

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

196

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Revista de la Educación Superior, Vol. 49, No. 196 octubre-diciembre del 2020, es una publicación editada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Número de certificado de licitud de título 12209; número de certificado de licitud de contenido 8864; número de reserva del título de derechos de autor 04-2005-121314474400-102. Domicilio de la publicación, venta y distribución: Tenayuca 200, Colonia Santa Cruz Atoyac, C.P. 03310, Delegación Benito Juárez, México, D.F.

Impresa en Cosmo 4G, Francisco Villa No. 15, Col. Apatlaco, C.P. 09440, ciudad de México.

La Revista de la Educación Superior está incluida en los siguientes índices y catálogos: Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Conacyt, RedALYC, SCIELO México, ScienceDirect, IRESIE, CLASE, HAPI, DOAJ, Latindex.

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



SECRETARÍA GENERAL EJECUTIVA

JAIME VALLS ESPONDA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO

JESÚS LÓPEZ MACEDO
DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA

JOSÉ AGUIRRE VÁZQUEZ
DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN Y DESARROLLO

YOLANDA LEGORRETA CARRANZA
DIRECCIÓN GENERAL DE ASUNTOS JURÍDICOS

FERNANDO RIBÉ VARELA
DIRECCIÓN GENERAL DE ADMINISTRACIÓN

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

196

RESU





FUNDADA EN 1972

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

ANGÉLICA BUENDÍA ESPINOSA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

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

HÉCTOR VERA MARTÍNEZ
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

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 PUSSEY
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

RUTH EUNICE PÉREZ

DISTRIBUCIÓN

LUIS TOMÁS PIERRE R. · lpierre@anuies.mx

SUSCRIPCIÓN Y VENTAS

MARÍA HORTENSIA ESQUIVEL REYES
· horte@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

Las políticas neoliberales de educación superior como respuesta a un nuevo modelo de Estado. Las prácticas promercado en la universidad pública I
Neoliberal higher education policies as a response to a new state model.
Intermarket practices at the public university

ALEXANDRA CARRASCO GONZÁLEZ

¿Promover el desarrollo humano en la universidad? El caso de la Universidad Autónoma del Estado de México y su modelo de Innovación Curricular 21
Promoting Human Development in the University?
The case of the Autonomous University of the State of Mexico and its Curriculum Innovation Model

CLAUDIA LUCIA BENHUMEA RODRÍGUEZ, JOSÉ LUIS ARRIAGA ORNELAS, JUAN JESÚS VELASCO OROZCO

Trayectorias profesionales docentes: ¿una cuestión de experiencia? 39
Teacher professional trajectories: an experience matter?

CÉSAR SÁNCHEZ-OLAVARRÍA

Determinando la eficiencia en docencia e investigación en las universidades mexicanas 57
Determining efficiency in teaching and research in Mexican universities

ANGÉLICA MARÍA VÁZQUEZ ROJAS, EDUARDO RODRÍGUEZ JUÁREZ, MARIBEL GONZÁLEZ CADENA

Perfil sociodemográfico de los estudiantes universitarios en Gran Canaria 81
Sociodemographic profile of Canarian university students

MERCEDES DE LOS ÁNGELES RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, CARMEN DE LA NUEZ GINÉS, MICHAEL CESPÓN FEITÓ

Validación y aseguramiento del perfil de egreso de las carreras en Chile: La perspectiva de los directores de Psicología y Pedagogía en Educación Básica 103
Validation and assurance of the graduation profile of careers in Chile:
The perspective of the directors of Psychology and Teaching Programs

OSCAR ESPINOZA DÍAZ, LUIS SANDOVAL VÁSQUEZ, LUIS GONZALEZ FIEGEHEN, DANTE CASTILLO GUAJARDO, JAVIER LOYOLA

Una visión general de los programas de Ingeniería Civil en Colombia 125
An overview of Civil Engineering programs in Colombia

MARÍA FERNANDA SERRANO GUZMÁN, DIEGO DARÍO PÉREZ RUIZ, NORMA CRISTINA SOLARTE VANEGAS, LUZ MARINA TORRADO GÓMEZ, DANIELA TRIGUEROS SABOGAL

RESEÑA

La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México 141
The training of indigenous professionals in Mexico and community involvement

PATRICIA MEDINA MELGAREJO

ARTÍCULO

Las políticas neoliberales de educación superior como respuesta a un nuevo modelo de Estado. Las prácticas promercado en la universidad pública

Neoliberal higher education policies as a response to a new state model. Intermarket practices at the public university

ALEXANDRA CARRASCO GONZÁLEZ

Universidad de Valencia

Correo electrónico: alexandra.carrasco@uv.es

Recibido el 15 de mayo de 2020; aprobado el 25 de noviembre de 2020

RESUMEN

En el presente trabajo consideramos que las transformaciones pro-mercado de la educación superior son consecuencia principal de un cambio de modelo de Estado, representando por el neoliberalismo. El neoliberalismo basándose en la crítica al Estado de Bienestar Keynesiano, ha ido configurado nuevas modalidades de Estado desde las que se desarrollan políticas centradas en la rendición de cuentas, el incremento de la financiación privada, y la internacionalización y comercialización de la educación superior. Estas políticas suponen una redefinición del papel del Estado en el gobierno de las Instituciones de Educación Superior (IES), y modifican la forma de entender la Educación Superior (ES) y la universidad pública.

PALABRAS CLAVE

Globalización neoliberal; Educación superior; Privatización; Comercialización; Universidad pública

- ABSTRACT** Pro market transformations of higher education are the main consequence of a change in the state model, represented by neoliberalism. Neoliberalism, based on the critique of the Keynesian Welfare estate, it has shaped new forms of state from which are developed policies focused on accountability, increased private financing, and the internationalization and commercialization of higher education. These policies redefine the role of the state in the governance of the HEI and modify the concept of HE and the public university.
- KEYWORDS** Neoliberal globalization; Higher education; Privatization; Commercialization; Public university

GLOBALIZACIÓN NEOLIBERAL Y EDUCACIÓN SUPERIOR

Nuestra línea de investigación parte de la consideración que los procesos pro-mercado de la educación superior se deben principalmente a un cambio de paradigma representado por la globalización neoliberal, que modifica sin precedentes el papel del Estado a escala nacional e internacional (Dale, 2007), y en paralelo su papel y funciones con la educación superior. En los siguientes apartados recogeremos diferente información sobre el cambio de modelo de Estado y su relación con las políticas de educación superior de corte neoliberal, con el objetivo de comprender los procesos de privatización y comercialización de la educación superior pública.

La globalización es un concepto multidimensional que engloba diferentes dimensiones: política, económica, cultural, social (Fernando Morales, 2000), pero su dimensión más extendida en la literatura, y para algunos autores casi la única existente, es la dimensión política-económica.

La dimensión económica de la globalización, conocida como globalización neoliberal hace referencia a la difusión y perpetuación del capitalismo neoliberal. También denominada como globalización hegemónica (Dale y Robertson, 2007), ya que es la dimensión de la globalización dominante que se ha hecho extensiva y se ha aceptado casi sin alternativas. Esta dimensión que promueve el capitalismo neoliberal ha tenido un mayor impacto al utilizarse como instrumento discursivo (Avenidaño Castro y Guacaneme Pineda, 2016). El triunfo del neoliberalismo como ideología, tuvo lugar en 1989 con la caída del muro de Berlín, lo que significó el triunfo del capitalismo frente al socialismo de Estado, quedando el capitalismo sustentado en el neoliberalismo sin ninguna oposición, como única opción posible.

La dimensión política de la globalización se refiere a una disminución de la capacidad de decisión de los estados para desarrollar políticas independientes, debido a una cesión de responsabilidades a los organismos multinacionales, lo que Ball (2002) denominó como

“la pérdida de capacidad Keynesiana, es decir, de la posibilidad de llevar a cabo políticas reactivadoras independientes” (p. 104). La pérdida de centralidad de los estados nación para crear políticas educativas independientes, ha sido descrito como una de las mayores implicaciones de la globalización, convirtiendo a los organismos supranacionales en nuevos agentes educativos que influyen el diseño de políticas educativas (Tarabini-Castellani y Bonal, 2011).

En la difusión y perpetuación del pensamiento neoliberal ha tenido un papel fundamental algunos organismos supranacionales tales como el BM (Banco Mundial) y la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) entre otros, y como nuevos agentes educativos que influyen en el diseño de las políticas educativas nacionales, han promovido la instauración de los principios neoliberales para resolver algunas de las grandes cuestiones que afectan a la política educativa (Valle, 2012).

El neoliberalismo ha sido denominado como la ideología de mercado (Ball, 2002), porque su principal propósito es reducir la intervención del Estado en la economía, dando más espacio libre al mercado. El principio primordial de esta ideología, es privatizar lo público, bajo la lógica de que lo privado es más eficiente que lo público (Díez Gutiérrez, 2010). El neoliberalismo sentó sus bases bajo la crítica de modelo de Estado del Bienestar Keynesiano, el Keynesianismo es una teoría económica que formuló Keynes y que al contrario del neoliberalismo, defendía un alto intervencionismo por parte del Estado en el mercado. El giro neoliberal del Estado se basaba en dos objetivos principales: “el desmantelamiento del Estado de Bienestar y la instauración del capitalismo global y su ideología neoliberal” (Brunet Icart y Altaba Dolz, 2010, p. 32).

La puesta en práctica de políticas neoliberales fue llevada a cabo por las elecciones de opciones neoconservadoras y liberales en los años 80, en Gran Bretaña de la mano de Margaret Thatcher (1979), y en Estados Unidos por parte de Ronald Reagan (1980), que dieron lugar a las transformaciones de los fundamentos económicos e ideológicos del modelo de Estado.

En base a las críticas del Estado de Bienestar, y con fundamento de postulados neoliberales, se ha ido configurado un modelo de “Estado Neoliberal”, que principalmente ha sido definido desde sus diferentes características como: “Estado Eficaz”, “Estado Mínimo” y “Estado Competitivo”. Desde estas nuevas modalidades se han creado políticas de educación superior que suponen una introducción de la ideología neoliberal, promoviendo prácticas promercado y la privatización la educación superior pública.

Estas modalidades estatales sustentadas en principios neoliberales y construidas en base a la crítica del Estado de Bienestar, son las que analizaremos en los siguientes apartados, así como su relación con las políticas de educación superior centradas en la rendición de cuentas, el incremento de la financiación privada y la internacionalización de la educación superior, con el objetivo de valorar sus principales consecuencias en la forma de entender la educación superior y en la transformación de la universidad pública.

EL ESTADO EFICAZ Y LAS POLÍTICAS DE RENDICIÓN DE CUENTAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Una de las principales críticas al modelo de Estado de Bienestar desde posturas neoliberales, fue la ineficacia de su modelo de gestión burocrático, debido a su gigantismo y excesiva centralización porque no permitía hacer un uso eficiente de los recursos públicos. Como alternativa se propuso un modelo de gestión gerencial inspirado en la Nueva Gestión Pública (NGP), que se basaba principalmente, en la adopción de prácticas de gestión empresarial y la introducción de mecanismos de tipo mercado.

El gerencialismo criticaba la excesiva reglamentación de la burocracia y plantea que el mejor sistema de gestión es el privado. La nueva gestión pública suponía, por lo tanto, una reforma de la administración pública mediante la incorporación de herramientas de gestión empresarial, como la mejor alternativa a la crisis patronos burocráticos, y con la intención de recrear en el ámbito público, condiciones similares al funcionamiento de mercados (Brunet Icart y Altaba Dolz, 2010).

De esta forma, se ha pasado de modelos burocráticos de gestión pública a modelos postburocráticos, desde los que se sostiene que el uso de las reglas de mercado, es decir, una intensificación de la competencia, desregulación y descentralización en el sector público, mejoran su calidad y eficiencia (Brunet Icart y Altaba Dolz, 2010).

La reforma de la administración pública y vino acompañado del apoyo de organismos supranacionales como la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Este organismo resumió este conjunto de reformas de la administración pública como “el nuevo paradigma de la gestión pública” (Sousa Montenegro, 2017). Dando lugar al mismo tiempo, a la noción de cliente “que demanda de los poderes públicos una serie de servicios y exige una provisión eficiente de los mismos” (Brunet Icart y Altaba Dolz, 2010).

La NGP suponía una enorme transformación porque ponía el énfasis en la productividad de las instituciones públicas a través del control de los resultados, lo que significaba una nueva concepción de responsabilidad pública que “se aleja del control del procedimiento para centrarse en el control de los resultados de la gestión” (Brunet Icart y Altaba Dolz, 2010, p. 13).

El impacto de estas reformas de la Nueva Gestión Pública en el ámbito de la educación superior supone un giro de la responsabilidad del Estado con las instituciones de educación superior, el desarrollo de nuevas funciones, así como la introducción de políticas y mecanismos de rendición de cuentas. Estas reformas enfatizan la privatización endógena o encubierta de la educación superior, categoría que definen Ball y Youdell (2008) como “la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público se asemeje cada vez más a una empresa y sea tan eficiente como una empresa” (Ball y Youdell, 2008, p. 8).

La responsabilidad del Estado con las instituciones de educación superior, desde la Nueva Gestión Pública, ya no se centra en tener el control del proceso, sino que pasa a poner énfasis en el control y gestión de los resultados. La gestión de resultados se realiza mediante “la fijación de parámetros, la supervisión y la revisión de los resultados, así como la recompensa al logro de resultados” (Ball y Youdell, 2008, p. 105). El Estado ya no se centra en el proceso, sino en premiar o castigar según los resultados que considera deseables en los sistemas de educación superior (Bentancur, 1997), permitiendo al mismo tiempo moldear a las IES a sus intereses. Esto supone el paso del gobierno a la gobernanza, un gobierno desde la distancia, a través de la definición de objetivos y la supervisión (Ball y Youdell, 2008).

El Estado no pierde poder sobre la educación superior, sino que se desvincula de la gestión directa, para ejercer un control de los resultados de forma indirecta a través de mecanismos de evaluación, estandarización y financiación (Verger, 2013).

Este giro suponía la adopción de nuevas de funciones del Estado con la educación superior y las IES, que han sido descritas desde constructo teórico de “Estado Evaluador”. A diferencia del Estado Benefactor que se caracterizaba por ser el principal proveedor y garante de bienes y servicios, el Estado Evaluador adopta un nuevo papel como regulador y evaluador de los mismos (Ordorika, 2007). El Estado asume nuevas funciones en educación superior centradas en la evaluación, supervisión y acreditación de la calidad de las IES, y para ello introduce políticas de rendición de cuentas o *accountability*.

Estas políticas basadas en la rendición de cuentas en educación superior, introducen mecanismos mediante los cuales las IES pasan a ser inspeccionadas, reguladas y controladas en cuanto a la calidad de sus procesos y resultados. El esquema de estos mecanismos obliga a las universidades a “evaluarse, acreditarse, informar a sus clientes y público, rendir cuentas y asumir responsabilidades frente a la sociedad y el gobierno” (Fernández, 2009, p. 3).

Estos mecanismos de cuasimercado introducidos por las políticas de rendición de cuentas, son principalmente: el modelo de asignación de fondos públicos en base al rendimiento de las IES; los planes de planificación estratégica de las universidades; y las técnicas de evaluación y calidad de resultados. Estos dispositivos responden al siguiente esquema: “fijación de objetivos, examen de los recursos disponibles, diseño de estrategias para alcanzar los objetivos, selección de alternativas posibles, elección de indicadores de gestión y creación de mecanismos de cuantificación cómo medida de éxito o de consecución del objetivo” (Brunet Icart y Altaba Dolz, 2010, p.49).

Frente al modelo de Estado de Bienestar que solía adoptar un modelo de asignación de fondos públicos a las IES incrementalista, se establecen nuevos mecanismos de asignación de recursos públicos basados en fórmulas de financiación según en el rendimiento. Los mecanismos de financiación según el rendimiento, vinculan la financiación en base a los resultados de las IES, lo que supone una ruptura con los sistemas tradicionales y un giro por completo en la forma de asignar los presupuestos estatales.

En base al nuevo modelo de asignación de fondos, se introducen mecanismos de planificación estratégica en las IES, basados en la definición de metas y consecución de objetivos. Estos mecanismos suponen la adopción de un modelo de gestión empresarial, centrado en la definición y consecución de objetivos, así como en el aumento de la productividad.

Con el objetivo de valorar el grado de consecución de los objetivos de las IES, se utilizan los dispositivos de evaluación, que bajo la lógica de la rendición de cuentas vienen acompañados de transparencia resultados. Entre las diferentes modalidades de evaluación ha adquirido relevancia una forma específica, la evaluación comparativa, puesto que ofrece referentes para contrastar los logros y avances en base a los resultados institucionales (Ordorika y Rodríguez Gómez, 2010), fomentando de este modo, la competitividad institucional.

La introducción de estos mecanismos da lugar al surgimiento de cuasi mercados educativos o instituciones de educación de cuasimercado, que son una opción híbrida entre procedimientos de coordinación burocrática y de mercado (Vanderberghe, 2002). Las instituciones de educación de cuasi mercados comenzaron a aparecer a finales de los setenta bajo la crítica del modelo institucional público, por lo que en algunos países occidentales fueron sustituyendo sus modelos públicos de lógica burocrática, por instituciones híbridas, que combinaban financiamiento público y los controles burocráticos, con el enfoque de mercado y competencia en educación (Vanderberghe, 2002).

Estos procesos provocan cambios en la manera de gestionar las universidades, y al mismo tiempo, somete a los agentes que trabajan en ella a mecanismos de desempeño y evaluación. La modificación del trabajo de los docentes, donde ahora se miden sus resultados y capacidad productiva ha sido denominado como performatividad, “considerada como los efectos de la lógica gerencial en la dinámica académica y en el trabajo de los profesores” (Sousa Montenegro, 2017, p. 264).

Estos mecanismos de cuasimercado representan los procesos de privatización endógena de la educación superior, orientando la financiación de las IES en base a su desempeño, induciendo a las universidades a utilizar modelos de gestión empresarial, y por lo tanto a comportarse como una empresa, que al mismo tiempo modifica los modos de trabajar de sus académicos. Siendo la principal consecuencia que la educación superior comienza a orientarse únicamente hacia resultados cuantificables y medibles, y las universidades hacia el aumento de la productividad y la búsqueda de la eficiencia.

En suma, el cambio de funciones del Estado con la educación superior, ahora centradas en el control del gasto público y los resultados de las instituciones, así como la adopción de política de rendición de cuentas en educación superior, se realiza bajo el discurso de la eficacia y calidad, puesto que estas reformas basadas en la NGP, se justifican como las únicas posibles de asegurar una gestión eficaz de los recursos públicos y de tener instituciones educativas eficaces. De este modo, el discurso de la eficacia y la calidad sirve

como coartada neoliberal para encubrir la privatización de la educación o algunos de sus efectos (Ball y Youdell, 2008).

EL ESTADO MÍNIMO Y LAS POLÍTICAS CENTRADAS EN EL INCREMENTO DE LA FINANCIACIÓN PRIVADA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

El Keynesianismo con el modelo de Estado del Bienestar también denominado como “megaestado”, justificaba que era necesaria una alta intervención estatal para estabilizar la economía. En cambio desde el neoliberalismo, se argumentó que una alta intervención estatal entorpecía el desarrollo económico, por lo que el modelo de Estado de Bienestar resultaba un obstáculo para la economía, y además era excesivamente costoso por su alto gasto público. Tras la crisis del petróleo de 1973, se cuestionó **aún más** el “megaestado”, defendiéndose desde posturas neoliberales la idea de un Estado mínimo.

El Estado mínimo se basa en reducir su intervención e intervenir únicamente donde el mercado no lo haga. El Estado no desaparece, como por ejemplo, se defendía desde posturas liberales, sino que se contrae su intervención, y se modifica su forma de actuar con el mercado, convirtiéndose en un agente que participa con el mercado. Desde esta postura de Estado mínimo, “la intervención del Estado se considera legítima sólo para hacer la gestión y para desarrollar las políticas puntuales que compensen a algunos sectores sociales más necesitados y no rentables para el mercado” (Díez Gutiérrez, 2010, p. 27).

Esta forma de entender el Estado lo convierte en un socio más del mercado, que regula y participa con la economía, para poder alcanzar mayor desarrollo económico, y que intervendrá únicamente donde el mercado no lo haga. Un Estado que atiende las necesidades económicas por encima de todas. Lo que le permite establecer nuevas formas de colaboración entre lo privado y lo público, que dan lugar a APP (Alianzas Público-Privadas) y IFP (Iniciativas de Financiamiento Privado) (Ball, 2014), relaciones que cada vez hacen más difícil diferenciar lo público de lo privado.

Un Estado mínimo requiere de una menor intervención estatal, y la principal consecuencia de ello es la reducción del gasto público, favoreciendo de este modo la a intervención del sector privado, y por ende, la privatización de los servicios. Esta ideología a favor de la privatización se ha convertido en uno de los rasgos más significativos del neoliberalismo, y ha tenido un gran calado en el ámbito de la educación superior, de hecho, un amplio número de países en circunstancias políticas y económicas muy distintas han adoptado políticas que promueven la participación del sector privado en el campo educativo (Verger, Zancajo y Fontdevila, 2016).

Esta idea rompía con una de las tendencias iniciadas tras la Segunda Guerra Mundial bajo el Estado de Bienestar, el constante aumento del gasto público en educación superior, llegando a alcanzarse, antes de la crisis económica de 2008, el mayor aumento de la

financiación pública en educación superior de la historia en varias áreas geográficas, como EEUU, algunos países latinoamericanos y europeos.

La mayoría de Estados tras la segunda guerra mundial implantaron el modelo de Estado del Bienestar donde el gasto público fue bastante elevado y la educación era considerada un bien público y estaba financiada casi en su totalidad por fondos públicos, pero con la extensión de las políticas neoliberales a partir de la década los '70, junto con el continuo incremento de la demanda de educación superior y la crisis económica mundial de 2008, se produjo un cambio de sentido en la financiación de la educación superior, acentuando su carácter privado.

Con el modelo de Estado de Bienestar se asumía la educación superior con un bien público, donde la titularidad, provisión y financiación quedaba casi completamente cubierta por el sector público, desde la postura neoliberal se deja lugar a que el sector privado participe en estas áreas (Verger, 2013), siempre y cuando se considere rentable para el mercado, y la educación superior en los últimos años se ha convertido en un ámbito de interés para muchos inversores privados.

Esta nueva forma de entender el Estado, y en educación superior, haría alusión dentro de la clasificación de Ball y Youdell, (2008) a la categoría de privatización exógena, definida como:

Esas formas de privatización implican la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico, y la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública. (Ball y Youdell, 2008, p. 8)

De esta forma, la privatización exógena de la educación superior se manifiesta mediante la transferencia de responsabilidades, que antes recaían casi exclusivamente sobre el Estado, al sector privado, es decir, “supone que actores privados participen en alguna de las áreas de la política universitaria (titularidad, provisión o financiación)” (Verger, 2013, p. 270). El Estado deja que el sector privado entre en educación superior, facilitando por ejemplo, el incremento de instituciones de educación superior privadas para satisfacer la demanda, dando financiación pública a las IES privadas, o con la reducción del gasto público de las IES empujándolas a buscar financiación privada. En este trabajo nos vamos a centrar en esta última forma de privatización porque es la que principalmente afecta a las instituciones de educación superior públicas.

Desde una postura minimalista de Estado, en su contención de gasto público en educación superior, ha sugerido la necesaria diversificación de fuentes de financiación para que les IES obtengan más dinero, lo que se ha traducido en un incremento de la inversión privada, como complemento y en algunos casos casi como sustitución, de

la financiación pública. Incluso, algunos países, como dato novedoso en la búsqueda de fuentes de financiación alternativas, han promovido la inversión internacional en el ámbito de la educación superior.

El incremento de la financiación privada en las instituciones de educación superior se ha materializado por un lado, en políticas de distribución de costes en educación superior, y por otro lado, en políticas con incentivos para que las IES puedan generar ingresos económicos de fuentes privadas, por ejemplo, mediante la introducción de cursos comerciales, la venta de productos, etc.

Las políticas de distribución de costes tal y como señala Johnstone (2005) “postula que la educación superior recibe financiación de cuatro fuentes: los gobiernos (o los contribuyentes), los padres, los alumnos y los filántropos” (p.84). Los filántropos, es decir, los donantes individuales o institucionales que realizan contribuciones económicas, de forma benéfica o con intereses comerciales, a las instituciones de educación superior (Sanyal y Martin, 2005), son una importante parte en algunos países como EEUU y Reino Unido, pero no son una tendencia generalizada en la mayoría de países.

El creciente fenómeno de la distribución de costes en educación superior se ha centrado principalmente en compartir el coste en educación superior por parte de los gobiernos con los alumnos y sus familias, a través del aumento de la tasa de matrícula o mediante la introducción de sistemas de ayudas a estudiantes basados en préstamos (Sanyal y Martin, 2005; Jhonstone, 2005; Woodhall, 2005, Knight, 2005).

El hecho de que sean los propios “beneficiarios” de la educación superior, los estudiantes o sus familias, los responsables del gasto educativo de sus estudios, viene fundamentada con el enfoque teórico conocido como la Teoría del Capital Humano. Desde este modo de entender la educación superior, se pone especial atención a la inversión que realiza el individuo en sus estudios superiores para conseguir ingresos salariales más altos. Estas medidas han sido defendidas y apoyadas por algunos organismos internacionales como el BM y la OCDE, y han sido adoptadas por un gran número de países en todo el mundo, enfatizando la privatización exógena de la educación superior, y cambiando su significado de bien público por un bien de inversión individual.

Sanyal y Martin (2005) identifican siete formas de distribución de costes a los estudiantes y sus familias: la introducción de tasas de matrícula; la introducción de la enseñanza de doble vía, los admitidos de manera regular reciben la educación superior de forma gratuita y los menos cualificados pagan tasas de matrícula; un fuerte aumento de las tasas de matrícula; la imposición de tasas de usuario; la reducción de becas para estudiantes; el aumento de la recuperación efectiva de costes de los préstamos a estudiantes; la imposición de topes de inscripción en el sector público con tasas de matrícula bajas o nulas, junto con la promoción oficial de un sector privado basado en el cobro de tasas de matrícula.

Los préstamos universitarios suponen un cambio de concepción en la manera de proporcionar ayudas económicas a los estudiantes universitarios. Las ayudas económicas gubernamentales basadas en becas para tasas de matrícula y/o gastos de manutención de los estudiantes universitarios, son dinero público que reciben los estudiantes para que puedan realizar sus estudios, y no debe ser devuelto, ya que se considera como medida necesaria para garantizar el acceso equitativo a la educación superior. En cambio, el sistema de ayudas gubernamentales basado en préstamos universitarios, concedidos por los propios Estados, es un cambio de concepción, porque los alumnos deben devolver el dinero público prestado.

Existen dos formas básicas de préstamos a estudiantes que pueden adoptar muchas variantes o incluso formas híbridas entre ambas (Johnstone, 2005), estas son: el préstamo con periodicidad fija o del tipo hipotecario convencional, y el préstamo condicionado a ingresos (Johnstone, 2005). La modalidad de préstamo hipotecario el dinero prestado debe ser devuelto, y el tipo de interés suele ser alto, en cambio la modalidad de préstamo condicionada a los ingresos, ha sido considerada como “más equitativa”, ya que la devolución del préstamo queda condicionada a los ingresos futuros de los estudiantes, y en algunos casos quedan exentos del pago.

Las políticas de repartición de costes que convierten a los estudiantes y a sus padres como principales agentes económicos de la educación superior, están generando una mayor dificultad para garantizar el acceso equitativo a este nivel educativo, así como haciendo menos asequible la educación superior para algunos grupos sociales, sobre todo los más desfavorecidos o pertenecientes a grupos de riesgo.

En cuanto a las políticas con incentivos para que las IES puedan generar ingresos económicos, ante la reducción de fondos públicos, las universidades han generado actividades de autofinanciamiento, que les permiten obtener ingresos económicos. Dentro de estas prácticas también se incluye el incremento de las tasas económicas, como fuente de ingresos, al igual que el desarrollo de actividades empresariales que les permiten generar ganancias económicas como la venta de productos, la investigación, etc.

Estos nuevos comportamientos de tipo mercado de las IES en la búsqueda de recursos económicos, ha sido explicado por algunos autores como la emergencia del “capitalismo académico” (Brunner, Vargas, Ganga, y Rodríguez-Ponce, 2019). La Teoría del Capitalismo Académico desarrollada por Slaughter y Leslie (1997) considera que las universidades son organismos que intervienen en el desarrollo económico, otorgándoles nuevas funciones como la de ofrecer conocimiento a cambio de beneficio económico.

Algunas alternativas a fuentes no estatales menos tradicionales que utilizan algunas universidades son (Sanyal y Martin, 2005, p. 11): tasas a estudiantes extranjeros; alumnos que se autofinancian en un sistema de doble vía y programas especializados personalizados;

patentes de investigación, licencias, derechos de autor y gastos indirectos; tasas de programas de educación continua organizados para la industria y las profesiones; tasas de servicios de programas de privatización interna; beneficios de la comercialización a través de tiendas; ingresos por alquiler de instalaciones para conferencias, instalaciones deportivas y equipos para uso externo; ingresos por el alquiler de instalaciones residenciales durante las vacaciones; e ingresos por parques científicos construidos en el campus.

Desde esta lógica se está desarrollando la universidad emprendedora o innovadora, modelo conceptual de la “Triple Hélice” propuesto por Etzkowitz y Leydesdorff (2000) donde la universidad es la base para generar nuevas relaciones con la empresa, como la creación de spin-off académicos (Chang Castillo, 2010). Un modelo de universidad que ya no depende tanto de los fondos públicos, las donaciones o las aportaciones de las tasas de matrícula, sino que es capaz de generar sus propios ingresos y establece nuevas relaciones con el sector empresarial como la creación de spin-off académicos. Estos cambios enfatizan la comercialización de la educación superior, donde la educación superior pasa de considerarse como un bien y servicio público, a una mercancía comerciable de la cual se pueden obtener beneficios económicos.

Dentro de este nuevo modelo de universidad, en los últimos años ha cobrado especial atención la actividad investigadora con fines económicos, de forma que la actividad investigadora ha pasado de ser un espacio basado en la búsqueda de la verdad, a estar subordinado a intereses mercantiles, porque son cada vez más las universidades que orientan los resultados de investigación de sus investigadores y departamentos con patrocinio empresarial a intereses económicos (Fernández, 2009).

El riesgo de esta reforma es que las universidades terminen comportándose como corporaciones donde antepongan los objetivos económicos a los académicos. De tal forma, que funciones como la de generar conocimiento queden completamente supeditadas a las demandas del mercado, dejando de lado funciones poco rentables pero socialmente esenciales, como es valor por la democracia, la visión crítica o la reflexión.

Resumidamente, el giro del modelo de Estado centrado en la idea de un Estado mínimo, cuya principal consecuencia es la reducción del gasto público, ha venido acompañado de políticas que incrementan la financiación privada de la educación superior. Estas políticas fomentan la privatización exógena de la educación superior, y se traducen en políticas de repartición de costes que cambian por completo la forma de entender la educación superior convirtiéndola en un bien de inversión individual, y que dificultan el acceso y la asequibilidad de la educación superior. Además de políticas que incentivan a las universidades a generar ingresos económicos, convirtiendo a la educación superior en un bien comerciable, y empujando a las IES a realizar prácticas de autofinanciamiento, rediriéndolas de esto modo, a un modelo de universidad emprendedora.

EL ESTADO COMPETITIVO Y LAS POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Una de las principales ideas de la ideología neoliberal en contraposición con el Estado Keynesiano de Bienestar es que el Estado debe ser competitivo dentro del nuevo marco global, es decir, debe priorizar la acumulación de capital financiero y mantenerse atractivo al capital extranjero (Tarabini-Castellani y Bonal, 2011).

El Estado competitivo pone como criterio principal para la adopción de cualquier política, la competitividad internacional, incluyendo las políticas educativas, y sobre todo, en el ámbito de la educación superior. “La característica clave del Estado competitivo es que prioriza las dimensiones económicas de sus actividades por encima de todas las otras” (Dale, 2007, p. 93).

Bajo el paradigma de la sociedad del conocimiento, las reglas de creación de riqueza reemplazan a la lógica fordista de producción masiva y se centran en nuevos sistemas de producción más flexibles basados en el conocimiento (Ball, 2002). Esto ha dado lugar a una economía centrada en conocimiento, lo que significa “una nueva economía por el hecho de construir un orden global, tratar al conocimiento como materia prima, organizar los procesos de producción de manera no-fordista y demandar un número creciente de trabajadores y consumidores educados” (Brunner *et. al*, 2019, p. 11). Los Estados apuestan por ser más competitivos dentro de este paradigma, y el conocimiento se convierte en un recurso que les ayuda a posicionarse dentro de la economía del conocimiento.

Los procesos de globalización han facilitado la creación de mercados educativos globales al margen de la provisión estatal, en los cuales el conocimiento se convierte en el principal capital. Estos mercados educativos emergen como consecuencia de la liberalización de actividades comerciales y servicios por parte de los Estados, y junto con el gran aumento de la demanda de educación superior.

Las universidades como instituciones dependientes del Estado, no escapan a esta lógica de productividad y competitividad. Los Estados han orientado a las universidades al favorecimiento del crecimiento económico mediante el uso de su capital, y como sistema de defensa dentro de la economía global del conocimiento. “En los países capitalistas desarrollados, las instituciones de Educación Superior desempeñan un papel crucial en el apoyo a las estrategias económicas, basadas en el conocimiento y la investigación” (Tamayo Cruz, Torralba Flores, Pérez Paredes, 2014, p. 180).

Si bien, en los últimos años la producción de conocimiento se ha orientado principalmente hacia la producción investigadora, que ha terminado por constituirse como el principal factor hegemónico en el campo de la educación superior. “El principal elemento material de la hegemonía global en la educación superior no es el capital financiero, sino la capacidad para producir conocimiento a través de la investigación” (Marginson y Ordorika, 2010, p. 90).

De hecho hoy día las universidades desempeñan un papel esencial en la competitividad de los mercados globales de universidades de investigación, a través de los ránquines universitarios internacionales, donde destacamos los dos más conocidos como el Shanghai Jiao Tong University (SJTU), y el UK Times Higher Education Supplement (THES). Dentro de estos mercados educativos, cobra especial atención e interés el modelo de universidad de investigación de los países desarrollados, donde la investigación se convierte en el factor altamente competitivo a nivel global.

Estas universidades de investigación tienen un gran impacto global y compiten además por atraer los mejores estudiantes e investigadores, que al mismo tiempo, les permiten seguir manteniendo su prestigio y obtener mayores fondos económicos. Marginson y Ordorika, (2010) identifican las universidades de investigación de élite que ocupan los mejores puestos en estos rankings internacionales como la “super liga global” donde se concentra el poder del conocimiento, y principalmente se trata de universidades estadounidenses como Harvard y Stanford, y algunas universidades del Reino Unido como Cambridge y Oxford. La alta presencia las universidades americanas ha generado que se idealice el modelo americano de universidad de investigación, que termina instaurándose como tendencia hegemónica a nivel mundial (Ordorika, 2007).

En otro extremo encontramos otro mercado educativo global centrado en la comercialización de la educación superior a nivel internacional. Dentro de este mercado tiene un gran impacto las universidades y empresas centradas en la docencia con fines de lucro y se caracterizan por su gran expansión comercial. En este grupo se incluye, por ejemplo, Universidad de Phoenix y las empresas globales de aprendizaje en línea (*e-learning*), DeVry, etc., (Marginson y Ordorika, 2010).

Este modelo de universidad centrado en la comercialización de la educación superior, tuvo una mayor repercusión tras el del AGCS (Acuerdo General sobre Comercio de Servicios, o GATS en sus siglas en inglés) llevado a cabo por la OMC (Organización Mundial del Comercio), ya que este acuerdo permite una liberalización de los servicios educativos, fomentando la transnacionalización y comercialización de la educación superior.

Este acuerdo de libre comercio ha generado una proliferación de nuevos proveedores de educación superior, con fines de lucro y que principalmente hace referencia a un sector de universidades y centros de enseñanza superior de carácter empresarial. Cunningham (citado en Fernández, 2009) clasifica los nuevos proveedores del siguiente modo: formas de virtualización, universidades corporativas, proveedores privados y for profit, sistemas de certificación de competencias en TIC's, iniciativas de universidades virtuales nacionales, formas de educación transnacional, consorcios regionales/internacionales, servicios e intermediarios educativos y empresas de medios de comunicación y de edición.

El mercado global de la educación superior queda dividido, por un lado, con el modelo de la universidad de investigación de prestigio en la lucha por el poder del conocimiento, y por otro, lado con el modelo de universidad de formación masiva/comercial

en la competición dentro de la economía de mercantilización de la educación superior (Marginson y Ordorika, 2010).

La mayoría de gobiernos con el objetivo de tener una mayor competitividad en los mercados educativos globales, orientan sus políticas de internacionalización de la educación superior en la creación universidades que les permitan situarse dentro del mercado global. Especialmente se centran en crear universidades de investigación con visibilidad internacional y capacidad de exportación, que les permiten competir en la economía del conocimiento a través de su presencia en los rankings universitarios internacionales, y generar ingresos económicos a través de algunas prácticas comerciales a nivel internacional.

Los parámetros de medición de los rankings de mayor reputación internacional son los que terminan definiendo el modelo de universidad de investigación de élite, y orientando las políticas de internacionalización de la educación superior. Si atendemos al análisis realizado por Marginson y Ordorika, (2010) sobre los parámetros de medición de los dos de los rankings internacionales más relevantes a nivel mundial SJTU y THES, podemos destacar que en ambos rankings ponen el énfasis en la actividad investigadora de la universidad a través de la producción científica de sus académicos, es decir, teniendo en cuenta principalmente el número de publicaciones en revistas de impacto y su índice de citas. Cabe señalar que el THES “la posición en el campo de la investigación se refleja mediante los datos sobre las citas y, de manera más parcial, por las encuestas aplicadas a los pares académicos” (Marginson y Orodrika, 2010, p.115), además este ranking tiene en cuenta la internacionalización del estudiantado.

De esta forma, los gobiernos comienzan a crear medidas nacionales de internacionalización de la educación superior centradas en tener una mayor competitividad a nivel global. Estas reformas inducen a las IES a adoptar a estrategias institucionales de internacionalización que incluyen objetivos orientados hacia: el aumentando la productividad científica de sus trabajadores a través de publicaciones y citas; la atracción de un mayor número de estudiantes y académicos internacionales; y la adopción de medidas de atracción y retención del talento.

El aumento la productividad científica de sus investigadores se ha desarrollado diferentes medidas como la instalación de modelos de asignación de fondos económicos de las universidades a sus facultades y departamentos, en los que una parte de la cuantía económica es en base a la producción científica de los académicos. Además, muchos países someten a sus académicos a procesos de acreditación que principalmente están orientados a exigirles una mayor producción de su actividad científica, es decir, a medir el número de publicaciones en revistas de impacto. El aumento de productividad científica de la universidad le permite participar dentro de la economía del conocimiento, pero al mismo tiempo modifica por completo la práctica de sus docentes, donde la docencia apenas es valorada, y se les empuja a que constantemente aumenten su actividad investigadora.

La movilidad de estudiantes en es una categoría de internacionalización de la educación superior más extendida cuyo principal fin se centraba en la cooperación e intercambio internacional, pero en los últimos años, esta actividad se ha ido encarando más a fines comerciales, por la gran cantidad de ingresos económicos que genera en algunos países, puesto que los estudiantes internacionales pagan tasas de matrícula más elevadas. Las instituciones focalizan sus estrategias institucionales de internacionalización en crear una marca institucional propia que las diferencie y con prestigio internacional, con el objetivo de atraer a un mayor número de estudiantes y profesores internacionales.

La atracción de estudiantes y académicos internacionales, por lo tanto, se está llevando a cabo con fines comerciales, pero además como estrategia de atracción del talento y aumento de la competitividad internacional (Ardila-Muñoz, 2016). Las universidades no sólo compiten por atraer un mayor número de estudiantes internacionales para tener mayores ingresos económicos, sino que además compiten por atraer a los investigadores con mayor número de citas para tener un mayor reconocimiento a nivel global (Marginson y Ordorika, 2010).

La principal consecuencia del cambio de esta orientación de las políticas de internacionalización en educación superior es la diversificación institucional a nivel nacional donde en un extremo podemos destacar universidades de investigación excelencia que le permitan competir a nivel internacional participando en la economía del conocimiento, y además favorecer la acumulación de capital, En el otro extremo universidades centradas principalmente en la docencia sin reconocimiento a nivel global y cuya actividad investigadora es bastante menor.

El modelo de universidades de investigación con el fin de poder generar más fondos económicos orientan algunas de sus actividades de internacionalización como la movilidad de estudiantes o la educación a distancia, como procesos de comercialización de la educación superior, mediante tasas de matrícula más elevadas a estudiantes extranjeros, o cursos online conocido como los MOOC (Massive Open Online Course). Asimismo se diferencian del resto de universidades, porque utilizan los posgrados como negocio (Fernández, 2009), ofreciendo una oferta de másteres más especializada, y a menudo con tasas económicas mucho más elevadas.

El modelo de universidad de investigación estatal de prestigio internacional, debido al elevado incremento de sus tasas de matrícula especialmente a nivel de máster, termina dificultando el acceso a la educación superior, y recordemos que no dejan de ser instituciones de educación superior que reciben fondos públicos, incluso en ocasiones terminan recibiendo más fondos que otras universidades por la consecución de mejores resultados, y sobre todo, a través de su actividad investigadora, ya que los gobiernos ponen en marcha planes de financiación únicamente centrados en esta área.

Sintetizando, bajo la lógica del Estado Competitivo se desarrollan políticas y estrategias de internacionalización de la educación superior orientadas a enfatizar el alcance global

de las instituciones para tener una mayor competitividad internacional, lo que termina generando una mayor diversificación institucional a nivel nacional. Estas reformas están dando lugar a un cambio de modelo de internacionalización de la educación superior, pasando de un modelo más cooperativo a un modelo más competitivo (De Wit, 2011), y dejando más al margen el desarrollo de la cooperación y solidaridad interinstitucional.

REFLEXIONES FINALES

Las transformaciones del modelo de Estado bajo el neoliberalismo y en base a la crítica del Estado de Bienestar, han dado lugar a nuevas modalidades estatales centradas en un estado eficaz, mínimo y altamente competitivo a nivel internacional. Estas nuevas maneras de entender las unidades estatales modifican la gobernanza del Estado con las IES, y crean políticas de corte neoliberal en educación superior que modifican por completo la forma de entender la educación superior y el modelo de universidad pública.

Desde estas posturas de Estado eficaz, mínimo y competitivo, el Estado ha reorientando sus funciones hacia el control y gestión de los resultados de las IES, ha dejado de ser el principal garante de la educación superior dando un mayor espacio al sector privado, y ha potenciado la competitividad internacional dentro del ámbito de la educación superior.

Las políticas analizadas en este trabajo centradas en la rendición de cuentas, el aumento de la financiación privada y la internacionalización de la educación superior, son políticas pro mercado que sientan sus bases en principios neoliberales. Estas políticas orientan a entender la educación superior como resultado medible y cuantificable, un bien comerciable y de inversión individual, alejándose cada vez más de la noción de un bien público. A su vez han tenido una notable repercusión en el modelo de universidad pública, orientándolo hacia un modelo de universidad empresarial y emprendedora, es decir, que utiliza un modelo de gestión privado, centrándose en el los resultados y el aumento de la productividad, y capaz de generar ingresos económicos extra estableciendo relaciones cada vez más estrechas con el mundo empresarial.

Especialmente ha cobrado un gran interés la actividad investigadora, tanto a nivel nacional mediante el desarrollo de patentes, como a nivel internacional a través de las publicaciones y citas de impacto, convirtiéndose en el elemento principal para generar ingresos económicos y competir en los mercados educativos globales. Consecuentemente esto ha dado lugar a la creación de universidades de investigación de élite nacionales que a pesar de ser financiadas por fondos públicos, establecen tasas de matrícula más elevadas, sobre todo a nivel de posgrado, lo que dificulta el acceso y asequibilidad de la educación superior.

De igual modo, las políticas analizadas nos permiten comprender los cambios experimentados en las formas de trabajo de los académicos, donde se les exige que sean más productivos, especialmente mediante su actividad investigadora.

Estos cambios dan lugar a nuevas realidades pro-mercado en la educación superior, acentuando la privatización y comercialización de la educación superior. Como consecuencia están generando que este nivel educativo sea menos asequible, y ponen en riesgo uno de los mayores logros del siglo pasado, la democratización de la educación superior.

Este ensayo nos permite concluir que desde posturas neoliberales el Estado desempeña un papel estratégico en los procesos de privatización y comercialización de la educación superior, por lo que, es necesario analizar las unidades estatales y sus políticas universitarias para poder comprender las transformaciones de la educación superior en los últimos años.

Por último, resaltar que estas nuevas modalidades estatales basadas en principios neoliberales generan tensiones en cuanto a demandas contrapuestas en la educación superior, puesto se centran en la idea de la educación superior como mecanismo que favorecen el desarrollo económico y que genera beneficios económicos, y por otro lado, se persigue que la educación superior siga siendo un bien público, y se garantice el acceso equitativo y la cohesión social. Desde esta postura, el Estado entra en conflicto, porque al Estado se le exigen demandas contrapuestas, favorecer a la acumulación de capital y asegurar un acceso equitativo a la educación superior (Ordorika y Lloyd, 2014). Estas dinámicas terminan influyendo en las funciones de la universidad “las cuales se mueven entre tendencias democratizadoras de los espacios públicos y el acceso al conocimiento y otras que promueve la mercantilización de la educación superior” (Wee y Monarca 2019, p. 117).

REFERENCIAS

- Ardila-Muñoz, J. (2016). Movilidad estudiantil: entre la intención de integración de la educación superior y su mercantilización. *quaest.disput*, 9 (18), 89-109 Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/315756788_Movilidad_Estudiantil_Entre_la_Intencion_de_Integracion_de_la_Educacion_Superior_y_su_Mercantilizacion
- Avendaño Castro, W. R., y Guacaneme Pineda, R. E. (2016). Educación y globalización: una visión crítica. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 16(30), 191-206. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89532016000100014&lng=en&tlng=e
- Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (41). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>
- Ball, S. J. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño: Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En M. Narodowski, M. Nores y M. Andrada (comps) *Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela* (pp. 103-128). Argentina: Ediciones Juan Granica.
- Ball, S., y Youdell, D. (2007). Privatización encubierta en la educación pública. En *V Congreso Mundial Internacional de la Educación*. Recuperado de: http://www.unionferroviaria.uy/wp-content/uploads/2017/04/Ball_S._y_Youdell_D._2008_La_privatizaci%C3%B3n_encubierta_en_la_educaci%C3%B3n_p%C3%BAblica1.pdf

- Bentancur, N. (1997). El Estado Evaluador como nueva forma de relacionamiento Estado-Universidades. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, (10), 117-131. Recuperado de: <http://rucp.cienciassociales.edu.uy/index.php/rucp/article/view/383>
- Brunet Icart, I., y Altaba Dolz, E. (2010). *Reformas educativas y sociedad de mercado*. España: Laertes Educación.
- Brunner, J. J., Vargas, J. R. L., Ganga, F., y Rodríguez-Ponce, E. (2019). Teoría del capitalismo académico en los estudios de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1-13. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/3181>
- Chang Castillo, H. G. (2010). El modelo de la triple hélice como un medio para la vinculación entre la universidad y empresa. *Revista Nacional de administración*, 1(1), 85-94. Recuperado de: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/rna/article/view/286>
- Dale, R. (2007). Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos. En X. Bonal, A. Tarabini-Castellani, y A. Verger (Comps.), *Globalización y educación. Textos fundamentales*, (pp.87-114). Argentina: Miño y Dávila.
- Dale, R., y Robertson, S. (2007). Entrevista a Boaventura de Sousa Santos. En X. Bonal, A. Tarabini-Castellani, y A. Verger (Comps.), *Globalización y educación. Textos fundamentales*, (pp.39-86). Madrid, España: Miño y Dávila.
- De Wit, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 8(2), 77-84. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/780/78018793007.pdf>
- Díez Gutiérrez, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. REIFOP, 13 (2), 23-38. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3307271>
- Etzkowitz, H. y Leydesdorff, L. (2000): "The dynamics of innovation: from National Systems and 'Mode 2' to a Triple Helix of university-industry-government relations". *Research Policy*, 29, (2), 109-123. Recuperado de: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0048733399000554?casa_token=Habb7ilnu9YAAAAA:JuWe8v_bNbejqGI_hH0ke9l2v2kAFhM96QM0jULNBa3iaaNqFLBgKrJV11gImhqdnwvK5WeoYc
- Fernández, E. (2009). El sistema-mundo del capitalismo académico: procesos de consolidación de la universidad emprendedora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (21). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275019727020.pdf>
- Fernando Morales, A. (2000). Globalización: conceptos, características y contradicciones. *Revista Educación*, 24(1), 7-12. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1045/1110file:///C:/Users/Sepulveda/Downloads/Dialnet-LaGlobalizacionNeoliberalYSusRepercusionesEnEducac-3307271.pdf>
- Johnstone, B. C. (2005). Mayor acceso a la educación y mayor viabilidad financiera: el papel de los préstamos a estudiantes. En *La educación superior en el mundo 2006: La financiación de las universidades* (pp.84-101). España, Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.
- Knight, J. (2005). Educación transfronteriza comercial: implicaciones para la financiación de la educación superior. En *La educación superior en el mundo 2006: La financiación de las universidades* (pp.102-111). España, Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.
- Marginson, S., y Ordorika, I. (2010). *Hegemonía en la era del conocimiento: competencia global en la educación superior y la investigación científica*. México: UNAM. Recuperado de: <https://www.semanticscholar.org/paper/Hegemon%C3%ADa-en-la-era-del-conocimiento%3A-competencia-y-Marginson-Ordorika/2374a45da9d79a0dbd8a15762992124d0d79e482>

- Ordorika, I. (2007). Universidades y globalización: tendencias hegemónicas y construcción de alternativas. *Educación Superior y Sociedad*, 1(1), 176-90. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/272746850_Universidades_y_globalizacion_tendencias_hegemonicas_y_construccion_de_alternativas
- Ordorika, I., y Lloyd, M. (2014). Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización. *Perfiles educativos*, 36(145), 122-139. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269814706415>
- Ordorika, I., y Rodríguez Gómez, R. (2010). El ranking Times en el mercado del prestigio universitario. *Perfiles educativos*, 32(129), 8-29. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000300002
- Sanyal, B. C., y Martin, M. (2005). La financiación de la educación superior: perspectivas internacionales. En *La educación superior en el mundo 2006: La financiación de las universidades* (pp.3-23). España, Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.
- Slaughter, S., y Leslie, L. L. (1997). Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/44824369_Academic_Capitalism_Politics_Policies_and_the_Entrepreneurial_University
- Sousa Montenegro, F. (2017). *Políticas de Expansión y Privatización de la Enseñanza Superior Brasileña: estudio de caso sobre los efectos en la vida y en el trabajo de los profesores* (tesis doctoral). Universitat de València, Valencia, España.
- Tamayo Cruz, H., Torralba Flores, A., y Pérez Paredes, A. (2014) Tendencias de la educación superior en el contexto de la globalización. En D. Arrieta Díaz (Ed.), *Estudios del desarrollo socioeconómico desde lo glocal, estrategias y perspectivas*. (pp. 177-190) México: Universidad Juárez del Estado de Durango. Recuperado de: [file:///C:/Users/Sepulveda/Downloads/Tendencias_de_la_Educacion_Superior_en_e%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Sepulveda/Downloads/Tendencias_de_la_Educacion_Superior_en_e%20(3).pdf)
- Tarabini-Castellani, A., y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de educación*, 355, 235-255. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-023
- Valle, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*. (20), 109-144. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660724>
- Vanderberghe, V. (2002). Combinación de los controles burocráticos y de mercado en educación: ¿una respuesta a las deficiencias burocráticas y de mercado? En M. Narodowski, M. Nores y M. Andrada (comps) *Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela* (pp. 213-238). Argentina: Ediciones Juan Granica.
- Verger, A. (2013). Políticas de mercado, Estado y universidad: hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior. *Revista de educación*, 360, 268-291. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/78545928.pdf>
- Verger, A., Zancajo, A., y Fontdevila, C. (2016). La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. *Revista colombiana de educación*, (70), 47-78. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n70/n70a04.pdf>
- Wee, C. y Monarca, H. (2019). Educación Superior en contextos de cuasi mercados. *Educación XXI*, 22(1), 117-138, doi: 10.5944/educXX1.20047
- Woodhall, M. (2005). La financiación de la educación superior: el papel de las tasas de matrícula y las ayudas a estudiantes. En *La educación superior en el mundo 2006: La financiación de las universidades* (pp.121-129). España, Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.

ARTÍCULO

¿Promover el desarrollo humano en la universidad? El caso de la Universidad Autónoma del Estado de México y su modelo de Innovación Curricular

Promoting Human Development in the University? The case of the Autonomous University of the State of Mexico and its Curriculum Innovation Model

CLAUDIA LUCÍA BENHUMEA RODRÍGUEZ, JOSÉ LUIS ARRIAGA ORNELAS,
JUAN JESÚS VELASCO OROZCO

Universidad Autónoma del Estado de México
Correo electrónico: clauluz84@hotmail.com

Recibido el 27 de mayo de 2019; aprobado el 05 de noviembre de 2020

RESUMEN

Este artículo plantea el tema de la promoción del Desarrollo Humano desde la universidad, un estudio de caso en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex). Utilizando el listado ideal de capacidades para el Nivel Superior propuesto por Melanie Walker, se analizan las competencias profesionales enunciadas en 53 planes de estudio enmarcados en el Modelo de Innovación Curricular de la UAEMéx. Los resultados indentifican las capacidades que se promueven a través de las competencias profesionales, así como señalar los aspectos que aún se tienen que potenciar si se espera que la universidad contribuya al desarrollo humano en sus estudiantes.

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

- ABSTRACT** The following article aims at establishing if Human Development is promoted in the Autonomous University of the State of Mexico. Using the ideal list of capacities for Higher Education proposed by Melanie Walker, the document analyzes the competences stated in 53 study plans, which correspond to the implementation of the Curriculum Innovation Model of the UAEMéx. The results obtained from the review allow to identify the capabilities that are promoted through the professional competences, and they also allow to foresee those that have to be fostered if the university wants to contribute to human development.
- PALABRAS CLAVE** Enfoque de capacidades; Competencias profesionales; Universidad; Desarrollo Humano
- KEYWORDS** Capabilities approach; Professional competences; University; Human Development

INTRODUCCIÓN

El debate sobre el desarrollo, sus principios y fines, al que Amartya Sen se sumó (Sen, 1979a, 1985a, 1985b, 1989a, 1989b) posee una larga data. Su propuesta es considerada la base teórica del desarrollo humano (Dubois, 2008), pero las críticas que él hace a la visión tradicional del desarrollo, señalando que llegamos al final del siglo xx con la persistente pobreza y muchas necesidades básicas insatisfechas, hambrunas y la violación de libertades políticas elementales (Sen, 2000), se corresponde con las miradas críticas que, sobre todo desde la Sociología y la Antropología, se lanzaron hacia la noción del desarrollo que se estabilizó a mediados del siglo xx. En esa versión del desarrollo el crecimiento económico se entronizaba como fundamental, tanto en “la institucionalización” como en “la profesionalización” del mismo (Escobar, 1984, 1995, 1997). Igualmente, en ella el objetivo deseable es el crecimiento, por eso se impulsa la industrialización y la creación de infraestructuras, hasta conseguir niveles que permitan el consumo masivo. Además, en esa mirada el desarrollo se identifica con la modernidad y se estima que todos los países pueden alcanzar los niveles de vida de los países desarrollados (Dubois, 2002).

Las voces críticas contra este tipo de concepción del desarrollo se alzaron sobre todo en el último tercio del siglo xx desde distintos ámbitos: la filosofía (Marcuse, 2014), la economía (Hirsch, 1976; Mishan, 1967) o el ambientalismo (Goldsmith, 1969), por mencionar sólo algunas. Pero sería la propuesta de Amartya Sen la que logra consolidar un planteamiento sobre el desarrollo (recogido luego por las Naciones Unidas y otros

organismos unilaterales) que se centra en las personas y en las capacidades de las mismas: el desarrollo humano. La de Sen es una noción de desarrollo que se basa en la expansión de las libertades fundamentales de los individuos (Sen, 2000). El enfoque del desarrollo humano cuestiona el que exista una relación directa entre el aumento del ingreso y la ampliación de las operaciones que se ofrecen a las personas, pues además se “requiere una concepción ética de cuál es la vida que se quiere construir” (Dubois, 2002: 10). La propuesta del desarrollo humano gira en torno a proporcionar suficientes oportunidades sociales a los individuos para que ellos pueden configurar su propio destino y ayudarse mutuamente (Sen, 2000). Para lograr esto –dice Sen– es necesario eliminar las principales fuentes de privación de la libertad, como condición sine qua non para que los individuos ejerzan su capacidad para lograr el tipo de vida que valoran.¹

La propuesta del desarrollo humano hecha por Sen ha sido recuperada posteriormente por gente como Martha Nussbaum (2010), de quien interesa destacar su propuesta en materia educativa: una educación para el desarrollo humano, en tanto elemento indispensable para la democracia y para la consecución de un civismo que trascienda las fronteras en el mundo. Su posición lanza una crítica a las naciones que buscan con tanto afán el crecimiento económico, dejando de cuestionarse el rumbo de la educación:

y, por ende de las sociedades democráticas. La idea de la rentabilidad convence a numerosos dirigentes de que la ciencia y la tecnología son fundamentales para la salud de sus naciones en el futuro (pero) me preocupa que otras capacidades igualmente fundamentales corran riesgo de perderse en el trajín de la competitividad (...) Nos referimos a la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como “ciudadanos del mundo”; y por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo (Nussbaum, 2010: 25-26).

Bajo esta mirada se puede pensar a la educación como proceso que prepara a los individuos para el trabajo, para la ciudadanía, pero fundamentalmente para darle sentido a la vida. Esta es la razón por la cual para este artículo la noción de Desarrollo Humano merece la oportunidad de ser explorada como vía para descentrar el crecimiento económico y enfocar al ser humano. Por estos motivos el objetivo del artículo es preguntar si se promueve el Desarrollo Humano desde la perspectiva de las capacidades propuestas

¹ Hacer girar su propuesta en torno de la libertad ha provocado señalamientos críticos al modelo de Sen (Campana, 2013; Martínez, 2008), identificándolo como un enfoque neoliberal del desarrollo (Munk, 2010), sobre todo porque hace una apuesta por la autonomía personal (pensada en términos de capacidades), lo cual “no constituye la antítesis del poder político, sino una clave para su ejercicio, en tanto la figura del ciudadano responsable y autónomo permite que los individuos sean gobernados, justamente, a partir de su libertad de elección” (Campana, 2013: 5).

por Melanie Walker (2016) dentro de los perfiles de egreso de las licenciaturas que oferta la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). El texto comienza con la noción del Desarrollo Humano desde la justicia social y la teoría de las capacidades, más tarde, a lo largo del documento se articula su adopción en los fines de la universidad, esto desde la comprensión de la génesis de la Universidad en su devenir histórico y ontológico como parte de su responsabilidad social. Con base en esta afirmación, en el documento se discute de forma general la situación de la universidad pública en México, con sus quehaceres, problemáticas y retos, para finalmente llegar al caso de la UAEMéx y la forma en que se potencia (o no) el Desarrollo Humano de sus estudiantes.

El planteamiento hipotético que se desliza en el artículo sugiere que las capacidades enmarcadas en el paradigma del Desarrollo Humano, desde la perspectiva de Melanie Walker (2006), no se promueven de forma integrativa, explícita ni intencionada en los perfiles de egreso de los planes de estudio para el nivel licenciatura de la UAEMéx; y que, además, la extensión de las capacidades es diferenciada dentro de las áreas de formación, lo que limita el desarrollo de la agencia de los estudiantes y la posibilidad de potenciar sus capacidades. La razón para tomar la propuesta de Walker como base es que hasta ahora su trabajo es uno de los pocos modelos situados en la tesis de la teoría del Desarrollo Humano, particularmente por la comprensión de las capacidades y libertades propuestas por Nussbaum y Sen, para el caso específico de la Universidad.

En el documento se asume que una de las responsabilidades de la universidad es la promoción del bienestar social, lo que implica un modelo educativo para el ejercicio de la vida de los individuos que se forman ahí y, en un segundo momento, para el desarrollo de la sociedad a través de la difusión del conocimiento. Si la primera premisa no se cumple en la universidad y el tránsito de los estudiantes en ella no da como resultado el ejercicio consiente de la vida que se valora vivir dentro de un proyecto social, se pensaría que la universidad lejos de cumplir con su responsabilidad social, se ha convertido en un espacio de tecnificación y fragmentación del conocimiento, asunto que se confronta con los principios que abrazó en su origen.

EL DESARROLLO HUMANO

Como se sugirió en las primeras líneas de este texto, la noción del Desarrollo Humano es la resultante de un largo debate histórico sobre los medios y fines que debería alcanzar una sociedad para procurar el bienestar de sus integrantes. Sobre todo, es la faz contemporánea de un concepto histórico, como lo es el de desarrollo, lo cual significa que debe entenderse como un asunto que está permanentemente en evolución, influido por los valores y el pensamiento de cada sociedad, de cada época (Dubois, 2010). El concepto entraña dimensiones filosóficas, económicas, políticas y antropológicas (entre otras) inseparables,

y cuyas implicaciones se albergan en las más recónditas concepciones del hombre y su interacción con los otros y con su ambiente. La concepción actual del desarrollo humano remite a un paradigma holístico que también surge de la crítica al concepto y modelo que encierra la versión tradicional del desarrollo. Entre las diferencias en ambos paradigmas, se encuentra la concepción del hombre, la perspectiva del tiempo y el ideal de la sociedad. Mientras que para el paradigma tradicional del desarrollo se ve al hombre como un medio para alcanzar la riqueza, en el desarrollo humano se percibe que el hombre es el fin y que, por ende, es necesario lograr que florezca (Morin, 2002).

Por otra parte, para aquella tradicional propuesta de desarrollo centrado en el crecimiento económico, éste es un asunto que se logra en un tiempo futuro; mientras que para el planteamiento del desarrollo humano las condiciones humanas favorables –no sólo económicas– deben ser un asunto presente-futuro (Montfort y Guillaumin, 1992; Gardner y Lewis, 1996): presente porque el mantenerlo en el futuro lo convertiría en un asunto utópico; y futuro porque, sin convertirlo en un ideal, debe estar en la concatenación del compromiso intergeneracional con plena consciencia histórica del pasado.

Con respecto al ideal de la sociedad, en la tradicional propuesta economicista del desarrollo se ve que es necesario alcanzar *un* ideal, lo cual no considera las diferencias de los grupos humanos y, por tanto, minimiza la importancia de sus cosmovisiones. En contraste, para el desarrollo humano más que *un* ideal social, se percibe que no es posible trazar visiones unilineales sino comprender que los desarrollos son un asunto plural y cultural, “policéntrico, multivariado, no uniforme, no generalizable” (Montfort y Guillaumin, 1992: 65), es decir, es el ser humano quien debería tener la libertad para elegir la vida que valora vivir con base en su proyecto social, lo que necesariamente implica alcanzar un ideal que alguna sociedad percibe como el mejor para el resto de sociedades.

En suma, la noción del desarrollo humano acuñada principalmente por Amartya Sen y enriquecida por Martha Nussbaum y Mabhub Ul Haq, entre otros, ha tenido eco de forma tangible en el ámbito mundial. Uno de sus resultantes, ha sido la apropiación del Desarrollo Humano como paradigma dentro de esquemas institucionales, por ejemplo, el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), cuya definición del Desarrollo Humano está vinculada con el ideal de las libertades descritas por Sen: “generalmente tenemos excelentes razones para querer poseer más renta o más riqueza, y no es porque la renta y la riqueza sean deseables en sí mismas, sino porque, por norma, son admirables medios de uso general para tener más libertad con la que poder llevar el tipo de vida que tenemos razones para valorar” (Sen, 2000: 30); para el PNUD el objetivo del Desarrollo Humano es comprender que “el propósito final del desarrollo se encuentra en cada uno de sus habitantes y en las posibilidades que ellos tienen para elegir una vida en la que puedan realizar a plenitud su potencial como seres humanos” (PNUD, 2019).

Para lograr lo anterior, el PNUD institucionalizó la medición del Desarrollo Humano como una serie de indicadores (IDH, Índice de Desarrollo Humano) en el que se integran mediciones sobre educación, salud e ingreso (nivel de vida). La operacionalización de las variables tiene que como consecuencia la publicación de un informe anual que describe las condiciones de los países medidos. Si bien se reconoce que la definición original del PNUD empata con la teoría del Desarrollo Humano, dentro del documento se aborda una noción y un modelo diferente porque el IDH no es una medición que pueda adaptarse a contextos institucionales, y que a su vez pierde de vista los desarrollos como asunto heterogéneo. En el documento se asume al Desarrollo Humano como un paradigma holístico cuya finalidad es el florecimiento del ser humano a través de la potenciación de capacidades que le permitan vivir la vida que valora vivir dentro de un proyecto social.

La definición anterior toma como base la idea de Sen sobre las capacidades como libertades dentro de la teoría de la justicia social; y el aporte de Nussbaum consistió en un marco de capacidades “arquitectónico diferenciado” (Nussbaum, 2012: 69). Puede aceptarse que la propuesta de Nussbaum surge de la comprensión de las capacidades como un asunto interno y externo y consiste en un listado de diez capacidades centrales para la dignidad humana y la agencia² de los individuos: Vida, Salud Física, Integridad física, Sentidos, imaginación y pensamiento, Emociones, Razón Práctica, Afiliación, Otras especies, Juego, Control sobre el propio entorno (Nussbaum, 2012: 53, 54). El listado –aclara Nussbaum– es un marco de actuar ético irreducible y es parte del deber del Estado el potenciarlo. A esto se puede agregar que la universidad, como institución del Estado comprometida con el bien social, tendría que promover el Desarrollo Humano.

La promoción del Desarrollo Humano en la universidad tendría que apuntalarse desde los elementos descritos: a) la concepción del hombre (estudiante), b) la visión del tiempo, c) el ideal de la sociedad. De igual forma, el potenciar el desarrollo humano tendría que contemplar la expansión de las capacidades circunscritas a las características específicas y naturaleza de la Universidad como institución. La pregunta que surge, entonces, es: cómo deberían propiciarse y extenderse las capacidades, si éstas deberían ser las que propone Nussbaum, o si (o debería haber) hay un marco ético también para la Universidad. La respuesta que este trabajo quiere adoptar tiene que ver con lo propuesto por Melanie Walker (2006) sobre Pedagogías para el Nivel Superior, a través un listado de ocho capacidades que tienen como base la tipología de Nussbaum. Esta lista contiene una serie de descriptores retomados de distintos principios, tales como ciudadanía, voz, agencia, identidad, consciencia, autoaprendizaje, aprendizaje para la vida, reflexividad, criticidad, metacognición, bienestar, entre otros; y de las propuestas y discusiones de teóricos que abordan la educación y problemas actuales, por lo que para este trabajo se retoman como subcapacidades.

² Para Nussbaum, la agencia es “la capacidad de acción del individuo” (Nussbaum, 2012: 50)

LA UNIVERSIDAD, SUS FINES, PROBLEMAS Y EL DESARROLLO HUMANO

Se sabe que las instituciones universitarias son producto de la revolución urbana que tuvo lugar entre los siglos x y xiii en Europa (Le Goff, 2008). Gestadas en la Baja Edad Media en Europa, sus características particulares derivan del contexto histórico y sociocultural que enmarcaron su surgimiento. Las universidades medievales emanan de la adopción de aristas ontológicas, epistemológicas, deontológicas y pragmáticas con respecto a la docencia, investigación y difusión del conocimiento: “las universidades desarrollaron en especial tres métodos íntimamente relacionados: las lecciones, las repeticiones y las disputas” (Gadotti, 2008:46).

Después de su surgimiento y expansión, su proceso evolutivo fue desigual en los ámbitos históricos y geográficos. En el plano histórico, la Universidad pasó por varios momentos, al inicio, su fin tenía que ver con la contemplación de Dios, especialmente a lo largo de la Edad Media; más tarde, su esencia y fin se volcó en la búsqueda de la verdad y el conocimiento y el compromiso con la humanidad, particularmente en la Ilustración y Renacimiento, (Carañana, 2012), momento a partir del cual, se percibe un compromiso mayor de la Universidad con el bienestar social. Respecto a la organización de la Universidad en sus distintas latitudes, ésta fue susceptible de ajustarse a los distintos regímenes políticos y a los movimientos sociales que la circundaron. Por ejemplo, en varias épocas su estructura jerárquica obedeció a fines que la llevaron a ser excluyente; y elitista y en otros más permitió su apertura y masificación a la sociedad en general.

En los últimos siglos la universidad se ha comprometido con el bien social, entendiendo, por un lado, que siendo una institución del Estado es parte de sus responsabilidades el impulsarlo; y, por el otro, asumiendo que al ser su principal activo el conocimiento, por esa vía debe contribuir al mejoramiento de las condiciones sociales de bienestar, entre otras razones porque a través del conocimiento, ha podido dar solución a problemas que conciernen al hombre, al entorno y al mismo conocimiento. Aunado al ideal de la extensión del conocimiento, la universidad atiende las necesidades de la sociedad en la que se encuentre, para “formar ciudadanos libres, autónomos e independientes, aptos para tomar decisiones políticas, económicas y sociales, para un mejor desarrollo de nuestros pueblos” (González, 2006: 24). La génesis de la universidad permite comprender la concepción del hombre para ella y se entrevé que el ser humano es su fin, por lo que coincide con una de las premisas del Desarrollo Humano. En ninguna etapa de la historia se habla de una universidad tendiente a la búsqueda de la riqueza de las naciones, sino de la búsqueda del mejoramiento de la sociedad a través de la universalidad del conocimiento que hay en ella.

La articulación y puesta en marcha de la universidad a través del Estado ha determinado de manera formal su quehacer a través de distintos niveles legales, por ejemplo, para México estos documentos incluyen los lineamientos de la Organización de las Naciones

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en materia de Educación Superior, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Ley para la Coordinación en la Educación Superior, leyes estatales de educación superior (para el caso que se aborda en este artículo, la del Estado de México), el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), además de las leyes orgánicas, reglamentos institucionales y planes y programas derivados de cada una de las administraciones, en orden jerárquico, nacionales, estatales e institucionales, hasta llegar a los documentos rectores de cada institución en lo particular, como en el caso de la UAEMéx que ocupa a este trabajo: Estatuto Universitario, Reglamentos de Organismos Académicos y Centros Universitarios, Planes de Desarrollo y de Estudio.

Los documentos legales anteriores, entre otros más, conforman su marco de acción; y, por supuesto, para las universidades públicas existen paralelismos entre los textos legales que dimanan desde los ámbitos internacionales hasta los locales y que dan pie a las formas en que realizan sus funciones sustantivas. Entonces, se puede afirmar que los fines de la Universidad anclados en la docencia, investigación y difusión apoyan al bienestar social contribuyendo a la organización de la vida, al ofertar estudios profesionales para la conformación de las naciones y la solución de sus problemas, al desarrollar tecnologías que permitieron reducir las enfermedades y mejorar las condiciones de vida en la cotidianidad de los individuos y al crear teorías para la comprensión de la realidad. Esta relación entre el Estado y la universidad, así como las interacciones que surgen de los elementos legales que retoman permiten comprender que la universidad está comprometida con el presente-futuro también; de inicio, porque se espera que la universidad y el conocimiento que se genera a ella se extienda a la sociedad para la solución de problemas, pero también para la anticipación de los cambios de manera que la sociedad encuentre formas de adaptarse conociendo y comprendiendo sus causas y posibles consecuencias.

Las razones anteriores han llevado a que la representación social de la universidad en la modernidad implique valores asociados a la libertad, bienestar, justicia, equidad, buen juicio, criticidad, democracia, entre otros, por lo que la sociedad ha acudido a la ella como institución que guíe el pensamiento de la humanidad. Sin embargo, en el último siglo se ha visto a la universidad con una serie de retos que se acrecientan a medida que la creación de conocimiento, (y con ello los beneficios del mismo en materia de desarrollo y bienestar además de la autoridad moral) deja de estar en sus manos. La universidad enfrenta una crisis sin precedentes, al dejar de responder a las necesidades en materia de solución de problemas, al dejar de fungir como ente crítico y moral de la sociedad, y al mostrarse incapaz de cambiar su modelo de organización Medieval. Didriksson expresa una preocupación mayor al afirmar que la Universidad “ha dejado de expresar los intereses y las fuerzas que le dieron sustancia, corporeidad y pertinencia durante siglos, para volverse a posicionar como una institución social y económica de producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes” (Didriksson, 2007: 38).

En el ámbito internacional la crítica concuerda en la imperante necesidad de redefinir los modelos educativos particulares en los que se cimienta la universidad para que ésta responda a las necesidades actuales. En México, el tránsito ontológico de la universidad también ha sido contradictorio (Kaplan, 2000) y lejos de responder a sus deberes en tanto institución pública con miras a promover el bienestar social, obedece a una tradición academicista que ha dado lugar a una serie de prácticas que hacen de su función no sólo conflictiva sino legitimadora de las desigualdades. Esto se vuelca en un asunto complejo en el que se exige la adopción de nuevas funciones y responsabilidades con respecto a las necesidades sociales producto del devenir histórico del país.

Para el caso de la UAEMéx, la situación es congruente con el plano nacional: se espera que la institución promueva el bienestar social dentro de un escenario complejo en el que se debate entre la valoración social y la pérdida de credibilidad. Para coadyuvar a que la universidad se posicione nuevamente como institución no sólo de vanguardia respecto a la creación del conocimiento, sino respecto a su función social sobre la formación de individuos libres, con la posibilidad del ejercicio de sus capacidades para llevar una vida plena, resulta pertinente pensar en el paradigma del Desarrollo Humano, en el que la educación que emana de la universidad permita complementar el discurso de las competencias profesionales con el de las capacidades internas y externas para el aprovechamiento de las oportunidades en pro del florecimiento de los universitarios y, por ende, para su extensión a la sociedad en general. La adopción del paradigma del Desarrollo Humano en la UAEMéx de manera explícita, más allá de la adopción de una tendencia, permitiría la integración de una teoría de la justicia con bases del humanismo, y que además se articule con las posibilidades de inserción desde las dimensiones de la institucionalidad y las políticas internacionales que sostienen las acciones dentro de las universidades, desde los ejes rectores que las guían. Por otra parte, las bases filosóficas del Desarrollo Humano permiten la extensión del bienestar social, fin principal de la universidad.

LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

La creación de la UAEMéx se da en el siglo XIX con un referente pontificio, aunque décadas después de su creación adoptó tintes profesionalizantes propios del modelo de la Universidad Napoleónica (Miranda, Medina, Espinoza y Moreno, 2005). Hacia la década de los 90s, la UAEMéx mantenía su arraigo a las dos tradiciones anteriores, sin embargo, se veía envuelta en una demanda social por formación para el trabajo competitivo y la capitalización de los saberes adquiridos, ante lo cual sus planes de estudio resultaban insuficientes. Frente a este escenario, en el año 2003 la UAEMéx se transformó para adoptar un Modelo de Innovación Curricular cuyos fines tenían

que ver, en un primer momento, con el rediseño de los planes de estudio, y posteriormente con ajustes administrativos que permitieran adaptarse a los cambios que traía el modelo.

Los planes de estudio a partir de ese momento adoptaron una postura ‘flexible y de innovación’, que pretendía que los egresados tuvieran las posibilidades de desarrollar competencias profesionales que los prepararan para la complejidad y la incertidumbre. En ese sentido, los planes de estudio retomaban principios que permitieran hacer frente a una sociedad estructurada en torno de la competitividad. Las competencias, se integraron en tres núcleos: básico, sustantivo e integral. Estas competencias “se ubican en los ámbitos académico –disciplinar y de investigación– operacional de la formación –de dominio de acciones en su ejercicio– y lo transversal o genérico –que comprenden aspectos cognitivos, actitudinales propios de todo profesional” (Miranda, et. al., 2005: 156). Y se expresan a través del perfil profesional inscrito en los planes de estudio donde resulta posible conocer los fines de la carrera e identificar las capacidades implícitas que se podrían potenciar. Esta es la razón por la que se ha elegido este elemento como parte del análisis que se presenta en este texto.

METODOLOGÍA DE WALKER APLICADA AL CASO DE LA UAEMEX

Tal como se ha mencionado antes, la metodología del documento parte de una revisión a los planes de estudio que derivaron de la innovación curricular en la UAEMex, para lo cual que se retoman las capacidades de la lista ideal propuesta por Walker (2006), cuyos descriptores se utilizaron como puntos de partida para comparar la redacción de las competencias profesionales de cada plan. Para elegir el modelo se tomó en cuenta la revisión teórica y también se revisaron otras propuestas que evalúan el Desarrollo Humano en el Nivel Superior, como la de Pedro Flores (2005) en México, en la que se estudian siete funcionamientos de egresados de instituciones tecnológicas, en las que se miden logros personales y profesionales retomados de las libertades de Sen y explicitados a través de capacidades de Nussbaum. Otra propuesta revisada es la de Mohan y Bhushan (2017), en la que proponen una serie de indicadores en la que analizan a la Universidad no sólo desde sus egresados, sino desde sus procesos, programas y miembros de la comunidad universitaria: estudiantes, personal académico, y personal administrativo. Si bien, no son las únicas propuestas, es relevante mencionar el por qué no se eligieron en el desarrollo del trabajo. Para el caso de Flores (2005), la metodología utilizada fue con seguimientos a egresados, lo que no es factible con los recursos para la investigación y, por otra parte, deja de lado aspectos sobre el ejercicio de la vida plena. Respecto a la perspectiva de Mohan y Bhushan, se concluye que es un análisis muy completo y tampoco existe la posibilidad temporal y económica de llevar a cabo el análisis propuesto.

Respecto a la propuesta de capacidades de Walker (2006), se han encontrado trabajos que analizan las competencias para el Nivel Superior, lo que de alguna manera permite también establecer la comparación en el artículo. El principal de los documentos encontrados es el análisis de Boni A., y Lozano, F. (2007) sobre el modelo de capacidades que se establece en el Proyecto Tuning de la Unión Europea. Su evaluación consistió en una rúbrica en la que se compararon ambos elementos para dar cuenta de las formas en que estos coincidían o discrepaban. Lo anterior dio pie a utilizar esta propuesta dentro del artículo. El otro documento que se encontró es el de Alarcón y Guirao (2013), en el que también se analizan las competencias transversales de una institución española, para conocer en qué medida se potencian los elementos del listado ideal de Walker. En su análisis, Alarcón y Guirao, agregan la capacidad ‘empoderamiento’, que no aparece en el listado de Walker (2006).

Para la elección de las competencias profesionales se trabajó con una muestra no aleatoria de planes de Estudio de la UAEMéx cuya característica es el haberse diseñado bajo el Modelo de Innovación Curricular, y haber sido elaborados en el periodo 2003-2006. Lo anterior debido a que algunos de los planes han cambiado a partir de ese periodo y han dejado de establecerse a través de competencias, para redactarse a partir de objetivos y funciones de los egresados, sin embargo, muchos de ellos siendo vigentes y son la base para los planes de estudio diseñados a partir de 2007 bajo el denominado Modelo Universitario 2007. Respecto al listado ideal de Walker (2006), cada capacidad se contrastó con las competencias profesionales descritas en los perfiles de egreso y se analizó con respecto a palabras explícitas en la oración, o palabras implícitas en la oración.

El análisis que se emprendió tiene una orientación interpretativa o hermenéutica en la que es necesario deconstruir el texto para comprender la intencionalidad del mismo. El análisis, de acuerdo con Martínez (2004), se puede hacer en los planos sintáctico, semántico y pragmático, el primero evidente en el texto y los otros dos son parte del contexto por lo que para llegar a ellos es necesario “establecer las conexiones existentes” (Martínez, 2004: 131) entre los tres niveles. En este documento se realiza este proceso primero a través del plano sintáctico en el que en la observación de los documentos escritos se evidenciaron relaciones de sinonimia, hiperonimia o hiponimia entre las competencias y el listado de capacidades de Walker. Se entendió por sinonimia la existencia de términos cuyos significados son los mismos, por hiperonimia los términos cuya relación semántica es partes-todo, e hiponimia, cuya relación semántica es todo-partes. En un segundo momento, las relaciones semánticas cobran mayor profundidad en su significación cuando se analizan en el contexto, lo que da lugar al plano pragmático.

En el siguiente ejemplo, se muestra la manera en que se analizaron los documentos y la manera en que se hizo la revisión de las competencias profesionales. En negrita aparecen los elementos que dieron pie a comprender las capacidades implícitas en cada competencia profesional.

Tabla 1. Ejemplo del análisis de una competencia profesional en un plan de estudio con respecto a la lista de capacidades de Walker, 2006.

PLAN DE ESTUDIOS		Licenciatura en Trabajo Social con opción a salida lateral a Técnico Superior en Trabajo Social 2003
COMPETENCIA PROFESIONAL		
Analizar el contexto socioeconómico, cultural y su impacto en los diferentes grupos de población; disposición para realizar trabajo interdisciplinario y multidisciplinario, así como el establecimiento de una educada comunicación para el fomento de las relaciones, la creatividad, imaginación e iniciativa para proponer alternativas de solución, respeto al ser humano cualquiera que sea su raza, sexo, religión y condición social, con responsabilidad, compromiso y ética.		
ELEMENTO DE LA COMPETENCIA	DESCRIPTOR DEL LISTADO IDEAL DE WALKER	SUBCAPACIDAD / CAPACIDAD DEL LISTADO IDEAL DE WALKER
Analizar el contexto socioeconómico, cultural y su impacto en los diferentes grupos de población...	Hacer elecciones razonadas informadas, críticas, independientes, intelectualmente agudas, socialmente responsables y reflexionadas.	RP1 / Razón práctica
...disposición para realizar trabajo interdisciplinario y multidisciplinario...	Ser capaz de trabajar con otros para formar buenos y eficientes grupos de aprendizaje colaborativo y participativo.	RS2 / Relaciones sociales
...establecimiento de una educada comunicación para el fomento de las relaciones...	Ser capaz de demostrar empatía, compasión, justicia y generosidad, escuchar y considerar los puntos de vista de otras personas en el diálogo y el debate.	RDR3/ Respeto, Dignidad y Reconocimiento
...establecimiento de una educada comunicación para el fomento de las relaciones...	Ser capaz de escuchar	RDR7 / Respeto, Dignidad y Reconocimiento
...la creatividad, imaginación e iniciativa para proponer alternativas de solución...	Ser capaz de adquirir conocimiento por placer y para el desarrollo personal, para la profesión y las oportunidades económicas, para la acción política, cultural y social y la participación en el mundo.	CI4/ Conocimiento e imaginación
...respeto al ser humano cualquiera que sea su raza, sexo, religión y condición social, con responsabilidad, compromiso y ética.	Conciencia de los debates éticos y los asuntos morales.	CI5 / Conocimiento e imaginación
...respeto al ser humano cualquiera que sea su raza, sexo, religión y condición social, con responsabilidad, compromiso y ética.	Ser capaz de tener respeto por uno mismo y por otros, ser tratado con dignidad, no ser discriminado o infravalorado por razón de sexo, clase social, religión y raza.	RDR1/ Respeto, Dignidad y Reconocimiento
...respeto al ser humano cualquiera que sea su raza, sexo, religión y condición social, con responsabilidad, compromiso y ética.	Ser capaz de demostrar empatía, compasión, justicia y generosidad, escuchar y considerar los puntos de vista de otras personas en el diálogo y el debate.	RDR3/ Respeto, Dignidad y Reconocimiento

Fuente: UAEMéx, 2003, elaboración propia con base en el plan de estudios y las capacidades de Walker, 2006

El proceso anterior se realizó con las competencias de los 53 planes de estudio, una vez que se identificaron los elementos implícitos o explícitos en la redacción a través de los procesos ya mencionados se procedió a asignar códigos con base en los descriptores

del listado de Walker (ejemplo. columna 3 de la tabla 1). Los descriptores en el trabajo de Walker se encuentran en prosa, para el trabajo, se dividieron las oraciones y se asignaron códigos específicos con base en la capacidad que los agrupa.

Tabla 2. Listado ideal de capacidades de Walker, codificación de descriptores.

Capacidad	Definición	
Razón Práctica RP	Hacer elecciones razonadas informadas, críticas, independientes, intelectualmente agudas, socialmente responsables y reflexionadas.	RP1
	Ser capaz de construir un proyecto de vida personal en un mundo incierto	RP2
	Tener buen criterio.	RP3
Resiliencia educativa RE	Ser capaz de orientarse en el estudio, trabajo y vida.	RE1
	Ser capaz de negociar el riesgo, perseverar académicamente, responder a las oportunidades educativas y adaptarse a las restricciones.	RE2
	Autosuficiencia. Tener aspiraciones y esperanzas de un futuro mejor.	RE3
Conocimiento e imaginación CI	Ser capaz de adquirir conocimiento de un tema – de una disciplina o profesional – conforme a procesos de investigación académica estandarizados.	CI1
	Ser capaz de utilizar el pensamiento crítico y la imaginación para comprender las perspectivas de otros y formarse juicios imparciales.	CI2
	Ser capaz de debatir asuntos complejos.	CI3
	Ser capaz de adquirir conocimiento por placer y para el desarrollo personal, para la profesión y las oportunidades económicas, para la acción política, cultural y social y la participación en el mundo.	CI4
	Conciencia de los debates éticos y los asuntos morales.	CI5
	Apertura de mente.	CI6
	Conocimiento para entender la ciencia, la tecnología y la política pública.	CI7
Disposición al aprendizaje DA	Ser capaz de tener curiosidad y deseo por aprender.	DA1
	Tener confianza en la propia habilidad para aprender. Ser un inquisidor activo.	DA2
Relaciones sociales y redes sociales RS	Ser capaz de participar en un grupo para aprender, trabajar con otros y resolver problemas y tareas.	RS1
	Ser capaz de trabajar con otros para formar buenos y eficientes grupos de aprendizaje colaborativo y participativo.	RS2
	Ser capaz de formar redes de amistad y pertenencia para el apoyo al aprendizaje y el ocio.	RS3
	Confianza mutua.	RS4
Respeto, dignidad y reconocimiento RDR	Ser capaz de tener respeto por uno mismo y por otros, ser tratado con dignidad, no ser discriminado o infravalorado por razón de sexo, clase social, religión y raza.	RDR1
	Valorar otros lenguajes, otras religiones y prácticas espirituales y la diversidad humana.	RDR2
	Ser capaz de demostrar empatía, compasión, justicia y generosidad, escuchar y considerar los puntos de vista de otras personas en el diálogo y el debate.	RDR3
	Ser capaz de actuar de manera inclusiva y de responder a las necesidades humanas.	RDR4
	Tener competencias en comunicación intercultural.	RDR5
	Tener voz para participar efectivamente en el aprendizaje; voz para hablar, para debatir y persuadir.	RDR6
	Ser capaz de escuchar.	RDR7

Integridad emocional, emociones IEE	No estar sujeto a la ansiedad o el miedo lo que disminuye el aprendizaje.	IEE1
	Ser capaz de desarrollar emociones para la imaginación, comprensión, empatía, toma de conciencia y el discernimiento.	IEE2
Integridad corporal IC	Seguridad y libertad de todas las formas de acoso físico y verbal en el entorno de la educación superior.	IC

Fuente: Walker, 2006, la traducción de las capacidades se comparó con la propuesta de Alarcón y Guirao, 2013; codificación propia

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Una vez que se realizó el análisis de los 53 planes, se contabilizó en cada uno de ellos la codificación de las subcapacidades del listado de Walker, se concentró la información y se hicieron comparativos respecto a los planes de estudio. Para los comparativos por áreas de estudio, se retomó la clasificación de la UAEMéx, expresada en los mismos planes de estudio, y que consiste en 10 grupos: arquitectura, diseño y urbanismo (5 planes), ciencias agropecuarias (5 planes), ciencias de la salud (7 planes), ciencias económico-administrativas (1 plan), ciencias sociales (1 plan), educación (1 plan), ciencias naturales exactas (6 planes), ciencias sociales (15 planes), educación y humanidades (8 planes), ingeniería y tecnología (5 planes). Tal como se indicó, las capacidades del listado propuesto de Walker son 8, y se dividieron en 29 subcapacidades. Con base en la revisión de la información interpretada y codificada, se encontró lo siguiente:

- La principal subcapacidad que se potencia en los planes de estudio es la de Razón Práctica, de esta, principalmente la primer subcapacidad (RP1) asociada a los procesos de razonamiento y crítica; las palabras más recurrentes en el análisis dentro de los planes de estudio fueron análisis, reflexión y crítica. Esta capacidad apareció en los 53 planes de estudio y se repitió a lo largo de las competencias profesionales al menos 200 ocasiones. las licenciaturas donde tuvo mayor recursividad fue en la licenciatura en comunicación y en la licenciatura en cirujano dentista. En las que menos se encontró fue en la licenciatura en química, la licenciatura en contaduría, licenciatura en médico veterinario zootecnista, licenciatura en químico farmacobiólogo, licenciatura en diseño gráfico, licenciatura en ingeniero agrónomo fitotecnista y licenciatura en químico en alimentos.
- Los planes de estudio que aparecieron encabezando el número de subcapacidades y capacidades del listado de Walker en cuanto a su variedad, son la Licenciatura en Comunicación, Licenciatura en Antropología Social, Licenciatura en Ingeniería Civil, y Licenciatura en Educación, Por áreas de conocimiento, dos pertenecen a las Ciencias Sociales y Administrativas, una pertenece a la Ingeniería y Tecnología, y la otra al área de Educación. En todas ellas, se potenciaron 31, 19, 19 y 17

subcapacidades, respecto a las capacidades generales se potenciaron entre 6 y 7 para los planes ya mencionados.

- La moda en las competencias profesionales de los planes de estudio se sitúa en la capacidad de la Razón Práctica (53 planes), seguida por Conocimiento e Imaginación (51 planes), Respeto Dignidad y Reconocimiento (25 planes), y Relaciones Sociales (14 planes). El resto de capacidades se potencia en un mínimo de 2 (Resiliencia Educativa), y un máximo de 6 (Disposición al aprendizaje).

La hipótesis del artículo planteaba que la potenciación de las capacidades era diferenciada en los planes de estudio principalmente por estar implícita. El análisis muestra que efectivamente, existe una tendencia en potenciar habilidades de cognición asociadas a las capacidades de Razón Práctica, Conocimiento e imaginación, y esto es reiterativo en todos los planes de estudio, la contraparte generalizada tiene que ver con los aspectos emocionales, de integridad física y de aprendizaje para la vida que resultan excluidos de la mayoría de programas de estudio (Resiliencia Educativa, Disposición al aprendizaje, Integridad corporal, Integridad emocional, emociones). De igual forma, se concluye que las capacidades son diferenciadas porque existe una prevalencia mayor o menor en ellos al potenciar ciertas capacidades, se observa que algunas carreras tienen mayor carga analítica y crítica que otras, y que esto se acentúa también en áreas disciplinares. Estas implicaciones redundan la comprensión de que el desarrollo humano es un elemento no explícito ni potenciado en los documentos revisados (y que están vigentes todos ellos), por una parte porque la teoría es relativamente reciente y por ende no es posible buscar de forma total el que este se potencie explícitamente en la educación; sin embargo, tal como se ha señalado, sus bases tienen que ver con la responsabilidad social de la universidad en la que el centro de la educación es el estudiante y su fin es contribuir a que éste realice un proyecto de vida con conciencia social.

La excesiva orientación hacia el razonamiento hace patente que la comprensión del humano en la universidad es un asunto fragmentado, se prioriza la cognición, pero quedan fuera la emotividad, alteridad y transformación social. Una de las probables razones es que se espera que el desarrollo de la cognición se extienda a otras esperas de la vida, pero el riesgo de lo anterior sería tecnificar a la universidad y promover conocimientos sólo para la vida laboral. El desarrollo humano en la universidad tendría que abonar al florecimiento de los estudiantes en las posibilidades de su inserción laboral para lograr la movilidad social, y de manera más importante, les debería permitir adquirir plena conciencia sobre sus vidas dentro del proyecto social del que participan en los ámbitos de su individualidad, en su relación con los otros, en sus valores para la transformación social, y en su convivencia con el entorno.

La discusión sobre la concepción del tiempo en la universidad parece acercarse al futuro, los planes de estudio se sitúan en el logro de elementos cognitivos para el ejercicio

laboral, la solución de problemas no atiende a los problemas de la realidad del estudiante, lo que significa que no hay transferencia de las competencias a su realidad inmediata. La idea de educar para la incertidumbre se sigue situando en el futuro, las capacidades sobre la resiliencia educativa, relaciones sociales y redes sociales, respeto, dignidad y reconocimiento, integridad emocional, emociones, e integridad corporal, que se asocian mucho a la vida presente por su relación con el mismo desarrollo individual, están ausentes en los planes de estudio.

En el documento el análisis fue sólo a nivel de planes de estudio y se han interpretado los resultados en función del listado ideal de Walker, lo que significa que por ahora estas conclusiones tienen que ver sólo con el plano discursivo que delimitan los programas, y que no necesariamente significa que la universidad potencie algunas otras capacidades desde algunas de sus otras funciones. Los resultados encontrados parecen coincidir con los resultados de Boni y Lozano (2007), y Alarcón y Guirao (2013) en su análisis del proyecto Tuning, donde encuentran que el marco de competencias no integra capacidades que permitan a los estudiantes realizar un proyecto de vida desde sus aristas sociales, emocionales, físicas y cognitivas. Esto deja de manifiesto la necesidad de pensar los planes de estudio, primero para potenciar de forma explícita y equitativa las capacidades bajo el entendido que son parte de la función y responsabilidad social de la universidad.

REFERENCIAS

- Alarcón, Gloria y Guirao, Cristina (2013). El enfoque de las capacidades y las competencias transversales en el EES en *Historia y Comunicación Social*. Vol. 18, No. Esp. Dic. Pp. 145-157. Recuperado de internet en mayo de 2018 de: <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/44318/41876>
- Barnett, Ronald (2002). *Claves para Entender la Universidad en una era de Supercomplejidad*. Madrid: Ediciones Pomares
- Boni, Alejandra y Lozano, Felix (2007). "Contribution of the capability approach to the building process of the European Higher Education Area. Theoretical discussion and practical proposals to foster democratic citizenship into University" *Paper presented at the 4th annual conference of the HDCA, 18-20 September 2007, New York, USA*. Consultado en internet en octubre de 2017 en: <https://hd-ca.org/publications/contribution-of-the-capability-approach-to-the-building-process-of-the-european-higher-education-area-theoretical-discussion-and-practical-proposals-to-foster-democratic-citizenship-into-university>
- Campana, Melissa (2013). Para una lectura crítica del desarrollo humano. *Andes*, 24 (2), 00. Recuperado en 15 de marzo de 2019, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-80902013000200001&lng=es&tlng=es
- Carañana, Joan (2012) La teoría y la práctica en la universidad medieval en *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*. 15/2. Pp. 139 – 161. Recuperado de internet en marzo de 2019 de: <https://eprints.ucm.es/24144/>
- Didriksson, Axel (2007). *La Universidad en las Sociedades del Conocimiento*. México: UNESCO

- Dubois, Axel (2002). Un concepto de desarrollo para el siglo XXI en *Revista Asuntos Económicos y administrativos*. Núm. 8. pp.1-10
- Escobar, Arturo. (1984). Discourse and Power in Development, Michel Foucault and the Relevance of his work to the Third World en *Alternatives* Vol. 10. Num. 3. pp. 377 – 400
- Escobar, Arturo. (1995). *La invención del Tercer Mundo, Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Grupo Editorial Norma (edición de 2007)
- Escobar, Arturo. (1997) The making and unmaking of the Third World. Rahnama, Majid. Bawtree, Victoria (eds). (1997) *The Post-development Reader*. New York: Zed Books. pp. 85 – 93
- Flores, Pedro (2005). *Educación Superior y Desarrollo Humano. El caso de tres universidades tecnológicas*. México: ANUIES, Universidad Iberoamericana Ciudad de México
- Gadotti, Moacir (2008). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- Gardner, Katy y Lewis, David (2003). *Antropología, Desarrollo y el Desafío Posmoderno*. México: El Colegio Mexiquense
- González, Pedro (2006). La educación superior: ¿un bien público? en *Universidades*, No. 32, julio-diciembre, pp. 23-26. Recuperado de internet en marzo de 2019 de: <https://core.ac.uk/download/pdf/25653042.pdf>
- Le Goff, Jacques (2008). *Los intelectuales en la edad media*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez Franzoni, Juliana. (2008). *Domesticar la incertidumbre en América Latina. Mercado laboral, política social y familias*. San José Costa Rica: Editorial UCR
- Miranda, David; Medina, Lourdes; Espinoza, Dora; Moreno, Maricruz (2005). *Modelo de Formación Profesional de la UAEM. UAEM: Toluca*
- Mohan, Anand y Bhushan, Sanjay (2017). Global Challenges and Value-based Quality Education for Holistic Development in Higher Learning Institutions en *Higher Education in the World 6. Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local*. Girona: GUNI
- Montfort, Francisco y Guillaumin, Arturo (1992). *Para estudiar el Desarrollo. (La sociedad perfecta del siglo XXI)*. México: Universidad Veracruzana
- Munck, Ronaldo (2010). La teoría crítica del desarrollo: resultados y prospectiva. *Migración y desarrollo*, 8 (14), 35-57. Recuperado en 13 de marzo de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-75992010000100003&lng=es&tlng=es.
- Nussbaum, Martha (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- PNUD (2019) Consultado en línea en febrero de 2019 en: http://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/ourwork/povertyreduction/in_depth/desarrollo-humano.html
- Sen, Amartya (1979). Equality of What? en Sterling M. McMurrin, eds., *The Tanner Lectures on Human Value*. Salt Lake City: University of Utah Press, pp. 195-220
- Sen, Amartya (1985a). *Commodities and Capabilities*. Oxford: Elsevier Science Publishers
- Sen, Amartya (1985b). Well-being, Agency and Freedom. The Dewey Lectures. *Journal of Philosophy*, Vol. 82, No. 4, pp. 169-221
- Sen, Amartya (1989a). *El nivel de vida*. Madrid: Universidad Complutense.
- Sen, Amartya (1989b). Development as Capability Expansion. *Journal of Development Planning*. Vol. 17, pp. 41-58
- Sen, Amartya (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Walker, Melanie (2006). *Higher Education Pedagogies. A Capabilities approach*. New York: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

ARTÍCULO

Trayectorias profesionales docentes: ¿una cuestión de experiencia?

Teacher professional trajectories: an experience matter?

CÉSAR SÁNCHEZ-OLAVARRÍA

Universidad Autónoma de Tlaxcala
cesarsanchezolavarria@hotmail.com

Recibido el 07 de septiembre de 2019; aprobado el 13 de noviembre de 2020

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo caracterizar las trayectorias profesionales de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de una Universidad Pública. Se construyó un cuestionario que consta de 34 reactivos, dividido en cuatro secciones: datos sociodemográficos, formación, movilidad ocupacional y funciones sustantivas. Se aplicaron 69 cuestionarios de manera presencial o vía internet a los profesores de la facultad. Se encontraron tres tipos de trayectoria: inicial, intermedia y avanzada. Se concluye que la mayor parte de los docentes se ubica en la trayectoria intermedia y realizan funciones de docencia principalmente, lo que muestra un desequilibrio de las funciones.

PALABRAS CLAVE

Trayectoria profesional; Profesores universitarios; Educación superior; Movilidad ocupacional; Experiencia laboral

ABSTRACT

The aim of this article is to characterize the professional trajectories of teachers at the Faculty of Educational Sciences of a Public University. A 34 items questionnaire was constructed. It was divided into four sections: sociodemographic data, training, occupational mobility and

substantive functions. A total of 69 questionnaires were made with faculty professors. The results identified three types of trajectory: initial, intermediate and advanced. The following findings stand out: the permanence of the teachers in the classroom and, consequently, the imbalance of the functions.

KEYWORDS Professional trajectory; University teachers; Higher education; Occupational mobility; Work experience

INTRODUCCIÓN

El trabajo docente en educación superior se enfrenta a la exigencia de las autoridades por continuar su preparación profesional en términos de estudios de posgrado o especialización. Esta exigencia ha sido impulsada por las políticas educativas de los organismos (SEP-PRODEP, CONACYT-SNI) que la rigen, las cuales van encaminadas hacia una profesionalización de los perfiles en su disciplina o especialidad. Un elevado porcentaje de los docentes en educación superior son especialistas en su área, tal es el caso de ingeniería, ciencias básicas, ciencias ambientales, humanidades, ciencias de la salud, por lo que cuentan con un perfil preferencial para impartir determinada materia.

No obstante, ese perfil tiene dos vertientes: dominio de su disciplina y dominio didáctico-pedagógico. Este último es el que presenta mayores dificultades para los docentes de educación superior y media superior, puesto que no tiene el mismo nivel de desarrollo que el disciplinar, lo cual se refleja en la formación de estudiantes y en el trato autoritario como forma de control en la mayoría de los casos. Un médico puede tener un amplio conocimiento y práctica de su disciplina, pero no necesariamente esa misma amplitud, desarrollo y dominio en estrategias de enseñanza y aprendizaje para que el otro aprenda, por lo que es común escuchar por los pasillos universitarios “ese profesor sabe mucho, pero no sabe enseñar”. Un gran número de docentes que participan en la educación superior y media superior carecen de la formación didáctico-pedagógica, debido a que su formación se centró en el desarrollo de una disciplina (arquitectura, química, ecología, matemáticas, contabilidad, etc.) y no fueron formados para desempeñarse como profesores (Walker, 2015; Mutemeri y Chetty, 2013).

El trabajo del docente universitario va más allá del grado de experticia en determinada disciplina, más allá de hacer investigación, publicar libros, capítulos de libro, artículos y ponencias, lo cual es valorado por el SNI y en menor medida por el PRODEP, aunque en este último programa se toma en cuenta la investigación como una de las funciones sustantivas en las que el docente debe mantener un “equilibrio” para la obtención del perfil deseable y el financiamiento de recursos. A pesar de que ambos programas toman en consideración la docencia, no existe una evaluación del trabajo del profesor en el aula, en el lugar en el

que suceden los cambios en educación. Las implicaciones que tiene el trabajo docente no se cubren con el hecho de haber pasado varios años como estudiantes y haber tenido un sinnúmero de profesores de los cuales aprendió la disciplina, pero no la docencia, lo que lo pone en desventaja al convertirse en docente frente a grupo (Walker, 2015). El desempeño a partir de su experiencia como estudiante y de cómo él cree que debería hacerlo da pie a la construcción de teorías implícitas, ya que no todos los profesionales de disciplinas ajenas a la educación pueden ser profesores. Este último debe hacer que el estudiante aprenda y que éste se autogestione con la finalidad de movilizar sus saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en la resolución de una problemática determinada.

El presente artículo tiene como objetivo caracterizar las trayectorias profesionales de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de una universidad pública a partir de los ciclos de vida propuestos por Huberman basados en los años de experiencia como docentes y está conformado por cuatro apartados: en el primero se plantea la fundamentación teórica a partir del análisis de la práctica profesional del docente que realiza Michael Huberman, quien establece que un docente transita por 5 fases (ciclos de vida) durante su vida profesional activa; en el segundo se desarrolló cómo se abordó la investigación, puesto que se plantea la estrategia metodológica. Se siguió un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo-transversal. La población estuvo formada por los 69 docentes de la facultad, a quienes se les aplicó un cuestionario dividido en cuatro secciones: datos sociodemográficos, formación profesional, movilidad ocupacional y funciones desempeñadas. Para el análisis de la información obtenida, se integraron los ciclos de vida en tres trayectorias profesionales y se cruzó con los datos obtenidos con la aplicación del cuestionario; en el tercero se presentan los hallazgos del reporte de investigación. Se aborda la formación de origen, el nivel de estudios, los mecanismos de inserción a la docencia y la trayectoria profesional docente a partir de los años de experiencia en dos vías: en relación con las funciones sustantivas y con respecto a la movilidad producida por el desarrollo de las funciones, lo que permitió la caracterización de las trayectorias; y finalmente, se cierra con las consideraciones finales de la investigación, en las que se ubicó la prevalencia de la función docente por encima de las otras funciones sustantivas y la construcción de la trayectoria intermedia por parte de la mayoría de la planta docente.

LOS CICLOS DE VIDA EN LOS PROFESORES

Parte importante del sistema educativo de un país es el trabajo docente, puesto que el profesor es quien está en contacto directo en la formación de muchos estudiantes de los diferentes niveles educativos. La reflexión acerca del ciclo de vida de este agente educativo permite analizar cómo los profesores construyen su trayecto profesional a lo largo de sus años de servicio y proporciona información relevante acerca de su formación y de las funciones que ha desempeñado. En este sentido, Huberman analiza los ciclos de vida

del profesor y propone una clasificación basada en los años de experiencia docente, la cual se retoma en el presente artículo de investigación con el objetivo de caracterizar las trayectorias de un grupo de docentes de educación superior en una universidad pública.

Los estudios sobre los ciclos de vida de los docentes tienen su origen a finales de la década de 1970 y los primeros años de la siguiente (Goodson, 1992; Goodson y Sikes, 2001). Surgen del interés por conocer cómo el docente enfrenta las adversidades relacionadas con infraestructura, falta de preparación didáctico-pedagógica, falta de equipo, condiciones precarias de empleo y cuáles son los comportamientos (Fernández-Cruz, 1995) que van transformando la trayectoria de los profesores con el paso del tiempo.

En la actualidad, existe un creciente debate sobre los estudios acerca de la vida profesional de los docentes (Imbernon y Canto, 2013; Mutemeri y Chetty, 2013; De Philippis, 2015; Sánchez, 2017), los cuales se han multiplicado a la luz de las reformas educativas en educación básica (preescolar 2004, en secundaria 2006, en primaria 2009), en educación media superior (2008) y con la aparición del nuevo modelo educativo (2017) en México. La evaluación docente surge como una acción salvadora, en la que los profesores son el problema. Sin embargo, al presentarse a evaluación y aprobarla se vuelven idóneos para contribuir con la reforma e implementar el modelo educativo, incluso los mejor evaluados reciben un aumento en sus percepciones, pero estos resultados no han impactado en el salón de clases, por lo que es importante conocer mejor los comportamientos profesionales de los docentes. Uno de los estudiosos acerca de los ciclos de vida del profesor es Huberman (1995), quien analiza la práctica profesional del docente a partir de los años de experiencia laboral. Este autor ubica su estudio en 5 fases:

Fase 1: Exploración, supervivencia (1 a 3 años). Esta etapa es de prueba y se caracteriza por una inseguridad en el individuo al ser su primera experiencia en el ámbito educativo, por lo que sondea el campo en el que se está introduciendo. Ferreira (2017:87) señala que esta etapa “es determinante para el futuro profesional porque en este periodo se van fundamentando los saberes en la práctica, lo que da certeza al trabajo docente”. Al inicio de la carrera profesional, el docente novel recurre a los experimentados para hacer frente a algunas de las problemáticas comunes que se presentan en el aula debido a su falta de experiencia y formación (Pires, Gaio y Goncalves, 2016). El trato con los estudiantes se caracteriza por ser extremo: muy amigable para ser aceptado por ellos en esta primera experiencia laboral o demasiado estricto, esto último con la finalidad de controlar el grupo. Se encuentra en una fase de exploración, en la que apoya en algunas actividades institucionales en colaboración con otros profesores. Flores, Prat y Soler (2015) señalan la existencia de varios factores que provocan la inseguridad de los profesores al inicio de su carrera. Estos están relacionados con la inexperiencia, una formación descontextualizada y la falta de conocimiento del medio en el que se va a desempeñar. El docente novel vive dos situaciones: los que fueron formados para la docencia y los que dominan una especialidad y dan clase. Los primeros son egresados de las normales, de la universidad

pedagógica y de universidades con carreras afines a la educación. Este grupo de docentes se da cuenta que lo que aprendieron en la escuela es diferente a lo que se vive diariamente en el aula, sin embargo, cuentan con las herramientas básicas para hacer esta etapa de transición menos tortuosa. El segundo grupo está constituido por aquellos docentes que no fueron formados en la docencia y que, sin embargo, la ejercen puesto que dominan una disciplina, aunque su única experiencia laboral frente a grupo se remonta a su época de estudiante con los profesores que tomó clase, de los cuales retoma algunas estrategias y las reproduce frente al grupo en turno. La elaboración de material didáctico es escasa sobre todo por la falta de formación. Huberman (1989) sostiene que en esta fase se presenta la supervivencia o el descubrimiento. La primera está relacionada con un sentimiento de incertidumbre fundamentado por la preocupación de hacer que un grupo de estudiantes aprenda bajo su tutela, enfrentarse a individuos con distintos intereses, necesidades, estilos de aprendizaje y nivel socioeconómico. La segunda corresponde al encanto, desencanto o resignación por la docencia, situación que se refleja en su desempeño en el aula.

Fase 2: Estabilización (4 a 6 años). Hacia el cuarto año y una vez que la etapa anterior fue positiva (descubrimiento), el docente se encuentra en una etapa de aceptación, por lo que se compromete con su trabajo y se reconoce como profesor por encima de otras opciones laborales. Se considera autónomo en la enseñanza y es aceptado por sus pares como un individuo que puede aportar al grupo. En esta fase se fortalece su trabajo en el aula, ya que desarrolla un mayor dominio de la enseñanza. Super (1985) señala que hay quienes se estabilizan, otros tardan en estabilizarse, otros nunca lo hacen y otros se estabilizan y se desestabilizan. El inicio de la carrera docente es la más complicada, ya que debe construir un currículum, asistir a cursos, cumplir con un horario preestablecido con horas “horcadas”, sobrantes, en varias instituciones lejanas una de otra, competencia por su plaza, presión institucional y gubernamental (Zabalza, 2009).

Fase 3: Experimentación y diversificación (7 a 25 años). En esta etapa, existe un mayor acercamiento a la consolidación de la dimensión pedagógica, lo que se refleja en la planeación, gestión, dirección, control y evaluación del acto educativo. Se preocupa por una mayor preparación didáctica que se muestra en la diversificación e innovación de las estrategias de aprendizaje, estrategias de evaluación y en la elaboración de material didáctico. Sánchez (2015) sostiene que en esta etapa el temor a equivocarse y la inseguridad disminuyen, puesto que los docentes lo ven como una oportunidad de mejora que se basa en la experiencia adquirida, la madurez lograda y la satisfacción alcanzada en su labor frente a grupo. El docente en esta fase adquiere protagonismo y se involucra activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, pero también participa en los procesos de promoción a puestos directivos con la finalidad de continuar su trayectoria en el fortalecimiento del acto educativo a nivel institucional o regional.

En esta etapa, el docente también puede experimentar una fase de monotonía en el trabajo en el aula, la cual crece o decrece a partir del entorno laboral en el que se desarrolla

con sus pares, infraestructura, autoridades y estudiantes. Se torna apático ante las reformas y nuevos modelos educativos, ya que estos no aportan algo diferente que su experiencia no pueda proporcionar. Huberman (1989) y Goncalves (2009) señalan que el docente en su intento por evitar caer en la rutina, se diversifica y trata de buscar nuevos desafíos para su desarrollo, las cuales frecuentemente se ubican fuera de la carrera docente.

Fase 4: Serenidad y distanciamiento (26 a 35 años). La experiencia laboral adquirida durante sus años como profesor frente a grupo y los distintos cargos directivos desempeñados hacen que en esta etapa los docentes se muestren relajados (Sánchez, 2015), debido a que su trayectoria le permite desempeñarse de manera adecuada. Esta situación se refleja en un estancamiento de su práctica, en la escasa planeación, en la nula actualización, en el rechazo a las políticas educativas, a sus pares, a los profesores noveles, a las autoridades respectivas y a los estudiantes. Goncalves (2009) sostiene que los profesores en esta etapa muestran cierto desencanto por la profesión, lo que se refleja en una actitud poco tolerante y hasta autoritaria ante situaciones cotidianas en el aula. En esta etapa, los profesores se encuentran más resistentes al cambio o a la implementación de nuevas estrategias de aprendizaje (Flores, Prat y Solar, 2015) debido al paso del tiempo, lo que en ocasiones provoca el desgaste de los profesores jóvenes al intentar trabajar con ellos.

Fase 5: Distanciamiento, ruptura o preparación a la jubilación (36 a 40 años). El docente se encuentra en una etapa de carrera muy avanzada, en la que está a punto de cerrar su ciclo productivo. Su pensamiento está ocupado en lo que hará después de separarse de su empleo. Disfrutar a la familia, viajar, ejercitarse, ver televisión y leer son algunas de sus nuevas preocupaciones (actividades) que puede realizar, pero que no podía efectuar por estar en el trabajo.

A pesar de que Huberman relaciona los ciclos de vida de los profesores con los años de experiencia, esto no significa que las fases sean consecutivas o lineales, puesto que cada docente recorre una trayectoria diferente (Super, 1985; Huberman, 1989), la cual está determinada por una serie de factores que la construyen de cierta manera. Existen algunas fases en las que los profesores coinciden. Sin embargo, su ciclo de vida no es lineal, ya que es un proceso en el que intervienen factores personales (edad, vida en pareja, tener hijos), profesionales (falta de experiencia laboral, condiciones laborales precarias, escasa formación), institucionales (equipamiento, instalaciones), contextuales (características del lugar donde se ubica la escuela, de los estudiantes, de los padres), psicológicos (toma de conciencia, cambio de interés o de valores), externos (accidentes, alteraciones políticas, crisis económicas) y fisiológicos (visión, oído y metabolismo) (Neugarten and Datan, 1973), los cuales determinan el trayecto profesional de los docentes. “El ciclo de vida integra la dimensión de edad cronológica, de la habitual estructuración por edades que se da en las sociedades y de la trayectoria o curso de la vida que suelen seguir los individuos. No obstante, las fases o factores de los ciclos en la vida y profesión no pueden tomarse como una serie sucesiva de hechos puntuales, sino como un proceso” (Huberman, 2000: 56).

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Esta investigación tuvo como objetivo caracterizar las trayectorias profesionales de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de una universidad pública a partir de los ciclos de vida propuestos por Huberman basados en los años de experiencia como docentes. Es un estudio descriptivo-transversal, en el que se recolectó la información en un solo momento. La población estuvo constituida por todos los docentes que conforman la planta académica de la licenciatura en Ciencias de la Educación, en este caso 69, por lo que la recolección de información se realizó a partir de un censo. Los sujetos de investigación estaban constituidos por el 51% de mujeres y el 49% de varones, distribuidos en cuatro grupos de edad: 26-35 años (38%), 36-45 años (33%), 46-55 (15%) y 56-65 años (14%). 72% casados y 28% solteros.

Para esta investigación, se integraron los ciclos de vida de los docentes de la licenciatura en Ciencias de la Educación en tres trayectorias: inicial, intermedia y avanzada. En la primera se ubicaron los profesores noveles de 1 a 6 años de experiencia (Fases 1 y 2); en la segunda los docentes de 7 a 25 años (Fase 3); y en la tercera de 26 años en adelante (Fases 4 y 5) con la finalidad de tener mayor margen en la integración de las trayectorias. Se construyó un cuestionario de 34 reactivos, dividido en cuatro secciones: datos sociodemográficos, formación, movilidad ocupacional y funciones desempeñadas, las cuales permitieron caracterizar las trayectorias. En la primera se incluyó género, edad, experiencia profesional y docente, tipo de contratación y programas en los que labora; en la segunda se trabajó su formación docente y profesional; en la tercera sección busca conocer información acerca de sus ingresos, inserción laboral y puestos desempeñados; en la última sección se indaga acerca de las funciones sustantivas (investigación, gestión, docencia y tutoría) que ha desempeñado durante su ciclo de vida; finalmente, se incluyen 4 preguntas abiertas relacionadas con su trayectoria profesional. Este instrumento fue validado por un grupo de expertos en la temática abordada. Posteriormente, se piloteo con un grupo de docentes de educación superior, se revisó el tiempo de aplicación, la claridad expositiva de las preguntas y las opciones de respuesta a partir de los comentarios realizados por los profesores. Obtuvo una Alpha de Cronbach de .84. Para el análisis de la información se construyó una base de datos en el software SPSS versión 25.

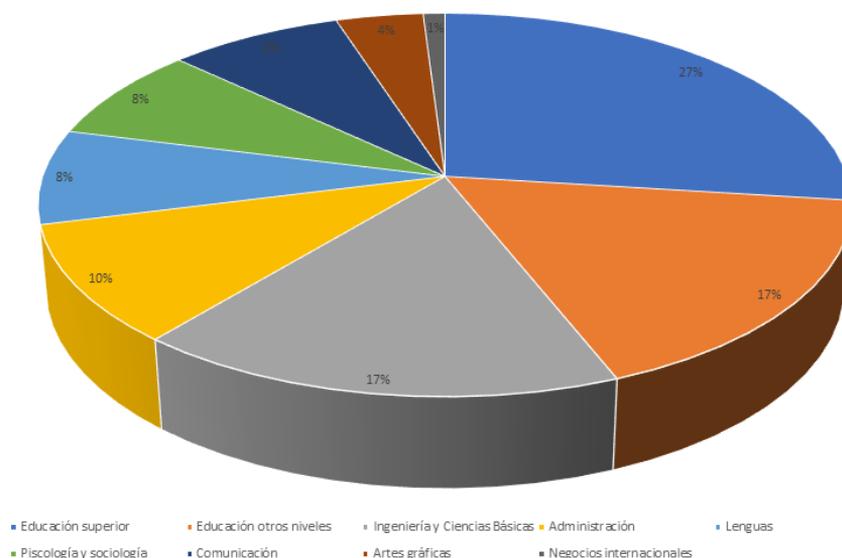
Se asistió a la Facultad en cuatro ocasiones en los turnos matutino y vespertino durante el mes de marzo de 2018 con la finalidad de solicitar el apoyo a los docentes para realizar la investigación y entregar los cuestionarios de manera personal. De esta manera, se entregaron 45 cuestionarios y se lograron recuperar 40. Posteriormente, se envió el cuestionario vía correo electrónico a los 5 docentes que no lo contestaron de manera impresa y a los que no se les pudo localizar en la Facultad (24 profesores). En total se enviaron por este medio 29 cuestionarios y se lograron recuperar 18 hasta los primeros días de mayo. Finalmente, se recuperaron 58 cuestionarios de los 69 docentes que conforman

el núcleo académico de la Facultad, los cuales están agrupados en 40% de profesores de tiempo completo, un 13% de medio tiempo y un 47% de hora clase.

RESULTADOS

El análisis de la información obtenida a partir de los cuestionarios aplicados de manera presencial y por correo electrónico a los profesores sujetos de investigación permitió identificar tres tipos de trayectorias a partir de su experiencia profesional: inicial, intermedia y avanzada, las cuales se caracterizaron por medio de la formación de origen de los profesores, el nivel de formación alcanzado, los mecanismos de inserción al mercado de trabajo y las funciones sustantivas desempeñadas. La planta docente de la Facultad de Ciencias de la Educación está conformada por dos grupos de profesores: a) los profesionales dentro de ámbito educativo (44%), los cuales están constituidos por 27% en educación superior y 17% en los niveles medio superior y básico (ver gráfica 1); b) otros profesionales (56%), integrados por ingenieros (17%), administradores (10%), lenguas, psicólogos y comunicadores (8% cada uno), artes gráficas (4%) y negocios internacionales (1%).

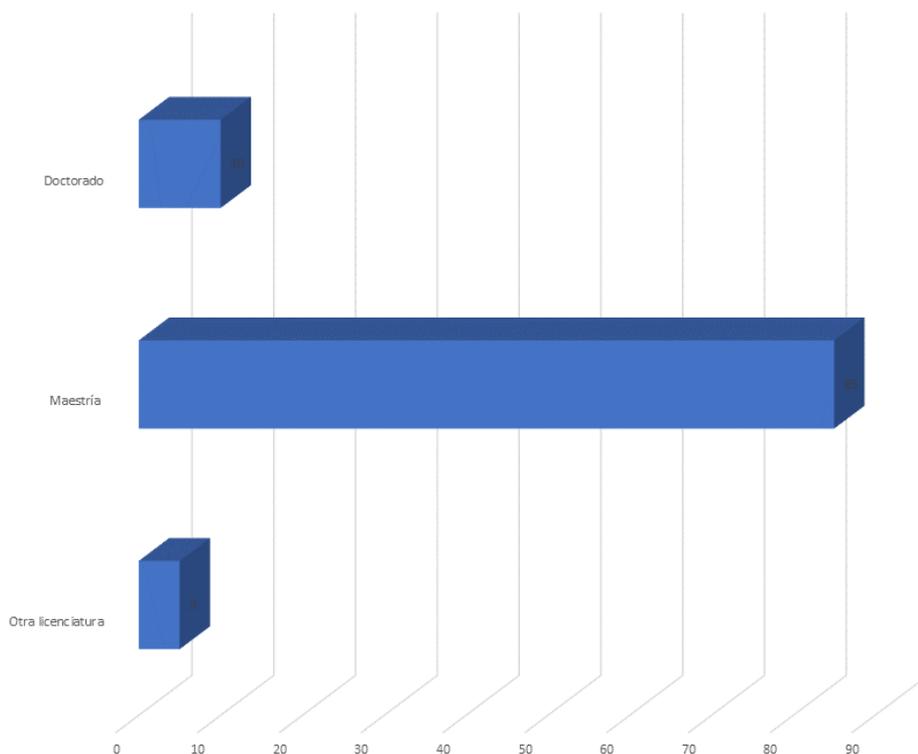
Gráfica 1. Formación de origen



El 95% de los docentes de la facultad ha estudiado o estudia un posgrado y sólo el 5% se decidió por otra licenciatura. La mayoría de ellos (85%) estudió o está en el proceso de la maestría (ver gráfica 2). De dicho porcentaje, el 63% eligió realizar sus estudios en educación y el restante 22% en su área de especialidad. Otro 10% estudió el doctorado

en educación. En suma, el 73% de la planta docente de la Facultad de Ciencias de la Educación decidió seguir su formación académica en el área educativa y sólo el 22% continuó construyendo su perfil con base en su licenciatura de origen principalmente en administración, ciencias sociales, derecho, computación y lenguas. Sólo un 5% estudió otra licenciatura.

Gráfica 2. Nivel de estudios



El análisis de la información recopilada permitió identificar los principales mecanismos de inserción laboral empleados por la población estudiada. Así, el ingreso al empleo mediante el capital relacional construido constituye el 56% de los sujetos de investigación (ver tabla 1). La invitación a laborar en la Facultad fundamentalmente es la principal vía de acceso al empleo (30%), seguido por la recomendación de un familiar (10%) y en porcentajes similares bajo las relaciones universitarias, la recomendación de un amigo y un contacto en el empleo anterior. Los hallazgos del presente estudio confirman lo planteado por otros investigadores (CEPAL, 2005; Sánchez, 2013; Sánchez, 2015), puesto que el mecanismo relacional sigue siendo la forma de inserción más utilizada en la obtención del empleo.

En el caso de los mecanismos de mercado a diferencia del mecanismo anterior, se caracterizan porque ninguno de los implicados en el proceso de selección conoce al empleador o jefe de recursos humanos que lo entrevista (Sánchez, 2013), lo que favorece una competencia leal por un puesto determinado. La inserción laboral a partir de este mecanismo ocupa el 44% de la población (ver tabla 1) y están representados básicamente por la solicitud de empleo que se hace en la institución (29%). Los porcentajes son muy semejantes entre las opciones restantes el examen de oposición, la bolsa de trabajo y el anuncio en algún medio electrónico, ya que muestran diferencias a la baja de 3 puntos porcentuales.

Tabla 1. Mecanismos de ingreso a la docencia

Relacionales 56%	Por un amigo	6%
	Por un familiar	10%
	Contacto empleo anterior	4%
	Por invitación	30%
	Relaciones universitarias	6%
De mercado 44%	Por un anuncio	3%
	Bolsa de trabajo	6%
	Directo a la institución	29%
	Por examen de oposición	6%

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado

La trayectoria profesional docente desde sus funciones

La trayectoria inicial se caracteriza porque los profesores realizan principalmente funciones docentes (72%), lo cual confirma el estudio realizado por Sánchez (2017), en el que los profesores más jóvenes se dedican en mayor medida a la docencia. En este recorrido, las actividades de gestión se realizan en un 14% y en porcentajes menores la tutoría (8%) y la investigación (6%). En este tipo de trayectoria se observaron dos situaciones: 1) los profesores de recién ingreso (A) se abocan prácticamente a la docencia (ver tabla 2) y para la mayoría de ellos es su primera experiencia laboral. El hecho de que el docente novel sienta inseguridad se presenta, sobre todo, en los profesores que no tienen la formación, lo cual concuerda con los estudios realizados por Huberman (1995) y Flores, Prat y Soler (2015), puesto que no cuentan con las bases didáctico-pedagógicas, la experiencia frente a grupo y el conocimiento del entorno de los estudiantes para tener un buen desempeño en el aula. 2) El grupo de profesores con un poco de mayor experiencia (B) eleva considerablemente la diversificación de sus funciones, en las que prevalece la docencia, pero en las que se incrementaron sus funciones de gestión, tutoría e investigación. Ferreira (2017) sostiene

que los profesores con formación docente también enfrentan conflictos en la etapa inicial de carrera, los cuales están relacionados con un choque entre lo aprendido durante su formación, su transición hacia el mundo laboral y su implementación como responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente novel se enfrenta al campo profesional para el que fue formado, sin embargo, se debe adaptar a un contexto profesional específico, a los cambios sociopolíticos que rodean la profesión y debe desarrollar su *habitus*, lo que no siempre corresponde a lo que aprendió cuando era estudiante.

En la trayectoria intermedia sigue prevaleciendo como actividad dominante la docencia (61%), aunque en menor medida que el trayecto previo. Es en este tipo de trayectoria en la que el docente se acepta como tal y se involucra en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes (Huberman, 1995; Huberman, et al., 2000). Esta situación lo dirige a buscar una mayor preparación en el acto educativo y explorar los estudios de posgrado en educación, en los que se ubica el 50% de los docentes que se agrupan en este trayecto. Si bien es cierto que la docencia es la principal actividad que desempeñan, también se presenta una diversificación en sus funciones, puesto que se muestra un incremento en actividades de gestión (18%) y tutoría (14%). La investigación es la función a la que le dedican menos tiempo (7%). En la primera parte de la trayectoria intermedia (A), los profesores de 7 a 16 años de experiencia mostraron una tendencia al alza en cuanto a la diversificación de las funciones de los profesores universitarios y el aumento de las mismas. El profesor se interesa por dos situaciones: su práctica docente y sus aspiraciones directivas, lo que confirma lo encontrado por Huberman (1995) respecto al involucramiento de los docentes en lo que sucede en el aula y su participación en la promoción a puestos directivos (15%). En lo que concierne a la segunda parte de esta trayectoria (B), se encontró que los profesores de 17 a 25 años de experiencia laboral redujeron en gran medida (el doble o triple) la realización de cada una de sus funciones, no obstante, el 33% de ellos realiza funciones directivas en su plantel de origen, zona, sector o en el sindicato, lo que representa un incremento considerable en comparación con la trayectoria precedente (ver tabla 2).

El eje que rige las funciones de los profesores en la Facultad de Ciencias de la Educación es la docencia, lo que se confirma en la trayectoria avanzada, puesto que continúa predominando, aunque en menor porcentaje (53%). El decremento en las actividades de docencia ha contribuido a un aumento en actividades de gestión (22%) e investigación (13%). En este último caso en casi el doble en comparación con las trayectorias precedentes (ver tabla 2). La tutoría tuvo una ligera disminución en relación con la trayectoria intermedia (22%). Durante la primera mitad de la trayectoria avanzada (A) con los docentes de 26 a 35 años de experiencia, se observó una recuperación en la docencia al duplicar sus actividades en este recorrido en comparación con la trayectoria intermedia B, pero sin alcanzar los niveles de la trayectoria intermedia A. Este incremento se replicó en las funciones de gestión, tutoría e investigación en relación con la trayectoria precedente y con similares resultados a la trayectoria intermedia A en dichas funciones. Estos hallazgos

se oponen a los estudios realizados por Narro y Arredondo (2013), Mutemeri y Chetty (2013) y Sánchez (2017), en lo que respecta al aumento de las funciones docentes y de investigación. Estos autores encontraron que conforme avanza la trayectoria del profesor universitario, la investigación tiende a sobresalir en mayor medida que la docencia, tutoría y gestión. En lo que concierne a la segunda mitad de la trayectoria avanzada (b) con los docentes de más de 35 años experiencia laboral, la frecuencia de las funciones en la docencia volvió a disminuir (3 puntos porcentuales) y, en mayor medida, en las restantes tres funciones (3 veces menor en cada una de ellas).

Tabla 2. Trayectoria profesional docente

Tipo de trayectoria	Años de experiencia	Funciones sustantivas				Totales
		Investigación	Docencia	Gestión	Tutoría	
Inicial	A 1-3	1	29	2	3	100
	B 4-6	5	43	12	5	
Intermedia	A 7-16	7	48	16	10	100
	B 17-25	0	13	2	4	
Avanzada	A 26-35	9	28	17	9	100
	B 36 o más	4	25	5	3	

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado

La trayectoria profesional docente: la diada experiencia-movilidad

Durante la trayectoria inicial (33%), el 17% de los profesores sólo se ha dedicado a la docencia. En porcentaje iguales (4%), un grupo pequeño de docentes se ha desarrollado como directivo durante este recorrido inicial y otro grupo reducido ha tenido una movilidad ocupacional que parte de la docencia para llegar a la administración (ver tabla 3). El 5% ha pasado de desempeñarse como directivo a trabajar en la docencia y sólo el 3% ha transitado desde una profesión distinta a la docencia a formar parte de la planta de profesores de una institución educativa determinada. Estos resultados confirman el estudio realizado por Morettini et al. (2015), en el que se sostiene que la función predominante en los profesores universitarios es la docencia, sobre todo en el campo de las ciencias sociales.

En lo que concierne al primer bloque de la trayectoria inicial (1 a 3 años), más de la mitad de los profesores se ha desempeñado a lo largo del recorrido laboral en la docencia. No obstante, sólo uno de ellos se ha desenvuelto en el nivel superior y el resto ha transitado de educación básica o media superior a superior. Un porcentaje muy bajo de profesores ha realizado funciones directivas de coordinador de área o ha transitado de la docencia a la administración. En el segundo bloque, los profesores de 4 a 6 años de experiencia se han desarrollado principalmente en la docencia frente a grupo. La mitad de estos profesores

ha trabajado en el nivel superior en la misma Facultad y la otra mitad ha participado en la impartición de materias en los niveles básico y medio superior. El 5% ha transitado del trabajo directivo en la gerencia y dirección de instituciones ajenas al sector educativo al trabajo en el aula. Los porcentajes son muy similares en lo que respecta a los trayectos que iniciaron en puestos directivos en educación superior y allí se han mantenido, a los recorridos que partieron de una profesión como la comunicación y la computación a la docencia y acabaron en esta última y, finalmente, a las carreras que iniciaron en el profesorado y ahora se encuentran en la administración.

La trayectoria intermedia abarca el 44% de la población y se caracteriza porque el 31% de los profesores se ha desempeñado únicamente en la docencia. Este resultado coincide con los hallazgos de Goodson y Sikes (2001), Goodson (2004) y Sánchez, (2015) en relación a que la mayor parte de los profesores se ubica en la etapa intermedia caracterizada por una mayor certidumbre laboral, estabilidad y compromiso que ha encontrado en el ámbito educativo. En porcentajes similares bajos, los profesores han transitado de puestos directivos a la docencia y del trabajo en el aula a la dirección (ver tabla 3). En estos mismos porcentajes se encontraron recorridos de la docencia al trabajo administrativo y trayectos que tuvieron inicio en su profesión de origen y que han terminado en la docencia en educación superior.

La trayectoria intermedia que se construye de los 7 a los 16 años de experiencia mostró que el 24% de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación se ha iniciado en la docencia y allí se ha mantenido. El 13% de ellos se ha desarrollado en la educación terciaria, pero el resto se ha formado en la educación básica y la media superior antes de llegar a la docencia universitaria. Se encontró que un número incipiente de profesores ha pasado de la docencia al trabajo administrativo y un grupo reducido ha realizado su carrera en puestos directivos sin moverse a la docencia. En este primer bloque, se descubrió que algunos docentes iniciaron su trayectoria con jefaturas en la iniciativa privada o desde su profesión de origen (psicología) y después de algunos años llegaron a la docencia en el nivel superior. La trayectoria intermedia de los 17 a los 25 años de experiencia sigue la tendencia a desempeñarse únicamente en la docencia teniendo como punto de inicio los niveles básico y medio superior e incorporándose paulatinamente a la educación terciaria. En este segundo bloque, un reducido porcentaje de los profesores parte de su desempeño docente a labores directivas dentro del campo educativo.

La trayectoria avanzada constituye el 23% de la población estudiada (ver tabla 3). Se caracteriza porque casi la mitad de los profesores se ha desempeñado únicamente en la docencia y el restante 13% ha trabajado en puestos directivos en dos vertientes: por una parte, los docentes que siempre han ocupado ese tipo de cargos y, por la otra, los profesores que iniciaron como docente y que han ido escalando hacia puestos directivos. Los docentes con 26 a 35 años de experiencia han realizado dos funciones primordialmente: docencia y dirección. El 5% siempre se ha desempeñado como docente. Existe

una diversidad de origen de este trayecto, puesto que varios de ellos han iniciado en educación básica y media superior y, posteriormente, han pasado a la educación superior y aquellos que siempre se han mantenido en la educación terciaria. El 8% restante de los profesores ha ocupado puestos directivos con distinto origen. Una parte ha construido su trayectoria desde el inicio realizando ese tipo de funciones, aunque en distintos niveles educativos como educación básica y superior y, por la otra, los que iniciaron como docentes en la educación universitaria y, después de algunos años, han logrado tener acceso a puestos directivos. Los profesores de 36 años o más de carrera también han construido su trayectoria en dos sentidos: el trabajo en el aula (5%) iniciando en el nivel superior y el nivel básico teniendo como punto de convergencia la educación universitaria; y el trabajo directivo (7%), en dos versiones: desde y hacia la dirección partiendo de la educación media superior o la iniciativa privada y terminando en la docencia universitaria; y desde la docencia hacia los puestos directivos en la educación superior.

Tabla 3. Funciones desempeñadas durante la trayectoria

Tipo de trayectoria	Años de experiencia	Funciones/Movilidad	%
Inicial 33%	1-3	Docente-docente	7
		Directivo-directivo	2
		Docente-administrativo	2
	4-6	Docente-docente	10
		Directivo-docente	5
		Directivo-directivo	2
		Profesión-docente	3
		Docente-administrativo	2
Intermedia 44%	7-16	Docente-docente	24
		Docente-administrativo	3
		Directivo-directivo	2
		Directivo-docente	3
		Profesión-docente	2
	17-25	Docente-docente	7
		Docente-directivo	3
		Avanzada 23%	26-35
Directivo-directivo	5		
Docente-directivo	3		
36 o más	Docente-docente		5
	Directivo-directivo		3
	Docente-directivo	2	
Total			100

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado

CONSIDERACIONES FINALES

La prevalencia de la docencia en los profesores de educación terciaria tiene dos orígenes: una trayectoria directa construida por aquellos docentes que tienen la formación y su experiencia laboral siempre ha sido en la docencia; y una trayectoria indirecta constituida por los profesores que no tienen la formación, puesto que se han desempeñado en una profesión diferente a la docencia, pero en la actualidad tienen como principal función el trabajo en el aula. Ambos recorridos se presentan principalmente en la trayectoria intermedia (A y B), la cual se caracteriza por un gran número de docentes hora clase, lo que explica el porqué de lo limitado de sus funciones y el hecho de que se desempeñen preferentemente como profesores frente a grupo, lo que es común en el área de las ciencias sociales a diferencia de las ciencias básicas, ingeniería y tecnología en donde la investigación juega un papel preponderante (Morettini et al., 2015). Un elevado porcentaje de profesores no ha tenido una movilidad de funciones, puesto que su experiencia laboral la han concentrado en la docencia (cerca del 60%) y en el trabajo directivo (14%) desde que empezaron a trabajar. Esta tendencia al trabajo docente hace necesaria una capacitación en pedagogía y didáctica que permita a los docentes desempeñarse de igual manera o muy cercana al nivel de la disciplina, en la que se desempeña de manera habitual. No obstante, esta situación no se ha mantenido en la mayoría de los casos, puesto que se identificó movilidad externa en términos del nivel educativo, ya que partían de educación básica y media superior a superior; y en términos de instituciones de origen, si bien es cierto que la mayoría se desempeñaba en instituciones educativas públicas y privadas, también se detectó un porcentaje de directivos que iniciaron sus recorridos laborales en instituciones ajenas a la educación.

La mayoría de los docentes se ubicaron en la trayectoria intermedia, lo que indica que no son profesores novatos, por lo que ya cuentan con experiencia en el campo educativo y varios de ellos se desarrollaron en el nivel básico y medio superior antes de llegar a la educación terciaria. Los docentes con este tipo de trayectoria muestran mayor dominio de las estrategias de enseñanza, reflexionan sobre su práctica y se ocupan en cómo hacer que los estudiantes aprendan (Huberman, 1989; Sánchez, 2015), lo que hace que se sientan más profesores y, por consecuencia, se beneficien los estudiantes. Esta situación es relevante debido a que la mayoría de los docentes en educación superior son especialistas en disciplinas distintas a la docencia, pero que se dedican a ella. Sin embargo, con el tiempo esta situación de dominio de la enseñanza puede provocar un rechazo a los nuevos modelos y políticas educativas, poca aceptación a las ideas de los docentes noveles, lo que en conjunto puede terminar en un estancamiento que refleja dos realidades: una para los profesores hora clase y otra para los profesores de tiempo completo. En el primer caso, son docentes que disfrutaban de ciertas condiciones laborales que no son las mejores,

pero que cuentan con prestaciones como seguro social, aguinaldo y fondo de ahorro, aunque con escasas oportunidades de promoción. Se ven obligados a buscar otro empleo en otro lado, preferentemente, instituciones educativas en alguno de los niveles educativos (Zabalza, 2009) para completar su salario. A este escenario se agrega que su carga está basada en horas frente a grupo, en algunos casos tutorías y tienen que batallar con la asignación de horas ahorcadas, lo que reduce las opciones de colocarse en otro empleo. La otra realidad está también cargada de horas frente a grupo, aunque con mejores condiciones laborales, pero con más tutorías, más gestión, más investigación, lo que les permite participar en otro tipo de beneficios como el programa de estímulos ESDEPED, el PRODEP o aplicar al SNI, convocatorias que son exclusivas para los profesores de tiempo completo. Sin embargo, la prevalencia de la función docente absorbe mucho tiempo y se descuida otras funciones como la investigación que les podría otorgar un mayor reconocimiento (Sánchez, 2017).

Existe un desequilibrio en la realización de las funciones debido a que los profesores se desempeñan esencialmente como docentes frente a grupo y realizan tutoría, gestión e investigación en menor medida. Estos profesores se preocupan por su formación, lo que se refleja en su proceso de capacitación a través de diplomados, especialidades, maestrías y doctorados en educación a diferencia de otras facultades en las que predomina la especialización en la disciplina como ingeniería y tecnología, administración y derecho. La dinamicidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje necesita de una constante actualización de la planta docente con la finalidad de atender las nuevas exigencias de los estudiantes (Sánchez, 2015). Sin embargo, es importante destacar que esta es la única facultad en la que coincide la disciplina con el dominio didáctico-pedagógico necesario para la impartición de la misma, lo que explica su preparación y que sea la función más destacada incluso en los profesores de tiempo completo y docentes con doctorado en detrimento de otras funciones como la investigación. La formación ha sido uno de los factores que les ha permitido desempeñarse en puestos directivos, además de la experiencia adquirida conforme avanza en su trayectoria. Si la docencia es la función sustantiva que se privilegia en los profesores de la facultad, ésta debería tener el mismo reconocimiento que las otras funciones sustantivas, por lo que es necesario implementar políticas para la promoción vertical de este tipo de docentes, recategorización, en términos de remuneración, incentivos y equipamiento, lo que repercutiría en un mayor reconocimiento de esta función.

REFERENCIAS

- Comisión Económica para América Latina-CEPAL (2005). *Informe estudio de trayectorias laborales*. Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.eclac.org/de/noticias/paginas/2/14692/kaleido.pdf>

- De Philippis, M. (2015). Multitask agents and incentives: The case of teaching and research for university professors. *Centre for Economic Performance*, núm. 1386, 1-25.
- Fernández, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. Monográfico. *Revista de Educación*, núm. 306, 153-203.
- Flores, G., Prat, M. y Soler, S. (2015). Echando la Vista atrás: la voz del profesorado de educación física sobre su trayectoria profesional en una escuela multicultural. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, núm.122, 88-98.
- Goncalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisao. *Sisifo: Revista de Ciências da Educacao*, 8, 23-36.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Prefacio a la primera edición. Barcelona: Octaedro-UEB.
- Goodson, I. (1992). *Historias de vida del profesorado*. Londres: Octaedro – EUB.
- Goodson, I. y Sikes, P. (2001). *Life history research ineducational settings: learning from lives*. London: Open University Press.
- Ferreira, L. G. (2017). Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre profesores iniciantes. *Acta Scientiarum. Education*. 39, núm. 1, 79-89.
- Huberman, M. (2000). Ciclo de vida profesional dos profesores. En Antonio Nóvoa (coord). *Vidas de profesores*. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M., Thompson, Ch. and Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. In Bruce Biddle, Thomas Good and Ivor Goodson, *La enseñanza y los profesores y la profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development, in Thomas Guskey and Michael Huberman (Editors), *Professional development in education: new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. (1989). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Revista Curriculum*, núm. 2, 139-159.
- Imbernon, F. y Canto, P.J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latino América. *Sinéctica*, núm. 41, 2-12.
- Morettini, L., Primeri, E., Reale, E. and Zinilli, A. (2015). Career trajectories of PhD holders in the SSH: do early career choices matter? At CHER 28th Annual Conference, School of Economics and Management, Lisbon, September 7-9, 2015, en: http://www.cher2015.org/files/FTHE-CHER2015-OP25-1-T3_REALE.pdf
- Mutemeri, J. and Chetty, R. (2013). Teacher educators' perspectives about the relationship between research and teaching in South African universities. *European Journal of Academic Research*, 2, núm. 1, 62-75.
- Narro, J. y Arredondo, M. (2013). La tutoría: un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios", *Perfiles Educativos*, XXXV, núm. 141, 132-151.
- Neugarten, B. and Danan, N. (1973). Sociological perspectives on the life cycle, in Paul Baltes and Warner Schaie (editores) *Life-Span Developmental Psychology: Personality and Socialization*. New York, Academic Press, pp. 492-608.
- Pires, R., Gaio, M. y Goncalves, T.N.R. (2016). Desenvolvimento Profissional docente: percecoes dos profesores em diferentes períodos ao longo da vida. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, núm. 1, 57-78.
- Sánchez-Olavarría, C. (2017). Trayectorias profesionales docentes en posgrado: un estudio desde sus funciones. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación Política y Valores*, año IV, núm. 3, 1-21.

- Sánchez-Olavarría, C. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior, *CPU-E, Revista de Investigación Educativa*, núm. 21, 148-167.
- Sánchez-Olavarría, C. (2013). La inserción laboral de los comunicadores de la Universidad del Altiplano. *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, XLII, núm. 165, 105-123.
- Super, D. (1985). Coming of age in Middletown. *American Psychologist*, 40, núm. 4, 405-414.
- Walker, V. S. (2015). Aportes teóricos para pensar el trabajo docente en la universidad. *Revista Actualidades Educativas en Investigación*, 15, núm. 1, 1-20.
- Zabalza, M. Á. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, núm. 5, 68-80.

ARTÍCULO

Determinando la eficiencia en docencia e investigación en las universidades mexicanas

Determining efficiency in teaching and research in Mexican universities

ANGÉLICA MARÍA VÁZQUEZ ROJAS, EDUARDO RODRÍGUEZ
JUÁREZ Y MARIBEL GONZÁLEZ CADENA

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Correo electrónico: angelica_vazquez4048@uaeh.edu.mx

Recibido el 03 de julio de 2019; aprobado el 11 de noviembre de 2020

RESUMEN

Actualmente el sector universitario ha puesto especial énfasis en la búsqueda de la eficiencia, la equidad y la calidad de los servicios prestados a la sociedad, debido al mayor rendimiento que exige la cada vez más competitiva sociedad del conocimiento. El contexto universitario mexicano refleja cambios importantes durante las dos primeras décadas del siglo XXI. En este trabajo se evalúa la eficiencia técnica de las universidades mexicanas mediante el Análisis Envoltante de Datos, encontrando que el treinta y tres por ciento de estas instituciones son eficientes, y su desempeño docente e investigador se incrementa en el periodo de estudio.

PALABRAS CLAVE

Eficiencia; Educación superior; Análisis Envoltante de Datos; Eficiencia técnica; México

ABSTRACT

Currently the university sector has placed special emphasis on the search for efficiency, equity and quality of services provided to society,

due to the higher performance required by the increasingly competitive knowledge society. The Mexican university context reflects important changes during the first two decades of the 21st century. In this paper, the technical efficiency of Mexican universities is evaluated through Data Envelopment Analysis, finding that thirty-three percent of these institutions are efficient, and their teaching and research performance increases during the study period.

KEYWORDS Efficiency; Higher education; Data envelopment analysis; Technical efficiency; Mexico

INTRODUCCIÓN

En las dos últimas décadas, el Sistema Universitario Mexicano (SUM) se ha encaminado hacia la búsqueda de la mejora de su rendimiento/desempeño, algunas veces motivado por el gobierno federal y otras por los gobiernos estatales. Ese cambio inició en los años noventa, cuando la educación superior sufrió reformas estrechamente relacionadas con las transformaciones del pacto entre el Estado nacional, la sociedad civil y los sistemas educativos. Y durante las dos primeras décadas del siglo XXI el sector educativo superior manifiesta cambios importantes resultado del modelo neoliberal, así como del establecimiento de nuevas políticas públicas. La evaluación de las universidades como instituciones innovadoras es primordial (Mollis, 2014).

En este sentido el SUM cambió de un modelo basado en la actividad de docencia fundamentalmente a otro que combina la enseñanza e investigación. Mediante el presente análisis empírico se pretende examinar la eficiencia técnica ajustada por la función de producción separada (docencia e investigación) y por homogeneidad para 33 universidades públicas estatales (UPES) mexicanas en los años 2010 y 2015, utilizando la técnica Análisis Envolvente de Datos.

En los últimos años a nivel mundial, un aumento de la atención en el rendimiento de las Instituciones de Educación Superior (en adelante, IES) ha estimulado los estudios que evalúan resultados de las universidades en el mundo académico. Por ejemplo, una serie de estudios sobre la eficiencia de los centros de enseñanza superior en el Reino Unido (Johnes y Johnes, 1993, 1995; Beasley, 1995; Athanassoupoulos y Shale, 1997; Flegg *et al.* 2004; Johnes *et al.* 2005; Johnes, J. 2006; Thanassoullis *et al.* 2011, entre otros) seguido de las medidas de política adoptadas por el gobierno británico destinado en el uso de indicadores de desempeño para la asignación de fondos públicos.

Del mismo modo, las medidas de política en Australia propuestas a aumentar la eficiencia en la educación superior desde la década de 1980, tales como la consolidación

de las IES en un número menor de grandes universidades y la introducción de asignación competitiva de fondos para la investigación, que también ha incrementado los estudios que evalúan la eficiencia de las instituciones de educación superior (Coelli *et al.* 1998; Madden, Savage, y Kemp, 1997; Avkiran, 2001; Abbott y Doucouliagos, 2003). Por otra parte, estudios similares también están disponibles para otros países - por ejemplo, España (Gómez Sancho, 2005; Duch, 2006, Duch y Parrellada, 2006; Hernáiz *et al.* 2007, Agasisti y Pérez Esparrells, 2010, Vázquez, 2011, De la Torre, 2016), Italia (Agasisti y Dal Bianco, 2006), Brasil (Marinho, Resende y Façanha, 1997), China (Ng y Li 2000; Johns y Yu, 2008), Portugal (Afonso y Santos, 2008), y Taiwán (Kao y Hung 2008), Alemania (Gralka, Wohlrabe y Bornmann, 2018).

Para el caso de México, Sigler (2004) analiza la eficiencia de los centros de investigación económica en la Ciudad de México; Becerril-Torres, Álvarez-Ayuso y Nava-Rogel (2012) evalúan el subsector de escuelas de educación superior y determinan la frontera tecnológica de las entidades federativas; Navarro, Gómez y Torres (2016) analizan la eficiencia de 32 universidades públicas; Alcaraz-Ochoa y Bernal-Domínguez (2017) evalúan la eficiencia técnica de ocho universidades del noroeste de México.

Tras la introducción, este trabajo está organizado en los siguientes cuatro apartados: una revisión de literatura sobre aplicación de la técnica DEA en la educación superior, una descripción del diseño de la investigación para aplicar el DEA, la estimación empírica de la eficiencia técnica en las UPES mexicanas y la correspondiente conclusión.

REVISIÓN DE LITERATURA SOBRE EVALUACIÓN DE EFICIENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR, MEDIANTE LA TÉCNICA DEA

Estudios a nivel internacional

A partir de los años ochenta, es cuando diversos autores efectúan ciertas aplicaciones de la metodología DEA a las instituciones de educación superior. Desde esos tiempos y hasta la actualidad, la aplicación de la técnica envolvente de datos ha sido continua, aunque no tan constante.

A medida que se tienen avances, se han adoptado nuevas herramientas y el problema se ha abordado de distintas formas. La aplicación de la técnica DEA en el ámbito internacional, ha predominado en el análisis a nivel institucional y un poco menos por departamentos universitarios.

En relación a la técnica DEA y su aplicación en los departamentos universitarios se diferencian entre aquellos que comparan áreas de conocimiento entre diversas universidades, y los que comparan departamentos dentro de la misma universidad. En 1988 se publica el trabajo de Tomkins y Green donde se evalúa la eficiencia global de 20 departamentos de contabilidad en Gran Bretaña. En los trabajos de Beasley (1990 y 1995) se comparan

los niveles de eficiencia productiva alcanzados por 52 y 50 departamentos de Química y Física, respectivamente; además, el segundo estudio busca determinar la eficiencia en investigación y enseñanza conjuntamente, utilizando restricciones ponderadas.

En 1993 Johnes, G. y Johnes, J¹., exploran varios modelos para medir la eficiencia técnica en 36 departamentos de economía del Reino Unido y en 1995 Johnes, G. amplía su estudio para 60 departamentos. En 1995 Pina y Torres, para el caso español evalúan 22 departamentos de contabilidad en el curso 1991-1992. Sarafoglou y Haynes en 1996 efectúan un estudio para los departamentos de economía y empresa en 7 universidades de Suecia. Madden, Savage y Kemp (1997) evalúan la eficiencia en los departamentos de economía en 24 de las universidades australianas. En 2003 Martínez Cabrera evalúa la eficiencia de 23 departamentos de análisis económico en el curso 1994-1995, para las universidades españolas. Çokgezen (2009) evalúa la eficiencia técnica a nivel de facultades de economía comparando instituciones públicas y privadas en Turquía.

Respecto a las aplicaciones del DEA donde comparan departamentos pertenecientes a una misma universidad, destaca el artículo de Sinuany-Stern, Mehrez y Barboy (1994) que evalúan la eficiencia relativa de 21 departamentos académicos en la Universidad Ben-Gurion en Israel², entre otros. Para el caso español, en 1999, García Valderrama y Gómez Aguilar, evalúan 21 grupos de investigación de la facultad de ciencias de la Universidad de Cádiz. En 2002, Trillo del Pozo realiza su estudio para 34 departamentos de la Universidad Politécnica de Cataluña. En 2000 Caballero *et al.* aplican el DEA para la Universidad de Málaga, para el mismo año, Castrodeza y Peña estudian la eficiencia en la Universidad de Valladolid. En 2004, Giménez y García aplican la técnica a 42 departamentos de la Universidad Autónoma de Barcelona. Para el 2005, Martín Rivero estudia la eficiencia en la asignación de recursos en la Universidad de la Laguna. En 2007, De Asís Díez analiza la eficiencia de los departamentos universitarios de la Universidad de Sevilla. Y en 2008, Martín Vallespín analiza el rendimiento en docencia e investigación de 52 departamentos de la Universidad de Zaragoza.

Por otro lado, los estudios que han utilizado la técnica DEA para investigar la eficiencia relativa de las universidades, en un primer momento, intentaron discernir si eran más eficientes las universidades públicas o las privadas. En 1988, Ahn, Charnes y Cooper examinaron la eficiencia de las universidades estadounidenses, donde resultaron más eficientes las públicas que las privadas. Cabe resaltar que ellos optaron por agrupar las universidades entre aquellas que tenían o no facultades de medicina, justificándolo por su elevado coste. En 1989, dichos autores comparan entre sí IES en el estado de Texas. En 1993, Rhodes y Southwick para el caso estadounidense observaron que las universidades

¹ Estos autores discuten los potenciales problemas en la elección de inputs y outputs. Así también, proveen una buena guía sobre la interpretación de resultados de eficiencia.

² Un desglose detallado sobre la literatura internacional donde se evalúan centros y departamentos se puede encontrar en Gómez Sancho (2005).

privadas eran más eficientes que las públicas. En 1993, Ahn junto a Seiford abren la discusión sobre cómo medir la eficiencia de las universidades, al mismo tiempo comprueban la robustez de los resultados al emplear diferentes especificaciones de los modelos y variando las variables utilizadas, además resultó que las instituciones públicas emergieron como más eficientes que algunas privadas.

A continuación, abordamos los trabajos que han evaluado la eficiencia de las universidades de un mismo país. En la década de los años noventa destacaron: Breu y Raab (1994) que miden la eficiencia relativa de las 25 universidades mejor situadas en los rankings de los Estados Unidos (según el ranking *US News and World Report*). En 1997, Athanassopoulos y Shale examinan la eficiencia comparativa entre costes y resultados de 45 universidades en el Reino Unido. También en el mismo año, Sarrico *et al.* evaluaron 90 instituciones de educación superior del Reino Unido. En 1997, Marinho, Resende y Façana estudian a las universidades federales brasileñas. En 1998, Hanke y Leopoldseder realizan un estudio de eficiencia para el caso de las universidades austriacas. El trabajo de McMillan y Datta (1998) está referido a las universidades canadienses. En 1998, Coelli reportó sus intentos de medir el rendimiento de la Universidad de New England relativo a otras 35 universidades australianas.

En la primera década del siglo XXI, se registran diversos estudios destacando: en el año 2000, Ng y Li examinan la eficacia de la reforma educativa aplicada a mediados de 1980 en China, efectuando un estudio sobre la eficiencia de la investigación de 84 instituciones de educación superior chinas. En 2001, Avrikan investiga la eficiencia técnica y de escala de 36 universidades públicas australianas. En 2003, Abbott y Doucouliagos efectúan un estudio para las universidades públicas australianas, aplicando el DEA para todas las universidades públicas en conjunto, así también fueron analizadas por separado teniendo en cuenta la agrupación por rankings bajos y altos, por tipo de universidades según fuesen regionales o urbanas, por clusters estadísticos y otra agrupación que se basa en la distinción CAE (*Colleges of Advanced Education-University*).

En 2004, Taylor y Harris analizan la eficiencia relativa entre las universidades sudafricanas. Agasisti y Dal Bianco, en 2006, estudian la eficiencia técnica del sistema universitario italiano. Afonso y Santos, en 2008, estiman la eficiencia productiva de las universidades públicas portuguesas con datos relativos al año de 2003. Johnes y Yu realizan un estudio para las instituciones de educación superior chinas en el año 2008. Para el caso de España, Gómez Sancho (2005); Duch (2006); Parrellada y Duch (2006); Hernández *et al.* (2007); Vilalta Ferrer y Guillén Martínez (2009); Duch-Brown y Vilalta (2010) analizan la eficiencia técnica de las universidades españolas, por lo común, dichos análisis DEA consideran sólo un año de estudio.

En esta primera década cobraron importancia los trabajos que estudian en conjunto la eficiencia y la productividad de las universidades para un país, utilizando como metodología base el Análisis Envolvente de Datos. En 2005, Worthington y Lee estudian la

eficiencia, tecnología y el cambio en la productividad en las universidades australianas para 1988-2003. También en el mismo año, Johnes, G. *et al.* evalúan la eficiencia relativa para 121 IES británicas y para cuatro subgrupos (Pre-1992 universidades sin escuelas de medicina, Pre-1992 universidades con escuelas de medicina, Post-92 universidades, y Colegios SCOP) entre 2000/01 y 2002/03, mediante la técnica DEA con una orientación input y output. Como se ha comprobado, el análisis de eficiencia y rendimiento de la educación superior universitaria se ha aplicado usualmente a universidades en un país. Sin embargo, Joumady y Ris (2005) reportan resultados para varios países europeos (Austria, Finlandia, Francia, Alemania, Italia, los Países Bajos, España y Reino Unido), sobre la base de datos de encuestas.

Cabe mencionar también la aplicación de la técnica DEA para evaluar la eficiencia entre sistemas de universidades comparando dos países. Para el año 2009, Abbott y Doucouliagos realizan un estudio sobre competencia y eficiencia en las universidades en Australia y en Nueva Zelanda. En 2009, Agasisti y Johnes evalúan la eficiencia técnica relativa de instituciones de educación superior inglesas e italianas. En 2010, Agasisti y Pérez Esparrells evalúan la eficiencia técnica entre las universidades públicas de España (sistema descentralizado) e Italia (sistema centralizado).

Ya en la segunda década, se tienen estudios como: Thanassoullis *et al.* (2011) evalúan la eficiencia relativa mediante la técnica DEA con orientación input a las Instituciones de Educación Superior en Inglaterra para evaluar su estructura de costes, eficiencia y productividad; Vázquez (2011, 2016) evalúa la eficiencia técnica y la productividad de 47 universidades públicas presenciales españolas, con un enfoque dinámico; De la Torre (2016) analiza la eficiencia de las universidades públicas españolas; Gralka, Wohlrabe y Bornmann (2019) examinan la eficiencia de 72 universidades públicas alemanas en términos del producto de investigación medido en subsidios para la investigación, y como publicaciones.

Como se evidencia, la aplicación del DEA en el contexto internacional para el sector universitario ha sido mucho más prolífica a nivel institucional que en el caso de los departamentos. Dichos trabajos de estimación de eficiencia técnica están configurando un primer avance necesario, tanto en términos positivos porque manifiestan un “*benchmarking*” de eficiencia de las instituciones estudiadas, principalmente universidades públicas, como en términos normativos, al proporcionar información en la definición de políticas públicas en el ámbito de la educación superior (Pérez Esparrells y Gómez Sancho, 2010).

Estudios a nivel latinoamerica

En este apartado se realiza una revisión de la literatura sobre la evaluación de la eficiencia, mediante la técnica DEA, en educación superior para el caso de Latinoamérica y en particular para México. Cabe resaltar que este tipo de estudios es relativamente reciente

respecto a otros países (E.U., Inglaterra, Canadá, Australia, España) dado que las primeras investigaciones tuvieron lugar a inicios de los años noventa.

Coria (2011), miden la eficiencia en 38 universidades de gestión estatal en Argentina. Ramírez y Alfaro (2013) estiman la eficiencia de 25 universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Escorcía, Visbal y Agudelo (2014) evalúan la eficiencia de 44 instituciones educativas públicas de la ciudad de Santa Marta en Colombia. Cáceres, Kristjanpoller y Tabilo (2014) miden la eficiencia en 15 universidades chilenas. Visbal, Mendoza y Corredor (2015) evalúan el desempeño de los docentes universitarios.

Jordán y Quispe (2017) determinan los índices de eficiencia técnica de los años 2014 y 2015 para 69 carreras relacionadas con las Ciencias Económicas y Empresariales de 11 Universidades Públicas Autónomas del Estado Plurinacional de Bolivia, a fin de realizar un análisis comparativo e identificar las causas. Utilizan como inputs: número total de docentes y número total de trabajadores administrativos y; de outputs: número total de matriculados, número total de titulados y número total de matrícula nueva. Para explicar las causas de la baja eficiencia realizan una regresión lineal donde el índice de eficiencia es la variable dependiente en función de las variables de matrícula, personal administrativo, titulados, matrícula nueva, encontrando que el número de alumnos, titulados y docentes son los que explican los altos índices de eficiencia técnica en las carreras.

Para el caso de México, Sigler (2004) calcula la eficiencia relativa y parcial de los centros de investigación económica en la Ciudad de México durante el periodo de 1990 a 2002, mediante el análisis envolvente de datos, con la finalidad de determinar si los recursos públicos fueron eficientemente utilizados. Becerril-Torres, Álvarez-Ayuso y Nava-Rogel (2012) determinan la frontera tecnológica de las entidades federativas y su eficiencia técnica en el subsector de escuelas de educación superior para 2008, mediante el Análisis Envolvente de Datos. Navarro, Gómez y Torres (2016) analizan la eficiencia de 32 universidades públicas en 2012 a través del análisis envolvente de datos con bootstrap. Alcaraz-Ochoa y Bernal-Domínguez (2017) evalúan la eficiencia técnica de ocho Universidades Públicas Estatales del noroeste de México durante el periodo 2014-2015, mediante el Análisis Envolvente de Datos en su modelo CCR-o, utilizando como input el financiamiento federal (ordinario y extraordinario), y como outputs a los alumnos de nuevo ingreso, alumnos egresados, programas educativos acreditados y cuerpos académicos.

Por tanto, la aplicación del DEA en el contexto latinoamericano para el sector universitario ha sido mucho más prolífica en el caso de las universidades, que en el caso de los departamentos o áreas de conocimiento, quizás por los problemas de homogeneidad de la muestra. También se observa que existen diferencias entre los diversos autores al evaluar la eficiencia, porque algunos consideran a todas las universidades públicas como todo un conjunto, y otros forman grupos de universidades con el propósito de aumentar la homogeneidad entre ellas.

DISEÑO DE LA APLICACIÓN DEL DEA

Una vez revisada la literatura sobre la evaluación de la eficiencia técnica en educación superior tanto a nivel internacional como latinoamericano, en este apartado se explícita el diseño de la aplicación del DEA para evaluar la eficiencia de las Universidades Públicas Estatales de México. Para ello, hacemos un breve recuento de la elección del enfoque y algunas de sus limitaciones, como son la selección de la muestra y la selección de variables.

De entre los enfoques existentes para cuantificar la eficiencia de unidades productivas como se ha indicado hemos optado por el enfoque no paramétrico, el análisis envolvente de datos (DEA), por las mayores ventajas que manifiesta para el ámbito de estudio (la educación superior pública). De acuerdo a Johnes y Johnes (1995), es la carencia de disponibilidad de las variables “precio” de este tipo que hace la técnica DEA un método atractivo para su uso en este contexto.

En el siguiente epígrafe hemos de señalar el modelo seleccionado para cuantificar la eficiencia en nuestro objeto de evaluación, lo cual nos llevará a especificar el tipo de rendimientos a escala que exhibe la tecnología de producción, así como la orientación del modelo (maximización de outputs o minimización de inputs).

Selección del modelo y sus opciones de análisis DEA

Habiendo elegido el enfoque para medir la eficiencia productiva, es preciso seleccionar el modelo más adecuado a aplicar a nuestro objeto de evaluación, así como señalar las opciones de análisis disponibles en el DEA, con la finalidad de cuantificar la eficiencia técnica de la mejor manera posible.

La evaluación de la eficiencia a través del DEA puede realizarse mediante la aplicación de diferentes modelos, entre los más utilizados en la educación superior (universidades), destacan el modelo DEA convencional (CCR y BCC) aplicado sobre el conjunto de actividades (docencia e investigación) desarrolladas por las universidades. Así también, suele aplicarse el modelo DEA convencional (CCR y BCC) sobre un único programa universitario: docencia o investigación, donde estas actividades se consideran independientes. Por otro lado, se tienen la aplicación del modelo DEA con restricciones de ponderaciones en los inputs y outputs, y del modelo DEA multiactividad, (donde se asume que la docencia e investigación se producen conjuntamente compartiendo parte de los recursos).

En este trabajo se ha optado por el modelo DEA convencional aplicado en dos escenarios 1) sobre la actividad docente e investigadora por separado para el conjunto de universidades, 2) sobre la actividad docente e investigadora por separado para grupos homogéneos de universidades. Una vez seleccionado el enfoque y el tipo de modelo a utilizar, así como los diversos escenarios para el caso de las Universidades Públicas Estatales,

es preciso elegir entre las opciones de análisis disponibles en el DEA, que a continuación se mencionan:

- a) Minimización de inputs (también conocida como orientación input) que instruye al DEA para reducir los inputs tanto como fuese posible sin disminuir los niveles de outputs. Por ejemplo, el analista podría optar por minimización de inputs en un ejercicio para ahorrar o disminuir costes.
- b) Bajo la maximización de outputs, los outputs son incrementados sin acrecentar los inputs. Por ejemplo, si el gestor se enfoca en incrementar la productividad sin extender los recursos base, la maximización del output (comúnmente denominado como orientación output o expansión) sería especificada (Avkiran, 2001). Es importante notar que cuando ninguno de los inputs son controlables por el gestor, uno puede solo especificar el modelo de maximización de output.

En el sector universitario cabe destacar la característica de que los gestores de dichas unidades de evaluación buscan incrementar la productividad sin incrementar sus recursos, además de que manifiestan un grado de control mínimo sobre los recursos, ya que éstos vienen determinados por niveles superiores de la administración en función de unos criterios preestablecidos y fundamentalmente basados en la demanda.

La naturaleza del objeto de estudio nos conduce a seleccionar la opción de un análisis de maximización de output, es decir, un modelo DEA con orientación al output, para la evaluación de la eficiencia, lo que nos permitirá analizar en qué porcentaje las universidades públicas estatales en México pueden incrementar sus outputs de la actividad docente e investigadora a partir de los recursos disponibles.

Así también, el uso de esta orientación se sustenta por su aplicación en otros estudios de la misma índole. Dicho enfoque se refiere a que la eficiencia de cada unidad productiva observada está en función de la capacidad de cada productor para mejorar sus resultados, bajo ciertas limitaciones que representen la actividad del resto de unidades productivas.

Otra opción de análisis en el DEA es escoger entre rendimientos constantes a escala (CCR) y rendimientos variables a escala (BCC). Los rendimientos constantes a escala asumen que no hay una relación significativa entre la escala de operaciones y la eficiencia, esto es, las grandes universidades son tan eficientes como algunas pequeñas en convertir inputs a outputs. Por otro lado, los rendimientos variables a escala (BCC) significan que a un incremento en inputs se espera obtener un desproporcionado aumento en outputs. La opción BCC es preferida cuando una correlación significativa entre el tamaño de la unidad evaluada y la eficiencia puede ser demostrada en una gran muestra.

Para evitar la elección *a priori* de uno u otro tipo de rendimientos, se tiene la opción que consiste en cuantificar la eficiencia técnica bajo los dos supuestos y sí la mayoría de

las DMUS resultan con diferentes puntuaciones en los dos supuestos, entonces es seguro asumir BCC. Dicho de otra manera, si la mayoría de las DMUS se consideró que tenía una misma eficiencia, se puede utilizar CCR sin preocuparse de que la ineficiencia de escala podría confundir a la medida de la eficiencia técnica (Avkiran, 2001).

En nuestro caso, se ha optado por calcular la eficiencia considerando ambos supuestos (rendimientos constantes y variables a escala) y mediante los resultados obtenidos se observó que el número de DMU eficientes se incrementa al pasar de CCR a BCC³, por lo que decidimos quedarnos con el modelo BCC y presentar únicamente los resultados con rendimientos variables a escala.

La evaluación de la eficiencia a través de la metodología DEA exige una serie de requerimientos, tales como: la selección de la muestra, la selección de variables *proxy* de inputs y outputs y los datos, para su adecuada aplicación.

Selección de la muestra, las variables y los datos

Las IES han sido tradicionalmente tratadas como un grupo homogéneo, aunque hay demasiada variedad entre ellas. Las IES en México en el año 2019 ascienden a un total de 1129 instituciones públicas, las cuales son identificadas por subsistemas: Universidades Públicas Federales (9), Universidades Públicas Estatales (34), Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario (23), Institutos Tecnológicos (266), Universidades Tecnológicas (104), Universidades Politécnicas (51), Universidades Interculturales (13), Centros Públicos de Investigación (32), Escuelas Normales Públicas (511), y Otras instituciones públicas (86) (SEP, 2019).

En este trabajo el objeto de estudio son las Universidades Públicas Estatales, en 2017 las UPES es el subsistema del total de universidades públicas que ocupa el primer lugar en matrícula (26.6%), en Personal Docente con el 21.1%, en Profesores reconocidos en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT (33.7%), en patentes solicitadas observa el 22.5%, y en Producción Institucional (ISI-artículos) ocupa el segundo lugar con el 39.5% después de las IES públicas federales, y en términos de presupuesto federal se ubica también en segundo lugar. Cabe destacar que en el año 2017, las IES públicas en términos del total nacional, la matrícula representa el 47.96 por ciento, en Personal Docente se tiene el 41.3 por ciento, Profesores con SNI reflejan el 63.7 por ciento, en Producción científica (ISI-artículos) tienen el 73.5 por ciento, y en patentes solicitadas reflejan el 45.8 por ciento (EXECUM, 2019).

Hemos elegido este subsistema formado por 34 instituciones (excepto el Instituto Tecnológico de Sonora) como un grupo homogéneo, exigencia importante en la evaluación de la eficiencia al utilizar la metodología DEA. Sin embargo, se hace necesario

³ Disponible bajo petición a los autores.

clasificarlas en subgrupos por sus magnitudes tan disímiles, por ejemplo la Universidad de Guadalajara es preciso compararla con sus pares del mismo tamaño, para lo cual se ha recurrido a la técnica de agrupación de objetos (cluster) para su clasificación.

El conjunto de 33 universidades será segmentado en grupos homogéneos para realizar evaluaciones independientes para cada uno de ellos. El criterio de segmentación es la rama de conocimiento o de enseñanza, en nuestro caso son ocho: I. Educación; II. Artes y Humanidades; III. Ciencias Sociales, Administración y Derecho; IV. Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación; V. Ingeniería, Manufactura y Construcción; VI. Agronomía y Veterinaria; VII. Salud y VIII. Servicios. Y la variable seleccionada para diferenciar las ramas de enseñanza entre las distintas UPES es el número de alumnos en cada rama. En este caso, se considerará que dos universidades son homogéneas si su estructura de alumnos por rama de conocimiento es similar.

En la base de datos generada por la Subsecretaría de Educación Superior (SEP, 2019) se encuentra información del número de alumnos por rama del conocimiento para las universidades públicas. En el apéndice 1, se presentan los datos de alumnos por rama de enseñanza para las 33 UPES objeto de estudio.

En este trabajo se aplica la técnica cluster⁴ para explorar y clasificar las variables (Universidades) formando grupos con características similares, y así contar con una muestra homogénea para después utilizar la técnica de DEA. La agrupación de los objetos se realiza atendiendo a medidas de correlación buscando un patrón en la estructura de los alumnos por parte de las universidades en estudio. La matriz de correlaciones está en función de la cantidad de alumnos por rama de enseñanza.

Otro de los aspectos clave que el investigador debe tener presente en la medición de la eficiencia a través de la técnica DEA es la selección cuidadosa de las variables *proxy* de inputs y outputs involucrados en el proceso de producción de la educación superior.

Como ya se ha mencionado una de las ventajas del DEA es la flexibilidad de incluir multi-inputs y multi-outputs, sin embargo, no debe olvidarse la selección cuidadosa de las variables, porque de acuerdo a los expertos al agregar más variables al análisis es posible que el número de DMU eficientes se incremente por que da lugar a que, aquellas unidades ineficientes tengan un parámetro más para compararse con el resto, lo cual podría llevar a resultados sesgados (Nunamaker, 1985; Sexton *et al.* 1986). Así también, incluir muchas variables reduce el poder discriminatorio de la técnica (Athanasopoulos and Shale, 1997).

Según versa en Johnes y Johnes (1995), queda bien establecido que “los índices de eficiencia no pueden bajar cuando las variables adicionales, ya sean outputs o inputs, son agregadas al modelo” en un entorno DEA. Esto es análogo a los efectos de la adición de variables en el coeficiente de determinación en un análisis de regresión. Desafortunadamente, mientras que la inferencia estadística se puede utilizar como un medio para juzgar

⁴ “El análisis de conglomerados (clusters) tiene por objeto agrupar elementos (observaciones, variables) en grupos homogéneos en función de las similitudes entre ellos” (Peña, 2002).

sí una variable debe ser incluida como un regresor en un análisis paramétrico, en el DEA no se dispone directamente de esta técnica estadística.

Mediante la revisión de literatura internacional y nacional sobre la evaluación de la eficiencia en la educación superior, se decide adoptar un enfoque parsimonioso en la combinación de inputs y outputs. Donde hemos seleccionado tres inputs para aproximar los recursos utilizados por las universidades evaluadas (Personal docente, Financiamiento, Matrícula) y dos outputs (graduados, producción científica -número de artículos Scopus-) para los resultados de la actividad docente e investigadora. Y las combinaciones de estas variables para evaluar la eficiencia de las UPE mexicanas mediante el modelo DEA convencional (bajo rendimientos variables a escala y con orientación al output), desde los siguientes escenarios.

En los siguientes escenarios se evalúa la eficiencia separando la función de producción educativa (en docencia e investigación), para todas las universidades y por grupos homogéneos y se utilizan las siguientes combinaciones de inputs y outputs:

Escenario 1), se estima la eficiencia por la función de producción separada (docencia e investigación), para lo cual se tienen las siguientes combinaciones de variables *proxy* inputs y outputs:

a) Actividad docente (Tabla 1):

<i>Inputs</i>	<i>Outputs</i>
-Matrícula Total (Técnico Superior, Licenciatura, Especialidad, Maestría y Doctorado)	-Número de egresados (Técnico Superior, Licenciatura, Especialidad, Maestría y Doctorado)
-Personal Docente Total (equivalente a tiempo completo, tres cuartos de tiempo, medio tiempo y por horas)	
-Financiamiento: Subsidio público integrado por el subsidio ordinario federal, el subsidio ordinario estatal, el subsidio extraordinario federal y el subsidio extraordinario estatal (Millones de pesos, en valores constantes).	

b) Actividad investigadora (Tabla 2):

<i>Inputs</i>	<i>Outputs</i>
-Matrícula Parcial (Maestría y Doctorado)	-Número de egresados (Maestría y Doctorado)
-Personal Docente (equivalente a tiempo completo)	
-Financiamiento: Subsidio público integrado por el subsidio ordinario federal, el subsidio ordinario estatal, el subsidio extraordinario federal y el subsidio extraordinario estatal (Millones de pesos en valores constantes).	-Número de artículos Scopus, documentos publicados al año por universidad

Escenario 2) se refiere a estimar la eficiencia de la función de producción separada (docencia e investigación) por grupos homogéneos de universidades con la misma combinación de variables *proxy* inputs y outputs que el escenario 1.

Haciendo uso de una de las ventajas del Análisis Envoltente de Datos, que el investigador puede elegir distintas combinaciones de inputs y outputs, hemos elegido las anteriores combinaciones de inputs y outputs, lo que nos permitirá analizar la eficiencia de las UPES mexicanas desde diversas perspectivas o aproximaciones⁵.

Es preciso mencionar que, una de las mayores dificultades, al aplicar la técnica DEA en instituciones universitarias, es la complejidad en la obtención de los datos. Athanassopoulos y Shale (1997) subrayan la importancia de la calidad de los datos necesarios para la evaluación de la eficiencia.

En este trabajo, se han empleado como fuentes para las variables *proxy* de inputs y outputs las publicaciones del Explorador del Estudio Comparativo de las Universidades por la Universidad Nacional Autónoma de México (EXECUM), del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), para dos cursos académicos (2010 y 2015) de 33 universidades públicas estatales mexicanas.

Una vez revisados los dos cursos académicos seleccionados, y satisfechos dentro de lo posible los requisitos que contempla la utilización de la metodología DEA para evaluar la eficiencia técnica, estamos preparados para la aplicación de la misma en el caso de las universidades públicas estatales mexicanas.

ESTIMACIÓN EMPÍRICA DE LA EFICIENCIA TÉCNICA DE LAS UNIVERSIDADES MEXICANAS

Como se señaló con anterioridad el enfoque de la mayoría de los estudios DEA aplicados al caso mexicano ha sido sobre el desempeño relativo de las universidades en función de su producción total. Cómo se ha visto en los últimos años destacan los trabajos que aplican la técnica DEA a nivel institucional, para la función de producción educativa agrupada, por ejemplo: Becerril-Torres *et al.*, 2012 quienes utilizan datos de las escuelas públicas y privadas de educación superior por entidad federativa; Sigler, 2004, quien analiza sólo los centros de investigación en la Ciudad de México; Navarro, Gómez y Torres (2016) analizan la eficiencia de 32 universidades públicas; Alcaraz-Ochoa y Bernal-Domínguez (2017) evalúan la eficiencia técnica de ocho Universidades Públicas Estatales del noroeste de México. Sin embargo, dichos estudios sobre instituciones consideran la función de producción educativa agrupada.

Por el contrario, en este trabajo se estima la eficiencia técnica ajustada por la función de producción separada y por homogeneidad. Los cursos académicos 2010 y 2015 fueron escogidos porque suponen una consolidación del SUPM en su conjunto y especialmente

⁵ Dada la revisión de literatura, se ha corroborado que existen discrepancias respecto a las variables que caracterizan el proceso productivo, en términos de inputs y outputs. Sin embargo, la elección decisiva de las variables está en función de la información disponible de cada universidad, lo que confirma las diferencias encontradas en los trabajos analizados.

de las 33 UPES (donde las IES más jóvenes están consolidadas⁶), y fue caracterizado por una expansión del SUPM, afectando al volumen de financiación pública, al número de estudiantes y de personal académico y no académico involucrados. En adición, las estadísticas universitarias tienen una base de datos consistente sobre las variables claves para este período.

A continuación, se explica la aplicación del modelo DEA convencional asumiendo rendimientos variables a escala (BCC) y con una orientación output a cada uno de los escenarios planteados con anterioridad, donde iremos de lo agregado a lo desagregado, presentando resultados y su respectiva interpretación en los cursos académicos 2010 y 2015, los cuales se describen en el siguiente orden:

Escenario 1. Evaluación de la eficiencia técnica ajustada por la función de producción separada (docencia e investigación) para las 33 UPES, denominado también como “Modelo DEA ajustado por actividad”;

Escenario 2. Evaluación de la eficiencia productiva ajustada por homogeneidad para los grupos de universidades, denominado “Modelo DEA ajustado por homogeneidad”.

Para ajustar a las universidades por homogeneidad se emplea la técnica cluster⁷, esto implica construir una matriz de distancias o similitudes entre variables (para que la distancia no dependa de las unidades, las variables deben estar estandarizadas-correlación-), y aplicar a esta matriz un método jerárquico de clasificación, y utilizando una vinculación media (entre grupos) se obtuvieron tres grupos, cortando el dendograma a un nivel de distancia de 17 (véase el apéndice 2). A continuación, se presenta el resultado del análisis de conglomerados (Tabla 3):

Grupo	Universidades
1	UANL, BUAP, UADY, UABC, UAEH, UNISON, UAT, UDG, UACAM, UACH, UAQ, UAEM, UMSNH, UABJO, UAS, UAN, UQROO
2	UAGRO, UJED, UAEMEX, UAZ, UATLAX, UABCS
3	UCOL, UNACH, UGTO, UNACAR, UACJ, UJAT, UASLP, UV, UAA, UADEC

Fuente: Elaboración propia.

⁶ Con carácter general, se suele considerar como una universidad consolidada aquella que cumple quince años de antigüedad (Ortega, Pérez Esparrells y Rahona, 2005).

⁷ Los cálculos correspondientes se hicieron utilizando el programa IBM statistics (SPSS), versión 22.

GRUPO 1 (17 UNIVERSIDADES), instituciones con perfiles en las áreas IV. Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación; III. Ciencias Sociales, Administración y Derecho; y VII. Salud.

GRUPO 2 (6 UNIVERSIDADES), instituciones con un perfil definido en el área III. Ciencias Sociales, Administración y Derecho.

GRUPO 3 (10 UNIVERSIDADES), instituciones con un perfil orientado en el área VII. Salud y, IV. Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación.

Modelo DEA ajustado por la función de producción separada (escenario 1)

Este tipo de modelo es el comúnmente utilizado en el análisis de la eficiencia en instituciones de educación superior, donde tradicionalmente las universidades son tratadas como un grupo homogéneo, aunque haya demasiada variedad entre ellas. Como una primera aproximación, con este modelo se pretende evaluar la eficiencia para 33 universidades públicas estatales mexicanas en dos cursos académicos⁸.

Este modelo recoge como inputs la matrícula total, el personal docente total y el financiamiento, y como outputs se han seleccionado el número de egresados total y el número de publicaciones (artículos Scopus). Una vez aplicada la técnica DEA a todas las universidades como un único grupo y evaluando por separado las actividades de docencia e investigación, bajo rendimientos variables a escala y con orientación output, podemos observar que tanto en docencia como en investigación el índice de eficiencia no refleja una relación con el tamaño de las instituciones (medido en número de estudiantes). Tanto universidades mega⁹ (Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma de Nuevo León), grandes (Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Autónoma de Guerrero, etc.), medianas (Universidad Autónoma de Baja California Sur, Universidad Autónoma de Campeche), y pequeñas (Universidad de Quintana Roo, Universidad Autónoma del Carmen) resultan eficientes (véase apéndice 3, cuadro 1.1).

Modelo DEA ajustado por homogeneidad (escenario 2)

En este modelo se estima la eficiencia técnica de las UPES donde la muestra está segmentada en grupos homogéneos dados los resultados del análisis clúster a partir de la

⁸ Se hace uso del programa informático DEAP2.1 (Coelli, 1996).

⁹ De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (2019), las universidades son clasificadas como: a) Mega: Más de 50 mil alumnos; b) Grande: De 10 mil hasta 50 mil alumnos; c) Mediana: De 5 mil hasta 10 mil alumnos; d) Pequeña: De 1 mil hasta 5 mil alumnos; y e) Micro: Hasta 1 mil alumnos.

variable de estudiantes que permita diferenciar las ramas de enseñanza entre las distintas universidades, para realizar evaluaciones independientes para cada conglomerado.

Este modelo incluye como inputs la matrícula total, el personal docente total y el financiamiento, y como outputs el número de egresados total y el número de publicaciones (artículos Scopus). Una vez aplicada la técnica DEA a los tres grupos de universidades y estimando la eficiencia por separado de las actividades de docencia e investigación, bajo rendimientos variables a escala y con orientación output. Los resultados se presentan en los Cuadros 1.2., 1.3, y 1.4 (véase apéndice 3).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el cálculo de la eficiencia técnica para las 33 universidades, en el año 2010, tanto en docencia como en investigación, fueron 7 instituciones eficientes (UABJO, UABCS, UAC, UAGRO, UAEH, UDG, UQROO), mientras que en 2015, en ambas funciones resultaron 5 universidades eficientes (UACH, UANL, UAT, UADY, UQROO). Cabe mencionar, que la Universidad de Quintana Roo registró ser eficiente en ambos años de estudio.

En el escenario donde las universidades son agrupadas, en los años de 2010 y 2015, en el grupo 1, cuatro de éstas se ubican como líderes en docencia e investigación (UABJO, UAC, UAT, UQROO), en el grupo 2, resultaron eficientes cuatro instituciones (UABCS, UAGRO, UATLAX, UAEM), y en el grupo 3 se tienen tres (UNACH, UNACAR, UCOL).

Cuando las universidades son evaluadas como un solo grupo la eficiencia promedio en las funciones de docencia e investigación fue de 0.8, mientras que si las universidades son agrupadas los valores de la eficiencia promedio se encuentran en el rango de 0.872 y 1.000 (grupo 2, rubro de investigación para el año 2010).

Los hallazgos del presente análisis aportan a la literatura sobre la evaluación de las instituciones educativas, llámense universidades, centros de investigación. Este estudio al igual que Sigler (2004) encuentra que la eficiencia educativa relativa es parcial y muy baja. En sus resultados Sigler observó que la eficiencia relativa parcial promedio de los centros públicos de investigación económica en la Ciudad de México de 1990 a 2002 fue de 62.6%, cifra relativamente baja si se considera el 100% como lo máximo a lograr; siendo 1999 el año más eficiente y 2002 el menos eficiente. Mientras que, nosotros encontramos que las universidades públicas estatales en México reflejan una eficiencia relativa promedio de 80 %, en los años 2010 y 2015, con la diferencia de que la evaluación separa la docencia y la investigación, y también agrupa a las universidades de tal forma que éstas sean lo más homogéneas posibles requisitos para la aplicación de la técnica DEA.

Cabe mencionar que el estudio de Sigler (2004) fue parcial debido a que sólo incluye a los investigadores pertenecientes al SNI y no al total de investigadores, a diferencia del actual estudio que engloba al total de investigadores.

Becerril-Torres, Álvarez-Ayuso y Nava-Rogel (2012) analizan la eficiencia técnica del subsector de escuelas de educación superior privadas y públicas en las 32 entidades federativas de México para el año 2008. Utilizan como output la Producción Bruta Total, y en inputs la Formación Bruta de Capital Fijo y el Personal Ocupado Total. En sus resultados reflejan 14 entidades con niveles de eficiencia alto, y 18 entidades con valores de eficiencia bajo y medio. En el sentido de rendimientos variables a escala se tienen resultados similares, estos autores obtienen que la eficiencia técnica promedio de las escuelas de educación en las entidades federativas es de 0.71, mientras que en términos de universidades públicas estatales la eficiencia promedio es de 0.80, lo que nos indica que aún es posible expandir la producción en aproximadamente 30 o 20% haciendo un mejor uso de los factores productivos.

Una diferencia notoria del presente estudio con el de Becerril-Torres, *et al.* (2012), es la muestra analizada dichos autores engloban a todas las escuelas de educación superior sin diferenciar si son públicas y privadas, en nuestro caso se estudian las escuelas públicas, además se agrupan en función de la estructura por área de conocimiento y estudiantes.

Navarro, Gómez y Torres (2016) analizan la eficiencia de 32 universidades públicas en 2012 a través del análisis envolvente de datos (bootstrap) con orientación input, encontrando que con rendimientos variables a escala la eficiencia técnica promedio fue de 0.77. Sin embargo, las universidades de estudio incluyen desde las instituciones federales, estatales, centros de investigación, por tanto se comparan instituciones con estructuras docentes e investigadores totalmente disímiles.

Acaraz-Ochoa y Bernal-Domínguez (2017) evalúan la eficiencia técnica de ocho Universidades Públicas Estatales del noroeste de México durante el periodo 2014-2015, mediante el Análisis Envolvente de Datos en su modelo CCR-O, utilizando como input el financiamiento federal (ordinario y extraordinario), y como outputs a los alumnos de nuevo ingreso, alumnos egresados, programas educativos acreditados y cuerpos académicos.

Las autoras encuentran una eficiencia promedio de 0.86, siendo técnicamente eficientes las Universidad Autónoma de Baja California y el Instituto Tecnológico de Sonora. La diferencia del presente estudio es el tipo de modelo VRS-O, así como las variables utilizadas.

El análisis de la evidencia empírica nos lleva a corroborar la importancia de evaluar la eficiencia en las instituciones educativas, con distintas combinaciones de inputs y outputs, bajo una orientación output o input, bien considerando a las instituciones como un grupo total o específico para distintos momentos en el tiempo, encontrando hallazgos que aportan información al diseño de las políticas educativas.

CONCLUSIONES

El análisis empírico de la eficiencia para las universidades públicas estatales en los dos años de estudio (2010 y 2015) nos lleva a concluir que el treinta y tres por ciento de éstas

resultaron con eficiencia técnica en docencia e investigación. Cuando se agrupan las universidades de acuerdo a su número de estudiantes por área de conocimiento, la eficiencia relativa se incrementa para la producción de investigación y docencia.

De estos resultados, se observa que el grupo 2, donde se aglomeran las universidades con un perfil definido en el área III, se reconoce una eficiencia técnica total en el año 2010. Es decir, las universidades realizaron las mejores prácticas con sus recursos para obtener los mejores resultados y garantizaron una frontera eficiente.

En términos de política educativa, si las universidades públicas estatales se plantean incrementar su eficiencia y por ende su productividad académica e investigadora, bajo la técnica DEA se pueden tomar tres vías: 1) que sus inputs se reduzcan manteniendo constantes sus outputs; 2) que sus outputs se incrementen manteniendo constantes sus inputs; 3) la combinación de ambas.

Apéndice 1. Información de la matrícula por área de conocimiento

Cuadro 1. Matrícula de Educación Superior - Ciclo Escolar 2017-2018
Por Institución y Área de Conocimiento.

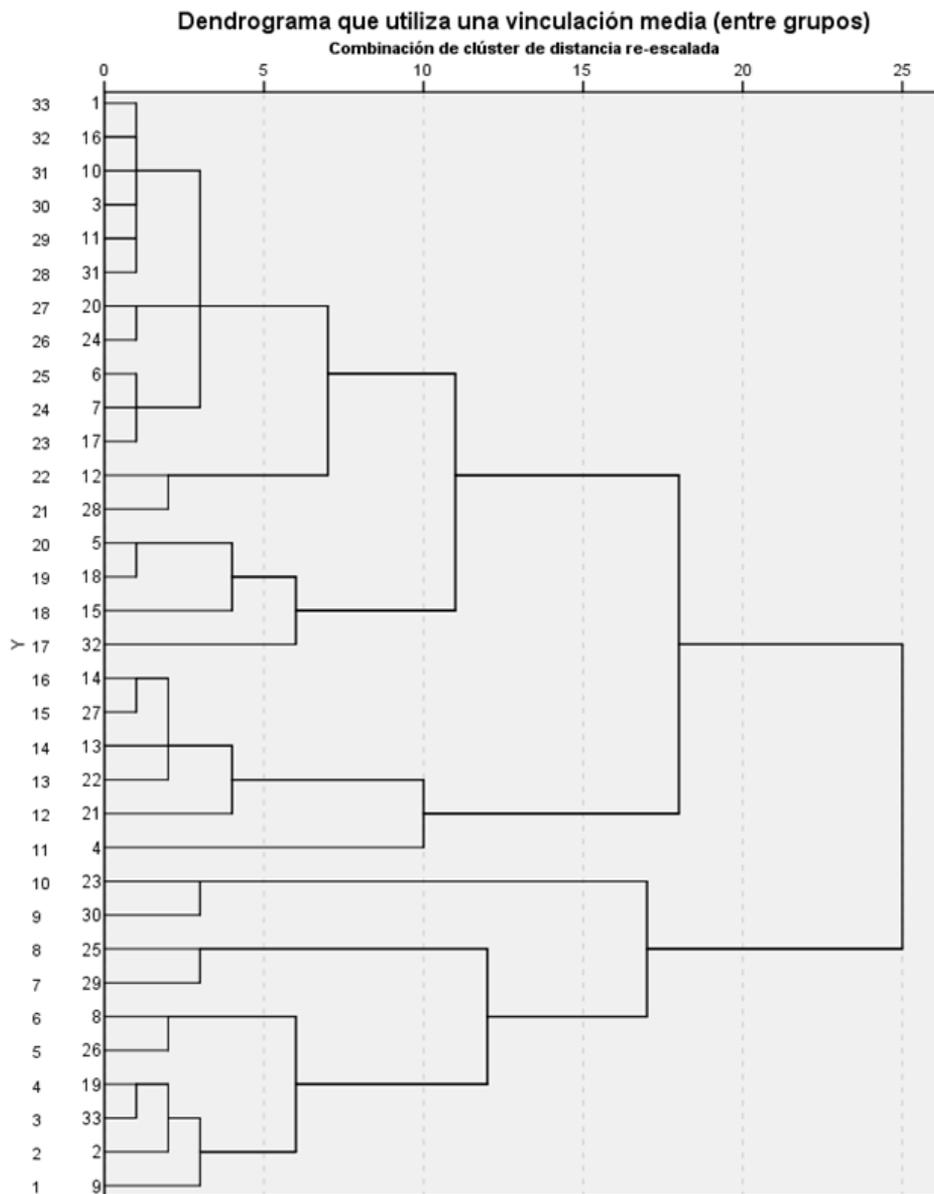
Entidad	Institución	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Total	Tamaño
JALISCO	UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA	1,326	7,216	22,972	25,567	4,775	8,029	14,601	5,514	117,221	Mega
NUEVO LEÓN	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON	1,064	5,348	24,977	22,932	4,508	7,240	20,657	1,590	106,690	Mega
SINALOA	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SINALOA	3,358	1,521	19,388	20,287	1,164	2,173	7,038	6,671	79,545	Mega
PUEBLA	BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA	2,430	4,148	14,622	14,678	4,929	3,184	13,285	1,693	75,425	Mega
BAJACALIFORNIA	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA	3,929	3,606	16,053	12,357	1,845	1,949	11,205	1,733	63,495	Mega
VERACRUZ	UNIVERSIDAD VERACRUZANA	3,422	2,872	8,982	12,305	2,668	2,905	12,305	2,649	61,064	Mega
ESTADO DE MÉXICO	UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MEXICO	831	3,591	16,978	9,240	3,105	5,346	5,665	2,480	58,235	Mega
MICHOACÁN	UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLAS DE HIDALGO	0	1,380	8,953	4,916	3,739	728	6,501	3,447	38,648	Grande
GUERRERO	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE GUERRERO	713	612	9,244	4,503	3,243	762	2,622	1,747	34,334	Grande
TAMULIPAS	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE TAMULIPAS	810	1,176	6,276	7,167	210	1,812	4,195	1,270	32,969	Grande
TABASCO	UNIVERSIDAD JUAREZ AUTONOMA DE TABASCO	1,239	1,683	5,064	4,616	1,572	890	5,836	1,117	30,548	Grande
ESTADO DE HIDALGO	UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE HIDALGO	713	1,249	6,131	4,927	1,594	1,479	4,595	1,122	29,934	Grande
CHIHUAHUA	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CD JUAREZ	2,032	1,721	5,563	3,920	861	990	6,632	1,049	29,680	Grande
SAN LUIS POTOSÍ	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SAN LUIS POTOSI	201	1,129	4,606	7,409	2,162	685	7,508	1,097	29,014	Grande
SONORA	UNIVERSIDAD DE SONORA	280	1,338	7,726	5,312	1,110	546	6,318	560	28,702	Grande
ESTADO DE MORELOS	UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MORELOS	1,865	1,571	6,487	3,476	1,589	613	4,594	806	27,077	Grande
CHIHUAHUA	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIHUAHUA	1,788	1,343	6,358	4,993	1,362	480	3,348	1,359	26,575	Grande
ZACATECAS	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ZACATECAS	0	1,262	6,893	2,428	1,023	714	3,194	1,763	24,469	Grande
GUANAJUATO	UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO	408	2,044	2,310	5,203	1,219	852	5,491	797	23,554	Grande
COAHUILA	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE COAHUILA	188	819	4,473	7,538	1,158	847	4,980	0	23,515	Grande
CHIAPAS	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIAPAS	2,560	345	3,067	7,023	1,206	885	2,597	2,495	22,203	Grande
QUERETARO	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE QUERETARO	384	1,941	5,134	4,450	1,223	746	2,424	577	19,972	Grande
OAXACA	UNIVERSIDAD AUTONOMA BENITO JUAREZ DE OAXACA	1,698	365	4,309	3,732	279	154	1,533	668	18,506	Grande
NAYARIT	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NAYARIT	861	285	4,097	4,116	1,073	446	482	1,146	17,525	Grande
AGUASCALIENTES	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE AGUASCALIENTES	498	1,455	2,043	3,915	796	941	3,076	599	15,880	Grande
TLAXCALA	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE TLAXCALA	1,602	384	6,000	2,119	282	289	906	310	15,558	Grande
YUCATAN	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE YUCATAN	652	762	2,844	2,964	1,218	684	2,361	711	15,430	Grande
COLIMA	UNIVERSIDAD DE COLIMA	1,238	472	1,695	4,014	387	836	1,907	631	12,799	Grande
CAMPECHE	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CAMPECHE	0	112	1,605	1,054	170	212	843	227	7,099	Mediana
BAJACALIFORNIA SUR	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA SUR	93	569	2,162	997	594	558	249	760	6,682	Mediana
CAMPECHE	UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL CARMEN	206	319	745	1,085	138	295	1,950	0	5,827	Mediana
QUINTANA ROO	UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO	0	586	1,201	1,767	183	221	256	0	5,413	Pequeña
DURANGO	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE DURANGO	117	85	1,449	368	0	141	447	0	4,072	Pequeña
		36,506	53,309	240,407	221,378	61,385	48,632	169,611	46,588	1,107,660	

Fuente:
https://www.dgesu.sees.sep.gov.mx/Panorama_de_la_educacion_superior.aspx, consultada el 10 de abril de 2019.

I. Educación
II. Artes y Humanidades
III. Ciencias Sociales, Administración y Derecho
IV. Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación

V. Ingeniería, Manufactura y Construcción
VI. Agronomía y Veterinaria
VII. Salud
VIII. Servicios

Apéndice 2. Análisis de conglomerados (33 universidades)



Apéndice 3. Resultados de la aplicación de la técnica Análisis Envolvente de Datos**Cuadro 1.1. Índices de eficiencia técnica para las UPEs mexicanas**

Output orientated DEA/Scale assumption: VRS	2010		2015	
Universidad	Docencia	Investigación	Docencia	Investigación
BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA	0.832	1.000	0.834	1.000
UNIVERSIDAD AUTONOMA BENITO JUAREZ DE OAXACA	1.000	1.000	0.938	0.894
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE AGUASCALIENTES	0.645	0.478	0.826	0.937
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA	0.424	0.688	1.000	0.690
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA SUR	1.000	1.000	0.977	1.000
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CAMPECHE	1.000	1.000	0.969	1.000
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIAPAS	0.976	1.000	1.000	0.919
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIHUAHUA	0.912	1.000	1.000	1.000
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CIUDAD JUAREZ	0.550	0.471	0.625	0.666
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE COAHUILA	0.968	0.826	0.433	0.359
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE GUERRERO	1.000	1.000	1.000	0.896
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NAYARIT	0.506	0.553	0.724	0.965
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON	0.812	1.000	1.000	1.000
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE QUERETARO	0.941	0.967	0.840	0.918
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SAN LUIS POTOSI	0.696	0.978	0.697	1.000
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SINALOA	1.000	0.870	1.000	0.599
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE TAMAULIPAS	0.955	1.000	1.000	1.000
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE TLAXCALA	1.000	0.847	0.937	0.633
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE YUCATAN	0.829	0.676	1.000	1.000
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ZACATECAS	0.647	0.525	0.657	0.412
UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL CARMEN	1.000	0.966	0.490	1.000
UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE HIDALGO	1.000	1.000	0.761	0.750
UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MEXICO	0.862	0.622	0.964	0.670
UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MORELOS	0.946	1.000	0.520	1.000
UNIVERSIDAD DE COLIMA	1.000	0.960	0.968	0.810
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA	1.000	1.000	1.000	0.988
UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO	0.788	1.000	0.826	0.989
UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO	1.000	1.000	1.000	1.000
UNIVERSIDAD DE SONORA	0.702	0.522	0.720	0.908
UNIVERSIDAD JUAREZ AUTONOMA DE TABASCO	1.000	0.960	0.829	0.514
UNIVERSIDAD JUAREZ DEL ESTADO DE DURANGO	0.842	0.592	1.000	0.877
UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLAS DE HIDALGO	1.000	0.818	1.000	0.874
UNIVERSIDAD VERACRUZANA	0.639	0.698	0.645	1.000
Media	0.863	0.849	0.854	0.857

Fuente: Resultados de investigación y elaboración propia.

REFERENCIAS

- Abbott, Malcom y Doucouliagos, Hristos (2003). The efficiency of Australian universities: a data envelopment analysis. *Economics of Education Review*, 22, 89-97.
- Abbott, Malcom y Doucouliagos, Hristos (2009). Competition and efficiency: overseas students and technical efficiency in Australian and New Zealand universities. *Education Economics*, 17(1), 31-57.
- Afonso, António y Santos, Mariana (2008). A DEA approach to the relative efficiency of Portuguese public universities. *Portuguese Journal of Management Studies*, XIII (1), 67-87.

- Agasisti, Tommaso y Pérez Esparrells, Carmen (2010). Comparing efficiency in a cross-country perspective: the case of Italian and Spanish State Universities. *Higher Education*, 59 (1), 85-103.
- Ahn, Taesik. S. y Seiford, Lawrence. M. (1993). Sensitive of DEA to Models and Variable Sets in a Hypothesis Test Setting: The Efficiency of University Operations en Ijiri, Y. (editor): *Creative and Innovative Approaches to the Science of Management*, Quorum Books, New York, 191-208.
- Ahn, Taesik. S., Charnes, Abraham y Cooper, William (1988). Efficiency characterizations in different DEA models. *Socio-Economic Planning Sciences*, 22 (6), 253-257.
- Alcaraz-Ochoa, Daniela y Bernal-Domínguez, Deyanira (2017). Evaluación de la eficiencia técnica de las Universidades Públicas Estatales (UPE) del noroeste de México mediante Análisis Envoltante de Datos (DEA), *Nova Scientia*, 19, 9 (2), 393-410.
- Athanassopoulos, Antreas D. y Shale, Estelle (1997). Assessing the Comparative Efficiency of Higher Education Institutions in the UK by Means of Data Envelopment Analysis. *Education Economics*, 5 (2), 117-134.
- Avkiran, Necmi K. (2001). Investigating technical and scale efficiencies of Australian Universities through data envelopment analysis. *Socio-Economic Planning Sciences*, 35, 57-80.
- Battese, G. E. y Coelli, T. J. (1995). A Model for Technical Inefficiency Effects in a Stochastic Frontier Production Function for Panel Data. *Empirical Economics*, 20, 325-332.
- Beasley, J. E. (1990). Comparing university departments. *Omega-International Journal*, 18(2), 171-183.
- Beasley, J. E. (1995). Determining Teaching and Research Efficiencies. *Journal of the Operational Research Society*, (46), 441-452.
- Becerril-Torres, Osvaldo. U., Álvarez-Ayuso, Inmaculada C. y Nava-Rogel, Rosa M. (2012). Frontera tecnológica y eficiencia técnica de la educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (54), 793-816.
- Breu, Theodore M. y Raab, Raymond L. (1994). Efficiency and Perceived Quality of the Nation's "Top 25" National Universities and National Liberal Arts Colleges: An Application of Data Envelopment Analysis to Higher Education. *Socio-Economic Planning Sciences*, 28 (1), 33-45.
- Caballero, R., Galache, T., Gómez, T. y Torrico, A. (2000). Análisis de la eficiencia vía DEA y multiobjetivo. Una aplicación al caso de la Universidad de Málaga. *IX Jornadas de la A.E.D.E*, Jaén, 81-96.
- Coelli, Tim (1996). A Guide to DEAP Version 2.1.: A Data Envelopment Analysis (Computer) Program. *Centre for Efficiency and Productivity Analysis (CEPA) Working Papers*, (8), 1-50.
- Coelli, T., Prasada Rao, D.S. y Battese, G.E. (1998). *An Introduction to Efficiency and Productivity Analysis*, Kluwer Academic Publishers.
- Çokgezen, Murat (2009). Technical efficiencies of faculties of economics in Turkey. *Education Economics*, 17(1), 81-94.
- De la Torre, Eva (2017). Tipologías de universidades: Relevancia de la tercera misión para las políticas y estrategias universitarias en el nuevo marco de la educación superior. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Duch, Néstor (2006). La eficiencia de las universidades españolas. *Informe C y D 2006*. Universidad de Barcelona, IEB y Fundación CyD, 310-325.
- Duch-Brown, Néstor y Vilalta, Montserrat (2010). Can better governance increase university efficiency?. *Documents de Treball de l'IEB* 2010/52.
- Flegg, A. T., Allen, D. O. y Thurlow, T.W. (2004). Measuring the Efficiency of British Universities: A Multi-period Data Envelopment Analysis. *Education Economics*. 12 (3), 231-249.

- Gralka Sabine, Wohlrabe, Klaus y Bornmann, Lutz (2019). How to measure research efficiency in higher education? Research grants vs. publication output. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 41(3), 322-341. DOI: 10.1080/1360080X.2019.1588492
- Gómez Sancho, José M. (2005). *La evaluación de la eficiencia productiva de las Universidades Públicas Españolas*. Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza.
- Gómez Sancho, José. M. y Mancebón Torrubia, María J. (2010). A new approach to measuring scientific production in JCR journals and its application to Spanish public universities. *Scientometrics*, DOI: 10.1007/s11192-010-0217-5.
- Hair, Joseph F.; Anderson, Rolph E.; Tatham, Ronald L.; Black, William (2001). *Análisis Multivariante*, 5ª edición, Ed. Prentice Hall.
- Johnes, Geraint (1995). Scale and technical efficiency in the production of economic research: data envelopment analysis of the 1992 research assessment exercise of British university departments of economics. *Applied Economics Letters*, 2, 7-11.
- Johnes, Geraint y Johnes, Jill (1993). Measuring the research performance of UK economics departments: an application of data envelopment analysis. *Oxford Economic Review*, 44, 322-347.
- Johnes, Geraint; Johnes, Jill; Thanassoulis, Emmanuel; Lenton, Pam y Emrouznejad, Ali (2005). An exploratory analysis of the cost structure of higher education in England, Department of Education and Skills, Research Report RR641, 60-84.
- Johnes, Jill (2006). Efficiency and productivity change in the English higher education sector from 1996/97 to 2002/03. *Working Paper 2006/017* Lancaster: Lancaster University Management School.
- Johnes, Jill. y Yu, Li (2008). Measuring the research performance of Chinese higher education institutions using data envelopment analysis. *China Economic Review*, 19 (4), 679-696.
- Johnes, Jill y Johnes, Geraint (1995). Research funding and performance in U.K. economics departments of economics: A frontier analysis. *Economics of Education Review*, 14(3), 301-314.
- Jordán, M. Wendy y Quispe, F. Gabith (2017). Aplicación del análisis envolvente de datos en las Universidades Autónomas de Bolivia. *European Scientific Journal*, 13 (28), 155-181.
- Joumady, Otham y Ris, Catherine (2005). Performance in European Higher Education: A non-parametric Production Frontier Approach. *Education Economics*, 13 (2), 189-205.
- Madden, Gary, Savage, Scott y Kemp, Steven (1997). Measuring public sector efficiency: a study of economics departments at Australian universities. *Education Economics*, 5, 153-168.
- Martín Vallespín, Emilio (2008). Rendición de cuentas y eficiencia de la Universidad pública en el proceso de convergencia europea. *Estudios de Hacienda Pública*. Instituto de Estudios Fiscales, 191- 233.
- Martín, R. Raquel (2005). *La eficiencia en la asignación de recursos destinados a la educación superior: el caso de la Universidad de La Laguna*. Tesis doctoral, Universidad La Laguna.
- Martínez Cabrera, Marcelino (2003). *Análisis de la Eficiencia Productiva en las Instituciones de Educación Superior*. Ed. Fundación BBVA, Bilbao.
- Martínez Cabrera, Marcelino (2000). Análisis de la Eficiencia Productiva de las Instituciones de Educación Superior. *Papeles de Economía Española*, (86), 179-191.
- Mollis, Marcela (2014). Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa. *Revista de la Educación Superior*, XLIII(1), 169, 25-45.

- Navarro, C. José C.; Gómez, M. Rodrigo y Torres, H. Zacarías (2016). Las universidades en México: una medida de su eficiencia a través del análisis de la envolvente de datos con bootstrap. *Acta Universitaria*, 26(6), 49-58.
- Nunamaker, R. Thomas (1985). Using data envelopment analysis to measure the efficiency of non-profit organizations: a critical avaluation. *Managerial and Decision Economics*, 6, 1, 50-58.
- Ortega, Vicente; Pérez Esparrells, Carmen y Rahona, L. Martha (2005). *La financiación de las Universidades Públicas de la Comunidad de Madrid y su aplicación a la Universidad Politécnica de Madrid*, Ed. Consejo Social de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Peña, D. (2002): *Análisis de datos multivariantes*, Ed. Mc. Graw Hill.
- Pérez Esparrells, Carmen y Gómez Sancho, José M. (2010). Los rankings internacionales de las instituciones de educación superior y las clasificaciones universitarias en España: Visión panorámica y prospectiva de futuro. *Fundación de las Cajas de Ahorros*, Documento de trabajo, nº. 559/2010.
- Secretaría de Educación Pública (2019). Panorama de la educación superior. (2019), https://www.dgesu.sep.gob.mx/Panorama_de_la_educacion_superior.aspx, (10 de abril de 2019).
- Sexton, Thomas R.; Silkman, H. Richard y Hogan, Andrew J. (1986). Data envelopment analysis: critique and extensions, en Silkman, R. H. (editor): *Measuring Efficiency: an assessment of data envelopment analysis*, San Francisco, Jossey Bass.
- Sigler, M. Luis A. (2004). Aplicación del Data Envolvement Analysis a la producción de investigación económica en la Ciudad de México: La eficiencia relativa del CIDE, COLMEX, IPN, UAM y UNAM (1990-2002). Ponencia presentada en el 4th. International Symposium of Data Envelopment Analysis and Performance Management, Birmingham (Inglaterra).
- Trillo, David (2002). *La función de distancia: un análisis de la eficiencia en la Universidad*. Tesis doctoral. Universidad Rey Juan Carlos.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2019). Explorador de datos del Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas (ExECUM), <http://www.execum.unam.mx/> (05 de febrero de 2019).
- Vázquez Rojas, Angélica M. (2011). *Eficiencia técnica y cambio de productividad en la educación superior pública: un estudio aplicado al caso español (2000-2009)*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Vázquez Rojas, Angélica M. y Pérez-Esparrells, Carmen (2016). Cambios en la productividad en las universidades públicas españolas, 2002-2009. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 197-207.
- Worthington, Andrew C. y Lee, Boon L. (2005). Efficiency, technology and productivity change in Australian universities 1998-2003. *Working Paper 05/01*, University of Wollongong School of Accounting and Finance.

ARTÍCULO

Perfil sociodemográfico de los estudiantes universitarios canarios

Sociodemographic profile of Canarian university students

MERCEDES DE LOS ÁNGELES RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ*,
Y CARMEN DE LA NUEZ GINÉS**, MICHAEL CESPÓN FEITÓ***

* ** Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

*** Universidad Carlos Rafael Rodríguez de Cienfuegos, Cuba

Correo electrónico: mercedes.rodriguez@ulpgc.es

Recibido el 18 de marzo de 2019; aprobado el 25 de octubre de 2020

RESUMEN

El objetivo de este estudio es determinar los perfiles de la población universitaria de nuevo ingreso de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España. Se realiza un análisis de este colectivo durante 12 cursos académicos (2001-2013) según el comportamiento de diferentes variables sociodemográficas, y según ramas de conocimiento. Se establece dos grupos y se realiza una comparación entre ellos, tomando como año de corte el 2008 (comienzo de la crisis económica española). Los resultados muestran que hay diferenciación entre ramas y según periodos, sin embargo estos estudiantes no son un caso atípico dentro del contexto universitario español.

PALABRAS CLAVE

Perfil sociodemográfico; Educación universitaria; Perfiles de estudiantes universitarios; Universidad de las Palmas de Gran Canaria; Crisis económica española

ABSTRACT

The objective of this study is to determine the profiles of the new university population of the University of Las Palmas de Gran Canaria, Spain. An analysis of this group is carried out throughout a period of

12 academic years (2001-2013) according to the behavior of different sociodemographic variables, and according to branches of knowledge. Two groups are established and a comparison is made between them, taking 2008 as the cutting year (beginning of the Spanish economic crisis). The results show that there is differentiation between branches and according to periods, however these students are not an atypical case within the Spanish university context.

KEYWORDS Sociodemographic profile; University education; University students' profiles; University of las Palmas de Gran Canaria; Spanish economic crisis

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha producido un notable avance de la enseñanza universitaria en España en consonancia con el incremento de la riqueza económica y con la consolidación de la sociedad del bienestar. El número de estudiantes ha crecido de forma muy destacada, hasta situarse por encima del millón y medio de alumnos matriculados en el curso 2017-2018 (SIU, 2018).

Este fenómeno se ha manifestado de igual manera en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, España (en adelante ULPGC), donde el incremento del número de alumnos de nuevo ingreso ha sido del 33,2% entre los cursos de 2001-2002 a 2017-2018, con una media de 2,7% por curso, aunque la evolución no ha sido constante a lo largo del periodo analizado, pues se han registrado ciertos avances y retrocesos determinado por diferentes cambios sociales y del sistema educativo universitario.

Entre los cambios sociales importantes a destacar, que han afectado el sistema universitario español, está la crisis económica. El año 2008 tuvo una gran afectación al respecto, por una parte se produjo una elevación de los índices de desempleo en el país, y por otra hizo que muchas personas volvieran a las aulas para mejorar o completar su formación, una vez perdido su empleo.

Asimismo, es importante señalar que el aumento en el número de universitarios se acompaña de una mejora en la calidad de su formación. En los discursos actuales acerca de la preparación de los jóvenes menores de treinta años se indica que, dado el alto número de universitarios, estos jóvenes constituyen las generaciones más cualificadas de la historia de España, pues se han incorporado al conocimiento y uso de las nuevas tecnologías, han estudiado, al menos, una lengua extranjera y una importante proporción de ellos ha viajado fuera de su lugar de nacimiento, lo que acerca su preparación a la de sus homólogos europeos.

El reconocimiento de esta evolución y la contribución que representa la formación de este potencial humano es de una enorme importancia. Por ello, esta investigación

surgió con los objetivos fundamentales de profundizar en esta realidad desde la perspectiva de Canarias, proponiéndonos analizar el perfil sociodemográfico de los estudiantes de la ULPGC en el momento de su ingreso en dicha institución (desde el curso 2001-2002 al 2012-2013) según el comportamiento de diferentes variables, y diferenciándolo por ramas de conocimiento, así como encontrar la influencia de la crisis en las estructuras de matrículas de los estudiantes de la ULPGC.

Este tipo de estudio cobra gran importancia en los momentos de la actual coyuntura económica, cuando se está produciendo en España un desajuste entre la oferta de titulados universitarios y el mercado de trabajo. Es además una fuente para el soporte de la toma de decisiones y la gestión en la ULPGC, en cuanto a la oferta académica de pregrado y posgrado, la apertura de plazas en la universidad entre otras y su repercusión dentro del Sistema Universitario español

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para aproximarnos a la realidad universitaria presente se requiere entender las variables que determinan y diferencian el perfil del alumno en el contexto actual poniendo énfasis en diferentes aspectos. En este marco es importante abordar los aspectos relacionados con el acceso y la demanda a la enseñanza superior, porque nos permite establecer valoraciones respecto a la utilidad de los estudios como ascensor social, constituyendo un reflejo de los cambios positivos en el aspecto educativo de la sociedad española.

Asimismo, el comportamiento de las variables que influyen en el acceso es un factor de peso para establecer diferencias entre los perfiles de los estudiantes universitarios. En España, las titulaciones universitarias han tenido un buen reconocimiento social. Los títulos universitarios garantizan, en gran medida, la inserción laboral (aunque en los últimos años comienza a dudarse de ello) y la promoción personal desde la clase media baja hasta la clase media y media-superior.

El prestigio profesional ha sido considerado tradicionalmente como una variable más, entre otras de las variables explicativas de la decisión vocacional (Hernández, Parra, Campoy, y Molina, 2014) y también ha servido para la emancipación femenina y juvenil, por lo cual han sido elementos importantes que motivan el acceso a estudios universitarios. Sin embargo, en las dos últimas décadas el acceso a la enseñanza superior no es valorado de la misma manera, sobre todo por los estudiantes.

Con la finalidad de conocer de cerca este hecho se han revisado las investigaciones sobre las variables tradicionales que condicionan el acceso a la enseñanza universitaria y que pueden establecer desigualdades, ya sea por factores sociodemográficos, económicos o del entorno geográfico. Entre las variables tradicionales que influyen en el acceso, se han considerado las variables personales tales como el sexo y la edad del estudiante, su estado civil y su incorporación a la vida laboral. Las variables familiares tales como el nivel de

estudio y la ocupación del padre y la madre. Además, de las condiciones socioeconómicas tales como las becas para la financiación de los estudios, la cercanía a los centros universitarios y la oferta de titulaciones, entre otras.

La mayor parte de la bibliografía analizada son investigaciones realizadas sobre el tema de las áreas de la Sociología, Psicología, Pedagogía y Economía, fundamentalmente, aunque también existen estudios del ámbito de la geografía de alcance nacional, pero son más escasos. Los estudios consultados son especialmente en España, aunque también se han consultado otras obras que abordan este tema, en el ámbito europeo y latinoamericano.

Asimismo debemos tener en cuenta la tipología de universidades propuesta por Neave (1984) y que responde al acceso masivo a este tipo de enseñanza que se viene produciendo a nivel internacional. Esta tipología diferencia tres grandes modelos, atendiendo a las distintas soluciones que se han dado al factor arriba comentado:

- El modelo determinado por la demanda
- El modelo determinado por el coste
- El modelo intermedio entre los dos anteriores, también llamado científico, que apuesta por una universidad investigadora (Gutián, 1993)

En España este fenómeno de la masificación está presente y responde (Neave, 1984), al modelo determinado por la demanda o *demand-led*. No obstante, Jerez (1997) afirma que “nos encontramos actualmente con una universidad más masiva que propiamente de masas” (p. 149) y Jerez (1993 y 1997) sostiene la tesis de que la expansión universitaria no se ha dado de un modo uniforme para todas las clases sociales. Por otra parte Langa (2003) plantea al respecto que: “... este proceso ha ocurrido paralelo a un proceso de diferenciación y jerarquización dentro de la Universidad”. Así establece esta autora que “existen oposiciones como estudios cortos/estudios largos; estudios técnicos/estudios no técnicos; universidad pública/universidad privada; universidad de metrópolis/universidad de provincia” (p. 4).

CONDICIONANTES SOCIODEMOGRÁFICOS, ECONÓMICOS Y TERRITORIALES DEL ACCESO A LA UNIVERSIDAD

Desde hace más de dos décadas el análisis de los factores condicionantes que influyen en la demanda y en el acceso a la universidad ha sido un eje importante de investigación de diferentes profesionales tales como pedagogos, psicólogos, sociólogos, geógrafos, economistas, etc. En España, según de Pablos de Escobar y Gil, 2007, existe un importante número de estudios que proporcionan evidencia empírica sobre los factores socio-económicos y territoriales que determinan la decisión individual de acudir a la universidad y a qué universidad. Entre otros, se pueden enumerar, los estudios de Modrego (1988); Cea

y Mora (1992); Ahn y Ugidos (1996); Mora (1997); Salas y Martín (2006); de Pablos Escobar y Gil (2007); Pineda, Moreno y Belvis (2008); Ruesga. (2007); Fundación BBVA (2010); Gil, de Pablos Escobar y Martínez (2010); Barañano, Finkel y Rodríguez (2011); Soler (2013), entre otros. Todos estos trabajos coinciden en utilizar una serie de variables que para nuestro estudio hemos agrupado en tres: de tipo personal , de tipo familiar y en función del entorno geográfico.

Variables de tipo personal

- La edad: influye en el tipo de estudio que se escoge, los más jóvenes suelen elegir estudios técnicos mientras que los estudiantes más adultos se inclinan por estudios de ciencia (Cea y Mora, 1992)
- El género: Existe “un mayor deseo de asistir a la universidad por parte de las mujeres [sic]” (Modrego, 1988). Las mujeres prefieren estudios biomédicos y de humanidades mientras que los varones estudios técnicos y de ciencia (Cea y Mora, 1992).

Variables de tipo familiar

- El nivel educativo de los progenitores: se aprecia el efecto positivo del mayor nivel educativo de los padres para acceder a la universidad (Mora, 1997).
- La ocupación de los progenitores y el nivel de renta del hogar: se produce un efecto positivo de un mayor nivel educativo de los padres y una mayor renta familiar (Salas y Martín , 2006)
- La combinación del nivel de estudio de los padres con su ocupación permite reconocer que hay más influencia en la educación de la madre en las hijas y la del padre en los hijos (Ahn y Ugidos, 1996)

Variables del entorno geográfico

- El condicionamiento geográfico general. En la elección de la universidad donde estudiar prevalecen razones prácticas (como la cercanía al centro o ser la única universidad que ofrecía la carrera que deseaban). (Fundación BBVA, 2010) .

El universitario de nuevo tipo: características y condiciones de vida

El tema que nos ocupa ha sido ampliamente abordado en investigaciones psicopedagógicas, educativas y sociológicas. Al respecto, Ruesga (2007, p. 72) plantea que: Son múltiples las perspectivas, enfoques o criterios que pueden servir de base para la agrupación y caracterización de un colectivo tan amplio y heterogéneo como son los estudiantes universitarios, en general y, en particular, los españoles.

Ariño et al. (2008) afirman que:

[...] el contexto histórico actual determina una universidad de servicio universal a consecuencia de un incremento en el volumen y la tasa de acceso a los estudios universitarios, lo cual supone una democratización relativa y conlleva una naturalización del acceso, lo que trae como consecuencia, a su vez, que el hecho de realizar estudios universitarios aparezca como algo inercial, del orden de lo común, que no genera ninguna ruptura especial. No obstante, esta apertura ha significado un cambio drástico en los perfiles de los estudiantes (p. 229).

Según estos autores, como consecuencia de este acceso masivo, han llegado a “las aulas estudiantes procedentes de familias y categorías sociales con trayectorias y capitales culturales, económicos y relacionales muy complejos y variados, que han producido una creciente heterogeneidad en la composición social de las aulas (...) y una significativa asimetría en las competencias educativas” (Ariño et al., 2008, p. 230). Por lo tanto, los universitarios que aparecen ante este contexto sociocultural tienen características diferenciadas en cuanto al compromiso y dedicación al estudio, así como la responsabilidad con la que asumen esta tarea. Por esa razón los autores anteriormente citados distinguen dos tipos principales de estudiantes: los *modélicos*¹ y los *periféricos*².

Otros autores como Soler (2013) establece una tipología de estudiantes, de los que considera que son los perfiles más comunes de los universitarios españoles y los diferencia en cuatro: *estudiantes integrados*, *estudiantes vocacionales*, *estudiantes desajustados*³ y *estudiantes trabajadores*.

Las investigaciones llevadas a cabo sobre los universitarios de nuevo tipo permiten concluir que, a pesar de existir diferencias entre los tipos de estudiantes que aparecen en nuestras aulas universitarias, todas tienen elementos comunes relacionados con el predominio de las alumnas sobre los alumnos. Adoptando un enfoque de género según ramas de conocimiento, las ramas técnicas pueden considerarse titulaciones masculinizadas. Otro aspecto es el aumento de la edad media en las aulas, sobre todo en la última década, relacionado esto con el cambio de normativa para el acceso del colectivo de mayores de 25, de 40 y de 45 años, así como con la importancia de la educación permanente a lo largo de toda la vida. Este aumento de la edad corresponde al de estudiantes que generalmente combinan trabajo con estudio y vida familiar.

¹ *Estudiantes modélicos*: son los que cumplen con las expectativas oficiales de la institución universitaria (Ariño, Hernández, Llopis, Navarro y Tejerina, 2008). Soler, 2013, los nombra estudiantes integrados

² *Estudiante periférico*: se caracteriza por la parsimonia en el esfuerzo, y tienen tendencia a la externalización de las actividades con comportamientos como el “gorroneo” de apuntes. Son los más numerosos en la universidad de hoy y decantan de manera creciente hacia la personalización de las carreras (Ariño, Hernández, Llopis, Navarro, y Tejerina, 2008, p. 234).

³ Son estudiantes solteros y sin hijos. Progenitores con ingresos medios y altos predominantemente. Por ramas: sobrerrepresentados en Ciencias Sociales, menor peso en Ciencias de la Salud (Soler, 2013)

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN, FUENTES Y METODOLOGÍA

La revisión de las aportaciones teóricas y conceptuales de diferentes investigadores que han abordado esta temática constituye los cimientos de este trabajo. La población de estudio está constituida por todos los estudiantes de nuevo ingreso de antiguas licenciaturas y grado de la ULPGC de los cursos 2001-2002 al 2012-2013 realizándose un análisis global para la etapa. Por otra parte se constató el comportamiento de determinadas variables del perfil de los estudiantes de nuevo ingreso por ramas de conocimiento en dos periodos 2001- 2007 y 2008-2013, diferenciando dichos periodos por el comienzo de la crisis económica en el 2008.

La ULPGC, universidad de la cual provienen estos estudiantes, es una joven institución educativa comparada con otras universidades españolas incluso con su vecina Universidad de la Laguna. La ULPGC aunque tuvo varios hechos que antecedieron su creación, no fue hasta 1989 que se constituye finalmente. Este curso 2018-2019 cumple 30 años. Esta universidad se localiza en la isla de Gran Canaria, provincia de Las Palmas, en el archipiélago de las Islas Canarias, España. Esta institución desde su fundación tienen una clara vocación regional y aún hoy mantiene su fuerza de atracción provincial principalmente. El 96,8% de los estudiantes de nuevo ingreso que constituyen la población estudiada residen en la provincia de Las Palmas, principalmente en la isla de Gran Canaria.

Fuentes de información

Dentro de las fuentes primarias destacan los datos aportados por organismos oficiales tales como el Instituto Nacional de Estadística de España (INE), el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español (MECD) y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC).

Los datos aportados por la ULPGC, constituyen el eje central de este trabajo. La base de datos la forman los estudiantes de nuevo ingreso de doce cursos académicos (2001-2002 al 2012-2013), la cual consta de 55.956 registros y 19 variables. y comprende todos los estudiantes que se matricularon tanto en las viejas como las nuevas titulaciones y los postgrados en el periodo de referencia de esta investigación.

Entre las fuentes secundarias consultadas están los diferentes Informes y Clasificaciones del INE, así como Informes del MECD, de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), y de la ULPGC. Estos informes aportaron diferentes visiones y datos estadísticos procesados, los cuales posibilitaron profundizar y enriquecer la investigación.

Metodología de la investigación

El estudio utiliza el método hipotético deductivo y según la secuencia de análisis es de tipo observacional, descriptivo, correlacional y retrospectivo. La metodología utilizada

es predominantemente la cuantitativa, dándole un gran peso a la temporalidad y a la diferenciación por ramas de conocimiento en los análisis.

Definición de las variables de la base de datos de los estudiantes de la ULPGC

La base de datos de los estudiantes de nuevo ingreso⁴ de la ULPGC, la componen 19 variables, aunque no están organizadas para su análisis. Fue necesario por tanto homogeneizar esta información, codificar cada variable y crear algunas. Se explicará aquellas que pueden causar dudas a la hora del análisis:

- *Ramas de conocimiento*: es una variable creada y de gran importancia en nuestro estudio. Los análisis de cada una de las variables abordadas se realizaron agrupándolas según ramas de conocimiento definidas por el MEC (2007) y con adaptaciones en la ULPGC. Se creó a partir de las titulaciones y sus códigos. En la base de datos existen 138 titulaciones, de las cuales 104 pertenecen a las titulaciones de 1º y 2º ciclo (Viejas titulaciones, nuevas titulaciones y dentro de éstas las titulaciones de postgrado). Estas titulaciones fueron agrupadas por ramas de conocimiento según corresponde al catálogo de la ULPGC. (Tabla 1)

Tabla 1. Número de Titulaciones de 1º y 2º ciclo según ramas de conocimiento en la ULPGC

	Ramas de conocimientos				
	Arte y Humanidades	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencias	Ciencias de la Salud	Ingeniería y Arquitectura
Viejas titulaciones	6	24	1	6	25
Nuevas titulaciones	6	18	1	6	11
Total	12	42	2	12	36
Porcentaje	11,5%	20,4%	1,9%	11,5%	34,6%

Fuente: RD 1393/2007, MEC. Elaboración propia

- *Ocupación del padre y la madre*: se diferencian primeramente dos categorías *padres o madres ocupadas* y *padres o madres con trabajos sin remuneración o parados*. Para el caso de la categoría *padres o madres ocupadas* se define en ocupaciones de categorías baja, media y alta y sus combinaciones, esto es resultado primeramente de homogeneizar las categorías de la base de datos según la *Clasificación Nacional de Ocupaciones, CNO-11* con sus respectivas correspondencias con la *CON-94* (Anexo 2, Tabla 2) y luego relacionarla con la clasificación de trabajadores en profesiones

⁴ Estudiante de nuevo ingreso: se considera al alumno que ha comenzado sus estudios en la ULPGC y consta como nueva matrícula en la base de datos de los años que corresponden a la investigación. No es posible en nuestro caso, por la manera en que fue acopiada la información, conocer si ese estudiante ha estado en otros momentos matriculado.

de *cuello blanco y cuello azul*, de Colecchia y Papaconstantinou (1996). La Tabla 2 explica la definición de la variable según categorías.

Tabla 2. Definición de las variables: padres ocupados y madres ocupadas

	ALTA CUALIFICACIÓN	BAJA CUALIFICACIÓN
CUELLO BLANCO	<ul style="list-style-type: none"> · Directores y gerentes · Profesionales científicos e intelectuales · Técnicos y profesionales de apoyo 	<ul style="list-style-type: none"> · Empleados contables, administrativo y otros empleos de oficina. · Trabajadores de servicio de restauración, personales ,protección, y vendedores
CUELLO AZUL	<ul style="list-style-type: none"> · Trabajadores cualificados en Agricultura ganadero, forestales y pesqueros · Artesanos y trabajadores cualificados en la industria manufacturera. 	<ul style="list-style-type: none"> · Operadores de instalaciones, máquinas y montadores y ocupaciones elementales (Trabajadores no cualificados)

Fuente: INE. (2014). Elaboración propia

Estudio del Padre y Estudio de la Madre: estas variables se agrupan según categorías propuestas por el CNED-2014. En nuestro caso hemos definido dichas variables para poder medirlas adecuadamente, ya que hay nueve categorías en la base de datos, varias de ellas con nomenclatura diferente aunque con similar significado, ejemplo BUP/FP2 y ESO/EGB/Bachiller/FP. En la Tabla 3, se explica la correspondencia entre la CNED-2014 y nuestro estudio, al que hemos asignado una nomenclatura ajustada a la propuesta en la CNED-2014, lo cual permite conocer a qué nos estamos refiriendo y qué categorías engloba cuando se enuncia educación superior o educación baja o educación no superior.

Tabla 3. Definición de las variables Estudios del padre y Estudios de la madre

Tesis	CNED-2014 (CNED-A)
EDUCACIÓN BAJA:	Primera etapa de educación secundaria e inferior:
<ul style="list-style-type: none"> · Analfabeto · Primer grado de primaria · Estudios primarios · EGB o FP1 	<ul style="list-style-type: none"> · Menos que primaria · Educación primaria · Primera etapa de educación secundaria y similar
Tesis	CNED-2014 (CNED-A)
EDUCACIÓN NO SUPERIOR:	Segunda etapa de educación secundaria y educación postsecundaria no superior
<ul style="list-style-type: none"> · ESO/EGB/Bachillerato/FP · Estudios medios · BUP o FP2 	<ul style="list-style-type: none"> · Segunda etapa de educación secundaria y similar · Educación postsecundaria no superior
EDUCACIÓN SUPERIOR	Educación superior
<ul style="list-style-type: none"> · Estudios superiores 	<ul style="list-style-type: none"> · Grados universitarios de 240 créditos ECTS, diplomados universitarios, títulos propios universitarios de experto o especialista, y similares · Grados universitarios de más de 240 créditos ECTS, licenciados, másteres y especialidades en Ciencias de la · Salud por el sistema de residencia, y similares · Enseñanzas de doctorado

Fuente: Elaboración propia a partir de Barañano, Finkel y Rodríguez, (2011) y INE (2014)

Fuente de financiación de los estudios: esta variable se mide a partir de tres categorías *Con beca, Con Fondos Familiares* y *con sus propios fondos*. Es una variable creada a partir del análisis de dos variables disponibles en nuestra base de datos (*Beca y Tipo de trabajo del estudiante*).

Análisis estadístico

Para la comprensión de la base de datos, se realiza un análisis descriptivo de las variables, en función del tipo de datos (cuantitativa como la edad o categóricas como el sexo, si el estudiante está trabajando o no, nivel de estudio de los progenitores...). Este análisis muestra además una descripción en la que se ofrece la distribución de frecuencia relativa de cada variable seleccionada en el estudio, con su análisis temporal, por ramas de conocimiento.

A la base de datos de estudiantes de la ULPGC se le aplicó un análisis factorial de componentes principales, lo cual permitió reducir el número inicial de variables, a un conjunto menor que explica gran parte de la heterogeneidad de los perfiles de los estudiantes en el momento de la matrícula. Esta reducción permite realizar un análisis más complejo, con un menor número de variables que las iniciales, lo que viene a probar la incidencia de factores socioeconómicos en la decisión del acceso a la universidad y en la demanda según ramas de conocimiento.

Por otra parte también permite identificar ciertos cambios en cuanto a las ramas de conocimiento que viene determinado por factores socioeconómicos, como la crisis que afecta a España desde el 2008. De acuerdo con las variables seleccionadas de sexo, estudios del padre, estudios de la madre y si el estudiante es trabajador, se realizó un análisis de contingencia, agrupando los datos por periodos, [antes de la crisis (2001-2007) y durante ésta (2008-2013)] y comparando esta información con la de ramas del conocimiento. En nuestro estudio recurrimos a la tabulación cruzada de los datos, posterior a la descripción realizada anteriormente, porque nos interesa comparar las diferentes variables (análisis bivariable) seleccionadas mediante el análisis factorial. Las Tablas de Contingencia para estos casos resultan, especialmente indicadas, porque disponemos de variables nominales o cualitativas. Se realizaron pruebas de independencia (Chi-cuadrado), para demostrar si existe dependencia estadística entre las mencionadas. Además se midieron los estadísticos V de Cramer, Coeficiente de contingencia entre otras, para determinar la fortaleza de estas relaciones y precisar, además, si ocurrieron cambios significativos en estas relaciones antes y después de la crisis del 2008. La selección de estas pruebas se debe a la naturaleza categórica de las variables observadas.

Todos los datos del estudio han sido codificados y procesados con el programa estadístico SPSS versión 21. Los resultados se muestran en tablas y gráficos que han sido elaborados utilizando herramientas disponibles de Excel para estos fines.

PERFILES DE LOS ESTUDIANTES DE LA ULPGC SEGÚN RAMAS DE CONOCIMIENTO

Más que una mirada individual, por variables aisladas que podrían distorcionar el verdadero perfil de de los estudiantes de la ULPGC, en este epígrafe se describe de manera holística por ramas de conocimiento, las características sociodemográfica de los universitarios objeto de la investigación. El perfil del estudiante por ramas es:

Rama de ciencias: predomina las féminas, aunque es la rama de conocimiento que más se acerca al equilibrio entre géneros. Agrupa a los estudiantes más jóvenes, es la única rama que presenta una edad media inferior a los 20 años, y el 93% de sus alumnos de nuevo ingreso tienen 22 años o menos, lo que explica el hecho de que los estudiantes acceden a las titulaciones de Ciencia, desde el Bachillerato (en más de un 95%), sin interrupciones en los estudios. La juventud de este colectivo condiciona un estudiante soltero, exhibiendo los mayores porcentajes con esa condición al igual que los mayores estadísticas de estudiantes que no trabajan, lo cual hace que sea la rama con los menores porcentajes de autofinanciación de sus estudios, realizándose éstos en más de la mitad de los casos por fondos familiares, seguido de las becas. La situación familiar de estos estudiantes es la muy favorable, solo comparada con la rama de Ingeniería y Arquitectura que es aún mejor. Predomina en más de un cuarto de sus alumnos progenitores con estudios universitarios al igual que un alto porcentaje de padres y madres con profesiones de alta cualificación y un bajo porcentaje de progenitores sin trabajo remunerado o en condición de paro. El perfil de estos estudiantes de nuevo ingreso se corresponde al de estudiantes integrados y vocacionales (Soler, 2013), o modélicos (Ariño, Hernández, Llopis, Navarro y Tejerina, 2008), estando infrarrepresentados los estudiantes trabajadores.

Rama de ingeniería y arquitectura: es la rama de conocimiento masculinizadas. Es la única rama donde los chicos constituyen casi la tercera cuarta parte de los estudiantes de nuevo ingreso, siendo las titulaciones de Ingenierías a diferencia de Arquitectura las que muestran las mayores brechas según género. Predominan los estudiantes jóvenes, con una media de edad de 20 años, y con más del 90% de sus estudiantes en el grupo de edad potencialmente universitario⁵, lo que influye en el comportamiento de otras variables, tales como un alto porcentaje de solteros, estudiantes que no trabajan y que acceden a la universidad procedente del Bachillerato con una transición directa (en un 85% de los estudiantes), asimismo también es de señalar que presenta un porcentaje que acceden desde otras vías de acceso, fundamentalmente en el caso de esta

⁵ La edad potencialmente universitaria para España está comprendida entre los 18-22 años

rama, como titulados en carreras de ciclo corto (ingenieros técnicos) así como desde la formación profesional, y que a su vez son trabajadores. En cuanto al ámbito familiar, el perfil de estos estudiantes muestra las condiciones más favorables, presentado los mayores porcentajes de progenitores con nivel universitario y los menores con progenitores sin trabajo remunerado o parado. De la misma manera exhibe las estadísticas más altas de padres y madres con profesiones de cuello blanco de alta cualificación y las menores para el caso de los padres de profesiones de cuello azul. Este colectivo de estudiantes financia sus estudios fundamentalmente con fondos familiares en más del 53% y muestra las estadísticas más bajas de financiación mediante becas, justificado por todo los parámetros antes analizados. Al igual que en la rama anterior predominan estudiantes integrados y vocacionales (Soler, 2013), o modélicos (Ariño, Hernández, Llopis, Navarro y Tejerina, 2008), y los estudiantes trabajadores aunque los porcentajes son bajos, son superiores a la rama de Ciencias.

Rama de ciencias de la salud: es la rama de conocimiento más feminizada, casi tres cuartas partes de sus alumnos de nuevo ingreso son chicas. La media de edad de este colectivo ronda los 21 años, y agrupa al 87% de sus nuevos ingresos en el grupo de edad de 18-25 años. Predomina el acceso desde los colectivos tradicionales (Bachillerato/LOGSE...) sin embargo presenta las mayores estadísticas de acceso desde la formación profesional (aproximadamente una quinta parte de sus alumnos) y los mayores porcentaje de financiación de los estudios mediante becas. Tiene un alto porcentaje de solteros, pero con valores menores que las dos ramas anteriores. El 12% de los estudiantes de esta rama trabajan y la mitad provienen de familias de nivel educativo secundario, solamente una cuarta parte de los estudiantes tienen progenitores que al menos uno es graduado universitario. Las profesiones de sus padres y madres son similares a la de la rama de Ingeniería y Arquitectura, aunque en este caso hay un mayor porcentaje de progenitores sin trabajo remunerado o en condición de paro, y existe los valores más alto de profesiones de cuello azul comparado con las dos ramas anteriores, tanto para la madre como para los padres. En esta rama están presente los perfiles de estudiantes clasificados como integrados, vocacionales y trabajadores (Soler, 2013), o modélicos (Ariño, Hernández, Llopis, Navarro y Tejerina, 2008).

Rama de arte y humanidades: es una rama feminizada, presenta un gran desequilibrio entre los géneros. Los estudiantes presenta una edad media de 21,5 años y aproximadamente el 88% de sus alumnos de nuevo ingreso tienen entre 18 a 25 años, comienza a existir mayor dispersión de la edad, aumentando la representatividad de los mayores de 30 años y 40 años, lo que corrobora el hecho de que los estudiantes acceden desde los colectivos de mayores de 25 y 45 años aunque predomina en un 90% los que acceden desde el Bachillerato, lo cual muestra gran heterogeneidad en los estudiantes. Predominan los estudiantes solteros en un 95 % pero los valores han

disminuido con respecto a las ramas analizadas, condicionado por el aumento de la edad media. Trabajan el 10% de los estudiantes, y la financiación de sus estudios la hacen fundamentalmente por fondos familiares y becas al estudio. La situación familiar de estos estudiantes muestra un predominio de progenitores con nivel secundario, disminuyendo con respecto a otras ramas los padres y madres con titulaciones universitarias, los cuales alcanzan alrededor de un quinto del total de los estudiantes. Predomina los padres y madres con profesiones de cuello azul y aumenta el porcentaje de progenitores con trabajos no remunerados o en condición de paro. El perfil de estos estudiantes de nuevo ingreso se corresponde al de estudiantes integrados, vocacionales por una parte y trabajadores por otra (Soler, 2013).

Rama ciencias sociales y jurídicas: esta rama está feminizada, más del 65% de sus estudiantes son chicas. La edad media presenta el valor más alto de todas las ramas, con 22,8 años, presentando solo el 77% de sus estudiantes en el colectivo de edad potencialmente universitario. Por otra parte en esta rama, están sobrerrepresentados los grupos de mayor edad, especialmente los mayores de 40 años, por ello el colectivo de acceso de mayores de 25 y 45 años posee los mayores porcentajes de todas las ramas mientras los que acceden desde el Colectivo de bachillerato los menores valores comparada con otras ramas, aunque este último sigue siendo el predominante a la hora del acceso (72,4%). El hecho de una mayor edad condiciona que los estudiantes solteros tenga menor valores que en otras ramas y aumenten los estudiantes trabajadores, esto hace que aproximadamente una quinta parte de los estudiantes autofinancien sus estudios, mientras que el resto en proporciones similares lo hagan mediante ayuda familiar o públicas con el sistema de becas. Los hogares de los estudiantes de esta rama son de bajo capital educativo y económico, aproximadamente un tercio de sus progenitores alcanzaron únicamente educación primaria o inferior, mientras que solamente un 17,8% de los estudiantes de nuevo ingreso de esta rama tienen un progenitor con estudios universitarios. Por otra parte este colectivo exhibe los mayores porcentajes de padres y madres con trabajos no remunerados o en condición de paro, de todas las ramas de conocimiento de nuestra universidad, mientras que las profesiones de sus progenitores son las clasificadas de cuello azul o de cuello blanco de baja cualificación. Finalmente se puede afirmarse que el perfil de los universitarios de nuevo ingreso de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas se muestra como el más heterogéneo de los perfiles de los estudiantes de la ULPGC, predominando los estudiantes vocacionales por una parte y trabajadores por otra (Soler, 2013) estando prácticamente ausentes los modélicos (Soler, 2013).

Asimismo para concluir la descripción del perfil del estudiante de nuevo ingreso según ramas de conocimiento es meritorio señalar que además de las variables analizadas individualmente en cada perfil existen otras que constituyen un eje común en todas, tal es el caso del predominio casi absoluto de nacionalidad española de los estudiantes así

como de residencia en la provincia de Las Palmas, sin diferenciación según municipio donde vivan, para acceder a una u otra rama de conocimiento. Otra característica que los engloba es la poca movilidad entre las regiones. Los alumnos de nuevo ingreso estudian en el lugar donde residen, lo cual nos hace pensar que viven mayoritariamente en el hogar familiar, aunque como ha podido corroborarse a través de la descripción de los perfiles la edad es una variable que modifica la situación personal y familiar. Además es notorio que los estudiantes de mayor edad provienen de hogares más humildes y de menor nivel educativo, reflejo de procesos sociales y económicos acaecidos en el territorio canario. Este hecho anterior nos induce a pensar que en la edad potencialmente universitaria muchos de estos estudiantes tuvieron que incorporarse al mercado laboral para apoyar la familia, retornando a la universidad una vez que pueden financiar sus estudios.

DIFERENCIACIÓN DEL PERFIL DE LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO ANTES Y DESPUÉS DEL 2008

El análisis univariable realizado en el epígrafe anterior, y bivariable en contados casos, demostró que existe diferenciación en los estudiantes de nuevo ingreso dado por causas de diferentes orígenes, tanto del orden personal como familiar, pero en todos los casos subyace la situación social y económica en las diferentes etapas valoradas.

e utilizó para esta caracterización un número de variables o indicadores⁶, que se tratará de simplificar para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un análisis factorial. Este análisis es útil para reducir el número de variables iniciales recopiladas en el estudio, encontrando aquellas que están más correlacionadas con los componentes principales y minimizar el esfuerzo para explicar las relaciones que entre ellas permiten comprobar las hipótesis de la investigación.

El método de extracción fue el de componentes principales y la rotación de tipo Varimax. Este análisis diferenció cuatro componentes principales que explican el 57,2% de la varianza inicial, es decir que explican las variables de mayor significación que influyen en el acceso a la universidad del colectivo de estudiantes investigado según la información disponible. El análisis ha resultado significativo a nivel estadístico según el test de esfericidad de Bartlett (Sig. < 0.05) y se ha obtenido un buen ajuste muestral de 0,750 (κ^2 MO), por lo cual es posible reducir el número de variables a partir del análisis factorial. En este análisis, se ha prescindido de aquellos factores con valores propios o *eigenvalues* inferiores a uno. Los componentes obtenidos (tabla 4) se diferencian por:

Componente 1: Se correlacionan con este componente cuatro variables relacionadas con las características personales de los estudiantes. En primer lugar la *edad de ingreso*

⁶ Un indicador se considera una herramienta para clarificar y definir, de forma más precisa, objetivos e impactos son medidas verificables de cambio.

con un valor de 0.923, seguida del *tipo de trabajo de los estudiantes*⁷ aunque en menor medida. También están incorporadas a este componente variable como es el caso del *estado civil* y *el colectivo de acceso a la universidad*, aunque estas dos últimas variables por su valor no se le realizan análisis posteriores. Este componente explica el 23,1% de la varianza.

Componente 2: Este componente está claramente relacionado con el bagaje educativo de los progenitores de los estudiantes tanto con el nivel de estudio de la madre, como del padre y explica el 16,6% de la varianza.

Componente 3: Este componente explica el 9,3% de la varianza y las variables de mayores correlaciones son las ramas de conocimiento y el sexo del estudiante.

Componente 4: En este caso la variable de mayor puntuación es el año académico del acceso a la universidad, explicando el 8,1% de la varianza.

Tabla 4: Análisis factorial de la base de datos de los estudiantes de nuevo ingreso de 1º y 2º ciclo de la ulpgc de los cursos 2001-2002 al 2012-2013

Nombre del factor	VARIABLES	Saturaciones según factor	Varianza explicativa
Factores personales	Edad	0,92	23,1%
	Tipo de trabajo	0,73	
	Colectivo de acceso	0,66	
	Estado civil	0,57	
Factores familiares	Estudios de la madre	0,76	16,6%
	Estudios del padre	0,76	
Enfoque de género según titulación	Rama a la que accede	0,78	9,3%
	Sexo	0,75	
Temporalidad	Curso de la matrícula	0,87	8,1%

Fuente: Base de datos de estudiantes de nuevo ingreso ULPGC (en adelante BD ULPGC). Elaboración propia

Este análisis factorial permite eliminar el resto de las variables de las pruebas posteriores. Además sus resultados constituyen un importante argumento que permiten cumplir unos de los objetivos de la investigación donde se plantea que, los perfiles de los estudiantes de nuevo ingreso por ramas de conocimiento han variado anterior y posteriormente al año 2008, año de comienzo de la crisis económica de España y en Canarias en particular.

Estos resultados muestran que las variables *curso de matriculación* según clasificación por ramas de conocimiento, fundamentalmente en la *edad* de ingreso de los estudiantes, la distribución por *sexos y tener padres y madres con determinados estudios*, así como es estar incorporado *el estudiante o no a la vida laboral*, son las que presentan mayor varianza y

⁷ Esta variable diferencia si los estudiantes son trabajadores o no.

pueden explicar mejor estas diferencias entre un periodo y otro, aunque esta prueba no permite todavía validar completamente los resultados.

Para probar estas variaciones temporales, se utilizaron las variables seleccionadas en el análisis factorial, edad, tipo de trabajo del estudiante, estudios del padre, estudios de la madre y sexo. A estas variables se le realizaron análisis de contingencia⁸, agrupándolos por año de ingreso (un primer grupo: antes de 2008 y un segundo grupo: durante y después de 2008) y se realizó el análisis por ramas de conocimiento.

Análisis para cada una de las variables seleccionadas

La variable EDAD

Esta variable se mide como la media de la edad de ingreso a la educación superior y la misma no varió antes y durante de la crisis en el conjunto de todos los estudiantes, aunque sí tuvo variaciones dentro de los perfiles por ramas de conocimiento. Las estadísticas de las Tablas de Chi-cuadrado muestran que existen diferencias significativas respecto a la edad en las diferentes ramas ($p=0,000$) y que la edad de ingreso a la universidad es un indicador de los perfiles por carrera, fundamentalmente luego de la crisis, ya que existe una mayor correlación entre la edad de ingreso y la rama de conocimiento seleccionada por los estudiantes (en el segundo periodo). No obstante las pruebas de Phi, V de Cramer⁹ y el coeficiente de contingencia, al ser menores que 0,3 indican que esta correlación no es muy fuerte.

Tabla 5. Edad media del estudiante de nuevo ingreso de la ulpgc por ramas de conocimiento, diferenciando los dos periodos 2001-2007 y 2008-2013

Periodo de análisis	Variable	Ramas de conocimiento					Total
		Arte y Humanidades	Sociales y Jurídicas	Ciencias	Ciencias de la Salud	Ingeniería y Arquitectura	
Cursos 2001-02 al 2007-08	Media de Edad	21,0	22,0	19,0	20,0	21,0	22,0
Cursos 2008-09 al 2012-13		21,0	23,0	20,0	21,0	20,0	22,0

Fuente: BD ULPGC. Elaboración propia

⁸ En ciencias sociales es muy frecuente recurrir a la tabulación cruzada de los datos cuando, además de describir (análisis univariable) nos interesa comparar (análisis bivariable). Las Tablas de Contingencia resultan, especialmente indicadas, cuando disponemos de variables nominales o cualitativas, suponiendo que una de ellas depende de la otra (variable independiente y/o explicativa).

⁹ En cualquier tabla de contingencia – independientemente de la cantidad de filas y columnas – la V de Cramer está entre 0 y 1. Un V de Cramer que es mayor que 0,3 es considerado en Ciencias Sociales como una correlación significativa.(García, 2017).

La variable ESTUDIANTE INCORPORADO A LA VIDA LABORAL

La tabla 6 muestra la relación entre la variable *Si el estudiante trabaja o no trabaja* a la hora del ingreso, por ramas de conocimiento y la comparación entre las dos etapas diferenciada a partir de la crisis. Los resultados observados evidencian que el porcentaje de estudiantes que trabaja disminuyó en el total de todas las ramas en un punto porcentual¹⁰ después de comienzo de la crisis. Según las pruebas de Chi cuadrado las *variables trabaja o no trabaja* según los grupos formados por la rama de conocimiento y su comparación antes de la crisis y durante ella, no son independientes, es decir que existe variación entre los perfiles de los estudiantes por ramas entre las dos etapas analizadas, corroborado con los valores de la significación $p= 0,00$. Sin embargo las pruebas de Phi, V de Cramer y el coeficiente de contingencia, al ser cercano a cero indican que esta correlación es débil.

Tabla 6. Incorporación al trabajo del estudiante de nuevo ingreso de la ulpgc por ramas de conocimiento, diferenciando los dos periodos 2001-2007 y 2008-2013

Periodo de análisis	Variable	Ramas de conocimiento					Total
		Arte y Humanidades	Sociales y Jurídicas	Ciencias	Ciencias de la Salud	Ingeniería y Arquitectura	
Cursos 2001-02 al 2007-08	No trabajan	86,7%	76,8%	95,1%	87,2%	88,8%	82,2%
	Si trabajan	13,3%	23,2%	4,9%	12,8%	11,2%	17,8%
Cursos 2008-09 al 2012-13	No trabajan	93,0%	77,2%	95,7%	89,2%	91,7%	83,3%
	Si trabajan	7,0%	22,8%	4,3%	10,8%	8,3%	16,7%

Fuente: BD ULPGC. Elaboración propia

Una mirada detallada a la tabla 6, muestra que es más notables el aumento de los estudiantes que no trabajan en el periodo de crisis en las ramas de Arte y Humanidades, Ingeniería y Arquitectura y Ciencias de la Salud, con diferencias de alrededor de 6 puntos porcentuales en la primera y más de dos puntos porcentuales en la segunda y la tercera.

La explicación a este comportamiento puede estar dada, para el caso de la rama de Arte y Humanidades, por el retorno al aula universitaria de personas en condición de paro, porque como pudo apreciarse en la descripción del perfil de estos universitarios, existe un alto porcentaje relativamente mayor que otras ramas de estudiantes que acceden desde el colectivo de mayores de 25 y 45 años, además de ser titulaciones de menor nivel de fracaso. Sin embargo la rama de Ingeniería y Arquitectura tiene una situación diferente, porque después de comenzado el periodo de crisis, es la única rama que desciende en un punto la edad media, por lo cual son estudiantes más jóvenes y provienen en un alto

¹⁰ Los puntos porcentuales se utilizan para denominar la diferencia existente entre dos porcentajes

porcentaje de progenitores universitarios, valores que también manifestaron un incremento a partir del 2008.

Por otra parte las ramas de Ciencias y de Ciencias Sociales y Jurídicas no variaron significativamente. En el primer caso, porque se mantienen muy alto el porcentaje de estudiantes que no trabajan, unido a su corta edad y en el segundo caso porque los valores de estudiantes que no trabajan siempre han sido los más bajos de todas las ramas dado por el efecto contrario al anterior, estudiantes de mayor edad incorporados a la vida laboral, es decir que la crisis no causó impacto en estas ramas.

La variable NIVEL EDUCATIVO DEL PADRE Y MADRE

Para el caso de las variables *nivel educativo del padre y nivel educativo de la madre*, no muestran un incremento porcentual en la etapa de crisis, en los valores de la categoría *estudios superiores* tanto para el caso del padre como la madre, de la misma manera que manifiestan un decremento de la categoría de *estudios bajos* para el caso de los dos progenitores. No obstante es importante destacar que las madres incrementan en mucho mayor medida que los padres los porcentajes de nivel de educación superior en la etapa de crisis, de la misma manera se comporta la disminución de la variable de educación baja. Este comportamiento es en el total de todos los estudiantes así como por ramas de conocimiento (Tabla 7 y 8). Aunque la estadísticas de las tablas de Chi-cuadrado muestran que existe diferencias significativas respecto al nivel de estudios de los progenitores en las diferentes ramas ($p=0,000$), pero al igual que en el caso de las dos variables analizadas anteriormente (edad y estudiantes trabajadores o no trabajadores) los estadísticos de Phi, V de Cramer y el coeficiente de contingencia, tienen valores muy cercanos al cero, lo que indican que esta correlación es débil entre la ramas.

Los resultados observados en la tabla 7 y 8, relacionado con el aumento del nivel educativo de los progenitores en la época de crisis, no son sorprendentes, si se valora los cambios acaecidos en el nivel de educación de la población adulta canaria en los últimos 25 años¹¹. Un análisis comparativo entre el porcentaje de población entre 25-64 años de Canarias, con estudios superiores en 2013 con respecto al 2000 muestra un incremento de 47,3% (MECD, 2013 y 2014, INE, 2011), asimismo De la Fuente y Doménech (2015) plantean que la brecha educativa de las regiones españolas comparadas con el promedio nacional se han reducido notablemente, y que para el caso específico de Canarias lo ha hecho bastante mejor de lo esperado en base a su situación inicial, por lo cual es posible que este aumento del nivel educativo de los progenitores de los estudiantes no tenga una relación directa con la crisis, aunque puede suceder que en la etapa de crisis, las familias con menor capital educativo se hayan visto afectadas para financiar los estudios de sus hijos.

¹¹

Tabla 7. Nivel de estudio del padre de los estudiantes de nuevo ingreso de la ulpgc por ramas de conocimiento, diferenciando los dos periodos 2001-2007 y 2008-2013

Periodo de análisis	Nivel educativo de la madre	Ramas de conocimiento					Total
		Arte y Humanidades	Sociales y Jurídicas	Ciencias	Ciencias de la Salud	Ingeniería y Arquitectura	
Cursos 2001-02 al 2007-08	Educación baja	35,5%	43,6%	33,3%	41,5%	32,2%	39,3%
	Educación no superior	50,7%	46,2%	48,0%	45,1%	50,8%	47,8%
	Educación superior	13,7%	10,2%	18,6%	13,5%	17%	12,8%
Cursos 2008-09 al 2012-13	Educación baja	31,5%	35,7%	24,3%	31,4%	25,1%	32,3%
	Educación no superior	52,6%	48,1%	47,1%	42,6%	48,6%	47,9%
	Educación superior	15,9%	16,2%	28,6%	26,0%	26,4%	19,8%

Fuente: BD ULPGC. Elaboración propia

Tabla 8. Nivel de estudio de la madre de los estudiantes de nuevo ingreso de la ulpgc por ramas de conocimiento, diferenciando los dos periodos 2001-2007 y 2008-2013

Periodo de análisis	Nivel educativo de la madre	Ramas de conocimiento					Total
		Arte y Humanidades	Sociales y Jurídicas	Ciencias	Ciencias de la Salud	Ingeniería y Arquitectura	
Cursos 2001-02 al 2007-08	Educación baja	34,0%	45,2%	28,5%	40,8%	33,7%	40,4%
	Educación no superior	55,5%	48,7%	55,9%	51,6%	55,7%	51,6%
	Educación superior	10,5%	6,1%	15,7%	7,6%	10,6%	8,0%
Cursos 2008-09 al 2012-13	Educación baja	26,8%	33,7%	24,3%	27,4%	21,6%	32,3%
	Educación no superior	54,9%	49,4%	60,0%	48,8%	52,0%	50,5%
	Educación superior	18,4%	17,0%	25,7%	23,8%	26,4%	20,1%

Fuente: BD ULPGC. Elaboración propia

La variable SEXO

La variable sexo mostró variaciones en las etapas analizadas. En los años de crisis, se puso de manifiesto el proceso de feminización actual de las aulas universitarias, aumentando las mujeres en un punto porcentual, para el conjunto de todos los estudiantes. Asimismo

también existieron variaciones dentro de los perfiles de los estudiantes según ramas de conocimiento, la estadísticas de las tablas de Chi-cuadrado muestran que existe diferencias significativas respecto a sexo en las diferentes ramas ($p= 0,000$) y que el sexo es un indicador de los perfiles por carrera, es decir la selección de las titulaciones tienen enfoque de género, sin tener importancia para ello el periodo de crisis. Además las pruebas de Phi, V de Cramer¹² y el coeficiente de contingencia, al ser mayor que 0,3 indican que esta variación de los perfiles según ramas por sexo, tienen una correlación significativamente fuerte.

Tabla 9. Género de los estudiantes de nuevo ingreso de la ULPGC por ramas de conocimiento, diferenciando los dos periodos 2001-2007 y 2008-2013

Periodo de análisis	Variable	Ramas de conocimiento					Total
		Arte y Humanidades	Sociales y Jurídicas	Ciencias	Ciencias de la Salud	Ingeniería y Arquitectura	
Cursos 2001-02 al 2007-2008	Alumnas	70,8%	65,9%	61,8%	74,7%	28,8%	56,3%
	Alumnos	29,2%	34,1%	38,2%	25,3%	71,2%	43,7%
Cursos 2008-2009 al 2012-2013	Alumnas	66,3%	64,3%	64,3%	70,2%	30,0%	57,2%
	Alumnos	33,7%	35,7%	35,7%	29,8%	70,0%	42,8%

Fuente: BD ULPGC. Elaboración propia

Como puede observarse en la tabla 9, la diferenciación del género se hace notar fundamentalmente entre las ramas, aunque también se manifiestan entre los periodos valorados, por ejemplo, en el periodo de crisis aumenta los estudiantes del sexo masculino en cuatro de las cinco ramas, destacando el caso de Arte y Humanidades y Ciencias de la Salud, con una variación de en 4,5 puntos porcentuales. Este comportamiento puede estar relacionado especialmente, con el regreso al aula universitaria en época de crisis de los hombres al quedarse sin empleo, tendencia que se vio reforzada en Canarias, al existir al igual que en el resto de España, mayor tasa de desempleo para los hombres que para las mujeres desde el 2008 a la actualidad.

CONCLUSIONES

La ULPGC es una universidad fundamentalmente de jóvenes, donde más tres cuartas partes de sus nuevos ingresos tienen menos de 26 años, lo que contribuye a que el estado civil predominante entre ellos sea el soltero, incluso para los mayores de 26 años.

¹² En cualquier tabla de contingencia – independientemente de la cantidad de filas y columnas – la V de Cramer está entre 0 y 1. Puede usarse para tablas de contingencia de cualquier tamaño. Un V de Cramer que es mayor que 0,3 es considerado en Ciencias Sociales como una correlación significativa.

La escasa compatibilización de los estudios con el trabajo entre los universitarios de nuevo ingreso en la ULPGC los hace muy dependientes de fuentes de financiación ajenas (privadas o públicas) para costearse sus estudios.

Las aulas de la universidad de Las Palmas de Gran Canaria, están feminizadas, lo que confirma la tendencia global de la enseñanza superior en este aspecto. La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, es una entidad cuyos estudiantes proceden de familias con escasos recursos o de clase media baja, cuyos progenitores tienen en su mayoría estudios secundarios no superiores (53%) y estudios primarios. (26,3)

Los perfiles de los estudiantes de la ULPGC son perfiles heterogéneos, pero muestran mayor diferenciación entre las distintas ramas de conocimiento, demostrándose que existen variables que influyen significativamente en la variedad de perfiles como es la variable edad y nivel de estudio de los progenitores.

Los perfiles de los estudiantes de la ULPGC han manifestado variaciones en los periodos anteriores a la crisis y durante ella. Los estudiantes de nuevo ingreso en el periodo de crisis son de mayor edad en la rama de Ciencias Sociales y jurídicas mientras que los de Arte y Humanidades al igual que los de Ingeniería y Arquitectura muestran mayores porcentajes de estudiantes que no trabajan.

Los perfiles de los estudiantes de nuevo ingreso en la ULPGC no son un caso atípico dentro del contexto español. Los estudiantes de la ULPGC, son similares a sus homólogos españoles aunque muestran peculiaridades que son resultado de la evolución sociodemográfica y cultural de Canarias.

REFERENCIAS

- Ahn, N., y Ugidos, A. (1996). The Effects of the Labor Market Situation of Parents on Children: Inheritance of Unemployment. *Investigaciones Económicas*, XX(1), 23-41.
- Ariño, A., Hernández, M., Llopis, R., Navarro, P., y Tejerina, B. (2008). *El oficio de estudiar en la Universidad: compromisos flexibles*. Publicaciones de la Universitat de València, València, España.
- Barañano, M., Finkel, L., y Rodríguez, E. (2011). Procedencia sociofamiliar. En A. Ariño y R. Llopis (dirs.), *¿Universidad sin clases?: condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)* (pp. 87-116). Madrid: Ministerio de Educación.
- Cea, F. y Mora, J. G. (1992). Análisis socioeconómico de la elección de estudios superiores. *Estadística Española*, 34(129), 61-92.
- De Pablos Escobar, L., y Gil, M. (2007). Análisis de los condicionantes socioeconómicos del acceso a la educación superior. *Presupuesto y gasto público*, 48, 37-57.
- Fundación BBVA (2010). *Estudio internacional Fundación BBVA sobre estudiantes universitarios de seis países europeos*. (Informe de Investigación de la Unidad de Estudios de Opinión Pública de la Fundación BBVA). Recuperado de <http://www.fbbva.es/TLFU/tlfu/esp/investigacion/fchainves/index.jsp?codigo=374>

- García, L. (Coord.) (2017). Contingencias: V de Cramers. Universidad Bicentenario de Aragua. Estado Guárico, Venezuela. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/DiosaimarIguaranSarm/v-de-cramers>
- Gil, M., De Pablos Escobar, L., y Torres, M. M. (2010). Los determinantes socioeconómicos de la demanda de educación superior en España y la movilidad educativa intergeneracional. *Hacienda pública española*, 193, 75-108.
- Gutián, C.G. (1993). *La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: antecedentes, evolución y perspectivas de futuro*. Recuperado de http://www.academia.edu/1099867/La_Universidad_de_Las_Palmas_de_Gran_Canaria_antecedentes_evoluci%C3%B3n_y_perspectiva_de_futuro
- Hernández, J. Á., Parra, J. M. A., Campoy, J. M. F., y Molina, M. S. (2014). El prestigio profesional y social: determinante de la decisión vocacional. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 40-55.
- INE. (2014). *Censo de población y Vivienda: Fichero de microdatos 2011*. Recuperado de http://www.ine.es/produser/micro_censopv.htm
- Jerez, R. (1997). La Universidad en la encrucijada: Universidad dual o Universidad democrática y de masas. *Revista de Educación*, 314, 137-156.
- Modrego, A. (1988). Demanda de educación. Resultados de la estimación de un modelo de demanda de educación superior para la provincia de Vizcaya. *Ekonomiaz: Revista vasca de economía*, 12, 87-96.
- Mora, J.G. (1997). Equity in Spanish higher education. *Higher Education*, 33, 233-249. doi: 10.1023/A: 1002950227350
- Neave, G. (1984). On the road to the Silicon Valley? The changing relationship between the higher education and Government in Western Europe. *European Journal of Higher Education*, vol. 19, n° 2. doi: 10.2307/1502784.
- Ruesga, S.M. (dir.) (2007). *Estudiantes universitarios en España: características y competencias en la dimensión internacional Eurostudent 2007*. (Memoria de Investigación, Proyecto EA2007-0006). Recuperado de <http://138.4.83.162/mec/ayudas/repositorio/20080530111004EUROSTUDENT-2007.pdf>
- Salas, M., y Martín, M. (2006). La demanda de educación superior: un análisis microeconómico con datos de corte transversal. Universidad de Granada. *Revista de Educación*, 339, 637-660.
- SIIU (Sistema Intergrado de Información universitaria) (2018). Avance de la Estadística de Estudiantes Universitarios (EEU) Curso 2017-2018. Ministerio de Educación y Formación profesional de España. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/redirigeme/?ruta=/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/siiu.html>
- Soler, I. (2013). *Los estudiantes universitarios: perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la universidad española*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.

ARTÍCULO

Validación y aseguramiento del perfil de egreso de las carreras en Chile: La perspectiva de los directores de Psicología y Pedagogía en Educación Básica

Validation and assurance of the graduation profile of careers in Chile: The perspective of the directors of Psychology and Teaching Programs

OSCAR ESPINOZA*, LUIS SANDOVAL**,
LUIS EDUARDO GONZÁLEZ, DANTE CASTILLO, JAVIER LOYOLA***

* Universidad de Tarapacá

** Universidad Tecnológica Metropolitana

*** Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE)

Correo electrónico: pirata14@hotmail.com

Recibido el 08 de octubre de 2018; aprobado el 03 de noviembre de 2020

RESUMEN

El propósito del estudio es analizar el diseño, validación y verificación del cumplimiento del perfil de egreso en las carreras de Pedagogía en Educación Básica y Psicología de tres universidades chilenas con distinto nivel de selectividad. Se concluyó que las carreras de la muestra definen sus perfiles de egreso en función de demandas del mercado laboral y la empleabilidad de los graduados. Las carreras de la universidad altamente selectiva poseen mecanismos sistemáticos para validar y asegurar el cumplimiento del perfil de egreso. En el caso de las carreras de las universidades con mediana y baja selectividad, estos mecanismos son débiles.

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

- PALABRAS CLAVE** Perfiles de egreso; Pedagogía básica; Psicología; Resultados de la Formación; Chile
- ABSTRACT** The purpose of the study was to analyze the design, validation and verification of compliance with the graduation profile in Teaching and Psychology programs at three Chilean universities with different levels of selectivity. It was concluded that the sample careers define their graduation profiles according to the demands of the labor market and graduates` employability. The careers of the highly selective university have systematic mechanisms to validate and ensure compliance with the graduation profile. In the case of the careers of the universities with medium and low selectivity, these mechanisms are weak.
- KEYWORDS** Graduation profiles; Teaching program; Psychology program; Results of training; Chile

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta los resultados de un estudio cualitativo, que tuvo por propósito identificar los mecanismos de diseño, validación y verificación del cumplimiento de los perfiles de egreso de las carreras de Pedagogía en Educación Básica y de Psicología, en universidades con distinto nivel de selectividad, desde la visión de los directores de carrera.

El acceso al mercado laboral en Chile, por parte de los profesionales titulados por las universidades, no ha sido materia de debate antes de 2000. El aumento exponencial de las vacantes en las universidades, así como la disminución en las tasas de deserción llevaron a que, durante la segunda década del siglo XXI, se estén ofreciendo más vacantes que las demandadas a las universidades. Consecuentemente, el proceso de inserción laboral se dificultó, con la consiguiente baja de remuneraciones ofrecidas a los nuevos profesionales (Meller y Lara, 2010).

En este contexto, aparece el temor sobre la capacidad del mercado laboral para absorber a los graduados en puestos de trabajo acordes con las calificaciones obtenidas (Flores y Fernández, 2016). Este tema ha sido bastante estudiado en países de Europa y de Norteamérica (Brennan, 2004; Reimer y Steinmetz, 2007; De Vries y Navarro, 2011; Salas y Murillo, 2012; Planas, 2013; Norton, 2016).

El proyecto REFLEX (de Investigación sobre la Empleabilidad y la Flexibilidad Profesional), se desarrolló entre los años 2004 y 2007 en 16 países de la Unión Europea. Los resultados alcanzados llevaron a concluir que uno de cada cuatro titulados declaraba que sus competencias eran insuficientes para tener un desempeño aceptable en el mundo del trabajo y que había áreas de formación profesional en las cuales la inserción laboral era especialmente difícil (Allen y Velden, 2007).

En el ámbito latinoamericano se desarrolló el Proyecto PROREFLEX. Los graduados manifestaron que las competencias vinculadas a la comunicación, tanto oral como escrita son fundamentales. Los graduados europeos como los latinoamericanos conceden mayor importancia a la estabilidad laboral, la oportunidad de aprender cosas nuevas o la conciliación entre la vida familiar y laboral. De igual manera, todos coinciden en desplazar el prestigio social al último lugar en su lista de prioridades (Mora, Carot y Conchado, 2010).

Diversos estudios han permitido establecer que la calidad de la transición al mundo laboral depende en gran medida de la adquisición de competencias que se exigen a los graduados. Los graduados que disponen de un título y de habilidades específicas que concuerdan con las necesidades de los empleadores, hacen la transición al mundo del empleo sin muchas complicaciones, lo que se considera un índice de la relevancia y la calidad de la formación recibida (Lindberg, 2008; Bremner, 2017).

Desde la perspectiva enunciada, adquiere especial importancia la definición de atributos que se deben demostrar al término de la educación universitaria, expresado en el perfil de egreso y la calidad del diseño curricular. Por cierto, no basta con el diseño curricular, también es necesario que lo declarado se cumpla y se verifique.

El sistema educativo en Chile no ha estado ajeno a la tensión entre educación académica y aquella orientada más al desempeño laboral (Moreno, 2010; Díaz-Barriga, 2011). La preocupación por la coherencia entre el currículum y las demandas del mercado del trabajo se puede rastrear en Bobbit (1918), cuyo planteamiento antecede el enfoque por competencias y las estrategias *DACUM*, en la construcción “científica del currículum”, sobre la base de indagar en los requerimientos de las empresas para la definición de los planes de formación. Esta visión es enriquecida por Dewey (1963), Kilpatrick (1918) y Tyler (1973). No es difícil encontrar los vínculos de estos planteamientos con el enfoque basado en competencias que eclosionó en los años 90 del siglo pasado. A partir del encuentro de Bolonia (1999), a través del proyecto Tuning Europa, 135 universidades fijaron algunos ejes de acción para revisar y reestructurar el diseño curricular y los perfiles de egreso, incluyendo: Definición de competencias genéricas definidas mediante encuestas a empleadores, profesores y graduados, competencias específicas, un sistema compartido de créditos académicos, y, consideración de las demandas sociales para diseñar los perfiles profesionales sobre la base de competencias (González y Wagenaar, 2003).

Se establece de este modo, la necesidad de asegurar perfiles de egreso pertinentes y validados con las demandas del mercado laboral. El ejercicio propuesto por el Proyecto Tuning fue replicado en el Proyecto Tuning América Latina (Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi y Wagenaar, 2007), el que ha servido de guía para el diseño curricular en la mayoría de las universidades chilenas (Pey, 2012).

Este proceso ha decantado en manuales para el diseño curricular basado en competencias y en los procesos de evaluación que pretenden orientar la aplicación de este enfoque en los planes de estudio (Gutiérrez, 2014, 2016). Sin embargo, no basta aplicar una cierta

técnica en el diseño de perfiles de egreso. Ellos deben revisarse sistemáticamente a objeto de verificar su pertinencia. Leclercq (2017), por ejemplo, propone una metodología que apunta a la consistencia en el diseño y validación de perfiles respecto de un modelo de componentes predeterminado. En el mismo sentido, se ha propuesto aplicar una matriz de análisis, definida bajo el método Delphi¹ (Pessoa y Noro, 2015). A estos métodos se suele agregar la consulta a actores del mundo laboral (Castellanos, 2011).

En cuanto a aseguramiento del cumplimiento del perfil de egreso, se han implementado diversas meta-evaluaciones, transversales a las instituciones, con instrumentos específicos para medir resultados de la formación en educación superior. En el caso de Alemania se propone una evaluación al comienzo de los estudios, otra intermedia y luego una final de los mismos (Zlatkin-Troitschanskaia, Anand, Toepper, Lautenbach y Molevov, 2017). Una estrategia similar se aplicó en los países de la Comunidad Europea a través del proyecto AHELO (Tremblay, Lalancette y Roseveare, 2012). En Chile, cabe destacar el caso de la Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente², que se aplica sólo al término de los estudios de la carrera de Pedagogía.

Ahora bien, más allá de los perfiles de egreso adoptados y el proceso de formación conducido por las universidades, también existen condiciones de índole extra-académica que dicen relación con el perfil de ingreso de los estudiantes, fundamentalmente en lo relativo al capital cultural con que los jóvenes ingresan a la educación terciaria (Autores, 2007, 2008). En este sentido, existirían diferencias entre las instituciones de educación superior en cuanto a la capacidad para superar las diferencias al ingreso y otorgar una formación que permita una efectiva inserción laboral y un posterior desempeño profesional exitoso, que consiguientemente afectan la satisfacción que los egresados de diferentes entidades tienen con la formación recibida (Autores, 2017).

METODOLOGÍA

El estudio corresponde a una investigación de carácter cualitativo, basada en el análisis de los discursos de los directores de las carreras de Pedagogía en Educación Básica y Psicología de tres universidades: una altamente selectiva (UAS), una medianamente selectiva (UMS) y una con baja selectividad (UBS). Para tal efecto, se definió una muestra de carácter intencionado (*purposive sample*) (Cohen, Manion y Morrison, 2007) que abarca el espectro de actores de acuerdo a los objetivos planteados en la investigación.

¹ Técnica de levantamiento de información que permite obtener la opinión de un grupo de expertos a través de la consulta reiterada.

² La Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente se encuentra definida en el artículo 27 bis de la ley N°20.129. De acuerdo a la ley, esta evaluación constituye un requisito para la titulación de los estudiantes de pedagogía y requisito de acreditación para los programas de pedagogía.

El nivel de selectividad de las universidades incorporadas en la muestra fue determinado sobre la base de los años de acreditación institucional y los puntajes de corte promedio de ingreso que establecen las universidades en función de los puntajes que obtienen los estudiantes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Puntaje mínimo de ingreso a la universidad y años de acreditación institucional

Nivel de Selectividad	Puntaje mínimo de ingreso (2011 – 2013)	Años de Acreditación Institucional (2016)
Universidad de Alta Selectividad (UAS)	660	6
Universidad de Mediana Selectividad (UMS)	476	3
Universidad con Baja Selectividad (UBS)	>400	No acreditada

Fuente: Elaboración propia.

A su vez, la selección de carreras también obedeció a los criterios de saturación de la oferta de profesionales registrada en los últimos años (Meller, 2007; Autores, 2011) y número de titulados de las carreras en universidades chilenas. Ambas carreras, Psicología y Pedagogía en Educación Básica, cuentan con el mayor número de titulados después de la carrera de Ingeniería Comercial, entre los años 2010 y 2014 (SIES, 2015).

El diseño de investigación de inscribe en la línea de la teoría fundamentada con las precisiones del diseño emergente (Glaser, 1992). El formato de observación correspondió a entrevistas semiestructuradas las que se llevaron a cabo entre los meses de noviembre de 2016 y marzo de 2017 principalmente en los lugares de trabajo de los participantes. Las entrevistas se realizaron siempre por más de uno de los investigadores y fueron registradas por medios digitales.

Se verificó la confiabilidad del estudio estableciendo con claridad las condiciones en que fue recogida la información y se utilizó triangulación para asegurar validez cualitativa. Los datos se analizaron bajo técnicas usuales de tratamiento de datos cualitativos, con el apoyo del software Atlas Ti 8 a fin de identificar categorías, relaciones entre ellas e hipótesis.

Para cautelar la confidencialidad de los testimonios recogidos, éstos serán presentados de la siguiente manera: tras cada extracto o relato se identificó el entrevistado dependiendo del nivel de selectividad de la universidad a la que pertenece: Alto (UAS), Medio (UMS) o Bajo (UBS).

Hallazgos

Los hallazgos fueron agrupados por carrera y conforme a tres dimensiones de análisis: a) Definición del perfil de egreso y diseño curricular, b) Validación del perfil de egreso, y, c) Mecanismos para asegurar el cumplimiento del perfil de egreso.

CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Definición del perfil de egreso y el diseño curricular

Los directores de carrera de Pedagogía Básica de la UAS y UBS no reconocen una adscripción explícita a una determinada teoría educativa en la cual se base el diseño curricular. Ello queda refrendado en las siguientes opiniones:

(...) la perspectiva filosófica de la carrera es lo que resulta más difícil definir. (...) Reconocemos que eso ha dependido de las distintas direcciones de carrera, no está sellado [estipulado] desde el plan de estudios (UAS-PED).

(...) no tenemos un paradigma exclusivo. No está declarado como un principio nuestro (UBS-PED).

Por su parte, en la UMS se reconoce adscripción a una teoría educativa tal como puede apreciarse en la siguiente alocución:

No tengo claridad absoluta de que abordemos todo desde esta mirada, pero creo que el foco principal de nuestro proyecto viene de la teoría crítica... [A la que adscribe también la institución] (UMS-PED).

En cuanto a concepciones curriculares, en las tres universidades se aprecia la adopción de un enfoque curricular basado en competencias en esta carrera. Si bien en los discursos existen matices, es posible apreciar un patrón discursivo transversal en la idea de formación por competencias orientada pragmáticamente al desempeño laboral³.

Curricularmente, el enfoque está orientado por competencias, sin embargo, los programas, no están orientados por competencias. Operamos más bien por resultados de aprendizaje. Eso es lo que está expresado en los programas de asignaturas (...), siempre en vinculación con el perfil de egreso (UAS-PED).

Nos hemos sumado a la exigencia de las políticas actuales, que es avanzar a un enfoque por competencias (UMS-PED).

A partir del 2011 tuvimos un nuevo plan de estudios donde los grandes ajustes fueron la incorporación de (...) competencias genéricas y un plan [de estudio sobre la base] de resultados de aprendizaje (UBS-PED).

³ Cabe señalar que el enfoque curricular basado en competencias fue promovido en las universidades por el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile a través del proyecto MECESUP (Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Superior), con financiamiento del Banco Mundial.

En coherencia con el enfoque curricular basado en competencias, en los tres tipos de universidades, se releva el factor empleabilidad como un condicionante transversal en el diseño del perfil de egreso, tal como se ilustra a continuación:

Nuestro proyecto está orientado a lograr que nuestros futuros profesores se posicionen bien en el mundo laboral, porque esa es la exigencia que se les hace a los profesores de hoy en día. (...) El profesor debe ser reflexivo no solo a nivel de aula, sino también sobre el entorno, el contexto en el que se enmarca. Es decir, se tiene el rol de enseñar pero en contexto particular donde juegan otras variables también. (...) nosotros tenemos una muy buena tasa de empleabilidad. Nuestras tituladas tardan 1,8 meses en encontrar trabajo (UAS-PED).

En el caso de la UMS, por su parte, la jefatura de la carrera revela la existencia de tensiones entre el sello formativo institucional y la necesaria orientación a la empleabilidad.

Creemos que si queremos ser parte de este sistema, (...) debemos darles [a los titulados] espacios de empleabilidad reales, tenemos que dialogar con la política, pero por otro lado, también sabemos que nos interesa que nuestros estudiantes tengan un sello. Entonces, desde ese punto de vista, yo diría que nuestro enfoque curricular es un híbrido entre estas dos tensiones (UMS-PED).

Este enfoque hacia la empleabilidad es especialmente notorio en el caso de la UBS, cuya fuente de validación de los resultados del plan de estudio son principalmente los empleadores.

(...) otro elemento importante que consideramos son los reportes de los empleadores en las acreditaciones. Efectivamente, ellos transmitían que [los titulados] estaban muy bien preparados en lo disciplinar, lo que respalda nuestro enfoque (UBS-PED).

La identificación de aquellos perfiles formativos que requiere el mercado laboral transita por distintas vías. En los casos de las UAS y UMS se alude a fuentes que no sólo consideran el mercado laboral sino también optan por fuentes complementarias derivadas de indagaciones entre estudiantes, titulados o de investigaciones especializadas.

Hemos hecho estudios de satisfacción con estudiantes y con tituladas (...). Hay un quiebre en la satisfacción [con la formación académica] que está marcado por el hito del egreso. Son más exigentes con la formación mientras están en la universidad, pero cuando llegan al mundo laboral (...) se sienten muy satisfechas porque se comparan con sus pares en términos formativos. Y eso (...) nos tranquiliza porque estamos acertando en el enfoque (UAS-PED).

Nuestro proyecto y enfoque es producto, también, de investigaciones que se han hecho dentro de la carrera. (...). Por ejemplo, una investigación interna fue la que gatilló que hayamos relevado curricularmente el tema de la educación emocional. El tema cómo intervienen, cómo van conociendo al estudiante y cómo, también, se van apropiando del rol (...) es el gran eje del currículum de la carrera (UMS-PED).

Otro aspecto común en las carreras estudiadas, es que reconocen en el perfil de egreso un sello formativo. El sello trata de capacidades o competencias distintivas que se pretende desarrollar en los estudiantes. En ninguno de los tres casos el sello deriva de una reflexión a nivel de carrera sino más bien de orientaciones y principios de nivel institucional.

En el caso de la UAS se alude al concepto de “responsabilidad social universitaria” como un sello instalado en sus estudiantes tal como se desprende del siguiente relato:

(...) nuestras estudiantes salen con el discurso de la responsabilidad social universitaria. Eso está muy arraigado en nuestros estudiantes y permanece tras el egreso y en los primeros años de vinculación con el mundo laboral. (...) Sin embargo, es más institucional yo creo, no es un logro solo de la carrera, sino que de la Universidad (UAS-PED).

La UMS advierte que existen orientaciones institucionales que se quedan más en el discurso. A nivel local, los rasgos distintivos del sello se relacionan también con la capacidad de comprensión del contexto y con un auto reconocimiento situacional respecto de su quehacer como docentes desde una mirada crítica de la realidad.

El sello que tenemos como carrera guarda directa relación con el sello de nuestra institución. (...) Yo diría que nuestro sello (...) [radica en] cómo el estudiante entiende su rol, la función, su práctica pedagógica en la escuela. Así, los estudiantes con este sello tienden a situarse de una manera (en) que no entienden lo que pasa en la escuela sin entender el contexto. Todo esto es clave para entender lo que pasa, las dinámicas, la cultura, tienen que conocer el contexto. Esto es un sello identitario en nuestros estudiantes (UMS-PED).

El discurso proveniente de la UBS releva como sello distintivo, en cambio, lo que se denomina un enfoque orientado al desempeño y el acompañamiento, tal como puede verificarse en el siguiente testimonio:

Nuestro sello (...) [se ha] basado más bien en el desempeño por sobre lo que es el dominio de contenido solamente. El sello o característica nuestra es el acompañamiento, profesores que acompañan a sus estudiantes, incluso fuera de la sala. Tenemos esa característica, de profesores muy cercanos, uno iba al colegio a ver su problemática, uno

se quedaba con ellos a reforzar. Había un acompañamiento físico, personal, directo, siempre orientado a la práctica docente (UBS-PED).

Otro rasgo formativo que aparece en la UBS es la capacidad de manejo de la diversidad, tal como puede visualizarse en el siguiente fragmento:

Hay elementos que sí nos diferencian... acá efectivamente se forma para trabajar con la diversidad y eso no está en todos los planes [de otras carreras similares], y es una necesidad actual... El problema de la atención a la diversidad está declarado y es el sello de la escuela (UBS-PED).

Un aspecto común en el discurso de las direcciones de carrera de UAS y de UMS es el énfasis que le otorgan a la capacidad del propio titulado en su rol como docente en contexto de escuela, relevando los conceptos de “rol transformador” o de “concepción situacional-contextualizada” de la labor docente como parte del sello formativo contemplado en el perfil de egreso.

(...) nosotros hemos tratado de instaurar un sello orientado hacia el profesor reflexivo con su práctica, hacia un profesor que es capaz de transformar paulatinamente los espacios escolares en los que se inserta (UAS-PED).

Creemos que el profesor es un agente de cambio que se inserta en un contexto (concreto) en términos de relacionarse con pares, relacionarse con apoderados, con los estudiantes en la complejidad misma de la cultura escolar, y cómo yo me puedo posicionar en esa escuela y ser un aporte pero, al mismo tiempo, considerando el trabajo en equipo (UMS-PED).

La concepción del docente como agente transformador representa una tensión con la orientación a la empleabilidad, por lo que entre los directores existe consciencia de que el contexto educativo inmediato no facilita del todo la puesta en marcha de innovaciones y grandes transformaciones. Por tal razón, en el caso de la UAS, las experiencias prácticas consideran esta realidad. Con éstas se pretende facilitar el primer encuentro entre un docente recién titulado y el contexto laboral.

Tenemos mecanismos de acercamiento paulatino a la práctica, es decir, una forma paulatina de insertarse en los espacios escolares. Hemos tratado de ser bien cuidadosos en eso, en el énfasis de lo paulatino, porque de lo contrario genera mucha frustración en los recién egresados esta idea del choque con el mundo escolar y que no logran innovar rápidamente en un mundo que suele ser bien conservador (UAS-PED).

Validación del perfil de egreso

Un aspecto fundamental en la perspectiva de la empleabilidad corresponde a la validación que se realiza del perfil de egreso, en el sentido de asegurar su pertinencia en el contexto laboral. En el caso de la UAS se enfatiza una estrategia de prácticas a lo largo de la carrera, instancia en la que se valida el perfil de egreso.

Nosotros hemos exacerbado el discurso [de la práctica intensiva] durante toda la trayectoria. Entonces, es evidente que ellos [los estudiantes] van a poner todo el compromiso en la práctica. Terminan la práctica y les ofrecen trabajo rápidamente ahí mismo, se insertan rápidamente en el mercado laboral incluso sin titularse. Eso respalda nuestro perfil de egreso (UAS-PED).

Si bien en la UAS se apela a la opinión de los empleadores también se consideran otros factores de política sectorial, que puedan mostrar tendencias hacia donde evolucionará el mercado laboral. En esa perspectiva, el director de la carrera plantea:

Para definir nuestro perfil de egreso trabajamos con los empleadores como una fuente y trabajamos también con las políticas nacionales e internacionales. Revisamos donde está enfocándose la educación. Cuál era la demanda o las tensiones que la educación tenía en ese momento. También trabajamos con los estudiantes, en términos de lo que querían ellos en esta visión, y con los profesores y con los egresados que ya habían salido al mundo laboral y a ellos los convocábamos a estas reuniones. Fundimos una matriz, hasta levantar un perfil de egreso que era respuesta a todas estas demandas (...). Tomamos este perfil, se declaró, se escribió, se sistematizó y se llevó nuevamente a los actores para que lo revisaran (UAS-PED).

De todas formas, la UAS establece que un plan de estudio no puede lograr un perfil de egreso total y absolutamente alineado con la realidad laboral. En esa línea se sostiene:

(...) depende de cómo uno lo plantee en términos de la disyunción entre lo que se aprende y lo que realmente se requiere para el ejercicio profesional. (...). Es una perspectiva (...) de cómo el sistema escolar, que es un sistema bien conservador y tradicional, imposibilita al recién titulado, a la profesora novel o principiante, a poder implementar aquello que ha aprendido en el centro universitario. (...) Más que disyunción entre lo que aprendieron y lo que se requiere en el sistema escolar, es el choque del mundo escolar, la resistencia del mundo escolar a la innovación (UAS-PED).

Un proceso análogo al de la UAS declaran las autoridades de la UMS, al considerar las prácticas como fuente de información para la validación del perfil de egreso, así como la opinión de los empleadores y titulados.

Consideramos distintos factores para evaluar nuestro perfil de egreso. Por un lado, [son los] procesos de práctica los que van relatando los empleadores, los directores o los jefes técnicos respecto de cómo van viendo a nuestros estudiantes, pero también vamos viendo [evaluando sobre la base de] otros indicadores. Por ejemplo, en una escuela podemos encontrar, tres, cuatro titulados de acá, trabajando. (...) Normalmente, lo que más pesaba en el diseño de las mallas curriculares [planes de estudio] tenía que ver con el reporte de los empleadores al respecto. Entonces... y en este último año, para la [elaboración de] última malla [plan de estudio], constituimos un consejo de empleadores (UMS-PED).

En cuanto a la UBS, se indica que el proceso de validación del perfil de egreso es gatillado por la prueba INICIA⁴, que constituye un factor externo a la carrera. Así también, en lo que respecta a las estrategias para validar la coherencia entre perfil de egreso y exigencias laborales cabe señalar que sería en este caso un aspecto deficitario en tanto no se dispone de estrategias o mediciones referentes al campo laboral.

Para nosotros el surgimiento de INICIA hace que evaluemos nuestro perfil de egreso (...). No tenemos algo sistemático para ver esa coherencia [del perfil de egreso con las demandas del mercado laboral]. El último [perfil de egreso] tenía quizás algunos hitos para ir testeando, e INICIA de alguna manera es una buena instancia para el testeado... ya que no hay un instrumento estandarizado, riguroso (UBS-PED).

Mecanismos para asegurar el cumplimiento del perfil de egreso

Un aspecto complementario al diseño curricular corresponde a los mecanismos que utilizan las carreras para asegurar el cumplimiento del perfil de egreso que han definido, aspecto clave desde el punto de vista de los resultados del proceso formativo. En el caso de UAS se dispondría de instancias oportunas que operarían durante el proceso de formación académica del estudiante y que apuntarían a la medición de competencias y habilidades. Empero, se reconoce que son insuficientes.

⁴ Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente que se aplica de manera voluntaria a los estudiantes que están cursando el último año de la carrera de Pedagogía. Su propósito es evaluar el proceso formativo a través del nivel de competencias adquiridas.

Tenemos instancias en que vamos midiendo el [cumplimiento del] perfil de egreso, pero la debilidad nuestra está en que no tenemos una instancia formal, sistémica, de acompañamiento a la trayectoria académica. Y eso tiene múltiples impactos, en lo curricular, en lo administrativo y por eso estamos hoy día en este trabajo (...) de ajuste curricular y diseño de un plan de seguimiento y acompañamiento a las estudiantes durante la carrera (UAS-PED).

En la UMS se identifican mecanismos *ex post*, en tanto se alude a instancias propias del mundo laboral como momentos en los cuales se verifica el cumplimiento de los perfiles de egreso. Sin embargo, no se dispone de mecanismos sistemáticos dentro de la fase de formación universitaria. Los factores de empleabilidad así como la propia experiencia de los titulados en sus primeros años laborales son considerados como fuentes prioritarias para la evaluación y definiciones de ajustes en materia de perfil de egreso.

Evaluando el [cumplimiento del] perfil de egreso, yo diría que hemos transitado, de una relación más funcional a una relación donde, efectivamente, hay que escuchar más lo que necesitan las escuelas a través de sus equipos de gestión, a través de los profesores. Nos falta instalar mecanismos mucho más sólidos para que sea una evaluación propiamente tal, (de manera) que esa opinión tenga un impacto mayor en nuestros planes de estudio (UMS-PED).

En el caso de la UBS se alude a instancias de prácticas de la cual se extraen insumos para indagar el grado de cumplimiento del perfil de egreso, pero también desde un enfoque de desempeño laboral, lo cual constituiría un control *ex post*. Bajo ese marco se plantea:

Vamos evaluando el [cumplimiento del] perfil de egreso con los centros de práctica, a través de los informes de los profesores guías o tutores. Ellos van advirtiendo las debilidades con las que se enfrentan nuestros estudiantes al momento de la práctica profesional (UBS-PED).

CARRERA DE PSICOLOGÍA

Definición del perfil de egreso y el diseño curricular

Los directores entrevistados eluden referirse a las teorías educativas y concepciones curriculares que se encuentran detrás de sus proyectos educativos. No se advierte, en ninguna de las tres carreras de Psicología estudiadas, un discurso claro acerca de la adscripción a un paradigma educativo determinado.

La UAS opta por referirse a orientaciones o enfoques propios de corrientes psicológicas que caracterizan su proyecto educativo, las que tendrían un enfoque de formación “integrativo” en contrapunto con otras instituciones.

No hay una línea donde uno pueda decir aquí prevalece tal paradigma o corriente. Lo que tenemos (...) es un enfoque con bastante integración. (...) La carrera nunca se ha casado con algún modelo teórico, no te podría yo decir que aquí hay un énfasis a nivel psicoanalítico por ejemplo, ni conductista, ni a nivel táctico ni transaccional ni a nivel de las neurociencias. En el fondo es un enfoque o una orientación bastante más integrativa” (UAS-PSI).

Por su parte, en la UMS también se advierte inicialmente una negación por adscribir discursivamente a algún paradigma filosófico en particular, aunque el sustento de su proyecto educativo se vincula al paradigma al que suscribe la Universidad. Cabe destacar que en este caso las instancias de acreditación han incidido en la definición de los paradigmas que caracterizan los modelos de formación. Al respecto se señala:

La pregunta acerca de los paradigmas, en nuestra carrera, no necesariamente está instalada. (...) hay ciertos modelos que se llaman constructivistas, y yo diría que si bien en nuestro modelo algo de eso hay, creo que más bien este se caracteriza porque busca que los estudiantes vayan generando conocimiento al mismo tiempo que van formándose. Al año 2016 nosotros no tenemos formalizado un modelo educativo particular de la carrera de Psicología (UMS-PSI).

En el caso de la UBS se evita responder en términos de paradigmas filosóficos y se alude en cambio a enfoques asociados a una corriente psicológica más bien de corte “generalista con tintes sistémico-humanistas”. Al igual que en la UMS, en la UBS se alude al factor acreditación como un elemento gatillante de la definición concreta de sus paradigmas. En esa perspectiva, se argumenta:

[El plan de estudio de la carrera tiene]... algún tinte sistémico-humanista. (...) si bien tenemos más asignaturas que tienen que ver con esa línea de intervención de la psicología, la verdad es que al parecer se trata de una malla [plan de estudio] generalista en términos de que [los egresados de la carrera] pueden trabajar en los distintos ámbitos de la psicología, esto es: laboral, clínica, educacional, etc. (UBS-PSI).

Las instituciones reconocen poseer un sello formativo propio que se ve reflejado en el perfil de egreso. En el caso de la UAS, se menciona, por ejemplo, la formación en investigación, la responsabilidad social y la ética como los rasgos fundamentales de su sello.

El sello está apuntando a un profesional con actitud y muy bien preparado en lo que significa la formación en la investigación. Es un sello (con énfasis en) la investigación (...). Cuando el estudiante culmina el primer ciclo tras dos años maneja una serie de estrategias, de técnicas de investigación. (...) un sello que de alguna forma obliga a responder a todas las demandas sociales, más aun si somos (...) una universidad con compromiso social y eso es un sello también importante. Otro rasgo del sello que es fundamental tener en cuenta dice relación con el sentido ético de la formación académica (UAS-PSI).

En el caso de la UMS, al igual que la UAS, se reconoce las habilidades de investigación como un sello característico de los estudiantes que cursan la carrera, aunque en tensión con la formación profesional.

Hay un tema ahí que en estos años ha empezado a florecer con fuerza, sobre todo por las exigencias de acreditación, y que tiene que ver con la investigación. Nuestra profesión o nuestra carrera es una carrera que genera dos polos: uno que es muy orientado al mundo profesional, (...) y otro (...) que orienta los esfuerzos de la institución hacia el mundo académico. Estas dos cosas han estado en tensión en la carrera desde siempre pero este último tiempo ha recrudecido por la fuerza que ha tomado el tema de la investigación a nivel general en la universidad y a nivel de la educación superior (UMS-PSI).

La UMS también alude a otros atributos que serían parte del sello formativo. Destacan el enfoque realista y situacional con el que egresan sus estudiantes como un rasgo diferenciador de sus proyectos educativos.

(...) nuestros egresados no tienen problemas para trabajar en contextos difíciles, y por lo general ahí es donde está el trabajo; en programas sociales a nivel territorial. Nosotros formamos no para ser un psicólogo clínico, social o educacional, sino que formamos para ser un psicólogo generalista, que puede insertarse en cualquier campo laboral y, en ese sentido posibilitar, si se quiere, la movilidad social. (...) buscamos [formar] psicólogos que se comprometan con ciertas realidades también. Hay sintonía entre lo que pide el mundo del trabajo y lo que estamos formando (UMS-PSI).

La UBS, a su vez, señala que el rasgo orientador del currículo es el sello sistémico – humanista. Sin embargo, esta declaración fue cuestionada en el proceso de acreditación de la carrera como puede apreciarse en el siguiente relato:

Tenemos una dificultad ahí, ya que nosotros nos declaramos con un sello sistémico humanista, pero eso no se concedía con nuestro currículum, no bastaba con tener más asignaturas sistémico humanista... y eso lo pudimos ver en la acreditación.(...) [Hubo] un punto de mejora en esto [en tomar consciencia de esta situación], como un inicio para reflexionar acerca de cómo traspasar nuestro sello al programa [al plan de estudio] (UMS-PSI).

Adicionalmente, en la UBS distinguen otro rasgo que caracterizaría el perfil de egreso: la capacidad de flexibilidad de los egresados de la carrera ante distintas situaciones laborales.

Una de las fortalezas del perfil [de egreso] es la flexibilidad, la capacidad de asumir distintos roles. Aunque antes lo que pudo verse como una fortaleza también era una suerte de debilidad, como algunos decían, “una excesiva humildad”. Entonces, de alguna forma, lo que destacaban los empleadores era que a un titulado nuestro lo podías poner en distintas funciones, que no tuvieran mucho que ver con el rol de psicólogo y no se negaban a hacerlo (UMS-PSI).

Validación del perfil de egreso

Al tratar de identificar los mecanismos clave para validar el perfil de egreso, los discursos tienden a inclinarse con distinto énfasis por factores de carácter endógeno y exógeno.

Al ver si estábamos logrando el perfil, constatamos que faltaba sintonía con la política de formación de la propia Universidad. (...) referida a los sistemas de créditos transferibles. Otro factor que consideramos, tenía que ver con la sobrecarga académica para los estudiantes. Y un tercer aspecto, fue revisar el campo laboral de los psicólogos actualmente. (...) Por ejemplo, es indispensable saber cómo evaluar e intervenir en las empresas, en los distintos lugares de trabajo y en lo educacional también. (...). Hicimos revisión de planes de estudio a nivel nacional y también a nivel internacional (UAS-PSI).

Cabe destacar que la estrategia de la UAS considera consultas a otras instituciones, lo que corresponde a una particularidad que hace posible el contraste de perfiles de egreso y diseños curriculares.

(...) tuvimos que seleccionar aquellos contenidos que son fundamentales para todo psicólogo que quiera ingresar al mundo laboral. Y eso queda de manifiesto en el perfil de egreso, gracias a estas instancias de contacto con otras universidades (...) para

llegar a acuerdo en torno a 7 competencias que debería dominar todo psicólogo que egresa [de la Universidad] (UAS-PSI).

Se reconoce abiertamente en el caso de la UMS la inexistencia de mecanismos concretos y específicos para garantizar el aseguramiento de la coherencia entre perfil de egreso y exigencias laborales.

En estos momentos, si definimos algo respecto a la coherencia del perfil con lo que se requiere en el trabajo sería bien a ciegas, y creo que es la tarea que viene para enfrentar la próxima acreditación: la vinculación con empleadores, la vinculación con los titulados, es de primera prioridad. Porque, efectivamente, nosotros (...) no tenemos cómo medir [la coherencia de] nuestro perfil y que eso llegue a reportar al currículum (UMS-PSI).

En la UBS no sólo se advierte la inexistencia de mecanismos o estrategias para asegurar coherencia entre perfil de egreso y exigencias laborales, sino que se admiten deficientes resultados en términos del ingreso al campo laboral por parte de los egresados. Los entrevistados asocian estas falencias a la alicaída reputación académica de la universidad y al perfil de ingreso de sus estudiantes.

Tenemos dificultades en cuanto a inserción laboral temprana. La cantidad de psicólogos que están saliendo anualmente en todo el país, lamentablemente nos afecta. A esto se suma el que no se logró prestigiar nunca la universidad. Entonces, de alguna forma eso también tiñe la visión que tienen los empleadores sobre nuestros graduados. Nuestro perfil de ingreso es muy bajo. A pesar de las distintas estrategias remediales aplicadas en la carrera, sucede que hay alumnos que no adquieren las competencias profesionales básicas para poder desarrollarse a nivel profesional. Y también pasa que estos chicos son súper reticentes a aceptar sus debilidades (...) y eso hace que les cueste aceptar, por ejemplo, que redactan mal. Entonces todo eso afecta nuestro perfil de egreso (...) Estábamos sacando [titulando] profesionales con graves falencias, que se veían una vez trabajando (UBS-PSI).

Mecanismos para asegurar el cumplimiento del perfil de egreso

Existen diferencias entre las universidades, respecto de los mecanismos que disponen las direcciones de carrera para evaluar el cumplimiento de sus perfiles de egreso. En efecto, la UAS señala haber instalado mecanismos formales para verificar el cumplimiento del perfil de egreso.

Tenemos dos instancias que velan para que se logre el perfil: un comité de currículum y un comité de pregrado. Estos se reúnen sistemáticamente y ven desde cosas administrativas hasta los contenidos. (...) Y el segundo es el comité de pregrado, que hace evaluaciones permanentes de los cursos tres veces en el semestre: al inicio, al medio y al final del mismo. Así vamos revisando desde cosas de tipo administrativas, a cuestiones un poco más complejas como cargas académicas, lo que también sirve para ir evaluando el perfil de egreso (UAS-PSI).

Por su parte, la UMS declara no contar con mecanismos sistemáticos de evaluación de cumplimiento del perfil de egreso.

Si bien es cierto que nuestro perfil [de egreso] ha sido evaluado en diferentes momentos por empleadores, por titulados, por profesores, por estudiantes, tiene esta historia de no haberse considerado [la evaluación del perfil de egreso] en el diseño curricular. Por eso la acreditación, es un proceso que valoro porque nos obliga a sistematizar ciertas cosas que no tenemos sistematizadas (UMS-PSI).

Similar escenario describe la UBS, que reconoce abiertamente no disponer de mecanismos de seguimiento del perfil de egreso, salvo aquellos que se aplican al final de la formación profesional. Al respecto se plantea desde la dirección de la carrera:

El perfil de egreso se validó en reuniones con empleadores y con egresados. Así, básicamente, lo que hacían los empleadores era definir si se veían o no se veían esas competencias [en los titulados]. (...) Un avance en la evaluación del perfil de egreso fue cuando se diseñó la nueva malla curricular [plan de estudio]. Ahí después del examen de grado y del examen de título, aplicamos rúbricas de evaluación del cumplimiento de las competencias que estaban en el perfil de egreso. (...) Al final te dabas cuenta que no se cumplían las competencias pero ya había transcurrido toda la carrera (UBS-PSI).

DISCUSIÓN

A continuación, se discuten los resultados que derivan del análisis de las entrevistas realizadas con los directores de carrera participantes del estudio.

1. Cabe preguntarse cuál es la razón por la cual los directores, tanto de Psicología como de Pedagogía en Educación Básica, no son capaces de identificar con claridad la teoría educativa que subyace al proyecto educativo que conducen. Una explicación es que sea producto de un desconocimiento, lo cual es poco probable pues se trata de académicos calificados. Una segunda alternativa, más plausible, es

que el diseño curricular no arranque desde la teoría sino de un modelo de currículo instalado en la institución u otras instituciones, al que se le hacen ajustes para ceñirse al sello institucional y conseguir de mejor forma indicadores de desempeño tales como retención y empleabilidad.

Esta interpretación cobra más fuerza en tanto, las teorías educativas y las corrientes curriculares no constituyen un factor relevante en el discurso de los directores de ambas carreras. La identificación del uso de una metodología basada en competencias como principio rector del diseño curricular suprime cualquier otra preocupación por la coherencia teórica. Idéntico destino sufre el sello institucional, en tanto se transforma en un aspecto subordinado a las preocupaciones de la inserción laboral, situación especialmente patente en el caso de la UBS.

2. En relación al enfoque curricular declarado, todas las carreras de Pedagogía en Educación Básica señalan enmarcarse en el diseño curricular por competencias basado en resultados de aprendizaje, independiente del nivel de selectividad de las universidades. Las direcciones superiores de las carreras de Psicología también señalan adherir al enfoque por competencias, pero matizado con las definiciones más clásicas de la formación en Psicología. Sin duda, el discurso de la formación por competencias se ha instalado en el diseño curricular en Chile desde mediados de la década pasada, revelando la enorme influencia del proceso Tuning Europa. Es posible levantar la hipótesis respecto de la baja vinculación de las competencias y las prácticas micro-curriculares (modelo pedagógico) que, a partir del discurso de los directores, no parece representar un aspecto sobresaliente.

3. Ambas carreras declaran poseer un sello formativo en el perfil de egreso que, en general, deriva de principios establecidos a nivel de universidad, siendo atributos transversales a todas las carreras de la institución. Con todo, se reconocen sellos específicos para el caso de Psicología y Pedagogía en Educación Básica que sólo en el caso de la UAS están definidos con precisión y constituyen aspectos que se adquieren en el proceso formativo. En la UMS y la UBS se hace referencia a rasgos actitudinales, que parecen derivar más del perfil de ingreso que de la formación propiamente tal.
 Resulta notable que los directivos de la UBS definan un sello distinto al declarado por la institución en sus planes de estudio. En este caso, podría entenderse que existe un sello formal a nivel institucional, pero en el nivel de carrera los énfasis formativos no necesariamente coinciden con las políticas institucionales.

4. En relación a la validación de los perfiles de egreso, y las estrategias para asegurar su coherencia con las exigencias del medio se advierten diferencias relevantes en las estrategias para asegurar coherencia entre perfil de egreso y las exigencias laborales:

4.1 La UAS presenta en ambas carreras una identificación precisa respecto a la existencia de mecanismos de aseguramiento de coherencia del perfil de egreso y los requerimientos del mercado laboral. En efecto, se declaran procesos de consulta a los empleadores y revisión en instancias de práctica. Además, se resalta en el caso de Psicología, una coordinación con otras instituciones en orden a concordar un perfil de egreso básico común.

4.2. Se aprecian mayores debilidades en las carreras de la UMS y la UBS. Si bien se identifican instancias internas de evaluación en complemento a instancias externas, se reconoce que no serían estrategias sistemáticas. Se señala abiertamente una falencia en este aspecto, dada la inexistencia de mecanismos destinados específicamente a la validación del perfil de egreso, asociando así otras instancias de evaluación como parte de estrategias de verificación de cumplimiento del perfil de egreso, tales como: “reuniones con empleadores” y la aplicación de “rúbricas de evaluación de competencias al final de la carrera” desde las cuales se evaluaría el grado de cumplimiento del perfil de egreso.

5. En lo que concierne al seguimiento y aseguramiento del cumplimiento del perfil de egreso, existe en la UMS y UBS, en ambas carreras, una patente ausencia de mecanismos que permitan verificar el grado en que la promesa formativa se cumple. Se trata de uno de los aspectos más críticos evidenciados en las conversaciones con los directores de carrera. En efecto, tanto la UMS como la UBS no disponen de un sistema de medición o evaluación oportuno, sistemático y confiable que permitiera medir la progresión de logro de los perfiles de egreso. La UMS y UBS presentan evaluaciones del perfil de egreso aplicadas al finalizar la carrera del estudiante (tanto en Psicología como en Pedagogía en Educación Básica), en directa dependencia de los resultados de la inserción laboral.

La UAS, en cambio, para el caso de las dos carreras estudiadas, plantea una estrategia de verificación de cumplimiento de perfil de egreso sistemática, contemplando instancias de evaluación durante el proceso de formación académica universitaria, y no sólo al final de ésta. Resulta notable que la UAS presente una estrategia de carácter preventivo que considera “boyas de alerta temprana” en caso de observarse falencias en los aprendizajes, mientras que en las universidades con mediana y bajo grado de selectividad los mecanismos serían ex-post al proceso de formación universitaria, lo que explícitamente las direcciones de carrera visibilizan como una debilidad.

Resulta relevante la debilidad relativa que evidencian las instituciones menos selectivas en el aseguramiento del perfil de egreso, tanto en pertinencia como en cumplimiento. Esta situación debilita las posibilidades de inserción laboral de sus titulados, pues las instituciones no realizan ajustes en su proceso de formación, de

tal manera de revertir posibles vacíos que se generan en los procesos de aprendizaje y adquisición de competencias. En este escenario, se trata de un proceso educativo que opera sobre una serie de supuestos no verificados, los que podrían contribuir a una inserción laboral inequitativa.

CONCLUSIONES

El diseño curricular de las carreras de Pedagogía en Educación Básica y Psicología se define a partir de imperativos de inserción laboral y exigencias de los procesos de acreditación, sin mayor consideración a teorías educativas. Estas condicionantes son más categóricas en el caso de Pedagogía en Educación Básica.

El enfoque basado en competencias es coherente con la orientación de los planes de estudio a la empleabilidad. Destaca acá una clara influencia de los procesos de Bolonia y Tuning–Europa, como parte de una tendencia mundial de orientación al mercado laboral. Además, este enfoque es evaluado positivamente en los procesos de acreditación de carreras, cuestión que es relevada en el discurso de los directivos de las carreras consideradas en el estudio.

La atención en la empleabilidad exige una preocupación especial por el aseguramiento del perfil del egreso en dos dimensiones. Primero, debe cautelarse la coherencia del perfil con requerimientos del mercado laboral y, en segunda instancia, su efectivo cumplimiento. Sólo la UAS evidenció dispositivos sistemáticos en ambas dimensiones. Por el contrario, la UMS y UBS, reconocen debilidades apreciables en este ámbito.

Desde el punto de vista de la inserción laboral, dada la orientación a la empleabilidad que declaran las carreras consignadas en el estudio, el aseguramiento del cumplimiento del perfil de egreso resulta un aspecto clave. Cuando esto ocurre débilmente, los factores extra académicos como el origen social y el capital cultural asociado cobran mayor relevancia. En tal sentido, la UAS claramente dispone de los mecanismos que propenden a asegurar la coherencia y cumplimiento del perfil de egreso, lo cual apunta en la dirección de una inserción laboral más efectiva por parte de sus graduados. Por el contrario, la UMS y UBS, muestran débiles mecanismos en este ámbito lo que conspiraría contra una inserción laboral satisfactoria de sus titulados. La situación más llamativa ocurre en el caso de la UBS en Psicología, donde se declara que el perfil de egreso no se estaba alcanzando.

REFERENCIAS

- Aldridge, Stephen. (2001). *Social Mobility. A Discussion Paper*. London: Performance and Innovation Unit.
- Allen, Jim y Velden, Rolf. (Eds.). (2007). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project*. Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht University: The Netherlands.

- Beneitone, Pablo, Esquetini, César, González, Julia, Maletá, Maida, Siufi, Gabriela y Wagenaar, Robert. (Eds.). (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning América Latina 2004 – 2007*. España: Universidad de Deusto.
- Bobbitt, Franklin. (1918). *The curriculum*. Massachusetts: The Riverside Press.
- Bremner, Pauline. (2017). "From fourth year to the outside world: Are we making our fashion graduates 'work ready' – are their skills transferable into the workplace?" 3rd. *International Enhancement in Higher Education Conference*. Consultado en <http://www.enhancementthemes.ac.uk/docs/paper/8-1-3-transition-out-of-university-into-work.pdf?sfvrsn=4>
- Brennan, John. (2004). Graduate Employment: Issues for Debate and Inquiry. *International Higher Education*, 34 (Winter), 12-14.
- Castellanos, Orvelis. (2011). Manual de Validación de Perfiles Profesionales y Estándares de Competencia. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (27). U. de Málaga. Consultado en <http://www.eumed.net/rev/ced/27/oac.htm>
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence y Morrison, Keith. (2007). *Research Methods in Education*. Oxford, UK: Taylor & Francis.
- Comenius, Jan. (1970). *Didáctica Magna o el arte de enseñar todo a todos*. México: Porrúa.
- De Vries, Wietse y Navarro, Yadira. (2011). ¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2 (4), 3-27.
- Dewey, John. (1937). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Díaz-Barriga, Angel. (2011). Competencias en Educación. Corrientes de Pensamiento e Implicancias para el Currículo y el Trabajo en Aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, II (5), 3-24.
- Autores. (2017).
- Autores. (2007).
- Autores. (2008).
- Autores. (2011).
- Glaser, Barney. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing*. Mill Valley: The Sociology Press.
- González, Julia y Wagenaar, Robert. (Eds.). (2003). *Tuning Educational. Structures in Europe. Informe Final*. España: Universidad de Deusto.
- Gutiérrez, Juan. (2014). *Rediseño Curricular con Enfoque de Competencias: una experiencia en la Universidad de Valparaíso*. Santiago de Chile: LOM Impresiones.
- Gutiérrez, Juan. (2016). *Formación Basada en Competencias: Procedimientos Evaluativos y Calificación del Desempeño de los Estudiantes*. Santiago de Chile: Sin Editor.
- Kilpatrick, William. (1918). *The Project Method*. New York: Teachers College Record, Columbia University.
- Leclercq, Dieudonné. (2017). Diez preguntas para autoevaluar el perfil de egreso, el programa y las asignaturas. Desafíos ejemplificados. En García-Calderón, L. (Editor). *La evaluación de competencias en la educación superior* (pp.15-54). Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica.
- Lindberg, Matti. (2008). *Diverse routes from school, via higher education, to employment: A comparison of nine European countries*. Turku: UNIPRINT.
- Mason, Geoff, Williams, Gareth, Cranmer, Susan y Guile, David. (2003). *How much does higher education enhance the employability of graduates?* Consultado en http://www.hefce.ac.uk/pubs/RDreports/2003/rd13_03/

- Meller, Patricio. (2007). Inserción laboral de los graduados Universitarios: la experiencia del Observatorio del empleo. *Revista Calidad en Educación*, 11, 39-47.
- Meller, Patricio y Lara, Bernardo. (2010). *Carreras universitarias: Rentabilidad, Selectividad y Discriminación*. Santiago: Editorial Uqbar.
- Mora, José-Ginés, Carot, José Miguel y Conchado, Andrés. (2010). *Informe resumen de los resultados del Proyecto PROFLEX en Latinoamérica Comparativa con el Proyecto REFLEX en Europa*. Centro de Gestión de la Calidad y del Cambio, Universidad Politécnica de Valencia: España.
- Milburn, Alan. (2012). *University Challenge: How Higher Education Can Advance Social Mobility*. London: UK Government.
- Moreno, Tiburcio. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, 39 (154), 77-90.
- Norton, Stuart. (2016). Embedding employability in higher education for student success, London: *Higher Education Academy*.
- Planas, Jordi. (2013). Los itinerarios laborales de los universitarios y la calidad de su inserción profesional. *Revista de la Educación Superior*, 42 (165), 31-62.
- OCDE. (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Consultado en <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-1-en>
- Pessoa Talitha y Noro, Luiz. (2015). Pathways for graduation evaluation in Dentistry: logical model building and validation criteria. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20 (7), 2277-2290.
- Pey, Roxana. (2012). *Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores. Reflexiones y procesos en las Universidades del Consejo de Rectores*. Valparaíso: Editorial Universidad de Valparaíso.
- Reimer, David y Steinmetz, Stephanie. (2007). Gender differentiation in higher education: educational specialization and labour market risks in Spain and Germany. Working Paper N°99, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Consultado en www.mzes.unimannheim.de/publications/wp/wp-99.pdf.
- Salas, Iván y Murillo, Favio. (2013). Los profesionistas universitarios y el mercado laboral en México: convergencias y asimetrías. *Revista de la Educación Superior*, 42 (165), 63-81.
- Schomburg, Harald. (2016). *Carrying Out Tracer Studies. Compendium on Anticipation and Matching of Skills*. Volume 6. Geneva, Italy European Training Foundation / European Centre for the Development of Vocational Training / International Labour Office.
- Smetherham, Claire. (2005). A Review of Literature on Graduate Employment, Underemployment and Unemployment. Briefing Paper 3. School of Social Sciences, Cardiff University.
- Stuart, Mary. (2012). *Social Mobility and Higher Education: The life experiences of first generation entrants in higher education*. London: Trentham Books Ltd.
- Tremblay, Karine, Lalancette, Diane y Roseveare, Deborah. (2012). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report Volume 1 – Design and Implementation*. Paris: OCDE.
- Tyler, Ralph. (1973). *Principios Básicos del Currículo*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga, Anand, Hans, Toepper, Miriam, Lautenbach, Corinna y Molerov, Dimitar. (2017). Valid Competency Assessment in Higher Education: Framework, Results, and Further Perspectives of the German Research Program KoKoHs. *AERA Open*, 3 (1), 1-12.

ARTÍCULO

Una vision general de los programas de Ingeniería Civil en Colombia

An overview of Civil Engineering programs in Colombia

MARÍA FERNANDA SERRANO GUZMÁN,* DIEGO DARÍO PÉREZ RUIZ,**
 NORMA CRISTINA SOLARTE VANEGAS,*** LUZ MARINA TORRADO GÓMEZ,****
 DANIELA TRIGUEROS SABOGAL*****

* , * , * , * , * Pontificia Universidad Javeriana, Cali

** , * , * , * Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga
 Correo electrónico: maria.serrano@javerianacali.edu.co

Recibido el 12 de noviembre de 2019; aprobado el 27 de noviembre de 2020

RESUMEN

Esta investigación se centra en el estado actual del programa de Ingeniería Civil en Colombia, país en vía de desarrollo, el cual a la fecha no se ha acogido en su totalidad a un proceso de unificación de contenidos a nivel país como el que se observa de manera exitosa en el proceso de Bolonia o en el proyecto Tuning. La información analizada está disponible en el Sistema Nacional de Educación Superior, repositorio institucional del Ministerio de Educación Superior de Colombia, y se categorizó por regiones geográficas, como se encuentra geopolíticamente organizado este país, atendiendo a los atributos: carácter de la institución de educación superior (IES), número de créditos y duración. Se hace énfasis en la importancia de la aproximación de todas las IES hacia programas de calidad que unifiquen competencias genéricas y específicas logrando de esta formar acercarse a lo esperado con el proyecto Tuning, tal y como ocurrió en Europa, teniendo presente que el progreso de la sociedad se logra en la medida en que se tiene una educación de calidad.

PALABRAS CLAVE

Ingeniería civil; Créditos; Educación; Calidad educativa

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

ABSTRACT This research focuses on the current state of the Civil Engineering program in Colombia, a developing country, which to date has not fully embraced a process of unification of content at the country level, such as the one observed successful way in the Bologna process or in the Tuning project. The analyzed information is available in the National System of Higher Education, institutional repository of the Ministry of Higher Education of Colombia, and categorized by geographical regions, how is this country geopolitically organized, attending to the attributes: character of the institution of higher education (IES), number of credits and duration. Likewise, emphasis is placed on the importance of the approximation of all HEIs towards quality programs that unify generic and specific competences, thus achieving a closer approximation to what was expected with the Tuning project, as occurred in Europe, bearing in mind that The progress of society is achieved to the extent that you have a quality education.

KEYWORDS Civil engineering; Credits; Education; Educational quality

INTRODUCCIÓN

El vertiginoso crecimiento poblacional está acompañado de una gran variedad de oficios y profesiones de las cuales las personas derivan su sustento. Se espera que en la medida en que se provean espacios educativos, se logre una mejora en la calidad de vida lo cual suele asociarse con una mayor capacidad de ingresos. La formación en Educación Superior le ofrece a los individuos la posibilidad de adquirir destrezas en saberes específicos. En la actualidad, la Educación Superior actual está experimentando cambios (Felgueiras, Rocha, & Caetano, 2017) razón por la cual además del requerimiento de inculcar los aspectos técnicos propios de la profesión, se está incentivando la actitud de innovación y de emprendimiento (Shuli, Hua, & Junlin, 2018) así como un adecuado manejo de los medios de comunicación de masas (Shnyrenkov & Pryadko, 2015) y destacadas competencias sociales (Zazo Muncharaz, Carmenado, & Rivera, 2015) (Shnyrenkov & Pryadko, 2015). En lo particular a la profesión de Ingeniería Civil, el desempeño ocupacional del egresado del programa le exige, comúnmente, un contacto con la industria, la sociedad (Chakrabarti, 2016) o ambos, más aun considerando que el ejercicio de esta profesión impacta en el desarrollo de obras públicas (Cachim, 2015) y privadas y, en general, en la economía de una nación (Shuli, Hua, & Junlin, 2018). Además, el ingeniero civil se caracteriza por su versatilidad para desempeñarse en diferentes sectores productivos (Shuli, Hua, & Junlin, 2018) y por la capacidad de adaptarse a los cambios del entorno (Lambropoulos, Pantouvakis, & Marinelli, 2014) y resolver problemas con restricciones de tipo técnico, económica y social (Hanieh, AbdElall, Krajnik, & Hasan, 2015).

Le corresponde al ingeniero civil aplicar los conocimientos de cálculo, hidráulica, física y mecánica de materiales, entre otros, para la planificación (Cruz Zúñiga & Centeno Mora, 2018), diseño, deconstrucción (Cruz Zúñiga & Centeno Mora, 2018), construcción y mantenimiento de diferente tipo de obras (Durley Torres, Guzmán Luna, & López Bonilla, 2015) complementando su saber en la capacidad de liderazgo e incursionando, como se puede corroborar para algunas universidades, de manera tímida en su participación con temas de responsabilidad social (Pasmanik Volochinsky, Rodríguez Araneda, Reyes Espejo, & Tarride Fernández, 2016) buscando el bien común y considerando el riesgo involucrado en los proyectos que se ejecutan (Cruz Zúñiga & Centeno Mora, 2018) o en las obras que se entregan al servicio de la comunidad.

En este artículo se presenta una visión del programa de Ingeniería Civil centrando el análisis en Colombia. Para ello, se tiene en cuenta la oferta académica de instituciones de educación superior con el carácter académico de Universidades, Instituciones Universitarias, Escuelas Tecnológicas e Instituciones Técnicas Profesionales que confieren el título de Ingeniero Civil. La información empleada en este estudio proviene del repositorio gubernamental del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) el cual está disponible en el portal del Ministerio de Educación Superior de Colombia (Ministerio de Educación Nacional de Colombia-SNIES, 2019). En este trabajo se menciona también sobre el efecto de los programas de calidad de la educación colombiana haciendo mención de la existencia de los homólogos internacionales y sobre las dificultades de ajustarse al Proceso de Bolonia y al Proyecto Tuning.

PROGRAMAS DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Muchos países, Colombia entre ellos, realizan concienzudos procesos de acreditación tanto de los programas como de las instituciones (Tabla 1) apoyándose en diferentes Agencias que emplean un marco comparativo con el que se verifica el cumplimiento de requisitos particulares (Melo, Fortes Besprosvani, Verdejo París, y Orta Martínez, 2008) para posteriormente preparar los planes de mejoramiento que permiten el logro de las metas que tiene establecido cada programa e institución.

Podría postularse que la presunción de las instituciones educativas es que con la calificación de acreditación se facilita el posicionamiento de los programas. Esta idea, así como el interés de ofrecer mejores profesionales dio origen a programas de autoevaluaciones y verificaciones externas en Colombia hasta que en 1992 surgió el Sistema Nacional de Acreditación supervisado por el Consejo Nacional de Educación Superior, que en sus comienzos estaba apoyado por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), y que contaba con un Sistema Nacional de Información al cual podían acceder las instituciones educativas de manera voluntaria para incluir los datos tanto de los programas como de la institución que los ofrecían (Melo, Fortes Besprosvani, Verdejo

París, & Orta Martínez, 2008). Hacia el 2003 se creó la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad (CONACES) que se encargó de establecer los criterios de evaluación de programas e instituciones planteando unos estándares de cobertura de aseguramiento básico de la calidad (Melo, Fortes Besprosvani, Verdejo París, & Orta Martínez, 2008).

Tabla 1. Agencia de control de calidad

País	Agencia	Fuente
Portugal	Agency for Assessment and Accreditation of Higher Education (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, A3ES)	(Cachim, 2015)
Francia	Hcéres (Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement Supérieur)	(Pernot, 2018)
Nicaragua	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA)	(http://ccacreditacion.org/content/20190218141141-1.pdf , 2019)
Costa Rica	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación superior (SINAES)	(http://ccacreditacion.org/content/20190218141141-1.pdf , 2019)
Guatemala	Consejo Superior Centroamericano (CSUCA)	(http://ccacreditacion.org/content/20190218141141-1.pdf , 2019)
Estados Unidos	Alrededor de 80 agencias agrupadas como: Agencias Nacionales de Acreditación (i.e. Association of Theological School in the US and Canada, Council on Occupational Education, Distance Education Accreditation Commission.; Agencias Regionales de Acreditación (i.e. Council of Regional Accrediting Commissions); Agencias Programáticas o Especializadas de Acreditación (i.e. Business and Accounting Accreditation, Accreditation Council for Pharmacy Education, Accreditation Board for Engineering and Technology).	(Guzmán Martínez, 2017)

Elaboración propia

En Colombia hay 552 instituciones de educación superior (IES) representadas en 203 principales y 349 seccionales correspondientes a 194 entidades oficiales y 358 entidades privadas. Del gran total de IES, 136 están acreditadas como de Alta Calidad Institucional según lo establece el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (Ministerio de Educación Nacional de Colombia-SNIES, 2019), es decir, que siguiendo los criterios de evaluación del CONACES, a cabalidad o en un alto porcentaje muestran evidencia del cumplimiento de estos, razón por la cual reciben este reconocimiento. Si bien es cierto que el ostentar el reconocimiento de Alta Calidad Institucional puede indicar que los procesos y procedimientos son ampliamente consonantes con la misión y la visión institucional, también es cierto que exigir u obligar a todas las instituciones a que se comprometan con este proceso genera, como lo dice (Melo, Fortes Besprosvani, Verdejo París, & Orta Martínez, 2008), riesgo de burocratización y estandarización por presentar evidencias

aceleradas (escribir o reportar lo que conviene) con relación al cumplimiento de las normas/requisitos/procesos.

PARTICULARIDADES DE LOS PROGRAMAS DE INGENIERÍA CIVIL EN COLOMBIA

Las regiones territoriales en Colombia están conformadas de acuerdo a semejanzas en atributos geomorfológicos, físicos, económicos, entre otros factores (Ayala Borrero, Díaz Córdoba, Pérez Ruíz, & Serrano Guzmán, 2017) (Tabla 2) y están caracterizadas por la descentralización administrativa (Bechara LLanos, 2015) que les permite un mejor manejo de los recursos. La mayor cantidad del Presupuesto Nacional del país se destina a las regiones Andina y Caribe que son las que reúnen el mayor número de departamentos.

Tabla 2. Regiones territoriales en Colombia

Región	Departamentos
Andina	Antioquia, Boyacá, Caldas, Cundinamarca, Huila, Norte de Santander, Quindío, Risaralda, Santander, Tolima.
Amazónica	Amazonas, Caquetá, Guainía, Guaviare, Putumayo, Vaupés.
Caribe	Atlántico, Bolívar, Cesar, Córdoba, La Guajira, Magdalena; y, San Andrés, Providencia y Santa Catalina que hacen parte de la zona insular.
Orinoquía	Meta, Vichada, Casanare, Arauca.
Pacífica	Choco, Valle del Cauca, Cauca, Nariño.

Elaboración propia

En el territorio colombiano existían 166 instituciones educativas que estaban calificadas para otorgar el título de Ingeniería Civil (Ministerio de Educación Nacional de Colombia- SNIES, 2019). Estas instituciones estaban conformadas por 42 Universidades de carácter oficial, 116 universidades de carácter privado, una Institución Técnica Profesional oficial, una institución Tecnológica oficial y seis más que funcionaban como Institución Universitaria/Escuela. A la fecha de este estudio, un total de 28 instituciones educativas, 22 de carácter privado y 6 de carácter público, no se encontraban habilitadas para recibir más estudiantes por lo cual está categorizado como inactivo. Con respecto a las causales para este hecho, en el reporte de SNIES se encontró que a tres universidades se les negó el registro calificado (RC), documento que contempla las condiciones mínimas para operar, a otras dos porque se les vencieron los términos para la renovación del RC y a otro programa que por decisión de la universidad (autonomía universitaria) optó no continuar ofreciéndolo (Ministerio de Educación Nacional de Colombia-SNIES, 2019). No se encontró ninguna otra justificación del cierre del programa en los demás registros del SNIES.

Comparación del sistema de créditos, duración y modalidad de la oferta de programas de ingeniería civil en Colombia

La organización curricular por crédito académico en la educación superior se originó en la Universidad de Harvard (Melo, Fortes Besprosvani, Verdejo París, & Orta Martínez, 2008). La definición de crédito académico expresada por diferentes autores es:

- Unidad de medida del trabajo académico del estudiante (Melo, Fortes Besprosvani, Verdejo París, & Orta Martínez, 2008)
- Unidad de medición del esfuerzo del estudiante para desarrollar competencias mediante cursos académicos, aprendizaje informal o aprendizaje fuera de la universidad (Melo, Fortes Besprosvani, Verdejo París, & Orta Martínez, 2008)
- Número de horas adicionales de trabajo independiente desarrollado por el estudiante por cada hora de trabajo presencial (Montero G., 2006)
- Unidad valorativa de la carga académica del estudiante en la educación superior y el grado en que la institución contribuye para que este complete su formación. (Mora Vargas & Gallardo Álvarez, 2005)
- Tiempo dedicado por el estudiante para el logro de las competencias esperadas en su profesión (Olano García, 2007)
- En Europa, una hora crédito equivale a 1 hora crédito equivale entre 25 y 30 horas de trabajo del estudiante (Salazar Ceballos, 2010)
- En Colombia, según el Decreto 2566 del 2003, un crédito académico equivale a 48 horas de trabajo académico del estudiante, esto es incluyendo tiempo de contacto con el docente y el trabajo independiente (Salazar Ceballos, 2010)

Al igual que otros países del mundo, Colombia organiza los programas académicos de manera que el estudiante debe cumplir un número de créditos mínimo para recibir el título profesional (Salazar Ceballos, 2010). En la Tabla 3 se observa que aunque todas las instituciones educativas colombianas otorgan el mismo título (Ingeniero Civil), hay variedad en el número de créditos y en la duración de los programas lo que corrobora el postulado de (Melo, Fortes Besprosvani, Verdejo París, & Orta Martínez, 2008) que no es posible organizar un cuadro comparativo equilibrado ya que no siempre es equiparable la información obtenida de cada institución.

Además, la autonomía de cada institución educativa permite a cada región e institución una organización particular, por lo cual los sistemas de homologación de cursos se dificultan debido a las diferencias en los créditos de los cursos en cada programa. Esto genera dificultades al estudiante que desea tomar una asignatura en una u otra universidad. Justamente, esta diversidad de criterios y sistemas educativos limitan y desestimulan las posibilidades de intercambio entre universidades que ofrezcan el mismo programa o

Tabla 3. Instituciones educativas según carácter académico y duración del programa

Carácter Académico	10	8	9	Total general
Institución Técnica Profesional	1			1
Institución Tecnológica	1			1
Institución Universitaria/Escuela Tecnológica	11		1	12
Universidad	56	2	3	61
Total general	69	2	4	75

Elaboración propia

programas similares (Salazar Ceballos, 2010) (Melo, Fortes Besprosvani, Verdejo París, & Orta Martínez, 2008).

En la región Andina colombiana se encuentra un total de 51 instituciones educativas que ofrecen Ingeniería Civil con un currículo que supera los 150 créditos, 158-161 siendo el rango de distribución de créditos con mayor representatividad. Según esto, un estudiante debe atender a, aproximadamente, 16 créditos en promedio por semestre, lo cual le representa 48 horas de trabajo semanal en total, de acuerdo al concepto de crédito de Colombia, es decir que estaría requiriendo para su proceso de formación el equivalente a 8 horas diarias durante 6 días de la semana. Por otro lado, en esta región se encontró un programa con duración 8 semestres y dos con duración 9 semestres, y la correspondiente distribución de créditos en el rango de créditos de 134-137, 150-153 y 154-157, respectivamente (Figura 1).

En la región Caribe colombiana el número de créditos del programa de Ingeniería Civil en las Instituciones Educativas también supera 150, siendo la composición de 158-161, 166-169 y 170-173 aquellas con mayor representatividad. Al igual que en la región Andina, en la región Caribe prevalecen los programas con rango de créditos 158-161 (Figura 2).

En cuanto a la región Pacífica colombiana, que tiene un nivel de desarrollo económico bajo e intermedio en algunos departamentos, también existe un programa en el rango entre 158-161 créditos, pero hay 3 programas más que superan los 170 créditos. En esta región se encuentra el programa con mayor número de créditos (186) de toda Colombia (Figura 3).

Cuatro instituciones educativas ofrecen ingeniería civil en la región Orinoquía colombiana, zona de gran desarrollo agrícola y con recursos mineros valiosos para el país. Todos los programas tienen duración 10 semestres. En cuanto a la región Amazonía, de gran diversidad biótica, se encuentran dos programas de ingeniería civil cada uno con 188 créditos.

Como se observa, es variado el número de créditos para el mismo programa de Ingeniería Civil. Aún así, resulta innegable la afirmación que la unificación de programas ha funcionado en Europa, por cual puede ser ejemplarizante para que se encamine un

proceso similar en Latinoamérica (Melo, Fortes Besprosvani, Verdejo París, & Orta Martínez, 2008). Esto, debe hacerse de manera paulatina. Si se aplica esta iniciativa a Colombia se fomentaría la movilidad de estudiantes entre las regiones.

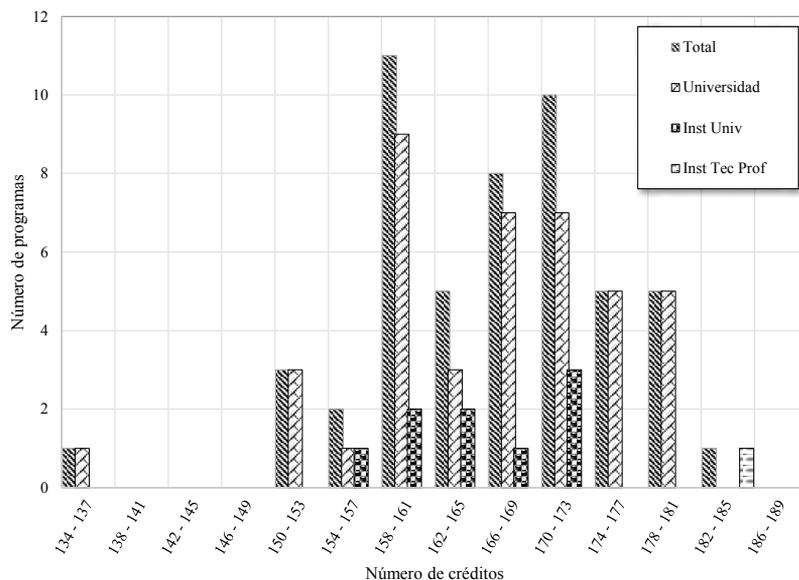


Figura 1.

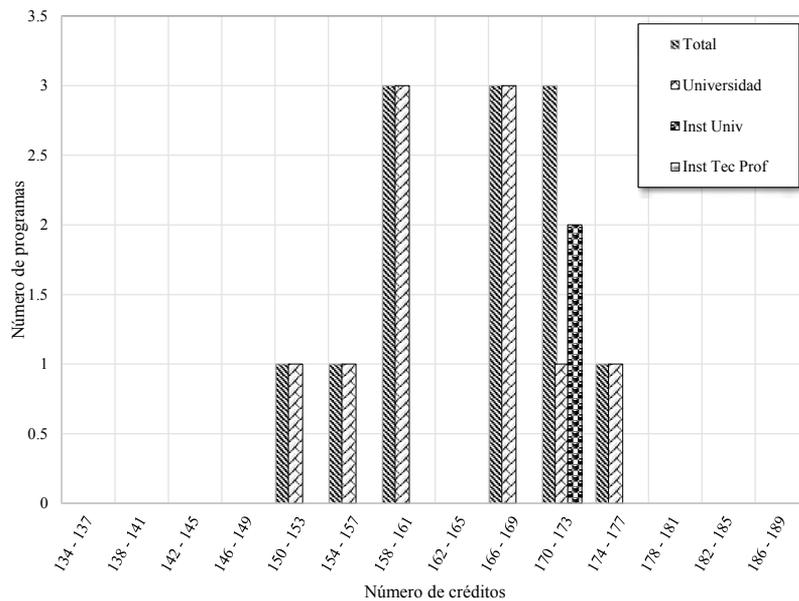


Figura 2.

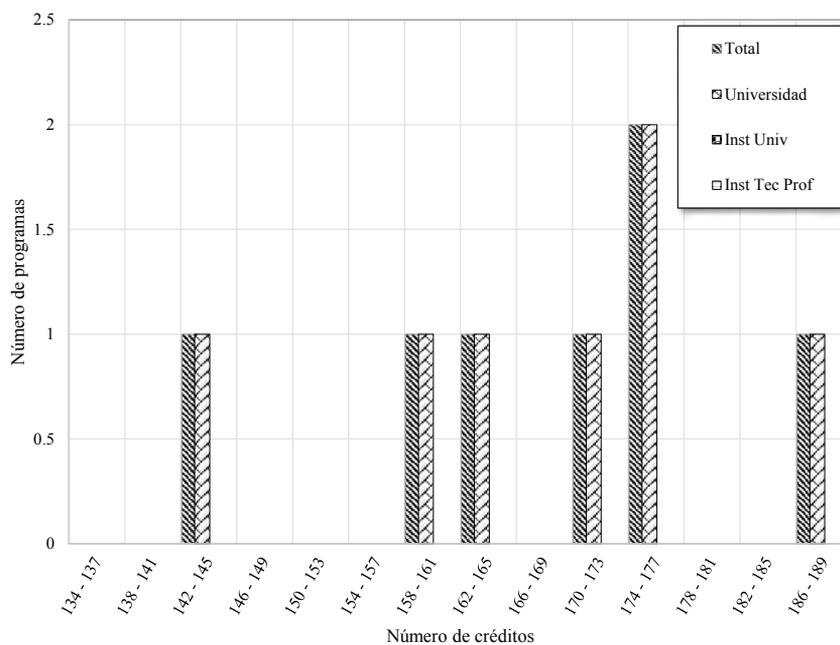


Figura 3.

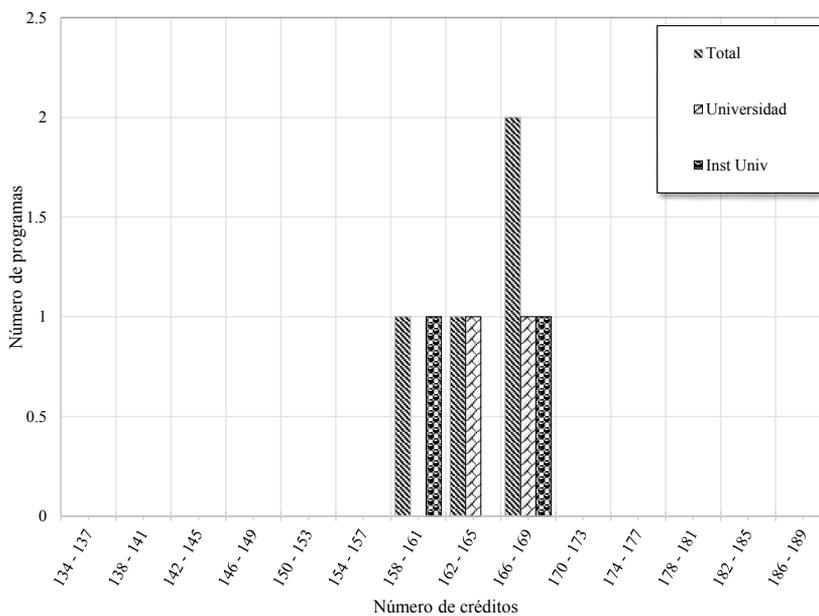


Figura 4.

EL PROCESO DE BOLONIA Y EL PROYECTO TUNING: ELUCUBRACIONES SOBRE LA REALIDAD DE SU IMPLEMENTACIÓN EN COLOMBIA

El proceso de Boloña (PB), firmado desde 1998 (Shearman, 2007) inicialmente por 29 gobiernos (Aboites, 2010) que aprovecharon esta ventana política para crear un Espacio Europeo de Educación Superior para titulaciones en un esquema común (Solanas, 2014), condicionó cambios significativos en la duración de los programas académicos (Shearman, 2007) (Sónmez, 2014) (Lambropoulos, Pantouvakis, & Marinelli, 2014) (Abdiraiymova, Duisenova, & Shayakhmetov, 2014), y centró la transferencia de conocimientos en áreas específicas (Heitmann, 2005) unificando contenidos a nivel de los estándares europeos (Turumbetova, 2014) derivando modificaciones en las titulaciones de ingeniería (Santamarta, y otros, 2015). Alrededor de 50 países se acogieron a este proceso (Medvedeva, 2015) el cual ha trascendido de los países de la Unión Europea, como inicialmente fue concebido (Bianchetti, 2016). Esto implicó innovación en la forma de educación basada en competencias y aptitudes (Zazo Muncharaz, Carmenado, & Rivera, 2015), con resultados esperados de una sociedad competitiva capaz de enfrentar la dinámica propia del conocimiento.

Aquellos que se acogieron al PB cambiaron la duración de los programas y pasaron de otorgar en 5 años el título de Ingeniería Civil, dos años para un master y 3 o 4 años para el Doctorado (Cachim, 2015) a una transformación que posibilita la titulación de Ingeniería Civil a los 3 años o 4 años, seguida de un master de 2 años y un doctorado de 3 a 4 años (Cachim, 2015). A nivel de Colombia, hasta el momento hay un programa que ofrece Ingeniería Civil con duración 4 años y dos más con duración 4.5 años (Tabla 3).

Las posturas frente a la conveniencia de acogerse, en su totalidad, a lo establecido en el PB son variadas. Algunos consideran que esta iniciativa tiende a desconocer la diversidad y la diferenciación regional, la asimetría intrarregional e interregional ante la ausencia de un macroproyecto de integración económica, política y social propios de América Latina (Gacel-Ávila, 2011) y en resumen, se desvirtúa el papel formativo del profesor y el trabajo en el aula (Bianchetti, 2016). Todo esto sumado a que existen diferencias entre las características de la educación superior de América Latina y Europa (Gacel-Ávila, 2011).

Por otro lado, se han concebido diferentes tipos de asociaciones tratando de ajustarse al PB, ejemplo de ello son, entre otros, el Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), Tuning América Latina y 6x4 (Gacel-Ávila, 2011). Cabe destacar que para el 2004, el proyecto Tuning era una experiencia de la cual exclusivamente participaban 175 universidades europeas (Aguilar Joyas, 2015)

En lo particular al proyecto Tuning, el cual se centra en las estructuras y el contenido de los estudios (Bravo Salinas, 2007), un total de 180 instituciones de educación superior de América Latina se acogieron a esta iniciativa (Bravo Salinas, 2007). Con este proyecto

se espera que los profesionales se formen en alrededor de 27 competencias genéricas, de las cuales 22 convergen (son iguales) a algunas de las 30 de Europa (Aboites, 2010), otras cinco europeas se han reagrupado y redefinido en dos latinoamericanas y se han incorporado tres más que son: responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con la preservación del medio ambiente y “compromiso con su medio sociocultural. Bajo el esquema del proyecto Tuning se busca “sintonizar” a los profesionales para que tengan en común con otras profesiones unas competencias genéricas (cerca de 30 para el caso de Europa) y unas competencia específicas propias de cada programa que varían de un programa a otro (Aboites, 2010), con logros que deben ser claros en lo relacionado a los resultados del aprendizaje (Bravo Salinas, 2007).

Para el Ministerio de Educación Nacional las pruebas genérica que debe adquirir todo profesional están relacionadas con Comunicación en Lengua Materna y otra Lengua internacional; Pensamiento Matemático; Ciudadanía; y Ciencia, Tecnología y Manejo de la Información (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, 2009). Aunque si bien es cierto algunos países han revisado las competencias señaladas por el proyecto Tuning, en otros han decidido aplicarlo sin ninguna modificación desconociendo las diferencias regionales (Aboites, 2010). La realidad es que América Latina no necesita “sintonizarse ” para salir adelante (Aboites, 2010) sino en cambio mantener la dinámica de reforma hacia un sistema educativo del cual se nutra cada país. Además, es una realidad que las instituciones educativas se acojan a programas de calidad porque de esta manera se aproximan a las condiciones de la unificación en los procesos de formación.

DISCUSIÓN

El ingeniero civil puede desempeñarse como proyectista, constructor, inspector de obras, ejecutor del mantenimiento de obras existentes e investigador (Brenzini & Martínez, 2012), entre otras funciones más. No en vano es reconocido que la recuperación de la infraestructura de los países luego de la Segunda Guerra mundial fue gracias a los trabajos adelantados por Ingenieros Civiles (Lambropoulos, Pantouvakis, & Marinelli, 2014) . Por otro lado, puede afirmarse que la oportunidad de Educación Superior es la clave del éxito en la sociedad moderna (Felgueiras, Rocha, & Caetano, 2017) (Medvedeva, 2015) (Abdiraimova, Duisenova, & Shayakhmetov, 2014) y la evolución de la misma depende de la calidad de la educación que se ofrece (Medvedeva, 2015). En lo particular, con el fin de lograr una buena aproximación con los profesionales que reciben su título de Ingeniero Civil, es fundamental que durante el proceso de formación se acerquen a problemáticas asociadas con su desempeño ocupacional (Chakrabarti, 2016) así como también que tengan la posibilidad de innovar como lo exige la nueva era (Shuli, Hua, & Junlin, 2018) en diferentes aspectos técnicos y administrativos de su profesión, promoviendo actividades que permitan el desarrollo de competencias sociales (Shnyrenkov & Pryadko, 2015) y de

resiliencia y adaptabilidad a los cambios del entorno (Chan, Chan, Scott, & Chan, 2002) (Lambropoulos, Pantouvakis, & Marinelli, 2014), de manera que aumenten las opciones de empleabilidad (Lambropoulos, Pantouvakis, & Marinelli, 2014). Esto implica que los profesionales responsables del proceso de formación deben incentivar el método científico y la innovación como parte de su práctica pedagógica (Gu, Jia, Wu, & Han, 2017) (Sun, Zhang, Ren, Wang, & Cui, 2017) y sensibilizar a los estudiantes en la importancia de tener presente las necesidades humanas y sobre el cómo las obras que se realizan son útiles si se satisfacen dichas necesidades (Shnyrenkov & Pryadko, 2015)

La urgencia de ofrecer programas competitivos ha fomentado los procesos de acreditación de calidad en la educación. Colombia, país en vía de desarrollo tiene normas establecidas así como también algunas instituciones optan por, adicional a las acreditaciones colombianas, incursionar en acreditaciones internacionales las cuales exigen el acercamiento a problemas relacionados con el ejercicio de la profesión (Chakrabarti, 2016).

Los procesos de acreditación de calidad tanto institucional como de los programas son herramientas claras para el inicio de la esperada homologación, respetando sin lugar a dudas la diversidad y la heterogeneidad de las universidades (Melo, Fortes Besprosvani, Verdejo París, & Orta Martínez, 2008). Esta puede ser una de las iniciativas que permitirían la unificación de los programas en consonancia con el proceso de Bolonia o el Proyecto Tuning por cuanto, de cierta forma, la acreditación institucional y más aún la del programa ayuda a homogenizar los contenidos de dichos programas (Melo, Fortes Besprosvani, Verdejo París, & Orta Martínez, 2008).

Los programas de Ingeniería Civil de Colombia presentan diferencias significativas en el número de créditos. Algunos programas tienen establecidos unos requisitos para culminación de su proceso de formación que involucran, por ejemplo, el desarrollo de un trabajo en la empresa (Chakrabarti, 2016), el cual se realiza usualmente mediante alianzas con el sector productivo (Hanieh, AbdElall, Krajnik, & Hasan, 2015) y del que se deriva un reporte presentado como estudio de caso, proyectos finales, (Stanley & Marsden, 2013) (Serrano-Guzmán, Pérez-Ruíz, Torrado Gómez, & Solarte Vanegas, 2017) y otros bajo la modalidad de capstone (Hanieh, AbdElall, Krajnik, & Hasan, 2015) (Serrano-Guzmán, Pérez-Ruíz, Torrado Gómez, & Solarte Vanegas, 2017). En su mayoría, tienen una duración de 10 semestres, es decir 5 años, tiempo después del cual el profesional puede acceder a programas de formación posgraduada. Como se observa, no es posible aplicar la reducción de tiempo de los programas como se espera en el proceso de Bolonia o el Proyecto Tuning para unificarlos a nivel nacional ya que hay que considerar la diversidad de las regiones por lo cual no es posible considerar un “pensamiento único” de competencias fácilmente adaptables a Europa y América Latina (Aboites, 2010). Sin embargo, es importante aclarar que los programas de América Latina cuyas competencias están orientadas hacia aquellas establecidas en el Proyecto Tuning, están incluidas de por sí o son fácilmente asimilables al Proceso de Bolonia. De esta forma, resulta factible la

iniciativa de asociaciones de universidades en términos de igualdad con universidades de otras naciones para ofrecer cursos que sean homologables o reconocidos (Aboites, 2010).

La observación más relevante de este estudio es que para ajustar los programas de Ingeniería Civil de Colombia a un proceso de estandarización en el cual se pudiera dar (y facilitar) la movilidad de estudiantes en las instituciones de educación superior de las interregiones colombianas, e inclusive a nivel de otros países del mundo, se hace necesario hacer ajustes en contenidos y en actividades pedagógicas. De esta forma, por ejemplo, se debe empezar por hacer cambios en los programas académicos para ajustar, la duración de 10 a 8 semestres. Ahora bien, resulta importante recalcar que con esta transformación temporal se estaría destinando menos tiempo para la formación profesional disciplinar haciéndose necesaria la ampliación de la oferta de programas graduados, en lo posible de 2 años como lo señala el proceso de Bolonia, en áreas particulares del énfasis disciplinar. Esto probablemente conllevaría a que algunas universidades con menores recursos para realizar investigación, se dediquen (especialicen) exclusivamente a la labor sustantiva de Docencia, mientras otras además de la Docencia, pueden concentrarse en la ampliación de la oferta académica con programas de formación posgraduada de alto nivel promoviendo la investigación (Monsalve Solórzano, 2018) en áreas específicas de formación.

CONCLUSIONES

Existen casos exitosos en procesos de formación profesional y posgraduada que pueden ser emulados en diferentes regiones, tal y como ocurre en Europa y en algunos países de Latinoamérica. Para ello, se hace necesaria la unificación de duración y créditos de los programas que se ofrecen en las instituciones de educación superior, así como el cumplimiento de unos estándares de calidad que son exigidos en ciertos procesos de acreditación. Justamente, la educación es el medio con el cual una sociedad puede progresar y en la medida en que ésta se ajuste hacia el cumplimiento de condiciones de calidad, el beneficio en la aplicación de lo aprendido redundará en el bien de las comunidades o las empresas en donde el profesional se desempeñe. Este estudio presenta una visión del programa de Ingeniería Civil que actualmente está siendo ofrecido en 69 IES con una duración de 10 semestres; en 4 IES con duración de 9 semestres y tan solo dos IES con duración 8 semestres. Como se observa, prevalecen los programas de duración de 10 semestres con créditos que superan 158, lo cual quiere decir que el estudiante debe dedicar 48 horas por semana para cumplir con los objetivos del proceso de formación. Hasta el momento son pocas las universidades colombianas que han logrado ajustar la duración del programa educativo de Ingeniería Civil como se espera en el programa de Bolonia o en el Proyecto Tuning. Este cambio debe hacerse de manera cuidadosa por cuanto el país necesita ajustar sus programas posgraduados para suplir los saberes específicos que puedan no quedar cubiertos con el esquema de formación en menos tiempo.

REFERENCIAS

- Abdiraimova, G., Duisenova, S., & Shayakhmetov, S. (2014). Quality Assessment of Higher Education in Kazakhstan (Based on Sociological Survey Results). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4315-4321. doi:doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.939
- Aboites, H. (2010). La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto Tuning de competencias. Seminario “Universidade, Crise e Alternativas, Cultura y representaciones sociales, 5(9), 122-144.
- Aguilar Joyas, J. (2015). Competencias específicas Tuning en programas de administración: Colombia y su región Suroccidente. *Revista Contexto*, 4, 111-117.
- Ayala Borrero, M., Díaz Córdoba, Y., Pérez Ruíz, D., & Serrano Guzmán, M. (2017). Obras públicas requeridas vs. obras públicas ejecutadas: casuística de la Región Caribe Colombiana. *Revista Reflexiones*, 96(2), 55-66.
- Bechara LLanos, A. (2015). Las regiones y su autonomía: la administración de recursos para el cumplimiento de sus funciones. *Jurídicas CUC*, 11(1), 345-358.
- Bianchetti, L. (2016). El proceso de Boloña y la globalización de la educación superior: Antecedentes, implementación y. Buenos Aires: Mercado de Letras, CLACSO.
- Bravo Salinas, N. (2007). Competencias proyecto Tuning- Europa, Tuning-América Latina. México: Informe de cuatro reuniones del proyecto Tuning- Europa América Latina en Buenos Aires (2005), Belo Horizonte (2005), San José de Costa Rica (2006), Bruselas (2006) y México (2007).
- Brenzini, D., & Martínez, M. (2012). Perfil del ingeniero civil: una visión desde sus competencias genéricas y específicas. *Orbis*, 22(9), 28-48.
- Cachim, P. (2015). An Overview of Education in the Area of Civil Engineering in Portugal. (International Scientific Conference Urban Civil Engineering and Municipal Facilities, Ed.) *Procedia Engineering*, 117, 431-438. doi:doi: 10.1016/j.proeng.2015.08.191
- Chakrabarti, S. (2016). Industry Interface in Undergraduate Civil Engineering Education: Indican context. *Procedia Engineering*, 161, 1982-1986. doi:doi: 10.1016/j.proeng.2016.08.790
- Chan, E., Chan, M., Scott, D., & Chan, A. (2002). Educating the 21st century construction professionals. *Journal of Professional*, 128(1), 44-51.
- Cruz Zúñiga, N., & Centeno Mora, E. (2018). La construcción epistemológica en Ingeniería Civil: Visión de la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-30.
- Durley Torres, I., Guzmán Luna, J., & López Bonilla, M. (2015). Ontologías para modelar la investigación científica en la Ingeniería Civil. *Scientia Et Technica*, 20(3), 286-293.
- Felgueiras, M., Rocha, J., & Caetano, N. (2017). Engineering education towards sustainability. *Energy Procedia*, 136, 414-417. doi:10.1016/j.egypro.2017.10.266
- Gacel-Ávila, J. (2011). Impacto del proceso de Bolonia en la Educación Superior en América Latina. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 123-134.
- Gu, T., Jia, Y., Wu, Y., & Han, Z. (2017). The building of university students’s evaluation system based on the cultivation of innovative talent—A case study of engineering majors. *Theory and Practice of Education*, 37(24), 9-11.
- Guzmán Martínez, S. (2017). Una Mirada a la Acreditación Institucional en EEUU y la experiencia en Latinoamérica. *Revista de Educación y Derecho*, 15, 1-28.

- Hanieh, A., AbdElall, S., Krajnik, P., & Hasan, A. (2015). Industry-Academia Partnership for Sustainable Development in Palestine. *Procedia CIRP*, 26, 109-114. doi:doi: 10.1016/j.procir.2014.07.184
- Heitmann, G. (2005). "Challenges of engineering education and curriculum development in the context of the Bologna process. *European Journal of Engineering Education*, 30(4), 447-458. <http://ccacreditation.org/content/20190218141141-1.pdf>. (2019). Documento Guía para la evaluación de los programas académicos en América Central. Consejo Superior Universitario Centroamericano.
- Lambropoulos, S., Pantouvakis, J.-P., & Marinelli, M. (2014). Reforming civil engineering studies in recession times. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 119, 776-785. doi:doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.087
- Medvedeva, T. (2015). University Education: the Challenges of 21st Century. *International Conference on Research Paradigms Transformation in Social Sciences 2014*, 166, 422-426. doi:doi: 10.1016/j.sbspro.2014.12.547
- Melo, S., Fortes Besprosvani, M., Verdejo París, P., & Orta Martínez, M. (2008). Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la Educación Superior en América Latina. Bogotá: Aseguramiento de la Calidad en la Educación y en el Trabajo, S.C., Informe Final del Proyecto 6x4 UEALC, Coordinado por la Asociación Colombiana de Universidades. Obtenido de http://108.59.253.179/~uealc/site2008/p01/6x4_p01c.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia- SNIES. (2019). Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. Recuperado el 30 de Junio de 2019, de <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/snies/>
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (2009). Competencias Genérica en Educación Superior. *Boletín Informativo*, 13, 1-18.
- Monsalve Solórzano, A. (26 de Julio de 2018). *Bolonia y Colombia. El Mundo de Medellín*, pág. Opinión 2A.
- Montero G., M. (2006). Pedagogía y créditos académicos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 8, 217-242.
- Mora Vargas, A., & Gallardo Álvarez, I. (2005). Hacia la redefinición del crédito académico en la Universidad de Costa Rica. *Actualidades investigativas en educación*, 5(2), 1-30.
- Olano García, H. (2007). Proyecto Tuning: Una propuesta de competencias jurídicas para Colombia. *Díkaion*, 21(16), 227-249.
- Pasmanik Volochinsky, D., Rodríguez Araneda, M., Reyes Espejo, M., & Tarride Fernández, M. (2016). Reconstrucción del ETHOS de la ingeniería civil industrial en Chile: un acercamiento preliminar. *Acta Bioethica*, 22(2), 347.356.
- Pernot, F. (2018). EL Hcéres: Presentación y cooperación internacional. *Évaluation at qualité*.
- Salazar Ceballos, A. (2010). Los créditos académicos y su aplicación en los programas universitarios de salud en Colombia. *Duazary*, 7(2), 181-182.
- Santamarta, J., Ritter, A., Neris, J., Rodríguez-Martín, J., García, J., Lario-Bascones, R., . . . Ioras, F. (2015). University Studies And Professional Skills In The Field Of Integrated Water Resources Management: The Case Of Spain. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2747-2752. doi:doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.522
- Serrano-Guzmán, M., Pérez-Ruíz, D., Torrado Gómez, L., & Solarte Vanegas, N. (2017). Consideraciones académicas y administrativas para implementación de Capstone en ingeniería civil: Estudio de caso. *Revista electrónica Educare*, 21(2), 1-12. doi:DOI: 10.15359/ree.21-2.17

- Shearman, R. (2007). Bologna: engineering the right outcomes. *International Journal of Electric Engineering Education*, 44.2, 97-100.
- Shnyrenkov, E., & Pryadko, I. (2015). Bologna Process: Exacerbation of Social Competence among Civil Engineering Students. *Procedia Engineering*, 117, 325-330. doi:doi: 10.1016/j.proeng.2015.08.168
- Shuli, Z., Hua, Z., & Junlin, W. (2018). Cognition and system construction of civil engineering innovation and entrepreneurship system in emerging engineering education. *Cognitive Systems Research*, 52, 1020-1028. doi:https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2018.10.020
- Solanas, F. (2014). La Unión Europea y la génesis del espacio de cooperación en educación superior y reconocimiento. *archivos analíticos de políticas educativas*, 22(99), 1-22.
- Sönmez, M. (2014). The Role of Technology Faculties in Engineering Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 35-44. doi:doi: 10.1016/j.sbspro.2014.05.009
- Stanley, T., & Marsden, S. (2013). Accountancy capstone: Enhancing integration and professional identity. *Journal of Accounting Education*, 31, 363-382. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.jaccedu.2013.08.002
- Sun, J., Zhang, W., Ren, Z.-J., Wang, D.-L., & Cui, Y. (2017). Practice on OBE evaluation architecture for the achievement of graduation requirements based on the engineering education accreditation system. *Tsinghua Journal of Education*, 38(4), 117-124.
- Turumbetova, L. (2014). Changes in the system of higher professional education in multiethnic Kazakhstan due to globalization. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4889 – 4893. doi:doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1044
- Zazo Muncharaz, J., Carmenado, I., & Rivera, M. (2015). Education Planning Evolution for Forest Engineering in Spain. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 1710-1715. doi:doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.224

La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México

The training of indigenous professionals in Mexico and community involvement

PATRICIA MEDINA MELGAREJO

Universidad Pedagógica Nacional

Baronnet, Bruno y Bermúdez Urbina Flor M. (coords) (2019). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. México: ANUIES.

Vincularse con la comunidad significa dignificar a la universidad...

Bruno Baronnet, 2019

A partir de este epígrafe podemos comprender que el presente libro centra su estudio en los procesos y experiencias de la vinculación comunitaria como uno de los ejes centrales que define al campo de la formación de profesionales indígenas; resulta un aporte que permite realizar un importante y necesario balance del desarrollo e institucionalización que la vinculación comunitaria ha tenido en las últimas décadas en México, ya que ha impactado directamente en los contextos locales, estatales y regionales, por lo que se requiere

documentar y reconocer sus avances a partir de giros conceptuales, traducidos en experiencias de formación, como lo implica la propia definición de “vinculación comunitaria”.

Es importante considerar el marco de referencia histórico que ha configurado al campo de la Formación de Profesionales Indígenas en México y su impacto en el ámbito de la educación superior, políticas cuya emergencia es producto de antecedentes y demandas sociales de los propios pueblos indígenas. Pues recordemos que, en la insurgencia del levantamiento zapatista como movimiento étnico-político en 1994, para el año 2000 se establecieron políticas educativas al crear instancias del gobierno federal, como la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), la cual ha sido la encargada de establecer los lineamientos de educación superior intercultural a través de figuras institucionales como las universidades interculturales.

Más allá del presente que documenta este libro, se requiere comprender el trayecto de la escolarización de los pueblos indígenas en nuestro país, que ha tenido una larga historia de más de setenta años, de inclusión y lucha por “ganar la escuela”. El primer momento se enmarca por su inclusión como “promotores culturales” por el Instituto Nacional Indigenista en 1948, en donde los propios indígenas “castellanizados” cumplían la función de “integrarlos” al desarrollo a través de la alfabetización. De ahí el largo tránsito para adquirir en la década de los años setenta la designación de “maestros bilingües”, hecho que gestó un proceso definido por diversas rutas de escolarización, que buscó como gremio el reconocimiento a partir de la profesionalización de su trabajo docente; lo que permitió una incorporación creciente de docentes indígenas, los cuales recibían programas de capacitación y formación a través de instancias de la propia Secretaría de Educación Pública. Tuvieron que transcurrir treinta años, de 1948 como promotores culturales a 1978, para ser reconocidos como “docentes indígenas”, al crearse la Dirección General de Educación Indígena (DGEI); ya en 1982, y posteriormente en 1990, se establecieron programas de licenciatura coordinados por las instancias institucionales de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), para la formación profesional de los docentes indígenas.

De manera paralela, además de la formación en el magisterio, se desarrollaban diversas vías de escolarización y profesionalización de los jóvenes indígenas, pero en estos procesos no existía una intervención directa ni mediada por los intereses de sus propias comunidades, pueblos y regiones. En la escena actual, como condensación de los últimos veinte años de políticas educativas hacia la población indígena, rural y afro/mexicana, se han desarrollado programas de distintas instancias federales y estatales. Por tanto, se requiere de un balance, un estado de los avances en la oferta educativa y de las condiciones de profesionalización en contextos de diversidad étnica y lingüística, objeto y aporte que nos brinda el presente libro al dar cuenta en el presente, de la condensación de este largo trayecto y de sus configuraciones contemporáneas.

Por lo que se asume el reto, no sólo de plantear una dimensión siempre en tensión, desde las propias genealogías que nombran a la práctica educativa para pueblos indígenas,

sino de exponer el carácter y los fines de esta educación, su pertinencia y engranes políticos y sociales, ya sea para su integración al desarrollo (indigenismos), para su interculturalización (funcional o crítica) o, bien para el debate contemporáneo que señalan autores y coordinadores de este libro: el carácter y la definición de los sentidos de “la vinculación comunitaria”. De ahí que, desde el excelente prólogo a cargo de Erica González Apodaca, se muestra la relevancia y la coherencia de este libro, señalando los retos que implica comprender y documentar las experiencias de vinculación escuela-comunidad, en cuanto a su polisemia, y la necesaria ubicación contextual de sus trayectorias, prácticas y alcances. La autora, opta por iniciar con la recuperación de los aportes del campo disciplinario de la antropología en México, en donde las discusiones frente a esta perspectiva han sido relevantes en la propia configuración del pensamiento antropológico.

En el capítulo introductorio, Bruno Baronnet, bajo el sugerente título: “Estudiar vinculándose con la comunidad originaria”, establece las líneas de reflexión, reconociendo la complejidad y la diversidad del universo de experiencias que configuran al campo de la formación profesional indígena en México, argumentando los referentes que les condujeron a considerar nueve casos en cuanto a la gestación y el desarrollo de programas y prácticas en donde se explicitara la vinculación comunitaria como eje decisivo de su intervención en Educación Superior. El autor considera tres núcleos, las experiencias propiamente de las Universidades Interculturales, reguladas desde 2002-2004 por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB, SEP), y también dos bloques más de instituciones y sus experiencias, tanto aquellas que responden a la intervención de Organizaciones no gubernamentales (ONG), otras más que se acercaron a reconocer experiencias con IES formadoras de docentes, y por otra parte los retos de proyectos que han tenido dificultades en su continuidad, pero que han sido experiencias probadas en el trabajo efectivo de la vinculación comunitaria. En consecuencia, el libro se encuentra estructurado en cuatro apartados. En el primero se realiza un “Estado de la cuestión. Vinculación y Educación Superior Intercultural”; en el segundo: “Vinculándose desde las Universidades Interculturales en México”; como tercer apartado: “Experiencias en la formación de profesionales de la educación”; y el cuarto: “Buscando alternativas de formación profesional e intercultural”. Al cierre, Bruno Baronnet brinda el apartado en torno a “Aportes de los lazos de vinculación comunitaria a la Educación Superior”. Brindamos a continuación un breve recorrido por estos cuatro apartados y, los once capítulos que conforman el aporte medular de este libro.

El apartado I da apertura al capítulo 1, titulado *Vinculaciones comunitarias en instituciones de educación superior con enfoque intercultural. Fines, medios y límites*, trabajo de Angélica Rojas. En este capítulo se brinda una revisión bibliográfica sobre IES, desde las instituciones con enfoque intercultural, analizando a la vinculación comunitaria constituida en tanto un eje transversal específico, junto con la lengua y la cultura, como una función sustantiva para ofrecer soluciones a los problemas y necesidades locales y

regionales y a sus procesos de gestión e innovación. La vinculación comunitaria en las Instituciones de Educación Superior (IES), como lo señala la autora, tiene un enfoque intercultural variado y cuenta con tres perspectivas de estudio: la pedagógica, la extensionista y la co-participativa. En estas prácticas, los procesos de interculturalismo y comunalismo se encuentran en acciones específicas y complejas, donde se privilegia la visibilización de los problemas y las necesidades comunitarias, al enfatizar procesos identitarios a partir de las condiciones institucionales. Al cierre, enfoca el tema sobre el comunalismo y el interculturalismo como procesos con una dimensión política, no sólo pedagógica y/o social, ambos referidos a marcos sociales más amplios y complejos. Bajo esta premisa cabría preguntarse si se pretende formar a gestores productivos (tanto en lo material como en lo cultural) y/o nuevos cuadros políticos de movimientos sociales que pugnen por interpelar las desigualdades sociales.

El capítulo 2, *La vinculación escuela-comunidad y relaciones comunitarias y familiares de los estudiantes y egresados de la educación superior intercultural en México*, de Flor Marina Bermúdez Urbina, presenta una investigación que explora la vinculación escuela-comunidad y las relaciones comunitarias y familiares de los estudiantes egresados de la institución de Educación Superior Intercultural (ESI) en México, en un periodo de 13 años (2002-2015). Revela la complejidad de las experiencias de vinculación en los contextos locales, experimentadas por los estudiantes y egresados de la ESI. Como sello distintivo, la Educación Superior Intercultural puede partir de los ideales, requerimientos y necesidades de los grupos indígenas, dejando de verse a los pueblos originarios como un objeto de estudio, convirtiéndose en sujetos de derechos y actores centrales de los procesos educativos que ocurren en las instituciones, lo que implica ser agentes activos en el intercambio de saberes en práctica. En conclusión, la autora señala que el sistema de educación superior tiende a invisibilizar estas diferencias, pero paradójicamente al plantear procesos de selección bajo criterios inadecuados, resultan ser los primeros filtros de exclusión, negándose desde su normativa y sus prácticas institucionales a promover procesos de selección diferenciados, a implementar metodologías que apoyen a los estudiantes.

El apartado II contiene el capítulo 3, *La vinculación comunitaria en el tránsito hacia sociedades sustentables. El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural*, cuyo autor es Gerardo Alatorre Frenk. Expone a la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) y su enfoque de trabajo, se presenta como un proyecto que pretende fortalecer las capacidades de las comunidades para responder a problemas relacionados con el manejo de los recursos naturales, la producción, los derechos ciudadanos y el bienestar social. Ante las condiciones curriculares de la UVI, se diseña una Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), con cinco orientaciones y, al mismo tiempo se impulsa una propuesta de *“investigación vinculada”*, la cual es concebida como la columna vertebral para su desarrollo curricular. El enfoque y la *investigación vinculada*, a través de los proyectos de los estudiantes a lo largo de su formación, tienen el fin de poner en diálogo los distintos

saberes: a) los que se están generando en la esfera de la producción científica; b) los que se derivan del acervo ancestral de conocimientos de las culturas autóctonas; c) los que surgen de manera empírica en la acción cotidiana de los actores sociales y d) los que se construyen en el intercambio planetario de informaciones y visiones. El autor realiza un recorrido a través de distintas experiencias, reconociendo aportes y dificultades en el desarrollo de propuestas de vinculación comunitaria en la UVI; enfatiza la creación, desde 2015, de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad (MEIS) como un proyecto que, si bien, se deriva de las experiencias en la UVI, por lo que plantea un proyecto académico que en su conjunto posibilite, la creación de un posgrado en interculturalidad y sustentabilidad, para potenciar la profesionalización de estos jóvenes, lo que redundará en un fortalecimiento de las comunidades y sus regiones de procedencia.

El capítulo 4, *La vinculación universitaria intercultural en la Sierra Norte de Puebla. Experiencias con una generación de la Licenciatura en Lengua y Cultura*, cuyo autor es Sergio E. Hernández, presenta la vinculación comunitaria y la gestión (inter)cultural en la historia de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), el autor realiza una contextualización de la Sierra Norte de Puebla con estudiantes hablantes de náhuatl y tutunakú, comprende la gestión (inter)cultural como un proceso reflexivo, que focaliza las prácticas culturales comunitarias con la finalidad de propiciar el empoderamiento y la autonomía por parte de actores sociales. En ese sentido, la vinculación comunitaria se plantea desde la educación popular, buscando la escucha y el análisis de las realidades situadas. El autor aterriza la vinculación comunitaria en el caso de los estudiantes de la Licenciatura en Lengua y Cultura, generación 2010-2014, de la UIEP, quienes fortalecen la identidad como pueblos indígenas elaborando y ejecutando proyectos educativos y culturales, involucrando a diferentes actores universitarios y comunitarios para que sean partícipes. Algunas de sus conclusiones resaltan la existencia de proyectos extractivistas que generan diversas problemáticas en la Sierra Norte de Puebla, por lo que resulta crucial avanzar en la construcción de universidades interculturales que no dependan de los intereses de los gobiernos estatales, y que como requisito, que los programas se vinculen con las necesidades y demandas de los pueblos.

El capítulo 5, *La comunidad en el currículum de la Universidad Autónoma Indígena de México, hoy Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa*, de Ernesto Guerra y María Eugenia Meza, aborda la intención de la vinculación con las comunidades que siempre ha estado presente en el currículo de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), hoy Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (UAIS), promoviendo la vinculación comunitaria en las universidades interculturales en conjunto con la CGEIB, para ir más allá del extensionismo, es decir, de la escuela al campo, con una concepción de vinculación comunitaria diferente que busca establecer “una relación recíproca entre la universidad y la comunidad”, como un todo inseparable, a diferencia de otros modelos de Universidades Interculturales. Las comunidades locales del pueblo yoreme, con las que trabaja la UAIS,

han demandado la construcción del proyecto universitario a partir de sus propias necesidades comunitarias, para poder lograr una interculturalidad efectiva. Los autores, señalan ciertos referentes y reconocen la polisemia existente en las definiciones sobre comunidad, opción importante frente a las actuales políticas económicas dominantes. La UAIS para los titulares académicos (figura institucional de estudiantes) yoreme mayo, no ha sido precisamente la primera opción, debido a los aspectos de índole intra-cultural y a la fuerte discriminación étnica y social en la región. En este sentido advierten, tanto logros como dificultades.

El apartado III, contiene el capítulo 6, *La Vinculación Comunitaria en la formación de profesores Indígenas en la UPN Morelos*, de Ruth Belinda Bustos quien presenta las experiencias de vinculación en la formación inicial de docentes nahuas en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 171, en Cuernavaca, Morelos. La autora describe la situación de la educación indígena en este estado, la cual se brinda centralmente en educación monolingüe en español en las comunidades indígenas, lo que provocan el desplazamiento lingüístico del náhuatl. En cuanto a escolaridad, en algunas comunidades se cuenta sólo con educación inicial, preescolar, o bien, existe la primaria o el preescolar, pero no los otros niveles educativos. Por tanto, la primera y única institución de educación superior que desde los años noventa, ofrece la atención a los docentes indígenas, a través las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP y LEPMI), es la UPN. Se esbozan ciertos antecedentes sobre la formación de docentes para el medio indígena, para de ahí contextualizar en el presente de las licenciaturas ya mencionadas, formulando para ello la pregunta ¿Es posible el enfoque intercultural bilingüe en la escolarización universitaria? Debido a la situación de que el plan de estudios continuamente se ve rebasado por las problemáticas que viven los estudiantes, como la temática del uso y el desuso del náhuatl. El estigma de ser indígena se agudiza con la identidad y vinculación comunitaria que viven los alumnos durante su formación, lo que los hace reconstituir su identidad, a partir de la reflexión sobre sus propias historias de vida y desencuentros que se viven durante el transcurso de la carrera. En conclusión, el nivel de educación superior en México tiene como reto, por un lado, ofertar estudios con un currículo pertinente a las características y necesidades de los jóvenes indígenas y, por otro lado, pensar cómo “interculturalizar” a la propia universidad como institución.

En el capítulo 7, *La construcción de un trayecto formativo intercultural y la vinculación comunitaria en la Mixteca: algunas reflexiones desde la Escuela Normal Rural Vanguardia de Tamazulapam, Oaxaca*, Velia Torres reflexiona en torno al desarrollo de procesos de vinculación comunitaria en Escuelas Normales como campo de investigación. Aborda la temática de la formación docente intercultural a partir de los estudios realizados en los últimos 20 años. A partir de este análisis referencial, describe su experiencia al desarrollar la propuesta: “La educación en contextos de diversidad cultural” en la Normal de Tamazulapam, Oaxaca; a partir de reconstruir el trabajo realizado en el taller: “Antropología

educativa, interculturalidad y comunalidad”. En el último apartado examina el trayecto que la configuración y formas de intervención de los colectivos pedagógicos de docentes esta escuela Normal. La autora concluye con una serie de interrogantes, referidas a las experiencias descritas a lo largo del texto, para problematizar el tema de la interculturalización del currículum en escuelas normales, reconociendo el proyecto político pedagógico que han desarrollado y sostenido los colectivos de docentes en esta escuela normal y, plantea la necesidad de una mirada crítica sobre las experiencias que marcan a la propia historia del normalismo en su vínculo comunitario y el reconocimiento de la complejidad contemporánea, a partir de la actuación social de los propios sujetos involucrados.

En el capítulo 8, *La experiencia de vinculación comunitaria en La Unidad de Estudios Superiores de Alotepec Mixe, Oaxaca*, Carlos L. Maldonado expone los orígenes de una concepción crítica e innovadora de la vinculación comunitaria y su desarrollo con jóvenes indígenas de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC), en la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA) que pertenece al Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO); en la Sierra Mixe. El autor realiza un minucioso estudio de los soportes y trayectos de configuración de la propuesta original de la LEMSC, para ello parte de la comprensión de la comunalidad, reconociendo su valor como sustento de la educación comunitaria oaxaqueña, y como referente fundamental de las bases filosóficas y epistemológicas que sustentaban a la LEMSC. A partir de estas reflexiones centra su exposición en dos premisas básicas que orientan su trabajo de la vinculación comunitaria, señalando que: “primero, la vinculación comunitaria no consiste en participar en los actos cívicos, deportivos, culturales y religiosos que se organizan en la comunidad; segundo, la vinculación comunitaria estriba en el análisis de tres aspectos básicos: 1) la investigación como método pedagógico; 2) la articulación de conocimientos, y 3) el uso de la lengua en el proceso educativo y cotidiano. De esta manera, ubica a la comprensión epistémica de la vinculación comunitaria para la UESA- LEMS, ya que tiene como característica central el ser formulada como proyectos étnicos con base social y comunitaria, donde se retoma a la investigación en este proyecto educativo comunitario como método pedagógico y como eje transversal de enseñanza y aprendizaje. Al cierre el autor señala las condiciones actuales y las transformaciones del sentido y el significado de lo comunitario en el currículo formal de la LEMSC, ya que se modificaron drásticamente con la cancelación de la primera propuesta curricular de la LEMSC, el CSEIIO, la cual había sido probada por su experiencia en procesos de vinculación comunitaria crítica, la cual actualmente se ve reducida, advirtiendo que corre el riesgo de ser situada en una concepción equivocada y perjudicial del desarrollo político, social y económico.

El apartado IV comienza con el capítulo 9, *La vinculación comunitaria en la UNISUR: un análisis crítico-histórico*, colaboran Alfredo Méndez Bahena y Alejandro Díaz Bueno, quienes describen su experiencia en la gestación y proceso de desarrollo de la Universidad de los Pueblos del Sur (Unisur). Espacio educativo que, desde un principio, se configuró

como un modelo de interculturalidad crítica, a partir de la idea era que la universidad tuviera una vinculación orgánica con las comunidades para garantizar que se mantuviera a su servicio, respondiendo a sus propias cosmovisiones y necesidades en los territorios nahuas, tlapanecos, amuzgos y afrodescendientes de la Montaña y la Costa Chica de Guerrero. La vinculación comunitaria en la propuesta pedagógica fue uno de los pilares desde su inicio, ya que el equipo académico tenía claridad en cuanto a que el estudiante no debía desvincularse de su comunidad en el proceso de formación, proceso que debería girar en torno a los problemas propios de su contexto. Describen puntualmente las formas en que se expresaba la vinculación comunitaria en la propuesta pedagógico-didáctica, la cual se compone de dos grandes rubros: el primero, es el sistema modular, donde los estudiantes van aprendiendo a partir de discutir e investigar problematizando su realidad; el segundo es la propuesta de investigación y el aval comunitario, donde el estudiante convierte su planteamiento en tema para constituirlo en un problema de investigación, hasta llegar a que el problema de investigación se formalice como proyecto, bajo el reconocimiento comunal. Lo comunitario en la práctica académica, se denomina el tercer eje de reflexión, con lo que se quiere analizar el quehacer de la institución en su práctica cotidiana y a las nuevas soluciones propuestas, para hacer esto posible, las guías didácticas procuraban diversificar las fuentes de información y generar un papel más protagónico para los estudiantes, se buscaba que el sujeto pedagógico potencialice las habilidades de construir conocimiento, actuando desde el reconocimiento y posicionamiento de su realidad histórico-social, convirtiéndose en un alumno-investigador. Como parte de sus conclusiones, extraen episodios de la última etapa de su participación en la Unisur (2014), las cuales lamentablemente se han caracterizado por representar un nuevo ciclo del indigenismo que se evidencia en los preceptos educativos que se sustentan en una escasa participación de los propios pueblos indígenas, hecho totalmente contrario a la idea de una vinculación comunitaria crítica.

Referente al capítulo 10, *La vinculación comunitaria como propuesta de formación social en el Cesder-Chiapas*, los autores Sergio I. Navarro y Antonio Saldívar estudian la experiencia del Centro de Formación Ambiental Moxviquil A.C., a través de las prácticas de vinculación comunitaria en la Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Se plantea el reto de generar capacidades humanas para que los estudiantes reivindiquen su identidad y construyan posibilidades de reinsertarse en sus comunidades, esta perspectiva se basa en la colaboración activa con el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cesder-Puebla), cuya propuesta educativa con jóvenes indígenas y campesinos, bajo las perspectivas críticas de la vinculación comunitaria, en la construcción de espacios de aprendizaje y transformación social, ha sido relevante y probada en varias décadas de trabajo. Los autores reconocen que actualmente en las IES se ha transformado el quehacer educativo, por lo que es posible impulsar una concepción de vinculación comunitaria, como una acción que busca establecer relaciones

de colaboración auténtica, para generar situaciones de aprendizaje y, al mismo tiempo, contribuir a mejorar las condiciones de vida de las comunidades, como una forma de construir conocimientos puestos en acción. A partir de reconocer la experiencia generada de los propios estudiantes para partir de su práctica y después repensar a la teoría, esto hace que los estudiantes comiencen a tejer vínculos con su comunidad a partir de la recuperación de su historia, de su identidad, permitiéndoles comenzar a vislumbrar y revalorar sus saberes y prácticas locales. De ahí que su propuesta educativa se centra en la idea de construir “comunidades de aprendizaje”, con el fin de generar una formación y educación para la vida, una educación que busca construir futuros posibles donde los estudiantes participen activamente como agentes de transformación de su propia vida, de su familia y de su comunidad.

Finalmente, el capítulo 11, *Alternativas de formación de jóvenes indígenas frente a la educación superior*, de Efrén Orozco López, desarrolla un análisis argumentativo que busca comprender por una parte al modelo de competencias educativas y laborales gestado desde la década de los años 80, consolidándose en los 90, cobrando mayor auge y sustento plenamente a principios del presente siglo. Postura impulsada por diversas agencias internacionales, como parte de las políticas de carácter neoliberal, cuestionando el papel formativo de normalización de procesos que individualizan a los sujetos en procesos de formación profesional y los nexos entre éstos y el sector privado-empresarial. Por otra parte, y de manera paralela, el autor analiza a este modelo, aplicado en el terreno de la educación intercultural, en su definición por competencias, y los sentidos, también naturalizados, de respeto y tolerancia que, al encontrarse descontextualizados, sin referentes histórico-políticos profundos, conlleva a una aceptación de la desigualdad y la diferenciación racial. Frente a este análisis estructural del contexto, el autor presenta una experiencia directa de participación investigativa con la Organización Sociedad Civil “Las Abejas”, donde su modelo educativo se fundamenta en la palabra, la vida de los antepasados y la salud autonómica, y esto ha significado la apuesta por una forma de vida que plantea la búsqueda de la paz con justicia y dignidad, quizá esto representa uno de los mayores temores del gobierno, ver a un pueblo que pueda organizarse y gobernarse sin lucrar por ello. En consecuencia, el autor concluye al reflexionar sobre las instancias que regulan a la educación superior, invitando a la comprensión de los esfuerzos de superación que los jóvenes realizan para formarse en beneficio propio y de sus comunidades, por lo que buscan construir diálogo crítico, socio-histórico para formas de interculturalidad que sea capaz de comprender otras formas de hacer, de formarse y de ejercer una profesión.

En la conclusión, *Aportes de los lazos de vinculación comunitaria a la Educación Superior*, Bruno Baronnet a manera de colofón indica la relevancia del proceso de vinculación de los jóvenes estudiantes con los contextos y organizaciones locales, comprometiendo los etno/territorios y a sus organizaciones, ya que no solamente brindan nuevos sentidos a los procesos de formación profesional y a sus currículos, sino posibilitan nuevos

sentidos políticos, sociales y culturales a su propia formación en las IES. Reconoce que esto no escapa de procesos que implican tensiones, conflictos, negociaciones y alianzas, los cuales definen las relaciones que tejen los jóvenes universitarios, ya sea como estudiantes y/o profesionistas en vinculación comunitaria con las necesidades de sus comunidades, pueblos, regiones y contextos. Señala las diferencias con experiencias homólogas en el contexto latinoamericano, quienes, a diferencia de México, logran espacios de proyección comunitaria y de sus organizaciones. Concluye con una idea central:

La expansión, la legitimidad y el porvenir de las experiencias de vinculación entre universidades, comunidades y organizaciones dependen en buena medida de todas nuestras modestas capacidades para contrarrestar a pequeña escala los efectos de las injusticias y el racismo estructural que compenetra la sociedad. Los lazos de vinculación ofrecen a la educación superior la oportunidad de incluir en el proceso de aprendizaje las aportaciones de diversos sujetos comunitarios que han sido históricamente excluidos por la escuela. Vincularse con la comunidad significa dignificar a la universidad.

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 rebasa 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 la revista (resu.anuies.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.

Siguiendo las recomendaciones de la comunidad científica internacional, así como las de la Unión Europea dentro del marco del proyecto “Horizonte 2020”, para que la Revista de la Educación Superior sea visible en *ScienceDirect*, en acceso abierto, se convino emplear una licencia de uso *Creative Commons* que le permita aparecer en el directorio *Open Access*: (<http://www.sciencedirect.com/science/jrnlllbooks/all/open-access>).

La licencia regulará el uso que se puede hacer de los artículos de manera abierta. De este modo, el lector puede leer, imprimir y descargar el artículo, así como distribuirlo en otros repositorios *Open Access*. Pero no está permitida la extracción de los datos, la reutilización de extractos en otros artículos, la traducción del artículo, o el uso comercial del mismo.

La puesta en práctica de la licencia tiene como único objetivo ajustarse a la normativa internacional de acceso abierto y oficializar las condiciones de uso de los artículos.

REQUERIMIENTOS FORMALES PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Además de la pertinencia y calidad, el nivel de la RESU implica que los originales recibidos cumplan con altos estándares en cuanto a sus características formales: respeto de

la ortografía, la sintaxis y el género literario, claridad de la redacción, de la estructura y apego a las normas de citación. La dirección de la RESU podrá hacer correcciones de estilo menores a los originales aceptados para su publicación sin consultar con el autor, en el entendido de que no se alterará el sentido del texto.

Todos los trabajos deberán cumplir con los siguientes requerimientos:

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

Citas integradas en el texto, con un autor:

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

Citas integradas con varios autores:

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

Citas textuales:

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

Referencias:

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

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

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

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

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

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

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
VOL. 49, Nº 196

EDITADA POR LA ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES
E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
SE IMPRIMIÓ EN 2020,
EN PAPEL BOND CULTURAL DE 90 GRS.

SE UTILIZARON TIPOGRAFÍAS MRS. EAVES
Y GARAMOND PREMIER PRO

EL TIRAJE FUE DE 300 EJEMPLARES.

CONSEJO NACIONAL DE LA ANUIES

EMILIO JOSÉ BAÑOS ARDAVÍN
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA

MIGUEL ÁNGEL NAVARRO NAVARRO
RECTOR GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

MANUEL FERMÍN VILLAR RUBIO
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ

GUSTAVO FLORES FERNÁNDEZ
DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE TLALNEPANTLA

ROGELIO GUILLERMO GARZA RIVERA
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

ENRIQUE LUIS GRAUE WIECHERS
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

JUAN EULOGIO GUERRA LIERA
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

JESÚS SALVADOR HERNÁNDEZ VÉLEZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE COAHUILA

SARA DEIFILIA LADRÓN DE GUEVARA GONZÁLEZ
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

MIRNA ALEJANDRA MANZANILLA ROMERO
DIRECTORA DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE MÉRIDA

JUAN MÉNDEZ NONELL
DIRECTOR GENERAL DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN MATERIALES AVANZADOS, S.C.

EDUARDO ABEL PEÑALOSA CASTRO
RECTOR GENERAL DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

ADOLFO PONTIGO LOYOLA
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

MARIO ALBERTO RODRÍGUEZ CASAS
DIRECTOR GENERAL DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

DAVID GARZA SALAZAR
RECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY

JAIME VALLS ESPONDA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO DE LA ANUIES



Las políticas neoliberales de educación superior como respuesta a un nuevo modelo de Estado. Las prácticas promercado en la universidad pública

Neoliberal higher education policies as a response to a new state model. Intermarket practices at the public university

ALEXANDRA CARRASCO GONZÁLEZ

¿Promover el desarrollo humano en la universidad? El caso de la Universidad Autónoma del Estado de México y su modelo de Innovación Curricular

Promoting Human Development in the University? The case of the Autonomous University of the State of Mexico and its Curriculum Innovation Model

CLAUDIA LUCIA BENHUMEA RODRÍGUEZ, JOSÉ LUIS ARRIAGA ORNELAS, JUAN JESÚS VELASCO OROZCO

Trayectorias profesionales docentes: ¿una cuestión de experiencia?

Teacher professional trajectories: an experience matter?

CÉSAR SÁNCHEZ-OLAVARRÍA

Determinando la eficiencia en docencia e investigación en las universidades mexicanas

Determining efficiency in teaching and research in Mexican universities

ANGÉLICA MARÍA VÁZQUEZ ROJAS, EDUARDO RODRÍGUEZ JUÁREZ, MARIBEL GONZÁLEZ CADENA

Perfil sociodemográfico de los estudiantes universitarios en Gran Canaria

Sociodemographic profile of Canarian university students

MERCEDES DE LOS ÁNGELES RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, CARMEN DE LA NUEZ GINÉS, MICHAEL CESPÓN FEITÓ

Validación y aseguramiento del perfil de egreso de las carreras en Chile: La perspectiva de los directores de Psicología y Pedagogía en Educación Básica

Validation and assurance of the graduation profile of careers in Chile: The perspective of the directors of Psychology and Teaching Programs

OSCAR ESPINOZA DÍAZ, LUIS SANDOVAL VÁSQUEZ, LUIS GONZALEZ FIEGHEHEN, DANTE CASTILLO GUAJARDO, JAVIER LOYOLA

Una visión general de los programas de Ingeniería Civil en Colombia

An overview of Civil Engineering programs in Colombia

MARÍA FERNANDA SERRANO GUZMÁN, DIEGO DARÍO PÉREZ RUIZ, NORMA CRISTINA SOLARTE VANEGAS, LUZ MARINA TORRADO GÓMEZ, DANIELA TRIGUEROS SABOGAL

Reseña

La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México

The training of indigenous professionals in Mexico and community involvement

PATRICIA MEDINA MELGAREJO

PRECIO DEL EJEMPLAR: \$175.00

SUSCRIPCIÓN ANUAL (CUATRO NÚMEROS) EN LA REPÚBLICA MEXICANA: \$700.00

EN EL EXTRANJERO: US \$75.00

resu.anuiés.mx

IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO / PRINTED IN MEXICO

