, de mecanismos, de procesos y de insumos de evaluación–, o para lograr un mejoramiento permanente y sistemático de aspectos sustantivos como el de las experiencias de los profesores, de los estudiantes, del aprendizaje y del desempeño escolar.

No sabemos qué atribuir a cuál cosa. La homogeneización de los procesos desconoce las diferencias locales y disciplinares, así como las condiciones singulares que dan cuenta de la complejidad del sistema universitario mexicano.

Si deseamos comprender las políticas más allá de su hechura, para traducirlas en acciones concretas que den forma y sentido a prácticas locales, será necesario el análisis detallado de las realidades de cada una de las universidades públicas del país (Ibarra, 2003: 11).

A veinte años de haberse impulsado, parece evidente que existen visos de una crisis de la evaluación y de la acreditación como mecanismos para asegurar la calidad educativa. Esto se muestra a través de los resultados no deseados –o “efectos perversos” (Boudon, 1980)–, que han permitido la simulación en algunas IES, por no hablar de otras actividades dudosas en aras de conseguir un resultado satisfactorio que, a su vez, derive en la obtención de recursos extraordinarios y de prestigio, antes que pensar en el mejoramiento sistemático y permanente de los programas.

Sin duda alguna, esta obra logra su cometido: contribuye a la reflexión de los mecanismos de aseguramiento de la calidad, a analizar su diseño y su implementación, así como a pensar en los procesos de cambio organizacional e institucional que se requieren en las universidades. También conduce a deliberar acerca del fundamento, de los procedimientos y de los resultados de una política educativa de alto impacto para la organización de las universidades. Dado que se ha destinado una gran cantidad de recursos tanto materiales como humanos para su puesta en marcha, parece insoslayable revisar los discursos y valorar los efectos de la evaluación y de la acreditación de los programas de estudio en las universidades mexicanas.

Referencias

- Boudon, Raymond (1980). *Efectos perversos y orden social*. México: Premia editores.
- Buendía, Angélica (coord.) (2014). *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos*. México: ANUIES.
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (2013). *La acreditación de programas del tipo superior en México*. Recuperado de: <http://memorias.utpl.edu.ec/sites/default/files/documentacion/cread2013/La-acreditacion-programas-educacion-superior-Mexico.pdf>
- Del Castillo, Gloria (2004). El impacto de la evaluación externa en dos instituciones de educación superior en México: La Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco y la Universidad Iberoamericana, en *Revista Perfiles Latinoamericanos*, 25. México: FLACSO, pp. 115-148.
- Díaz Barriga, Ángel (2011). *La acreditación de programas (planes de estudio). Entre el formalismo y los procesos educativos*. Recuperado de: http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0053.pdf
- Ibarra, Eduardo (2003). Geografía política de las universidades públicas mexicanas: primeras lecciones sobre su complejidad y diversidad, en Cazés, Daniel, Ibarra, Eduardo y Porter, Luis (coords.), *Geografía política de las Universidades Públicas Mexicanas: claroscuros de su diversidad*. Tomo I. México: CEIICH-UNAM, pp. 7-33.
- Rosario, Víctor Manuel, Marúm, Elia, Vargas, Raúl, Arroyo, Jesús y González, Víctor (2006). *Acreditación y Certificación de la Educación Superior: Experiencias, realidades y retos para las IES*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Rubio, Julio (2007). "Evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer", en *Revista Reencuentro*, 50. México: UAM-Xochimilco, pp. 35-44.



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 “g!” 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 (4), N° 172

Editada por la Asociación Nacional de Universidades
e Instituciones de Educación Superior
se imprimió en noviembre 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

Poder, política y educación superior

IMANOL ORDORIKA

ARTÍCULOS

La Reforma Educativa en México. ¿Nuevas reglas para las IES?

PEDRO FLORES CRESPO Y CÉSAR GARCÍA GARCÍA

Reflexión sobre los discursos en educación superior, una mirada desde la psicología social crítica

JUAN JOSÉ MARTÍ NOGUERA, MANUEL MARTÍ VILAR, ÓSCAR HERNÁN VARGAS VILLAMIZAR Y JORGE EDUARDO MONCAYO QUEVEDO

La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas

SONIA M. ARAUJO

Servicio social de medicina y primer nivel de atención médica: de la elección a la práctica

ELDA MONTERO MENDOZA Y MARCELINA CRUZ SÁNCHEZ

Formación polivalente e identidad profesional de los interventores educativos

MARÍA ELENA QUIROZ LIMA

Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias

ANA PATRICIA LEÓN URQUIJO, EDUARDO RISCO DEL VALLE Y CRISTINA ALARCÓN SALVO

RESEÑAS

Leer y escribir para ingresar a la educación superior

FELIPE GARRIDO

Evaluación y acreditación de programas educativos en México: revisar los discursos, valorar los efectos

ABRIL ACOSTA OCHOA

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