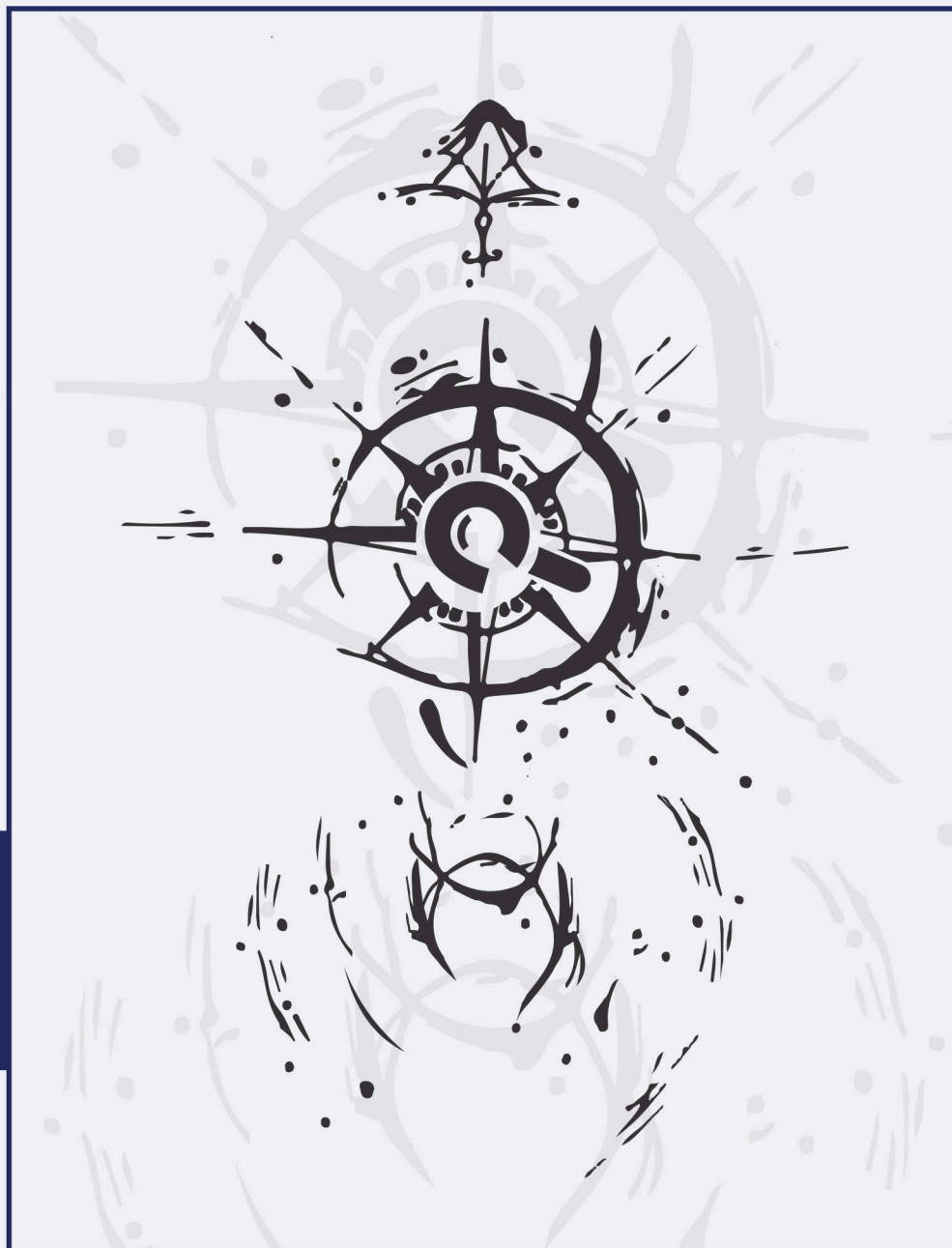


Los actores educativos en la educación superior y posgrado. Revisiones, situaciones y procesos en la era



Eduardo Hernández de la Rosa
Arturo Barraza Macías

Coordinadores

Los actores educativos en la educación superior y posgrado

Revisiones, situaciones y procesos en la era

Universidad de Oriente, Puebla

Puebla, Pue., México

MMXVIII

Consortio Educativo de Oriente
Universidad de Oriente-Puebla
Directorio

Martha Patricia Agüera Ibáñez
Rectora Nacional
Consortio Educativo de Oriente

José Fernando López Olea
Rector
Universidad de Oriente-Puebla

Marco Antonio Palacios Cervantes
Director de Posgrado e Investigación

Santiago Romero Conde
Coordinador Administrativo

Consejo Consultivo de Investigación y Posgrado

Dr. René Valdiviezo Sandolval
Presidente

Mtro. Eduardo Hernández de la Rosa
Secretario Técnico

Dr. José A. Alonso Hernández.

Dr. Sergio Flores González

Dr. José Carlos López Reyes

Dr. Francisco José Rodríguez Escobedo

Dra. Angélica Cazarín Martínez

M.C. Erika Hernández Rubio

Los actores educativos en la educación superior y posgrado

Revisiones, situaciones y procesos en la era

Eduardo Hernández de la Rosa

Arturo Barraza Macías

(Coordinador)

© Universidad Estatal de Oriente, A. C.
Av. 21 Oriente. Col. Azcárate,
Puebla Puebla, México
Código Postal 72510

Primera edición 2019
Corrección y edición: Rafael Cruz Sánchez
Diseño de Portada: Mary Carmen Paredes Díaz

ISBN: 978-607-95216-8-4

Obra dictaminada por un comité científico formado ex profeso.
El contenido de la obra es responsabilidad de los autores respectivos.
Puede utilizarse citando la fuente.

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Índice

Introducción

Estudiantes de Maestría en Docencia: habilidades y capacidades, intelectuales y de investigación educativa	10
---	----

Mauricio Zacarías Gutiérrez, Juan Manuel Reyes Reyes y Víctor Ramírez López

Desafíos, demandas y necesidades de los stakeholders en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria	32
--	----

María Leticia Moreno Elizalde

Los componentes del estrés académico y su relación con las variables sexo y género	48
---	----

Beatriz Moreno Miramontes y Arturo Barraza Macías

Comunicación e imaginario estudiantil	71
--	----

Francisco Jesús Ortiz Alvarado, Raquel Espinosa Castañeda y Mariano Esparza Barajas

El consumismo académico y sus actores: reflexiones para el debate	90
--	----

Eduardo Hernández de la Rosa

Los sistemas y procedimientos de tutorías: la nueva panacea de la educación presencial	115
---	-----

Jaime García Sánchez y Patricia Jáuregui Arias

Uso de un modelo lógico en la evaluación de la Licenciatura en Psicología

de una Universidad Privada

135

Tatiana Abril Briceño Rivero, Edith J. Cisneros Cohernour y Roger M. Patrón Cortés

La evaluación de la calidad como contexto de las reformas en las instituciones

de educación superior en México: principio neoliberal

161

Rogelio Sebastián Salcido González, Guillermo Rivera Ariza y Daniela Dávila García

Comité Científico Dictaminador

174

PRESENTACIÓN

La realidad educativa, tiene indudablemente situaciones y procesos que incluyen la participación activa de actores concretos, como lo son, los estudiantes, docentes, administrativos, así como otras partes interesadas. Ello hace que la educación, sea integrada por diversas perspectivas y que los discursos no se acaben, no concluyan o no sean agotados, sino continuamente revolucionados bajo espectros de análisis, comprensión y crítica.

Las situaciones que nos acompañan en la era, hacen que revisemos el papel de nuestros actores en la educación. Puesto que ello nos permite evidenciar los retos y desafíos que se tienen para los próximos futuros que puedan darse a partir de las tensiones locales, nacionales e internacionales.

Así, en este documento se presentan investigaciones que tuvieron como punto de referencia los intereses, necesidades, condiciones y formas de abordar a los problemas que atañen a los actores de la educación superior y posgrado, considerando a la educación superior como el proceso formal donde se desarrollan procesos formativos de los actores que participan en los diversos escenarios del entramado social.

La estructura interna del presente libro, aborda diferentes perspectivas, revisiones, situaciones y procesos en los que los actores educativos están inmersos, reconocimiento con ello, la amplitud de la praxis de éstos, como actores creadores, constructores y reproductores de procesos ideológicos que buscan re-orientar su praxis. Por consiguiente, el texto presenta dos momentos, revisiones endógenas por un lado y exógenas por el otro.

De esta forma, en el primer artículo, se aborda a los estudiantes de Maestría en Docencia, en el cual se revisan sus habilidades y capacidades intelectuales en torno a la investigación educativa, teniendo en cuenta que ellos al insertarse en formación a nivel posgrado, deberán realizar los procesos de investigación necesarios que les permitan acrecentar la generación del conocimiento en torno a diversas líneas de investigación. Por consiguiente, la importancia de los actores educativos, radica en retomar las opiniones sobre su formación y por consiguiente la articulación de su praxis, promoviendo con ello un ejercicio de reforzamiento en torno a las habilidades y capacidades relacionadas con la

investigación educativa, asimismo, la revisión de prácticas docentes y la productividad académico-científica de los propios agentes.

En suma, se inicia la discusión de este libro con la puesta en escena de la opinión de los actores sobre su proceso formativo, ello conlleva por un lado a la retroalimentación sobre su desempeño y por el otro a la reflexión de su praxis como investigador, queda entonces en el lector, revisar que elementos podrían sumarse al análisis de las voces de los actores citados para en su momento generar nuevas reflexiones sobre las condiciones, circunstancias y tensiones que influyen en la formación de nivel posgrado.

El segundo trabajo, revisa a la responsabilidad social universitaria en relación a los actores que están involucrados en el proceso universitario, como una forma de comprender el quehacer de gestión en donde las universidades asumen un compromiso con su entorno, lo que supone considerar las expectativas de sus grupos de interés o *stakeholders*. La revisión de los grupos de interés tanto internos como externos, permite tomar las atenciones necesarias para lograr la implementación de las políticas desarrolladas por la Universidad. Especialmente en un contexto donde la responsabilidad universitaria se vuelve un punto nodal para el desarrollo social y político de un estado nacional, la revisión de los *stakeholders* se vuelve fundamental para adecuar con claridad las acciones universitarias.

El contexto social actual, ha generado un conjunto de condiciones laborales que impactan en la formación de los individuos tanto en la educación superior como en el posgrado, ello conlleva a que de forma constante la universidad replantee sus modelos educativos acorde a las tendencias macroeconómicas, tecnológico-científicas, sociales y políticas que acontecen en un espacio social determinado, ante esta situación es prioritario, reconocer a los actores involucrados en estos procesos y su relación con la responsabilidad social universitaria.

En este sentido, la revisión sobre cómo es que se abordan fenómenos de la realidad, nos permite saber la forma en la que se hace inteligible la realidad y por consiguiente los retos a los que se enfrentan los procesos que se llevan a cabo al interior y al exterior de la universidad.

Continuando con las miradas que se plasman en este libro, se muestran los componentes del estrés académico y su relación con las variables de sexo y género. El estrés de las dinámicas laborales y formativas, ha traído consigo padecimientos psicológicos y físicos que afectan a los actores de la educación, ello como característica de las necesidades y tensiones que afectan a los actores educativos. Es precisamente este análisis sobre las situaciones citadas que promueve una revisión sobre los principales factores que promueven este tipo de alteraciones en los actores, dando cuenta de la complejidad de los mismos y la revisión de su praxis.

Ahora bien, la educación superior, ha iniciado desde hace algunas décadas, una atención especial sobre el transitar de los estudiantes en el proceso universitario. Los sistemas y procedimientos de tutorías se han insertado como una forma de abordar los problemas de los estudiantes y por consiguiente se pretende que, a través de ella, se logre obtener la retención, el desempeño académico e inclusive la autorregulación de conductas. En este artículo, la discusión sobre la conducta, se puede lograr tomar una posición sobre las tutorías.

El siguiente trabajo, aborda el uso de un modelo lógico en la evaluación en un programa educativo de nivel superior, ello como una forma de comprender como es que el proceso de evaluación mantiene una relación continua sobre el manejo de la evaluación universitaria.

Mientras que el penúltimo trabajo, se centra en una crítica sobre el proceso de formación de los actores, el cual se ha inmerso dentro de un continuum de consumo, sin que medie un proceso de crítico en la toma de decisiones sobre lo que es la educación, como proceso formativo.

Finalmente se aborda la evaluación de la calidad como contexto de las reformas en las instituciones de educación superior en México abordando a la ideología neoliberal. Es decir, los procesos que al insertarse en la educación modelan la praxis a partir de los preceptos ideológicos, muchos de los cuales han constituido motivo de análisis en diferentes disciplinas y que hacen de la educación un aparato de control para la reproducción de un sistema que será atendido por los usuarios en diferentes niveles e intensidades de consciencia.

Estos trabajos tendrán entonces la finalidad de otorgar una mirada más crítica o generar reflexiones para el debate sobre la participación de los actores en los diferentes puntos de análisis, sean intereses, condiciones o circunstancias sobre el trabajo que se aborda en la educación y lo que conlleva para su discusión. La revisión sobre los actores de la educación, no pretende abarcar, sino ilustrar las dinámicas que conllevan el quehacer práxico de los actores, un quehacer que podrá pasar por alto o profundizarlo para su comprensión sobre lo que depara el presente y la construcción de los futuros o futurables de la educación y sus actores.

Eduardo Hernández de la Rosa

Coordinador

Londres, Inglaterra

Invierno 2017

Estudiantes de Maestría en Docencia: habilidades y capacidades, intelectuales y de investigación educativa

Master's students in Teaching: intellectual and educational research skills and abilities

Mauricio Zacarías Gutiérrez¹

Juan Manuel Reyes Reyes²

Víctor Ramírez López³

Resumen

El presente capítulo presenta la opinión que tienen los estudiantes de la Maestría en Docencia del Instituto de Estudios de Posgrado (IEP), con sede en Tapachula, Chiapas, México, sobre su proceso de formación, en especial de las habilidades y capacidades, intelectuales y de investigación educativa, adquiridas. La investigación es un estudio de caso. Los resultados se obtuvieron gracias a la aplicación de un cuestionario y el tratamiento estadístico con el programa Statical Program for Social Science (SPSS). Los resultados arrojaron el perfil profesional de los estudiantes que cursan el posgrado, el área laboral en la que se desempeñan, las habilidades y capacidades intelectuales respecto a la investigación educativa, y la importancia que tiene para ellos desarrollar la investigación educativa desde su práctica docente. Las conclusiones están en función de tres aspectos: reforzar las habilidades y capacidades en torno a la investigación educativa; observar las prácticas docentes en los seminarios que componen el programa de la Maestría; y analizar las producciones académicas de los estudiantes.

¹ Instituto de Estudios de Posgrado. Chiapas, México. Red Durando de Investigadores Educativos. Correo electrónico: mazag@hotmail.com

² Instituto de Estudios de Posgrado, Chiapas, México. Correo electrónico: reyesjmanuel@hotmail.com

³ Instituto de Estudios de Posgrado, Chiapas, México. Correo electrónico: victoram100@hotmail.com

Palabras claves: docencia, habilidades, investigación educativa, profesor.

Abstract

The following manuscript presents the students' opinion of the Master's Degree in Teaching at the Institute of Postgraduate Studies (IEP) based in Tapachula, Chiapas; Mexico, regarding their training process in terms of intellectual and educational research skills and capacities. The research is a case study. The results were obtained through the application of a questionnaire and statistical treatment with the SPSS program. The results show the professional profile of postgraduate students, their work area, intellectual abilities and abilities regarding educational research and the importance of developing educational research in practice teacher. The conclusions that derive from this work are based on three aspects: to reinforce the abilities and capacities around the educational research, to observe the teaching practices in the seminars that compose the program of the masters and to analyze the academic productions of the students.

Keywords: Teaching, skills, educational research, teacher.

Introducción

El presente trabajo analiza y da cuenta de la opinión que tienen los estudiantes de la Maestría en Docencia del Instituto de Estudios de Posgrado (IEP), con sede en Tapachula, Chiapas, México, sobre sus habilidades y capacidades, intelectuales y de investigación educativa; para ello, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo piensan sus habilidades y capacidades, intelectuales y de investigación educativa, los estudiantes de la Maestría en Docencia del Instituto de Estudios de Posgrado en la sede de Tapachula, Chiapas, México? Los resultados se obtuvieron a partir de la aplicación de un cuestionario a los estudiantes que en ese momento se encontraban cursando segundo, tercero y cuarto semestre, en el periodo febrero-julio 2017.

Contextualizando a la institución que oferta la Maestría en Docencia, cabe decir que el IEP inició sus funciones en el año de 1994, como órgano dependiente de la Secretaría de Educación del

Estado de Chiapas; dentro de sus funciones, están la de contribuir a la formación de profesionistas en los diversos campos de la educación, y realizar tres funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión, así como realizar investigaciones desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas, diseñar formas creativas de intervención pedagógica orientadas a resolver problemas educativos en el ámbito regional, estatal y nacional; y finalmente, sustenta sus programas, funciones y servicios en una filosofía inspirada en la multiculturalidad (Periódico Oficial del estado de Chiapas, 2003).

El IEP se suma a la continuidad de la formación docente para profesores en servicio, a partir de una especialidad: Maestría o Doctorado. En el caso de la Maestría, los estudiantes que la cursan son principalmente profesores en servicio, que atienden la educación básica en el estado de Chiapas, tanto en el sistema federalizado como estatal, de ahí que tenga subsedes en algunas partes de la entidad, por ejemplo: Tuxtla Gutiérrez, Tapachula, San Cristóbal, Ocosingo, Tonalá, Comitán, Palenque, entre otras. Estas se abren en función de la demanda de los interesados.

La Maestría en Docencia, al momento de llevar a cabo la investigación, se estaba impartiendo en las siguientes sedes: Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal y Tapachula. Se tomó la sede Tapachula como estudio de caso para la realización de esta investigación, porque esta sede, al igual que las otras, comparte características similares: los seminarios son atendidos por profesionales que pueden impartir asesorías en una o en otra sede, no tiene instalaciones propias y la población estudiantil que atienden es principalmente profesores en servicio, que atienden el sector público de la educación básica, media superior y superior –de estas últimas, escuelas normales principalmente–, del estado de Chiapas.

La Maestría en Docencia es profesionalizante para los profesores de Educación Primaria, pues en ese giro académico nace y se consolida en la oferta académica. Dentro de sus elementos centrales, la Maestría plantea:

- La reflexión permanente y sistemática de la práctica docente de los profesores en educación primaria.
- La práctica docente se centra en la construcción de aprendizajes, en los saberes y habilidades docentes, y se orienten al servicio de la construcción de una sociedad pluricultural, más justa y democrática.
- Fortalecer la formación de los docentes de educación primaria, recuperando su experiencia empírica, y con ello impulsar la innovación, teniendo como base la

investigación sobre el quehacer docente, sus perspectivas, horizontes y limitaciones
(Instituto de Estudios de Posgrado, 2000, s/p).

Aunque el planteamiento específico es para docentes en servicio que atienden la educación primaria, a través del tiempo, también han cursado la Maestría en Docencia, profesores que laboran en los niveles de educación especial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior.

Situar que la oferta educativa de la Maestría en Docencia del IEP, tiene el carácter de profesionalizante, es porque cubre “la demanda que realizan las personas que pretenden mejorar su trabajo a través de una capacitación mayor a la que ofrece la licenciatura, [que]... les permita un mejor desempeño en el terreno laboral” (Bonilla, 2015, p. 42). No así en el planteamiento que tiene el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT), con respecto a actividades relacionadas con la investigación, y el desarrollo de la ciencia y tecnología en México, pues si bien los propósitos que se plantea la Maestría, de acuerdo al artículo 16 del reglamento Interno del IEP, es: “I. Formar especialistas de alto nivel en educación; II. Capacitar en la investigación Educativa; III. Estimular y desarrollar en el maestro, su capacidad innovadora en la práctica e intervención pedagógicas” (Periódico Oficial del estado de Chiapas, 2003, p. 6). Esto no implica que los estudiantes generen conocimiento nuevo en los términos que establece el CONACyT, para los posgrados de investigación que tiene registrados en el Patrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

En lo que sigue del manuscrito se presentan los antecedentes que dan origen al mismo, los materiales y métodos empleados, los resultados y discusiones realizadas, y, finalmente, las conclusiones.

1. Enfoque teórico y metodológico

El posgrado, como continuidad de la licenciatura, da cuenta de procesos en los que la universidad envuelve al sujeto como persona de actualización permanente en su hacer. En este caso, el estudio sobre la formación en el posgrado ha tenido aristas para abordarlo desde enfoques teóricos, metodológicos e instrumentales que devienen de varias áreas. Al respecto se han revisado artículos que han abordado el fenómeno. En primer punto, anotamos la investigación que realiza Espino Datsira (2015), donde se plasma la experiencia que se tiene al diseñar un taller de escritura para estudiantes que cursan Maestría o Doctorado en la UNAM, es una investigación que da cuenta de cómo un taller de escritura

favorece el desarrollo de la habilidad para que los estudiantes realicen textos con cortes académicos, que involucra considerar las normas de la academia científica respecto a la presentación de los mismos.

Plantea Espino Datsira (2015) que los estudiantes mostraron dificultades en cuatro áreas fundamentales:

1) para seguir una estructura canónica en el texto acorde a la comunidad científico-académica de la que forman parte; 2) para utilizar un estilo de redacción formal; 3) para dar coherencia y cohesión a la presentación del contenido sobre el que se escribe; y, finalmente, 4) para citar las fuentes bibliográficas consultadas durante el proceso (2015, p. 973).

Las aportaciones que da el autor nos muestra que el asunto de la escritura científica es un padecimiento en estos niveles de estudio; en este caso, si el padecimiento está, tiene que ver con muchos factores, principalmente con quién enseña estas habilidades de escribir y el proceso de investigar.

En el proceso de profundizar en el conocimiento sobre la enseñanza de la investigación educativa en la formación de docentes en otros espacios, Medina, Camacho y Fontaines (2007) plantean que hay una confusión en el proceso de enseñar a investigar. Dichos autores resaltan que:

La práctica de la investigación racionalista, no posee acogida en el seno de los docentes estudiados, ello por ser incompatible con las pretensiones curriculares sobre la cual se monta la carrera y además por el desconocimiento de su operacionalización y puesta en escena (2007, p. 82).

Señalan Medina, Camacho y Fontaines Ruiz (2007), que es la actitud racionalista la que se enseña, dado que hay una confusión desde los enseñantes a investigar sobre los recursos instrumentales de los que se hacen para el ejercicio del trabajo de campo y análisis de la información. Además, puntualizan:

La complementariedad metodológica es el camino para la construcción del conocimiento en educación, solo hace falta rescatar el concepto de prudencia gnoseológica y epistémica al momento de hilvanar las redes que forman la trama del conocimiento y por supuesto de la urdimbre de la investigación (2007, p. 83).

Situar el planteamiento de Medina, Camacho y Ruiz (2007), sobre la realidad educativa donde se enmarca la Maestría en Docencia del IEP, genera la siguiente interrogante, ¿cómo están asumiendo la

práctica de investigación los estudiantes y el profesorado que enseña a investigar?, que es pregunta para otra investigación. El cuestionamiento emerge porque desde el planteamiento que tiene el reglamento interno para la contratación del personal, se establece en el artículo 19 que “el personal académico del IEP, está integrado por los (sic) investigadores, maestros y especialistas que participen en el diseño, planeación y ejecución de los programas de posgrado” (Periódico Oficial del estado de Chiapas, 2003, p. 7).

Con base en lo anterior, se da por hecho que el personal docente contratado cuenta con las habilidades de investigación para enseñar al estudiante de la especialidad (Maestría o Doctorado). En el reglamento interno del IEP, el artículo 20 señala: “para impartir cursos de postgrado, es requisito tener un grado académico igual o superior al que ofrece el programa de estudios en el que se desempeñará como docente” (Periódico Oficial del estado de Chiapas, 2003, p. 7). Además, el artículo 22 establece que se contratará a personal académico aunque no tenga el grado académico (...), [pero] que posea una reconocida trayectoria o prestigio académico (Periódico Oficial del estado de Chiapas, 2003).

La aportación de Rojas y Méndez (2013) sobre la manera en que se enseña a investigar a un grupo de estudiantes de pregrado –licenciatura en México–, da elementos para considerar que la enseñanza de la investigación educativa en los estudiantes, fortalece la profesionalización docente. Al respecto, los autores comentan: “emplear la investigación en el aula como estrategia de enseñanza permite argumentar la existencia de una pedagogía de la investigación, pero supone su realización por parte del profesor” (2013, 102). En el caso que nos ocupa, la investigación que se enseña en la Maestría en Docencia, que oferta el IEP, tiene esta idea que sostienen Rojas y Méndez (2013), que el estudiante reflexione la práctica para comprenderla e intervenir en ella con el propósito de mejorarla.

El estudio de Segura Castillo (2012) da cuenta sobre las competencias investigativas del estudiantado, formado como docente, para atender la educación preescolar, primaria y secundaria en Costa Rica, pues no se ha reforzado, dado que ni el propio profesorado está especializado. El posicionamiento del autor permite relacionar que la formación para la reflexión de la práctica docente se matiza de varios elementos: tener habilidades de investigación, realizarla, saber enseñarla, dar a conocerla, entre otros. Dar a conocer la investigación, lleva inmersos los procesos de redacción, pues los procesos de investigación implican habilidades de redacción, tanto para el que enseña como para el que aprende.

Otro planteamiento que tiene Segura Castillo (2012), es que la investigación educativa debe ser parte de los que eligen la profesión en educación, esto nos permite relacionar el plan de estudios de la Maestría en Docencia, cuando plantea: “impulsar el desarrollo de competencias para la investigación, a partir de problemáticas cotidianas de sus centros escolares; además de familiarizarlos con elementos metodológicos que le posibiliten un trabajo innovador y creativo” (Plan de Estudio Maestría en Docencia, S/F). En este caso, la vinculación de la investigación como dispositivo para la reflexión.

García y Vilanova (2010), en el estudio que realizan respecto a “Cuestiones de dominio y concepciones epistemológicas en docentes universitarios de ciencias. Estudio enfocado a las ciencias exactas y naturales”, argumentan que a mayor experiencia en el área –disciplina de formación–, más dominio sobre la misma. En este caso, la formación en las habilidades de investigación depende de la preparación del formador, en ello deriva si tiene un posicionamiento sobre el conocimiento de: dogmatismo, objetivismo-realismo ingenuo, empirismo, entre otros (García y Vilanova, 2010).

Meo y Navarro (2009), en el texto “Enseñando a hacer entrevistas en investigación”, señalan que hablar de investigación educativa, lleva a situar la manera en que el profesor se plantea la sistematización de la realidad que vive, partiendo de un planteamiento de la docencia a nivel descriptivo sin organización, que corresponde a un proceso de contemplación de la realidad educativa, a un proceso de sistematización, que implica criterios validados por una comunidad académica.

No obstante, los resultados que obtuvo Romero (2005) da cuenta que la investigación cualitativa procura la recuperación del sujeto; sin embargo, lleva inmerso cómo se realiza el acompañamiento del estudiante respecto a la habilidad de investigación en entornos comunitarios, ello implica cómo se forma el estudiante en la reflexión de la práctica docente de los entornos educativos en los que realiza la práctica docente, a la vez, cómo se le enseña a investigar sobre el mismo entorno. Sin embargo, en el trayecto formativo de la Maestría en Docencia, la carga académica apunta a la reflexión sobre la práctica docente, ello implica procesos de investigación de la misma práctica por parte de quien enseña y aprende. Reconociendo en este caso que la manera de hacer ciencia está enfocada a la epistemología naturalista, en lugar de la epistemología positivista, aunque al estudiante recupere, en el proceso formativo, ambos posicionamientos epistemológicos. Sin embargo, uno de los objetivos de la Maestría es que el estudiante realice una revisión profunda de la práctica docente (Instituto de Estudios de Posgrado, 2000).

Con base en el planteamiento anterior, el estudio que se presenta se analiza desde un enfoque cualitativo (Taylor y Bogdan, 1994; Sandoval, 1996; Álvarez, 2003; entre otros), porque se comprende el pensamiento sobre las habilidades y capacidades, intelectuales y de investigación educativa, de los estudiantes de la Maestría en Docencia en la sede Tapachula. Considerado este como un estudio de caso (Steake, 2008), porque esta Maestría se ha ofertado en las diferentes sedes que abre el IEP en algunos municipios del estado de Chiapas, teniendo como principal característica que los estudiantes que la cursan sean profesores en servicio.

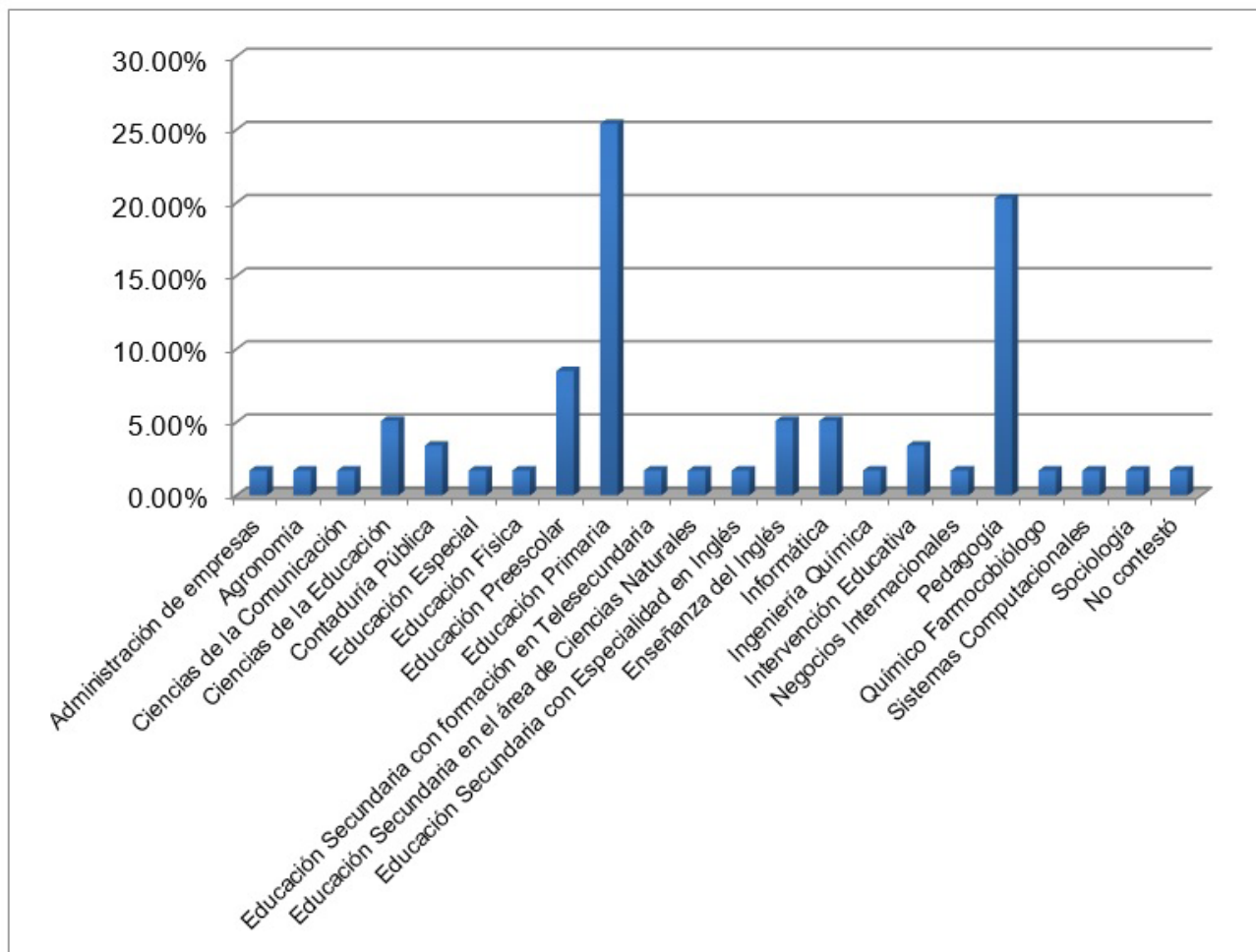
Para obtener la información de los resultados que en este documento se presentan, se hizo uso de un cuestionario. El contenido de este, se centró en recuperar del estudiante lo siguiente: datos personales, dificultades físicas que presenta, datos laborales, datos socioeconómicos, dominio de idiomas, interés en la formación profesional, habilidades de lectura y escritura, reconocimiento de habilidades y capacidades intelectuales básicas, y habilidades de investigación. El cuestionario fue aplicado a alumnos de segundo, tercero y cuarto semestre inscritos en el periodo febrero-julio 2017. De un total de 61 alumnos inscritos en esos semestres, 59 contestaron. Los resultados que presentó el cuestionario se trabajaron con el *software* SPSS.

2. Resultados

Los resultados que aquí se presentan, caracterizan el perfil de ingreso de los estudiantes que participaron en la investigación; asimismo, el área laboral en la que se desempeñan, las habilidades y capacidades intelectuales que dicen tener respecto a la investigación educativa, y la importancia que tiene para ellos desarrollar investigación educativa desde su práctica docente.

Los estudiantes que ingresan a la Maestría son principalmente mujeres. Al aplicar la encuesta, se encontró que del 100% de estudiantes que contestaron, 33.9% son hombres y 66.1% son mujeres. Al preguntarles sobre la formación en la licenciatura, se observa (ver Gráfica 1) que 25.4% proviene de la Licenciatura en Educación Primaria, seguido de la Licenciatura en Pedagogía (20.3%).

Gráfica 1. Tipo de licenciatura cursada por los estudiantes que cursan la maestría en Docencia



Fuente: elaboración propia, a partir de los resultados encontrados en el cuestionario aplicado.

Al preguntarles sobre el sector laboral que tienen, se encontró que 98.3% se dedica a la docencia y 1.7% a otra área, específicamente funciones administrativas y de gestión escolar. La tabla 1 muestra la distribución de los estudiantes respecto al nivel educativo donde realizan el quehacer docente y la función que tienen dentro del Sistema Educativo Nacional.

Tabla 1. Nivel educativo en el que labora el estudiante de la Maestría en Docencia, y la función que realiza

	Profesor de grupo	Director encargado con grupo	Área administrativa	Subdirector	Total %
Educación Especial	1.7	0.0	0.0	0.0	1.7
Preescolar	5.1	3.4	0.0	0.0	8.5
Media superior	15.3	5.1	1.7	0.0	22.0
Primaria	47.4	8.5	0.0	0.0	55.9
Secundaria	8.5	0.0	0.0	1.7	10.2
Total %	78.0	16.9	1.7	1.7	98.3

Fuente: elaboración propia, a partir de los resultados encontrados en el cuestionario aplicado.

Se observa en la tabla que 78% de los estudiantes se dedica exclusivamente al quehacer docente, y al sumarle 16.9% que realizan la función de director encargado con grupo, se hace un total de 94.9% de estudiantes involucrados directamente en la formación del estudiante, número que establece el artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2017). Cabe decir que la mayoría de los estudiantes laboran en la educación primaria (55.9%). Otro elemento que se considera por extensión de los datos analizados, es que, en los semestres existentes al momento de aplicar el cuestionario, no se encontraron estudiantes que laboren en la educación superior –de escuelas normales, universidad o tecnológico– y educación inicial.

Sobre los motivos que llevaron a los estudiantes a cursar la Maestría en Docencia, se observa que 76.3% centra el interés en mejorar la práctica profesional (ver Tabla 2). Tanto mujeres como hombres tienen un interés en mejorar la práctica pedagógica-didáctica.

Tabla 2. Interés de los estudiantes por cursar la Maestría en Docencia

	Mejorar la práctica profesional	Requisito para ascenso	Obtener el grado académico	Movilidad Social	No contestó	Total %
Hombre	25.4	1.7	5.1	0.0	1.7	33.9
Mujer	50.8	1.7	6.8	1.7	5.1	66.1
Total %	76.3	3.4	11.9	1.7	6.8	100

Fuente: elaboración propia, a partir de los resultados encontrados en el cuestionario aplicado.

Al reconocer el acercamiento que han tenido los estudiantes con eventos académicos en torno a la docencia, se encontró que 37.3% ha asistido a congresos principalmente (ver Tabla 3).

Tabla 3. Eventos académicos a los que han asistido los estudiantes durante su trayectoria profesional

	Congresos académicos	Jornadas académicas	Coloquios	Otro	No contestó	Total %
Hombre	18.6	5.1	1.7	6.8	1.7	33.9
Mujer	18.6	5.1	5.1	11.9	25.4	66.1
Total %	37.3	10.2	6.8	18.7	27.1	100

Fuente: elaboración propia, a partir de los resultados encontrados en el cuestionario aplicado.

Se observa a la vez, que hubo un 27.1% de estudiantes que no contestaron; tomando en consideración el porcentaje de alumnos que no contestaron sobre asistencia a eventos académicos, es notorio que el antecedente de la formación en la licenciatura no generó este tipo de actividades dentro del proceso formativo, o no se consideró relevante como proceso de formación y desarrollo profesional. Cabe considerar el bajo porcentaje en la participación en Jornadas Académicas, Coloquios y otros eventos. Las referencias anteriores dan un panorama respecto a que el estudiante no tiene participación en eventos académicos donde repiense la formación en la docencia que recibe y la que ejerce.

En torno a las habilidades y capacidades intelectuales con las que cuentan los estudiantes, se encontró que los porcentajes altos se movieron entre la opción de muy bien, bien y regular (ver Tabla

4); sin embargo, solo dos ítems llegan al 50%: nivel de comprensión lectora/valoración crítica del mismo (52.5%) y competente en el análisis (50.8%). Los demás se mantienen por debajo de la media.

Tabla 4. Habilidades y capacidades intelectuales con la que llegan los estudiantes de la sede Tapachula, a cursar la Maestría en Docencia

	Excelente	Muy bien	Bien	Regular	Deficiente	Total %
Aptitud para discriminar la información	6.8	33.9	35.6	22.0	1.7	100
Capacidad para la búsqueda de información	8.5	33.9	42.4	15.3	0.0	100
Nivel de comprensión lectora/ Valoración crítica del mismo	5.1	25.4	52.5	16.9	0.0	100
Competente en el análisis	8.5	18.6	50.8	22.0	0.0	100
Capacidad de síntesis	8.5	23.7	45.8	22.0	0.0	100
Talentoso para organizar las ideas	6.8	20.3	44.1	27.1	1.7	100
Capacidad de redacción	6.8	20.3	42.4	28.8	1.7	100
Competente para la argumentación escrita	3.4	20.3	49.2	27.1	0.0	100
Hábito de lectura	5.1	22.0	45.8	23.7	3.4	100
Habilidad en el uso de las TICs	20.3	30.5	37.3	11.9	0.0	100

Fuente: elaboración propia, a partir de los resultados encontrados en el cuestionario aplicado.

Los resultados muestran que en las opciones de excelente y deficiente, se concentran los porcentajes más bajos respecto a las habilidades y capacidades intelectuales que tienen los estudiantes que cursan la Maestría. Se observa que los ítems de talentoso para organizar las ideas, capacidad de redacción y competente para la argumentación escrita, mantienen la constante de bien; el porcentaje de estudiantes que dice tenerlo es de 20.3%. Situación que tiene sentido, porque respecto al hábito de lectura: 45.8% señaló la opción de bien, 23.7% dice que es regular y 22.0% que es muy bien. Estos resultados dejan ver que la lectura, como vértebra dentro de las habilidades para desarrollar capacidades para análisis, reflexión, argumentación, entre otros, no ha sido desarrollada por el propio estudiante.

Respecto a las habilidades que tienen los estudiantes para reconocer un texto académico derivado de una investigación e identificar los elementos que lo estructuran, se consideraron los siguientes

ítems: identificar un texto que es producto de una investigación, el objeto de estudio que contiene, el enfoque metodológico, el posicionamiento teórico y el posicionamiento epistemológico (ver Tabla 5).

Tabla 5. Habilidades que presentan los estudiantes para identificar textos que son productos de investigaciones y su estructura

	Si	No	No contestó	Total %
Investigación	93.2	6.8	0.0	100
Identifico el objeto de estudio en una investigación	84.7	11.9	3.4	100
Reconozco el enfoque metodológico en una investigación	62.7	35.6	1.7	100
Identifico el posicionamiento teórico de una investigación	59.3	40.7	0.0	100
Reconozco el posicionamiento epistemológico en una investigación	44.1	54.2	1.7	100

Fuente: elaboración propia, a partir de los resultados encontrados en el cuestionario aplicado.

Se observa que 93.2% de los estudiantes identifica un texto cuando es producto de una investigación; sin embargo, 54.2% no sabe identificar el posicionamiento epistemológico del mismo. Cabe destacar que la identificación del posicionamiento teórico solo lo identifica el 59.3% y el enfoque metodológico 62.7%. Aunque en el plan de estudio de la Maestría en Docencia no se señala que los estudiantes desarrollen estas habilidades de manera explícita, sí tiene importancia, porque la práctica docente necesita un análisis sistemático de la misma. Entendiendo la sistematicidad en cuanto a rigurosidad académica.

El comentario anterior se relaciona a la importancia que tiene para ellos la investigación como generadora de reflexión de la práctica docente. Los estudiantes, al respecto, señalaron que la investigación fortalece la profesionalización docente; 100 % hizo el apunte (ver Tabla 6).

Tabla 6. Importancia que dan los estudiantes al desarrollar la investigación el y para la docencia en el transcurso de la Maestría en Docencia

	Muy importante	Poco importante	Nada importante	No contestó	Total %
Permite transformar la práctica docente	91.5	5.1	1.7	1.7	100
Permiten reflexionar la práctica docente a un nivel teórico	93.2	5.1	0.0	1.7	100
Permite construir e interpretar críticamente la realidad educativa y social	96.6	3.4	0.0	0.0	100
Fortalece la profesionalización docente	100.0	0.0	0.0	0.0	100

Fuente: elaboración propia, a partir de los resultados encontrados en el cuestionario aplicado.

Los resultados que se presentan en esta tabla dan cuenta que más del 90% de los estudiantes considera que realizar investigación fortalece la práctica docente. Sin embargo, al comparar los resultados de la tabla 5 con la tabla 6, se encuentra el contraste en los estudiantes entre las habilidades que presentan para identificar textos que son producto de investigaciones y su estructura, y la importancia que tiene para ellos desarrollar investigación en y para la docencia en el transcurso de la Maestría en Docencia, pues, aunque saben identificar un texto que deriva de una investigación (93.2%), no hay el reconocimiento en cuanto a la teoría que sustenta el artículo, así como también la metodología y la epistemología en la que se posiciona.

Al considerar los resultados que da la tabla 2: 78.0% de los profesores frente a grupo y 16.9% que realiza la función de profesor frente a grupo y es director encargado de una escuela de educación básica, todos están considerando la investigación educativa como necesaria. En este caso, la investigación educativa como transformadora de la práctica docente (91.5% de los estudiantes hizo la referencia), permite construir e interpretar críticamente, la realidad educativa y social (96.6% lo señaló).

3. Discusión

Los resultados que se presentaron en el apartado anterior llevan a considerar tres dimensiones: quiénes son los estudiantes de la Maestría; las habilidades y capacidades de investigación, con las que llegan y desarrollan en el transcurso de la misma; y la importancia que le dan a la investigación educativa en y para su labor docente.

Los estudiantes de la Maestría en Docencia, provienen de diferentes profesiones: 22.1% deviene de formación académica que no es la educación y 77.9% deviene de áreas de la educación. Desde la lectura de la información, se comprende que quienes no tienen una formación en la docencia, han buscado a la Maestría en Docencia para que fortalezca esa debilidad que pudieran estar presentando en la práctica docente que realizan. Se identifica, desde esta interpretación de los datos, la preocupación que tienen en la formación que realizan. Sin embargo, los que provienen de un área de la educación —que es el porcentaje más alto—, continúan en la profesionalización de la práctica docente que realizan. A partir de ello, se desprenden dos cuestiones: ¿cómo están entendiendo la formación de maestros en docencia los estudiantes que tienen una formación inicial en un área de la educación?; y ¿qué carencias docentes se piensan que tienen y que la Maestría en Docencia puede apoyarles en solucionarlas?

La formación continua está adherida a todo profesionista; en este caso, considerar a los profesores como profesionistas de su hacer tiene sentido, cuando los profesores que cursan la Maestría en Docencia reconocen el compromiso social y académico que tienen con los que forman en sus respectivos centros de trabajo. Cabe decir que los profesores que están cursando la Maestría se distribuyen en toda la educación obligatoria en México: educación básica y media superior. Considerar el proceso formativo continuo, remite a la lectura de Díaz (2014), sobre el profesorado que continúa en el proceso formativo, donde se agencia de estrategias docentes que redunden en la práctica que realiza, a la vez, en el planteamiento de Contreras (1997) con respecto a la autonomía del profesorado, una autonomía que tiene como base la reflexión de la práctica que se realiza a partir de la discusión con la teoría. En el mismo sentido se ubica el planteamiento de Imbernón (2010), en referencia a una formación que se ubica en recuperar la habilidad y capacidad intelectual del profesor para responder a las necesidades reales de la escuela, a partir de la reflexión sistemática que ahí acontece y que requiere emprender proyectos de investigación educativa.

Se leé en los resultados que se obtuvieron que el interés por mejorar la práctica profesional es el principal motivo para decidirse cursar el posgrado y, una vez iniciado el proceso formativo, continuar y terminarlo. El reconocimiento que hace el estudiante de mejorar la práctica docente a partir de la formación continua en este posgrado, deja ver que existe esa necesidad, porque el quehacer docente entra en tensión con las teorías escritas que se revisan en el programa, o dándole otro enfoque al argumento anterior, pues permite plantear el siguiente cuestionamiento: ¿cómo se están pensando los profesores profesionalmente a partir de los semestres que han cursado de la Maestría en Docencia?

El planteamiento anterior, da paso a considerar que las habilidades y capacidades para sintetizar, argumentar, investigar, entre otros (la teoría con la práctica), no está desarrollada en el 100% de los estudiantes. Se entiende que el desarrollo de habilidades y capacidades de investigación es un proceso que lleva tiempo; a la vez, los contextos de formación inciden en la formación del sujeto. Moreno Bayardo y Romero Morett (2011) plantean:

Una motivación que impulsa habitualmente la tarea del investigador radica en el perfeccionamiento continuo de su tarea, en la separación estricta entre los juicios de valor y los procesos de inferencia lógica sustentados en datos objetivos, en la búsqueda de explicaciones centradas, no en la trascendencia metafísica, sino en la temporalidad, en el cumplimiento del deber académico; en suma, en la transformación continua de sus modelos de comprensión, interpretación e intervención del mundo y sobre el mundo, así como de sus modelos de acción intersubjetiva (92).

Además de lo anterior, la habilidad de la investigación se produce en interacción con personas que realizan la misma tarea, donde el aprendizaje para la investigación se adquiere en interacción con los expertos (Jiménez Mora, Moreno Bayardo, De la Cruz Torres Frías, 2014), de ahí que las capacidades para realizar investigación, cuestionen la realidad en la que se inscribe el que enseña/aprende a investigar.

Ante la exposición anterior, el posicionamiento de Bourdieu y Passeron (1996) sobre los capitales sociales, culturales y simbólicos, que se adquieren en los contextos de referencia, están mediando en cuanto a las habilidades y capacidades intelectuales y de investigación que dicen tener estos estudiantes; sin embargo, no son determinantes como plantea Charlot (2008), dado que el saber académico es propenso a cambiarse, ello le implica al formador desarrollar habilidades de investigación,

enseñarle el lenguaje académico de la investigación al estudiante de la Maestría en Docencia, para que de cuenta de sus modelos de transformación continua y del mundo, como plantea Moreno Bayardo y Romero Morett (2011). En este caso, los estudiantes de la maestría nos han dicho cómo están sus habilidades y capacidades que tienen en cuanto al proceso de lectura, la reflexión que generan de ella y la manera de argumentar.

No obstante, la información que se plantea deriva de un proceso estadístico: se considera que el profesor genera un proceso reflexivo continuo; sin embargo, este se sitúa a la realidad vivida, los procesos reflexivos que impliquen la teoría, como plantea Contreras (1997), o en esta idea de investigador de su propia práctica no se profundizó en esta investigación. Contextos, como el proceso inicial formativo del propio estudiante en la universidad o en la escuela normal, en cuanto a sistematizar la práctica docente a partir de las circunstancias que le rodean, entre otros, están mediando las habilidades y capacidades, intelectuales y de investigación, que dicen tener.

La formación en la licenciatura cursada por cada estudiante es un referente que interviene –si bien no es decisivo–, en la reflexión académica que pudiera estar mostrando dentro del aula –que bien vale la pena realizar el proceso de observación de las clases de los seminarios de la maestría para corroborar cómo se desenvuelve el estudiante en el proceso–, lleva inmersa la procedencia de la persona que se ha formado, esto entendido desde dos condiciones: como persona social que participa dentro del entramado social y que tiene una función que cubrir; y como persona que siente y reflexiona la vida que vive (Contreras, 1997).

Si bien, los resultados muestran que los estudiantes están considerando sus habilidades y capacidades intelectuales desarrolladas en torno a la academia con una valoración que va entre muy buenas, buenas y regulares, son parámetros donde el propio estudiante se ubica. Este parámetro de los estudiantes muestra que la formación en la Maestría en Docencia, está siendo considerada de regular a muy bien, en cuanto al proceso de generar actitudes críticas en el estudiante. A partir de ello, emerge la pregunta: ¿cómo enseñan la reflexión crítica los asesores que imparten en cada uno de los seminarios que comprende el plan de estudio?

Weber (2015) señala que los alumnos no tendrían por qué llegar a reflexionar a la escuela, pues son los profesores quienes deberían asumir el compromiso; sin embargo, esta condición no es una sentencia, dado que la escuela, entendida desde el planteamiento freiriano, debería estar enseñando a criticar al estudiante sobre las condiciones humanas en las que vive (Arendt, 2009), por lo que las

habilidades y capacidades intelectuales que los estudiantes señalan tener, puede modificarse en el proceso del curso de la maestría o en la cotidianidad de la vida de cada uno. La pregunta que se plantea desde ya, es: ¿cómo se piensan los asesores que forman maestros en docencia? En el caso de los estudiantes de la Maestría, si la mayoría se reconocen como no excelente en el debate, argumentación e incluso algunos deficientes, ¿son conscientes de la demanda social que les plantea el quehacer docente?

Las interrogantes anteriores permiten argumentar que estos estudiantes que cursan la maestría, o al menos un porcentaje amplio, identifica textos que corresponden a productos de investigación; sin embargo, de ello resulta que el 50% desconoce los elementos de rigurosidad académica que se encuentran dentro del mismo texto; por ejemplo, señalaron desconocer el posicionamiento teórico, metodológico, epistemológico. Si bien el posgrado no forma investigadores desde el planteamiento que tiene el CONACYT, da cuenta del desconocimiento en cuanto a la rigurosidad académica de la práctica docente, esto se entiende, si se considera que la persona que forma en la maestría debería tener claro el proceso formativo del estudiante respecto a las habilidades de investigación de la práctica docente, no en el sentido estricto de la ciencia, sino en la rigurosidad académica y vigilancia epistemológica (Bourdieu, 2009) respecto a la reflexión de textos académicos que se leen y producen en el curso de la Maestría, los cuales deberían estar generando la reflexión de la práctica desde la acción para conocerla, comprenderla y transformarla (Gimeno y Pérez, 1999).

Los estudiantes consideran que generar investigación educativa fortalece la práctica docente; más del 85% señaló las fortalezas que da a la docencia generar este proceso. Estos planteamientos abren ventanas para revisar el trabajo académico que los estudiantes están produciendo en cada seminario; a la vez, revisar la construcción del trabajo de investigación que están realizando en la línea de investigación que tiene la Maestría. Otro elemento que se reconoce de la información que dieron los estudiantes es que están conscientes de que la investigación educativa fortalece, transforma, construye la práctica docente. Esto que señalan los estudiantes se relaciona con el planteamiento de Contreras (1997), Tardif (2004), Terigi (2012), respecto a que la investigación educativa que realicen los profesores permite todo ello.

Conclusiones

El análisis que se hace de la opinión que tienen los estudiantes de la Maestría en Docencia, con respecto a sus habilidades y capacidades, intelectuales y de investigación educativa, permite comprender que en el proceso de formación en la maestría se señala la importancia de investigar la práctica docente que se realiza, y a la vez, que se le acercan textos que derivan de investigación; sin embargo, falta por fortalecer la formación de la docencia desde la rigurosidad académica, donde el estudiante se posicione respecto a las implicaciones de sistematizar la práctica docente que lleva a cabo.

De acuerdo a los estudiantes de la maestría que participaron en el cuestionario, más del 90% se desempeña laboralmente en la docencia. Esto pudiera ser una oportunidad para realizar el cambio educativo desde el proceso formativo continuo y del posgrado, donde el enseñante genere el dispositivo de sistematización de la práctica docente, de tal manera que el estudiante, al egresar de la Maestría en Docencia, no solo refuerce los conocimientos de su hacer, sino que de cuenta de cómo construyó el conocimiento del mismo hacer, detonando la transformación de prácticas didácticas a partir de proyectos de investigación e innovación educativa en sus espacios de intervención, ya con independencia del estudio de posgrado, y a su vez, como una práctica que exige un pensamiento autónomo y crítico.

La discusión de los resultados que se han presentado en este documento, abre dos áreas para investigar: la primera, cómo están realizando la práctica docente estos estudiantes ahora que ya tienen cursado algunos seminarios de la maestría; y cómo se les está enseñando las habilidades de investigación educativa y el desarrollo de las habilidades intelectuales en la maestría. Estas aperturas que se visualizan surgen porque los estudiantes, si bien más del 50% llega a reforzar conocimientos académicos en torno a la docencia, hay un porcentaje que se formó en otra área ajena a la educación.

Finalmente, estos resultados que se presentan muestran que sigue habiendo tarea pendiente por hacer desde el Instituto de Estudios de Posgrado, como institución formadora de maestros en docencia, en el sentido de incentivar la generación de conocimiento en los asesores, apoyando estos al estudiante para romper las fronteras de conocer la realidad educativa en la que realizan la práctica docente y la sistematicen, dando cuenta de esa sistematización de la práctica docente de manera escrita y que la vinculan a su quehacer docente en los contextos que la ejercen.

Bibliografía

- Aciego de Mendoza, R., Martín, E. y García, C. L. (2003). *Demandas del profesorado universitario sobre su formación docente*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417205>
[Consultado el 30 de mayo de 2017]
- Álvarez Gayou, J. J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Bonilla Marín, M (Coord.) (2009). *Diagnóstico del posgrado en México: Nacional*. México: COMEPO, Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, A. C.
- Bourdieu, P. (2009). *Homo academicus*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: TRILCE.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2017). *Cámara de Diputados. Diario Oficial de la Federación*.
- Contreras D., J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Díaz Barriga, A. (2014). Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo. En *Propuesta Educativa*, 2 (42), 9-27.
- Espino Datsira, S. (2015). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de Posgrado. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 959-976.
- García, M. y Vilanova, S. (2010). Cuestiones de dominio y concepciones epistemológicas en docentes universitarios de ciencias. En *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 54-59.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. I. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Jiménez Mora, J. M., Moreno Bayardo, M. G., De la Cruz Torres Frías, J. (2014). Aportaciones de lectores académicos a la formación para la investigación educativa. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 18 (2), 321-332.
- Imbernón, F. (2013). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Instituto de Estudios de Posgrado (2000). *Plan de estudio de la maestría en docencia*. México: Instituto de Estudios de Posgrado.
- Medina, J., Camacho, H., y Fontaines Ruiz, T. (2007). Concepción epistemológica sobre la investigación del personal docente que enseña a investigar. En *Revista de Artes y Humanidades, UNICA*, 60-85.
- Meo, A. y Navarro, A. (2009). Enseñando a hacer entrevistas en investigación cualitativa: entre el oficio, la profesión y el arte. En *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 123-140.
- Moreno Bayardo, M. G. y Romero Morett, M. A. (2011). Ética, Investigación Educativa y Formación de Investigadores: Entre la Norma y el Proyecto de Vida. En *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 79-96.
- Periódico Oficial del Estado de Chiapas (2003). *Reglamento Interno del Instituto de Estudios de Posgrado*. México: Poder Ejecutivo del Estado de Chiapas.
- Rojas Betancur, M., y Méndez Villamizar, R. (2013). Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria. En *Educación y Educadores*, 95-108.
- Romero, Y. (2005). La formación de investigadores en la universidad: experiencia didáctica. En *Educere*, 9 (30), 373-381.
- Sandoval Casilimas, C. A. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Segura Castillo, M. A. (2012). Construcción de competencias requeridas en la investigación educativa y la sistematización de la docencia, según las percepciones de estudiantes de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria de la Universidad de Costa Rica. En *Revista Electrónica Educare*, 77-92.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.

- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación: fundamento Básico*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Weber, M. (2015). *El político y el científico*. Madrid: Alianza Editorial.

**Desafíos, demandas y necesidades de los *stakeholders* en el marco de la Responsabilidad Social
Universitaria**

**Challenges, demands and needs of *stakeholders* in the framework of University Social
Responsibility**

María Leticia Moreno Elizalde¹

Resumen

Este trabajo consiste en una revisión bibliográfica, relacionada con la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), como una forma de gestión en la que las universidades asumen un compromiso con su entorno, lo que supone considerar las expectativas de sus grupos de interés o *stakeholders*. Los principales grupos de interés de la universidad son: los directivos, los alumnos, el personal docente e investigador, el personal de administración y servicios, las empresas y la sociedad. El objetivo de este trabajo es aplicar la teoría de los *stakeholders* al estudio de la RSU, partiendo para ello de la revisión del concepto de la llamada Universidad *stakeholder*. Se identifican los diferentes *stakeholders* universitarios y se examinan las perspectivas en relación a la RSU, por parte de los tres grupos de interés más estudiados en la literatura: las autoridades, los profesores y los estudiantes. Se presentan las conclusiones correspondientes, que podrían ser de utilidad para los grupos de interés o *stakeholders*, como fundamento primordial de la responsabilidad social de las universidades que producen cambios significativos en las políticas desarrolladas por ellas mismas.

Palabras clave: grupos de interés, universidad, autoridades, profesores, estudiantes.

¹ Universidad Juárez del Estado de Durango. Correo electrónico: letymoreno_e@msn.com

Abstract

This work consists of a bibliographical review related to University Social Responsibility as a form of management in which universities assume a commitment to their environment, which involves considering the expectations of their *stakeholders stakeholders*. The main interest groups of the university are: managers, students, professors and research staff, management and services personnel, companies and society. The objective of this work is to apply the stakeholder theory to the study of University Social Responsibility, starting from the revision of the concept of the so-called stakeholder university. The different university *stakeholders* are identified and the three most studied interest groups in the literature examine the perspectives on university social responsibility: authorities, teachers and students. It presents the relevant conclusions that could be useful on *stakeholders* as the fundamental basis of the social responsibility of universities that produce significant changes in the policies developed by them.

Keywords: groups of interest, university, authorities, professors, students.

Introducción

Analizar la responsabilidad social en la educación superior supone un tema fundamental que impregna a la universidad de manera global y a su entorno. El compromiso, por parte de las universidades, con políticas de carácter social, medioambiental y laboral, constituye una necesidad ineludible en un entorno cambiante e inestable como el actual, teniendo en cuenta, además, que los efectos que generan dichas actuaciones influyen, de manera significativa, en sus grupos de interés o *stakeholders* y en la sociedad en su conjunto.

Los términos *stakeholders*, grupos de interés o públicos interesados, se usan indistintamente para aludir a cualquier persona o colectivo, que afecta o sea afectado por la organización y sus procesos, actividades y funcionamiento (Carroll y Nási, 1997). La última definición (públicos interesados) es la que han difundido algunos impulsores de la responsabilidad social corporativa (Zadek, 2004).

Actualmente, el papel que desempeñan los grupos de interés o *stakeholders* en la mayoría de las organizaciones, es de gran interés en nuestra sociedad. Ello se debe a que las organizaciones

conceden una prioridad considerable a las relaciones que mantienen con sus clientes, usuarios, proveedores, personal; es decir, el conjunto de grupos de interés que poseen. Para la universidad, uno de los fundamentos sobre los que se asienta la responsabilidad social, al igual que en cualquier organización, es la consideración de las expectativas y las demandas de los grupos de interés.

En cuanto a la universidad, también ha necesitado identificar y satisfacer, las necesidades y expectativas de sus *stakeholders*, debido a que funciona en un entorno cada vez más globalizado, en constante evolución, marcado por una creciente competencia para atraer a las personas más cualificadas, y por la aparición de nuevas necesidades a las que están obligadas a responder (Aldeanueva, 2011). Asimismo, Pérez y Peiró (1997) establecieron que la universidad debería hacer más hincapié en detectar a sus grupos de interés, así como sus preocupaciones, necesidades e intereses, debido a que la institución sólo se justifica si responde a las demandas sociales para las que ha sido creada.

A partir de lo anterior, la teoría de los *stakeholders*, aplicada a las instituciones de educación superior, permite analizar desde una perspectiva estratégica las relaciones entre la universidad y sus distintos grupos de interés, aportando herramientas para la incorporación de la gestión de los mismos a la organización. Esta teoría sostiene que la creación de valor de la organización debe tener en cuenta a todos los *stakeholders*, y que es función del gobierno y de la misma, equilibrar los distintos intereses (Bisama, 2013).

El objetivo de este trabajo es aplicar la teoría de los *stakeholders* al estudio de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), partiendo para ello de la revisión del concepto de la llamada Universidad *stakeholder*. Se identifican los diferentes *stakeholders* universitarios y se exploran las perspectivas en relación a la RSU por parte de los tres grupos de interés más estudiados en la literatura: las autoridades, los profesores y los estudiantes.

1. Desarrollo

Responsabilidad Social (RS)

La participación de los grupos de interés como elemento relevante en la gestión de la organización no es nueva, ya que ha sido un tema sobresaliente desde el siglo pasado (Taut, 2008). La relación que mantienen ambas partes (organización y grupos de interés) es significativa porque la organización

puede transmitir los valores que la definen (Noland y Phillips, 2010). Según Maon, Lindgreen y Swaen (2010), los *stakeholders* contribuyen, de manera sustancial, en las respuestas que la organización proporciona a los asuntos sociales.

Para Basu y Palazzo (2008), la legalidad de una organización se fundamenta en la capacidad que tenga para convencer a los grupos de interés de la conveniencia de sus decisiones, aunque la gestión de las relaciones con los *stakeholders* debe adoptarla la organización de manera voluntaria (Carroll y Shabana, 2010). Además, según Marín y Rubio (2008), la relación existente entre la responsabilidad social y el éxito se basa en que la responsabilidad social genera efectos positivos en los grupos de interés, tanto internos como externos.

El carácter incansable de la responsabilidad social motiva a que su evolución mantenga una estrecha relación con los intereses que la sociedad considera más justos (Husted, 2000). Por consiguiente, el concepto de responsabilidad social se encuentra muy relacionado con la teoría de los grupos de interés o *stakeholders* (Badaracco, 1998). Para Marín y Ruiz (2008), la relación, entre el concepto de responsabilidad social y las actuaciones de apoyo social destinadas a los más desfavorecidos, carece de sentido, siendo necesario incluir en el marco de la responsabilidad social todas las acciones que supongan beneficios para todos los grupos de interés de la organización. Definitivamente, la organización debe gestionar de manera efectiva su relación con los grupos de interés, ya que ello puede contribuir a generar ventajas competitivas (Barnett y Salomon, 2006).

Por otra parte, para Benneworth y Jongbloed (2010), la identificación de los grupos de interés más relevantes de la organización no es fácil. Vallaey (2008) subraya que es más complicado determinar los grupos de interés de la universidad que los de otro tipo de organizaciones, ya que el carácter “universal” de la universidad, provoca que la inmensa mayoría de los grupos de interés tengan relación, directa o indirecta, con dicha institución.

Responsabilidad Social Universitaria (RSU)

La Responsabilidad Social Universitaria es una forma de gestión, en la que las universidades asumen un compromiso con su entorno, lo que supone considerar las expectativas de sus grupos de interés o *stakeholders*. La comunicación y la satisfacción, en la medida de lo posible, de las necesidades de los grupos de interés o *stakeholders*, son fundamentales para consolidar la Responsabilidad Social en la

Universidad, o en cualquier otra organización. Los principales grupos de interés de la universidad, son: los alumnos, el personal docente e investigador, el personal de administración y servicios, las empresas y la sociedad.

2. La universidad *Stakeholder*

Las universidades han presentado hasta ahora un nivel mínimo de desarrollo del concepto de responsabilidad social, en sus sistemas de gestión y de formación. Según Larrán y López (2010), las universidades, para reforzar su función en la sociedad, deben revisar su misión, su visión y las relaciones con los diferentes grupos de interés o *stakeholders*.

De igual forma, la presente transformación de la educación superior, marcada por la consolidación del mapa de titulaciones y de los planes de estudio en la Unión Europea, ofrece una oportunidad para poner en práctica el desafío de la gestión socialmente responsable que enfrenta la universidad (González *et al.*, 2010). En este sentido, la creciente preocupación de las universidades por satisfacer las necesidades de los diferentes *stakeholders*, y hacer frente a los diferentes problemas ecológicos y sociales, ha impuesto una mayor conciencia de sostenibilidad (Kunstler, 2006). En suma, las universidades no son solo proveedoras de servicios educativos, sino también formadoras de identidad de estudiantes (Sullivan, 2003).

De lo anterior, surge así una nueva idea de universidad que asume el reto de impartir y defender, un conjunto de principios y valores éticos, sociales y medioambientales, entre todos sus *stakeholders*, poniendo en práctica políticas de búsqueda de la calidad y la excelencia, y una gestión eficiente y participativa basada en los derechos humanos, transparencia y democracia; equidad de género y no discriminación; medio ambiente, presencia de temáticas ciudadanas y de responsabilidad social en el currículo, aprendizaje profesional basado en proyectos sociales, promoción de investigaciones aplicadas a temas de desarrollo (Objetivos del Milenio, Pacto Global), promoción de la inter y transdisciplinariedad, entre otros temas (Vallaeyts *et al.*, 2009). Este modelo, denominado Universidad *stakeholder*, parte de la premisa básica de que esta “ha de estar en constante diálogo con sus grupos de interés para sobrevivir en un sistema en el que las demandas son heterogéneas e imprevisibles” (Jongbloed y Goedege, 2003).

En este modelo de Universidad *stakeholder*, parece lógico que las universidades estén desarrollando estructuras de gobierno de carácter participativo, finalizando con el modelo tradicional separado de la participación social de la universidad, basada en una comunicación deficiente o inexistente con sus *stakeholders*, especialmente los externos. Para evitarlo, los grupos de interés tienen que integrarse activamente, tanto en los procesos de toma de decisiones como en la evaluación y comprobación de los resultados obtenidos por las instituciones de educación superior.

En este sentido, en los desafíos para la aplicación de este modelo, es muy importante identificar a los grupos de interés que forman parte de la Universidad *stakeholder*, porque son parte significativa en la toma de decisiones de la institución. Documentos, como el presentado por Bricall (2000), mencionan ya una enumeración de grupos de interés universitarios. Otros autores (Macfarlane y Lomas, 1999; Nishimura y Okamuro, 2009; Slantcheva y Levy, 2007; Taylor y Reed, 1995; Zait, 2006) han continuado esta tradición de identificación de *stakeholders*. En términos generales, podemos diferenciar los siguientes:

- Clientes: alumnado (con sus diferentes perfiles y demandas).
- Inversionistas públicos o privados: instituciones públicas (gobiernos centrales, autónomos y locales, etcétera) y entidades privadas, que darán empleo a los titulados o utilizarán los resultados de investigación de la universidad.
- Empleados: docentes, investigadores y personal, de administración y servicios.
- Competidores: otras universidades y centros de educación superior y de investigación.
- Proveedores: suministradores de servicios contratados.
- Sociedad en general: ciudadanos, empresas, sindicatos, patrocinadores, medios de comunicación, ONGs, etcétera.

Las instituciones de nivel superior deben, además de ser investigadores del conocimiento, actuar como formadoras de agentes interventores; además de cumplir con su papel social, deben posibilitar un ambiente en que sus académicos se formen en valores y habilidades necesarias para la vida sostenible.

Desde una perspectiva de RSU, esto implica, además, considerar las expectativas de cada grupo de interés con respecto a los cuatro impactos (educativo, cognitivo, organizacional y social). De acuerdo con Vallaey *et al.* (2009), la RSU se define en función de los impactos generados en virtud del quehacer universitario, identificando cuatro posibles tipos de impactos universitarios:

- Impactos organizacionales: en el ámbito interno respecto de su personal y los estudiantes, y en el ámbito externo relativo al tema de la contaminación ambiental.
- Impactos educativos: relativos al tipo de profesionales, ciudadanos y personas que forma la universidad.
- Impactos cognitivos: la universidad se pregunta por el tipo de conocimientos que produce, su pertinencia social y por sus destinatarios.
- Impactos sociales: promoción del desarrollo de la sociedad mediante la colaboración para resolver sus problemas fundamentales, creando capital social o haciendo accesible el conocimiento para todos.

Entonces, el ritmo acelerado de la sociedad, del conocimiento a nivel mundial, reclama de las instituciones de educación superior, particularmente en los países en desarrollo, el impulso de procesos de transformación para adecuarlas a las demandas de excelencia académica con compromiso social, condición para que los procesos de producción, difusión, aplicación del conocimiento y la prestación de servicios, se puedan cumplir en el marco de las exigencias del mundo actual (Ramos, 2010).

Desde esta perspectiva, a continuación, se revisan los estudios realizados en materia de RSU, profundizando en los tres grupos de *stakeholders* universitarios más importantes: las autoridades – gerencia– (rectores y directores), los profesores y los estudiantes. Esto busca describir las actitudes y percepciones de estos grupos de interés con respecto a la RSU. Es pertinente señalar aquí que, debido a la escasez de estudios sobre los impactos cognitivo, organizacional y social, la revisión recoge fundamentalmente los resultados de la literatura previa sobre incorporación de la educación de la ética, responsabilidad social y sostenibilidad en el currículo académico.

La Responsabilidad Social Universitaria desde la perspectiva de las autoridades

En muchas ocasiones, los directores y rectores como encargados de la gerencia universitaria han sido encuestados acerca de la implementación de la responsabilidad social en las universidades y escuelas de negocios. El motivo es explicado por Matten y Moon (2004), quienes concluyen que los principales impulsores de la responsabilidad social son miembros de las propias facultades y centros, especialmente en lo que atañe a la ética y la responsabilidad ambiental. Además, un alto porcentaje

de directivos encuestados son conscientes de la necesidad de integrar la responsabilidad social en los planes de estudio, así como de colaborar con empresas, otras universidades y ONGs (Matten y Moon, 2004).

Además, es importante subrayar que las instituciones de educación superior deben tener en cuenta que los estudiantes valoran los datos a un nivel superficial (Poock y Lefond, 2003), y, por lo tanto, si la información sobre RSU no es fácil de obtener, es poco probable que soliciten planes de estudios o información sobre ética, responsabilidad social o sostenibilidad en un programa en particular (Wright y Bennett, 2011).

Por último, según el estudio de Christensen *et al.* (2007), este reconoce que la gerencia universitaria debe reconocer que la RSU es un tema que requiere cambios en las técnicas de enseñanza e inmersión mediante innovación; sus resultados sugieren una introducción significativa de tres temas de interés: la ética, la responsabilidad social y la sostenibilidad. Por lo tanto, hay que conseguir la implicación de la gerencia universitaria, para que aplique estrategias de RSU de manera transversal en todos los aspectos de la vida universitaria.

La Responsabilidad Social Universitaria desde la perspectiva de los profesores

Los docentes son los principales líderes de la universidad; deben ser los colaboradores de la política educativa, y el diseño y mejora continua de la malla curricular, así como de la elección de los contenidos y los métodos didácticos (Arredondo, 2009). Por consiguiente, es evidente que corresponde a los profesores incorporar un nivel de educación para la sostenibilidad y estimular la integración de la responsabilidad social en el currículo de los distintos planes de estudio, especialmente en áreas de empresa, para que los estudiantes estén mejor preparados para afrontar los retos ambientales del trabajo y de la sociedad (Hasan, 1994).

El problema radica en que muchos docentes todavía no han decidido si la educación para la sostenibilidad ha de ser incluida de manera transversal en todos los programas de estudios, o si es preferible profundizar en el marco del modelo capitalista, cuyas organizaciones han de maximizar el valor para el accionista (Matten y Moon, 2004); de tal modo que muchos profesores ven insuperable la conciliación de este punto de vista y el de la responsabilidad social. Esto plantea un desafío para los educadores y viene a demostrar que los esfuerzos para aumentar la sensibilidad ética tienen una

elevada probabilidad de fracaso (Koehn, 2005; Williams y Dewett, 2005). Queda mucho por hacer y la implementación de la educación responsable y sostenible, es aún poco visible para que las actitudes éticas se refuercen; esto solo será posible a través de la manifestación a la enseñanza de la ética (Balotsky y Steingard, 2006).

Una muestra a favor de la educación responsable es Pesonen (2003), que valora los desafíos de integrar la sostenibilidad en planes de estudios en Finlandia. Los resultados concluyen que dicho país ha incluido con éxito esta área con un enfoque interdisciplinario y en una dirección comprometida con la responsabilidad. Otros académicos (Eynon, Hills y Stevens, 1997; Jones, 2009; Wright y Bennett, 2011) han demostrado también que la actitud ética de los estudiantes se mejora con programas y cursos sobre el tema, y que, aunque persisten las dificultades en relación con el diseño curricular y la pedagogía que debe ser usada, la resolución de estas ayudarán a aclarar el papel que la ética, la responsabilidad social y la sostenibilidad, deben desempeñar en la educación superior en los próximos años (Wright y Bennett, 2011).

En suma, los docentes son un *stakeholder* universitario fundamental para el establecimiento de la responsabilidad social en la formación del alumnado, y pese a que algunos investigadores consideran que las enseñanzas éticas no han influido en los líderes actuales, la educación responsable y la búsqueda de nuevas aplicaciones pedagógicas son primordiales.

La Responsabilidad Social Universitaria desde la perspectiva de los alumnos

Los estudiantes constituyen la verdadera razón de la existencia de la universidad y están llamados a transformar la sociedad, por lo que las instituciones de educación superior han de implementar planes estratégicos y operativos, así como evaluar con ellos la calidad de la formación ética y ciudadana. Dentro de este contexto, los temas que incurren significativamente sobre la formación de los estudiantes están relacionados con la calidad ética de la formación, el plan de estudios y las mallas curriculares; así como el ambiente universitario y el posicionamiento de la universidad frente a la sociedad (Arredondo, 2009).

La educación es la clave para el desarrollo responsable, por lo que debe ser revisada en todos los niveles y debe existir un enfoque claro para el desarrollo de los conocimientos, habilidades, perspectivas y valores relacionados con la sostenibilidad, en beneficio de las sociedades actuales y

futuras (UNESCO, 2005). Por lo tanto, las universidades tienen un papel importante: equipar a las futuras generaciones con las destrezas que necesitan para hacer frente a la época de la globalización, el crecimiento económico y la creación de un futuro responsable y sostenible para las personas y el planeta (Setó *et al.*, 2011). Aunque en la actualidad la sociedad se apresura a demandar responsabilidades a las empresas, no se frena a reflexionar sobre el hecho de que los directivos, gerentes, ingenieros, etcétera, han sido formados, sin excepción, en universidades.

Aunque, generalmente, las generaciones de jóvenes son más abiertas a la responsabilidad social, sería comprometido esperar que ese mayor interés sea suficiente para el perfecto desarrollo de la misma. Por su parte, Gowan (2008), quien realizó un análisis analítico entre la predisposición ética de los estudiantes; los resultados muestran que cuando entran en conflicto los valores éticos de cada persona con la actuación que exige una organización, los jóvenes del primer curso no toman partido por ninguna opción; sin embargo, los mayores tienden a unirse a otros con sus mismos valores o a defender valores alternativos a la empresa.

Paralelamente, varios estudios han explorado la influencia de la instrucción de la ética empresarial en las actitudes de los estudiantes. Algunos autores (Eynon, 1997; Jones, 2009; Peppas y Diskin, 2000) han concluido que una formación ética sensibiliza a los alumnos para que sean en el futuro directivos o consumidores responsables y sostenibles, mientras otros dicen que la formación ética genera pocos resultados y que estos son solo observables a corto plazo (Tanner y Cudd, 1999). Incluso algunos expertos argumentan que no deberían organizarse más cursos sobre ética y temas afines en los programas de máster (Halbesleben, Wheeler y Buckley, 2005; Swanson, 2004).

De lo anterior, algunos académicos (Adler, 2002; Etzioni, 2002; Mitroff, 2004; Sleeper *et al.*, 2006; Swanson, 2004) afirman que las facultades y escuelas de negocios deben integrar la ética en el currículo, así como organizar cursos adicionales sobre el tema, a fin de garantizar que los estudiantes se conviertan en gerentes y profesionales, socialmente responsables y éticamente comprometidos. En general, los estudios analizados demuestran que el interés en la educación ética de los estudiantes, especialmente en áreas de negocios, va en aumento (Borkowski y Ugras, 1992; Etzioni, 2002; Jennings, 2004) en las últimas décadas. En parte, esto es probablemente debido a los grandes escándalos corporativos que comenzaron a emerger en la década de 1990 y llegan hasta nuestros días (Alsop, 2006; Balotsky y Steingard, 2006; Bodkin y Stevenson, 2007; Christensen *et al.*, 2007; Luthar y Karrie, 2005; Sobzack *et al.*, 2006; Wright y Bennet, 2011).

Por otra parte, la ética y la responsabilidad social tienen un mayor acierto en las aulas que la sostenibilidad, y pese a la atención proporcionada a temas de desarrollo sostenible como el cambio climático, no se aprecia una relación significativa en términos de un aumento en las mallas curriculares.

Asimismo, persisten las dificultades en relación al diseño curricular y la enseñanza porque estas materias suelen ser introducidas en los currículos como optativas, por lo que los alumnos más sensibles hacia la responsabilidad son los que las eligen (Sleeper *et al.*, 2006; Wright y Bennet, 2011), mientras el resto sigue al margen. Es decir, la receptividad del estudiante es improbable que sea universal (Angelidis y Ibrahim, 2004). Por lo tanto, en un nivel universitario hay que tener en cuenta que los valores y creencias, éticas y morales, de los estudiantes, pueden estar demasiado arraigadas (Bodkin y Stevenson, 2007), por lo que para lograr un cambio de comportamiento no basta con una única asignatura optativa, quizás hay que buscar un equilibrio entre las expectativas de todos los grupos de interés para que las actividades de cada uno se vean reforzadas y cambiadas mediante la educación de la ética (Balotsky y Steingard, 2006).

En suma, si se quiere proporcionar a los estudiantes una visión más equilibrada en la que desarrollen los beneficios de su carrera en los negocios y reduzcan el daño de sus acciones, deben entender que ese equilibrio es la enseñanza de la ética y la responsabilidad social (Kolodinsky *et al.*, 2010; Setó *et al.*, 2011). Por esto, cuando se habla de responsabilidad en la educación, se hace referencia a los valores, a un nuevo modelo educativo integrador y transversal que tiene en cuenta; no solamente los conocimientos técnicos, sino también, y, sobre todo, los valores humanos.

Conclusiones

Los grupos de interés o *stakeholders* constituyen uno de los fundamentos primordiales de la Responsabilidad Social, siendo los más relevantes, en el caso de la universidad, los directivos, los alumnos, el personal docente e investigador, el personal de administración y servicios, las empresas y la sociedad. Esta conclusión responde al antecedente que sitúa a los grupos de interés como un elemento prioritario de las universidades, siendo necesaria la búsqueda de la satisfacción de sus expectativas. En relación al presente trabajo, se puede plantear, como una futura línea de investigación, la realización de un análisis pormenorizado de las diferencias existentes entre la composición, las expectativas, las necesidades y las demandas de los grupos de interés de las universidades respecto a los de otro tipo de

organizaciones, explicando cómo, al modificar estos grupos, se producen cambios significativos en las políticas desarrolladas por las mismas.

Referencias

- Adler, P. S. (2002). Corporate Scandals: It's Time for Reflection in Business Schools. En *The Academy of Management Executive*, 16 (3), 148-149.
- Aldeanueva, I. (2011). *Responsabilidad social, en la universidad: estudio de casos y propuesta de despliegue*. Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- Alsop, R. J. (2006). Business Ethics Education in Business Schools: a Commentary. En *Journal of Management Education*, 30 (1), 11-14.
- Angelidis, J. y Ibrahim, N. (2004). An Exploratory Study of the Impact of Degree of Religiousness Upon an Individual's Corporate Social Responsiveness Orientation. En *Journal of Business Ethics*, 51 (2), 119-128.
- Arredondo, A. (2009). *Responsabilidad aplicada al ámbito universitario*. Perú: Universidad Católica De Santa María (UCSM).
- Badarocco, C. H. (1998). The transparent corporation and organized community. En *Public Relations Review*, 24 (3), pp. 265-272.
- Balotsky, E. R. y Steingard, D. S. (2006). How Teaching Business Ethics Makes a Difference. En *Journal of Business Ethics Education*, 3, 5-34.
- Basu, K. y Palazzo, G. (2008). Corporate social responsibility: a process model of sensemaking. En *Academy of Management Review*, 33 (1), 122-136.
- Barnett, M. L. y Salomón, R. M. (2006). Beyond dichotomy: the curvilinear relationship between social responsibility and financial performance. En *Strategic Management Journal*, 27 (11), 1,101-1,122.
- Benneworth, P. y Jongbloed, B. W. (2010). Who matters to universities? A stakeholder perspective on humanities, arts and social sciences valorisation. En *Higher Education*, 59 (5), 567-588.
- Bisama, E. (2013). *Gestión de stakeholders. Una aplicación al sector al público de salud chileno*. Tesis doctoral, Universidad de Deusto, San Sebastián.

- Bodkin, C. D. y Stevenson, T. H. (2007). University Students' Perceptions Regarding Ethical Marketing Practices: Affecting Change Through Instructional Techniques. En *Journal of Business Ethics*, 72 (3), 207-228.
- Borkowski, S. C. y Ugras, Y. J. (1992). The Ethical Attitudes of Students as a Function of age, sex and Experience. En *Journal of Business Ethics*, 11 (12), 961-979.
- Bricall, J. M. (2000). *Universidad 2000*. Conferencia de rectores de las universidades españolas, Madrid.
- Carroll, A. B. y Näsi, J. (1997). Understanding Stakeholder Thinking: Themes From a Finnish Conference. En *Business Ethics: A European Review*, 6 (1), 46-51.
- Carroll, A. B. y Shabana, K. M. (2010). The Business Case for Corporate Social Responsibility: A Review of Concepts, Research and Practice. En *International Journal of Management Reviews*, 12 (1), 85-105.
- Christensen, L. J., Peirce, E., Hartman, L. P., Hoffman, W. M. y Carrier, J. (2007). Ethics, CSR, and Sustainability Education in the Financial Times top 50 Global Business Schools: Baseline Data and Future Research Directions. En *Journal of Business Ethics*, 73 (4), 347-368.
- Etzioni, A. (2002). When it Comes to Ethics, B-schools get an F. *The Washington Post*, 4, B4.
- Eynon, G., Hills, N. T. y Stevens, K. T. (1997). Factors that Influence the Moral Reasoning Abilities of Accountants: Implications for Universities and the Profession. En *Journal of Business Ethics*, 16 (12-13), 1,297-1,309.
- González, J. C., Martos, M., de Magalhaes, C. y Zelaya, L. (2010). Responsabilidad social en la universidad: Experiencias y modelos. En M. Martínez (Ed.). *Responsabilidad social universitaria* (189-232). La Coruña: Netbiblo.
- Hasan, S. J. (1994). The Greening of Business Schools. En *Journal of Teaching in International Business*, 5 (1-2), 9-18.
- Husted, B. W. y Allen, D. B. (2000). Is it Ethical to use Ethics as Strategy? En *Journal of Business Ethics*, 27 (1-2), 21-31.
- Jongbloed, B. y Goedegeburre, L. (2003). De la universidad emprendedora a la universidad stakeholder. En *Universidades y desarrollo territorial en la sociedad del conocimiento* (53-177). Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.
- Koehn, D. (2005). Integrity as a Business Asset. En *Journal of Business Ethics*, 58 (1-3), 125-136.

- Kunstler, B. (2006). The Millennial University, then and now: From late Medieval Origins to Radical Transformation. En *On the Horizon*, 14 (2), 62-69.
- Larrán, J. M., López, A., & Márquez, C. (2011). *La comunidad universitaria andaluza ante la responsabilidad social: un estudio de opinión*. España: Foro de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía.
- Luthar, H. K. y Karri, R. (2005). Exposure to Ethics Education and the Perception of linkage between organizational ethical behavior and business outcomes. En *Journal of Business Ethics*, 61 (4), 353-368.
- Macfarlane, B. y Lomas, L. (1999). Stakeholder Conceptions of Quality in Single Company Management Education. En *Quality Assurance in Education*, 7 (2), 77-84.
- Marin, L. y Ruiz, S. (2008). "I Need you too!" Corporate Identity Attractiveness for Consumers and the Role of Social Responsibility. En *Journal of Business Ethics*, 71 (3), 245.
- Mitroff, I. (2004). An open Letter to the deans and the Faculties of American Business Schools. En *Journal of Business Ethics*, 54 (2), 185-189.
- Moon, J. y Orlitzky, M. (2010). Corporate social responsibility and sustainability education: A transatlantic comparison. En *Journal of Management and Organization*, 17 (5), 583-603.
- Nishimura, J. y Okamuro, H. (2009). *Has the Industrial Cluster Project Improved the R&D Efficiency of Industry-university Partnership in Japan?* Proceedings of Annual Conference in European Association for Research in Industrial Economics, Ljubljana, Slovenia.
- Noland, J. y Phillips, R. (2010). Stakeholder engagement, discourse ethics and strategic management. En *International Journal of Management Reviews*, 12 (1), 39-49.
- Peppas, S. C. y Diskin, B. A. (2000). Ethical Perspectives: Are Future Marketers any Different? En *Teaching Business Ethics*, 4 (2), 207-220.
- Pérez, F., & Peiró, J. (1997). *Gobierno de la universidad: un diseño alternativo en órganos de gobierno de la universidad*. España: Forum Universidad-empresa.
- Pesonen, H. L. (2003). Challenges of Integrating Environmental Sustainability Issues into Business School curriculum: A case study from the University of Jyväskylä, Finland. En *Journal of Management Education*, 27 (2), 158-171.

- Setó Pamies, D., Domingo Vernis, M. y Rabassa Figueras, N. (2011). Corporate Social Responsibility in Management Education: Current Status in Spanish Universities. En *Journal of Management and Organization*, 17 (5), 604-620.
- Slantcheva, S. y Levy, D. C. (2007). Legitimizing the Difference: Private Higher Education Institutions in Central and Eastern Europe. En *Private Higher Education*, 55-76.
- Sleeper, B. J., Schneider, K. C., Weber, P. S. y Weber, J. E. (2006). Escala y estudio de las actitudes de los estudiantes hacia papel de la educación de negocios en temas sociales. En *Journal of Business Ethics*, 68 (4), 381.
- Sobczak, A., Debucquet, G. y Havard, C. (2006). The Impact of Higher Education on Students' and Young Managers' Perception of Companies and CSR: An Exploratory Analysis. En *Corporate Governance*, 6 (4), 463-474.
- Sullivan, W. M. (2003). The University as Citizen: Institutional Identity and Social Responsibility. A Special Report. En *The Civic Arts Review*, 16 (1), 1-14.
- Swanson, D. L. (2004). The buck stops here: Why Universities must Reclaim Business Ethics Education. En *Journal of Academic Ethics*, 2 (1), 43-61.
- Tanner, J. y Cudd, M. (1999). Finance Degree Programs and the Issue of Student Preparedness. En *Journal of Education for Business*, 74 (6), 335-340.
- Taut, S. (2008). What have we learned about stakeholder involvement in program evaluation? En *Studies in Educational Evaluation*, 34 (4), 224-230.
- Taylor, R. E. y Reed, R. R. (1995). Situational Marketing: Application for Higher Education Institutions. En *Journal of Marketing for Higher Education*, 6 (1), 23-36.
- Vallaeys, F. (2008). Responsabilidad social universitaria: Una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. En *Revista Educación Superior y Sociedad: Nueva Época*, 13 (2), 193-220.
- Vallaeys, F., De La Cruz, C. y Sasía, P. M. (2009). *Responsabilidad social universitaria. Manual primeros pasos*. México: Mc Graw Hill.
- Williams, S. D. y Dewett, T. (2005). Yes, you can Teach Business Ethics: A Review and Research Agenda. En *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 12 (2), 109-120.
- Wright, N. S. y Bennett, H. (2011). Business Ethics, CSR, Sustainability and the MBA. En *Journal of Management & Organization*, 17 (5), 641-655.

Zadek, S. (2004). Paths to corporate responsibility. En *Harvard Business Review*, 82 (12), 125-132.

Zait, A. (2006). *Higher Education Marketing: Stakeholders' Perceptions, Degree of Trust and Desired Student Abilities: Case of Romania*. Recuperado de: [http://www.researchgate.net/publication/228281910_Higher_Education_Marketing_Stakeholders'_Perceptions_Degree_of_Trust_and_Desired_Student_Abilities_Case_of_Romania_\(Preliminary_Raw_Result\)](http://www.researchgate.net/publication/228281910_Higher_Education_Marketing_Stakeholders'_Perceptions_Degree_of_Trust_and_Desired_Student_Abilities_Case_of_Romania_(Preliminary_Raw_Result))

Los componentes del estrés académico, y su relación con las variables sexo y género

The components of academic stress, and its relationship with the variables sex and gender

Beatriz Moreno Miramontes¹

Arturo Barraza Macías²

Resumen

El presente capítulo se basa en cuatro objetivos: 1) identificar los rasgos de masculinidad y feminidad más sobresalientes en los estudiantes de posgrado; 2) identificar los rasgos del estrés que se presentan con mayor y menor frecuencia en los estudiantes de posgrado; 3) determinar la relación que existe entre cada uno de los componentes sistémico procesuales del estrés académico y la variable sexo; y 4) determinar la relación que existe entre cada uno de los componentes sistémico procesuales del estrés académico y la variable género. Para el logro de estos objetivos, se llevó a cabo un estudio correlacional, transversal y no experimental, a través de la aplicación de la segunda versión del Inventario SISCO del Estrés Académico, la versión breve del Inventario de Masculinidad y la versión breve del Inventario de Feminidad, realizados a 151 alumnos de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango, en México.

Los resultados obtenidos indican que los rasgos de masculinidad más sobresalientes en los estudiantes de posgrado, son: varonil, activo y formal; mientras que los rasgos de feminidad que se informan con mayor frecuencia, son: aseada, eficiente y bella. Asimismo, se encontró que las demandas que los estudiantes de posgrado valoran como más estresores, son: el tiempo limitado para hacer los trabajos encargados por el profesor, la sobrecarga de tareas y trabajos escolares, y la personalidad y carácter de los profesores.

¹ Escuela Primaria Licenciado Benito Juárez, Secretaría de Educación del Estado de Durango. Correo electrónico: bmoreno771@mail.com

² Universidad Pedagógica de Durango. Correo electrónico: tbarraza-2017@hotmail.com

Por su parte, el análisis inferencial mostró que son las mujeres las que más se estresan y que a mayor grado de feminidad, menor estrés. Estos resultados confirman la necesidad de separar los análisis sobre el estrés en las dos variables: sexo y género.

Palabras clave: estresores, síntomas, estrategias de afrontamiento, sexo, género.

Abstract

The present work is based on four objectives: a) Identify the most outstanding traits of masculinity and femininity in postgraduate students, b) Identify the stress traits that occur with greater and less frequency in postgraduate students, c) Determine the relationship that exists between each of the systemic components of academic stress and the variable sex, and d) Determine the relationship that exists between each of the systemic components of academic stress and the variable gender. To achieve these objectives, a correlational, cross-sectional and non-experimental study was carried out through the application of the second version of the SISCO Inventory of Academic Stress, the short version of the Masculinity Inventory and the short version of the Femininity Inventory to 151 postgraduate students of the Pedagogical University of Durango, in Mexico.

The results obtained indicate that the most outstanding masculinity traits in postgraduate students are: manly, active and formal; while the femininity traits that are reported most frequently are: neat, efficient and beautiful. Likewise, it was found that the demands that postgraduate students value most as stressors are: the limited time to do the work commissioned by the teacher, the overload of tasks and school work and the personality and character of the teachers.

For its part, the inferential analysis showed that women are the most stressed and that to a greater degree of femininity less stress. These results confirm the need for separate analysis of stress in the two variables: sex and gender.

Keywords: stressors, symptoms, coping strategies, sex, gender.

Introducción

Una de las variables sociodemográficas que ha sido más estudiada, con relación al estrés, es el sexo; sin embargo, los resultados obtenidos distan mucho de ser concluyentes. Autores como Ghazanfar *et al.* (2016), Martín, Trujillo y Moreno (2013), Patkar, Patkar y Patil (2016), y Sambasiva y Kumar (2016), afirman que son las mujeres las que presentan un mayor nivel de estrés. Por su parte, autores como Allen y Smith (2011), Andrade, Vasconcelos, Nakagaki, Borges, Pereira y Rogatto (2013), y Nieves, Otero, Mabilia, Malonda y Guimbi (2014), sostienen que el sexo no influye en el estrés, ya que se presenta por igual en ambos sexos.

Una forma de trascender esta contradicción ha sido buscar las condiciones que determinan, en un momento o situación específica, si el sexo puede o no influir en el estrés; a ese respecto, García, Pérez y Fuentes (2015), mencionan que la presencia de mayores niveles de estrés en las mujeres se da exclusivamente en el curso de incorporación o inicio de la carrera; en contraparte, Marín, Álvarez, Lizalde, Anguiano y Lemus (2014), reportan que el estrés se presenta con mayor frecuencia en las mujeres en los últimos años de la carrera y durante las prácticas clínicas.

Oliveira, Carvalho, Almeida y Figueredo (2015), reportan que las mujeres que tenían la doble función de trabajar y estudiar, eran las que se estresaban más, y que los hombres que solo se dedican a estudiar están más estresados que aquellos que trabajan y además estudian. Por su parte, Barraza y Arreola (2017) mencionan que, en el caso de los síntomas de estrés, son las mujeres las que presentan con mayor frecuencia este tipo de síntomas.

Como se puede observar, a pesar de agregar ciertas condiciones temporales o espaciales, como potenciales variables intervinientes, los resultados continúan siendo no concluyentes por lo que la relación entre ambas variables dista mucho de estar clarificada. La explicación de esta variabilidad puede ser atribuida a múltiples hipótesis, sin embargo, en la presente investigación se apuesta a dos elementos de índole conceptual: ¿cómo se define al estrés?; y ¿cómo se define al sexo? La hipótesis subyacente es que al estudiar estas dos variables se hace alusión a diferentes conceptos de estrés y que se confunde sexo y género. En el primer caso, para definir al estrés, se toma como base el Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés Académico (Barraza, 2006). En este modelo se parte de dos supuestos: el sistémico y el cognoscitivista.

Desde el supuesto sistémico, se busca construir un modelo que respete el carácter multidimensional e integral del estrés, lo que se logra a través de la teoría general de sistemas que permite considerar al ser humano como un sistema abierto con transacciones con su entorno a través de *in put* y *out put*; mientras que el supuesto cognoscitivista explica lo que pasa dentro del sistema.

La relación de la persona con su entorno se ve mediatizada por un proceso cognoscitivo de valoración de las demandas del entorno (entrada), y de los recursos internos necesarios para enfrentar esas demandas, que conduce necesariamente a la definición de la forma de enfrentar esa demanda (salida) (Barraza, 2006, p. 114).

Bajo esta concepción se establecen tres componentes sistémicos procesuales del estrés: estresores (*in put*), síntomas y estrategias de afrontamiento (*out put*); cada uno de ellos puede ser investigado de manera independiente y no solo como partes de un concepto más general que es el estrés.

En el segundo caso se parte de hacer una diferenciación entre sexo y género. Respecto al concepto de género existen dos formas para comprender y construir la categoría de género: la primera se entiende como “un conjunto de rasgos estables, que perduran en el tiempo, y que caracterizan diferenciadamente a hombres y mujeres” (Martínez, 2012, p. 167); la segunda la define como el resultado de un proceso de socialización, a través del cual se adquieren la identidad y los roles sociales, relacionados con el marco cultural, que marca la diferencia entre hombres y mujeres.

Cuando estas dos formas se conjugan, el género se concibe como un núcleo que está compuesto por una estructura biopsicosocial. Este núcleo se entiende como un rasgo individual, que define a la persona y que es estable a través del tiempo.

La Comisión Europea de Investigación e Innovación sostiene que “es importante distinguir claramente entre género y sexo. Ambos términos se usan a menudo indistintamente, pero conceptualmente son distintos” (2011, p. 8). A fin de diferenciar ambas concepciones, el sexo es definido como “las características determinadas biológicamente de los hombres y las mujeres en términos de los órganos reproductores y las funciones basadas en el complemento cromosómico y la fisiología” (Comisión Europea de Investigación e Innovación, 2011, p. 8).

Bajo esta óptica se establece claramente que género y sexo son variables diferentes, y, coincidiendo con la Comisión Europea de Investigación e Innovación, se considera que esta diferenciación puede

generar “hallazgos relevantes sobre diferencias de sexo y género” (2011, p. 129). A partir de estos antecedentes y posicionamientos teórico-conceptuales, se plantean los siguientes objetivos:

- Identificar los rasgos de masculinidad y feminidad más sobresalientes en los estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango.
- Identificar los rasgos del estrés que se presentan con mayor y menor frecuencia en los estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango.
- Determinar la relación que existe entre cada uno de los componentes sistémico procesuales del estrés académico y la variable sexo.
- Determinar la relación que existe entre cada uno de los componentes sistémico procesuales del estrés académico y la variable género.

1. Método

Esta investigación es un estudio correlacional, no experimental y transversal. Sus participantes fueron 151 estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango, de los cuales: 97 fueron mujeres y 54 hombres. Su distribución, según el programa académico que cursan, es la siguiente:

- 20 alumnos del primer semestre de la Maestría en Educación Básica (esta maestría es generacional y solo existe un grupo).
- La Maestría en Educación, campo Práctica Educativa. Se oferta por año y en dos modalidades: 21 estudiantes del primer semestre de la Modalidad Escolarizada; 19 alumnos del primer semestre de la Modalidad Concentrada; 22 alumnos del tercer semestre de la Modalidad Escolarizada; y 21 estudiantes de tercer semestre de la Modalidad Concentrada.
- 25 alumnos de la Maestría en Educación Media Superior, que se oferta por medio de un convenio interinstitucional exclusivamente a los docentes de la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango.
- 11 estudiantes del Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje (se oferta cada dos años, y en el momento de la aplicación solamente existía un grupo).
- 12 alumnos del Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje, que se oferta vía convenio interinstitucional, exclusivamente a docentes de la Facultad de Medicina y Nutrición de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

Para la recolección de información se utilizó como técnica la encuesta, y como instrumentos la segunda versión del Inventario SISCO del Estrés Académico (Barraza, 2007) y una versión breve del Inventario de Masculinidad y Femenidad (Mercado y Luna, 2003). El Inventario SISCO del Estrés Académico consta de 47 ítems, ordenados de la siguiente forma:

- Un ítem de filtro, que en términos dicotómicos (si-no), permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario.
- Un ítem que permite identificar el nivel de intensidad de estrés académico (en un escalamiento tipo Likert de cinco valores numéricos de uno a cinco, donde uno es poco y cinco es mucho).
- 15 ítems que identifican la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores, en un escalamiento tipo Likert de seis valores categoriales (nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre).
- 15 ítems que permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor, en un escalamiento tipo Likert de seis valores categoriales (nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre).
- 15 ítems que permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento, en un escalamiento tipo Likert de seis valores categoriales (nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre).

Este inventario tiene una confiabilidad en alfa de Cronbach de .91; asimismo, se reportan evidencias de validez fundamentadas en la estructura interna a través de los procedimientos de análisis factorial y análisis de consistencia interna (Barraza y Arreola, en prensa). En la construcción de las versiones breves de los Inventarios de Masculinidad y Femenidad, se llevó a cabo el siguiente procedimiento:

- Se pilotearon ambos instrumentos en estudiantes de licenciatura de la Universidad Pedagógica de Durango (40 hombres y 40 mujeres respectivamente); la aplicación de estos instrumentos se efectuó durante los meses de marzo y abril de 2017.
- Se obtuvo el análisis de confiabilidad apoyado en el programa SPSS V. 20 y, posteriormente, se realizó el análisis de confiabilidad en caso de eliminar un ítem.
- Se realizaron después los análisis de consistencia interna y de grupos contrastados; en ambos casos, la regla de decisión fue $p < .05$; a los resultados obtenidos en el análisis de consistencia

interna se les hizo la siguiente acotación: se seleccionaron los valores r de Pearson mayores de .60, para el caso del Inventario de Feminidad; y los valores r de Pearson superiores a .50, para el caso del Inventario de Masculinidad.

- Con base en estos tres procedimientos (análisis de confiabilidad en caso de eliminar un ítem, análisis de consistencia interna y el análisis de grupos contrastados), se eligieron los mejores 10 ítems para cada uno de los inventarios.

En la versión breve del Inventario Mexicano de Masculinidad, se obtuvo una confiabilidad en alfa de Cronbach de .82 y en la versión breve del Inventario mexicano de Feminidad de .90. Para el análisis de resultados se utilizó el programa estadístico SPSS versión 20. En un primer momento, se obtuvo la estadística descriptiva a través de la media aritmética. Posteriormente, se hizo el análisis correlacional a través de los estadísticos t (Student), para el caso de la relación con la variable sexo, y r de Pearson, para el caso de la relación con la variable género. En ambos casos la regla de decisión fue $p < .05$.

Los análisis de las propiedades psicométricas, para la obtención de las versiones breves del Inventario de Masculinidad y Feminidad, se realizaron a partir de los estadísticos alfa de Cronbach, en caso de eliminar un ítem: t (Student), para el análisis de grupos contrastados, y r (Pearson), para el análisis de consistencia interna. En estos últimos dos casos, la regla de decisión también fue $p < .05$.

2. Resultados

Análisis descriptivo

Los resultados obtenidos en la segunda versión del Inventario SISCO del Estrés Académico, en el componente de estresores, se presentan en el cuadro uno (ver Cuadro 1). Como se puede apreciar, los estresores con niveles más altos, son: Sobrecarga de tareas y trabajos escolares, Tener tiempo limitado para hacer el trabajo, y El nivel de exigencia de mis profesores. Por su parte, los estresores con los niveles más bajos encontrados, son: La competencia con mis compañeros del grupo, Que mis profesores estén mal preparados y Asistir a clases aburridas o monótonas.

Cuadro 1. Resultados descriptivos del componente estresores

Estresores	Media
<i>La competencia con mis compañeros del grupo.</i>	2.80
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días.	4.45
La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases.	3.55
La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en internet, etcétera).	3.99
El nivel de exigencia de mis profesores/as.	4.05
El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etcétera).	4.01
Que me toquen profesores/as muy teóricos/as.	3.63
Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etcétera).	3.36
Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as.	4.44
La realización de un examen.	3.71
Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo.	3.62
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as.	3.75
<i>Que mis profesores/as estén mal preparados/as.</i>	2.85
<i>Asistir a clases aburridas o monótonas.</i>	3.15
No entender los temas que se abordan en clase.	3.70

Nota: se destacan con negritas los más altos y con cursiva los más bajos.

Fuente: elaboración propia.

Los resultados en el componente de síntomas se muestran en el cuadro dos (ver Cuadro 2). Los síntomas con niveles más altos son: Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo), Fatiga crónica (cansancio permanente) y Problemas de concentración; mientras que los síntomas con los niveles más bajos, son: Sentimientos de depresión y tristeza (decaído), Aislamiento de los demás y Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etcétera.

Cuadro 2. Resultados descriptivos del componente síntomas

Síntomas	Media
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas).	3.22
Fatiga crónica (cansancio permanente).	3.53
Dolores de cabeza o migraña.	3.19
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.	2.88
<i>Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etcétera.</i>	2.29

Somnolencia o mayor necesidad de dormir.	3.39
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).	3.64
<i>Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).</i>	2.69
Ansiedad, angustia o desesperación.	3.30
Problemas de concentración.	3.46
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad.	2.89
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir.	2.76
<i>Aislamiento de los demás.</i>	2.51
Desgano para realizar las labores escolares.	3.19
Aumento o reducción del consumo de alimentos.	3.05

Nota: se destacan con negritas los más altos y con cursiva los más bajos

Fuente: elaboración propia.

Los resultados en el componente estrategias de afrontamiento se muestran en el cuadro tres (ver Cuadro 3). Las estrategias de afrontamiento con los niveles más altos, son: Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa, Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa y Concentrarse en resolver la situación que me preocupa. Por su parte, las estrategias de afrontamiento con los niveles más bajos, son: La religiosidad (hacer oraciones o asistir a misa), Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos y Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa (echarme porras).

Cuadro 3. Resultados descriptivos del componente estrategias de afrontamiento

Estrategias de Afrontamiento	Media
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).	4.14
Escuchar música o distraerme viendo televisión.	4.46
Concentrarse en resolver la situación que me preocupa.	4.59
<i>Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa (echarme porras).</i>	3.73
<i>La religiosidad (hacer oraciones o asistir a misa).</i>	2.88
Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa.	4.19
<i>Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos.</i>	3.70
Ventilación o confidencias (verbalización o plática de la situación que me preocupa).	3.89
Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa.	4.47
Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa.	4.66

Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa.	4.45
Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné.	4.32
Salir a caminar o hacer algún deporte.	4.04
Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas.	4.12
Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa.	4.63

Nota: se destacan con negritas los más altos y con cursiva los más bajos.

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la versión breve del Inventario de Feminidad se muestran en el cuadro cuatro (ver Cuadro 4). Se puede apreciar que los rasgos de feminidad con los niveles más altos, son: Aseada, Eficiente y Bella; mientras que los rasgos de feminidad con los niveles más bajos, son: Culta, Romántica y Suave.

Cuadro 4. Resultados descriptivos del inventario de feminidad

Rasgo	Media
Gentil	3.28
<i>Suave</i>	<i>2.86</i>
Aseada	3.79
Bella	3.36
Atractiva	3.29
Eficiente	3.53
<i>Romántica</i>	<i>3.05</i>
<i>Culta</i>	<i>3.09</i>
Hermosa	3.29
Fina	3.30

Nota: se destacan con negritas los más altos y con cursiva los más bajos.

Fuente: elaboración propia.

Los resultados descriptivos en la versión breve del Inventario de Masculinidad, se muestran en el cuadro cinco (ver Cuadro 5). Se puede observar como los rasgos de masculinidad con los niveles más altos: Varonil, Firme, Activo y Formal; mientras que los rasgos de masculinidad con los niveles más bajos, son: Seguro, Cortés y Galante.

Cuadro 5. Resultados descriptivos del inventario de masculinidad

Rasgo	Media
Activo	3.56
<i>Seguro</i>	<i>3.46</i>
Formal	3.56
Caballeroso	3.54
<i>Galante</i>	<i>2.90</i>
<i>Cortés</i>	<i>3.39</i>
Viril	3.49
Decidido	3.52
Varonil	3.62
Firme	3.58

Nota: se destacan con negritas los más altos y con cursiva los más bajos.

Fuente: elaboración propia.

Análisis correlacional

En el cuadro seis se muestra el análisis correlacional entre el sexo y el estrés académico en el componente de estresores. Los ítems que presentan una relación entre las dos variables: La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días, La forma de evaluación de mis profesores a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en internet, etcétera, El nivel de exigencia de mis profesores, El tipo de trabajo que me piden los profesores, Mi participación en clase, Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los profesores, y Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo. La comparación entre las medias de estos estresores, arroja como resultado que son las mujeres quienes más se estresan.

Cuadro 6. Resultados de la prueba t de Student para estresores

Estresores	Sig.
La competencia con mis compañeros del grupo.	.675
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días.	.000
La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases.	.100
La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en internet, etcétera).	.036
El nivel de exigencia de mis profesores/as.	.005

El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etcétera).	.023
Que me toquen profesores/as muy teóricos/as.	.711
Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etcétera).	.034
Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los profesores/as.	.012
La realización de un examen.	.996
Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo.	.048
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los profesores/as.	.966
Que mis profesores/as estén mal preparados.	.349
Asistir a clases aburridas o monótonas.	.118
No entender los temas que se abordan en la clase.	.798

Nota: $p < .05$

Fuente: elaboración propia.

La correlación entre la variable sexo y el componente de síntomas, se muestra en el cuadro siete (ver Cuadro 7). Los ítems que presentan una relación entre las dos variables, son: Trastornos en el sueño, Fatiga crónica, Dolores de cabeza o migraña, Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea, Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etcétera, Somnolencia o mayor necesidad de dormir, Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad y Aumento o reducción del consumo de alimentos. Una vez comparadas las medias de mujeres y hombres, se observa que son las mujeres las que presentan mayores niveles de estos síntomas.

Cuadro 7. Resultados de la Prueba t de Student para síntomas

Síntomas	Sig.
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas).	.008
Fatiga crónica (cansancio permanente).	.000
Dolores de cabeza o migraña.	.000
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.	.024
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	.021
Somnolencia o mayor necesidad de dormir.	.008
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).	.081
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).	.160
Ansiedad, angustia o desesperación.	.445
Problemas de concentración.	.076
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad.	.046
Conflicto o tendencia a polemizar o discutir.	.207

Aislamiento de los demás.	.775
Desgano para realizar las labores escolares.	.275
Aumento o reducción del consumo de alimentos.	.006

Nota: $p < .05$

Fuente. elaboración propia.

En el cuadro ocho se muestra la correlación entre la variable sexo y el componente de estrategias de afrontamiento; las estrategias en las que hay relación son: Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos, La ventilación y confidencias; luego de la comparación entre las medias de hombre y mujeres, se aprecia que son las mujeres quienes más utilizan este tipo de estrategias.

La correlación entre el género femenino y el estrés académico en relación con el componente de estresores, se muestra en el cuadro nueve (ver Cuadro 9). Los ítems en los que hay relación son: La forma de evaluación de mis profesores a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en internet, etcétera, El nivel de exigencia de mis profesores, El tipo de trabajo que me piden los profesores, Que me toquen profesores muy teóricos, Mi participación en clase, y Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los profesores; en estos casos la feminidad se relaciona de forma negativa, por lo que a mayor grado de feminidad el estrés es menor.

Cuadro 8. Resultados de la prueba t de Student para estrategias de afrontamiento

Estrategias de Afrontamiento	Sig.
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).	.435
Escuchar música o distraerme viendo televisión.	.059
Concentrarse en resolver la situación que me preocupa.	.910
Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa (echarme porras).	.253
La religiosidad (hacer oraciones o asistir a misa).	.115
Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa.	.720
Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos.	.010
Ventilación y confidencias (verbalización o plática de la situación que preocupa).	.023
Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa.	.278
Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa.	.567
Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa.	.407

Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné.	.689
Salir a caminar o hacer algún deporte.	.240
Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas.	.570
Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa.	.331

Nota: $p < .05$

Fuente: elaboración propia.

El análisis entre el género femenino y el estrés académico en el componente síntomas se presenta en la tabla 10; los ítems que se relacionan son: Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo), Sentimientos de depresión y tristeza (decaído), Problemas de concentración, Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad, conflictos o tendencia a polemizar o discutir, Aislamiento de los demás y Desgano para realizar las labores escolares. En estos síntomas la relación es negativa, por lo que a mayor grado de feminidad menor presencia de estos síntomas.

Cuadro 9. Resultados de la prueba r de Pearson entre feminidad y estresores

Estresores	r
La competencia con mis compañeros del grupo.	-.191
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días.	-.068
La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases.	-.149
La forma de evaluación de mis profesores (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en internet, etcétera).	-.251*
El nivel de exigencia de mis profesores.	-.219*
El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etcétera).	-.238*
Que me toquen profesores/as muy teóricos/as.	-.246*
Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etcétera).	-.239*
Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as.	-.209*
La realización de un examen.	-.088
Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo.	-.078
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as.	-.128
Que mis profesores/as estén mal preparados/as.	.016
Asistir a clases aburridas o monótonas.	-.142
No entender los temas que se abordan en la clase.	-.059

* $p < .05$

** $p < .001$

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 10. Resultados de la prueba *r* de Pearson entre feminidad y síntomas

Síntomas	<i>r</i>
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas).	-.174
Fatiga crónica (cansancio permanente).	-.097
Dolores de cabeza o migraña.	-.145
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.	.135
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etcétera	-.031
Somnolencia o mayor necesidad de dormir.	-.119
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).	-.240*
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).	-.335**
Ansiedad, angustia o desesperación.	-.169
Problemas de concentración.	-.254*
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad.	-.305**
Conflicto o tendencia a polemizar o discutir.	-.248*
Aislamiento de los demás.	-.292**
Desgano para realizar las labores escolares.	-.298**
Aumento o reducción del consumo de alimentos.	-.161

* $p < .05$

** $p < .001$

Fuente: elaboración propia.

Los resultados del análisis entre el género femenino y el estrés académico, en el componente estrategias de afrontamiento, se muestran en el cuadro 11 (ver Cuadro 11). Los ítems relacionados son: Concentrarse en resolver la situación que me preocupa, Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa (echarme porras), Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa, Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa, Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné, Salir a caminar o hacer algún deporte, Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas y Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa. Estas estrategias de afrontamiento se relacionan de manera positiva, por lo que a mayor grado de feminidad es más el uso de estas estrategias de afrontamiento.

Cuadro 11. Resultados de la prueba *r* de Pearson entre feminidad y estrategias de afrontamiento

<i>Estrategias de Afrontamiento</i>	<i>r</i>
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).	.185
Escuchar música o distraerme viendo televisión.	-.031
Concentrarse en resolver la situación que me preocupa.	.238*
Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa (echarme porras).	.246*
La religiosidad (hacer oraciones o asistir a misa).	.088
Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa.	-.134
Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos.	.089
Ventilación y confidencias (verbalización o plática de la situación que preocupa).	.046
Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa.	.185
Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa.	.285**
Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa.	.263*
Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné.	.320**
Salir a caminar o hacer algún deporte.	.254*
Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas.	.259*
Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa.	.267*

* $p < .05$

** $p < .001$

Fuente: elaboración propia.

La correlación entre el género masculino y el estrés académico, en relación con el componente de estresores, se muestran en el cuadro 12 (ver Cuadro 12). Los ítems que indican relación son: La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en internet, etcétera), El nivel de exigencia de mis profesores/as y Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo; estos ítems se relacionan de forma negativa: a mayor masculinidad de los encuestados se presenta menor estrés.

Cuadro 12. Resultados de la prueba *r* de Pearson entre masculinidad y estresores

Estresores	<i>r</i>
La competencia con mis compañeros del grupo.	-.006
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días.	-.030
La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases.	-.214
La forma de evaluación de mis profesores (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en internet, etcétera).	-.372*
El nivel de exigencia de mis profesores.	-.319*
El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etcétera).	-.191
Que me toquen profesores/as muy teóricos/as.	-.022
Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etcétera).	-.145
Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as.	-.005
La realización de un examen.	-.170
Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo.	-.314*
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as.	-.141
Que mis profesores/as estén mal preparados/as.	-.011
Asistir a clases aburridas o monótonas.	.066
No entender los temas que se abordan en la clase.	-.038

* $p < .05$

** $p < .001$

Fuente: elaboración propia.

La correlación entre el género masculino y el estrés académico, en relación al componente síntomas, se puede ver en el cuadro 13 (ver Cuadro 13), en donde se aprecia que no hay relación en ninguno de los ítems.

Cuadro 13. Resultados de la prueba *r* de Pearson entre masculinidad y síntomas

Síntomas	<i>r</i>
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas).	-.109
Fatiga crónica (cansancio permanente).	-.198
Dolores de cabeza o migraña.	-.135
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.	-.249
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	.016
Somnolencia o mayor necesidad de dormir.	-.058
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).	-.105
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).	-.002

Ansiedad, angustia o desesperación.	.062
Problemas de concentración.	-.198
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad.	-.156
Conflicto o tendencia a polemizar o discutir.	-.055
Aislamiento de los demás.	-.115
Desgano para realizar las labores escolares.	-.248
Aumento o reducción del consumo de alimentos.	-.227

* $p < .05$

** $p < .001$

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 14. Resultados de la prueba r de Pearson entre masculinidad y estrategias de afrontamiento

Estrategias de Afrontamiento	r
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).	.214
Escuchar música o distraerme viendo televisión.	-.030
Concentrarse en resolver la situación que me preocupa.	.099
Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa (echarme porras).	.251
La religiosidad (hacer oraciones o asistir a misa).	.250
Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa.	.086
Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos.	.221
Ventilación y confidencias (verbalización o plática de la situación que preocupa).	.140
Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa.	.050
Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa.	.251
Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa.	-.039
Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné.	-.126
Salir a caminar o hacer algún deporte.	.161
Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas.	.191
Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa.	.008

* $p < .05$

** $p < .001$

Fuente: elaboración propia.

El análisis correlacional entre el género masculino y el estrés académico, en su componente de estrategias de afrontamiento, se puede apreciar en el cuadro 14 (ver Cuadro 14); como se observa, en ningún ítem existe relación entre este componente del estrés académico y la masculinidad.

Discusión de resultados/conclusiones

Con relación al primer objetivo, los resultados indican que los rasgos de masculinidad más sobresalientes en los estudiantes de posgrado, son: Varonil, Firme, Activo y Formal; como se puede apreciar en la actualidad, se da mayor importancia a los atributos que permiten lograr con mayor facilidad y efectividad la participación del género masculino, en los ámbitos profesional y social. Los rasgos de femineidad sobresalientes en la población encuestada, son: Aseada, Eficiente y Bella. Se pueden observar, centralmente en el segundo rasgo, los cambios en el rol femenino a partir de su ingreso a la vida laboral y su mayor participación en otras áreas.

En el segundo objetivo, se encontró que lo que más estresa a los encuestados, son: Tiempo limitado para hacer los trabajos encargados por el profesor, La sobrecarga de tareas y trabajos escolares, además de La personalidad y carácter de los profesores; en el caso de La sobrecarga de tareas y trabajos escolares, coincide con Barraza y Medina (2017), Correa-Prieto (2015), Domínguez, Guerrero y Domínguez (2015), y Toribio-Ferrer y Franco-Bárceñas (2016); y en el Tiempo limitado para hacer los trabajos encargados por el profesor se coincide con Correa-Prieto (2015), y Toribio-Ferrer y Franco-Bárceñas (2016).

Los síntomas que se presentan con mayor frecuencia son: Desgano para realizar las labores escolares, Problemas de concentración y Aumento o reducción del consumo de alimentos. En el caso de los problemas de concentración se coincide con Barraza y Medina (2016), Barraza y Arreola (2017), Domínguez *et al.* (2015) y Simbolon (2015).

Las estrategias de afrontamiento que se utilizan con mayor frecuencia, son: Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa, Concentrarse en resolver la situación que me preocupa y Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa; en la estrategia Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa, coincide con Barraza y Medina (2017); y en la estrategia Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa, coincide con Barraza y Malo (2012).

Con respecto al tercer objetivo, los resultados indican que el sexo influye en los componentes del estrés académico. En los componentes de estresores y síntomas, son las mujeres quienes los presentan con mayor frecuencia; en el caso de las estrategias de afrontamiento, los datos señalan que hay una diferencia significativa por sexo, siendo las mujeres las que hacen más uso de estrategias como solicitar el apoyo de su familia o amigos, así como la ventilación y confidencias, para afrontar el estrés.

Con estos resultados queda en evidencia que el estrés académico es un problema que está presente en la muestra de estudio, predominante en el sexo femenino; estos resultados pueden ser influenciados por las múltiples actividades que deben cumplir las mujeres, como ejercer la crianza de los hijos y las labores domésticas, y que tratan de hacerlas compatibles con su vida familiar y académica. Esta línea argumentativa se ubica en la denominada hipótesis sociolaboral, que explica la diferencia con la que se presenta el estrés en las mujeres (Barraza y Arreola, 2017).

Esta hipótesis afirma que la presencia de un mayor estrés en las mujeres ha sido provocada por la práctica del día triple (hogar - trabajo - estudio); bajo esta hipótesis, que alude al número de roles sociales desempeñados por las mujeres, se dice que las mujeres: a) realizan tareas domésticas y asumen mayores responsabilidades en el hogar; b) se incorporan al mercado laboral; y c) tienen que estudiar como otro estudiante más (Lipp y Tanganelli, 2002).

En el caso del cuarto objetivo, se encontró que, en los componentes de estresores y síntomas, se encuentra una relación negativa con el género femenino, lo que indica que la presencia de mayores rasgos de feminidad les genera a las mujeres mayor seguridad, lo que hace que bajen los niveles de estrés y, en consecuencia, los síntomas también. Este resultado se encuentra en consonancia con lo afirmado por Kreitler, Aronson, Berliner, Weissler y Arber (1995, citados en Garay, 2005), ya que estos autores mencionan que, para reducir los niveles de estrés, es un factor importante el hecho de aceptar el rol que se realiza.

En el componente de estrategias de afrontamiento, los rasgos de feminidad se relacionan de manera positiva, por lo que, al tener mayor grado de feminidad, mayor uso se hace de estas estrategias. Esta relación puede generar hipótesis alternativas que estarían sujetas a futuras contrastaciones.

Los resultados mostrados en la presente investigación confirman la necesidad de separar los análisis de las variables sexo y género, con relación al estrés: la primera ha sido más teorizada y analizada, pero no por eso suficientemente clarificada; mientras que la segunda ha sido poco estudiada, por lo que hace falta avanzar con más y mejores investigaciones.

Bibliografía

- Allen, P. y Smith, A. P. (2011). A Review of the evidence that chewing gum affects stress, Alertness & cognition. En *Journal Of Behavioral & Neuro Science Research*. 9 (1), 7-23.
- Andrade, E. F., Vasconcelos, A. C. N., Nakagaki, K. Y. R., Borges, J. C., Pereira, L. J. y Rogatto, G. P. (2013). Alta prevalência de estresse em pós-graduandos de ciências veterinárias. En *Medicina Veterinária, Recife*, 7 (2), 45-52.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. En *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9 (3), 110-129. Recuperado de: www.revistas.unam.mx
- Barraza, A. y Arreola, G. (2017). Academic stress symptoms in students of higher education and the relation with variable sex. En *International Journal of Multidisciplinary Education and Research*, 2 (5), 50-56.
- Barraza, A. y Arreola, G. (en prensa). ¿Puede el contexto curricular e institucional establecer diferencias significativas en el estrés académico?
- Barraza, A. y Malo, D. A. (2012). Estrategias para el Afrontamiento Proactivo del Estrés Académico en alumnos de psicología y su relación con cinco variables académicas. En A. Barraza y D. A. Malo (coord.). *Investigaciones sobre salud mental* (pp. 134-153). México: ReDIE.
- Barraza, A. y Medina, Y. (2016). El estrés académico en estudiantes de gastronomía de una universidad privada de la ciudad de Durango, en México. En *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 8 (2), 11-26. doi: 10.17533/udea.rpsua.v8n2a02
- Comisión Europea de investigación e innovación (2011). *Manual El género en la investigación*. Recuperado de: http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Investigacion/FICHEROS/El_genero_en_la_investigacion.pdf
- Correa Prieto, F. R. (2015). Estrés académico en estudiantes de medicina de la Universidad César Vallejo, de Piura 2013. En *Revista del Cuerpo Médico del HNAAA*, 8 (2), 80-84.
- Domínguez, R. A., Guerrero, G. J. y Domínguez, J. G. (2015). Influencia del estrés en el rendimiento académico de un grupo de estudiantes universitarios. En *Educación y ciencia*, 4 (43), 31-40.
- García, R., Pérez, F. y Fuentes, M. C. (2015). Análisis del estrés académico en la adolescencia: Efectos del nivel educativo y del sexo en Educación Secundaria Obligatoria. En *Información Psicológica*, 110, 2-12. doi [dx.medra.org/10.14635/IPSIC.2015.110.3](https://doi.org/10.14635/IPSIC.2015.110.3)

- Ghazanfar, H. *et al.* (2016). Severity of stress in Pakistani medical students. En *Rawal Medical Journal*, 41 (1), 116-120.
- Garay, J. (2005). *Niveles de depresión, autoestima y estrés en mujeres que tienen un trabajo remunerado y mujeres que tienen un trabajo no remunerado (amas de casa)*. Tesis doctoral. Recuperada de: <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014584/014584.pdf>
- Lipp, M. E. N. y Tanganelli, M. S. (2002). Stress e qualidade de vida em Magistrados da Justiça do Trabalho: diferenças entre homens e mulheres. En *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (3), 537-548.
- Marín. M. M., Álvarez, C. L., Lizalde, A., Anguiano, A. C. y Lemus, B. M. (2014). Estrés académico en estudiantes. El caso de la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana. En *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1, s/p.
- Martín, M. O., Trujillo, F. D. y Moreno, N. (2013). Estudio y evaluación del estrés académico en estudiantes de grado de ingenierías industriales en la Universidad de Málaga. En *Revista Educativa Hekademos*, 6 (13), 55-63.
- Martínez Guzmán, A. (2012). Repensar la perspectiva psicosocial sobre el Género: contribuciones y desafíos a partir de las identidades transgénero. En *Psicoperspectivas*, 11 (2). Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242012000200009
- Mercado, D. y Luna, M. (2003). Inventario Mexicano de masculinidad y feminidad. Desarrollo psicométrico y versión preliminar. En *Revista Mexicana de Psicología*, 20 (1), 113-126.
- Nieves, Z., Otero, I., Mabilia, C., Malonda, H. y Guimbi, U. (2014). Principales manifestaciones del estrés académico en estudiantes de la carrera de medicina de la Universidad “Onze de novembro” Cabinda, Angola. En *Revista Virtual de Ciencias Sociales y Humanas “PSICOESPACIOS”*, 8 (12), 402-420.
- Oliveira, J. C., Carvalho, L., Almeida, G. y Figueredo, P. (2015). O estresse dos estudantes universitários de enfermagem de uma instituição privada do Rio de Janeiro. En *Revista Presença*, 1 (2), 39-55.
- Patkar, P. y Patil (2016). Assessment of the prevalence of stress and its levels in students of a medical college in mumbai - a cross sectional study. En *Assessment Of Stress In Medical Students*, 7 (2), 9-13.

- Sambasiva, D. V. V. y Kumar, B. S. (2016). Impact of gender, locality and nature of course on academic stress among professional students. En *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 4 (5), 1,067-1,070.
- Simbolon, I. (2015). Reaksi stres akademis mahasiswa keperawatan dengan sistem belajar blok di fakultas keperawatan x bandung. En *Jurnal Skolastik Keperawatan*, 1 (1), s/p.
- Toribio-Ferrer, C. y Franco Bárcenas, S. (2016). Estrés Académico: El Enemigo Silencioso del Estudiante. En *Salud y Administración*, 3 (7), 11-18.

Comunicación e imaginario estudiantil

Communication and student imaginary

*Francisco Jesús Ortiz Alvarado*¹

*Raquel Espinosa Castañeda*²

*Mariano Esparza Barajas*³

Resumen

El presente artículo deviene de un trabajo de investigación que tiene como objetivo, detectar aquellos imaginarios que los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, poseen tanto de sí mismos como de estudiosos de dicho campo disciplinar y su grado de compromiso social, con la intención de abonar ideas y estrategias que nutran una posterior actualización curricular, en donde la atención de las necesidades sociales del entorno sean también una perspectiva ampliada y profunda de su posterior posicionamiento profesional.

Palabras clave: Comunicación, estudiantes, inserción laboral, compromiso social.

Abstract

This article comes from a research that aims to detect the imaginary students of the Faculty of Communication Sciences of the Autonomous University of San Luis Potosí, have as much about

¹ Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Correo electrónico: francisco-ortiz03@hotmail.com

² Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Correo electrónico: raquel.espinosa@uaslp.mx

³ Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Correo electrónico: marianoesparza@hotmail.com

themselves as scholars of this disciplinary field and their degree of social commitment with the intention of subscribing ideas and strategies that nourish a later curricular update, where the attention of the social needs of the environment are also a deep and deep perspective of their subsequent professional positioning.

Keywords: Communication, Students, labor insertion, Social Commitment.

Introducción

La configuración actual de la sociedad, muestra diversos rostros y sus facciones, la evidencia de la permanente constante del cambio y en estos procesos y ajustes no puede estar aislada la Comunicación: adecuaciones de modelos económicos, políticos, sociales, organizacionales, mediáticos, culturales, tecnológicos, que demandan además no sólo la presencia de estudiosos y expertos en el campo disciplinar mencionado, sino su aportación en materia de soluciones, propuestas, modelos y configuraciones que den alternativas de acción e interacción a quienes conforman hoy el mapa humano. Esto muestra los fundamentos de diseño curricular de las instituciones de educación superior que imparten la carrera de Ciencias de la Comunicación en México, como el compromiso social que, de manera inherente, deben poseer los egresados, y que emanan de los contenidos y enfoques de sus materias.

La comunicación es fundamental en la generación y preservación de formas de organización humana, pues es por medio de actos expresivos, que los individuos se ajustan y acuerdan sus formas de relacionarse y convivir, de construir y apropiarse de la realidad. La evolución y sofisticación, en los canales y lenguajes, ha conducido a la generación de sistemas sociales más complejos, de lo que resulta conducente la innegable vitalidad que la investigación, el estudio, la enseñanza y la aplicación profesional aportan a la enseñanza de la disciplina en cuestión.

El devenir de la Comunicación propicia una construcción y apropiación del mundo y a su vez, así como una profundización en el entendimiento propio a su inherente complejidad, donde pueden observarse múltiples formas de organización humana en gestación, florecimiento o desuso. Este campo disciplinar y sus prácticas, han vivido enormes transformaciones en términos tecnológicos y conceptuales en las últimas décadas, y quienes se dedican a los procesos de enseñanza y aprendizaje, participan de este cambio: al comprender al intercambio expresivo no sólo como un instrumento,

sino como un elemento con enorme potencial para la construcción social. Su evolución conceptual ha sido el resultado de la exploración de las posibilidades expresivas que han evolucionado con la tecnología y que a pesar de crecer en su seno, no debe descuidarse la detección constante de cómo los imaginarios de quienes la estudian permean contenidos académicos, sino cómo deben éstos responder a los requerimientos sociales en un interminable y enriquecedor esfuerzo por devolver al cuerpo social los beneficios de esa formación pedagógica institucionalizada.

La comunicación debe ser comprendida y definida como el soporte básico para el desarrollo social; el fundamento de los comportamientos simbólicos y culturales. Su desarrollo académico, de implementación e investigación, ha sistematizado al conocimiento de gran valor para la sociedad y su crecimiento, aportando datos relevantes acerca de cómo las personas otorgan valor y significado a las cosas, a las prácticas, cómo se construye la psique humana mediante la relación comunicativa con “el otro”, acerca de la organización de grupos sociales e instituciones, la relación económica, política y expresiva, la consolidación de innovadores campos como el de la comunicación educativa o cómo se cuestiona a sí misma acerca de la pertinencia de lo que se enseña y el campo de la formación de los comunicólogos.

La reflexión sobre la pertinencia de los contenidos en la enseñanza de la comunicación, alimentan el diseño de formas de interacción entre sujetos, utilizando las posibilidades expresivas que el desarrollo tecnológico provee constantemente y cómo este debe ser uno de los ejes en la formación de estos profesionales: del avance de las capacidades de interacción surge el desarrollo de formas nuevas de organización y de significación; es decir, las personas poseen hoy más posibilidad de comunicarse por distintos canales, sujetos, alcances, impactos, significaciones ampliadas, y diversidad de formas de diseñar y compartir mensajes, lo cual permite participar más de la vida social.

En la Facultad de Ciencias de la Comunicación, de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, un grupo de académicos han estado cuestionándose no solo acerca de la pertinencia y actualización de los programas de estudio vigentes, sino también de todas aquellas reflexiones derivadas con los saberes, habilidades y actitudes, que demanda el campo profesional de la comunicación y cómo deben atenderse. En esta búsqueda, es necesario conciliar las demandas del campo profesional y el compromiso hacia el cuerpo social, teniendo como vértice conceptual la persona del estudiante y futuro egresado, partiendo de su imaginario profesional como punto neurálgico de evaluación de los mapas curriculares, su relevancia y la responsabilidad que deriva de ellos.

Este trabajo es un ejercicio de exploración sobre las inclinaciones que tienen los imaginarios laborales de los estudiantes del área disciplinar, para reflexionar sobre el papel que las universidades deben asumir en la construcción de relaciones comunicativas, acordes a las necesidades sociales y profesionales en tiempos de búsqueda de soluciones a problemas sociales urgentes, teniendo como sustento la adecuada fundamentación y puesta en escena del aspecto curricular que importa a esta investigación.

1. Método

Esta investigación fue de carácter cualitativo, de medición controlada del fenómeno y también de su comportamiento; se analizó la realidad en la que se presenta y reproduce, y donde además se proporcionó información de carácter específico con características que llevaron a la interpretación estratégica de resultados. De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2004), tuvo un carácter de tipo “no experimental”, ya que se centró en la evaluación de un fenómeno dentro de un tiempo determinado. Se diseñó cuidadosamente una situación en la cual se encontraron expuestas las unidades de identificación en grupos mezclados por generaciones de ingreso a la licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Estas circunstancias se encontraron en contacto directo y produjeron un estímulo para la obtención de resultados.

Mertens señala que la investigación no experimental es apropiada para variables que no pueden o deben manipularse (2010; citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2014). El diseño fue descriptivo y exploratorio, ya que se realizó una recolección de datos en específico momento del tiempo, pues se indagó la incidencia de las percepciones personales y grupales, del conjunto de percepciones y prospectivas que la población objeto de estudio posee, acerca del desarrollo profesional de su formación.

Se formó como instrumento de recopilación de información a la sesión de grupo, con cuatro grupos diferentes, con un idéntico listado de tópicos, conformado por cinco cuestionamientos detonadores, para obtener información más amplia y útil, así como opiniones y actitudes; todas las sesiones fueron grabadas en video para enriquecer aún más la recopilación de datos, mediante la visualización de sus componentes no/verbales.

Se aplicó la herramienta a todos los estudiantes regulares de nivel licenciatura, divididos en cuatro semestres (impares de primero a séptimo), de la institución de educación superior visitante privada, en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en el periodo semestral de enero-junio de 2017, comprendido del día 10 al 12 de marzo, y cuyas edades oscilaron entre los 17 y 24 años, de ambos sexos, niveles socio-económicos AB+ y se efectuó en un contexto, en donde existió un mediador para efectos de la puesta en escena del *focus group*, los cuales fueron estudiantes del tercer semestre de la facultad anfitriona del viaje de estudios e intercambio académico descrito anteriormente. Los investigadores supervisaron cada una de las etapas de la puesta en escena de la herramienta de recopilación de información, la cual transcurrió sin eventualidades.

En el transcurso de 2017, la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, recibió varios grupos de estudiantes de esa área de especialización de universidades privadas, lo que permitió a ese grupo de académicos de la dependencia de educación superior anfitriona, compartir con ellos una parte de la visión propia y del quehacer académico. Además, esos mismos profesores han participado en estancias nacionales académicas con otras dependencias educativas, lo cual ha generado un mapa fructífero para las reflexiones, que dan origen, sentido y perspectiva, no sólo a la investigación sino a este capítulo.

Una de las actividades de la agenda de esas visitas con una de las universidades en particular, consistió en conceptualizar, coordinar, implementar y dar seguimiento, a una serie de mesas de discusión, entre cuyos participantes se abordó el tópico de los imaginarios profesionales de los estudiantes de las licenciaturas en comunicación. En esta serie de grupos focales, participaron todos los estudiantes matriculados en los semestres de segundo, cuarto, sexto y octavo, resaltando el hecho de que los dos semestres inferiores pertenecían a un plan curricular actualizado. La técnica de investigación fue elegida por permitir recopilar datos sobre un tema específico y evidenciar lo que los participantes quisieran expresar al respecto. Según Russi:

...las formas en que se presenta la realidad social, en cuanto a su dinamismo y complejidad, no nos dejan abordarla con una metodología cuantitativa o cualitativa, por muy complejas que estas sean... El tipo de trabajo que se logra con una sesión de grupo es algo parecido a una simulación... al ser un simulacro de realidad se parece a la forma de consumo en las sociedades de hoy (1998; en Galindo, 1998, p. 79).

En los grupos de discusión se abordaron tópicos tales como: ¿a qué esperan dedicarse cuando terminen de estudiar?, ¿es el estudio de las ciencias de la comunicación su interés vocacional original?, ¿qué le falta a la currícula para cumplir sus expectativas?, ¿hay alguna rama de la comunicación específica que les interese?, ¿qué visión tiene la gente del comunicólogo?, ¿en quién recae la responsabilidad de cambiar la visión de lo que debe ser un comunicólogo de la escuela, de nosotros, de los profesores?

2. Resultados

Entre los hallazgos en el discurso de los estudiantes de comunicación de la institución privada de educación superior visitante, y quienes fungieron como la población objeto de estudio, destacaron todas aquellas percepciones conforme al futuro desempeño profesional, vinculadas preponderantemente con su especial interés por el desarrollo de contenidos para cine, ubicarse en cualquiera de los medios tradicionales y digitales de comunicación de masas, tanto a nivel técnico como periodístico, en el aspecto organizacional de la disciplina y las áreas emergentes (publicidad, mercadotecnia, relaciones públicas). Siguen apareciendo numerosas orientaciones y menciones hacia el trabajo en un futuro, dentro de la conducción de programas televisivos, la actuación o la música entre los aspirantes al grado de licenciatura, y casi nunca se mencionó a la locución o el doblaje, como legítimas actividades relacionadas con la primera. El egresado continúa visualizándose principalmente como un individuo detrás de un micrófono o una cámara para funciones de reportero o conductor de emisiones electrónicas en formatos tradicionales y nunca en propuestas digitales, desarrollándose como corresponsales o periodistas en empresas noticiosas o de entretenimiento estrictamente locales. No se mencionaron los corporativos nacionales o internacionales, de noticias o espectáculos, como campo de crecimiento profesional.

Manifestaron también que la carrera no fue su primera opción de estudios universitarios y que llegaron a ella como un avance hacia caminos profesionales posteriores tales como la comunicación gráfica, el *community manager*, el periodismo deportivo, la filosofía, la literatura, por mencionar algunos. La familia y los amigos continúan siendo una cuestión de peso al momento de tomar definitivamente la decisión de estudiar comunicación. Este campo disciplinar sigue presentando una perspectiva negativa en cuanto a la utilidad o trascendencia como campo formativo. Con respecto al diseño curricular y sus propuestas para una mejor versión del mismo, orientado a su posterior ingreso profesional, sugieren

un mayor equilibrio entre los contenidos teóricos y prácticos de las materias, son conscientes de que la licenciatura no debe especializarlos sino mostrar la diversidad de áreas que abarca la disciplina y enfocarse a ello; subrayaron la idea de que en el campo profesional aún no existe un perfil claro de qué hace un comunicólogo y eso continúa deteniendo su desarrollo aunque, por otro lado, puede ser un aspecto lleno de oportunidades para ellos al salir y demostrar de qué son capaces; concordaron en que la conformación del imaginario propio se genera con la información que van obteniendo a través de los medios de comunicación, la cercanía con otros alumnos o egresados, sus experiencias dentro de las diferentes asignaturas, actividades extra – clase, entre otros.

La Comunicación Organizacional, según los resultados, es un área que reviste especial atractivo para los comunicólogos en ciernes, pero en sus aportaciones no queda bien definida o clarificada en sus concepto y aplicaciones; en cuanto a las denominadas áreas emergentes de esta disciplina, como la Publicidad, la Mercadotecnia o las Relaciones Públicas, estas son las más mencionadas, pero a pesar de que su rango de actividad está bastante más precisado por los estudiantes, existen dudas en cuanto al procedimiento que ellos deberían seguir ya en la realidad laboral para desempeñarse efectivamente en ellas. Todos afirmaron que después de finalizar la carrera, tienen dos opciones: conseguir un empleo o hacer una especialidad u otro estudio de posgrado.

El escenario vinculado con la obtención de un trabajo, está caracterizado según los alumnos en cinco modalidades con muy específicos imaginarios:

- A) Lograr Insertarse dentro de los medios de comunicación locales (locutores de radio, conductores de un programa de televisión, productores audiovisuales) y siempre son en sus formatos tradicionales, excepto como reporteros, en donde sí están considerados los digitales, pero siempre son los noticiosos.
- B) Obtener una plaza dentro de los gobiernos estatal o municipales en los departamentos de comunicación social, en donde organizador boletines de prensa u organizar ruedas de prensa, viajar con los funcionarios para cubrir su agenda con evidencias fotográficas y notas periodísticas para distribuirse entre los medios tradicionales, son las expectativas naturales que nutren este imaginario.
- C) Conseguir una posición en agencias de publicidad, despachos de diseño gráfico o bufetes de investigación de mercados, caracterizados por atender clientes pequeños y medianos. Las revistas acuñadas en sus ciudades de origen están relacionadas con este rubro, donde estarán

vendiendo espacios para anunciantes, cubriendo eventos sociales y/o culturales como reporteros o desarrollando propuestas de diseño editorial.

D) Aperturar negocios relacionados con actividades como fotógrafos o productores audiovisuales para eventos sociales y culturales para clientes particulares, privados o gubernamentales.

E) Abrir espacios dentro de las empresas de las denominadas zonas industriales de su localidad, en la búsqueda de espacios organizacionales a partir de efectuar agenda profesional más orientada a lo administrativo, en funciones tales como asistentes o encargados de ventas, compras, recursos humanos o relaciones públicas.

En lo tocante a la opción de inscribirse en un programa de posgrado, las ofertas más mencionadas son los diplomados o especialidades, seguidos de las maestrías, en el caso de que el estudiante ya tenga definida su línea de acción profesional, ya que varios mencionan que seguir estudiando es una oportunidad de aprender más del campo de la comunicación en áreas que les resultaron interesantes durante la licenciatura, o terminar de definir sus preferencias laborales antes de armar un currículum y comenzar a visitar cualquiera de las categorías mencionadas en párrafos anteriores.

Todos demostraron un profundo desinterés hacia la investigación tanto en el aspecto académico como en un posible campo de trabajo; solo una persona mencionó la gestión cultural como área profesional y nadie por la comunicación política y educativa. De hecho, la elaboración de una tesis, si es que no pueden titularse por otra de las opciones que se ofrecen en su centro de estudios, casi no se menciona con la misma frecuencia que un curso opcional es el de titulación, por ejemplo. El imaginario del estudiante está más comprendido dentro del concepto de egresado más que el de licenciado o titulado.

Sin embargo, también se mencionan otras rutas de realización profesional como el ser profesores, divulgadores de la ciencia, responsables del manejo de redes sociales para empresarios, productores de cortometrajes o emprendedores de su propia idea de negocio para auto/emplearse. Es prudente hacer mención de que estos planes como empresarios están esquematizados mayormente con giros no relacionados con el quehacer comunicológico.

3. Desarrollo

Las instituciones mexicanas de educación superior, orientadas a la formación de profesionales de la comunicación, tienen la necesidad de reflexionar constantemente sobre la pertinencia de los contenidos y las prácticas en los nuevos contextos de la era de la información, debido a que “este proceso de producción específico de las nuevas tecnologías da lugar a una nueva división del trabajo: creación de valor, de relaciones y toma de decisiones” (Castels, 2006, p. 325); entendiéndose esta idea, como toda aquella discusión y conciliación en materia de la generación de significación, de interacciones, posicionamientos y direcciones de la actividad comunicológica, tanto intelectual como de *praxis*, por lo que es relevante considerar que “conocimiento, sociedad y comunicación son objetos de estudio formal y materialmente distintos, pero que no pueden darse, ni formal ni materialmente por separado y que la actividad cognitiva, las relaciones sociales y las interacciones comunicativas se condicionan entre sí” (Piñuel y Lozano, 2006, p. 303).

La puesta en común del saber humano, genera formas de continuas actualizaciones para entender la realidad material y social, y de asumir un papel en ella, debido a las interacciones humanas. La popularización del conocimiento sobre la píldora anticonceptiva, por mencionar solamente un caso específico, detonó una concepción revolucionaria de entender la vida sexual y las relaciones de pareja, por lo que la naturaleza y cosmogonías de las prácticas sexuales contemporáneas, son génesis de la investigación y generación de conocimiento científico biológico y social. La comunicación hace posible estas transformaciones, ya que es un complejo proceso de tejido en el que los sujetos buscan adecuar su relación con base a sus posibilidades materiales de expresión, percepción de señales, sus referentes culturales y cognoscitivos. Este ajuste determina la idea que los actores edifican de los contenidos intercambiados y se habilitan posibilidades de reacción, debido a que:

en los procesos comunicativos, el uso de los mensajes no se cierra en las señales acústicas y visuales, sino que se abre a la relación que los interlocutores mantienen entre sí, por sus diferentes posiciones sociales y psicológicas, se abre también a la diferente adecuación de sus órganos vitales respecto del intercambio de estímulos y reacciones producidos por los mensajes intercambiados; y se abre al capital cognitivo con el que los interlocutores procesan la referencia o significación de los mensajes, los cuales aportan solo una parte de los datos que se pueden procesar, pero no su totalidad,

en una representación; y obviamente cada cual, emisor y receptor, elabora su propia representación. (Piñuel y Lozano, 2006, p. 314)

Representaciones e imaginarios comunicativos en la construcción de la sociedad, son resultado del balance de fuerzas y conceptualizaciones entre conocimiento científico generado, las posibilidades materiales para intercambiar información, los referentes conceptuales y la actitud para asumir una responsabilidad social, de lo cual resulta pertinente el pretender detectar y comprender el imaginario profesional de los estudiantes de comunicación, al dimensionarlos como “...aquellos esquemas, contruidos socialmente, que permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad” (Pintos, 2001, p. 4).

El rol que ejerce la Comunicación en la construcción del mundo y su consecuente interacción con ella, permite conocer los imaginarios profesionales que tienen los estudiantes de esta disciplina, para vislumbrar lo que éstos conciben como realidad y su práctica profesional en dicho territorio. Para Benassini: “lo imaginario puede ser entendido como una producción de ilusiones, símbolos, quimeras, evasiones de la dura realidad de los hechos” (2002, p. s/p). La representación conceptual que se construye a partir de la experiencia propia, la influencia de las instituciones, los medios de comunicación y la sociedad en general, permiten a los alumnos construir un marco del futuro mundo laboral que les permitan incorporarse y auto/diseñarse, para su inserción, e identificar su actuar, excluirse o inmovilizarse.

Hoy es necesario construir imaginarios profesionales adecuados a las necesidades sociales vigentes, tomando en cuenta tanto la viabilidad económica, la pertinencia social y el desarrollo cultural; hablar de comunicación está estrechamente vinculado con el diseño de esquemas de integración en el mundo y dentro de la formación universitaria de comunicólogos, las instituciones de educación superior con esta especialización deben reconocerse, siguiendo a Luhmann:

...obligadas a innovar, lo que implica mantener el control sobre las alternativas de cambio, sea a través de la planificación o mediante una capacidad de innovación que se desarrolla a través de decisiones oportunas. Si no hay capacidad de innovar, de reaccionar planificadamente a los cambios internos y externos, la organización perderá las oportunidades que se le ofrezcan y se encontrará sometida a un cambio inevitable y sin rumbo conocido (2005, p. 25).

Es fundamental tomar conciencia de la responsabilidad que implica la construcción de escenarios futuros posibles desde la academia y tomar las riendas del desarrollo social. Es la Comunicación, como gestora de significaciones, la herramienta básica para la delimitación innovadora e incluyente de estos imaginarios sociales y también para la implementación de estrategias de construcción de sentido de ciudadanía y formas culturales pertinentes a las complejas y mutables realidades contemporáneas. De acuerdo a Ortiz (2013), la formación del comunicólogo debe obligatoriamente entenderse, para su potencialización como un profesional de los lenguajes como aquella:

...mirada experta de quienes definen la práctica del comunicólogo desde la cotidianidad de su trabajo; la suma de visiones de aquellos que buscan consolidar, desde su campo de especialización, una personalidad bien definida de la misma; es la reflexión, la palabra, la evocación y la metáfora; es la experiencia compartida de todos los que contribuyen a partir de su quehacer personal y colectivo, a construir un camino objetivo de este conjunto de ciencias; es el debate abierto, el mundo de las ideas, el análisis y las propuestas; son aportaciones de alto valor hacia la consolidación del desarrollo del comunicólogo; la firme intención de aportar un esfuerzo conjunto para incrementar la comprensión del fenómeno... (Ortiz, 2013, p. 22-23).

Las posibilidades de desarrollo profesional, social y económico que detonan los alcances materiales de interacción, están perfilando nuevas maneras de educación, entretenimiento, participación política y comercio. Es importante monitorear si los nuevos cuadros de profesionales de la comunicación, reconocen y conciben estos territorios virtuales como propios. En un contexto donde el modelo de organización tradicional ha dejado de responder a las necesidades ecológicas, sociales y simbólicas; la investigación, el conocimiento y la enseñanza del campo disciplinar abordado, como generador de sentido social, se encuentran posicionados como elementos fundamentales indisolubles en y para el desarrollo.

Resulta profundamente interesante la reflexión, aunque inquietante desde la perspectiva de este capítulo y sus contenidos, de que si los estudiantes de comunicación manifiestan un pobre imaginario relacionado con su presente y/o futura vivencia profesional, esa perspectiva reduccionista y poco creativa, incide necesariamente en sus habilidades y prospectivas para expandir el campo profesional; es decir, a menores expectativas de su potencial laboral, mayores posibilidades de que su rango de

contratación sea escaso, predecible o con discutibles alcances para el crecimiento especializado. Las instituciones mexicanas de educación superior que han incluido a esta disciplina en su oferta académica, deben ser conscientes de que la ausencia de desarrollo en sus planes de estudio y vinculación con los entornos productivos nacionales e internacionales, pueden ejercer una influencia negativa en el juego de percepciones que los estudiantes y egresados alimenten tanto al respecto de su expansión de trabajo como de la riqueza de sus características diferenciales como elementos integrales de cualquier plan o proyecto corporativo o institucional que esté en el mercado.

Es prudente hacer notar la aseveración de que, si bien los imaginarios personales y/o colectivos escapan al control de toda organización en cuanto a su génesis, desarrollo, conservación, modificación y muerte, el universo de las percepciones es por naturaleza volátil; asimismo, dicho proceso fundamental, la intervención de los actores institucionales, guarda especial relevancia en que esa conformación siga cauces adecuados. Es decir, si los estudiantes de este campo disciplinar manifiestan imaginarios determinados y estos devienen de su pasado formativo, existen en su presente al momento de tomar la decisión de cursar una carrera y evolucionan a futuro, preponderantemente por las experiencias y conocimientos que de ella han adquirido, todo el cuerpo universitario debe ser consciente de que alimenta esos procesos. En consecuencia, el imaginario escaso o fútil de un estudiante depende de componentes escasos y fútiles, emanados de la propia dependencia de educación superior y de los sujetos que en ella efectúan tareas dentro de la labor académica, administrativa y docente.

Las posibilidades de crear imaginarios de primer nivel en cuanto a valía y pertinencia de la formación universitaria entre los alumnos de una universidad y/o facultad, está directa e indisolublemente asociada a la trascendencia, universalidad y altos estándares de calidad, por mencionar solamente algunos elementos, que dicha institución de educación superior provee a sus miembros e integrantes para que a partir de ellos, el proceso de definición, construcción, permanencia y evolución de los imaginarios, fluya por las rutas adecuadas, certeras, objetivas, realistas.

Calificar de insuficiente el nivel y profundidad de los imaginarios de los estudiantes de comunicación en México y culparlos además por ello; es una visión subjetiva, engañosa, parcial y perversa, ya que esos componentes socioculturales en la mente de los jóvenes, dependen en gran parte de una deficiente o excelsa presencia entre los deficientes o vigentes imaginarios de quienes se presuponen están comprometidos, a su vez, con la sociedad y el mundo. Una universidad mecanicista desemboca en alumnos y egresados con nula visión de futuro. Una facultad mediocre produce jóvenes

empobrecidos intelectualmente. La valía, sustancia y trascendencia de los imaginarios de los actores de una institución de educación superior, también son parte de su trabajo y compromiso, como agentes de cambio y propuesta.

Hoy es necesario construir imaginarios profesionales adecuados a las necesidades sociales vigentes, tomando en cuenta tanto la viabilidad económica, la pertinencia social y el desarrollo cultural; al hablar de comunicación, esta está estrechamente vinculado con el diseño de esquemas de integración en el mundo y se encuentra en la formación universitaria de comunicólogos. Las instituciones de educación superior con esta especialización deben reconocerse, siguiendo a Luhmann (2005):

...obligadas a innovar, lo que implica mantener el control sobre las alternativas de cambio, sea a través de la planificación o mediante una capacidad de innovación que se desarrolla a través de decisiones oportunas. Si no hay capacidad de innovar, de reaccionar planificadamente a los cambios internos y externos, la organización perderá las oportunidades que se le ofrezcan y se encontrará sometida a un cambio inevitable y sin rumbo conocido. (Luhmann, 2005, p. 25)

Es fundamental tomar conciencia de la responsabilidad que implica la construcción de posibles escenarios futuros desde la academia, y tomar las riendas del desarrollo social. Es la comunicación como gestora de significaciones, la herramienta básica para la delimitación innovadora e incluyente de estos imaginarios sociales, y también para la implementación de estrategias de construcción de sentido de ciudadanía y formas culturales pertinentes, a las complejas y mutables realidades contemporáneas. De acuerdo a Ortiz (2013), la formación del comunicólogo debe obligatoriamente entenderse, para su potencialización, como un profesional de los lenguajes como aquella:

...mirada experta de quienes definen la práctica del comunicólogo desde la cotidianeidad de su trabajo; la suma de visiones de aquellos que buscan consolidar, desde su campo de especialización, una personalidad bien definida de la misma; es la reflexión, la palabra, la evocación y la metáfora; es la experiencia compartida de todos los que contribuyen a partir de su quehacer personal y colectivo, a construir un camino objetivo de este conjunto de ciencias; es el debate abierto, el mundo de las ideas, el análisis y las propuestas; son aportaciones de alto valor hacia la consolidación del desarrollo del

comunicólogo; la firme intención de aportar un esfuerzo conjunto para incrementar la comprensión del fenómeno... (Ortiz, 2013, p. 22-23).

Las posibilidades de desarrollo profesional, social y económico que detonan los alcances materiales de interacción, están perfilando nuevas maneras de educación, entretenimiento, participación política y comercio. Es importante monitorear si los nuevos cuadros de profesionales de la comunicación, reconocen y conciben estos territorios virtuales como propios. En un contexto donde el modelo de organización tradicional ha dejado de responder a las necesidades ecológicas, sociales y simbólicas; la investigación, el conocimiento y la enseñanza del campo disciplinar abordado, como generador de sentido social, se encuentran posicionados como elementos fundamentales indisolubles en y para el desarrollo.

Conclusiones

Las nuevas formas de transmitir información colocan a las instituciones educativas en una encrucijada en la que la salida es el cambio, la adecuación y la innovación. Al mismo tiempo, existe una creciente necesidad de las sociedades latinoamericanas de manifestarse y participar en los asuntos políticos y sociales. Las posibilidades de comunicación e información vía internet se amplían y se vuelven cada vez más accesibles y los mecanismos de producción de valores económicos y sociales, están asociados con mayor frecuencia a valores simbólicos creados virtualmente.

Cabe señalar que los estudiantes manifestaron ser partícipes activos de lo que llamamos ciber/cultura de la comunicación; es decir, consumidores y productores de información en ambientes virtuales, así como usuarios permanentes de dispositivos móviles para el intercambio informativo, lo cual los posiciona dentro del espectro de influencia de los contenidos del modelo de comunicación dominante, en el que

es sabido que la transmisión del capital cognitivo, de generación en generación, y la construcción de representaciones colectivas, que los grupos humanos sostienen la reproducción de rutinas y que las prescripciones para la reproducción del orden de una comunidad, corre fundamentalmente mediante procesos comunicativos... (Piñuel y Lozano, 2006, p. 29)

haciéndose cada vez más evidente el atractivo por parte de la juventud de realizar estudios en este campo del conocimiento, originado por la constante evolución de las tecnologías de información y sus potencialidades económicas de acuerdo a Luhmann (2000).

Los medios de comunicación proponen mediante sus contenidos, pautas de comportamientos legítimos y deseables para la convivencia en sociedad. La construcción de estos esquemas provocó que los alumnos consideraran como incuestionable su papel como profesionales, ocultando, sin embargo, la posibilidad de pensar en otros terrenos del desarrollo social y económico, e inclusive aquel espectro de necesidades culturales y sociales, que pueden y deben ser entendidas dentro del ejercicio de la comunicación profesional. El comunicólogo debe auto/dimensionarse no sólo como productor o reproductor expresivo o mediático, sino como agente de cambio, negociación, propuesta e innovación.

Barbero acota que “para lograr la comprensión de la cultura masiva debemos considerar lo masivo no como una degeneración de la alta cultura, sino una deformación de lo popular” (1987, p. 5); y es en esta deformación de lo popular que no está presente la inquietud por reflexionar sobre el papel sociohistórico de la comunicación como generadora de directrices para el desarrollo de la vida en sociedad. Para Rizo: “el socio - centrismo y el media - centrismo de la comunicación han hecho que este campo transite por extremos que en muchas ocasiones han permanecido independientes el uno del otro, sin siquiera acercarse” (2012, p. 28).

Es evidente que el imaginario del profesional del estudiante de comunicación está construido en gran parte por el modelo utilitarista que los medios masivos y las instituciones sociales han promovido, como forma de preservar los valores de consumo económico e ideológico. Es preocupante que no se haya evidenciado tendencias por temas asociados a la gestión cultural, la comunicación educativa y la participación social como formas del quehacer profesional de la comunicación. Esta fuente de profunda reflexión radica en que si las instituciones educativas, no promueven campos emergentes, no existirán propuestas viables de solución científica a los problemas de crisis de valores cívicos y de organización y participación social a los que se enfrenta el mundo, además de que evidencia la decadencia del modelo tradicional de enseñanza de la disciplina.

Sin bien la interpretación personal y colectiva del imaginario de un comunicólogo en cuanto a su rol profesional, tal como se ha evidenciado, gira alrededor de la idea de obtener un empleo o especializarse en otras líneas del campo teórico y práctico del mismo, es importante que las instituciones de educación superior en México que están orientadas a la formación de estos jóvenes, refresquen sus modelos

pedagógicos sin descuidar la profundización en otras esferas de la acción expresiva, en el compromiso social que como agentes del cambio social poseen con el colectivo humano y reforzar la certeza de que son expertos en lenguajes, que habrán de desarrollarse, identificarse y diferenciarse en escenarios, donde la interacción busca la generación de nuevas formas de relación entre los seres humanos, ya sea para la productividad, la integración, la equidad, la divulgación o la mediatización y en especial como generadores de parámetros innovadores para el diseño integral de mensajes con objetivos varios.

Respecto a la cibercultura de la comunicación, es notorio un interés en el ejercicio de la producción de medios digitales, así como la generación de contenidos, tal vez por la enorme influencia que ejerce la idea tradicional de las interacciones virtuales como fuente de información y/o medio de expresión, pero no como espacio de interacción, mecanismo de organización social, producción de valores económicos y/o forma de participación civil. Es importante hacer hincapié en que el imaginario del estudiante del campo disciplinar deja completamente de lado la incorporación de sí mismo al mundo laboral como agente de cambio o reivindicador de ciertas demandas de grupos humanos que siguen permaneciendo al margen del ejercicio de la expresión, sin alternativas comunicativas inexistentes. Siguen pensando que transformar al colectivo es pronunciarse en redes sociales al igual que el resto de la población: sin fundamento, lógica, impacto, trascendencia y/o efectos.

El compromiso social del comunicólogo está supeditado en el imaginario a elementos más destacados en su evocación personal y grupal tales como la exposición individual en medios, el reconocimiento al éxito profesional, el dinero, los viajes, los puestos o cargos a niveles directivos sin entender el recorrido previo que hay que realizar para llegar a ellos o el culto a la personalidad, la pose y la imagen de intelectuales, *trendsetters*, *influencers*, *bloggers* y a toda la fauna relativa a las nuevas tecnologías, más que a representar al otro, crear puentes en beneficios mutuos entre grupos distanciados geográfica e ideológicamente, la creación de soluciones a problemáticas particulares del tejido social o entregar el poder de la expresión a quienes no están educados para ejercerla o desconocen los mecanismos para hacer empleo en términos de crecimiento y desarrollo, buscan el colocar al experto en comunicación como centro del individualismo, el hipermodernismo y la cultura del omniconsumo.

En México y el resto del mundo, existe una serie de crisis sociales a raíz del fracaso de ciertos modelos políticos, democráticos, económicos, culturales, de seguridad, lo cual lleva a reflexionar la lógica de cómo desde la comunicación es posible crear una corriente innovadora en cuanto a la

redefinición y fomento de los valores como la participación, el respeto por la otredad, la diferencia, la inclusión, la equidad, la tolerancia o la colaboración. El conocimiento de los contextos en los que se presentan los fenómenos sociales es la llave para atender de manera asertiva y económica los problemas derivados del desarrollo social desequilibrado y eso debe abordarse desde sus diversas aproximaciones dentro de las materias curriculares de la enseñanza, y el aprendizaje de la comunicación en México y Latinoamérica.

La tendencia histórica de los medios masivos hacia contenidos orientados al entretenimiento, el comercio, el consumo, la creación de estereotipos y la propaganda política, ha provocado una corriente hacia la comunicación utilitarista que asfixia la comprensión de una mayor reflexión en torno a las necesidades de la sociedad en términos de sentido, participación y organización social.

Es necesario reconocer a la comunicación como un elemento estratégico para la solución de problemas con sentido y relevancia sociales. Al identificarla como gestora del desarrollo y la difusión, en un sentido primigenio de su esencia, de las distintas disciplinas del saber, con las relaciones y ajustes entre las personas, las organizaciones y las sociedades, se le otorga nuevamente su misión negociadora, conciliadora, igualitaria y liberadora. El compromiso social del poder expresivo.

La comunicación, igual que todas las disciplinas científicas necesita apoyo para la investigación no solo de las tendencias laborales y tecnológicas, sino que es fundamental para conocer y comprender de manera sistematizada, las necesidades sociales de sentido y organización. De esta manera, la consecuencia obligada es la formación de profesionales que atiendan tanto los requerimientos del campo laboral como las nuevas necesidades socioculturales derivadas de los cambios tecnológicos, científicos, políticos y económicos; sin obviar la capacidad académica y el perfil profesional propio de cada institución educativa. Conocer las características de las instituciones formadoras de profesionales y la multiplicidad de los contextos en los que se desarrollan, implica que los intereses y referentes de quienes ingresan a estos programas de estudio se correspondan mutuamente.

De acuerdo a Ortiz, Cárdenas, Macías, Macías y Puente (2014), la idea de una sola definición de lo que un comunicólogo debe representar dentro del ejercicio de su perfil profesional, no es la solución a estas indefiniciones en cuanto a la proyección personal y colectiva que los estudiantes de comunicación poseen de sí mismos como activos laborales, más bien, la comprensión de que es un reto la comprensión de la diversidad de acción de estos egresados, es la respuesta a la muy mejorable idea de lo que son capaces de crear, generar e implementar.

Es relevante, en materia de diseño curricular, no solo tomar en cuenta las posibilidades tecnológicas de los tiempos por venir, sino especialmente las necesidades sociales de comunicación y de organización para una convivencia sustentable culturalmente. El reto del campo disciplinar es generar formas de sentido social que posibiliten una adecuación de la vida social acorde a las condiciones ambientales y sociohistóricas de la vida contemporánea. En este sentido, las escuelas y facultades de comunicación tienen el reto de formar personas como actores y constructores de la cultura, a través de sus prácticas de vida en sociedad. Ser testigos y agentes de cambio para los paradójicos cambios en los campos de la ciencia, la economía y la política: observar y actuar, dentro y para una sociedad que se transforma, y sus nuevas formas culturales que conviven en un mundo complejo y contrastante.

El docente, los alumnos y los profesionales de la comunicación, se enfrentan al reto de ampliar su visión hacia una mirada analítica, crítica y propositiva. Es necesario entender a los medios de comunicación y a la cibercultura como herramientas del comunicólogo, para la transformación social y no como fines en sí mismos. Las posibilidades de interacción y ajuste que ofrece el ciberespacio es un tema obligado en el diseño innovador de planes curriculares, pues es en ellos donde se tejen las nuevas formas de sentido y valor. Es en este espacio virtual donde el comunicólogo puede generar puentes de interacción que lleven al conocimiento y aprendizaje de formas de relacionarse con la realidad de una manera sustentable, creativa y apropiada a los múltiples contextos de la vida en sociedad.

Un principio de la comunicación es el respeto y valoración de los múltiples imaginarios sociales, así como el proponer respuestas a las necesidades de la sociedad en su conjunto, asumiendo un papel como generadora de espacios de participación para la búsqueda de soluciones a las siempre cambiantes problemáticas sociales. El comunicólogo debe entenderse como un sujeto histórico para afrontar sus responsabilidades en la construcción de la sociedad a la que pertenece.

Referencias

- Benassini, C. (2002). El Imaginario Social del Comunicador: una propuesta de acercamiento teórico. En *Razón y Palabra*, 7 (25). Recuperado de: www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n25/cbenassini.html
- Castells, M. (2006). *La Era de la Información*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- Castells, M. (2012). *Redes de Indignación y Esperanza: los movimientos sociales en la era de internet*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Hernández, R., Fernández Collado, C. y Baptista, P. (2004). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Joyanes, A. (1997). *Cibersociedad: los retos sociales ante un nuevo mundo digital*. Madrid: Mc- Graw-Hill.
- Lumann, N. (2000). *La Realidad de los Medios de Masas*. Barcelona: Anthropos, Editorial del Hombre.
- Lumann, N. (2005). *Organización y Decisión: autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Barcelona: Anthropos.
- Martin Barbero, J. (1987). *De los Medios a las Mediaciones. Comunicación, Cultura y Hegemonía*. México: Ediciones G. Gili.
- Mertens, D. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Estados Unidos: Sage.
- Ortiz, F. (2013). Introducción: el fenómeno de la Comunicación. En Ortíz, F. y Barrales, A. (2013) (Coord.). *Hacia una Perspectiva de las Ciencias de la Comunicación en el Estado de San Luis Potosí desde la Visión de sus Actores: una Primera Aproximación*. (pp. 10-23) México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Kuadro Creativos Culturales y Editores.
- Ortiz, F., Cárdenas, I., Macías R., Macías J. y Puente, M. (2014). El perfil profesional del Comunicólogo, desde el imaginario de los estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la UASLP. En Ortíz, F. (2014) (Coord.). *Cinco Miradas desde la Investigación para el Trabajo Colaborativo*. (pp. 119-139). México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Kuadro Creativos Culturales y Editores.
- Pintos, J. (2001). *Construyendo realidad (es): Los Imaginarios Sociales*. Recuperado de: <http://www.gceis.org/papeles1.htm>
- Piñuel, J. y Lozano, C. (2006). *Ensayo General sobre la Comunicación*. España: Paidós PC.
- Rizo, M. (2012). *Imaginarios sobre la Comunicación. Algunas certezas y muchas incertidumbres en torno a los estudios de Comunicación*. Barcelona: Hoy.
- Russi, B. (1998). Grupos de discusión. De la Investigación Social a la investigación reflexiva. En Galindo J. (compilador) (1998). *Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación*. (pp. 75-115). México: Addison Wesley.

El consumismo académico y sus actores: reflexiones para el debate

*“Dies irae, dies illa
solvat saeculum in favilla,
teste David cum Sibylla.
Quantus tremor est futurus
quando iudex est venturus
cuncta stricte discussurus”*

Dies irae, Requiem, Tomás de Celano (ca. 1250)

Eduardo Hernández de la Rosa¹

Resumen

El presente trabajo es el resultado de un proyecto de investigación más amplio, sobre el papel de la docencia universitaria en México. Aborda la tesis orientada a la reflexión en torno al consumismo académico, especialmente en el nivel superior y posgrado, tomando como referencia el contexto empírico de la ciudad de Puebla, México, generando una discusión entre tres problemas andragógicos desde la posición de los actores que participan en ella, donde lo axiológico, epistémico y ontológico, tienen convergencia en la praxis cambiante de lo cotidiano. Aunado a ello, se problematiza en torno a dos connotaciones del docente: el “buen docente” y el “docente bueno para”, con el objeto de reflexionar sobre las exigencias que se dan en estos actores, en un entorno de crecimiento institucional elevado y con exigencias orientadas hacia fines procapitalistas. Finalmente, se dejan nuevas reflexiones para

¹ Director de Posgrado e Investigación y Profesor Investigador, Universidad de Oriente-Puebla. Correo electrónico: Eduardo.hernandez@soyuo.mx

contribuir en los pre-textos; es decir, textos no acabados sobre estos constructos, la andragogía desde el marco de reflexión del binomio docente-discente y todos los procesos formativos que implica, así como las tensiones del contexto líquido enfocadas especialmente hacia la docencia.

Palabras clave: Andragogía, consumismo académico, realidad líquida.

Abstract

The present work is the result of a broader research project on the role of university teaching in Mexico. The thesis is oriented towards reflection on academic consumerism, especially at the higher and postgraduate levels. It is taken as reference the empirical context of the city of Puebla Mexico, generating a discussion between three andragogic problems from the position of the actors that participate in it, where the axiological, epistemic and ontological have convergence in the changing praxis of the everyday, together with it problematizes around two connotations of the teacher, these are the “good teacher” and the “good teacher for” in order to reflect on the demands placed on these actors in an environment of high institutional growth and demands aimed at pro-capitalists. Finally, new reflections are left to contribute to the pre-texts, that is, unfinished texts on these constructs, andragogy from the frame of reflection of the teacher-student binomial and all the formative processes involved, as well as the tensions of the liquid context focused especially towards teaching.

Keywords: Andragogy, Academic consumerism, liquid reality.

Introducción

En los espacios conocidos como cotidianos, la realidad día a día nos abrumba. Son días emotivos, de ira, de angustia, incertidumbre, euforia, amor, tranquilidad, entre otras más emociones que el ser humano se ha inventado para explicar aquello que siente; empero, el recordar el pasado y pensar en el futuro, inmediatamente nos arranca de nuestro *ser inmediato* y *vivido*, dejándonos ausentes de un

ahora que **es** inevitablemente, y que al mismo tiempo está **siendo**; es aquí donde la cotidianidad puede sofocar ese pesar, impulsa la no ubicación de los espacios en los que tenemos una praxis reconfigurada, tensionada y construida por los actores con los que se relaciona. Es ahí donde los cambios se dan de manera significativa, generando formas de abordar nuestra realidad, con todo lo que implica ello.

En la docencia, las configuraciones sociales son más evidentes, mientras se convierten en centros neurálgicos de formas de pensar, lo que hace un ambiente diverso; empero, es la docencia la que también sufre efectos de ello. La posición en torno a la andragogía, no busca otra cosa que hacer reflexionar sobre los efectos que tienen sobre la construcción identitaria de dos tipos de actores los “buenos docentes” y los “docentes buenos para”, que corresponden a intereses de grupos específicos de la sociedad, y que regularmente corresponden a lógicas de orden económico. Por lo tanto, en este documento se generan **pre-textos**; es decir, textos no acabados sobre la andragogía, el consumismo académico y las formas de relación que tienen estos constructos, tomando como base de reflexión la realidad de la ciudad de Puebla, México, ello con el objetivo de poner en análisis, reflexión y crítica, las posiciones discursivas sobre la docencia y los procesos formativos que en ella intervienen.

Finalmente, el epígrafe hace alusión a las dinámicas que promueven un reacomodo práctico e ideológico de la educación donde el consumo es un efecto tangible de lo que sucede en el quehacer cotidiano, para algunos, es parte de la premisa marxista de una “falsa conciencia” para otros; es la prueba de un sistema deficiente, lleno de vicios; otro grupo alude que es parte de un proceso natural producto de nuestras sociedades y sus consecuentes necesidades, engloba pensar en diferentes juicios, en diferentes días, llenos de emoción categorizada como positiva o negativa, a la espera de llegar algún momento en el que se exija saber qué es lo que provocó lo vivido, en el que se busque culpables o en el que se encuentren soluciones.

Las emociones por el futuro son bastas; empero, el desgaste y lo que se vive ahora, arranca del imaginario de quien escribe estas líneas. Un fragmento del texto del acto litúrgico católico, celebrado tras el deceso de una persona, llamado “Requiem”, permite ilustrar a manera personal, las emociones que pueden verse dentro del espectro de nuestra reflexión. Así, con la entrada de este fragmento y todo lo que podría representar esta descripción, se inician los pre-textos sobre la andragogía y el consumismo académico, en el marco de las reflexiones sobre los actores que participan en ella.

1. Argumentación de la andragogía líquida

La educación, como proceso social que engloba relaciones con distintas aristas (como pueden ser culturales, religiosas, cívicas, económicas y/o políticas), coincide en la intención de formar a quienes se muestran como los sucesores en términos de cambio generacional. Así, la educación de orden formal ha acuñado de manera muy constante la connotación sobre la “pedagogía”, a todo proceso formativo conducido de manera formal y sin considerar sus particularidades; empero, al retomar su origen etimológico, el constructo mantiene ciertas limitantes en la aplicación del contexto social actual, específicamente en la educación de determinadas poblaciones (2017), desde donde las formas de relacionarnos han estado variando de manera constante por el neoliberalismo y las transformaciones que promueve, donde la educación no está exenta de ello.

El lenguaje retoma un papel importante para comprender al otro y lo otro (en términos del contenido), y la significatividad que se da a los participantes y a la circunstancia en específico. Así, se hace la distinción entre pedagogía y andragogía, entendiendo que la primera se ubica específicamente hacia los actores, cuyo desarrollo fisiológico está catalogado con una conducción específica; mientras que el segundo, andragogía, trae una connotación orientada hacia las personas adultas. Kapp (1833) alude a este, para referirse a la escuela platónica de donde lo acuña, tomándolo como una noción que engloba al aprendizaje en conjunto con lo social, identificando a la figura del docente, seguido de la autoreflexión y la empírea. Sin embargo, es hasta 1984 cuando Knowles (1970) introduce el significado de andragogía desde la perspectiva de “el arte de enseñar a los adultos mayores”; si bien, no se tiene una teoría construida sobre la andragogía, si se pueden enunciar puntos para el desarrollo de su comprensión, los cuales son los siguientes (ver Figura 1):

Figura 1. La andragogía



Fuente: elaboración propia.

Con estos elementos, la propuesta de la andragogía se ubica como un modelo más *ad hoc* a las necesidades de la educación superior y posgrado, en donde los requerimientos hacen de este modelo un análisis concreto para la acción; en este sentido, es importante reconocer las diferencias de la propuesta esencial entre pedagogía y andragogía. De esta forma, se muestran las diferencias siguiendo a Fasce (2006).

Cuadro 1. Diferencias entre pedagogía y andragogía

Propuestas	Pedagogía	Andragogía
Propósito del aprendizaje	Se recoge la información que entrega el profesor	Orientado a objetivos o metas claramente definidas
Rol del docente	Conducir el aprendizaje y definir objetivos y contenidos	Facilitador y guía según necesidades de aprendices
Experiencia	En etapa de formación y desarrollo	Poseen experiencia y necesitan conectarla con lo nuevo
Demandas de aprendizaje	Disponen de mayor tiempo para dedicar al aprendizaje	Requieren equilibrar sus responsabilidades sociales con las demandas de aprendizaje

Fuente: Fasce, 2006.

Aun cuando existen diferencias específicas sobre estos dos constructos, es importante reconocer que, pese a la idea que se tiene sobre la andragogía, por Kapp (1833), Merriam (1981), Knowles (1984), Norman (1999), Shannon (2003), Kaufman (2000), Adam (1970, 1984, 1987), Briseño (1993), o Briseño y Llano de la Hoz (1985), esto nos permite tomar una posición ontológica y, sobre todo, epistémica, sobre cómo abordamos la realidad y cómo se vive en ella. Sin lugar a dudas, la ubicación de este constructo puede tener limitantes, las cuales no significan mirar a la andragogía al lado de la pedagogía, sino como un modelo que busca comprender la forma en la que trasciende el aprendizaje y su construcción, a través de quienes han dejado de ser niños en términos evolutivos, para ser considerados adultos en los mismos y de manera social. La pregunta específica es revisar, a la andragogía, como una propuesta para la orientación de la docencia en la educación superior y posgrado, así como las formas en las que puede contribuir en la explicación de las prácticas actuales de la docencia en estos niveles.

Ahora bien, no se queda la reflexión aquí, los pre-textos sobre la andragogía, van enfocados y encaminados, a la revisión de la aplicabilidad de contenido y significado de este constructo; además, se expone a la andragogía, como una alternativa dentro de la formación de los niveles de educación superior (pregrado) y posgrado, ello en razón al contexto social en el que se suscitan las reflexiones aquí presentadas, las cuales emanan de lo cotidiano y, por lo tanto, de lo que la realidad –respecto

a la posición del autor de este texto—, expresa en los colegas académicos, esta considerada, bajo la perspectiva baumaniana, de una realidad líquida.

2. El consumismo académico

Al momento de reflexionar sobre el espacio académico, de inmediato podríamos evocar a los seminarios y la discusión analítica, reflexiva y crítica, muy semejante a la tradición griega, de la que hemos tenido influencia; en este punto, nos sumergimos en el romanticismo de lo melancólico. Empero, cuando miramos lo cotidiano desde una posición autorreflexiva, las relaciones, tensiones, angustias y necesidades de un contexto pragmático, son evidentes. El impulso de la formación en masa bajo el estandarte de la calidad educativa y la alfabetización, se difuminaron cuando inició la sobrepoblación de los espacios universitarios, situación que inició a principios de los noventa —para el caso de México—, pero tendría un impacto tangible hasta hace algunos años.

Dice Chomsky (2014) que el neoliberalismo tomó por asalto a las universidades, y esto no es de extrañarse, pues las universidades son instituciones, y una institución, al estar integrada y dinamizada por actores concretos, sus intenciones se ven proyectadas en ella. Siguiendo al precursor de la idea moderna de universidad (Flexner):

(...) a university, like all other human institutions —like the church, like governments, like philanthropic organizations- is not outside, but inside the general social fabric of a given era. It is not something apart, something historic, something that yields as little as possible to forces and influences that are more or less new. It is, on the contrary —so I shall assume- an expression of the age, as well as an influence operating upon both present and future (Flexner, 1994, p. 3).

En este sentido, se identifican dos situaciones de interés en este texto para la reflexión: por un lado, ¿cómo es que la construcción ideológica orientada por el mercado, ha impulsado la tendencia de la educación como un sistema de formación permanente y pragmático, que brinde una respuesta a las necesidades del mercado laboral?; y por el otro, ¿cómo es que la necesidad de este tipo de formación, hace que la práctica docente se modifique, mientras la formación de adultos (andragógica) se convierte

en un proceso masificador? Estas dos preguntas contribuyen a reflexionar sobre las tendencias del sistema educativo a nivel superior y posgrado, pues ante la explosión demográfica de estudiantes cualificados, las instituciones de educación superior emergen como espacios de sobre-cualificación, que permitan otorgarle “certificación” o “acreditación” a los que acuden a ella, con el objeto de tener mayores ventajas dentro de un mercado laboral saturado.

Dicha saturación lleva a cierta tendencia, denominada “consumismo académico”. Hay que repensar los escenarios universitarios tanto a nivel pregrado como posgrado, pues se convierten en puntos de reflexión sobre el proceso andragógico y la generación de nuevas alternativas, para potenciar los aprendizajes en este tipo de estudiantes. En lo sucesivo, se muestran algunas evidencias empíricas rescatadas del proceso de investigación.

2.1 La construcción ideológica de las partes

La ciudad de Puebla alberga 486 instituciones que prestan servicios educativos, de los cuales 388 son privadas, esto demuestra la gran pluralidad de actores que participan en los escenarios de la educación y, por consiguiente, de quiénes imponen una realidad a las prácticas de la docencia y la educación en general. Así, recuperar algunos comentarios retomados en entrevistas a profundidad aplicadas a estos actores, puede evidenciar la tesis propuesta en este trabajo. El estudio enmarca un enfoque cualitativo de corte longitudinal, en donde se tuvo un muestreo, el cual se desarrolló a partir de la intencionalidad e intensidad de la información que otorgan los actores (Martínez, 2009).

2.1.1 La visión de los empresarios

El papel de los empresarios sobre el cómo debe entenderse a la educación es fundamental, pues es a través de ellos que se evidencia el sesgo que retoma la educación, aun cuando las exigencias puedan quedar a medias, así tenemos los siguientes argumentos:

AE02: “La educación es una oportunidad para crecer, si... todos deben estar en esta lógica, si... todos deben ingresar a la formación de, de... ingeniería o licenciatura, si... pero conformarse

con eso, ¡ya no! ¡No es suficiente! ¿Me entiendes? Deben continuar, tomar un posgrado, dos o tres... esa es la verdadera exigencia... mi equipo de trabajo en la universidad busca formar a todos ellos, pues imagínate un mundo mejor educado... todos seríamos felices... si... (...)
(Fragmento AE02-2017-04-01)

En el fragmento anterior es evidente la lógica por la masificación de la educación: aun cuando sus finalidades “pudieran ser diferentes”, su lógica de expansión y formación está orientada hacia la formación en masa. Ello se debe principalmente al contexto neoliberal, que impulsa la cosificación de los actores, quienes tienen “capacidad de decisión”, sobre el papel y modelos formativos, incluso sobre la publicidad que se genera para posicionar a la universidad de la cual es dueño o tiene acciones en ella. Así, podemos revisar los siguientes argumentos:

AE05: “educar es, mi querido amigo, un conjuro... yo, busco enamorar, mi publicidad es lo mejor que existe en Puebla, pues otorga credibilidad, posicionamiento. La imagen lo es todo, nos ayuda a tener más matrícula... (...) tú sabes que para nosotros las privadas, el incremento de la matrícula es fundamental... (...) (Fragmento AE05-2017-02-10)

Como puede notarse, la intención masificadora sigue presente, pero ahora sobresale un punto importante, el relacionado a la imagen como mecanismo de posicionamiento, dentro del contexto de competitividad institucional por la matrícula que pueda darse en el contexto poblano. Aunado a ello, es evidente que los impulsos por el incremento económico de los ingresos son sumamente importantes, en detrimento del modelo educativo, la calidad o los servicios de excelencia que pudieran en otrora, haber sido uno de los fundamentos para promocionar la explosión institucional universitaria, bajo el principio: mayor competitividad es mayor calidad.

Así, tenemos también opiniones encontradas sobre esta visión, aunque con una posición contradictoria en la recuperación de la misma tendencia. Tal y como sigue a continuación:

AE11: “(...) A ver, dime: ¿quiénes somos los que contribuimos a la calidad?... no son las instituciones públicas, eso es un hecho, si, es un hecho... ¡nosotros! Somos nosotros las instituciones privadas, las que damos calidad... es igual que los supermercados, ¿cuál prefieres

tú, mi querido amigo?... la que te atienda mejor; ¿o no?... así nosotros, claro está, yo busco que todo mi personal atienda como se debe y si no lo hace, se me va, ¡eh!... porque no necesito gente que sea igual a los demás... sino únicos, necesitamos gente que entienda que debemos ser los mejores, ¿para qué? Pues para que tengamos más estudiantes, la finalidad siempre será atender a más usuarios... (...) ¿cómo podemos incrementar la matrícula? Esa es la pregunta, y uno debe decidir si iniciamos en la competencia desleal o no; claramente la competencia desleal es mucho más redituable, justo ahora (...) (Fragmento AE11-2017-07-11)

Como puede notarse, el papel de quienes toman las decisiones se concentra en comprender cómo se puede incrementar el número de matrícula para obtener mayores ingresos. Las estrategias, sin duda, podrán ser muchas, pero las finalidades son constantes. Se hace especial énfasis en las necesidades que tienen como instituciones respecto a la competitividad que existe entre estas. En el fragmento previo, uno de los actores acepta las patologías que ha traído la explosión de instituciones universitarias, que sin duda tiende a bien identificar la falta de procesos regulatorios sólidos que contribuyan verdaderamente a estos puntos.

2.1.2 La visión de los estudiantes

El revisar la visión de los estudiantes permite aproximarnos a la confrontación de ideas respecto a la explosión institucional universitaria; pero, además, nos permite revisar cuáles son las necesidades que se están cubriendo para el estudiantado. Así, los siguientes fragmentos de entrevista son especialmente importantes.

AES13: “Sali hace poco de la uní, pero... No tengo idea de lo que está pasando afuera, encuentro que debemos tener posgrados, mis amigos ya están en posgrados, ¿ves?... es complicado, yo pensé que aquí en la carrera acababa todo, pero me hablan de la especialidad y los master; (...) la verdad, es frustrante porque no se puede encontrar trabajo sin eso... o al menos es lo que mis amigos dicen y algunos ya han salido del master (...) (Fragmento AES13-2017-08-22)

Es notoria la frustración del estudiante entrevistado, al saber que sus estudios no son suficientes en comparación a la recuperación experiencial de sus homólogos o superiores, que le hacen insertarse a un imaginario de la especialización. A este fragmento podemos atribuirle la categoría de **contexto**, lo cual influye en la toma de decisiones del neófito del mercado laboral, para el consumo de la formación.

No es solo ese el fragmento que contribuye a repensar las lógicas que reproducen al consumismo académico, sino que existen otras, tal y como se puede describir en lo sucesivo:

AES07: “No puedo pensar en trabajar sin una Maestría... todos las están haciendo, me parece que es como una moda o algo así... tú sabes, como cuando fue moda tener una licenciatura... mi mamá me comentó que, antes, con tener prepa ya era suficiente, pero ahora no solo es la lic., sino la Maestría y el Doctorado... por eso lo hago, además, ¡ayuda!... conocemos más... podemos hablar de otras cosas y eso ayuda... (...) (Fragmento AES07-2017-01-12)

En este punto, hablar sobre un posgrado radica en una **moda** estudiarlo; ya no tiene que ver con un proceso consolidado de formación sobre la *expertis* de un actor, o la innovación científico-tecnológica, sino como un atributo más que garantiza cierta homologación de perfiles, que al final tendrá como consecuencia un debilitamiento de la estructura formativa del posgrado, quehacer en un escenario sobrecualificado, donde el salario y el empleo son ciertamente deficientes; este podría ser un argumento para un análisis mucho mayor. Es importante reconocer cuáles son las formas en las que se comprende el continuar con los procesos formativos, pero bajo una lógica de consumismo académico, más que de trascendencia profesional.

Asimismo, los escenarios laborales son provistos de espectros similares, según las necesidades de su personal lo demanden en procesos formativos; así, encontramos el siguiente testimonio de un estudiante impulsado por esta lógica:

AES02: “Estudiar para mí, y para muchos de los que trabajamos... es como estar de vacaciones, (...) en el trabajo nos exigen tener un grado superior, pues ello garantiza ciertos privilegios para la empresa que a la larga contribuyen a que tengamos mejores salarios (...) si me preguntas, no creo que sea lo mejor; (...) muchos de nosotros, estudiamos porque se nos exige hacerlo, pero no por gusto –sonríe–, pero la empresa paga... y el que paga manda, así que con eso te digo

todo (...) no se puede pensar que alguien que estudie por obligación tenga las mejores notas o aprenda mejor; ¿verdad? Pues ahí tienes, el que paga manda y eso es en todo –sonríe– con esto ya te dije todo... solo te pregunto esto: ¿quién le paga a la universidad que nos da clases?, y entonces dime quién manda (...) (Fragmento AES02-2017-12-11)

El argumento nos revela la tercera categoría: estudiar por **exigencia**. Se estudia por exigencia en cuanto a la empresa le importa obtener privilegios por la cualificación del personal; empero, el personal no se encuentra interesado en estudiar, sometiéndose a la necesidad de formarse únicamente como un espacio de esparcimiento, más no de compromiso social, por lo cual, nuevamente se observa la dinámica consumista en los actores.

De esta forma, se tienen tres categorías: 1) asimilación del contexto; 2) moda; y 3) exigencia laboral. Evidentemente se tendrán quienes estudien un posgrado por gusto; empero, dentro de la muestra recuperada de estudiantes y sobre los momentos analizados, el número de comentarios relacionados al consumismo académico es bastante elevado, en comparación con el número reducido de comentarios a favor e identificados por la lógica formativa.

2.1.3 La visión del docente

El ser docente ha conllevado desde siempre un papel importante dentro de la sociedad; se convierte en el reproductor de un sistema epistémico, ontológico y axiológico, por lo cual, es importante recuperar la visión de algunos de ellos sobre la dinámica de explosión institucional universitaria, acerca a la identificación de las dinámicas consumistas que se hacen evidentes con mayor frecuencia. Así, se presenta lo siguiente:

AD01: “La docencia es completamente el trabajo más complicado y menos retribuido de todos, sin duda, después de 20 años en la docencia, puedo dar fe de esto. Recuerdo muy bien cómo los salarios incrementaron, se estancaron y hasta bajaron por el crecimiento de instituciones... yo ya estoy totalmente agotado... trabajo en 3 universidades (...) otros colegas sé trabajan hasta en 7 o más... es lamentable, pues su vida es una locura... algunos de ellos lo hacen por no

perder la costumbre y otros por necesidad, pero juro, son más por necesidad... (...) (Fragmento AD01-2017-12-11)

Tal como se puede identificar, el docente refleja un estado de agotamiento sobre el papel que tiene en la universidad, da cuenta y fe sobre la explosión institucional universitaria que tuvo, pero aunado a ello, retoma el papel de los salarios como una forma en la que se legitima la práctica docente para la supervivencia dentro de un contexto volátil, y refleja la falta de aparatos reguladores sobre el tabulador de pagos a los docentes, que permita tener una atención particular, y no cuantiosa ni masificadora.

En el siguiente fragmento de una entrevista, se pueden recuperar los comentarios sobre la masificación y la desvalorización de la práctica docente en las universidades.

AD14: “No sé cómo comentarlo, la verdad es que uno se tropicaliza con las dinámicas, por mi profesión te lo aseguro... son muchas, bastantes y no sé cómo vaya a parar... tengo 12 grupos a los que doy clase, en total son 201 personas... doy clases en licenciatura, maestría y doctorado presencial, y tengo dos grupos en línea... sí, no tengo vida social –hecha una carcajada–... todo esto para obtener un poco de pan y sal –sonríe–, la verdad es muy desgastante... a todos los que les cuento esto, me dicen ‘¡Tú porque solo das clases en tu universidad!’ y te juro, me lo dicen como recriminando que no trabajo... amm, pero cuando les digo que trabajo en la poliuniversidad de la vida, se quedan como asustados y luego les rajo lo siguiente: ‘Yo trabajo en 5 universidades los lunes, los martes, los miércoles, los jueves, los viernes, los sábados y los domingos’ (...) no me creen, pero cuando se ponen a pensar en por qué tardo tanto en reunirme con ellos, entonces sí, sí me creen... y además de eso publico, ¡eh!, no soy cualquier maestro de salón... (...) (Fragmento Ad14-2017-09-26)

La dinámica de trabajo de un docente con estas características, hace que la vida docente sea bastante compleja, sobre todo en un espacio como la ciudad de Puebla, en donde la mayoría de las universidades se concentra en la ciudad y hace de esto un flujo bastante lento de vehículos durante las horas pico; empero, el incremento de espacios laborales hace que los docentes se amolden a una dinámica masificadora a costa de la cosificación de su propia práctica. Esto conlleva a revisar el trabajo burocrático que se

requiere en cada institución para cumplir con los criterios de “calidad”, que responde a los eslogan institucionales, como “medallas-estampas” institucionales que buscan la confianza y reconocimiento de un “destino universitario”.

AD05: “Son muchos, infinidad de documentos, no se puede vivir así... yo lo que hago es mandarles todos mis documentos escaneados y les digo: “Tomen todo lo que les haga falta”... –sonríe– la verdad, quisiera hacerlo... pero no es por otra cosa, pero en todas las escuelas que trabajo, “que son como 3 o 4”, en todas, hay un famoso “SIGC”, en todas (...) y en todas te piden lo siguiente: una planeación de todo lo que vas a dar en todo el año con mucho detalle, todo debe estar en formato de competencias... que debemos de agregar... los... los... formatos de evaluación que haremos en todo el semestre, trimestre, cuatrimestre o mes... en donde des clase, además... Que quieren tus listas de asistencia, que lista de calificaciones, que lista de retardos (...) quieren que hagas proyectos, que los evalúes con salidas... y algunos todavía quieren que el portafolio de evidencias... ¡ah!, pero quien debe entregarlo es el docente... ¡imagínate!, que yo hago eso con todos los que trabajo... ¡es una locura!, tengo 149 estudiantes, es lo mínimo que he tenido, porque ya no aguanto... pero, aunque sean pocos, es un desastre... imagínate lo que me cuesta evaluar a cada uno... es una locura... (Fragmento AD05-2017-02-15)

En este fragmento, el desgaste sobre el número de formas que deben cubrirse como parte de la práctica docente, hace revisar que el planteamiento andragógica es dejado de lado para concentrarse en la obtención o permanencia en sistemas de gestión que garanticen “medallas-estampas institucionales” para poder competir con otras instituciones, por lo cual, el docente queda de lado ante las dinámicas y es cosificado en su quehacer.

La construcción ideológica orientada por el mercado, ha impulsado la tendencia de la educación como un sistema de formación permanente y pragmático, que dé respuesta a las necesidades del mercado laboral bajo premisas de simulación, lo que resulta en la generación del consumismo académico sin obtener una trascendencia real de los procesos formativos, los actores revisados dan cuenta de esta situación con la recuperación de sus propias voces. El contexto social de la ciudad de Puebla, deja de lado los procesos de formación relevantes, para buscar a académicos que satisfagan las necesidades

institucionales, en detrimento de su profesionalismo y dignidad docente, por lo cual, aun cuando el paradigma de la formación sea andragógica, los procesos masificadores promueven el desarrollo de una visión consumista de la educación.

El consumismo académico como fenómeno, no solo es antagónico a los procesos sociales de la identidad “NINI” –lo cual a primera vista parece ser una buena noticia–, sino que además, surge como un fenómeno impulsado por quienes podrían denominarse cultura “hipster”, con la necesidad de ser reconocidos socialmente por los grados académicos o estudios obtenidos; mientras que la prolongación de estudios, cualificación, o superespecialización, son aspectos que se conforman en espacios en donde la competencia en términos de mercado se vuelve cada vez menos tangible, por lo que la vinculación de formación y consumo académico, parece constituirse como un proceso de anclaje dentro de un mercado volátil y, por consiguiente, líquido.

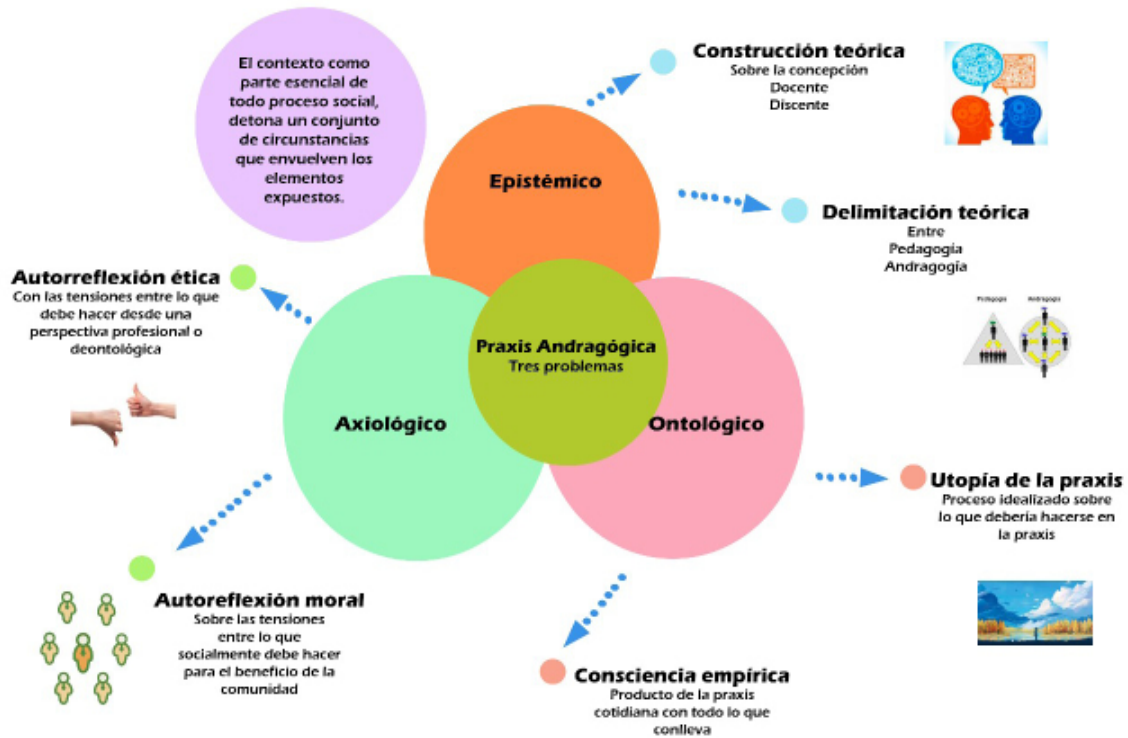
El *ascesis* sobre el proceso de comprensión en torno a los planteamientos relacionados con el orden neoliberal, no solo alude a la construcción del consumismo académico, sino que además, implica pensar la práctica andragógica, no solo desde la perspectiva educacional y su englobe en torno a los procesos cognitivos, también desde lo social y las necesidades del mercado, aunado a una oferta académica de bajo costo y con procesos formativos fugaces.

A partir de aquí, la andragogía no solo enfrenta el reto de la vinculación con las formas de comunicación actuales, sino que deberá estar atenta a las condiciones líquidas de aprendizaje y formación que busca la creciente población de profesionistas enfocados en incrementar su capital académico a través de credenciales. Esta situación indica que el consumismo, como categoría propia de los fenómenos expresados por el globalismo, no solo reconfiguran como es pensada la “formación”, *stricto sensu*, sino todo lo que conlleva esta. Así, la profesionalización que aludía Woolgar (1991), sobre la investigación, no solo está presente en esos escenarios, sino también en la profesionalización de la andragogía, que lejos de fortalecer el perfil, lo pervierte, lo cual se traduce en la masificación del sistema de pensamiento y sobre todo, de una práctica docente, que no solo estará condicionada por los contenidos, sino también por las necesidades, para el dominio de ciertos temas relacionados con el acceso al empleo y su preservación del mismo en términos fiscales.

Entonces, ¿los retos de un académico tanto de nivel pregrado y posgrado, se centran únicamente en sus competencias andragógicas (ver Cuadro 1)? La respuesta a esta pregunta puede tener dos connotaciones: por un lado, las que hacen referencia al **deber ser**; y, por otro lado, las que hoy día se **necesitan tener**. Esta tensión dialéctica pone un reto al académico, ontológico, en tanto que debe reflexionar si su práctica se concentra en los ideales de la educación o atiende a las necesidades del mercado, y más aún, a las exigencias de su carne, en tanto que el académico actual figura como un actor tensionado por su contexto, específicamente en el contexto de la ciudad de Puebla, México. La explosión institucional de educación superior y posgrado, ha promovido que los académicos lleven a cabo estancias fugaces de práctica docente en diversas instituciones, cuyas filosofías en algunos casos, son antagónicas, mientras que la carga administrativa puede ser igual, ello implica que el académico se encuentre en un constante dinamismo, tensionándolo sobre estos dos aspectos, el **deber** y el **ser**.

Como puede notarse, el problema identificado es tanto de orden ontológico, sobre una pugna entre lo que se vive y se debe hacer; pero al mismo tiempo es axiológico, en tanto que incluye la acción como proceso de “praxis andragógica”, tensionado sobre lo ético en cuanto a su posición deontológica profesional; pero también moral, en cuanto a lo que se espera que ejecute el docente. Esto quiere decir que el problema de la andragogía, no solo es de orden epistémico, sino que, en él, se concentran más dimensiones, las cuales invitan a repensar a actores concretos con un cumulo de tensiones en su *praxis*, así podemos mirar la figura 2, que trata de reflejar esto.

Figura 2. La traída problemática de la andragogía



Fuente: elaboración propia.

Cuadro 1. Competencias del académico

Kein Bain (2007)		Zabalza (2002)	
Competencias Cognitivas	Competencias Docentes	Competencias Cognitivas	Competencias Docentes
Conoce su materia	Crea un entorno de aprendizaje crítico natural	Analizar y resolver problemas	Saber identificar lo que el alumno ya sabe y lo que no sabe pero debe saber
Se informa sobre otros campos disciplinares	Consigue la atención y el interés del estudiante por el conocimiento	Analizar un tópico y hacerlo comprensible	Establecer una buena comunicación con sus estudiantes, tanto individual como grupalmente
Puede conseguir intelectual, física y emocionalmente lo que espera de sus estudiantes.	Busca compromisos	Apreciar la mejor manera de acercarse a los contenidos	Adaptarse al grupo con el que trabaja para estimularlos a aprender, pensar y trabajar en grupo.

Es capaz de pensar sobre su propia forma de razones en la disciplina, analizando su naturaleza y evaluando su calidad.	Ayuda a los estudiantes a aprender fuera de clase	Selección de estrategias metodológicas adecuadas y recursos que faciliten el aprendizaje	Capaz de contagiar la pasión por saber, por el rigor científico, por aprender siempre algo nuevo, etc.
	Atrae al estudiante al razonamiento disciplinar		
	Crea experiencias de aprendizaje diversas		
Diseña estrategias de aprendizaje intelectualmente exigentes	Tiene confianza en sus estudiantes		
Favorece competencias que ponen de manifiesto la forma de razones y de actuar que se espera en la vida diaria	Tiende a tratar a sus estudiantes con amabilidad		

Fuente: elaboración propia, a partir de Ortiz 2014: 73 y Zabalza 2002.

Con la figura 2 se busca reconocer las limitantes de la andragogía, pero al mismo tiempo, explicar cómo es que, a través de esta, es posible iniciar el reconocimiento de la realidad, una realidad que desborda los presupuestos ortodoxos de la formación educativa, en la que se reconoce la diversidad y, por consiguiente, las limitantes y desafíos que tienen los procesos educativos, especialmente en la andragogía y respecto a las necesidades actuales. Así, el papel del docente no solo debe contener las competencias de un “buen docente”, sino atender a las necesidades de su cotidianidad, lo cual lo somete a las problemáticas expuestas: epistémicas, ontológicas y axiológicas.

Tal como se citó previamente, el contexto nacional, especialmente el de la ciudad de Puebla, tiene características que bien ejemplifican un contexto permeado por la incertidumbre y la volatilidad laboral. El docente de los niveles de posgrado y pregrado, tiene un actuar en lo líquido, al transitar en un bricolaje de instituciones sometidas a las cosificaciones normativas de cada una de estas, dentro de los modelos educativos o de las ideologías educativas de cada institución. Ante este panorama, el reconocer la triada problemática del docente es su autorreflexión en torno a cómo debe orientar su praxis y la praxis del discente (lo epistémico); en cómo debe actuar, ante instituciones que le exigen la

reducción de su praxis del significado y contenido en menos tiempo, y a diferentes horas, así como de instituciones que le exigen tutoría y acompañamiento a sus estudiantes, donde su ética profesional se ve tensionada y su moral parece ser moldeada entre lo que se espera del “buen docente” disciplinado y meticulado, o del “docente bueno para” aquel que sigue instrucciones, para hacer únicamente lo que se le pide (lo axiológico); en cómo abordar la realidad, aquella que muestra incertidumbre para la subsistencia dentro de lo líquido, dentro de aquello que no es sólido, ni en su praxis, ni en el valor de la misma, donde la realidad le exige no ser pedagogo, en su sentido estricto; es decir, un mentor de niños, sino **ser andragogo**, un facilitador de adultos. No obstante, se requiere de una andragogía líquida, aquella que se acople a todo, que se amolde a las necesidades y que deje de lado los problemas antes citados.

La ciudad de Puebla, entonces, se convierte en un escenario donde son visibles las fuerzas concéntricas del mercado, así como sus expresiones o condiciones estructurales, como la incertidumbre, el conflicto social, el globalismo y el riesgo. En este sentido, pensar en el consumismo académico y la andragogía líquida, es una apuesta por mirar nuevamente a lo cotidiano, a aquello que está frente a nosotros y que refleja cómo la realidad supera, de forma constante, nuestra capacidad de abstracción y explicación para la búsqueda de lo unívoco dentro lo socialmente aceptado por un gremio de personas. En este caso, aquellos buscan los perfiles de un “buen docente” y aquellos que aluden a la educación permanente como una forma de garantizar la cualificación efectiva de los actores, cuando hay contextos, donde esta cualificación se ha sobreexplotado, dejando en tela de juicio la reflexionada e inacabada comprensión de aquello que se pretende tener como “calidad educativa”.

Siguiendo los argumentos previos, el consumismo académico puede identificarse como expresión y reproducido por la nueva racionalidad impulsada por la liquidez, donde los mecanismos estatales han fortalecido la volatilidad laboral. El consumo de las credenciales académicas se explica a partir de las estrategias de reproducción de Bourdieu (2011), las cuales son utilizadas para acceder a cierto capital, para el caso intelectual-académico-laboral, que pueden ayudar a acceder a ciertas posiciones dentro de la red líquida; si bien, Collins (1989) aludía que la sociedad credencialista se diferencia con el consumismo académico, en que la propuesta de Collins se da en términos de la acumulación de credenciales como procesos meritocráticos y de estratificación. Mientras, el consumismo académico

se da en términos de consumir sin siquiera necesitar los estudios o las certificaciones, esto se da en términos de la explosión institucional que brindan acceso a esto, pero, además, al existir una tendencia de acceso a través de las distintas redes sociales, existirán filtros de selección muy escuetos o nulos.

3. Pre-textos sobre los retos de la andragogía líquida en el posgrado

Las reflexiones hechas, nos permiten describir lo siguiente: cualquier institución social está permeada por las tensiones y desafíos del contexto socio-histórico y temporal concreto, eso nos invita a reconocer cómo es que la educación, como ámbito social, jamás estará exenta de estos retos, por el contrario, por lo cual, la andragogía, como constructo no acabado, pero sí como una propuesta para la reflexión, otorga pautas importantes para el análisis, reflexión y crítica de lo que acontece en el nivel superior; empero, aquí se reconoce el contexto social como líquido, siguiendo los presupuestos de Bauman (2004) sobre ello, aunado a un fenómeno producido por el neoliberalismo, como lo es el consumismo académico, el cual refleja la necesidad de incrementar de manera constante el cumulo de certificaciones y acreditaciones ante un continuo bombardeo de educación.

Ahora, sobre los pre-textos que se refieren a los retos de una andragogía líquida en el posgrado, se dan en razón a que el posgrado es el contexto educativo con mayor auge sobre el consumismo académico, y donde la andragogía es más evidente en su liquidez. Así, se plantean las siguientes dimensiones como retos de la andragogía líquida en torno al posgrado, frente al consumismo académico.

Cuadro 2. Dimensiones y retos de la andragogía

Dimensiones	Retos
Epistémicos	<p>Académico</p> <p>El reto sobre lo académico se refiere a como mirar al docente y al discente, en donde se alude a la concepción y perfil de cada uno de estos y su relación, así, el andragogo debe considerar su perfil desde la perspectiva de alguien que acompaña, pero que lo hace a sabiendas de la existencia inminente de un vertiginoso mercado, en donde su roll es orientar todos los conocimientos hacia lo pragmático y por consiguiente útil para el discente, en este sentido, el andragogo, reconoce en el discente, el papel de un actor activo, consciente de su realidad, pero también permeado con influencias de orden neoliberal, así el reto que se le presenta es el de evaluar permanentemente su praxis andragógica sobre que contenidos dirigir y cómo hacerlo, teniendo en cuenta el papel sustantivo que tiene frente al consumismo académico y otros fenómenos. Así se tiene:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Responder a las necesidades del contexto. 2. Atender las necesidades de los discentes en un contexto volátil. 3. La delimitación de la concepción andragógica de su praxis académica.
Ontológicos	<p>Praxis</p> <p>La praxis del andragogo, se ve tensionada por las exigencias institucionales, que como ya se ha dicho, se concentra en actores cuyo quehacer no tiene un punto de concentración sino varios, lo que lo lleva a responder a diferentes exigencias, así el andragogo, debe poner en reflexión como poder rendir y mantener su identidad frente a estos procesos normativos de cosificación. Mientras que, también están presentes las exigencias personales, que tienen que ver con la subsistencia en cuanto al ingreso económico y la optimización de los recursos para lograr mantenerse dentro de los parámetros de exigencias, en cuanto a que a mayor esfuerzo, mayor consumo de energía para el desarrollo de las actividades, así los retos se pueden definir en los siguientes puntos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer frente a la cosificación de identidades por las interdependencias normativas. 2. Comprender la praxis personal dentro de un escenario laboral y responder con la optimización de recursos para el desarrollo de una praxis idónea. 3. Generar procesos de organización y comunicación administrativa para lograr permanecer dentro de la dinámica institucional y las necesidades personales.

<i>Axiológicos</i>	<p>Autoconcepción</p> <p>El siguiente reto, tiene que ver con la autoconcepción, la cual se da en dos direcciones una de orden ética y otra de orden moral, que como se ha dicho, tiene a su vez dos enfoques. Así, lo deontológico (ético) forma parte de comprender cómo es que la praxis andragógica se da en términos del análisis de lo individual y de lo que <i>debe hacerse</i> dentro del orden disciplinar, que conlleva la definición de un acontecer ético de la praxis reflexiva sobre lo que uno debe hacer desde su visión disciplinar-profesional. Mientras que lo moral, se da en términos de lo que el actor debe ofrecer a un conjunto social, que lo encajona entre lo que es “bueno” para lo social, y lo que es “bueno” para un grupo de lo social. Esto se concreta en los retos siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Lo ético, como un proceso de reflexión continuo sobre la praxis disciplinar, que lo ubica en responder a las necesidades de diferentes contextos institucionales.2. Lo moral, como un proceso social que tensiona la praxis del actor, por lo que debe responder a las necesidades de lo social y/o de un grupo de lo social, por lo que debe enfrentarse a tomar una decisión sobre su actuar.3. Es necesario reconsiderar el papel que juega el andragogo sobre su praxis, en el que se vincula su ejercicio profesional y las necesidades sociales, por lo que se vuelve prioritario mantener una posición que garantice una visión axiológica integral sobre la praxis andragógica.
--------------------	---

Fuente: elaboración propia.

Hasta aquí, los retos que se han descritos, nos permiten ubicar que la andragogía líquida como una propuesta de acción frente al consumismo académico en el posgrado. Dicha propuesta se plantea con sus limitantes y bondades, partiendo de la premisa de responder al contexto líquido.

Reflexiones preliminares

A lo largo del capítulo, la tesis que se expuso se centra en mirar a la andragogía líquida como una propuesta de ubicación sobre los actores que ejercen su praxis docente en el nivel pregrado y posgrado, específicamente, en el posgrado. La andragogía líquida se expone como un quehacer que intenta explicar escenarios vertiginosos; para el caso concreto de la ciudad de Puebla, México, en la que la explosión institucional ha promovido una movilidad constante de académicos, esta movilidad trae otros problemas situados sobre la concepción de la práctica y, por consiguiente, los elementos epistémicos,

ontológicos y axiológicos, de los cuales se evidencian los retos, en términos de una andragogía líquida, que responda como un frente de acción sobre el consumismo académico, el cual, no solo muestra un fenómeno social, sino además evidencia la cosificación de identidades y los retos a los que se enfrentan los actores, específicamente aquí, el de los andragogos.

Surgen entonces nuevas inquietudes bajo las mismas orientaciones epistémicas, ontológicas y axiológicas, y estas son: ¿cuál es el perfil que discursivamente se maneja en el escenario formal de las instituciones? ¿Cuáles son las “competencias”, “facultades” que un académico de educación superior y posgrado debe tener? ¿Cuáles son las “competencias”, “facultades”, que un académico de educación superior y posgrado necesita fortalecer para responder al contexto? ¿Qué es lo que espera el sistema educativo de educación superior y posgrado de los estudiantes, de aquellos que se someten a estos estudios? Específicamente: ¿qué se espera de los estudiantes de posgrado que, egresando, no cuentan con opciones laborales, aun cuando tienen estudios de posgrado acreditados bajo el eslogan de “calidad”? ¿Su futuro es convertirse en un académico tensionado por la docencia y la explosión institucional masificador? ¿Son estas dinámicas efectos del profesionalismo, o solo un efecto de una masificación que busca la sobrecualificación enmascarada de profesionalismo? Con estas reflexiones iniciamos nuevos pre-textos para el análisis, reflexión y crítica de nuestro quehacer cotidiano.

Referencias

- Adam, F. (1970). *Andragogía: ciencia de la educación de adultos*. Caracas: Federación Interamericana de Educación de Adultos (FIDEA).
- Adam, F. (1984). *Universidad y educación de adultos*. En *Siete visiones de la educación de adultos*. (pp. 86-93). México: CREFAL. Recuperado de: http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/images/stories/publicaciones/retablos_papel/retablo_papel1.pdf
- Adam, F. (1987). *Andragogía y docencia universitaria*. Caracas: Federación Interamericana de Educación de Adultos (FIDEA).
- Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universitat de València.
- Bauman, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de reproducción social*. Argentina: Siglo XXI Editores, S. A.
- Briceño, M. y Llano De la Hoz (1985). Discrepancias y relaciones entre Andragogía y Pedagogía. En *Rev. Educación y Ciencias Humanas. UNESR*. (4).
- Briceño, M. (1993). La Investigación Acción y el Androgogo. En *PLANIUC*, 12 (20).
- Chomsky, N. (2014). El neoliberalismo tomó por asalto a las Universidades. En M. Luna-Mendoza (2014). *Educación. El espectador*. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/el-neoliberalismo-tomo-asalto-universidades-noam-chomsk-articulo-480438>
- Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista*. México: Akal.
- Fasce H., E. (2006). Tendencias y Perspectivas Andragogía. En *Rev. Edu. Cienc. Salud*. 3 (2), 69-70. Recuperado de: <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol322006/esq32.pdf>
- Flexner, A. (1994). *Universities: American, English, German, New Brunswick, Transaction Publishers*. Recuperado de: <http://bit.ly/1Vutvop>
- Kapp, A. (1833). *Plato's Erziehungslehre, als Pädagogiik Für die Einzelnen und als Staatspädagogik*. Minden und Leipzig.
- Kaufman, D., Mann, K. y Jennett, P. (2000). *Teaching and learning in medical education: how theory can inform practice*. Edimburgh: ASME.
- Knowles M. (1970). *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*. New York: Association Press.
- Knowles M. (1984). *Andragogy in action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Martínez Miguélez, M. (2009) *Epistemología y Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales*. México: Trillas
- Merriam S. (1981). *Updating our knowledge of adult learning*. J Continnum Ed in the Health Professions.
- Norman, G. (1999). The adult learner: a mythical species. En *Acad Med*.
- Ortiz, S. (2014). *La formación humanista en la educación superior. Modelo Humanista Integrador basado en Competencias*. México: Gedisa.
- Shannon, S. (2003). *Adult learning and medical education programmes*. Lancet.

Woolgar, S. (1991). *Ciencia: abriendo la caja negra*. España: Anthropos.

Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Los sistemas y procedimientos de tutorías: la nueva panacea de la educación presencial

Systems and procedures of tutoring: the new panacea of face to face education

Jaime García Sánchez¹

Patricia Jáuregui Arias²

Resumen

Este capítulo versa sobre un evento que ha comenzado a extenderse a lo largo de diferentes niveles e instituciones educativas, con el fin de resolver una serie de problemas como la deserción, repitencia, el bajo rendimiento escolar, el *bullyng*, la drogadicción en algunos casos o la maternidad temprana. Nos referimos al sistema de tutorías, que tiene un fondo histórico que hoy –tras la crisis derivada de la aplicación de un modelo económico y político, conocido como neoliberalismo, y que ha demostrado ser altamente tóxico y destructivo del tejido social–, está siendo revivido con otras características de manera que –se piensa que–, a través de su operación, se pueden revertir estos problemas que afectan a la escuela (y la sociedad) en su conjunto. Son estos eventos que no dependen ni son necesariamente propiciados por la institución escolar, pero que, agravados por el entorno político, económico y social, han caído –ya sea como una imposición o de manera furtiva–, dentro su ámbito de acción. Es así que, ante circunstancias tan adversas, se ha propuesto –como una solución posible–, el desarrollo y aplicación de diversos sistemas de tutoría.

Palabras clave: Neoliberalismo, Crisis de la escuela, Currículo, Tutorías, Orientación educativa, Deserción.

¹ Doctor en educación y docente del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET). Correo electrónico: egruen59@hotmail.com

² Doctora en educación y docente de la Secretaría de Educación del Estado de Guanajuato (SEG). Correo electrónico: ariaspaty@yahoo.com.mx

Abstract

This chapter is about an event that has begun to extend throughout different levels and educational institutions, to solve many problems such as desertion, repetition, low school performance, bullying, drug addiction and early motherhood in some cases. We refer to the system of tutoring, which has a historical background that today - after the crisis derived from the application of an economic and political model known as neoliberalism and which has proved to be highly toxic and destructive of the social tissue- is being revived with other characteristics so that -it is thought-, through its operation, these problems that affect the school (and society) can be reversed. These events that do not depend or are necessarily propitiated by the school institution but that aggravated by the political, economic and social environment have fallen - either as an imposition or in a furtive way- within its scope of action. Thus, in the face of such adverse circumstances, the development and application of various mentoring systems has been proposed as a possible solution.

Keywords: Neoliberalism, School Crisis, Curriculum, Mentoring, Educational Orientation, Desertion.

Introducción

A partir de la instauración del modelo neoliberal, la institución escolar en nuestro país y particularmente en los ámbitos superiores, presenta una crisis manifiesta donde se ven involucrados factores muy diversos entre los cuales sobresale el hecho de no ser ya el único medio de transmisión de conocimientos (socialmente positivos o no), pues presenta fuertes competidores tales como los medios masivos de comunicación, Televisión e Internet por delante, así como micro y macro culturas que escapan al ámbito educativo pero que generan toda una “tendencia de vida” en diversos ámbitos de la población (el narcotráfico y la narcocultura es en nuestro país algo innegable, por ejemplo).

Pensar en estos tiempos que la escuela es el único ente formador de sujetos es pues, una utopía. Muchos de estos competidores “no oficiales” tienen más arrastre que la escuela misma. Ante ello, una de las acciones que se han desarrollado para detener una sangría que parece imparable (dado el bajo nivel de aprovechamiento, el alto índice de deserción y repitencia), es la generación de sistemas de tutorías.

Tal evento, a nuestro parecer, tiene un carácter más remedial que preventivo y no necesariamente ofrece los resultados que se plantea como propósito, tal como trataremos de abordar a continuación.

1. Escuela y tutorías: el trasfondo social

El entorno social, económico y político que rodea a la escuela, estructura los cimientos para el surgimiento de un movimiento que –con una máscara preventiva– trata de salvar, de manera correctiva, un sin número de vicios derivados de la implantación de un modelo político y económico sumamente destructor, de todos los entes y ámbitos sociales: el neoliberalismo. La escuela como institución social subsistente hasta nuestros días, ha devenido en una especie de caja de resonancia en donde tarde o temprano caen –o terminan por caer–, todos los problemas existentes que (directamente o en forma de debate), acontecen dentro del ámbito social.

Para comprender lo antepuesto, se deben tener muy presentes las formas, los medios y la operatividad en general de un modelo económico, político y social tal como el neoliberalismo. Solamente de esta manera, se puede poseer una idea de su influencia en el desempeño de la escuela, el currículo y los diversos actores que la integran. En este sentido, “si quisiéramos destacar un paradigma político/económico concreto que definiera la época en la que vivimos, sería el neoliberalismo (Apple, 2002, p. 33). Este sistema fue minando lentamente las bases sociales desarrolladas por el estado de bienestar (también llamado estado social). Dicho estado, desarrollado sobre la base de las ideas de John Maynard Keynes, es posterior a la Segunda Guerra Mundial y generó toda una serie de instituciones, que tenían como objetivo la prosperidad y la felicidad del individuo en particular, y de la sociedad en su conjunto.

Contrario a esta visión social, el estado neoliberal –implantado en México a inicios de los años 80–, dirigió todos sus esfuerzos a desmontar todo el tinglado de bienestar producto del keynesianismo bajo la premisa panexpansiva de que no existe mejor ente regulador tanto de la economía, la política y en general de los fenómenos sociales que el mercado. Si en el anterior modelo, el Estado era el fiel de la balanza, en el nuevo, el árbitro que por antonomasia pondría orden en el caos (supuestamente existente), sería el mercado.

El neoliberalismo como propuesta política y económica, trae consigo toda una cauda de desgracias sociales de las cuales únicamente enunciaremos algunas: desempleo, empobrecimiento de

la clase trabajadora y en general, la precarización tanto del entorno como del bienestar social, familiar e individual.

Una de las características más perniciosas derivadas de tal ideología es la desaparición de los entornos comunes o públicos, y la sobreindividualización de los sujetos, lo cual corre a contracorriente de los ciudadanos solidarios, producto de las acciones del estado de bienestar. Bajo la lógica neoliberal se genera un sujeto sumamente individualista, cuyo egoísmo superlativo lo aísla de los demás. No más solidaridad verdadera, únicamente existe y se otorga un aval o adhesión a las causas perdidas sobreexpuestas en los medios masivos de comunicación (los *reality show* se entronizan como filosofía de vida). Luego entonces, más que un verdadero sentimiento y conciencia solidaria, básicamente lo que se desarrolla e interioriza es una respuesta emocional, visceral y momentánea a ciertas situaciones catastróficas (sin importar su dimensión), que hoy ocurren y mañana también.

Sentimientos y emociones, irracionales y pasajeras, que, así como asaltan la razón y la atención, son casi inmediatamente relegadas al olvido en pos de una desgracia nueva o distinta que se vende o promociona –una vez más–, en los medios. En palabras de Sygmunt Bauman (2006), este es un mundo líquido, poblado de seres equipados con una superficialidad flotante (tanto en su propio “Yo” interior como en su entorno exterior), y un egoísmo extremo que los incapacita para darse cuenta –muchas veces–, del daño que se infligen a sí mismos o a quienes los rodean. Es, de esta manera, “una sociedad basada en el individualismo, en las oportunidades del mercado y en la drástica reducción de la intervención y asistencia del Estado: estas son las ideas-fuerza que les inspiran” (Apple, 1993, p. 41).

Entonces, el sujeto dentro de la sociedad neoliberal, es un individuo aislado, con pocos puentes de convergencia con los demás. Viaductos que tienen relación directa –invariablemente– con el mercado, las ganancias, o la oportunidad de hacerse de algo material o inmaterial, pero ganancia al fin. Así, las cosas, los vínculos y las relaciones humanas que antes se configuraban como vasos conductores de corte social, ahora son endebles, limitados y casi exclusivamente dependientes de los lazos familiares. “Está en auge el individuo desvinculado, cuyos únicos derechos y deberes están determinados por el mercado” (Apple, 1993, p. 143).

Esta misma sobreexposición al mercado –y todo lo que ello implica–, trae como consecuencia además de lo ya discutido, una gran pérdida de sentido de orientación del ser humano ante un futuro basto en soledad y ausencia de oportunidades de cualquier índole que afecta –tal como lo plantea Cinthya Sánchez (2015) –, principalmente a los viejos y los jóvenes. Persiste de esta manera, una gran

orfandad donde se incluye lo laboral, lo familiar o lo afectivo, sólo por poner algún ejemplo. En tal sentido, el sujeto de desacraliza, pierde el aura que lo cubrió (y sobre todo cuidó y guardó) durante la existencia del estado de bienestar y pasa a ser una simple mercancía como cualquier otra que puebla el *supermarket* social actual.

En el mundo neoliberal, los sujetos pierden autonomía. La “libertad” de compra, cambio o movilidad, es solamente un espejismo. Es una libertad en función de las fuerzas del mercado. Impulsos completamente mediados por los círculos publicitarios y propagandísticos que sostienen –en buena medida-, al sistema. Es una sociedad sin fondo en donde cualquier error puede traer consecuencias fatales o funestas, muchas veces difíciles de trascender. Fuerzas que llevan directamente a los caídos en desgracia a ser considerados como una “víctima o un daño colateral”, lo cual representa en la actualidad “una de las dimensiones más drásticas e impactantes de la desigualdad social” (Bauman, 2011, p. 17).

Las víctimas colaterales del sistema, se ubican en todos los ámbitos profesionales en los distintos estratos o edades de los indiciados. Alguien que forma parte de o padece un daño colateral, difícilmente abandona el cauce de la tragedia, misma que lo perseguirá durante mucho tiempo en el mejor de los casos y en el peor durante toda su vida y hasta la muerte. Los llamados daños colaterales, tan perfectamente explicados por Sygmunt Bauman (2011), son los excluidos, los depauperizados, los pobres, los sin trabajo, los dejados a un lado del sistema consumista por no poseer la capacidad mínima indispensable de compra como para pertenecer a los felices compradores –consumidores–, cuyo aliento no da más que para seguir en la vorágine del consumo.

Dentro de esta lógica del consumo-tragedia se ubican los jóvenes, particularmente vulnerables tanto a la intensiva propaganda del mercado para consumir, como a la inexistencia -casi absoluta-, de oportunidades para obtener un empleo medianamente redituable. Tales circunstancias, orillan a una buena parte de la juventud a tomar decisiones equivocadas y en muchos casos sumamente arriesgadas (el narcotráfico, el tráfico de personas, de armas, de órganos, etc., son sólo parte de ello), con tal de insertarse –aun cuando sea momentáneamente–, en el mágico mundo del consumo. Otra parte de los mismos –nada pequeña en realidad–, se configura por los denominados *ninis*, es decir, aquellos que ni estudian ni trabajan y que de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Poy, 2015), alcanzan la cifra de más de 7 millones, es decir, son verdaderas legiones de jóvenes flotantes que se encuentran dentro de la sociedad, las cuales de acuerdo con

Bauman (2013), pueden ser consideradas como verdaderas “vidas desperdiciadas”, pero también son parte esencial del ejército de reserva que nutre –de manera incesante–, la práctica de todo tipo de actividades ilícitas.

Por otra parte –y como ya enunciamos con anterioridad–, en un mundo como el descrito, la solidaridad no existe, en tal sentido: “el *homo economicus* de las sociedades capitalistas estaría regido en sus acciones por el egoísmo, por la búsqueda de su provecho particular, de sus intereses privados... [Así las cosas]... cada cual va a lo suyo” (Torres, 2001, p. 24).

Sería un engaño pensar que circunstancias como las descritas únicamente afectan a los sujetos como entes individuales o a ciertos conglomerados sin influir en todo el andamiaje institucional que conforma una colectividad. Un giro en la política social y económica implica, a su vez, un vuelco en la organización, estructura y objetivos próximos y lejanos de todas y cada una de las instituciones que configuran una sociedad en particular. Luego entonces, la transición de un modelo económico basado en el bienestar a otro fincado en el mercado implicó, tal como lo plantea Laurell (2015), un cambio brutal no sólo para los sujetos sino también para toda la comunidad en su conjunto. La escuela como una de las instituciones más significativas de cualquier sociedad humana no fue la excepción, en tal sentido y siguiendo a Ángel Pérez Gómez:

Este nuevo escenario social demanda cambios también sustantivos en la formación de los futuros ciudadanos y por tanto plantea retos ineludibles a los sistemas educativos, a las escuelas, al currículum, a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por supuesto a los docentes. Los cambios en el quehacer educativo han de ser de tal calado que conviene hablar de cambiar la mirada, de reinventar la escuela. Las reformas parciales sin sentido global ya no son suficientes (Pérez, 2012, p. 68-69).

Ciertamente, la escuela necesita de cambios verdaderamente drásticos, pero ¿hacia dónde? ¿Cuáles deben ser los caminos y los pasos que guíen a la estructuración de una nueva escuela? Nos parece que el debate se encuentra abierto y es de suma urgencia encontrar una salida que, hasta el momento, no se perfila en el horizonte. En la perspectiva solamente se evidencian –una vez más–, cambios cosméticos, “parches” momentáneos a una enfermedad que no parece tener cura. Ante los manifiestos fracasos -de todo orden- producto de las políticas neoliberales, la escuela –al igual que otras instituciones como la iglesia o el ejército–, se han vuelto una caja de resonancia social, de esta forma, “la escuela se convirtió

en una institución “sobre-demandada”, recargada de nuevas funciones (alimentación, contención afectiva, pacificación, salud), en muchos casos en desmedro de su función original y específica” (Tenti, 2008, p. 21).

En tal sentido, se le ha culpabilizado de variados y diversos fracasos (muchos de ellos no provocados por la propia organización escolar). Por lo tanto, ha sido señalada directa e indirectamente -y convocada de manera urgente-, para la solución de los mismos. De esta forma, dentro de esta crisis social inducida por la implementación de políticas y recetas neoliberales en nuestro país, a la escuela –en general–, se le ha encomendado una diversidad de tareas dentro de ámbitos distintos –y a veces divergentes–, como los siguientes:

- La promoción de los buenos hábitos alimenticios, la prevención de la obesidad y las enfermedades degenerativas tales como la diabetes o la hipertensión.
- La educación financiera: en la búsqueda de la formación de hábitos relacionados con el ahorro y la emprendeduría.
- Prevención de factores relacionados con la violencia externa a la institución (acoso sexual, maltrato familiar, narcotráfico, etcétera), así como como los afines con eventos internos como el *bullying* escolar.
- Prevención del embarazo temprano.
- Prevención sobre las diversas drogodependencias.
- Eliminación del analfabetismo digital e incremento en el uso de las nuevas tecnologías.
- Impartición del civismo mínimo indispensable para un comportamiento “adecuado” en sociedad (contenidos curriculares que ya se impartían y que desaparecieron con las políticas educativas neoliberales, pero que se ha vuelto urgentemente necesarios ante las evidentes muestras de descomposición social producto del propio sistema), etcétera.

Las actividades antepuestas, solamente vienen a ser una sobrecarga de trabajo, problemas y procesos adicionales, a una institución ya de por sí burocratizada y debilitada por su propia crisis. Atender demandas (llamémosle) “extraordinarias”, únicamente extenúa a todos y cada uno de los actores del proceso educativo, y no plantea una solución a su debacle como institución, lo que complica aún más las cosas.

Por otra parte, la escuela en México –con algunas excepciones sobre todo en ciertos ámbitos educativos de nivel superior–, el currículo se encuentra aún dirigido a la generación de egresados, con un perfil que fue ineludible para la era industrial, pero que ya no responde a las obvias necesidades de un mundo global dirigido hacia los servicios y la explotación del conocimiento en todos los sentidos. Atrapada en esta visión industrialista, la escuela ha sido prácticamente arrollada por las nuevas necesidades, mismas que no ha podido –hasta el momento–, subsanar. Entonces, “más que fracasadas, las escuelas convencionales deben considerarse obsoletas, enfatizan la linealidad, la conformidad y la uniformidad y son incapaces de responder a la diversidad y al cambio” (Pérez, 2012, p. 81).

Una de las respuestas –con un carácter más defensivo que ofensivo– ha sido cebar el currículo hasta la sobre saturación de contenidos y la ampliación de los tiempos de estancia escolar (las escuelas de tiempo completo en los niveles básicos son un magnífico ejemplo); o bien, el incremento de actividades o tareas que se arrastran (literalmente), al ámbito del tiempo libre o del disfrute familiar o social. Es decir, se ha afectado el tiempo de vida y estudio no solamente de los estudiantes sino también de los docentes, administrativos, padres de familia y en general aquellos entes regulados o no por las actividades escolares. Se ha olvidado que “la frontera entre lo escolar y lo no escolar ya no se define por los límites del espacio y el tiempo de la escuela, hay mucho de “no-escuela” en el horario escolar y hay mucho de escuela en el espacio y tiempo posterior al horario escolar” (Pérez, 2012, p. 70).

Una de las respuestas a la crisis educativa, derivada de las políticas neoliberales, son las llamadas tutorías que se han venido poniendo en boga en diferentes espacios educativos y que tratan de salvar –mediante el asesoramiento individualizado o grupal–, una parte de los aprietos que afectan directamente al aprendiz. Sin embargo, tal circunstancia a pesar de que en algunos ámbitos tiene un carácter sistémico, no logra paliar un problema ya generalizado y del cual la escuela no es del todo responsable tal y como trataremos de analizar a continuación.

2. Escuela, currículo y tutorías

Aun cuando la tutoría siempre ha existido en la formación del ser humano, esta –como proceso y acción– ha tenido diversas facetas que la distinguen de lo que acontece y se denomina como tal en la actualidad. La tutoría se ejerció particularmente en la etapa esclavista cuando la élite gobernante

“adoptaba” mediante el mecenazgo a algún pensador destacado para guiar o tutorar a sus descendientes (poner cañas para mantener derecha una planta de acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española) (RAE, 2015).

El tutoreo continuó en muchos sentidos durante la etapa feudal, especialmente en los monasterios, raíz incipiente de las futuras universidades. Tal práctica –en los inicios del capitalismo– se extendió sobre todo con los aprendices de ciertos oficios y artes, así como en algunas de las universidades europeas, particularmente anglosajonas (Neave, 2001). Pese a lo anterior y con la masificación de la educación, dicha práctica se perdió, o cuando menos quedó relegada a un segundo término en función de los intereses y disposición, tanto del alumno como del profesor; se debe puntualizar que ello depende del lugar o tradición educativa, ya que, por ejemplo, en el ámbito anglosajón continuó de una u otra manera hasta nuestros días. Tal experiencia, por las particularidades y características que en la actualidad se le quiere dar, pasó a un segundo plano siendo sustituida –de manera institucional–, por la figura del orientador educativo, cuyo departamento u oficina tenía como objetivo tratar la problemática derivada de la ejecución curricular, pero fuera tácitamente de sus propósitos explícitos. En este sentido, la orientación educativa “remataba” –de manera extra curricular–, lo dejado de lado tanto por el trabajo institucional del docente como por la acción administrativa sobre el aprendiz.

Parte sustancial de dicha orientación se configuraba por un subsistema –por llamarle de algún modo–, denominado orientación vocacional, que tenía por objetivo guiar al educando en la elección de la mejor carrera en función de sus habilidades y destrezas tanto cognitivas y afectivas como físicas. Se efectúa tal puntualización, dado que, con el devenir del tiempo –al igual que ahora ocurre con el sistema de tutorías–, el concepto y el trabajo derivado de la misma, terminó por opacar a la propia orientación educativa quedando reducida exclusivamente a lo vocacional, lo cual fue y es un gran error (Ortiz, 2015). Es claro que tales departamentos, de orientación educativa obviamente, tenían –o debiesen tener en caso de aun existir–, tal cometido como un apoyo a las actividades propiamente dichas del currículo y del docente considerando que esta actividad es su responsabilidad central.

La orientación alienta a los sujetos al encuentro de su encuadre profesional; sin embargo, no es su único cometido (pues sería centrarse exclusivamente en lo vocacional), va mucho más allá, de hecho, el concepto lo dice y lo define, orientar implica dirección, conducción hacia una meta o un fin. Desde esta perspectiva, las metas del ser humano son más diversas y no se agotan en la vocación y la elección de una carrera, esto último –dentro de un abanico de opciones–, es solamente una parte

de la gama de objetivos que persigue cada sujeto. Si rastreamos a la orientación educativa como una actividad co-curricular, encontraríamos que sus fines son el “desarrollo y la adaptación integral de los individuos” (Herrera, 1976, p. 35), lo cual es acertado en términos tanto sociales como institucionales.

Los contenidos curriculares de la orientación como una actividad de alto impacto grupal e individual deben estar asentados en la flexibilidad y adecuarse continuamente a las necesidades económicas, políticas y sociales del país en general, ello obliga a esta disciplina educativa a tener una función supletoria y de equilibrio con el currículo en general. Desde esta perspectiva, no se trata de llenar huecos que otras asignaturas no cubren, sino darle una función más extensa y profunda que la pura evaluación y el ajuste del individuo, de esta forma, debe estar en concordancia con las necesidades y los problemas sociales de un país puesto que su misión es la prevención más que la corrección.

La orientación educativa es de suma importancia tanto institucional como social pues debe ser un área que aliente la planeación estratégica de los recursos humanos, su misión es compleja –dentro de una gran diversidad–, pues tiene que balancear lo individual y lo social. De ello se desprende, la necesidad de abandonar los esquemas individualistas para darle una proyección social. Las acciones que debiesen conformar el trabajo de la orientación educativa tienen que ser liberadores de los valores y las potencialidades de los sujetos, tratando de abordar los problemas sin cortapisas y permitiendo la crítica, el análisis, así como la participación vivencial de los mismos, procurando lograr una verdadera toma de conciencia. “El orientador y su disciplina, no pueden ni deben improvisar ni ser improvisados. Su formación, estructura y calidad debe ser sólida para lograr la consolidación del objetivo central: el crecimiento del hombre y su sociedad (García, 1997, p. 18).

Sin olvidar lo antepuesto, podemos decir que, básicamente, lo que hoy conocemos como tutorías, sean estas individuales o grupales, tienen como sustrato –en términos teóricos como prácticos–, los modelos operativos de la educación a distancia o virtual (según se desee interpretar). La tutoría en dicho modelo tiene particularidades propias que rebasan las actividades tradicionalmente ejecutadas por los docentes en una modalidad presencial. Carmen Galeano (2010) plantea un amplio abanico, del cual resumimos las siguientes:

- Conocer la situación personal y académica del alumno.
- Efectuar un seguimiento de su desempeño tanto en el ámbito cognitivo-académico como en el afectivo-emocional.
- Orientar al alumno en lo personal, académico y profesional.

- Considerar y tener siempre presente el factor familia-escuela.
- Guiar al alumno con referencia a tramites y problemas de corte administrativo-escolar, tanto internos como externos a la institución o el programa (Galeano, 2010, p. 3).

Para comprender las contradicciones que se presentan en los esquemas tutoriales en boga dentro de la educación presencial, es importante saber que en los modelos de educación a distancia existen tres paradigmas o enfoques claramente diferenciados: los centrados en el alumno, los centrados en el profesor y los centrados en la tecnología (Duart y Sangrá, 2002). La mayoría de los programas prevalecientes, se focalizan en la tecnología (las plataformas, su uso y posibilidades técnicas y en general todo lo relacionado con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aplicadas al ámbito educativo). En segundo término, se ubican aquellos centrados en el profesor, que no vienen a ser más que una repetición de lo que acontece en un aula tradicional, pero usando medios digitales. Por último, se ubican aquellos programas –muy pocos, por cierto–, que se centran o dicen centrarse en el estudiante o el aprendiz.

Es importante efectuar esta precisión porque, teóricamente, la educación a distancia o virtual –toda en su conjunto–, debiese de estar centrada en quien aprende; es decir, en el estudiante. Tal diferenciación es significativa, pues los esquemas de tutoría bajo este modelo educativo y en particular de aquella dirigida al estudiante tiene la peculiaridad de que en su ejecución se tiene en cuenta que, tanto en el diseño de los materiales como los medios utilizados, así como la propia tutoría parten del hecho de están tratando (o van a tratar), con un sujeto completamente maduro e independiente.

Esto que parece poco significativo, posee un sustrato cualitativo diametralmente opuesto y completamente distinto en la concepción y la propia actuación del estudiante con relación a lo que acontece en los modelos de educación presencial o aquellos a distancia centrados en la tecnología o el profesor. En tal sentido, un modelo educativo centrado en el aprendiz, parte del hecho de que los sujetos se encuentran completamente maduros para (por sí mismos), tomar determinaciones a favor de su propio aprendizaje, es decir, tienen un buen grado de auto estima, motivación intrínseca y meta cognición (Ávila y Morales, 1996).

El buen estudiante a distancia es independiente y no obedece, necesariamente, a un guía o una autoridad que día a día lo conduzca. En tal sentido, la tutoría no es más que un acompañamiento que, en su momento, soluciona dudas tanto académicas como administrativas para el mejor desempeño

del aprendiz. La tutoría, en algunos casos, extiende su influencia hacia ámbitos (llamémosle) más particulares, dependiendo de las necesidades del alumno detectadas por el tutor. Considerando que –en un modelo a distancia–, existe cierta lejanía entre el tutor y el tutorado; la tutoría sirve, además, para lograr cierta socialización y sólo en casos extremos el abordaje de problemas particulares sobre todo cuando tales eventos ponen en riesgo la permanencia del estudiante en el programa. Como puede evidenciarse, el sistema de tutorías “ideal” en un modelo de educación a distancia centrado en quien aprende básicamente es muy sencillo puesto que el propio alumno –conforme a su madurez y motivación–, puede continuar sus estudios sin tener siempre un profesor a su lado.

Ahora bien, los esquemas de tutoría que han sido importados a la educación presencial, repiten –una vez más–, lo que ocurre en el aula tradicional pues, en general, son aquellos centrados en el profesor; es decir, en la enseñanza y no en el aprendizaje. Se debe reconocer que existe una distancia significativa entre la enseñanza y el aprendizaje, o si se quiere, entre aprender y enseñar (García y Jáuregui, 2015).

El paradigma centrado en la enseñanza o en el maestro, puntualiza la importancia de la exposición (de cualquier orden o tipo) y la dependencia del alumno en el maestro, sus clases, cátedras o exposiciones, así como de su autoridad. En realidad, los métodos y técnicas de tutorío –inclusive los materiales de enseñanza–, tienden a repetir, tanto en los modelos educativos a distancia centrados en el maestro como en los modelos presénciales tradicionales, los mismos vicios ya existentes, por lo que la tutoría termina siendo un círculo vicioso en donde se repite *ad libitum* lo ya conocido resultando ser un paliativo muy poco confiable y con magros resultados, todos ellos a corto plazo. En tal sentido el aula continúa siendo un ámbito para la absorción pasiva individual, el profesor continúa siendo omnisciente, instructor, entrenador. El ambiente escolar no hace de esa tecnología una valiosa actitud de aprendizaje. Lo digital acaba siendo utilizado para potenciar el modelo de transmisión (Silva, 2005, p. 31).

De hecho, la tutoría, no resuelve los problemas de fondo que –como ya se evidenció–, son complejos y devienen de una problemática social que va más allá de la influencia de la escuela como institución. Curiosamente, y muy por el contrario para el docente y la institución escolar, la implementación de un sistema de tutorías, trae aparejados un sin número de nuevos problemas.

En un sistema educativo presencial, un programa de tutorías trae consigo un aumento en el tiempo y carga de trabajo de los docentes pues, en general, se ubican como una acción paralela al

currículo formal por lo que no todos los enseñantes participan o están de acuerdo con su ejecución. Estos son tiempos no recompensados económicamente y, por lo tanto, se considera una acción honorífica, en la que los únicos obligados a efectuarla (de manera forzosa) son los docentes de tiempo completo.

Por otro lado, debemos de recordar que, dadas las condiciones económicas y sociales existentes, una gran parte del magisterio se encuentra contratado de manera eventual, por horas o bien por honorarios, lo cual cubre ya todos los niveles educativos, lo que hace que termine siendo un asalariado más que debe tener diversos trabajos para lograr satisfacer sus necesidades económicas por lo que tales programas tutoriales lejos de ayudarlo, como trabajador, resultan ser un estorbo que o se evade o se efectúa mal. Luego entonces, habrá que tener muy en cuenta que tal fragilidad en la estabilidad laboral implica la aceptación y participación en un programa tutorial a regañadientes so pena de un despido, lo cual deviene, a su vez, en resultados mediocres pues no existe la motivación real para una participación verdadera en la consecución de logros positivos.

En tal sentido, las tutorías devienen en ser escalón más dentro del ya complejo entramado de la burocratización y escolarización de la institución educativa, pues básicamente no cambian nada en cuanto a las formas de ejecución del currículo, ni de la operatividad directivo-administrativa. Tales eventos no se modifican en lo más mínimo, la escuela opera igual que siempre y los sistemas de tutorías vienen a ser únicamente un paliativo un tanto académico como emocional para una serie de problemas que afectan a los estudiantes, generalmente los más desvalidos ante las abrumadoras circunstancias derivadas del entorno social. Estos, pretenden ser salvados, mediante tal acción, para que no ocurra la deserción o la apatía escolar que confluye en la reprobación y la repitencia. Sin lugar a dudas, el intento es loable, pero se debe de aceptar que no es más que una acción remedial y no preventiva a circunstancias que escapan notoriamente de la influencia escolar. Consideramos que los tiempos dedicados a la acción tutorial complica duramente la situación laboral y profesional de los docentes que vienen a sustituir –de manera emergente–, un espacio que debiese ser cubierto –en gran medida–, por los departamentos de orientación educativa.

El tiempo docente, desde nuestro punto de vista, debiese ocuparse para el trabajo de rediseño y operación de un meta currículo de la escuela, dadas las circunstancias que la están asfixiando y volviendo obsoleta más que en ofrecer servicios de consultoría individual o grupal para los que el docente mismo no se encuentra preparado. Es importante que los diversos actores que conforman a la institución educativa reconozcan que “el problema no está hoy en la escasez de información, sino en

su abundancia y en la necesidad de desarrollar capacidades de selección, procesamiento, organización y aplicación crítica y creativa de la misma” (Pérez, 2012, p. 105).

Además de lo antepuesto, se deben considerar tanto los factores de índole institucional como individuales que, en teoría, hacen necesario la implementación de un programa de tutorías.

A continuación, trataremos de analizar eventos de corte personal que afectan el desempeño escolar del aprendiente y que son motivo –cuando menos en términos declarativos–, de la existencia y ejecución de las tutorías.

3. Tutorías: el problema individual

Los sistemas de tutorías en la educación presencial surgen básicamente como una propuesta –y una apuesta–, para intentar resolver una serie de problemas que aquejan tanto a la sociedad como a la institución educativa en particular. Algunos de ellos –aun cuando no siempre se declara de manera abierta–, resultan ser la deserción, el bajo aprovechamiento y por extensión, la repitencia (SES, 2013; Pérez, 2007; Torres, 1995; Vries, 2011). Está demostrado que la deserción, de acuerdo con Majo Siscar (2015), deviene en su gran mayoría –tanto en hombres como mujeres–, de factores socio-económicos ante los cuales los estudiantes determinan que la mejor opción para su sobrevivencia o la de su familia no es continuar en la escuela sino abandonarla con el objetivo de conseguir un empleo.

El abandono escolar como efecto social y escolar contundente, tiene diversas aristas de las cuales se nutre. Una de ellas es el bajo desempeño y como consecuencia la reprobación. A su vez, el bajo desempeño, aparte de fincarse en las mismas bases sobre las cuales se presenta la deserción, tiene un carácter más institucional que social pues es un reflejo de la crisis escolar, de la deficiencia curricular y operativa que la acompaña, en tal sentido y siguiendo a Pérez Gómez: “tres son a mi entender los indicadores más preocupantes del deficiente funcionamiento del actual dispositivo escolar: fracaso y abandono escolar... fracaso parcial de la función compensatoria... irrelevancia del conocimiento que se estudia y aprende en la escuela” (Pérez, 2012, p. 77-81).

A la luz de los avances de las tecnologías de la información y la comunicación, la escuela, se ha visto rezagada, además de que sus métodos y prácticas la han vuelto sumamente aburrida y repetitiva, lo suficiente para que una gran parte del alumnado presente un rechazo que se manifiesta en un alto índice de reprobación. Aparejado a esto último, ocurre otro evento que viene a engrosar el problema

de la deserción; la repitencia. Una vez que el aprendiente inicia el círculo vicioso conformado por reprobación y repitencia, es cada vez más difícil su freno concluyendo, lógicamente, en el abandono escolar.

Existen otros factores que influyen en la deserción pero que son ajenos a la influencia de la institución educativa y que, sin embargo, le han sido endilgados a la misma para su posible reducción o solución, con el objetivo de controlar la sangría producto del abandono. Algunos de tales problemas son, por ejemplo, el embarazo temprano en el caso de las mujeres y la adquisición de alguna o varias drogodependencias lo que ocurre en ambos sexos. Estos son también factores plenamente identificados como provocadores del abandono escolar prematuro. Son tales circunstancias (entre otras), por las cuales se comienzan a instaurar los sistemas de tutorías, particularmente en el nivel medio básico y medio superior. En el superior, mucha de la problemática se enfoca en el desconocimiento o mal manejo de las disciplinas (distribuidas en asignaturas), así como –en muchos casos– una falla en el sustrato pedagógico-didáctico del docente.

Con el advenimiento de los sistemas tutoriales, el profesor se ve rebasado en sus funciones, sobre todo cuando la legislación laboral se ha vuelto laxa y comienzan a eliminarse los tiempos completos dando paso a los trabajos por horas o medios tiempos, así como por honorarios que se concretan en un contrato por meses, renovable al término del mismo (Hernández, 2015). Dicha situación, hace casi imposible que tales sistemas logren con éxito superar la problemática que les dio origen y que -como ya se evidenció-, devienen de un orden político, económico y social establecido sobre la base del mercado, que supera en mucho la propia demarcación escolar.

Por otro lado, aun cuando algunos docentes e instituciones echan campanas al vuelo por supuestos resultados positivos, se debe reconocer –en primer lugar– que los pocos estudios de seguimiento del problema (básicamente la deserción y el bajo rendimiento académico), son de carácter muy elemental y no reflejan verdaderamente la realidad (Sobrado, 2007; Menéndez, 2010). A pesar de lo anterior, es tal la motivación por la aplicación de los sistemas tutoriales que el investigador interesado en dicho tema difícilmente encontrará en la Internet (dentro del ámbito hispano), algún artículo o investigación que aborde tal problemática con ojos críticos. El criticismo aún no existe en cuanto a lo relativo, todo deviene en una verdadera panacea. se puede decir que –en cierto sentido– algunas de las acciones derivadas de los sistemas de tutorías en lugar de ayudar, obstruyen el desarrollo y la maduración de los aprendientes. Una de ellas, la más perniciosa a nuestro juicio, es el involucramiento institucional de los

padres de familia para lograr salvar algo de lo que ellos, en la mayoría de los casos, no son culpables sino más bien resultan ser los “otros” afectados por las políticas económicas y sociales imperantes.

Es importante recalcar que –sin lugar a dudas– su participación se vuelve significativa en todos aquellos niveles educativos (consideramos que hasta el medio básico y posiblemente el medio superior), en donde el estudiante aún no posee una personalidad definida ni puede legalmente tomar determinaciones por propia mano. Pensamos, también, que la actuación directa de los padres después de tales niveles, únicamente viene a obstruir el desarrollo y desempeño de los estudiantes al no darles el estatus que se merecen como entes en maduración tanto emocional como intelectual. Apelar a la familia en ciertos rangos de edad del estudiante, es una exageración y la emisión de una carta blanca para las nuevas generaciones que no desean afrontar –de manera directa y madura–, la situación social y económica que les tocó vivir. Eventos como estos, tienden a ampliar la franja poblacional de lo que se dado por denominar como “adultecentes” (Sánchez, 2007); es decir, adultos que, por conveniencia o deficiencia económica, han decidido ampliar su tiempo de vida adolescente al seguir viviendo solteros, con sus padres y con compromisos sociales mínimos.

Vista a la luz del aumento constante de la deserción y la repitencia, la institución escolar (debemos subrayar que acorralada por las instrucciones derivadas de políticas gubernamentales) ha acudido a los padres como tabla de salvación; es decir, como un “ente moral” que, como una posible base de autoridad, puede –si se quiere o desea–, obligar al aprendiente a no abandonar los espacios educativos. Es evidente que la situación de los padres no es mejor en el ámbito del trabajo o familiar que aquello que padece su descendiente en lo educativo. Son, entonces, “tablas de salvación” lanzadas a un mar sumamente encrespado en la espera de que los hijos, en su carácter de estudiantes, las valoren y logren llegar a salvo a un puerto seguro en cuanto al mundo educativo corresponde. Esta determinación a nuestro parecer –el llamar a los padres–, lejos de ayudar, aumenta la invalidez del que aprende, dado que es una cuña en su maduración cognitiva y afectiva.

En tal sentido, queremos recalcar que no se trata de satanizar la participación de los padres en la problemática educativa de los hijos, lo que se desea es la demostración de que tal participación elimina las posibilidades de constituir un sujeto independiente y autónomo que, por obligación de la vida y el entorno, debe ir tomando sus propias determinaciones, mismas que le harán falta en su trayectoria como adulto, profesionista o trabajador.

Sin lugar a dudas, lo que está aconteciendo es que –una vez más–, la familia sirve como escaparate y pivote de escape a una sociedad y escuela en crisis. Es tal la desesperación que –lo no antes visto–, algunas instituciones están apelando a la participación familiar en los niveles educativos superiores (UDG, 2004). Estos, son horizontes en los cuales –se pensaría–, los sujetos ya tienen medianamente bien estructurada una personalidad, y se ubican casi completamente en una madurez física y mental que los hace, o debería de hacer, íntegros y autónomos. En tal sentido, el sistema de tutorías y -particularmente algunas de sus aristas-, impulsan (otra vez) la escolarización de la enseñanza, un vicio continuo que obstruye la maduración y el aprendizaje autónomo del aprendiente.

Tal circunstancia es la ratificación tacita de la permanencia de una escuela permisivo-autoritaria que en lugar de buscar la libertad y la independencia de los sujetos que acuden a ella, busca mantener el control sobre los mismos, mimetizándose y adecuándose de acuerdo con las circunstancias sin buscar o lograr un cambio verdadero, aun cuando no sea totalmente su culpa. En síntesis, ello es, tal y como lo planteaba *Giuseppe Tomasi di Lampedusa* (2004): cambiar para que todo siga igual.

Conclusiones

Una de las manifestaciones actuales de la crisis de la escuela, es el establecimiento de los sistemas o procedimientos de tutorías, el cual tiene como trasfondo –a su vez–, la entronización de un modelo político, económico y social denominado neoliberalismo. Un modelo que influye de manera sumamente nociva en todos los ámbitos y particularmente en el tejido social. La toxicidad de las políticas neoliberales ha impactado en diferentes frentes a la escuela, institución que -en sí misma- se encuentra en una severa crisis que se ha potenciado por los efectos devastadores –en lo social y económico–, por las acciones de un modelo basado en el libre comercio.

La concepción del mercado como un ente regulador de todas las cosas económicas y sociales, ha traído como consecuencia una mercantilización desmedida, la destrucción paulatina de los colectivos y las entidades públicas, para dar paso a la entronización de lo privado y una extrema individualización y egoísmo del ser humano. Este último es considerado, a su vez, como una mercancía más significativa por cuanto a sus posibilidades de consumo, pero relegado y discriminado cuando dichas posibilidades son nulas. Ante tales circunstancias tan desesperanzadoras que afectan al sujeto que se estudia, es

que surge la necesidad de un paliativo –dentro de muchos otros–, utilizado por la escuela para lograr cumplir con su cometido social.

Las tutorías buscan –dentro de otras cosas– alentar a los estudiantes que –dadas las condiciones económicas y sociales imperantes–, se encuentran indecisos en continuar con sus estudios y tienden a la deserción y el bajo rendimiento escolar. Además, tales condiciones del entorno, también propician otros fenómenos tales como la reprobación, la repitencia escolar y el desánimo juvenil que –en muchas ocasiones–, deviene en la adquisición de drogodependencias, *buying*, embarazos tempranos y una serie de circunstancias que –sin ser la escuela culpable directa de su existencia y solución–, la ponen en tela de juicio en su conjunto.

En general, los sistemas de tutorías, no solamente invaden los espacios temporales y espaciales tanto del docente como del alumno –así como de sus familias–, pues vienen a ser un complemento “extra” al trabajo académico y una sobre carga al currículo. Además, su concepción y actuación invade espacios que –por obligación–, le pertenecen a la orientación educativa y no al maestro.

Finalmente, también se presenta un conflicto individual en donde confluyen la madurez –o la falta de la misma–, la independencia del aprendiente y el mantenimiento, por ende, de la institución escolar como una figura paternalista y autoritaria.

Bibliografía

Apple W., M. (1993). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Madrid: Paidós.

Apple W., M. (2002). *Educar “como Dios Manda”*. *Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Madrid: Paidós.

Ávila Muñoz, P. y Morales Velázquez, C. (Coord.) (1996). *Estudio independiente*. México: ILCE.

Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Argentina: FCE.

Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. México: FCE.

Bauman, Z. (2013). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. España: Paidós.

Duart, J. y Sangrá, A. (2002). *Aprender de la virtualidad*. España: Gedisa.

Galeano Marín, Carmen María. (2010). *La tutoría individualizada. Sociedad de la Información*.

Recuperado de: <http://www.sociedadelainformacion.com/24/tutoria.pdf>

- García Sánchez, J. (1997). *Orientación educativa y vocacional para el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Hidalgo*. México: IHEMSyS-CIIDET.
- García Sánchez, J. y Jáuregui Arias, P. (2015). *Vivir, enseñar y aprender en la era neoliberal*. México: Redie.
- Hernández, L. y Anguiano Luna, H. (2015). *Tutoría y asesoría en el medio universitario: problemas y facetas*. Recuperado de: <http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/98.pdf>
- Herrera Montes, L. (1976). *La orientación educativa y vocacional*. México: Porrúa.
- Lampedusa, G. (2004). *El gatopardo*. España: Alianza editorial.
- Laurell, A. (2015). Three decades of neoliberalism in Mexico the destruction of society. En *International Journal of Health Services*, 45 (2), 246-264. DOI 10.1177/00207314145685
- Menéndez Varela, J. L. (2010). *El problema terminológico de la tutoría entre iguales y la afirmación de su especificidad didáctica*. Recuperado de: https://www.google.com.mx/?gfe_rd=cr&ei=Nq9kVaTqO4_k_AWz7IDIBA&gws_rd=ssl#q=el+problema+de+las+tutor%C3%ADas
- Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política*. España: GEDISA.
- Ortiz Bayona, M. C. y N. Ortiz, J. M. (2015). *Importancia de la orientación educativa y tutoría en algunos niveles de intervención*. Recuperado de: http://ujed.mx/Todo/documentos/pdf/eje_2/2_09.pdf
- Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital. La escuela educativa*. Madrid: Morata.
- Pérez Rubio, A. M. (2007, junio 16). *Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1807Rubio.pdf>
- Poy Solano, L. (2015, mayo 28). *En México, 7 millones de los 39 millones de ninis que hay en las naciones de la OCDE*. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2015/05/28/sociedad/038n1soc>
- Real Academia Española (RAE) (2005). *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Sánchez, C. (2015). *Generación que no se proyecta a largo plazo*. Recuperado de: http://lasillarota.com/la-generacion-que-no-se-proyecta-a-largo-plazo#.Vh_QTsuI7IV
- Sánchez, C. (2007, julio 15). *Adultos que viven una segunda adolescencia*. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/437053.html>
- Silva, M. (2005). *Educación interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y on-line*. España: Gedisa.

- Siscar, M. (2015, junio 29). ¿De verdad sirve estudiar? La desigualdad entre hombres y mujeres jóvenes. Recuperado de: <http://www.animalpolitico.com/2015/06/de-veras-sirve-estudiar-la-desigualdad-entre-hombres-y-mujeres-jovenes/>
- Sobrado Fernández, L. (2007). *La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: la perspectiva del profesorado tutor*. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2101/b15168463.pdf?sequen>
- Subsecretaría de Educación Media Superior (SES) (2013). *Manual para prevenir los riesgos del abandono escolar*. Recuperado de: http://www.conalep.edu.mx/doscentespropuesta/Programa_SEMS-COSDAC/Abandono_Escolar/Documents/PREVENIRRIESGOS.pdf
- Tenti Fanfani, E. (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Argentina: Siglo XXI.
- Torres, R. M. (1995). *Repetición escolar: ¿falla del alumno o falla del sistema?* Recuperado de: http://www.cartilla.sep.gob.mx/pdf/torres_1995.pdf
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. España: Morata.
- Universidad de Guadalajara (2004). *La tutoría académica y la calidad de la educación*. Recuperado de: <http://148.202.105.12/tutoria/pdf/C2.pdf>
- Vries, Wietse De, León Arenas, P., Romero Muñoz, J. F. y Hernández Saldaña, I. (2011) ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. En *Revista de la Educación Superior*, 40 (160), 29-49.

Uso de un modelo lógico en la evaluación de la Licenciatura en Psicología de una Universidad Privada

Using a Model Systems for Assessing a Psychology Degree Program at a Private University

Tatiana Abril Briceño Rivero¹

Edith J. Cisneros Cohernour²

Roger M. Patrón Cortés³

Resumen

Este trabajo describe los resultados de un estudio que utilizó el Modelo Lógico de Evaluación de Programas, para evaluar el programa de la Licenciatura en Psicología, de una universidad privada en Mérida, Yucatán, México. Las técnicas de recolección de datos incluyen el análisis documental, una encuesta y grupos de enfoque con los principales actores. Los resultados del estudio indican que el perfil de ingreso se cumple en forma aceptable. Las actividades académicas, curriculares y extracurriculares implementadas durante el desarrollo de la licenciatura, logran formar un profesionista con sentido crítico de la realidad y capaz de proponer soluciones a las problemáticas que se buscan satisfacer. También se encontró que las actividades para el desarrollo de prácticas de laboratorio y de campo, propias de la disciplina, deben incrementar e incluirse como obligatorias en el plan de estudios. Asimismo, se encontró que la opinión de los empleadores coincide con la de los egresados del programa, sobre el desempeño profesional de estos mismos. Es decir, ambos actores consideran que la formación que obtienen los egresados del programa, tiene un impacto positivo en el campo laboral propio de la disciplina y que, en opinión de los empleadores, todavía se cuenta con plazas para su inserción en el campo laboral.

¹ Universidad Modelo.

² Universidad Autónoma de Yucatán.

³ Universidad Autónoma de Campeche.

Palabras clave: evaluación de programas, educación superior, enfoque de sistemas, modelos de evaluación, efectividad de programas.

Abstract

This paper describes the results of a study using the Logic Model for Program Evaluation, used to evaluate the program of psychology at a private university in Merida, Yucatan, Mexico. Data collection included: document analysis, a survey and focus groups with the main stakeholders. Findings of the study indicate that students' entry profile is appropriate. Academic, curricular and extracurricular activities implemented during the development of the program, allow to form a professional with a critical sense of reality and able to propose solutions to the problems they confront in their practice. It was also found that the activities for the development of laboratory practice on the professional field should be increased and included as mandatory in the curriculum. Other findings indicate that employers' perceptions on the graduates are consistent with those of the graduates' self-assessment regarding to their professional performance. In other words, both stakeholders consider that the training provided by the Psychology program has a positive impact on their preparation for the workplace. According to employers, there is still a need for new psychologists into the workplace.

Keywords: program evaluation, higher education, systems approach, assessment models, program effectiveness.

Introducción

Uno de los enfoques teóricos que estudia la efectividad de las escuelas como organizaciones educativas, es el enfoque de sistemas. Este enfoque considera que en toda organización pueden existir tres categorías: los insumos, el proceso de transformación y los resultados (Hoy y Miskel, 2007).

Los insumos incluyen: el personal, las finanzas, la teoría y conocimiento que se imparte, y a los estudiantes. El proceso de transformación lo integran las actividades que se realizan en el sistema, para obtener un determinado producto; algunos componentes del sistema de operación son: la competencia técnica de los administradores de la escuela, incluyendo la toma de decisiones y las habilidades

de comunicación, y la destreza para lograr el cambio. Los resultados pueden ser: el rendimiento y crecimiento de los estudiantes, el desarrollo de los profesores, las relaciones escuela-comunidad, la satisfacción de los alumnos con la escuela, entre otros. Finalmente, el ambiente externo al sistema, reacciona a los productos obtenidos como resultado y provee una retroalimentación al sistema, que le permite a éste reestructurarse en caso de ser necesario.

La evaluación sobre la funcionalidad de un sistema educativo bajo un enfoque de sistemas, se desarrolla partiendo de las relaciones que el sistema como tal mantiene con la sociedad. En efecto, esa interacción entre la sociedad y la educación considera a ambos como sistemas, y puede dar lugar a la reestructuración de alguno de ellos. La reestructuración de un programa educativo debe darse cuando las salidas del mismo no son las esperadas por la sociedad; labor para la que se torna indispensable la evaluación.

Campbell (1977) y Steers (1991) proponen modelos de evaluación sistemática de las escuelas, y consideran que las dimensiones de efectividad de la organización educativa incluyen indicadores relativos a la adaptación de la organización con su entorno, el logro de metas (incluyendo la calidad de sus programas y recursos), la integración entre distintos elementos de la organización, y la “latencia” o sentido de permanencia de la organización. En cuanto a la dimensión de logro de las metas de la organización, el estudio de los insumos, procesos de transformación y los resultados, son esenciales como indicadores de la efectividad de la organización (Oghojafor, Muo and Aduloju, 2012).

Entre los modelos más utilizados para determinar la efectividad de programas educativos y sociales de Norteamérica en evaluación sistémica, se encuentran los modelos lógicos de evaluación. Estos modelos utilizan una perspectiva organizacional para evaluar la efectividad de los centros escolares y sus programas, personal y productos; además, permiten obtener una historia convincente acerca del desempeño esperado del programa. Los elementos del modelo lógico, son: los insumos, los procesos y los resultados esperados de los participantes, a quienes se dirige el programa. Los resultados se evalúan a corto, mediano y largo plazo, así como las influencias externas relevantes (Wholey, 1987).

El uso del modelo lógico durante la implementación y gestión del programa, busca la obtención y documentación de resultados. Asimismo, ayuda a considerar y priorizar los aspectos más críticos para hacer los ajustes necesarios. Aun cuando existen estudios acerca de los beneficios de la evaluación de programas, la mayor parte de los estudios que se llevan a cabo en nuestro país, se centran primordialmente en el aspecto curricular. Pocos estudios han utilizado una perspectiva organizacional

para estudiar la efectividad de programas educativos en el logro de sus metas, por lo que es necesario llevar a cabo estudios de evaluación bajo este enfoque.

Debido al número limitado de estudios realizados bajo dichos modelos, esta investigación utilizó los diferentes componentes del modelo lógico de evaluación para determinar la calidad del programa de la Licenciatura en Psicología, de una universidad privada ubicada en Yucatán, México. El estudio involucró a los principales actores del programa (docentes, estudiantes y empleadores).

1. Breve descripción del programa evaluado

Ante los retos actuales que enfrenta la sociedad, tanto desde una perspectiva del individuo como desde las relaciones entre los grupos: los procesos de crecimiento y del cambio en sus diferentes etapas de la vida; los problemas de capacitación y relaciones humanas en los diversos escenarios laborales; los referentes al diagnóstico, tratamiento y prevención de los trastornos psicológicos y los procesos de enseñanza-aprendizaje, la sociedad demanda respuestas innovadoras para la solución a tales problemáticas, por lo que cobra especial importancia el campo de la psicología y sus áreas de especialidad. Una universidad privada del sureste mexicano, buscando satisfacer estas demandas, creó su programa de Licenciatura en Psicología, con el propósito de formar profesionistas con la capacidad de formar parte de la solución de los diversos problemas relacionados con el ejercicio de la psicología, con un alto nivel académico y apego a la ética profesional al insertarse al mercado laboral.

El programa obtuvo el reconocimiento y validez oficial, según el Acuerdo de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de Yucatán, en 1997. El plan de estudios se modificó y obtuvo un nuevo reconocimiento de validez en 2001. El programa consta de nueve semestres, y ofrece a los estudiantes a partir del séptimo semestre, las siguientes áreas de especialización: clínica, psicología industrial o de trabajo, educación y educación especial.

En virtud de que hasta la fecha no se habían realizado evaluaciones formales del programa, la dirección de la universidad necesitaba llevar a cabo una evaluación que permitiera detectar áreas de mejora para el logro de los objetivos, brindando especial interés en la evaluación de los procesos académicos y administrativos, y su relación con los resultados obtenidos en el programa.

2. Objetivos del estudio

1. Determinar si las características de los estudiantes aceptados cumplen con el perfil de ingreso solicitado en el plan de estudios.
2. Identificar las razones por las que los egresados eligieron la Licenciatura en Psicología, en la universidad privada.
3. Determinar en qué medida, los egresados perciben que el programa los preparó.
4. Identificar los aspectos curriculares que fueron enfatizados por el programa.
5. Determinar en qué medida, el plan de estudios proporcionó los conocimientos y habilidades planteados como parte de la formación profesional.
6. Identificar las fortalezas y debilidades del programa (procesos académicos, actividad docente, organización académica y administrativa, organización institucional), desde la perspectiva de diferentes actores del programa.
7. Determinar el grado de satisfacción de los egresados con la formación obtenida después de incorporarse al mercado laboral.
8. Determinar si el campo laboral cuenta con plazas para la inserción de los egresados del programa.

3. Modelo lógico

La W. K. Kellogg Foundation (2001) afirma que el modelo lógico de evaluación está basado en el enfoque de sistemas. Este modelo busca realizar la evaluación tomando en cuenta los diferentes elementos de un sistema: insumos, procesos académicos y administrativos, resultados del programa a corto plazo y el impacto del programa a largo plazo. De esta manera, los modelos lógicos permiten verificar en qué etapa del sistema se encuentran los aspectos vinculados con el éxito de los programas.

Un modelo lógico vincula los resultados (a corto y largo plazo) del programa, con sus actividades/procesos y con sus supuestos/principios teóricos. Es un proceso que permite tener una perspectiva equilibrada, con respecto al programa en general, como también de las partes componentes (W.K. Kellogg Foundation, 2001).

De naturaleza sistemática, un modelo lógico presenta las relaciones entre los recursos disponibles para operar un programa, las actividades que se planean realizar, y los cambios o resultados que se esperan obtener. Describe la secuencia de actividades que (se piensa) traerán el cambio y cómo estas actividades se vinculan con los resultados que se esperan obtener del programa.

De acuerdo con esta fundación, los componentes del modelo lógico básico, los cuales ilustran la conexión entre el trabajo planificado (recursos y actividades del programa) y los resultados intencionados (productos, resultados e impacto), son:

1. Los recursos: incluyen los elementos humanos, financieros, organizacionales y comunitarios, que un programa tiene disponible para emplearlos en la realización del trabajo. Este componente también se conoce como insumos.
2. Las actividades del programa: es aquello que el programa hace con los recursos. Las actividades son los procesos, herramientas, eventos, tecnología y acciones, que son una parte intencional de la implementación del programa. Estas intervenciones se usan para originar los cambios o resultados intencionados del programa.
3. Los productos: el resultado de las actividades del programa y incluyendo tipos, niveles y metas de servicios, que serán prestados por la licenciatura.
4. Los resultados: son los cambios específicos en el comportamiento, conocimiento, aptitudes, condición y nivel de funcionamiento de los participantes del programa.
5. El impacto: consiste en el cambio intencionado o involuntario fundamental, que ocurre en las organizaciones, comunidades o sistemas, como resultado de las actividades (W.K. Kellogg Foundation, 2001, p. 2).

El uso de un modelo lógico durante la implementación de un programa, forma el núcleo de un plan de gestión enfocado, que ayudará a identificar y recolectar los datos necesarios para mejorar el programa.

4. Metodología

Se utilizó un método de investigación evaluativa, que permitió emitir un juicio acerca de la efectividad de los procesos académicos y administrativos que implementa una universidad privada, para el logro de las metas de su Licenciatura en Psicología. Para llevar a cabo la evaluación de los procesos académicos

y administrativos de selección de estudiantes, y de la implementación del programa, así como medir los resultados a corto plazo y el impacto de la Licenciatura en Psicología, se utilizó el Modelo Lógico de Sistemas (Wholey, 1983, 1987). La evaluación permitió obtener información acerca de la forma en que los procesos de la organización contribuyen al logro de las metas del programa. El modelo toma en cuenta el estudio de los insumos, procesos de transformación y resultados en los procesos de evaluación, a fin de determinar la efectividad del programa educativo. El modelo teórico de evaluación fue seleccionado porque permite vincular los resultados con las actividades-procesos del programa, presentando las relaciones entre los recursos disponibles para operar un programa, las actividades realizadas y los resultados obtenidos.

4.1 Participantes

La unidad de análisis fue el programa de Licenciatura en Psicología, de una universidad privada en Yucatán, México, por lo que los sujetos que participaron fueron: el personal docente (N = 30), los egresados de la tercera generación del programa, que fue la primera en participar en el plan de estudios evaluado (N= 49), y los empleadores de esos egresados (N = 17). La información obtenida del personal docente permitió conocer las características de los alumnos, como insumos del programa educativo, y su percepción sobre procesos y actividades realizadas durante la implementación del mismo.

En virtud de que uno de los objetivos del estudio era conocer los resultados a mediano plazo del programa de la Licenciatura en Psicología, se incluyó la opinión de los egresados respecto a los beneficios que representó su participación en el mismo, en relación con su inserción en el campo laboral del área, para determinar la medida en que el programa satisface las necesidades para las cuales fue creado. Para la identificación de los egresados del programa, se requirió la información de seguimiento encontrada en los archivos de la universidad. Por último, para conocer los resultados a mediano plazo del programa, se incluyó la opinión de los empleadores, acerca de la medida en que los egresados demuestran haber adquirido conocimientos, habilidades y actitudes del perfil que se requiere en el campo laboral. Los empleadores fueron identificados a través de la información que los egresados brindaron.

4.2 Instrumentos

Para la recolección de datos se utilizaron diversas técnicas, como el análisis documental, los grupos de enfoque y una encuesta: para el grupo de enfoque se elaboró una guía de entrevista dirigida al personal docente; para la evaluación del programa por parte de los egresados se utilizó un cuestionario; y para la evaluación de resultados a largo plazo por parte de empleadores fue realizado otro cuestionario.

Los grupos de enfoque fueron diseñados para conocer la forma en la que los profesores que impartirían el programa, pudieran calificar los procesos desarrollados durante la implementación del mismo, como el caso del proceso de selección de alumnos. Los acuerdos respecto a las opiniones se realizaron por consenso.

En relación a los egresados: se llevó a cabo una adaptación del instrumento de Valenti, Varela y Muñoz, “Cuestionario tipo para el estudio de egresados” (ANUIES, 1998). El instrumento fue validado por la opinión de dos expertos que han participado en estudios de seguimiento a egresados de otros programas educativos.

4.3 Procedimientos

La recolección de datos del personal docente se llevó a cabo mediante una guía de entrevistas a los profesores que integraron dos grupos de enfoque: uno en horario matutino y otro en horario vespertino, entrevistas realizadas en las instalaciones de la Universidad; para la posterior revisión y análisis de la información obtenida, las sesiones se registraron en audio casete.

El análisis de los grupos de enfoque inició desde las reuniones, repreguntando sobre algunos comentarios no consistentes, vagos o en clave. La información se organizó mediante categorías y cuadros de análisis, permitiendo interpretar los resultados.

Los resultados recolectados a través del cuestionario de egresados y del cuestionario de empleadores, fueron procesados usando el programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), obteniendo la estadística descriptiva de los datos, frecuencias y porcentajes.

5. Resultados

A continuación, se presentan los resultados del estudio. Para su mejor comprensión se presentan según los objetivos propuestos, los cuáles se han organizado de acuerdo con los elementos del modelo lógico estudiado: (a) insumos, (b) procesos, (c) resultados a corto plazo y (d) resultados a largo plazo.

Insumos

Los objetivos vinculados con los insumos del programa se refieren a la medida en que los estudiantes cumplen con el perfil solicitado en el plan de estudios, así como las razones por las que los egresados eligieron la carrera. A continuación, se describen los resultados por objetivo.

Objetivo 1. Determinar si las características de los estudiantes cumplen con el perfil de ingreso solicitado en el plan de estudios

En los resultados de los grupos de enfoque con docentes, se encontró que los alumnos que ingresan a la licenciatura carecen de un nivel apropiado de lectura, pues esta competencia la poseen a un nivel superficial. Asimismo, presentan dificultades de redacción y poca capacidad de pensamiento crítico. Los profesores de asignaturas básicas de los primeros semestres puntualizaron que los alumnos tienen deficientes e inadecuados conceptos básicos, sobre todo de anatomía y fisiología, lo que dificulta el aprendizaje de esta asignatura.

Además de lo anterior, los docentes opinaron que al inicio del programa es común encontrar alumnos para los que la licenciatura en Psicología no fue su primera opción, o cuyo interés se centra en resolver problemas personales, lo cual tiene como consecuencia una falta de compromiso y un rendimiento pobre al inicio del programa. No obstante, los profesores de segundo y cuarto semestre comentaron que, en su opinión, las carencias académicas que presentan los alumnos no los inhabilitan para cursar el programa. En lo que se refiere al compromiso, los docentes indicaron que éste incrementa a medida que avanzan los alumnos en el programa, ya sea porque tienen más claro su alcance, porque cursan asignaturas que implican más práctica o porque conocen acerca del código ético del psicólogo.

Por ejemplo, muestran más interés al realizar una prueba y tienen el temor de no hacerlo correctamente, de cometer indiscreciones en relación a los resultados, y tienen cuidado al interpretar los datos.

Al preguntarles a los docentes si podrían implementarse algunas medidas para mejorar el perfil de ingreso, recomendaron lo siguiente:

1. Sobre las deficiencias en lectura y redacción, se sugirió la realización de talleres en estas áreas;
2. Respecto a la capacidad de crítica se recomendó llevar a cabo actividades no académicas, que les permitan a los alumnos formar y desarrollar su capacidad de crítica, y saber que además de la psicología hay otra visión con respecto a las cosas, por ejemplo, una semana de encuentro de estudiantes, donde las temáticas permitan ser debatidas bajo diferentes puntos de vista; y
3. En lo que se refiere al problema de falta de vocación, se recomendó que podría implementarse un curso de inducción, con el tiempo necesario que permita proporcionar al alumno un panorama del programa y, a través de ejercicios para que ellos sepan qué es lo que se espera de ellos en la licenciatura, puedan decidir si el programa es lo que ellos buscan. Por otra parte, los docentes sugirieron que además de aplicar el examen de ingreso de licenciatura del CENEVAL-EXANI II, podrían aplicarse pruebas psicométricas y psicológicas. Algunos profesores plantearon estas pruebas como filtros; es decir, que éstas podrían ser criterios para la admisión al programa. La mayoría estuvo de acuerdo en que la aplicación de dichas pruebas sería útil para la administración, pues les permitiría conocer las características y condiciones de los estudiantes que ingresan y, en un momento determinado, implementar un sistema tutorial para apoyar a los alumnos.

Objetivo 2. Identificar las razones por las que los egresados eligieron la licenciatura en Psicología en la Universidad Modelo

Los egresados indican que las razones por las cuales eligieron la licenciatura, de acuerdo con los resultados de la encuesta electrónica, son las siguientes: a) 71% por tener vocación y habilidades, b) 11% señalaron que fue debido al plan de estudios, c) 4% por el prestigio de la licenciatura, d) 4% en virtud de que la licenciatura es de alta demanda laboral y e) 7% por diversas razones.

Procesos

Los objetivos vinculados con los procesos permitieron obtener información relacionada con las percepciones de los egresados, relacionada con la implementación del programa, particularmente con la preparación que éste proporciona y los aspectos curriculares que enfatiza.

Los resultados del cuestionario electrónico sobre la formación profesional recibida por los egresados, específicamente la opinión sobre la orientación ocupacional y valorativa de la formación, demostró que: a) el 60.7% de los egresados opinaron que el programa los preparó para trabajar en distintos sectores económicos; b) el 71.4% de ellos afirmó que la licenciatura los preparó para trabajar en un sector económico específico; c) el 78.5% opinó que la licenciatura los preparó para continuar capacitándose; d) el 89.3% afirmó que la licenciatura los preparó para pensar creativamente; y e) el 75 % de los egresados opina que la licenciatura los preparó para desarrollarse de manera independiente. Sin embargo, el 60.7% dijo que la licenciatura no los preparó para vincularse con alguna institución o empresa en particular.

En virtud de lo anterior, puede concluirse que la mayoría de los egresados perciben que el programa les brindó la preparación profesional necesaria para desempeñarse exitosamente en el campo profesional y social, aunque se requiere mejorar la vinculación con instituciones o empresas.

Objetivo 3. Identificar qué aspectos curriculares fueron enfatizados por el programa

Los aspectos curriculares enfatizados por el programa, demostraron que el plan de estudios proporciona: a) un considerable énfasis en la enseñanza teórica (64.3% opinó que mucho y 28.6% que medianamente); b) un regular énfasis en la enseñanza metodológica (60.7% afirmó que medianamente y 25% que mucho); c) un regular énfasis en la enseñanza técnica de la licenciatura (50% indicó que medianamente y 35.7% opinó que mucho); y d) un bajo énfasis en la enseñanza de matemáticas y estadística (50% opinó que mediano y 39.3% que poco). Los egresados difirieron en cuanto al énfasis que hace el programa en las habilidades para el laboratorio, mediante la práctica de campo, las clínicas, los talleres, etcétera (39.3% afirmó que mucho 21.4% que medianamente y 28.6% poco).

Lo anterior arroja que los egresados opinan que el programa da mayor énfasis a la enseñanza teórica y metodológica, y solo parcialmente al desarrollo de habilidades para la práctica.

Resultados a corto plazo

Los objetivos vinculados con los resultados a corto plazo del programa se refieren a la obtención del título de Licenciados en Psicología, por parte de los participantes del programa, la percepción de los egresados sobre la medida en la que el programa les proporcionó algunos conocimientos y habilidades que integran su formación profesional. Asimismo, permitió identificar que las fortalezas y debilidades del programa fueran identificadas a partir de la opinión de los diferentes actores del programa.

Objetivo 4. Determinar en qué medida el plan de estudios proporcionó los conocimientos y las habilidades planteadas como parte de la formación profesional

La información obtenida por medio del sistema de control escolar acerca de los participantes, indicó que de los 49 estudiantes que iniciaron el programa, el 100% logró concluir sus estudios en el período establecido que fue el mes de enero de 2004; es decir, la eficiencia terminal fue del 100%. Respecto a la titulación, el 98% de ellos obtuvieron el título de Licenciados en Psicología entre abril de 2004 y octubre de 2005; es decir, entre los 3 y 21 meses de egresados, de la siguiente manera: a) 27 alumnos del programa obtuvieron el título de Licenciado en Psicología por sustentación del examen de egreso de licenciatura (CENEVAL-EGEL) y obtuvieron un desempeño académico satisfactorio en esta prueba; b) 19 alumnos del programa obtuvieron el título por promedio en escolaridad (mínimo 90); y c) 2 alumnos del programa obtuvieron el título al cursar estudios de posgrado. Solo un egresado (2%) aún no obtenía el título de Licenciado en Psicología al momento de realizar el estudio.

También se obtuvo la opinión de los egresados respecto a la medida en la que perciben que el programa les brindó los conocimientos y habilidades requeridos para la formación profesional. Para la mayoría de los egresados, el plan de estudios proporcionó amplios y actualizados conocimientos generales de naturaleza científica y/o humanística (96.4%), los principales enfoques teóricos de la disciplina (96.4%), las habilidades para la búsqueda de información (92.9%), capacidad analítica y lógica (85.7%), capacidad para aplicar conocimientos (96%) y para la identificación de problemas (96.4%). Sin embargo, la mayoría opina que la formación recibida durante el programa respecto a las habilidades para la comunicación oral, escrita y/o gráfica fue regular, y la mitad de los egresados

afirmó que el programa los preparó sólo de manera regular, con respecto a los conocimientos técnicos de la disciplina.

Objetivo 5. Identificar las fortalezas y debilidades del programa (procesos académicos, actividad docente, organización académica y administrativa, organización institucional) desde la perspectiva de los diferentes actores del programa.

Este objetivo tenía como finalidad identificar las fortalezas y debilidades del plan de estudios, considerando la opinión de los egresados al responder el instrumento electrónico, que incluye una evaluación respecto a los contenidos, así como sus sugerencias de modificaciones y actualizaciones al mismo.

La mayoría de los egresados sugieren que el plan de estudios sea ampliado en cuanto a contenidos metodológicos (60.7%), técnicos (89.3%) y profesionales (82.1%). El 21.4% de los egresados recomendó dar más énfasis al desarrollo de habilidades para la práctica. Sin embargo, con respecto a los contenidos teóricos, de matemáticas y estadística, la diferencia entre los egresados que opinan que debe mantenerse y los que opinan que deben ampliarse es mínima.

De acuerdo con los egresados, el plan de estudios debería considerar en sus actualizaciones:

1. Los contenidos teóricos, metodológicos, técnicos y profesionales (opinión de más de 93%);
2. Los contenidos de matemáticas y estadística (50%); y
3. El 14.30% opinó que es muy importante la actualización en contenidos prácticos para el ejercicio de la profesión.

De acuerdo con los docentes, una debilidad del programa es que en ocasiones los mismos temas son abarcados por diferentes asignaturas, y hay temas que no se contemplan. Esta situación queda clara cuando los alumnos presentan pruebas como el EGEL-Psi y reinciden en su bajo conocimiento en algún área en específico. Esto indica una deficiencia en la formación teórica y no en el alumno. Los profesores agregaron que las asignaturas básicas requieren una revisión y que la seriación de las mismas también es un aspecto que se necesita revisar. Los profesores señalaron que se ha estado trabajando en la academia del área para subsanar esas fallas. Asimismo, se comentó que convendría

una revisión general del programa de Psicología, para incluir nuevas corrientes, tal vez como parte de las asignaturas optativas.

Los profesores opinaron que en la currícula deberían incluirse más prácticas. Al respecto, un profesor comentó que lo que falta es motivar un poco más al alumnado para que tenga presente lo que viene después de la carrera, y agregó:

Por ejemplo, en el área de clínica hay que motivarlos a aprovechar espacios como “La casita”, donde pueden dar consultas supervisadas, y hace falta venderles la idea de lo importante que es vincular lo que los maestros planteamos en el aula con la realidad laboral, por lo que es importante la motivación y enseñarles habilidades para cuando vayan a buscar un trabajo.

Por otra parte, uno de los profesores señaló que el plan de estudios sí ofrece esta opción, pues cada docente, a partir de la asignatura que imparte, implementa esta vinculación de la teoría con la práctica, por ejemplo, bajo la supervisión de los maestros los alumnos aplican pruebas o entrevistas a personas fuera de la universidad, aunque es a veces cargado para los alumnos, pues les permite entrar en contacto con la realidad laboral. Además, los profesores comentaron que, aunque sí tiene mucho que ver la motivación o estrategias del maestro, también podrían establecerse como obligatorias en el programa las horas de prácticas en las diferentes áreas (clínicas, sociales, educativas, laborales), para que así tengan experiencia en las cuatro áreas.

Al preguntarles qué ventajas y desventajas observan en la flexibilidad del programa, los profesores identificaron las siguientes ventajas:

1. El programa es flexible, ya que, aunque tienen una guía que cubrir, el funcionamiento les permite adaptar el contenido teórico de la asignatura a la práctica profesional que conocen, lo que resulta interesante para los alumnos;
2. La dirección permite aumentar temas innovadores para ir actualizando el programa, por ejemplo, en la asignatura de Psicología Educativa se plantea toda la reingeniería educativa, tema actual pero que no está en el programa, aunque la implementación del programa es flexible;
3. En la implementación, cuando cada uno de los docentes plantea los contenidos establecidos en el programa con un enfoque diferente, a veces, según el autor analizado o la experiencia que cada uno tenga fuera, enriquece mucho al alumno;

4. El plan ofrece asignaturas optativas en el área laboral, educativa, educación especial y clínica, lo que le permite al alumno tener un conocimiento general de todas las áreas y la alternativa de elegir aquella que más le atraiga, flexibilidad que llama mucho la atención para incorporarse a esta universidad, pues no todos los programas lo permiten. Al respecto, se propone que esta flexibilidad podría aumentar si se pudieran elegir asignaturas optativas que formaran parte de la currícula del programa de ésta y otras licenciaturas, de manera que se logre enriquecer al alumno.

Otro de los puntos en este objetivo, consiste en la evaluación realizada por los egresados al conjunto de los profesores que impartieron el programa. En cuanto al cumplimiento de los profesores respecto a las distintas actividades docentes, los egresados opinaron que:

1. Del 76% al 100% de los profesores que impartieron el programa, cuentan con conocimientos amplios en su materia (> de 28 egresados).
2. Del 51% al 100% de los profesores tienen claridad expositiva (> de 28 egresados).
3. Del 51% al 100% de los profesores brindan atención fuera de clases (> de 28 egresados).
4. Del 51% al 100% de los profesores cumplen con la pluralidad de enfoques teóricos y metodológicos (> de 28 egresados).
5. La mitad de los egresados considera que del 76% al 100% de los profesores realizan una evaluación objetiva de los trabajos escritos; y un 28.6% de los egresados opinan que esta característica la cumplen del 51% al 75% de los profesores.
6. La mitad de los egresados opina que del 76% al 100% de los profesores motivan a los alumnos para acceder a nuevos conocimientos; y un 25% de los egresados consideran que del 51% al 75% de los profesores tienen esta característica en su labor docente.
7. Del 76% al 100% de los profesores motivan a los estudiantes a participar en clase; y un 25% de los egresados considera que del 51% al 75% de los profesores tienen esta característica en su labor docente (> de 28 egresados).

Los egresados también expresaron su opinión sobre aspectos relativos a la organización académica y administrativa del programa.

Al analizar los aspectos de la organización académica, los egresados los evaluaron como aceptables en la realización de foros académicos de apoyo para los cursos y seminarios; así como al estímulo al trabajo de investigación conjunta entre profesores y alumnos; de igual forma en la orientación y conducción de los trabajos terminales o tesinas.

Sobre la organización académica, los profesores reconocieron el acierto de la institución al invertir recursos a fin de brindar en las Jornadas de Psicología, un espacio para la realización de actividades complementarias que permitan identificar lo más actual, lo que el mercado de trabajo está exigiendo a un psicólogo, lo cual no se logra con el programa de una sola asignatura, sino a través de cursos, talleres y pláticas, en las que se plantean situaciones reales, basadas en las experiencias de los maestros y las inquietudes de los estudiantes. No obstante, los docentes opinaron que hace falta que la institución otorgue recursos para el desarrollo de investigaciones, pago de tiempo al personal docente (a fin de que pueda brindar asesorías y atender las necesidades de los alumnos fuera de clases), así como para la realización de reuniones de trabajo en academias.

Sobre los aspectos de la organización administrativa, la opinión de los egresados resultó ser buena, con respecto a la atención del responsable de la licenciatura, a las necesidades académicas de los alumnos y a la asignación de profesores al inicio del período lectivo. Sin embargo, la consideraron aceptable con respecto al apoyo y orientación para la realización del servicio social.

Como parte de este objetivo, también fue evaluada la organización institucional y la opinión de los egresados sobre los servicios. Al respecto, la mayoría de los egresados calificó entre buena y muy buena la organización institucional para los servicios de: atención a las solicitudes de documentación y registro de los alumnos (85.70%); la disponibilidad del material bibliográfico y hemerográfico (60.70%); la atención del personal de biblioteca y hemeroteca (96.40%); la disponibilidad de material didáctico (60.70%); el equipamiento de aulas (64.30%); y la limpieza de los salones (100%) y de sanitarios (96.50%).

La evaluación a la calidad de los servicios de cómputo está dividida, ya que el 50% de los egresados opinaron que este servicio es entre regular y malo, y el otro 50% que es entre bueno y muy bueno. Existe poca diferencia entre los egresados que opinan que la existencia de espacios para desarrollar sus actividades de estudio es entre regular y mala, y los que opinan que en este aspecto la organización institucional es entre buena y muy buena.

Aunque es pequeña la diferencia de opinión de los egresados respecto al equipamiento de laboratorios y talleres, es mayor el porcentaje de los que opinan que el citado servicio no es muy bueno (32% regular y 21.4% malo). Por su parte, el personal docente respecto a la organización institucional, opinó:

1. La atención de la dirección a las solicitudes de documentación y material didáctico de los profesores es buena.
2. La solicitud a los profesores de la documentación necesaria para el desarrollo del curso es oportuna y bien organizada.
3. La disposición y organización por parte de la dirección para el uso de instalaciones requeridas por el personal docente es buena.
4. Es necesario adquirir más material bibliográfico de apoyo al programa.
5. Ante el crecimiento de la escuela, la capacidad de los recursos tecnológicos para la actividad docente es insuficiente.
6. Es necesario brindar capacitación al personal docente para el adecuado uso de los equipos audiovisuales y demás recursos tecnológicos.
7. En cuanto al funcionamiento de la biblioteca, opinaron que sería más apropiado que el alumno pudiera tener acceso directo a los ejemplares, para así facilitar la elección del material necesario.

Resultados a mediano plazo

Los objetivos vinculados con los resultados a mediano plazo del programa, se refieren a los efectos producidos por su implementación en el desempeño de los egresados y las oportunidades que pueden encontrar éstos en el campo laboral, tomando en consideración la opinión de los diferentes actores que participaron en él.

Objetivo 6. Determinar el grado de satisfacción de los egresados con la formación obtenida después de incorporarse al mercado laboral

Uno de los apartados del cuestionario a egresados consiste en conocer su grado de satisfacción sobre diferentes aspectos en su desempeño profesional, lo que es considerado como un resultado a largo plazo de su participación en el programa.

Al respecto, se encontró que la mayoría de los egresados se encuentran de satisfechos a muy satisfechos con los diferentes aspectos requeridos para su desempeño profesional que fueron planteados. Cabe señalar que cierto porcentaje se encuentra poco satisfecho con los siguientes aspectos: ingresos y prestaciones (57.1%), posición jerárquica alcanzada (21.4%) y posibilidad de responder a problemas de relevancia social (10.7%).

Objetivo 7. Determinar si el campo laboral cuenta con plazas para la inserción de los egresados del programa

Los resultados a largo plazo del programa están relacionados con la capacidad de los egresados de desarrollarse en el campo laboral para el que fueron formados. Al respecto, se encontró que el 75% se encontraban trabajando en su campo laboral (21 egresados) y el 21.4% (6 egresados) no lo hacían. Estos egresados indicaron que después de haberse casado decidieron no ejercer la carrera; de los 21 egresados que sí trabajaban al momento de contestar el cuestionario electrónico: el 81% (17 egresados) estaban empleados en alguna empresa/institución educativa y el 19% (4 egresados) trabajaban como profesionistas independientes.

Con respecto a la medida en que su actividad laboral coincidía con sus estudios de licenciatura: el 57.10% contestó que existe total coincidencia, el 7.1% mediana coincidencia, el 3.6% que baja coincidencia y el 32.10% no contestó. Al preguntar si los egresados realizan diferentes actividades a las relacionadas con el programa, se encontró el siguiente porcentaje:

1. El 42.90% desarrolla asesoría y orientación a niños, adolescentes, adultos y ancianos.
2. El 25% diseña, aplica y evalúa programas preventivos, consultorías y la docencia.
3. El 14.30% realiza actividades de diseño, aplicación y evaluación de modelos de selección de personal.

4. El 10.7% diseña, aplica y evalúa programas de capacitación en liderazgo.
5. El 17.9% realiza actividades de formación de equipos para el mejoramiento continuo, motivación y comunicación.
6. El 21.4% desarrolla actividades de diagnóstico y tratamiento de niños con características especiales.
7. El 25% manifestó realizar otras actividades diferentes a las planteadas, tales como conferencias sobre temas específicos a nivel secundaria, docencia, talleres y pláticas, según las necesidades de un colegio, trabajo con padres de familia, terapia individual y de grupo, consultorías en las relaciones humanas y administración de personal.

Por su parte, los empleadores de siete de los egresados que trabajan por su cuenta y el 41% de los egresados que trabajan empleados en una empresa/institución, señalaron que trabajan en organizaciones privadas; tres de los egresados trabajan en instituciones que proveen servicios educativos y de salud al mismo tiempo; un egresado desarrolla servicios educativos e industriales; y dos egresados sólo desarrollan servicios educativos. Se encontró que los egresados han sido empleados temporales, que va desde un año hasta cuatro años y medio; y un alto porcentaje trabaja fuera del estado de Yucatán (45%).

En la medida en que cada uno de los egresados empleados demuestran haber adquirido una serie de conocimientos, habilidades y actitudes del perfil de egreso que debe poseer de acuerdo con la Licenciatura en Psicología, los empleadores indicaron que:

1. El 85.71% demuestra haber adquirido totalmente los conocimientos generales de la disciplina.
2. El 85.71% demuestra haber adquirido totalmente los conocimientos especializados.
3. El 71.42% demuestra, en gran parte, haber adquirido los conocimientos de las lenguas extranjeras y el 28.57% han adquirido dicho conocimiento en el mínimo requerido.
4. El 71.42% demuestra haber desarrollado totalmente las habilidades para el manejo de paquetes computacionales.
5. El 71.42% demuestra haber adquirido totalmente el razonamiento lógico y analítico.
6. El 85.71% demuestra haber adquirido totalmente las habilidades para la aplicación del conocimiento; es decir, el diagnóstico, la experimentación, la proyección, la planeación y la evaluación.
7. El 85.71% demuestra totalmente haber adquirido la habilidad para tomar decisiones.

8. El 85.71% demuestra haber adquirido totalmente la habilidad para encontrar soluciones.
9. El 71.42% demuestra haber adquirido totalmente la habilidad para la búsqueda de información pertinente y actual.
10. El 57.14% demuestra haber adquirido totalmente las habilidades para procesar y utilizar información; y el 42.85% demuestran, en gran parte, haber adquirido dichas habilidades.
11. El 100% demuestra haber adquirido totalmente la habilidad para trabajar en equipo.
12. El 57.14% demuestra haber adquirido totalmente la habilidad de dirección/coordiación; y el 42.85% demuestra, en gran parte, haber adquirido dicha habilidad.
13. El 100% demuestra haber adquirido la habilidad administrativa.
14. El 100% demuestra contar con la disposición de aprender constantemente.
15. El 57.14% demuestra tener la disposición para el manejo del riesgo; y el 42.85% en gran parte tener esa disposición.
16. El 71.42% demuestra haber adquirido las habilidades para las relaciones públicas.
17. El 100% demuestra haber adquirido las habilidades para la comunicación oral, escrita y gráfica.
18. El 100% demuestra tener formalidad en el trabajo, como la puntualidad.
19. El 100% demuestra tener buena presentación.
20. El 100% demuestra asumir sus responsabilidades.
21. El 100% demuestra tener creatividad.
22. El 100% demuestra identificarse con la institución.

Al preguntarle a los empleadores si en su opinión cuenta el campo laboral con plazas para la inserción de los egresados en Psicología, éstos contestaron que sí. Afirmaron que existe demanda de estos profesionales no solamente en Yucatán, sino también en otros estados.

Uno de los empleadores señaló que la licenciatura debe incluir aspectos sobre orientación vocacional y la aplicación de pruebas enfocadas a ese aspecto, así como implementar prácticas profesionales de forma obligatoria en las áreas correspondientes.

Conclusiones

Uno de los retos que enfrentan las instituciones de educación superior en México es ofrecer programas pertinentes de acuerdo con las necesidades de la sociedad. Aunque idealmente, los programas educativos deberían de ser el resultado de estudios de mercado. Un alto porcentaje de estudiantes mexicanos selecciona carreras tradicionales, que pueden no tener una alta demanda por el sector laboral; entre las carreras en las que existe un alto número de graduados, se encuentra la Licenciatura en Psicología. De acuerdo con ANUIES (2012), esta carrera se encuentra entre las diez en las que existe mayor demanda por parte de los estudiantes. Las otras carreras son Contaduría, Administración, Derecho, Comunicación, Ciencias Políticas, Educación y Pedagogía, Turismo, Diseño y Medicina (ANUIES, 2012).

En virtud de la necesidad de examinar en qué medida esta licenciatura satisface efectivamente las necesidades para las cuáles fue creada, especialmente en una institución del sureste mexicano, este trabajo tuvo como objetivo evaluar el programa de la Licenciatura en Psicología de una universidad privada en el sureste de México, utilizando el Modelo Lógico de Evaluación de Programas. De acuerdo con los resultados, el personal docente percibe que los alumnos cumplen con el perfil de ingreso de forma aceptable, aunque con deficiencias en habilidades de lectura y redacción, en su capacidad de pensamiento crítico, y la voluntad de compromiso al inicio del programa. Sin embargo, coincidieron en que el programa genera un incremento en estas habilidades y competencias, así como el interés en aquellos alumnos que al principio no tenían clara su vocación por el mismo, a medida que avanzan en sus estudios.

Por su parte, los egresados afirmaron que las razones por las que eligieron la carrera fueron la vocación y porque poseían las habilidades necesarias para estudiarla. Respecto a la formación profesional que brinda el programa, la mayoría opinó que esta los preparó para continuar capacitándose, para pensar creativamente y para desarrollarse de manera independiente.

Al ser evaluado el desempeño profesional de los egresados por parte de sus empleadores, estos opinaron que los egresados demostraron haber adquirido razonamiento lógico y analítico, las habilidades para procesar y utilizar información, así como para la comunicación oral, escrita y gráfica, además de las competencias vinculadas con la profesión de psicólogo.

Las actividades académicas, curriculares y extracurriculares implementadas en el programa, logran formar profesionistas en la búsqueda continua de superación académica, poseedores de un sentido crítico de la realidad que los rodea, capaces de proponer soluciones viables y prestar sus servicios en instituciones de diferente naturaleza, que van desde clínicas y hospitales, instituciones educativas, empresas industriales, comerciales o fabriles, así como para desempeñarse en forma independiente como consultores.

Los egresados, docentes y empleadores, consideran que entre los aspectos no enfatizados durante la implementación del programa, se encuentran las prácticas de laboratorio o de campo, y los talleres, los cuales se sugiere que sean incluidos de forma obligatoria en el currículo. De la información registrada en el sistema de control escolar de la institución, se encontró que la eficiencia terminal es alta. De acuerdo con estos datos, la generación que participó en el estudio obtuvo una eficiencia del 98%.

En cuanto a la medida en que el programa proporcionó conocimientos y habilidades para la formación profesional, nuevamente se concluye que es alta (78%), pero el programa debe mejorar la preparación que brinda en cuanto a conocimientos técnicos y prácticos de la disciplina, tal como lo consideran la mayoría de los egresados que sugieren que el plan de estudios debe ser ampliado en cuanto a contenidos metodológicos, técnicos y profesionales, y el 21.4% sugiere ampliar los contenidos prácticos.

Se encontró que, desde el punto de vista del personal docente: hace falta trabajar por academias en la revisión de los contenidos y seriación de las asignaturas que integran el plan de estudios; incluir nuevos enfoques a través de las asignaturas optativas para dar un valor agregado; y realizar más prácticas curriculares para la adquisición de las habilidades que necesita la práctica profesional actual.

De acuerdo con el documento del plan de estudios, el programa tiene un diseño curricular flexible, lo cual es consistente con la opinión de los docentes que indicaron que en virtud de que el plan ofrece asignaturas optativas en el área laboral, educativa, educativa especial y clínica, esto le permite al alumno elegir las optativas que particularmente le atraigan. Los maestros perciben que esta flexibilidad es uno de los principales distintivos y atractivos del programa.

La percepción de los egresados con respecto a la actividad docente es buena en el sentido de que los profesores les brindan conocimientos teóricos, pero fue regular en relación con el rendimiento del personal docente en aspectos metodológicos y en su atención fuera de horas de clases, lo cual

puede deberse al tipo de contratación (por horas). Este último aspecto el personal docente lo identificó como un área de mejora por parte de la institución; se sugiere contratar a los profesores por tiempo adicional para que puedan dar mayor atención a sus alumnos.

Entre las fortalezas del programa, se encontró una opinión positiva de los egresados al valoran de forma positiva los foros académicos, el estímulo al trabajo de investigación conjunta entre profesores y alumnos, y la conducción de los trabajos terminales.

En cuanto a los aspectos de organización administrativa, los alumnos opinaron que esta es funcional e involucra la atención del responsable de la licenciatura en las necesidades académicas de los alumnos, la asignación de profesores al inicio del período lectivo, y el apoyo y orientación para la realización del servicio social.

Según la opinión de egresados y profesores respecto a la organización institucional, esta resulta ser funcional. Sin embargo, es necesario mejorar el equipamiento de aulas, talleres y laboratorios, los servicios de cómputo y la disponibilidad del material bibliográfico, hemerográfico y didáctico. Entre las debilidades del programa, el personal docente identificó la necesidad de invertir en recursos por parte de la institución en el desarrollo de la investigación.

En general, los resultados de la evaluación realizada desde la perspectiva del empleador coinciden con la evaluación realizada desde la perspectiva de los egresados, quienes indicaron estar satisfechos con los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos de acuerdo con el perfil de psicólogo declarado en el plan de estudios. Sin embargo, se hace notar que determinado porcentaje de egresados indicó estar menos satisfechos con su desempeño profesional en los siguientes aspectos: ingresos, prestaciones y posición jerárquica alcanzada.

En cuanto a los resultados a largo plazo del programa, que se refieren a los efectos producidos por la implementación del programa en el desempeño de los egresados y las oportunidades que pueden encontrar estos en el campo laboral, los egresados opinaron que los resultados a largo plazo son positivos, en virtud de que al momento de contestar el instrumento electrónico se encontraba trabajando el 75% de ellos. En cuanto a la coincidencia de la actividad laboral con sus estudios de licenciatura, esta fue identificada como alta, pues el 57.10% contestó que existe una total coincidencia y el 7.1% que es mediana.

La información obtenida de los empleadores refleja que el campo educativo es en el que más se han desarrollado los egresados, aunque algunos de ellos trabajan también en instituciones que proporcionan servicios de salud o industriales.

En opinión de los empleadores, el campo laboral sí cuenta con plazas para la inserción de los egresados en Psicología tanto a nivel estatal, así como en otros estados.

Análisis y recomendaciones

La literatura relacionada con la evaluación sistemática muestra que los resultados de estudiar los insumos, el proceso de transformación y los resultados, pueden ser considerados los indicadores esenciales para medir la efectividad de una organización educativa y sus programas.

La evaluación sistemática tiene como objetivos el estudio del estado global del programa, identificación de sus deficiencias y las acciones a desarrollar para subsanarlas; es decir, determinar si los propósitos del programa se orientan a la prevención y solución de las problemáticas para las que fue creado.

Los resultados obtenidos en este estudio concuerdan con ese planteamiento, dado que fue posible identificar debilidades y fortalezas del programa desde la perspectiva de los actores involucrados en diferentes etapas del mismo, tales como los egresados que analizaron las características del programa durante la implementación del mismo como después de estarse desempeñando profesionalmente, los docentes que evaluaron la implementación del programa y los empleadores que evaluaron al programa a través de sus efectos o resultados a mediano plazo.

El modelo lógico de evaluación resultó ser valioso para obtener una perspectiva más completa para conocer la efectividad del programa estudiado de la Licenciatura en Psicología, pues permitió incluir las percepciones de diferentes actores involucrados en el programa, tales como los egresados, el personal docente y empleadores respecto a los recursos, personal, procesos y resultados del programa. Las características de este tipo de evaluación contribuyeron a enfocar el esfuerzo de los administradores en la introducción de los cambios necesarios para la mejora del programa. Con base en los resultados, se recomienda:

1. Evaluar periódicamente el programa, considerando la opinión de los diversos actores, lo que permitiría medir los logros obtenidos, y atender las necesidades y debilidades identificadas.

2. Establecer y organizar formalmente un equipo para el trabajo de evaluación, lo que haría más ágil la recopilación de datos e información necesaria para la evaluación.
3. Hacer un seguimiento permanente de los egresados y el campo laboral, dado que la opinión de los egresados después de su inserción en el campo, así como la opinión de los empleadores favorece las modificaciones y actualizaciones pertinentes del programa de acuerdo con la demanda laboral.
4. Diseñar estrategias y medios, para establecer y/o mantener contacto con los egresados que residen en zonas foráneas.
5. Realizar la evaluación externa del programa educativo por organismos reconocidos.
6. Valorar constantemente los recursos, personal y procesos durante la implementación del programa, facilitará a los administradores la introducción de cambios necesarios oportunamente.

Los resultados del estudio permitieron obtener información relativa a los logros obtenidos por los estudiantes con la implementación del programa de Licenciatura en Psicología que ofrece la universidad, así como la transformación adquirida por los alumnos, considerados productos del programa, pertinentes de acuerdo con las demandas en el campo laboral del área. Es decir, permitió examinar el impacto que está teniendo en la población a quien sirve y valorar los recursos, personal y procesos, así como un diagnóstico de los problemas que pueden presentarse en la implementación, esto permitirá enfocar el esfuerzo de los administradores en introducir cambios necesarios en cualquiera de los componentes del programa y así incrementar la posibilidad de alcanzar los objetivos planeados.

Es importante resaltar que esta investigación resalta la importancia de no determinar la demanda de una carrera, basándose solo en estudios de mercado a nivel estatal, ya que como se encontró, los egresados han abierto oportunidades laborales en otros estados circunvecinos. Asimismo, es importante estudiar con mayor profundidad los resultados en el caso de egresados que no trabajan. En este estudio se encontró que las personas que no trabajan no lo hicieron por causas relacionadas con el programa, sino por haber contraído matrimonio y dedicarse a su hogar.

Referencias

- ANUIES (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas en educación superior*. México. Documento en línea: www.anuies.mx/c_social/pdf/inclusion.pdf
- Campbell, J. (1977). On the nature of organizational effectiveness. En Goodman, P. S. y Pennings, J. M. (Eds.). *New perspectives on organizational effectiveness*, (13-55). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hoy, W. y Miskel, C. (2007). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. México: McGraw-Hill Higher Education.
- Oghojafor, B., Muo, F. I. y Aduloju, S. A. (2012). Organizational Effectiveness: Whom and What Do We Believe? En *Advances in Management & Applied Economics*, 2 (4), 81-108.
- Wholey, J. (1983). *Evaluation and effective public management*. Boston: Little, Brown.
- Steers, R. M. (1991). *Introduction to organizational behavior*, 4th ed, New York: Harper Collins.
- Wholey, J. S. (1987). Evaluability assessment: Developing program theory. En L. Bickman (Ed.). *Using program theory in evaluation. New Directions for Program Evaluation*, 33. San Francisco: Jossey-Bass.
- W. K., Kellogg Foundation (2019). *Evaluation Handbook*. USA. Recuperado de: <http://www.wkkkf.org>

La evaluación de la calidad como contexto de las reformas en las instituciones de educación superior en México: principio neoliberal¹

Rogelio Sebastián Salcido González²

Guillermo Rivera Ariza³

Daniela Dávila García⁴

Resumen

La calidad, siendo un valor genuino, difícilmente puede ser cuestionada, mucho menos se puede cuestionar la búsqueda de la calidad académica en las Instituciones de Educación Superior (IES). Sin embargo, con la incorporación de nuestro país en el orden económico neoliberal, la educación superior pasó a ocupar un espacio estratégico en el escenario educativo nacional, y, con ello, el tema de la calidad se tornó en exigencia institucional y motivo de evaluación, lo que significó un aspecto problemático para las IES, pues el contexto demandó calidad a pie juntillas, lo que, desde entonces, se reflejó en las reformas universitarias.

Ante la instauración del tema de la calidad en el discurso de las reformas, como un lugar común que no se sujeta a criterios que la justifiquen, y aparece en el ideario de prácticamente todas las IES, desde la última década del siglo pasado, hasta el presente, su cuestionamiento se torna pertinente. Dado que En la cultura de mercado, la emancipación por el conocimiento, vieja herencia de la Ilustración, se considera una idea obsoleta, junto con los principios tradicionales de universalidad, humanismo y democracia, las IES públicas se ven arrinconadas ante la monopolización progresiva del discurso y la

¹ Los contenidos de esta ponencia son parte de los resultados de la investigación que realiza el Cuerpo Académico “Procesos Sociales en Contexto de Exclusión y Vulnerabilidad” de la licenciatura en Sociología de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la BUAP.

² Profesor-investigador de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Licenciatura en Sociología.

³ Profesor-investigador de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Licenciatura en Sociología.

⁴ Profesor-investigador de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Licenciatura en Sociología.

lógica reformadora neoliberal, optando por seguir el juego que abiertamente favorecía el modelo que considera la educación como un bien esencialmente privado, el valor es, ante todo, económico.

Palabras clave: evaluación, reformas, educación, México, neoliberal.

Abstract

Quality, being a genuine value, can hardly be questioned, let alone question the search for academic quality in Higher Education Institutions (IES). However, with the incorporation of our country in the neoliberal economic order, higher education came to occupy a strategic space in the national educational scene, and, with this, the issue of quality became an institutional requirement and a reason for evaluation, which meant a problematic aspect for the HEIs, since the context demanded quality in full, which, since then, was reflected in the university reforms.

Given the establishment of the issue of quality in the discourse of reforms, as a common place that is not subject to criteria that justify it, and appears in the ideology of virtually all HEIs, from the last decade of the last century, to the present, its questioning becomes pertinent. Given that In the market culture, emancipation by knowledge, old heritage of the Enlightenment, is considered an obsolete idea, along with the traditional principles of universality, humanism and democracy, public HEIs are cornered by the progressive monopolization of discourse and the neoliberal reforming logic, opting to follow the game that openly favored the model that considers education as an essentially private good, value is, above all, economic.

Keywords: evaluation, reforms, education, Mexico, neoliberal.

1. Planteamiento

Este trabajo busca articular las ideas centrales del proceso que viene transformando las Instituciones de Educación Superior (IES) de centros de aprendizaje, *learning* a centros de entrenamiento, *training* en el marco de una progresiva difusión e interiorización de los principios del denominado **capitalismo**

académico en las universidades en México, tanto públicas como privadas, y su incorporación como factor de evaluación y rendición de cuentas.

La temática tiene como ejes de análisis las siguientes ideas: evaluación, calidad, innovación e influencia del contexto en las reformas universitarias, considerando a la calidad como nodo articulador y principio neoliberal.

Cuando el tema de la calidad se instaure en el discurso de las reformas universitarias, como un lugar común que no se sujeta a criterios que la justifiquen, y aparece en el ideario de prácticamente todas las IES desde la última década del siglo pasado hasta el presente, su cuestionamiento se torna pertinente. La calidad es un valor genuino que difícilmente puede ser cuestionada, mucho menos se puede cuestionar la búsqueda de la calidad académica en las IES. Sin embargo, con la incorporación de nuestro país en el orden económico neoliberal desde el sexenio salinista (1988-1994), y al pasar a ocupar la educación superior un espacio estratégico en el escenario educativo del país, el tema de la calidad se tornó una exigencia institucional y un motivo de evaluación, lo que significó un aspecto problemático para las IES, pues esta configuración demandó calidad a pie juntillas, lo que desde entonces se reflejó entre los propósitos de estas reformas.

El concepto de calidad, invocado hasta la saciedad en todos los documentos oficiales se ha reorientado hacia la “excelencia y distinción”, conceptos asociados a selección, competitividad, rentabilidad; términos todos ellos importados del mundo empresarial y aplicados a la gestión de la educación superior. Se prima así la evaluación de las universidades como control, auditoría y rendimiento de cuentas, enfoques que surgen vinculados a la empresa y poco coherentes con el discurso pedagógico (Fueyo, 2005; citado en Díez, 2009).

El posicionamiento de la calidad en el contexto neoliberal

Por supuesto, el principio de “calidad” no tiene origen en el neoliberalismo, pero bajo este contexto adquiere características que deben ser advertidas para justificar el sentido de la crítica, asumida en este trabajo. Por ello, debemos considerar que las grandes oportunidades de transformación que experimentó el desarrollo capitalista, dieron lugar a momentos diferenciados del principio de calidad.

El principio en realidad deviene de la etapa artesanal, donde la calidad suponía hacer las cosas bien. Richard Sennet señala que “Toda artesanía es trabajo impulsado por la calidad [...] la aspiración a

la calidad impulsará al artesano a progresar, a mejorar antes que a salir del paso con el menor esfuerzo posible” (2009, p. 20). Esto tiene sustento pues “Toda artesanía se funda en una habilidad desarrollada en alto grado. De acuerdo con una medida de uso común, para producir un carpintero o músico hacen falta diez mil horas de experiencia” (Sennet, 2009, p. 18).

Las sociedades capitalistas (en su fase liberal) fueron por siglos sociedades donde predominaba la escasez, de ahí que la calidad de los productos fuera una cuestión de menor importancia; en la industrialización, la producción buscaba satisfacer la demanda de bienes, por lo cual lo importante era producir mucho, en el menor tiempo posible. Solo después de las innovaciones tayloristas y fordistas, de principios del siglo XX, se alcanzó una producción masiva y en serie; con la introducción del keynesianismo y al regularse la economía, se logró por primera vez el pleno empleo y el consumo masivo, al menos en los Estados Unidos y parte de Europa. De nuevo, la calidad adquirió relevancia al incrementarse el porcentaje de productos defectuosos derivados de la masificación. Nace con ello el “Control de Calidad”, como control final; es decir, el producto terminado, pasando al “Control de los Procesos”, lo que dio lugar a las acciones preventivas y correctivas para abatir el monto de los productos imperfectos.

Después de la Segunda Guerra Mundial, Japón (del grupo de los vencidos) tuvo que ajustar su desarrollo a las pautas dictadas por los Estados Unidos, quien trasladó su industria ligera al país de oriente, el cual jugaría el papel de maquilador para el mundo capitalista, lo que le permitió un proceso de industrialización en tiempo record y el fortalecimiento de su economía. El milagro japonés no se debió exclusivamente al impulso de este contexto. La cultura japonesa se desplegó innovando un modo de producción industrial que superaba las deficiencias del fordismo, naciendo el “*just in time*”, donde la calidad se constituyó en una de sus principales virtudes.

El cuestionamiento de los procesos rígidos, característicos del fordismo, abrió las puertas a la etapa de la flexibilidad: “la especialización flexible trata de conseguir productos más variados cada vez más rápido [y constituye] la antítesis del sistema de producción encarnado por el fordismo” (Sennet, 2000, p. 52-53).

En este proceso, la difusión también fue clave en las ideas de los llamados “gurus” de la calidad; entre los más relevantes aparece W. Edwards Deming, la autoridad más importante en estadística de esta época, quien propone la idea de calidad “cero defectos”, basada en el control estadístico del

proceso productivo; el Dr. Joseph. M. Juran, a quien se le reconoce como promotor del aseguramiento de la calidad, con lo cual sienta las bases para el desarrollo del principio de la calidad total.

2. Calidad total

La nueva ola innovadora tuvo sus efectos en el incremento de la productividad industrial. Por su parte, la introducción de la electrónica en los procesos productivos, desde los setenta, rendía frutos como la automatización robótica, la cual significó un nuevo impulso a la producción con altos índices de calidad. Esto implicó un nuevo cambio en el modelo de consumo, pasando de una sociedad de consumo suntuario, a una sociedad de consumo obligado, lo que hizo del consumidor, un consumidor selectivo, imponiéndose la producción de la diferencia, donde la calidad sería el factor central.

El “boom” de la calidad estalló en la década de los ochenta, cuando el consumo de la diferencia se difunde como consumo de calidad. La calidad nipona adquirió prestigio mundial, y para garantizar y verificar que se contaba con el recurso de la calidad, se implementaron la evaluación de procesos y las certificaciones, como las de ISO, norma para estandarizar y administrar la calidad; las letras de “ISO” no son un acrónimo, sólo sugieren igualdad. Con la instauración del capitalismo desregulado y la acumulación flexible, el contexto mundial sufre nuevas mutaciones que ahondaron el abismo entre países desarrollados y no desarrollados, al concentrarse los grandes beneficios que producía la economía de los mercados libres en los primeros.

La calidad bajo este nuevo contexto experimentó presiones inéditas, pues la reorganización mundial profundiza no solo en la distribución sesgada de la riqueza, sino que impone nuevos cambios al modelo de consumo, ahora de inducción clasista y simbólica: el consumo de “elite”, el consumo “medio” y el consumo “defectuoso”. Esto termina modificando los principios de la calidad, pues su producción implica altos costos, lo que vuelve inaccesible a la población en general los productos de calidad.

La calidad neoliberal ya no será la calidad que se forjó en el ámbito de la libre competencia, tratando todos de ser mejores para ganar al cliente cada vez más exigente. El consumo diferenciado implica mercados particulares en función de la capacidad de gasto de cada clase social, lo que conforma grandes regiones precarizadas que quedan excluidas del gran consumo.

La cobertura de los mercados masivos no representaba, en realidad, un problema técnico para el sistema productivo, constituía un problema de ganancia, pues siguiendo los lineamientos clásicos de la economía capitalista, esta cobertura implicaba el incremento megamasivo de la producción, lo que reduciría sustancialmente el costo por producto, en tanto que requería del incremento del volumen de los medios de producción, mucha mano de obra y una gran capacidad de distribución, lo que no significaba un incremento porcentual suficiente de la ganancia que ya se obtenía con la inversión existente. Sin embargo, la magnitud de los mercados seguía siendo una tentación.

La no disposición del orden neoliberal, para cubrir los mercados masivos que llamaremos “marginales”, lo mueve a instrumentar estrategias que le permitan obtener plusvalor de todos los tipos de consumo. En este proceso, la calidad dentro de un mecanismo de *performatividad*, le permite mimetizarse ante la diversidad de las exigencias.

Esquemáticamente, hoy se puede hablar de tres niveles de calidad: la calidad suntuaria, o calidad dura (*Hard Quality*, HQ), para el mercado de elite; la calidad suave (*Soft Quality*, SQ), para los mercados de las clases medias; y la calidad ligera (*Light Quality*, LQ) para el consumidor defectuoso, la que podemos referir también como “calidad precaria”. En los tres tipos de calidad, la apariencia es básica, pues predominan la imagen y lo cosmético, sobre los principios y los valores, se trata del triunfo de lo estético sobre lo ético. En este sentido, los principios del neoliberalismo se cruzan con los de la llamada posmodernidad.

El sujeto de la modernidad trataba siempre de aparentar: el rico, que no era tan rico, y el pobre, que no era tan pobre. La posmodernidad no hace concesiones: eres pobre o eres rico. Estamos ante la presencia de un proceso donde la simulación ha cedido al cinismo, particularmente entre los que pertenecen a las clases privilegiadas. El cinismo es la solución flexible ante las tendencias simuladoras, niega la hipocresía moderna y se presenta con descaro, al margen de los escrúpulos. “¿Se ve caro? Lo es”, versaba un comercial de una bebida alcohólica; “es un pequeño lujo, pero creo que lo valgo” decía otro; y que tal “soy puro palacio”; o los coches para los triunfadores, o las zonas Vip en cines y centros de espectáculos. ¿No es acaso esta la calidad de los que todo tienen, la calidad dura, que también podría ser un tipo de “calidad cínica”?

Resumiendo este primer orden de ideas, diremos que la calidad alcanzó un alto grado de refinamiento y sofisticación, lo que la excluyó del consumo masivo. El orden neoliberal y el despliegue

de la posmodernidad, allanaron el camino a una percepción diferente de los principios de calidad, donde nadie puede quedar fuera si pretende no ser considerado parte del mundo marginal.

Por otra parte, los principios de calidad instituidos en los sistemas productivos, irrumpen prácticamente en todas las áreas de la economía, particularmente la de los servicios, incluyendo al sector educativo. Entrada la calidad en los sistemas educativos, todo fue afectado: los niveles de habilitación de profesores y educandos, las competencias adquiridas en su formación y los modelos curriculares, desde donde se formalizó la asunción de los principios de calidad como factor central de evaluación de la educación en general y universitaria en particular.

Calidad neoliberal impuesta a las universidades mexicanas

El ingreso de nuestro país en el esquema neoliberal, está cumpliendo 30 años de vida. En este ciclo, los ajustes estructurales iniciados desde la década de los ochenta, han transitado por cinco periodos presidenciales, y a la fecha no parecen concluir. Esto se aprecia de manera particular en la gestión de la actual administración presidencial (2012-2018), donde se promueven un conjunto de reformas de carácter estructural que incluyen al Sistema Educativo.

Las prioridades del Estado Mexicano en materia educativa, desde la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, giraron siempre en torno a la educación básica, la primaria en particular. Desde el proyecto vasconcelista de “Educación Rural”, hasta el “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal”, en 1992, se ponderó este nivel educativo, política inspirada en el nacionalismo revolucionario y su principio de justicia social, instaurados al triunfo de la gesta revolucionaria de 1910.

Sin embargo, el proyecto de nación, al ingresar en el orden neoliberal, enfrentó nuevos retos que obligaron a producir cambios profundos. El modelo neoliberal pudo cimentarse gracias al apoyo que recibió por parte del Estado, al cerrarse el ciclo de los gobiernos priistas autodenominados nacional-revolucionarios. La administración de Miguel de la Madrid Hurtado (1982 -1988) fue la primera en impulsar iniciativas de transformación estructural con orientación neoliberal, pero su administración transitó por múltiples complicaciones, de orden económico, político y social. Por primera vez en mucho tiempo, el país reportaba crecimiento cero, la inflación alcanzaba cifras inéditas y las continuas devaluaciones llegaban a 3,100 por ciento, lo que obligó al gobierno de Miguel de la Madrid a frenar

los cambios estructurales que se habían anunciado en su campaña como candidato presidencial por el Partido Revolucionario Institucional (PRI).

Fue durante la gestión de Carlos Salinas de Gortari, que se logró formalizar la entrada de México en la corriente mundial del neoliberalismo. En este régimen se implementó la política modernizadora del Estado, incorporando en ella las tendencias estructurales de carácter internacional, como: la apertura de los mercados, la globalización, un capitalismo desregulado y la idea de una sociedad del conocimiento, como factores para favorecer la renovación capitalista de nuestro país. Esto terminó condicionando el desarrollo tradicional del sistema educativo.

El “Programa para la modernización educativa, 1989-1994” (PME), del gobierno salinista, retomó elementos de la inconclusa política educativa del gobierno anterior, imprimiendo mayor importancia a la educación superior, su planeación y evaluación. El antecedente de esta política educativa se instrumentó desde 1978, con la participación conjunta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la SEP, al poner en funciones el Sistema Nacional de Planeación de la Educación Superior (SINAPES).

La evaluación institucional fue, desde entonces, una de las principales políticas de Estado; en educación, a partir del PME, se formalizó el lenguaje de la calidad y se difundió como la base para impulsar una mejora de la educación superior, estableciendo procesos de evaluación interna y externa de las instituciones. Vale comentar que, en el PME, la palabra calidad se repite en 116 ocasiones, en citas como las siguientes:

“El gran reto hoy es la calidad de la educación, la modernización integral del sistema y su respuesta.”, “Los grandes países saben que su posición ante los demás y el bienestar de sus sociedades, ahora y en el futuro, dependen de una educación de calidad, a la altura de los cambios mundiales.” ... “La educación será así de calidad, democrática, nacionalista y popular, vinculada con los conocimientos y las tecnologías, y con el aparato productivo.” “Consecuentemente, será necesario reforzar la eficiencia y la calidad de la educación superior, reordenar internamente los sistemas de trabajo de las instituciones autónomas, inducir nuevas fórmulas de financiamiento, crear oferta adicional mediante nuevas alternativas y vincular sistemáticamente el esfuerzo de investigación con el aparato productivo” (PME, 1989).

El término aparece referido a prácticamente todas las características del sistema educativo: a la calidad académica, del servicio, de los planes y programas, de las modalidades, del profesorado, de la planeación, de la evaluación, de todos los niveles educativos, etcétera.

Sin embargo, introducir este precepto en la cultura institucional no era sólo cuestión de discurso político. Para dar formalidad a los procesos de evaluación y certificación, se instituyeron varias organizaciones gubernamentales: en 1989 se creó la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA); en 1991 se crearon los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), para la evaluación y acreditación de programas académicos, las funciones administrativas, y la gestión, difusión y extensión de la cultura de las IES.

El nuevo orden económico y social exigía más del sistema educativo, la relevancia se volvía ahora a la educación superior, nueva situación en el escenario educativo del país. La incorporación de las IES al contexto estratégico, desató un clima de intensa competitividad entre las mismas, impulsada también por la mercantilización de la educación superior, gracias al contexto neoliberal. La institucionalización de los procesos de evaluación en las universidades públicas, tomó por sorpresa al subsistema autónomo, pues en los estados de la República Mexicana, muchas universidades no contaban aun con su respectiva Ley Orgánica, lo que obligó la intervención del Estado para subsanar esta irregularidad, pues sin este recurso se complicaban los procesos de evaluación.

La regularización institucional no era tarea fácil en estas universidades, pues por una parte se les estaba exigiendo poner en práctica los procesos de calidad y las respectivas evaluaciones, como condición para acceder a recursos adicionales etiquetados; por otra parte, en muchas IES públicas la simulación había asentado sus reales, pues soportaban, además de las presiones internas por parte de los sindicatos radicalizados, también la presión de los gobernadores de los estados, lo que determinó que las nuevas políticas no pudieron operarse adecuadamente. Como asevera Jaime Ornelas:

Convertida la evaluación en un fin en sí mismo, deja de ser parte del proceso educativo y con ello se corre el riesgo de estimular la “cultura de la simulación” (donde lo importante es demostrar que se hacen las cosas, aunque nunca se hayan hecho) y establecer, aunque no sea su propósito, una jerarquización de las universidades (Ornelas, 2007, p. 181).

El condicionamiento de los ingresos adicionales incluyó también estímulos por méritos productivos extras, esto canalizado a través de programas institucionales como PROMEP, ESDEPED, SIN.⁵ Todo

⁵ PROMEP, Programa de mejoramiento del profesorado, hoy Programa para el Desarrollo Profesional Docente PRODEP;

apunta a que los académicos universitarios respondieron actuando en razón de una coyuntura que por el momento les beneficiaba; pero en realidad no es una coyuntura cualquiera, pues esta ya suma más de 20 años en operación, lo que apunta a que no se diseñó con pertinencia, pues no parece tener fin, a lo que los universitarios beneficiados se han ajustado y no fácilmente permiten que desaparezca.

La respuesta de las universidades públicas, ante el precepto de calidad *a fortiori*, fue la acelerada actualización de sus discursos públicos; desde entonces, la idea apareció repetidamente en todo tipo de propaganda, y todas las IES, independientemente de su tamaño, del monto de su matrícula, si se ubican en la capital del país, o en el estado más pobre, si contaban con prestigio o no, sin importar su estatus real, asumieron en su autoconcepto la denominación “de calidad”, o “de excelencia”, para las que más se la han creído. Aunque es obvio que no todas las IES merecen este atributo, todas se lo adjudicaron; parece entonces que el hecho de obviar esta referencia, significaría la exclusión automática de su posibilidad de recibir ingresos adicionales, lo que hace que el hecho pierda toda objetividad.

La presión sobre las universidades públicas no sólo fue de carácter institucional: el neoliberalismo rechazó la educación pública al considerarla inhibidora de la libre competencia en el mercado de la educación, lo cual limita la posibilidad de ofertar una educación de calidad, pues al tener asegurado el sostenimiento público, aseguran su existencia sin mayor preocupación.

Particularmente, los sectores empresariales y sus representantes en distintos ámbitos gubernamentales reclaman a las instituciones públicas de educación superior mayor productividad y eficiencia en sus procesos, así como mayor calidad en sus “productos”, nueva manera de referirse a los profesionales formados en las universidades (Ornelas, 200, p. 151).

Pero estos argumentos no coinciden con la realidad que viven las instituciones educativas públicas, pues, aunque no desaparece una escuela por falta de calidad, sí se ve sometida a fuertes presiones sociales que desprestigian, no solo a la escuela, sino al sistema al que pertenece. En este sentido, las políticas del Estado también se ven presionadas por factores externos, que abogan por el recorte a las universidades y la voz de la sociedad, que expresa la falta de claridad de estas contraposiciones, pues no entiende si el supuesto de la particularización de la educación superior sea algo que le beneficie o le afecte.

ESDEPED, Programa de estímulos al desempeño del personal docente; SNI, Sistema Nacional de Investigadores.

En el terreno privado de la educación, donde sus administradores sostienen la existencia de calidad educativa desde siempre, se apreció, desde la década de los noventa del siglo pasado, un crecimiento impresionante, dando lugar a la proliferación de universidades privadas de dudosa calidad, que sirvieron como paliativo a la demanda de educación superior no atendida. Esto fue apoyado por el Estado, el cual, al decretar el Acuerdo Secretarial 279 de la SEP (2000), flexibilizó radicalmente los requisitos para otorgar las licencias de funcionamiento a estas empresas educativas.

Las IES privadas, para no verse rezagadas, se insertaron en la vorágine de la calidad a través de la simulación. Uno de sus argumentos de calidad fue su alto índice de eficiencia terminal y titulación, ante el pobre resultado de las universidades públicas, que no titulaban ni el 50% de su matrícula. Al respecto, Ornelas comenta: “conviene hacer notar que para elevar esos índices de eficiencia las escuelas particulares han flexibilizado al extremo las formas de titulación hasta hacerlas casi desaparecer como parte de su estrategia de mercadotecnia” (2007, p. 157-158).

Contra sus principios tradicionales de universalidad, de humanismo, de democracia, las IES públicas arrinconadas ante el neoliberalismo, optaron por seguir el juego que abiertamente favorecía a las empresas educativas, las cuales contaron con todas las facilidades para crecer, incluso al margen de la calidad, pues hicieron de ella algo propio, naturalizando su origen.

Este contexto de competencia desleal determinó finalmente que las universidades públicas se abrieran al juego de la calidad, tratando de aprovechar las mismas reglas al flexibilizar sus normas de titulación como en las IES privadas, por ejemplo. La búsqueda de la calidad a pie juntillas, dio lugar a un lenguaje *ad hoc* en el discurso político/académico de los rectores y autoridades educativas. Ahora, todo es flexible, todos forman “líderes”, todos están certificados, todos usan TIC, todos tienen ofertas a distancia, todos forman emprendedores, todos los modelos educativos están diseñados por competencias, todos gozamos de una educación de “excelencia”. Discurso que caracteriza a los postulados de los promotores del **capitalismo académico**.

Conclusiones

No cabe duda que las tendencias actuales en las universidades públicas están determinadas por los principios del neoliberalismo, los cuales, al ser incorporados en las reformas educativas, se formalizaron como políticas para la educación superior. De acuerdo con este esquema de funcionamiento aparente,

todo apunta a que los problemas de este sector han sido superados: los indicadores se han manifestado positivamente, hay menos deserción, menos reprobación, más matrícula, más titulación, movilidad académica de estudiantes y profesores, más aulas, más opciones educativas de sostenimiento público y privado, carreras certificadas, niveles altos de habilitación docente. Si todos estos productos son de “calidad *light*”, en realidad la educación superior se encuentra en una crisis mayor de lo que supone el sentido común.

Suponiendo que no todo es real, pero tampoco plenamente falso, se exige un juicio hasta donde se pueda “objetivo”, pues la problemática discutida se inserta en un alto nivel de complejidad. Primero, debemos establecer que se discuten tendencias, no hechos fácticos indiscutibles. Si bien es cierto que el Estado Mexicano ha operado con mayor compromiso con el extranjero, que otros países de Latinoamérica, respecto a la implantación del neoliberalismo en el terreno educativo, no se puede concluir que este opere sin resistencias.

En muchas ocasiones, el lenguaje radical de las oposiciones, en lugar de aclarar, oscurecen los problemas, tal es el caso de la idea de la privatización de la educación; por supuesto, solo una mente ingenua puede pensar que se van a vender todas las escuelas como si fueran empresas atractivas, como la paraestatal PEMEX, la cuestión en realidad es muy grave, pero en otra perspectiva.

Para el capital financiero la educación mundial representa el último gran mercado, un fabuloso tesoro que se cifra en 2 billones de dólares al año según la UNESCO y éste es un “suculento pastel” al que no está dispuesto a renunciar (Díez, 2009).

Así pues, aunque es cierto es que al capital privado no le interesa comprar escuelas como si cotizaran en la bolsa de valores, se trata en realidad de mantener control, pero a través de medios que no los involucre directamente; es decir, promueven una regulación a distancia, pero de efectividad, y cuando se habla de efectividad, para el capital lo único que le interesa es que cada acción le remita un tanto de beneficio, en especie o en metálico directo.

La tesis central que se viene a concluir es que no sólo se está en un proceso privatizador a escala mundial abriendo la educación superior a los mercados y rompiendo la concepción de la educación como un derecho social que ha de ser protegido por el Estado, sino que se está adecuando la misma educación superior a los principios y prácticas del mercado (Díez, 2009).

En resumen, lo que hoy se está denominando **capitalismo académico**. La calidad es un buen caso de estas afirmaciones: se exige calidad, se establecen evaluaciones y certificaciones, internas y externas, del Estado y la iniciativa privada; auditoria del mismo estándar. Los gastos de la IES en estos rubros son millonarios; dinero que se deja de invertir en una mejora real de la educación superior. Pero estos no pueden dejar de hacerse, pues el propio sistema ha fomentado estos laberintos sin salida, por supuesto, por recomendaciones de Organismos Internacionales prestigiados, como la OCDE o el Banco Mundial (BM), condición a la vez de otras prestaciones. Lo grave es que estas acciones no reportan que la educación mejore, que los profesores eleven sus desempeños, etcétera. Esto es un resultado sistémico, pues el neoliberalismo, al ser perverso, pervierte todo lo que toca.

La resistencia a este orden de cosas implica inteligencia, creatividad e innovación por parte de los universitarios, neguentropía en otras palabras, y aunque es difícil no caer en la simulación, pues el mismo sistema define la naturaleza de las acciones (casi obliga que se simule), los procesos de aparente sencillez se tornan complejos en la práctica. La reducción de complejidad implica producción de más complejidad; esto es un principio sistémico, señala Luhmann (2006).

El orden neoliberal, como cualquier otro sistema, no puede ser eterno, y menos por su carácter entrópico. Las soluciones flexibles del neoliberalismo le pueden alargar la vida, pero cuando el principio de todo es el lucro a como dé lugar, no se puede obviar la perversidad de las cosas, y ser perverso es ser entrópico.

Bibliografía

Díez Gutiérrez, E. (2009). El capitalismo académico y el plan Bolonia. En *Eikasía. Revista de Filosofía*, 23 (IV).

Sennet, R. (2000). *La corrupción del carácter*, Barcelona: Anagrama.

_____ (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Poder Ejecutivo Federal (1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, México: Talleres de encuadernación Progreso.

Ornelas, J. (2007). *Educación y Neoliberalismo en México*. México: BUAP.

Luhmann, N. (2006). *Sociología del riesgo*. México: Universidad Iberoamericana.

Comité Científico Dictaminador

Pedro Ramón Santiago

Doctor en Educación por la Universidad de Guadalajara. Maestro en Administración Educativa por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Juárez Autónoma (UJAT) de Tabasco (UJAT), México. Es profesor-investigador titular de tiempo completo en la UJAT y catedrático del Instituto de Educación Superior del Magisterio de Tabasco (IESMA-SETAB). Perfil PRODEP desde el año 2010, Miembros del Sistema Estatal y Nacional de Investigadores. Editor en Jefe de la Revista científica “Perspectivas Docentes” ISSN 0188-3312 de la UJAT. Ha impartido Conferencias y Cursos en diferentes instituciones, universidades e institutos tecnológicos en Tabasco, Tlaxcala, Puebla, Nayarit, Jalisco, Yucatán; Campeche y Chiapas. Ha participado en 40 proyectos de investigación con financiamiento nacional, regional y estatal. Ha coordinado 4 libros, ha elaborado 15 capítulos de libros y ha publicado 34 artículos.

Evaluador nacional de Proyectos de Fortalecimiento de Cuerpos Académicos del PRODEP. Es miembro de algunas redes de investigación como la Red Durango de Investigadores Educativos A.C. (ReDIE), la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE), en la subárea “Diagnósticos estatales y condiciones de realización de la investigación educativa”, Red Académica sobre Desastres en el Estado de Tabasco (RASDET) y Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional (AMECIDER). Correo electrónico: pramon54@hotmail.com

Miguel Navarro Rodríguez

Profesor-Investigador, Doctor en Educación Internacional por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, adscrito a la Universidad Pedagógica de Durango, en la línea de investigación: ambientes virtuales de aprendizaje, profesor del núcleo académico básico del Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje de la citada Universidad. Actualmente es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 1, con diversas publicaciones nacionales e internacionales en la línea de TICs y Gestión Institucional. Correo electrónico: tondoroque@gmail.com

Martín Muñoz Mancilla

Docente que labora en la Escuela Normal de Coatepec Harinas, integrante de la Red de Investigadores de Durango, y de la Red de Investigación de Educación Rural. Cuenta con Perfil PRODEP. Dentro de su preparación profesional es Maestro en Enseñanza Superior por la Universidad La Salle, campus Ciudad de México, así como Maestro y Doctor en Ciencias de la Educación por el ISCEEM.

En su experiencia profesional se ha desempeñado como docente en los niveles de educación primaria, medio superior y superior. Ha participado como ponente en diversos eventos tanto nacionales, como internacionales. También ha participado como dictaminador en diversas revistas y libros. De manera semejante, ha publicado artículos en diversas revistas y capítulos en diferentes libros.

Entre los capítulos de libros que ha publicado destacan: “Evolución de la formación de docentes para la educación básica: de líder social a competente.” Libro coordinado por Carrillo Álvarez Jesús, Ontiveros Hernández Verónica, Ceceñas Torrero Paula Elvira. (2013). Formación docente: Reflexiones desde diferentes perspectivas, REDIE, Durango, pp. 44-77.

“El desplazamiento de la formación académica: En planes y programas de las escuelas normales de México.” Libro coordinado por Martínez Emma. (2015). La educación en el cambio de época en América Latina y el Caribe desde las perspectivas educativas. Tomo II. Centro de investigación educativa CIE de la Universidad central de Venezuela, pp. 256-263.

“Autorregulación académica en los procesos de formación docente de las escuelas normales.” Libro coordinado por: Hernández Jaques Luis Fernando (2015). Autorregulación académica/ investigaciones sobre la perspectiva docente. REDIE Durango, pp. 34-64.

“Evolución de las TIC en el sistema educativo mexicano: del papel y la tinta a las telecomunicaciones.” Libro coordinado por: Martínez Hernández Luis Manuel, Ceceñas Torrero Paula Elvira y Contreras Hernández Verónica. (2015). Tecnologías de la información y comunicación en el ámbito educativo. Usos y evolución. REDIE, Durango, pp. 32-60.

“La formación en investigación educativa: ¿requerimiento o competencia profesional?”. Libro coordinado por Barraza Macías Arturo y Gutiérrez Olivares Víctor. (2017). Estudio desde la realidad educativa a partir de sus autores, Instituto Universitario Anglo Español, pp. 49-58.

“La educación ambiental en la formación de docentes. Caso Escuelas Normales de México”. Libro coordinado por Calixto Flores Raúl y Moreno Elizalde María Leticia. (2017). Educación ambiental en las instituciones de educación superior. REDIE, Durango, pp. 393-422.

“La juventud ante procesos formativos y laborales en la transición del contexto nacional a global”. Libro coordinado por Robles Estrada Erika, Hans O. y Mercado Aída. (2017). Adolescencia y juventud: procesos de construcción personal y social. México: Colofón. Pp. 73-88.

“Evolución de la manera de formar docentes. De técnicas de enseñanza a estrategias de aprendizaje”. Libro Coordinado por: Montes Virginia, González Dora y Mejía Carrillo Jesús. (2018). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Un acercamiento desde la práctica educativa. REDIE, Durango, pp. 159-186.

“La reflexión en la formación docente. Desde planes y programas de las normales en México”. Libro Coordinado por: Ortega Díaz Cecilia, Hernández Pérez Antonio y Canto José. (2018). Práctica reflexiva para la innovación educativa. REDIE, Durango, pp. 82-120. Correo electrónico: martinmum_m@yahoo.com.mx

Dr. Víctor Gutiérrez Olivárez

Doctor en Psicología y Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) Maestría en “Psicología de la educación: Perspectiva Psicoanalítica” (IMCED) Licenciado en Pedagogía y Preespecialidad en Psicopedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor frente a Grupo de Educación Especial (SEP). Colaborador e Integrante de Revistas Indexadas: ReDIE (México), UARICHA (México), IUNAE (México), CECIP (México), ETHOS EDUCATIVO (México), ENTRETEMAS (Venezuela), GEPU (Colombia), SKOPEIN (Argentina), por mencionar algunas. Autor y Coautor de diferentes libros en el área de: Docencia y Psicología.

Premio Nacional de Psicología en el Área de Docencia 2016 por La Federación Mexicana de Psicología (FMP). Docente Investigador, en el Instituto de Formación e Investigaciones Jurídicas de Michoacán (IFIJUM). Perito Certificado en Psicología Jurídica y Forense por el Colegio Federal de Peritos. Perito en Psicología Forense del Supremo Tribunal de Justicia Michoacán (STJ Mich). Presidente del Colegio Federal de Peritos (CFP). Exconductor del programa de TV e Internet: PSICOMENTARIO por más de 6 años, en la empresa Grupo Radiotele (RT). Analista, Comentarista y Articulista en diferentes medios de comunicación masiva: Televisión, Radio, Internet, Prensa escrita y Portales de Noticias (CBTV, LÍNEA X LÍNEA, SMRTV, VOX 103.3 FM, BRAVOXLARED 1600 AM, NOTIEXPRESS, ATIEMPOMX, TMTV, MEGACABLE 173 y 174, Youtube, por citar algunos). Invitado como Académico, Sinodal, Conferencista y Tallerista en distintas Universidades Públicas y Privadas e Institutos de Investigación en México y el extranjero (UNAM, UAQ, UMSNH, UAG, ITESM, UPN, IMCED, IUP). Correo electrónico: psicomentario@gmail.com

La edición de esta obra estuvo a cargo de
Rafael Cruz Sánchez

Se terminó de subir a la red en junio de 2019.

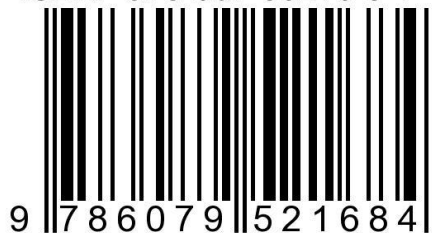
Se emplearon tipos Times New Roman 6, 8, 10, 12, 14 y 20 puntos.

Los actores de la educación superior y el posgrado, es un título bastante ambicioso, que poco puede matizarse al aludir a las revisiones, situaciones y procesos en la era; empero, es precisamente la sugerencia una de las cualidades de este libro, su finalidad busca dotar de reflexiones, de dudas, de inquietudes epitémicas o especulativas sobre los actores, tanto los analizados en los trabajos de este libro, como aquellos que no fueron considerados en él.

El hecho indudable, es poner a debate aquello que está presente en los espacios universitarios, como punto de análisis, reflexión y crítica, no solo de las contribuciones que aquí se presentan, sino de la visión que se ofrece y las que hicieron falta por abordar.

Los actores educativos son, pues, revisados por otros actores con toda la subjetividad con la que miran, revisan y explican, todo para contribuir y poner en escena nuevamente al actor.

ISBN: 978-607-95216-8-4



9 786079 521684