

Modelos Educativos: ¿Cómo ir en otra dirección?

INTERNACIONALIZACIÓN

Compiladores

María del Carmen Navarro Téllez / Xochitl Castellón Fonseca / Margarete Moeller Porraz



Internacionalización

Título de la Colección: Modelos Educativos: ¿cómo ir en otra dirección?

Directora de la Colección:

M.E.S. Patricia Ramírez

Compiladores del Volumen:

M.P.E.S. María del Carmen Navarro Téllez
M.I.E.D.E.S. Xóchitl Castellón Fonseca
M.I.E.D.E.S. Margarete Moeller Porraz

Responsable de diseño:

L.C.M. Vianey Carolina Casillas Vázquez

Primera Edición:
Enero de 2016

Derechos reservados conforme a la ley © Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo S/N C.P.: 63155, Tepic, Nayarit, México.
Teléfono: (311) 211 8800

ISBN Obra Completa: 978-607-7868-90-3

ISBN Volumen: 978-607-7868-91-0

Impreso y hecho en México.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

Comité Editorial

Presidente

C.P. Juan López Salazar
Rector

Vocales:

Dr. Cecilio Oswaldo Flores Soto
Secretario General

Mtro. Jorge Ignacio Peña González
Secretario de Docencia

Lic. José Ricardo Chávez González
Secretario de Educación Media Superior

Dr. Rubén Bugarín Montoya
Secretario de Investigación y Posgrado

Ing. Arturo Sánchez Valdés
Secretario de Servicios Académicos

C.P. Marcela Luna López
Secretaría de Finanzas y Administración

Lic. Edgar Raymundo González Sandoval
Secretario de Vinculación y Extensión

M.C. Sara Bertha Lara Castañeda Dirección Editorial

ÍNDICE

| | | |
|--------------------|---|----|
| | <u>Presentación</u> | 5 |
| Capítulo 1. | LA PERSPECTIVA INTERNACIONAL DE LAS UNIVERSIDADES MEXICANAS | |
| | <u>La Universidad Autónoma de Sinaloa rumbo a la internacionalización de sus programas de posgrado (María Concepción Mazo Sandoval, Isabel Cristina Mazo Sandoval, Francisco Javier López Cruz)</u> | 8 |
| | <u>Análisis de la metodología de los rankings globales de Universidades. Los resultados de las universidades de Nayarit (Daniel Maldonado Félix, Mónica Sandoval Vallejo)</u> | 23 |
| | <u>Mejora continua y certificación internacional: Análisis del reformismo, simulación y desarrollo educativo (María del Refugio Navarro Hernández, Salvador Vázquez Sánchez, Prisca Icela Romo González)</u> | 32 |
| | <u>La movilidad académica y su importancia en los procesos de internacionalización de la educación superior (Yaneth Ortiz Nova)</u> | 40 |
| Capítulo 2. | EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS | |
| | <u>El proceso de acreditación. La experiencia del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación perteneciente a la Universidad Autónoma de Nayarit (Eva María Montes Reyes, Judith Salazar Celedón, Mónica Olivia Plascencia Bernal)</u> | 53 |
| | <u>Los procesos de evaluación diagnóstica ante los CIEES en las Licenciaturas en Computación y Derecho de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (Guadalupe Gerónimo López)</u> | 60 |
| | <u>Una mirada a la evaluación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria: resultados del EGC-LEPRI aplicado a los estudiantes de tercer y cuarto año de las escuelas normales en Nayarit (Héctor Torres Ríos, Alma Cecilia Medina Alcázar)</u> | 70 |

Capítulo 3. MOVILIDAD ESTUDIANTIL

| | |
|---|----|
| <u>La movilidad estudiantil desde dos modalidades: la presencial y la virtual en la Universidad de Guadalajara</u> (Ricardo García de Alba García, María Enriqueta López Salazar)..... | 85 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| <u>La movilidad estudiantil en la Universidad Veracruzana</u> (Argelia Ramírez Ramírez)..... | 95 |
|---|----|

Capítulo 4. REDES DE COLABORACIÓN

| | |
|---|-----|
| <u>Conformación de redes académicas en las universidades públicas a partir de las políticas educativas: un análisis comparativo en dos Universidades</u> (Rosario de los Milagros Ruiz Ortega)..... | 104 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| <u>Retos y oportunidades de los docentes investigadores en la participación de redes de colaboración interinstitucional</u> (Antonio Saldaña Salazar, Martha Alicia González Bueno, María Enriqueta Martínez Guevara)..... | 117 |
|---|-----|

PRESENTACIÓN

Cumpliendo una vez más con su responsabilidad de difundir los resultados de la investigación relacionados con las problemáticas sociales y educativas, así como con la práctica de la docencia y de la extensión de la cultura y los servicios, la Universidad Autónoma de Nayarit auspicia la edición de la segunda colección de libros electrónicos que recopilan resultados de investigación y reflexiones teóricas de docentes, investigadores y estudiantes de la propia Universidad, de Instituciones de Educación Superior de otros estados del país e incluso, de otras IES del mundo, quienes participaron además en el 10º Congreso de Investigación Educativa.

Los programas académicos de Licenciatura en Ciencias de la Educación (CEPPE) y Maestría en Educación (Fomix-PNPC-Conacyt) del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, promovieron la publicación de la colección denominada "**Modelos Educativos: ¿cómo ir en otra dirección?**", de la cual se desprende el capítulo "**Internacionalización de la Educación**", que es el **Volumen I** de esta colección. En él, se abordan temáticas en torno a los procesos institucionales de internacionalización como los indicadores de evaluación y acreditación, movilidad e intercambio académico, flexibilidad curricular y convalidación, revalidación o normalización, redes de colaboración y relaciones entre lo local y lo global.

En este sentido, hablar de construcción de modelos alternativos significa, en términos de internacionalización de la educación, recuperar las experiencias en torno a la acreditación de programas e instituciones, los marcos normativos de estos procesos, situaciones de rankings internacionales y certificación de procesos institucionales.

Se pretende, con las colaboraciones que forman parte de esta colección, contribuir a:

- Discutir las condiciones actuales de los modelos educativos en los tipos y niveles de educación, analizando todas las condicionantes involucradas;
- Reconocer que es posible ir en otra dirección a los parámetros establecidos por la política educativa vigente.

Se pone también en manos -y a consideración- de nuestros estudiantes y colegas, en las IES del país y del extranjero, la posibilidad de retomar algunas ideas, tópicos de discusión, hipótesis, conclusiones o preguntas aquí planteadas, para contribuir a enriquecer el debate permanente sobre los modelos educativos en que se mueve la formación de niños, jóvenes y adultos en el mundo.

La Universidad Autónoma de Nayarit agradece a la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Universidad de Guadalajara (UdG), Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE), Universidad de Colima (UC), Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE), Universidad de Guanajuato (UG), Universidad de Pamplona Colombia (UPC), Instituto

Pedagógico de Estudios de Posgrado (IPEP), Universidad de la Serena Chile (USCH), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y en especial agradecimiento a todos los ponentes, conferencistas y asistentes que hicieron posible con sus aportaciones, esta edición.

CAPÍTULO 1

LA PERSPECTIVA INTERNACIONAL DE LAS UNIVERSIDADES MEXICANAS

La Universidad Autónoma de Sinaloa rumbo a la internacionalización de sus programas de posgrado

María Concepción Mazo Sandoval
Isabel Cristina Mazo Sandoval
Francisco Javier López Cruz

Introducción

En algunas instituciones de educación superior es evidente la presencia de una actitud crítica y de permanente revisión respecto a las acciones de evaluación, que se pueden considerar como una condición indispensable para un perfeccionamiento permanente de la actividad. Sin embargo, en el discurso prevalece el uso de la evaluación con la intención de establecer acciones de control ya sea sobre los profesores o bien sobre los procesos que están en la mira.

En este caso, la revisión constante de la situación que guardan los programas de posgrado vigentes en nuestra universidad han logrado en los últimos años buenos frutos pues del total de programas de posgrado que se ofertan y que están operando actualmente, se percibe con creces el que se esté atendiendo en lo general y de manera particular cada uno de los programas (especialidad, maestría y doctorado) que se ofertan en las facultades de la institución. Revisemos a groso modo el desarrollo de este nivel educativo desde 2009 a la fecha.

En el año 2009 la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) contaba con 9 posgrados acreditados en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Para el primer semestre del año 2010 se elevó a 15. Al finalizar el año 2011 se alcanzó la acreditación de 20; con respecto al 2012 se lograron acreditar 8 programas más sumando un total de 28 posgrados, de los cuales 16 son maestrías y 12 son doctorados. Ello se resume en la siguiente tabla.

| Año | Especialidades | Maestrías | Doctorados | Total |
|------------|-----------------------|------------------|-------------------|--------------|
| 2009 | | 5 | 4 | 9 |
| 2010 | | 10 | 5 | 15 |
| 2011 | | 12 | 8 | 20 |
| 2012 | 5 | 16 | 12 | 33 |
| 2013 | 5 | 16 | 12 | 33 |
| 2014 | 7 | 15 | 13 | 35 |

FUENTE: Elaboración propia, a partir de archivos de la Dirección General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Sinaloa. 2009

Actualmente la UAS cuenta con 28 programas (maestría y doctorado) que forman parte del PNPC así como siete especialidades médicas que también están en el padrón de posgrados de calidad; lo cual representa que en la actualidad se

encuentre entre las 10 UPEP (Universidades con Programas Educativos de Posgrado) con más programas acreditados en el país y en el noroeste de México superada únicamente por la Universidad Autónoma de Baja California (Guerra, 2014, 46).

Con respecto a las Especialidades Médicas, la UAS posee 27, todas avaladas por la Comisión Interinstitucional de Formación de Recursos Humanos para la Salud (CIFRHS). Además de ellas se cuenta con una Especialidad en Odontología; así mismo, su oferta de posgrado se ha incrementado ya que recientemente se han autorizado por el Consejo Universitario la apertura de seis maestrías y dos doctorados, por lo cual el total de posgrados activos de la Universidad es de 66.

Tabla 2. Evolución General del Posgrado en la UAS

| Año | Especialidades | Maestrías | Doctorados | Total posgrados | Posgrados PNPC | Matrícula Estudiantil |
|------------|-----------------------|------------------|-------------------|------------------------|-----------------------|------------------------------|
| 2009 | 17 | 28 | 8 | 53 | 9 | 1421 |
| 2010 | 17 | 29 | 8 | 54 | 15 | 1494 |
| 2011 | 22 | 20 | 14 | 56 | 20 | 1451 |
| 2012 | 27 | 18 | 15 | 60 | 33 | 1419 |
| 2013 | 26 | 21 | 15 | 62 | 33 | 1621 |
| 2014 | 27 | 24 | 15 | 66 | 35 | 539* |

**Estos datos fueron retomados del primer informe de labores del Rector Juan Eulogio Guerra Liera, en donde expresa que de estos 539 estudiantes, los cuales 461 son becarios del CONACyT. La matrícula ha disminuido debido a que se ha dado prioridad a programas inscritos en el PNPC y, algunos programas no tienen alumnos a esta fecha ya que están en proceso de nueva convocatoria*

FUENTE: Elaboración propia a partir de archivos de la DGIP, 4° Informe VACB y el 1° Informe JEGL

Como se puede observar en el cuadro anterior, la evolución del posgrado en la UAS ha sido muy positivo, el incremento de programas en PNPC le ha significado figurar en los estándares de calidad nacional, generando con ello la posibilidad de buscar posicionarlos a otros niveles como bien puede ser el plano internacional.

La presencia de un buen número de programas de posgrado en nuestra Universidad, es a la vez un indicador de la preocupación que existe por mejorar las condiciones de habilitación tanto de su personal docente como de usuarios que buscan la actualización disciplinaria; pero, junto a esta oferta de programas tanto de especialidad, maestría y de doctorado, se presentan una serie de situaciones que aportan al mejoramiento de los indicadores personales e institucionales. De aquí que analizar lo referente a mecanismos de ingreso, permanencia, egreso, reglamentación, obtención de recursos económicos, tasas de titulación, planta docente y administrativa de los programas de posgrado que se ofertan en la universidad, nos da un panorama claro de la situación que estos guardan y las posibilidades que presentan para ingresar o permanecer en el padrón nacional de posgrado de calidad del CONACyT.

Pero, sumado a lo anterior, no se puede dejar de lado la productividad tanto de los docentes que conforman los núcleos académicos básicos de los programas así como de los estudiantes de los mismos. La producción académica y científica de impacto como son: libros en editoriales de prestigio nacional e internacional, artículos en revistas con arbitraje internacional, participación en congresos y otros eventos para la presentación de avances y resultados de investigación; así como la movilidad de estudiantes y profesores a través de estancias académicas y de intercambio a universidades y centros de investigación nacional e internacional, marcan, sin lugar a dudas el rumbo que se debe trazar al buscar la internacionalización de los programas de posgrado institucionales.

Lo expuesto previamente conforma el precedente del estudio que se realiza y del cual se presentan ahora un avance de resultados, específicamente en lo referente a la productividad tanto de los docentes como de los estudiantes de tres programas de posgrado que forman parte de la oferta de la UAS y que actualmente son evaluados como parte del PNPC (Programa Nacional de Posgrado de Calidad).

Sustentación

Los estudios de posgrado son considerados también como la educación terciaria y, en general se puede afirmar que es en este nivel de educación donde se genera el conocimiento nuevo, donde se producen las investigaciones que coadyuvan en la generación del mismo y además, desde aquí se busca que haya un mejor entendimiento tanto de las teorías del conocimiento como de los métodos más apropiados para la indagación y la explicación de los fenómenos en estudio.

Hablar del posgrado en las Universidades implica necesariamente pensar en el contexto en el cual se desenvuelve tanto la educación como la sociedad en su conjunto. El escenario global con su dinámica imparable está cambiando la visión que se tiene de la sociedad pues la vorágine que la envuelve repercute en todos y cada uno de sus procesos. Desde luego, el ámbito económico va marcando el rumbo ya que la productividad y por qué no decirlo el consumismo son vistos como los motores claves de la globalización. Los países buscan producir más para que se consuma con mayor intensidad.

La educación como tal, ha sido afectada o más bien impactada por lo anterior, la visión de la misma como un espacio de desarrollo intelectual y humanista ha pasado a un segundo plano y son los organismos internacionales los que han metido sus manos para evaluar sus condiciones; al futuro profesionista se le prepara para la incorporación al mercado laboral; se busca que sus habilidades y destrezas sean tales que se apliquen en la producción de nuevos conocimientos (recurso que genera bienes de consumo).

En ese contexto, el posgrado juega una función relevante debido a los objetivos para los cuales surge en las universidades ya que tienden principalmente a la búsqueda

de solución de problemas a partir de las investigaciones que se plantean y desarrollan en conjunto tanto los investigadores como los grupos de investigación involucrando por supuesto a los estudiantes de este nivel. En este sentido encontramos que:

Los organismos internacionales (BM, OCDE, UNESCO, CEPAL, entre otros) le han puesto rumbo y atención a una serie de elementos que deben considerarse parte central de los estudios de especialización y posgrado: el conocimiento, la innovación tecnológica y la competitividad internacional. Estos tres elementos pueden ser el motor de desarrollo económico de la sociedad, por lo que se requiere una nueva visión institucional (García y Reboloso, 2011, 18-19).

Entonces, la visión de las IES debe estar enfocada a no solamente ofertar programas de posgrado, sino hacerlo siguiendo los estándares de calidad que marcan en un primer plano los organismos nacionales y en un segundo los internacionales. Para nuestro caso, es el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) quien marca la pauta en los estudios de posgrado a través de su apartado denominado PNPC (Programa Nacional de Posgrados de Calidad) que, una vez cubierto lo conducente se puede pensar en la búsqueda de la competitividad internacional.

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), es la institución que se encarga de elaborar políticas encaminadas a fortalecer el desarrollo científico y tecnológico de México. Además, destina recursos para los programas de posgrado que consiguen acreditar su calidad mediante la evaluación de los (...) lineamientos. Las instituciones que garantizan que los posgrados que se imparten cuentan con un núcleo básico de académicos, altas tasas de graduación, infraestructura necesaria, alta productividad científica y tecnológica y el seguimiento de egresados entre otros, ingresan al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) (Hernández, Tavera y Jiménez, 2012,43).

De acuerdo con los lineamientos del PNPC del CONACyT, se puede hablar de calidad si los programas están clasificados en el padrón nacional de posgrado o bien en el programa de fomento a la calidad.

El reconocimiento a la calidad de la formación de los programas de posgrado que ofrecen las instituciones de educación superior y los centros de investigación se lleva a cabo mediante rigurosos procesos de evaluación por pares académicos, y se otorga a los programas que muestran haber cumplido los más altos estándares de calidad y pertinencia. Es por ello que los procesos de evaluación y seguimiento son componentes clave del PNPC para ofrecer a estudiantes, instituciones académicas, sector productivo y a la

sociedad en general, información y garantía sobre la calidad y pertinencia de los posgrados reconocidos (CONACyT, 2014).

Otros criterios, no menos importantes para la evaluación de resultados de los programas, tienen que ver con el alcance, cobertura y evolución del programa de acuerdo con la atención de las necesidades por las cuáles fue creado y puesto en marcha; además de tomar en cuenta la eficiencia terminal, donde se analiza la proporción de estudiantes que se gradúan en un periodo de acuerdo a la duración del programa y que se establece desde los criterios de funcionamiento del mismo a través de los reglamentos bajo los cuales se rigen.

En ese mismo tenor, el sistema propone una evaluación de la calidad del posgrado tomando como base seis categorías relevantes como son la estructura del programa, los estudiantes, el personal académico, infraestructura y servicios, los resultados obtenidos así como la cooperación con otros actores de la sociedad. Sin embargo, existen otros aspectos que también son considerados dentro de ese proceso y que ya se han mencionado en párrafos anteriores. Rescatamos ahora lo referente a las contribuciones de la planta docente y estudiantes, ya que además de otros parámetros...

Existe una subsección en la cual se analiza la contribución al conocimiento, en ella se relaciona la productividad académica del estudiante con la productividad del núcleo académico básico, ante lo que se espera que los estudiantes desarrollen y presenten como mínimo un producto original. Para los académicos la exigencia es superior, pues éstos deberán contar con productividad reciente y original de mínimo un producto por año, calculado con el promedio de los últimos cinco años (Ortiz-Villanueva, 2013, 120).

De acuerdo con los criterios mencionados en la cita anterior, retomemos lo concerniente a la productividad de los estudiantes y profesores del núcleo básico ya que es en este rubro donde está el mayor peso del programa de acuerdo con las exigencias de los organismos y comités evaluadores, la producción científica de profesores y estudiantes, son el referente clave del nivel de impacto de los programas en el entorno social y científico. Un programa que no presenta resultados académicos relevantes corre el riesgo de no permanecer en el estándar de calidad nacional.

Sin embargo, la búsqueda de la internacionalización obedece a la necesidad de atender otros criterios además de la productividad académica de alto nivel (artículos arbitrados, capítulos y libros con editoriales de prestigio, etc.); requiere también la evaluación y acreditación de los programas por organismos internacionales que de acuerdo con Águila (2005), citado por Valenzuela-Morales (2014), explican y argumentan que con relación a los procesos de evaluación de la calidad, actualmente todos los organismos internacionales coinciden en la incorporación de una "evaluación externa" que generalmente toma como punto de partida la autoevaluación realizada por la institución que alberga el programa, complementada

además con información derivada de la observación del programa por parte de evaluadores externos, con el propósito de detectar problemas y dificultades y proponer alternativas de acción.

En ese mismo tenor expresan que el segundo aspecto a considerar es la "acreditación", que permite establecer procedimientos para certificar públicamente los requerimientos mínimos de calidad que reúne un programa o una institución académica, así como brindarle asesoría académica para mejorar su calidad y ofrecer información a los usuarios potenciales de dichos programas o instituciones.

De acuerdo con lo propuesto por el Plan de Desarrollo Institucional CONSOLIDACIÓN 2017, la intención de la administración rectoral actual está orientada a "lograr que la institución incremente su prestigio internacional y se convierta en un destacado proveedor de servicios educativos con base en la calidad de sus programas, haciendo que la política de evaluación ascienda a niveles de excelencia mundial" (UAS, 2014, 76). Así como también se propone en cuanto a la "participación en la sociedad global del conocimiento de nuestros profesores e investigadores, (...) lograr una mayor inserción de las comunidades académicas en los espacios de creación y difusión del conocimiento a nivel mundial, y garantizar mecanismos para que los investigadores vinculen su experiencia internacional con la docencia" (ídem).

Las acciones emprendidas desde hace ya dos períodos rectorales de cuatro años y el actual, nos muestra registro de avances en cuanto a la consolidación del posgrado en la UAS, nos indican que, la ruta trazada en cuanto a revisar (autoevaluar) de manera interna cada uno de los programas de posgrado para ordenarlos de acuerdo con los lineamientos del CONACyT, va formando una ruta positiva; sin embargo la tarea es ardua todavía ya que de acuerdo con los resultados obtenidos en particular con programas de maestría nos van indicando el camino a seguir.

Metodología

Para este estudio se ha planteado como ruta metodológica la siguiente: Es un estudio de corte cualitativo con apoyo de estadística básica y procesamiento de datos en SPSS; se usó un cuestionario con 93 reactivos estructurados con respuestas tipo escala de Likert en su mayoría; el instrumento está agrupado por bloques de acuerdo con el ANEXO A (Guía de autoevaluación del posgrado propuesto por el CONACyT), aunque dicho instrumento es de elaboración propia.

La obtención de datos se realizó aplicando el cuestionario a estudiantes y profesores de maestría y doctorado buscando siempre que el tiempo de respuesta entre la entrega del instrumento y la devolución del mismo fuera de menos de siete días. La muestra encuestada para cada programa es de más del 50% de la población que la conforma, incluso cercana al 80%. En este caso, se han considerado únicamente los datos obtenidos relacionados con la productividad académica de alumnos y docentes

y se han seleccionado tres programas de maestría cuyo criterio es que se encuentren dentro del PNPC.

Resultados

El análisis empírico de datos que se presentan a continuación corresponde a lo obtenido en los programas de maestría en educación (de la FACE), la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud (Facultad de Medicina) y Maestría y Doctorado en Ciencias en Recursos Acuáticos (FACIMAR). El número de maestros y estudiantes encuestados de estos programas es el siguiente:

| TABLA 3. Profesores y estudiantes encuestados | | |
|--|-------------------------------|------------------------------|
| Programa | Número de profesores | Número de estudiantes |
| Maestría en Educación | 11 63.6% pertenecen al NAB | 13 |
| Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud | 7 71.4% pertenecen al NAB | 40 |
| Maestría y Doctorado en Recursos Acuáticos | 15 100% pertenecen al NAB | 38 |

FUENTE: Resultados de investigación, elaboración propia

Para tener un acercamiento a la productividad académica del docente se revisaron los rubros de participación en actividades como conferencista, congresista, pertenencia al NAB, si es miembro del SNI, el número y tipo de publicaciones. Se obtuvieron los datos siguientes:

Productividad académica del maestro

Este apartado, dedicado a los maestros, comprende aspectos como la participación en actividades extracurriculares, su participación como conferencista, congresista, si realiza publicaciones, si está dentro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), así como sobre su pertenencia al Núcleo Básico del Posgrado (NBP). Enseguida se hará una breve explicación de las respuestas emitidas por los docentes.

- Participación en actividades extracurriculares

En la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud, el 71.40% respondió que siempre participa en actividades extracurriculares, en tanto que en Maestría y Doctorado en FACIMAR, el 33.30% expresa que siempre y un mismo porcentaje que frecuentemente, por su parte en la Maestría en Educación, el 27.30% dice que siempre, y un 45.50% que frecuentemente, encontrando que casi en su totalidad los maestros entrevistados, participan cotidianamente en actividades extracurriculares.

TABLA 4. Participación de profesores en actividades extracurriculares

| ¿Participa en actividades extracurriculares? | Maestría en Docencia Ciencias de la Salud | % | Maestría y Doctorado FACIMAR | % | Maestría en Educación | % |
|---|--|----------|-------------------------------------|----------|------------------------------|----------|
| Siempre | 5 | 71.40 | 5 | 33.30 | 3 | 27.30 |
| Frecuentemente | 2 | 28.60 | 5 | 33.30 | 5 | 45.50 |
| Algunas veces | | | 4 | 26.70 | 2 | 18.20 |
| Rara vez | | | | | 1 | 9.10 |
| Nunca | | | 1 | 6.70 | | |
| Omitió | | | | | | |

FUENTE: Resultados de investigación, elaboración propia

- Participación como conferencista en eventos relacionados con el posgrado

El que un maestro sea invitado a impartir conferencias habla del reconocimiento de su calidad como experto en el manejo de alguna temática en particular; por ello se les cuestiona sobre su participación como conferencistas en eventos relacionados con el posgrado; donde se puede comparar que en la Maestría en Educación el 45.50% siempre ha participado como tal, en tanto que la Maestría y Doctorado de FACIMAR, el 60% está siempre y frecuentemente participando en la impartición de conferencias, no así en la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud, donde el 57.10% expresa que algunas veces participa como conferencista.

TABLA 5. Participación de profesores como conferencistas

| ¿Participa como conferencista en eventos relacionados con el posgrado? | Maestría Docencia Ciencias de la Salud | % | Maestría y Doctorado FACIMAR | % | Maestría en Educación | % |
|---|---|----------|-------------------------------------|----------|------------------------------|----------|
| Siempre | 2 | 28.60 | 6 | 40.00 | 5 | 45.50 |
| Frecuentemente | 1 | 14.30 | 3 | 20.00 | | |
| Algunas veces | 4 | 57.10 | 3 | 20.00 | 2 | 18.20 |
| Rara vez | | | 2 | 13.30 | 1 | 9.10 |
| Nunca | | | 1 | 6.70 | 3 | 27.30 |

FUENTE: Resultados de investigación, elaboración propia

- Participación como congresista en eventos relacionados con el posgrado

Un docente que realiza investigación tiene el deber de asistir a diferentes eventos de carácter nacional e internacional a compartir sus investigaciones lo que al mismo tiempo le permite recibir críticas para ampliar su panorama y también conocer las investigaciones y los resultados que desarrollan otros investigadores. A ellos se les preguntó sobre su participación en dichos eventos como congresistas; las respuestas fueron: en la Maestría y Doctorado de FACIMAR, en un 66.70% es una actividad que se realiza siempre y frecuentemente, lo que habla de maestros preocupados por

estar a la vanguardia de los cambios y novedades en su formación profesional, estando muy cerca de este porcentaje también los docentes de la Maestría en Educación, en un 63.60% de asistencia como congresistas como actividad desarrollada siempre y frecuentemente, por su parte los docentes de la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud, donde el 57.10% expresa como actividad que se realiza algunas veces.

- Presentación de publicaciones en revistas

La publicación en revistas es también una actividad valorada como actividad de calidad, ya que estas pasan por filtros de evaluación y requisitos que se deben cumplir para poder aparecer en este tipo de publicaciones. Por ello, se les preguntó a los maestros sobre su participación en publicaciones en revistas, a lo que los profesores de la Maestría y Doctorado de FACIMAR, respondieron en un 93.30% como actividad que desarrollan siempre y frecuentemente, lo cual habla de maestros preparados y comprometidos con el desarrollo de esta actividad. Ahora en la Maestría en Educación el 45.50% expresa que es una actividad que desarrollan siempre y de manera frecuente, en tanto que en la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud, expresan en un 71.50% como actividad que nunca o rara vez han desarrollado.

- Publicaciones realizadas al año y tipo de publicaciones

Continuando con las publicaciones en revistas, se les preguntó sobre el número de publicaciones realizadas: en la Maestría y Doctorado de FACIMAR, el 86.70% expresa que de una a tres publicaciones al año, en tanto que en la Maestría en Educación en un 63.60% publican de una a tres publicaciones al año, no así en la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud, donde solo el 42.30% realiza de una a tres publicaciones en el año.

El tipo de publicaciones también cuenta para saber si estas son de calidad, los maestros expresan lo siguiente: de la Maestría y Doctorado de FACIMAR, el 60% hace publicaciones arbitradas, así mismo un 13.30% desarrolla publicaciones no arbitradas, un 86.70% hace publicaciones indexadas y también un 33.30% en memorias con ISBN. Por su parte en la Maestría en Educación el 36.40% expresa su participación en publicaciones arbitradas, y un 27.30% en no arbitradas, así como un 18.20% en publicaciones indexadas, y un 45.50% publicaciones en memorias con ISBN. Por último con escasa participación esta la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud, ya que ellos expresan en un 14.30% su participación en publicaciones arbitradas, en no arbitradas y en este mismo porcentaje en memorias con ISBN, quedando un 57.10% que no manifiesta desarrollar dicha actividad como se puede apreciar en el cuadro siguiente.

| TABLA 6. Tipo de publicaciones de los profesores | | | | | | | |
|---|----|--|----------|-------------------------------------|----------|------------------------------|----------|
| Tipo de publicaciones | | Maestría en Docencia Ciencias de la Salud | % | Maestría y Doctorado FACIMAR | % | Maestría en Educación | % |
| Arbitradas | SI | 1 | 14.30 | 9 | 60.00 | 4 | 36.40 |
| | No | | | 6 | 40.00 | | |
| No arbitradas | SI | 1 | 14.30 | 2 | 13.30 | 3 | 27.30 |
| | No | | | 13 | 86.70 | | |
| Indexadas | SI | | | 13 | 86.70 | 2 | 18.20 |
| | No | | | 2 | 13.30 | | |
| Memorias con ISBN | SI | 1 | 14.30 | 5 | 33.30 | 5 | 45.50 |
| | No | | | 10 | 66.70 | | |
| Omitió | | 4 | 57.10 | | | | |
| FUENTE: Resultados de investigación, elaboración propia | | | | | | | |

- Pertenencia al núcleo académico básico del programa

Todo programa de posgrado, debe contar con un cuerpo académico básico que le permita fortalecer su proyecto educativo, siendo quienes darán el respaldo y apoyo a los estudiantes a lo largo de su carrera; por ello se les preguntó a los maestros su pertenecía al núcleo académico básico del posgrado. De la Maestría y doctorado de FACIMAR, el 100% de los maestros consultados afirmaron su pertenencia al NAB, en el caso de la Maestría en Educación, el 63.60% si pertenecen a dicho núcleo, y por su parte en la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud el 71.40% de los maestros consultados expresan que si pertenecen al NAB del posgrado.

- Pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores

Todo investigador recibe como reconocimiento a su actividad la oportunidad de participar para pertenecer al SNI, donde se reconoce su calidad a nivel nacional y se le da confianza para participar como evaluador de proyectos; aspecto que se cuestionó a los maestros de los tres programas comparados, donde el 60% de los docentes de la Maestría y doctorado de FACIMAR respondieron afirmativamente ser parte del SNI, por su parte en la Maestría en Educación el 27.30% dice si pertenecer a este sistema, y en la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud solo el 14.30% de los consultados afirma formar parte de los investigadores del SNI.

Ahora revisemos lo que se presenta en los estudiantes; para ello se consideraron los aspectos relacionados con la participación en conferencias, talleres, simposios, congresos, así como su participación como ponente tanto a nivel nacional como internacional.

Productividad de los estudiantes de posgrado

El impulso del desarrollo de los estudiantes de posgrado desde las aulas es una actividad que marcará la pauta para motivarlos a desarrollar investigaciones, por lo que se les cuestionó sobre su interés de asistir y participar en conferencias, talleres, congresos, los cuales les muestran el panorama actual de estado del arte en investigación. Se les pregunta también sobre las condiciones que les otorga el posgrado para desarrollar e impulsar su productividad en materia de investigación, así como su involucramiento en estas actividades

- Participación en conferencias de apoyo en su formación

Los estudiantes de Docencia en Ciencias de la Salud, expresan en un 67.5% que siempre y frecuentemente el posgrado realiza y ellos participan en conferencias de apoyo a su formación, en tanto los de la Maestría en Educación un 77.99% participan siempre y frecuentemente, y por último los estudiantes de la Maestría de FACIMAR, su porcentaje de siempre y frecuentemente es de un 42.3%.

- Participación en talleres de apoyo para su formación

Sobre su participación en talleres que realiza su posgrado, los estudiantes de la Maestría en Educación, expresan su participación activa en un 76.9%, seguidos de los estudiantes de la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud con un porcentaje de 67.5% quedando en último lugar los estudiantes del Maestría de FACIMAR en un 45.1%.

TABLA 7. Participación de estudiantes en talleres

| ¿El posgrado realiza y participa en talleres que son de apoyo para su formación? | Maestría Docencia Ciencias de la Salud | % | Maestría FACIMAR | % | Maestría en Educación | % |
|--|--|------|------------------|------|-----------------------|------|
| Siempre | 18 | 45.0 | 3 | 11.5 | 8 | 61.5 |
| Frecuentemente | 9 | 22.5 | 9 | 34.6 | 2 | 15.4 |
| Algunas veces | 10 | 25.0 | 8 | 30.8 | 1 | 7.7 |
| Rara vez | 3 | 7.5 | 5 | 19.2 | | |
| Nunca | | | 1 | 3.8 | | |
| Omitió | | | | | 2 | 15.4 |

FUENTE: Resultados de investigación, elaboración propia

- Participación en simposios de apoyo para su formación

También se les cuestionó sobre su participación en simposios de apoyo a su formación, a lo que los estudiantes de la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud, contestaron en un 67.5% de manera positiva a su participación como siempre y frecuentemente. Por su parte los estudiantes de la Maestría en Educación,

expresan su participación en estos eventos de manera regular en un 61.5%, quedando más baja la participación de los estudiantes de la maestría de FACIMAR en un 48.5% de participación.

- Participación en congresos que son de apoyo para su formación

La participación en congresos desde la formación estudiantil es una actividad que abre posibilidades de crecimiento a los estudiantes, así como invita y motiva a participar y compartir sus experiencias conforme van avanzando en sus trabajos de investigación; por ello, se les preguntó a los estudiantes de su participación en congresos, obteniendo que los estudiantes de Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud expresan en un 72.5% que participan siempre y frecuentemente, así mismo los estudiantes de Maestría en Educación respondieron en un 69.2% de su participación como siempre y frecuentemente, y por su parte los estudiantes de maestría de FACIMAR expresan su participación de manera activa en un 57.7%.

- Participación en encuentros estudiantiles

Los encuentros estudiantiles representan una oportunidad de conocer puntos de vista diferentes e inquietudes variadas, lo cual enriquece la formación de los estudiantes; aquí los estudiantes de Maestría en Educación afirman de su participación de manera activa en un 76.9%, seguidos de los estudiantes de Maestría de FACIMAR con un porcentaje del 50% de manera activa, y por su parte los estudiantes de Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud expresan su participación en un 45.0%.

- Presentación de ponencias en congresos nacionales e internacionales

No solo la asistencia a conferencias, talleres y encuentros son de importancia, el que el estudiante tenga la posibilidad de salir y exponer sus avances de proyectos, a través de congresos, irá formando su seguridad y motivación para realizar investigaciones, así mismo les permite obtener conocimientos frescos en materia de su formación, por esto se les cuestionó sobre su participación como ponentes en congresos nacionales e internacionales (por razones de espacio presentamos solamente datos de participación internacional) a lo que los estudiantes de la Maestría en Educación respondieron que siempre han presentado ponencias en este tipo de eventos en un 15.4%, seguidos de los estudiantes de maestría de FACIMAR en un 11.5% y como último en participaciones queda los estudiantes de Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud con un 7.5% de participaciones como ponentes en congresos internacionales.

TABLA 8. Participación de estudiantes con ponencias en congresos internacionales

| ¿Ha realizado ponencias en congresos internacionales? | Maestría Docencia Ciencias de la Salud | % | Maestría FACIMAR | % | Maestría en Educación | % |
|---|--|------|------------------|------|-----------------------|------|
| Siempre | 1 | 2.5 | 2 | 7.7 | 2 | 15.4 |
| Frecuentemente | 2 | 5.0 | 1 | 3.8 | | |
| Algunas veces | 9 | 22.5 | 3 | 11.5 | | |
| Rara vez | 2 | 5.0 | 2 | 7.7 | | |
| Nunca | 24 | 60.0 | 18 | 69.2 | 9 | 69.2 |
| Omitió | 2 | 5.0 | | | 2 | 15.4 |

FUENTE: Resultados de investigación, elaboración propia

- Presentación de publicaciones en revistas

Las publicaciones en revistas son una manera más de divulgar la productividad, por lo que se les preguntó a los estudiantes si han presentado publicaciones en revistas, a lo que los estudiantes de Maestría en Educación respondieron que siempre han presentado publicaciones en revistas en un 23.1%, seguidos de los estudiantes de Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud con un 17.5% de participación activa en publicaciones, quedando al final de este comparativo los Estudiantes de maestría de FACIMAR con un 3.8% de participación en este tipo de actividades.

TABLA 9. Publicaciones de estudiantes en revistas

| ¿Ha presentado publicaciones en revistas? | Maestría Docencia Ciencias de la Salud | % | Maestría FACIMAR | % | Maestría en Educación | % |
|---|--|------|------------------|------|-----------------------|------|
| Siempre | 6 | 15.0 | 1 | 3.8 | 3 | 23.1 |
| Frecuentemente | 1 | 2.5 | | | | |
| Algunas veces | 1 | 2.5 | 5 | 19.2 | | |
| Rara vez | 31 | 77.5 | 1 | 3.8 | 1 | 7.7 |
| Nunca | 1 | 2.5 | 19 | 73.1 | 7 | 53.8 |
| Omitió | 1 | 2.5 | | | 2 | 15.4 |

FUENTE: Resultados de investigación, elaboración propia

Conclusiones

La pregunta sobre la cual ha girado nuestra disertación en este artículo se refiere a: ¿Cuáles y cómo inciden los indicadores de productividad, movilidad estudiantil y

docente en el proceso de internacionalización de los programas de posgrado de la UAS?

Los resultados aquí presentados nos indican que la ruta trazada va rindiendo frutos pero se requiere fortalecer la consolidación de la planta académica así como de los grupos de investigación o núcleos académicos básicos en cada uno de los programas. En el caso de la maestría y doctorado de la FACIMAR observamos que hay un camino más avanzado que en el caso de las maestrías en docencia y educación (tanto en planta docente como en estudiantes).

Este primer acercamiento nos permite ubicar aquellos parámetros que requieren ser fortalecidos si la mira es internacionalizar los programas de posgrado a partir de la producción y divulgación del conocimiento de tal suerte que las acciones orienten hacia la consolidación e internacionalización de dichos programas. Reiteramos que nos ha parecido relevante pensar y analizar este proceso desde la producción y divulgación de las investigaciones ya que los rankings internacionales hablan del posicionamiento institucional tomando como relevante dichos parámetros y cómo podemos darnos cuenta, la productividad está todavía muy por debajo de dichos parámetros.

Hay otros factores que también son importantes como son la movilidad y el intercambio académico, la visita de investigadores de reconocido prestigio así como la aceptación de estudiantes extranjeros en los programas de posgrado; este último rubro no es percibido, para el caso de los programas aquí comparados, la nacionalidad de más del 90% de sus estudiantes es mexicana. Hemos analizado los resultados de tres programas de posgrado de la UAS que están en el PNPC, nos encontramos ahora con datos que nos indican que de los rubros citados por Valenzuela-Morales (2014), lo referente a la evaluación de la calidad de los programas por organismos internacionales y transitar a la acreditación a ese nivel son los caminos a recorrer una vez que se han cubierto los parámetros marcados por el CONACyT en el entorno nacional. Los resultados en cuanto a habilitación de planta docente, infraestructura y equipamiento así como la incorporación de los estudiantes a proyectos de investigación deberán seguir fortaleciéndose.

Bibliografía

CONACyT-PNPC <http://www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad> Consultado en junio de 2014.

Corrales Burgueño, Víctor Antonio. 2013. CUARTO INFORME 2012-2013. Versión gráfica. Universidad Autónoma de Sinaloa. México.

- García Quintanilla, Magda y Reboloso Roberto. 2011. "El posgrado en el contexto internacional" CIENCIA UANL/VOL XIV, No 1, ENERO-MARZO 2011. [http://eprints.uanl.mx/268/1/opinion\(2\).pdf](http://eprints.uanl.mx/268/1/opinion(2).pdf). Consultado en julio de 2014.
- Guerra Liera, Juan Eulogio. 2013. PLAN UAS CONSOLIDACIÓN 2017. Universidad Autónoma de Sinaloa. México.
- Guerra Liera, Juan Eulogio. 2014. Primer informe 2013-2014, Universidad Autónoma de Sinaloa. México.
- Hernández, Claudia A., Tavera, María E. y Jiménez, Martha (2012). "Seguimiento de Egresados en Tres Programas de Maestría en una Escuela del Instituto Politécnico Nacional en México. En Formación Universitaria-Vol. 5 N°2- 2012. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062012000200006&script=sci_arttext&lng=en. Consultado en julio de 2014
- Ortiz-Villanueva, Nicté. 2013. Calidad y posgrado en México. En TECNOCIENCIA Chihuahua, Vol. VII, No.3, Septiembre-Diciembre de 2013. http://tecnociencia.uach.mx/numeros/v7n3/Data/Calidad_y_posgrado_en_Mexico.pdf Consultado en agosto de 2014
- Valenzuela-Morales, Celia. 2014, Evaluación de programas de doctorado transnacionales: una experiencia en Chile. En Revista Iberoamericana de Educación Superior. Vol. 5, no. 12, México. Enero de 2014. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722014000100004&script=sci_arttext&lng=pt, Consultada en agosto de 2014.

Análisis de la metodología de los rankings globales de Universidades. Los resultados de las universidades de Nayarit

Daniel Maldonado Félix
Mónica Sandoval Vallejo

Introducción

Las universidades en el mundo han ido evolucionando paulatinamente, en su inicio el elemento central de estudio eran temas de teología enfocados a la religión. A partir del siglo XIX las universidades sufrieron una fuerte reestructuración de enfoque, en donde la ciencia se convirtió en el máximo precepto en la búsqueda de la verdad (CINDA, 2010). Para el siglo XXI, las universidades se convirtieron en aliados de la política económica y militar, a partir de las condiciones generados durante y después de la segunda guerra mundial. Para Emilio Fontanela, la universidad del futuro no solo tendrá que formar recursos humanos y estar en constante vinculación con la sociedad sino que, la ciencia será la ventaja competitiva de sus profesores y el desarrollo de las capacidades de sus egresados (Pulido, 2007).

En México, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), siendo la más grande y representativa del país, establece en su ley orgánica, que la función fundamental de impartir educación para formar profesionistas, investigadores, profesores y técnicos útiles a la sociedad y extender la cultura (Congreso de la Unión, 1945). A partir de esta concepción la mayoría de las Universidades estatales fueron creadas y con ello se logró permear su esencia. Lo anterior se demuestra cuando, se revisa la ley orgánica de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), donde se establece que, la institución tiene por objeto el fortalecimiento de la ciencia, la formación académica de media superior y superior y adicionalmente se conserve, amplíe y difunda la cultura (Congreso del Estado Libre y Soberano de Nayarit, 2003).

Según Brunner (2013), en América Latina, en general, se tienen universidades con una pobre orientación a la investigación. Para México, la anterior aseveración se puede tomar en consideración, por un lado así lo demuestran los resultados en las evaluaciones de ciencia de las universidades del país, y en segundo lugar la política educativa superior con la crisis económica de 1982, se tuvo fuertes restricciones presupuestales, para 1989, la universidad como tal tiene un proceso de expansión de la matrícula generado a partir de la recuperación económica y la demanda social, de 2001 a 2012, la universidad se diversificó de tal suerte que existió una fuertemente la oferta de universidades públicas y privadas (De Garay, 2013).

En los últimos años, han cobrado importancia la situación que guardan las universidades unas con otras en los distintos ámbitos que se desempeña. Para los estudiantes, padres de familia, empresas y en general los grupos de interés, la calidad de la información que se tenga es fundamental para la toma de decisiones (Pérez y López, 2009). Por lo que, la evaluación de las universidades será cada vez

más exigida y ordenada de tal manera de que sea comprendida por personas que no tengan experiencia en la materia.

Entre los beneficios puntuales de los rankings comenta Delgado (2012), que van desde la posibilidad de que los estudiantes puedan elegir en cual universidad cursaran sus estudios o confirmar las percepciones sobre una institución. Los rankings por lo general informan sobre las fortalezas y las debilidades en los ámbitos de competencia, logrando con ello que las personas involucradas en la toma de decisiones tenga referentes claros. Los rankings informan a los responsables de la política educativa para que se tomen decisiones para planear estratégicamente las decisiones o la aplicación del financiamiento.

Algunas investigaciones han mostrado que no solo existen efectos positivos de la emisión de los rankings sino que adicionalmente son contraproducentes, en algunos casos se levanta el ánimo de algunas instituciones pero la mayoría se deprime, puesto que solo algunas crecen su reputación pero no la mayoría, los ranking afectan las decisiones de las universidades, adicionalmente logran impactar en los objetivos de las instituciones logrando ajustar la planificación estratégica logrando equivocadamente que los rankings se conviertan en un fin, además, afectan la matriculación, inciden en el financiamiento, orientan las políticas de productividad, afectan la moral de la universidad, favorecen la elite universitaria, son herramientas de marketing, tienen atracción mediática y sirve para vender periódicos (Delgado, 2012).

A pesar de todos elementos bondadosos por los cuales han avanzado los rankings no se puede obviar los problemas que surgen en el proceso metodológico. Para Marginson (2007), las universidades son heterogéneas por lo que las complicaciones son evidentes al momento de evidenciar los resultados de investigación. Adicionalmente, el lenguaje es un claro obstáculo, ya que las publicaciones de un habla distinta al inglés tendrán mayor dificultad en la visibilidad internacional. Por otro lado es preciso comentar que los rankings tienden a juzgar sin tomar en cuenta el entorno, ni las condiciones internas o particulares de cada universidad.

Cada vez más autores dedicados a la aseguramiento de la calidad de las universidades están de acuerdo en que los rankings representan una herramienta comparativa para posicionar a las instituciones unas con otras (Harvey, 2008 y Bracho, 2011). Por lo que se requiere que los instrumentos de diagnóstico que se utilicen en las evaluaciones sea válidos y congruentes con las zonas geográficas de una región o un país (Buena-Casal, Bermúdez, Sierra, Quevedo-Blasco y Castro, 2010). Adicionalmente los rankings tienen como finalidad proporcionar información clara al mismo tiempo que buscan mejorar el desempeño de las universidades (López, 2012).

Sustentación

La evaluación de las universidades se ha convertido en un proceso permanente, donde lo fundamental es el modelo con el que se evalúa y hasta la fecha no existe una metodología general de evaluación de las universidades (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2009). En este sentido es preciso comentar que lo primero que se requiere clarificar es la materia prima de la evaluación, las implicaciones legales para acceder a la información, quien sea el evaluador, de qué manera se habrá de evaluar, los procesos de retroalimentación, los planes para mejorar las aplicaciones, las opiniones de las partes involucradas (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2009).

Los rankings son elaborados principalmente por revistas o periódicos, en algunos casos han sido instaurados por universidades o ministerios de educación (Marginson, 2007). El primer ranking considerado de nivel global se publicó en 2003 el cual fue llamado el Academic Ranking of World Universities elaborado por la universidad de Shanghai Jiao de China (Delgado, 2012). Actualmente el Ranking Systems Clearinghouse del Institute for Higher Education Policy (IHEP) y el IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence de la UNESCO, son las instancias que garantizan que los resultados y la información que proporcionan los rankings sean de calidad (Delgado, 2012).

El Academic Ranking of World Universities (ARWU), es elaborado por la Shanghai Jiao Tong University de China posee un énfasis en la investigación. Una de sus principales ventajas es que puede comparar de forma fácil las universidades a nivel global. A la fecha el análisis abarca más de mil universidades pero solo publican las primeras quinientas en orden de aparición.

El ARWU, toma en cuenta las áreas, en principio considera la calidad de la educación calificando a los alumnos ganadores de premios Nobel y de Medallas Fields (10%), en segundo lugar la calidad del personal docente, por un lado califica al personal de la universidad ganador de premios Nobel y de la Medalla Fields (20%) y por otro lado a los académicos incluidos en el grupo de los más citados de las 21 áreas del conocimiento (20%), en tercer lugar se califica la producción investigativa a partir de los artículos incluidos en el Science Citation Index, el Expanded y el Social Science Citation Index (20%), además de los artículos publicados en las revistas Nature y Science (20%) y por último se evalúa el tamaño de la institución a partir de la producción académica con respecto a su tamaño (10%) (Marginson, 2007 y UNAM, 2014).

El Times Higher Education (THE), es un ranking que tiene como sede el Reino Unido y es financiado por Thomson Reuters (Marginson, 2007). Dicho ranking provee un listado de las 100 y 400 mejores universidades del mundo y se construye a partir de cinco apartados, el primero docencia (30%), mismo que se configura a partir de los resultados sobre docencia obtenidos a partir de una encuesta a académicos (15%), el número de doctorados otorgados a los académicos (6%), el número de estudiantes de licenciatura entre el número de académicos (4.5%), el presupuesto para docencia

entre el número de académicos (2.25%) y el número de doctorados otorgados entre las licenciaturas otorgadas (2.25%), en segundo lugar se toma en cuenta la investigación (30%) a partir de los resultados sobre la investigación, donde se considera los resultados de la encuesta a profesores (19.5%), el presupuesto para investigación entre el número de académicos(5.25%), el número de publicaciones indexados en ISI entre el número de académicos (4.5%) y el financiamiento público para la investigación entre el total para la investigación(0.75%). En tercer lugar se toma en cuenta el impacto de la investigación a partir del promedio de citas de los artículos publicados en ISI (32.5%), en cuarto lugar se mide el grado de internacionalización de los estudiantes y académico (5%) y por último el financiamiento de la industria-innovación donde se considera el recurso proveniente de la industria dedicados a la investigación entre el número de académicos (2.5%) (Marginson, 2007 y UNAM, 2014).

El ranking Quacquarelli Symonds (QS), posee dos instrumentos el primero de ellos es con enfoque global y el segundo con enfoques regionales. Para ranking QS Global se considera una clasificación de universidades la cual posee indicadores de desempeño que incluye en primer lugar la reputación de las universidades desde el punto de vista de los académicos (40%), en segundo lugar la reputación desde la óptica de los empresarios (10%), en tercer lugar la proporción de estudiantes entre el número de profesores (20%), en cuarto lugar a proporción de citas de los artículos en revistas indexadas en SCOPUS de Elsevier entre el número de profesores (20%), en quinto lugar, la proporción de estudiantes extranjeros(5%) y por último la proporción de profesores extranjeros(5%)(UNAM, 2014).

El ranking Higher Education Evaluation and Accreditation Council (HEEACT) de Taiwán, evalúa el desempeño en 2010 en relación a tres criterios de desempeño en primer lugar se mide la productividad de la investigación (20%) donde se toma en consideración el número de artículos de los últimos 11 años del ESI (Essential Science Indicator) (10%), y el número de artículos en el año en curso (10%), en segundo lugar el impacto de la investigación (30%) donde se analiza el número de citas de los últimos 11 años (10%), el número de citas de los últimos dos años de la Web of Science (WoS) (10%) y el promedio de citas de los últimos 11 años (10%) y por último la excelencia de la investigación (50%) contemplando el índice-h de los últimos dos años(20%), el número de artículos ampliamente citados (15%) y el número de artículos dentro del Journal Citation Reports (JCR) del año en curso en publicaciones de alto impacto (15%) (UNAM, 2014).

El ranking del Center for Higher Education Development (CHE), fue creado en Gutersloh Alemania, se caracteriza por evaluar universidades de acuerdo a cada país, así mismo, posee un análisis desde la experiencia y satisfacción de los estudiantes aunado a las recomendaciones hechas por académicos connotados de cada campo del conocimiento (Marginson. 2007). Uno de los elementos que caracteriza este ranking es que se divide por campos de conocimientos dentro de un ranking de instituciones de Europa que abarcan los países de Austria, Bélgica, Alemania, Holanda y Suiza (CHE ranking, 2014).

El ranking mundial de SCImago Institutions Rankings (SIR), intenta clasificar a las universidades que producen el 80.55% de la producción científica con base en los datos arrojados por Scopus (SCImago Institutions Rankings, 2014). El ranking contiene evaluaciones de cinco continentes basados en cuatro indicadores de investigación, en primer lugar se evalúa la producción de las publicaciones, en segundo lugar la colaboración internacional, en tercer lugar el impacto normalizado que representa el proporción del impacto científico promedio de una institución y el impacto mundial promedio, en cuarto lugar las publicaciones de alta calidad que representan el promedio de publicaciones de una universidad en revistas de alto impacto del Journal Rank SJR Indicator SCImago (Marginson, 2007 y UNAM, 2014).

El ranking Web of World Universities (Webometrics, 2014), es una herramienta basada en las mediciones del uso de las páginas de internet, dominios y textos institucionales. En donde se toma en cuenta en primer lugar el tamaño de las paginas a partir de los motores de búsqueda de Google, Yahoo, Live Search y Exalead (20%), en segundo lugar se toma en cuenta la visibilidad a partir del número total de enlaces recibidos desde los motores de búsqueda antes mencionados (50%), en tercer lugar se considera los archivos con materiales académicos relevantes, teniendo en cuenta su volumen en formatos Adobe Acrobat (.pdf), Adobe PostScript (.ps), Microsoft Word (.doc) y Microsoft PowerPoint (.ppt) y por último se evalúa lo académico a partir del número de artículos y citas para cada dominio académico dentro de Google Scholar (15%) (Marginson, 2007 y UNAM, 2014).

De acuerdo a la Subsecretaria de Educación Superior (2014), en el Estado de Nayarit las instituciones públicas que imparten educación superior se encuentran una Universidad Pública Estatal (UPE), cuatro Institutos Tecnológicos Federales (ITF), cuatro Universidades Tecnológicas (UT), una Universidad Intercultural (UI) (SES, 2014). Las anteriores fueron tomadas en cuenta para llevar a cabo el presente documento.

Los trabajos para la elaboración del presente documento, se iniciaron con una búsqueda sistemática de cada uno de los rankings que se propusieron, donde se encontraron que las universidades de Nayarit, derivado de la alta competencia de las universidades en un contexto global, los resultados de las investigaciones, el impacto y los premios internacionales, no les aportan lo necesario para aparecer en los rankings ARWU, THE, HEEACT y CHE.

Dentro del ranking SCImago, es donde se tiene la mayor cantidad de elementos de evaluación de las universidades Nayaritas. A partir de la edición de 2011 y hasta la 2014, encontramos indicadores del ranking Iberoamericano, Latinoamericano y del contexto nacional de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), el Instituto Tecnológico de Tepic (ITT), la Universidad Tecnológica de Nayarit (UTN) y el Instituto Tecnológico de Bahía de Banderas (ITBB).

Para la UAN, dentro del contexto Iberoamericano, se tuvo para 2011 la posición 409, en 2012 el lugar 396, en 2013 el lugar 331 y para 2014 el lugar 341. En el contexto

latinoamericano, en 2011 se obtuvo la posición 316, para 2012 el lugar 305, para 2013 en lugar 250 y para 2014 el lugar 255. En el contexto nacional, se cuenta con los datos de 2013 donde se obtuvo la posición número 46, misma que se mantuvo para 2014.

Para el ITT, dentro del contexto iberoamericano, para el año de 2011 se tuvo la posición número 869, en 2012 el lugar 760, en 2013 el lugar 450 y para 2014 el lugar 481. En el contexto latinoamericano para 2011 se tuvo el lugar número 574, para 2012 el lugar 642, para el 2013 el lugar 367 y para 2014 el lugar 392. Dentro del contexto nacional en 2013 se obtuvo la posición 87 y para 2014 la posición número 93.

La UTN, para el contexto iberoamericano obtuvo en 2011 la posición número 1300, para 2012 el lugar 1170, para 2013 el lugar 468 y para 2014 la posición 499. En el contexto latinoamericano para 2011 se obtuvo la posición número 1153, en 2012 el lugar 1037, en 2013 el lugar 385 y para 2014 el lugar 410. En el contexto nacional para 2013 se obtuvo el lugar 105 y para 2014 se otorgó el lugar 111.

Para el ITBB, dentro del contexto iberoamericano, para el año de 2011 se obtuvo el lugar número 1172, en 2012 el lugar 1120, para el 2013 el lugar 469 y para 2014 el lugar 495. En el contexto latinoamericano para 2011 se tuvo el lugar número 1035, en 2012 el lugar 986, en 2013 el lugar 385 y para 2014 el lugar 406. En el contexto nacional para 2013 se obtuvo el lugar número 105 y para 2014 el lugar número 107.

El ranking Web de las Universidades se considera un insumo importante para el análisis de la situación que guardan las instituciones de educación superior en Nayarit. El instrumento tiene dos elementos de análisis por un lado se plantea el ranking global y por otro lado se ha hecho un seguimiento de los rankings exclusivamente para México a partir de las variables que usa el Webometrics. Para este análisis se pudo corroborar datos de la UAN, el ITT, la Universidad Tecnológica de Bahía de Banderas (UTBB), la UTN, la Universidad Tecnológica de la Costa (UTC) y el ITBB.

En el ranking global la mejor posicionada es la UAN en el lugar 5819, le sigue el ITT en el lugar 12642, en tercer lugar la UTBB en la posición 16039, enseguida la UTN en el lugar 16918, en quinto lugar la UTC en la posición 18488 y por último el ITBB en la posición 18710. En el ranking Webometrics para México, la UAN se le considera la posición 66, el ITT el lugar 134, la UTBB el lugar 267, la UTN el lugar 317, la UTC el lugar 461 y el ITBB el lugar 480.

Conclusiones

En el presente trabajo se deja de manifiesto la evolución que se ha tenido en las universidades en el mundo, desde una concepción religiosa hasta la que en nuestros días se fomenta que es la construcción de la verdad a través de la ciencia. El proceso evolutivo se dio en forma gradual a partir de la concepción de la naturaleza

de las universidades y de los cambios en los modelos económicos y sociales que se vivieron en las distintas épocas.

A la fecha, las universidades pasan por un proceso de adopción de políticas globales, en donde la evaluación de su actividad académica y científica otorga el prestigio necesario para que los grupos de interés puedan tener información clara y oportuna para la toma de decisiones. Es aquí donde a partir de los postulados de Berlín se establecen las políticas y directrices que deben acatar los especialistas en rankings.

El documento describe las distintas metodologías que emplean los principales rankings globales como lo son el Academic Ranking of World Universities (ARWU), el Times Higher Education (THE), el Ranking Quacquarelli Symonds (QS), el Ranking Higher Evaluation and Accreditation Council (HEEACT), el SCImago Institutions Rankings (SIR), el Ranking Web of World Universities (Webometrics) y el CHE-Excellence Rankings.

Se encontró que, solo en los rankings de SCImago y el Webometrics consideran las universidades de Nayarit, el resto de los rankings aquí analizados poseen criterios de evaluación fuera del alcance de las universidades que recién comienzan a explorar temas vinculados al desarrollo de la ciencia.

Se aprecia en los resultados del ranking SCImago que, las universidades analizadas han evolucionado rápidamente del año de 2011 a 2013 mostrando una pequeña disminución de sus indicadores para 2014, lo cual indica que se debe en futuros trabajos analizar dicha tendencia y los factores que han frenado el avance de los resultados. Por otro lado en el caso de los resultados del Webometrics, el instrumento presenta una vasta información de universidades por lo que permite contar con seis universidades para el presenta análisis que en términos generales refleja los resultados del ranking SCImago.

En general, podemos distinguir que la UAN es la universidad mejor posicionada en el SCImago ranking y el Webometrics, seguida en ambos caso del ITT, y posteriormente en tercer lugar encontramos alternados a la UTN y la UTBB. Por lo que se puede concluir que a pesar de la tendencia positiva de algunas universidades, aún faltan algunas más con presencia en estos rankings.

Bibliografía

Bracho, T. (2011). El papel de los valores en la evaluación de políticas para sistemas educativos complejos. *Investigación temática*. Vol. 16(50). PP. 853-883.

Brunner, J. (2013, Julio). La educación superior en Iberoamérica: tendencias y desafíos. Conferencia presentada en la Universidad de Guadalajara.
Recuperada de <https://www.youtube.com/watch?v=FxNKgphVjuk>

- Buela-Casal, G., Bermúdez, M., Sierra, J., Quevedo-Blasco, R., y Castro, Á. (2010). *Ranking de 2009 en investigación de las universidades públicas españolas*. Granada, España: Psicothema.
- CHE Ranking (2014). CHE Research ranking. Recopilado de <http://www.che-ranking.de/cms/?getObject=620&getLang=>
- Congreso de la Unión (1946). Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México. Recopilado de: <http://www.dgelu.unam.mx/m2.htm>
- Congreso del Estado del Estado Libre y Soberano de Nayarit (2003). Ley orgánica de la Universidad Autónoma de Nayarit. Recopilado de: http://www.uan.edu.mx/d/a/sg/Legislacion/Ley_Organica_Decreto_8500-2.pdf
- Centro Universitario de Desarrollo (2010). *El rol de las universidades en el desarrollo científico y tecnológico. Educación superior en Iberoamérica. Informe 2010*. Santiago, Chile: RIL Editores. ISBN 978-956-7106-55-4.
- De Garay, A. (2013) La expansión y diversificación de la educación superior en México en los primeros diez años del siglo XXI. *Espacio Abierto, Cuaderno Venezolano de Sociología*. Vol. 22(3). PP. 413-436.
- Delgado, E. (2012). Como se cocinan los rankings universitarios. *Dendra Médica. Revista de Humanidades*. 11(1), 43-58.
- Harvey, L. (2008). Ranking of higher education institutions: A critical review. *Quality in higher education*, 14(3), pp. 187-207
- López, S. (2012). Los rankings universitarios. Bases teóricas, metodología y su impacto en la educación global. *Revista de educación superior*. Vol. 41(161). Pp. 141-149.
- Marginson, S. (2007). Global university rankings: where to from here? Documento presentado en el Asia-Pacific Association for International Education en la Universidad Nacional de Singapur.
- Muñiz, J., y Fonseca-Pedrero, F. (2009). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*. Vol. 5. PP. 13-25.
- Pérez, C. y López A. (2009). Los rankings de las instituciones de educación superior: Una revisión del panorama internacional. *Calidad en la educación*, 30 pp. 327-343.
- Pulido, A. (2007). Conversaciones con Emilio San Roman sobre el futuro de la Universidad. *Estudios de Economía Aplicada*. Vol. 25(3) PP. 591-599

Ranking Web de las Universidades (2014). Ranking Webometrics México.

Recopilado de:

http://www.webometrics.info/es/Latin_America_es/M%C3%A9xico

SCimago Institutions Rankings (2014). Ranking iberoamericano SIR. Recopilado de

<http://www.scimagoir.com>

Subsecretaria de Educación Superior (2014). Instituciones de Educación superior.

Recuperado de <http://www.ses.sep.gob.mx/instituciones-de-educacion-superior>

THE Times Higher Education World University Rankings (2014). World reputation

rankings 2014. Recopilado de <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014/reputation-ranking>

Universidad Nacional Autónoma de México (2014). Notas sobre Metodología de los principales rankings de universidades. Dirección General de Evaluación

Institucional. Recopilado de

http://dgei.unam.mx/metodologia_rankings_2014.pdf

Mejora continua y certificación internacional: Análisis del reformismo, simulación y desarrollo educativo

María del Refugio Navarro Hernández
Salvador Vázquez Sánchez
Prisca Icela Romo González

Introducción

Las universidades hasta hace poco tiempo se habían concebido como el espacio jurídico donde se garantiza *las igualdades, equidades y libertades* para la integración de un modelo de *ciudadanía democrática*; esta construcción llevó a formar islas o microuniversos fuera de sus realidades concretas, pero se fueron minimizando frente a los retos de la sustentabilidad de los sistemas nacionales; sin embargo, desde los últimos catorce años el sentido está enfocado a la definición de un sujeto internacional, técnico, con capacidad de innovación, alto manejo de software computacional y multilingüe. La tecnología tiene sus propios imperativos categóricos, mecanismos de causación, y donde las repercusiones éticas pasan a un segundo término pero una visión holística del mundo, frena muchísimas ofertas tecnológicas que son depredadoras, tóxicas, y ponen en peligro la tierra misma.

La actual globalidad poli-céntrica representa una estrategia defensiva ante la hegemonización por parte de Estados Unidos y, en consecuencia, las universidades, vía la internacionalización, han tenido que amoldarse a nuevos criterios de intercambio en la sociedad del conocimiento; esto es, lo que pareciera hasta hace unos pocos años un panorama “universal sin fronteras académicas”, contemporáneamente, se están prefigurando nuevas regiones etnocéntricas que pueden significar ralentizar los mecanismos de intercambio universitario. Por otra parte, los convenios de integración ya no incluyen programas de corto plazo, como si se tratara de un *impasse*, donde se espera que los problemas de la crisis se resuelvan para seguir promoviendo estos proyectos. No obstante, las perspectivas que presenta la crisis mundial y los modelos anteriores, siguen teniendo vigencia, cuando menos en el papel, y las instituciones, sin mucho entusiasmo, promueven medidas que cubren la inmediatez del ejercicio de los modelos universitarios, según lo permita las crisis financieras en las que están sumidas las administraciones de las universidades.

La Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) obedeciendo a políticas nacionales comprometidas con procesos de internacionalización, implantó los esquemas de operación con medidas que son estándares en los intercambios académicos, dio cabida: a programas de movilidad estudiantil, fomento la investigación (Verano de Investigación), a la movilidad de docentes, investigadores, de planta y visitantes.

Aun cuando se abrieron estas áreas, son realmente “simbólicas”; en parte por la falta de recursos financieros y en parte por la poca promoción que se hace cerca de los estudiantes a través de las unidades académicas, que no abordan la

internacionalización como una política de largo alcance, aun cuando existen políticas y programas federales que obligan, mediante esquemas de reconocimiento de méritos, a las instituciones. La UAN a 41 años de fundada todavía no tiene una política clara e instrumentada, lo suficientemente amplia, para abordarlas con mayor fuerza.

La internacionalización en la UAN es todavía una “aspiración” que espera momentos de mayores recursos, y del diseño de políticas orientadas a la formación de oportunidades de intercambios con otras naciones y, con ello, poder afianzar los hasta ahora intentos de ubicarse en un contexto internacional.

Junto a estos procesos avanzan mecanismos de evaluación permanente de los programas, que mediante instituciones privadas que evalúan con metodologías que aplican durante un tiempo, de 3 a 5 años, de tal forma que para que una unidad académica esté evaluada se requiere entrar a una línea de acreditación académica; esto le permite tener niveles que favorecen el otorgamiento de presupuestos más amplios o que lleva a obtener mayor demanda estudiantil; es decir, que hay un premio a la evaluación misma y el concepto de calidad está vinculado a criterios de carácter financiero, lo que ha permitido que puedan, en muchos aspectos, “simular avances” mediante formalismos burocráticos que dejan de lado lo esencial del binomio enseñanza-aprendizaje.

El contexto nacional exige una educación que promueva el desarrollo: i) económico, (innovación, tecnología y ciencia) y ii) social, (igualdad, equidad y libertad); categorizaciones que se construyen a partir de infraestructuras planteadas por la ley y los propósitos del régimen político que desea una base ciudadana democrática, y no de súbditos; una estructura social cada vez más igualitaria y nuevos niveles de desarrollo político. Una educación, en estos términos, implica una ingeniería institucional atenta a requerimientos sociales y a la percepción que tenga el estado de las oportunidades y circunstancias históricas del momento (Barnett, 2002).

Ahora bien, México, no sólo tiene contradicciones sociales sino culturales profundas entre una región y otra, y el haber establecido **un sólo sistema de educación** (por competencias), ha implicado invisibilizar conflictos que han traído, como consecuencia, bajos niveles de desempeño; y los estudios sobre evaluación chocan contra el sistema que no se convierte en un proceso de retroalimentación positiva para el mejoramiento de la calidad. Las reformas que no terminan de implementarse en su totalidad, se convierten en el “vicio del reformismo”, donde transitan todas las modas posibles de sistemas educativos de todo el mundo, como pseudo-soluciones o como soluciones a problemas inexistentes y donde la certificación es un fenómeno que encubre las deficiencias del modelo educativo, cualquiera sea su modalidad. Implica pequeñas mejoras y deja de lado lo esencial del binomio enseñanza-aprendizaje que, por otro lado, son de validez demasiado restringida en sus observaciones.

Evolución de la evaluación en México

México inició el proceso de evaluación de la educación superior en los años noventa del siglo pasado, con la creación de una serie de organizaciones que tenían, como fin último, *eleva*r la calidad educativa.

Es importante mencionar que desde la década de los ochenta existían una serie de organizaciones que tenían como objetivo la evaluación de las IES como el Consejo Nacional de Evaluación CONAEVA, (1980); FIMPES (1981) instancia acreditadora; Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (COMPES) quien dio vida las CIEES Comité Interinstitucional de Evaluación de la Educación Superior en año 1991; Centro Nacional de Evaluación CENEVAL (1994); Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) que inicia sus labores en el año 2000), el programa de Apoyo para el Desarrollo de la Educación Superior (PADES) que surge en el año 2009 y, finalmente el Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEE (2002).

Como se observa, desde su creación, estas organizaciones se encuentran desarticuladas entre sí (Díaz Barriga, Barrón Tirado y Díaz Barriga Arceo, 2008), no había una misma directriz, no tenían metas reales sino invenciones y sofisticaciones formales de las metodologías que no se traducían en cambios de operación real en los procesos educativos universitarios y tecnológicos; los modelos diseñados con cuerpos de indicadores obedecían más a procesos de lógica y causación propia que a medidas que modificaran los parámetros en los que se desarrollan los modelos reales de las escuelas o de la IES; estos podían existir o no, y no cambiaban nada en las acciones emprendidas por las áreas de docencia e investigación y, al final de largos procesos a los que se sometían las instituciones, lo único que se obtenía era estar de acuerdo o no, con los propósitos de la administración pública que premiaba o castigaba a diestra y siniestra a las IES y a los actores.

El sistema de evaluación en México ha tenido tres características (Díaz, Barrón y Díaz, 2008):

- i) Estrecha vinculación a prácticas de financiamiento, que propició una cultura clientelar; esto es, las IES iniciaban los procesos de autoevaluación, evaluación y acreditación por la necesidad de obtener nuevos y más recursos financieros; entre más programas académicos evaluados y certificados tenían, más financiamiento se obtenía, lo que propició una conducta que desviaba los verdaderos intereses de la calidad por sobre la simulación en áreas que representaban mayores ingresos y que, lo hemos observado en los últimos veinte años, con un despilfarro de recursos que no fueron orientados adecuadamente a metas estratégicas que tuvieran repercusión en la multiplicación de objetivos y fortalecimiento de estructuras y de las instituciones mismas.
- ii) Desarticulación entre los diversos programas de evaluación existentes: Una proliferación de organismos de evaluación, (uno o dos por año a nivel nacional) y que

no toman en cuenta los avances logrados por las anteriores y duplican o triplican funciones, en un afán redundante por hacer lo mismo, con métodos y, sobre todo, con capillas de expertos que obedecen a modas o intereses políticos de los grupos en la administración pública.

ii) Tendencia a un formalismo y compulsión en las acciones de evaluación que obedecen a la premura de tratar de cambiar la imagen de una enseñanza desarticulada, incoherente y fuera de la realidad nacional e internacional; esto es ha sido **señalada por organismos internacionales**, que ponen al gobierno en situación de declararse en falla permanente que, en sí misma, y aunado a la velocidad de los cambios, da la impresión de un activismo enloquecido o frenesí, *tratando de hacer mucho en el menor tiempo posible* no importando la profundidad o los cambios estructurales. Actividad que lleva en sí un trabajo complicado, que ha demandado grandes recursos a las instituciones, pero con poca incidencia en la calidad de la educación, y que sigue siendo un tema ausente en los resultados publicados por éstas (Brennan, 1998).

En pocas palabras, la evaluación y la acreditación no tienen un sentido formativo ni correctivo en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje; y mientras los indicadores no aborden el problema del aprendizaje en la enseñanza superior no habrá calidad educativa (Díaz Barriga, et al, 2008).

La evaluación y certificación de la educación superior en la UAN

La Universidad Autónoma de Nayarit se sometió a estos procedimientos desde el año 2000 en todos sus programas y, a partir de ello, se comenzó a tratar de formar una cultura de la evaluación institucional; de tal manera, que todos los programas deberían estar evaluados y certificados de acuerdo a los calendarios que exigen los organismos evaluadores y acreditadores.

Estos procesos se iniciaron por una exigencia de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) bajo criterios y metodologías importadas que se han ido adaptando a través de estos trece años de experiencias de toda índole (positivas, negativas y de aprendizaje). La primera postura era crear instituciones que, desde una “plataforma imparcial”, pudieran juzgar la situación que guardaba la educación superior de México y, la segunda, obedecía a deseos de alcanzar niveles de calidad que aumentarían la competitividad del país a través de la fuerza laboral calificada y así poder incidir en los mercados de la globalidad.

De esta manera, la UAN, abordó este proceso acorde los parámetros establecido por CIIES que implica una autoevaluación, misma que hace referencia a 61 indicadores divididos en 10 carpetas; una vez cubierto lo anterior, se realiza la evaluación diagnóstica y de acuerdo con los resultados se le otorgan niveles:

- a) Uno: que cumple con casi todos los puntos;
- b) Dos: que cumple con la mayoría de los puntos y,
- c) Tercero: que tiene serias deficiencias para cumplir con un número mínimo de la lista propuesta)

Una vez obtenido el primer nivel, se le sugiere a la Institución que se certifique, y para ello existen comités y organismos de acreditación acordes al área del conocimiento, mismos que COPAES certifica. Sin embargo, se puede certificar una institución sin necesidad de pasar por ese procedimiento, pero *a costa y riesgo* de no obtener la certificación. El proceso de acreditación se formaliza con la concertación de un *acuerdo de participación* entre la institución universitaria y el organismo certificador escogido.

Con relación a la evolución del proceso de acreditación, en la UAN y de acuerdo a la Unidad Académica que se vaya a evaluar, designa un equipo de trabajo para que atienda los contenidos de las 10 carpetas propuestas: Normatividad y políticas generales, Planeación y evaluación, Modelo educativo y plan de estudios, Alumnos, Personal académico, Servicio de apoyo a los estudiantes, Instalaciones, equipo y servicios, Trascendencia del programa, Productividad académica y Vinculación con los sectores de la sociedad. Una vez recabadas las evidencias de cada uno de los apartados de cada carpeta, se califican y se establece un diagnóstico por carpeta. La metodología empleada consiste en un modelo FODA que permite establecer criterios de comparación y dimensionar, en el tiempo, las soluciones

Según datos de la Unidad de Desarrollo Institucional (UDI,) (UAN, 2010), los programas acreditados son: Ciencias de la Educación, con una matrícula de 352 estudiantes; Psicología con 733; Administración con mil 580 alumnos; mil 887 en Contaduría; y Mercadotecnia con 514; asimismo, Médico Cirujano con 938; Enfermería con mil 020 y Cirujano Dentista con 664. Con base en lo anterior, el 51 por ciento de los estudiantes de nivel superior cursan un programa acreditado, dando esto como resultado que en la Universidad Autónoma de Nayarit, de cada dos alumnos, uno de ellos forma parte de un programa de calidad.

La UAN y la internacionalización

En la agenda actual de la educación superior un eje de análisis que se presenta es la internacionalización de las instituciones de educación superior, acción que hay que tomarla con cuidado, esto es, hay que analizar las ventajas y desventajas de ello.

Si bien siempre ha existido la movilidad estudiantil, no es sino esta finales del siglo XX que se colocó en la agenda internacional en organismos como: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Banco Mundial (BM). En el mismo sentido, Delors (1998) declaraba: “si la globalización es el fenómeno dominante en la sociedad contemporánea y el que más influye en la vida diaria de las personas, la

educación para el siglo XXI debe enseñarnos, entonces, a vivir juntos en la aldea global y a desear esa convivencia”

Las universidades empiezan a considerar la movilidad internacional como un indicador esencial en la calidad de la educación superior, impulsado lo anterior por el crecimiento exponencial de la sociedad del conocimiento y la globalización o mundialización; de esta manera hoy se exige a las universidades que sus estudiantes, docentes e investigadores realicen movilidad, prácticas, pasantías, estancias, posgrados, entre otros, en el extranjero, de la misma manera se exige tener estudiantes, maestros, investigadores de otros países. Para solventar esta exigencia algunas universidades han desarrollado estrategias, políticas, direcciones e inclusive departamentos que permite cumplir con lo anterior.

En un primer momento, se consideró que la internacionalización se relacionaba simplemente con la movilidad y la cooperación; sin embargo, el concepto ha evolucionado para dar respuesta al desarrollo político, social y económico, de tal manera que la internacionalización se considera hoy día como “el proceso de integración de una dimensión internacional, intercultural o global a los propósitos, funciones y programas de las instituciones de enseñanza superior”

En una segunda aproximación y considerando la conceptualización de López, (2012) se entiende por internacionalización al proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural y global en la docencia, la investigación y el servicio y/o extensión de la educación superior; aspira a la integración de profesores, estudiantes y planes y programas de estudio con el objetivo de mejorar su calidad y elevar el nivel académico de los programas de educación superior para beneficio de los profesores y estudiantes que participan en ellos; para el logro de lo anterior, ésta debe contar con una serie de indicadores que permitan valorarla, sobre todo en los aspectos de la transmisión, reproducción e inserción de nuevos conocimientos(ASCUN, 2003, 2007, ANUIES, 2006; Pérez, 2010, Sebastián, 2011, MEN, 2011, Wit, 2013).

Problemáticas que enfrentan las IES y es especial la UAN respecto a la internacionalización de la educación.

- a) Se carece de una política de estado clara sobre la internacionalización
- b) Los niveles de financiamiento o no existen o son paupérrimos, tanto a nivel nacional como institucional
- c) La internacionalización se presenta como movilidad de estudiantes y académicos
- d) No existe un estrategia para captar estudiantes internacionales y académicos
- e) En relación al currículo no hay evidencias de internacionalización en los programas educativos.
- f) La poca movilidad existente se de manera individual y no institucional
- g) Solamente pocos docentes cuentan con el perfil deseable para la internacionalización.

- h) La cooperación cuando existe se da entre iguales, muy difícilmente una universidad del primer mundo firmará acuerdo con universidades del tercer mundo

Avances

Después de un análisis y con deseos de llegar a conclusiones propositivas; podemos observar la proliferación de organismos, tanto oficiales como asociaciones civiles, que han intervenido en estos catorce años del siglo, situación que nos permite adelantar algunas hipótesis sobre el porqué de este comportamiento, que parece no solamente complicado si no, en ocasiones, redundante; porque al proliferar organizaciones paralelas se ha perdido la idea del prestigio que acompaña la imagen de ser instituciones acreditadas y certificadas. Así mismo la SEP no obliga a ninguna institución a acreditarse, ni mucho menos certificarse; queda a la voluntad de cada institución y, tal vez, la SEP obtiene información relevante sobre el desarrollo institucional de las organizaciones de educación superior y en base a esos perfiles, premia o castiga con mayor o menor presupuesto del gasto público, afirmando un control adicional a los tradicionales; pero la calidad real de la educación quedará para otra ocasión.

Aun cuando no se cuenta con una política institucional definida, la administración rectoral es consciente de la necesidad de seguir con estos procesos. No obstante el interés, la cultura de la evaluación se encuentra en ciernes, toda vez que los programas académicos, apenas han empezado estos procesos.

Por lo anterior, no se puede negar el “efecto positivo” que ha tenido la evaluación y acreditación por parte de pares académicos; indudablemente existe un incremento en los indicadores como son: mayor número de programas acreditados, mayores tasas de graduación, mayor número de profesores con el perfil deseable, tasas de graduación y mejor eficiencia terminal; así las IES viven la cultura de la evaluación: como “*novedad que llegó para quedarse*”. Estas características definen más al tipo de estado que del sistema educativo, es decir, pasa de un estado evaluador a estado *controlador*. Si los indicadores fueran medidas de lo real, sería un panorama de educación exitosa, pero, los indicadores montados en una falacia sólo corresponden a un acto fallido que la universidad tiene remediar.

Bibliografía

Brennan, J. (1998) “Panorama general del aseguramiento de la calidad” en S. Malo y A. Velásquez Jiménez (Coord.) *La calidad en la Educación Superior. Una comparación internacional*. México. Coordinación de Humanidades UNAM-Miguel Ángel Porrúa.

Barnett, R. (2002) *Claves para entender la universidad en una era de la supercomplejidad*. Ed. Barcelona-Pomares

Díaz Barriga Ángel, Barrón Tirado Concepción y Díaz Barriga Arceo Frida (2008) *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana*. Ed. Plaza y Valdés/ANUIES/IISUE México, D.F.

Días Sobrino, J. (2004) "Evaluación y Democracia" en M. Rueda (Coord.) *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*. ANUIES. México, D.F.

La movilidad académica y su importancia en los procesos de internacionalización de la educación superior

Yaneth Ortiz Nova

Introducción

La internacionalización es un principio guía de la actividad que desarrolla la institución universitaria hoy, en concordancia con las tendencias de globalización que rigen el ámbito educativo. Estas tendencias insisten en el papel preponderante que debe jugar el sistema educativo en el contexto global, del cual se espera que produzca un impacto real mediante la formación de personas que se inserten efectiva y positivamente en la comunidad académica internacional, con capacidades, conocimientos y habilidades acordes con las exigencias de los nuevos tiempos.

En este marco, la movilidad académica cobra importancia fundamental como instrumento de operacionalización de la internacionalización en la medida que facilita la interacción entre sistemas culturales y educativos distintos, fomenta procesos de apertura y de exposición a otros métodos pedagógicos, permite el conocimiento directo de realidades, valores y costumbres diferentes y favorece los contactos con pares académicos.

El reto de cada universidad hoy es ocupar un puesto destacado en el plano internacional de la educación superior y promover la inserción de su cuerpo profesoral y estudiantil en la comunidad académica internacional. Con el propósito de responder a la necesidad de integrarse al proceso de internacionalización, las universidades deben considerar en su misión, metas, organización y programas la perspectiva internacional a partir de la implementación de estrategias de programa relacionadas con la docencia, investigación y extensión de la cultura y los servicios.

En el marco de la internacionalización de la educación, actualmente, a la movilidad académica se le reconoce su importancia y resulta de interés particular para las autoridades educativas así como para los profesores e investigadores, en tanto que es una vía directa para la transferencia de conocimiento, que probablemente incidirá de manera positiva en las instituciones universitarias cuyos vínculos de cooperación optimizarán esfuerzos y recursos, dando lugar al aprendizaje mutuo, que elevará la eficiencia y consecuentemente la calidad de la enseñanza superior en las instituciones implicadas en el proceso.

Así, el tema de la movilidad académica suscita algunos interrogantes que motivaron y orientaron esta investigación: ¿Cómo entienden las universidades bogotanas la internacionalización y en especial la movilidad académica?, ¿Cuáles son las modalidades de movilidad académica que trabajan las universidades bogotanas?, ¿Se han tenido en cuenta las perspectivas de los diferentes actores que hacen parte de la comunidad académica para promover la movilidad? Y ¿Qué factores internos y

externos influyen para que estudiantes y profesores decidan hacer movilidad académica?

En consecuencia, esta experiencia es relevante toda vez que en el país no existen muchos estudios al respecto y con este ejercicio de investigación se quiere contribuir a la construcción colectiva de conocimiento a partir de la reflexión de las experiencias de movilidad experimentadas por estudiantes y profesores; de esta manera se busca aprender de las distintas voces para mejorar los procesos y tender puentes de diálogo con otras personas e instituciones interesadas en la movilidad académica como un aspecto que contribuye a la transformación social y a la construcción de un mejor país.

Sustentación

Hablar de movilidad académica en Colombia implica remontarse a los años 90, en donde las instituciones de educación superior privadas “impulsaron la internacionalización para responder a la globalización y, más precisamente, a los acuerdos de integración regional; lanzaron acciones prioritarias, reforzaron o crearon organismos *ad hoc* de gestión, con la expectativa de utilizar la cooperación internacional, en su modalidad solidaria, para resolver disfuncionalidades internas y reducir las asimetrías de desarrollo que las aquejaban frente a sus contrapartes. En este sentido, se negociaron programas con países de Europa y Estados Unidos y, en menor grado, con países vecinos, para intercambiar recursos humanos, formar redes de investigación, preparar profesores y adquirir equipamientos”(IESALC, 2006).

Hoy en día, la internacionalización implica un “proceso de transformación integral en las instituciones que pretende incorporar la dimensión intercultural en la misión y las funciones sustantivas de la universidad, de tal manera que sean inseparables de su identidad. Al internacionalizarse, la universidad tiene acceso a su vocación primera, la universalidad” (Unicolmayor, 2003, p.23). Lo anterior permite generar un proceso de apertura institucional como parte integral de la visión estratégica, los planes de desarrollo, y políticas generales de las instituciones de educación superior. Aunque, para alcanzar este objetivo es necesario contar con una política institucional, reflejada en un plan de internacionalización respaldado por las autoridades universitarias, e implementada por medio de una estructura administrativa y académica, adecuada y competitiva.

Por otra parte, es preciso tener en cuenta algunos argumentos culturales y educativos que, igualmente, sustentan la importancia de los programas de internacionalización, como la calidad de la educación y la cooperación internacional, que permiten a las instituciones de educación superior enfrentar vacíos en su abanico de oportunidades educativas al permitirles enviar a instituciones extranjeras a estudiantes y profesores que buscan continuar su formación en niveles de postgrado insuficientes en su propio país, aspectos que resultan interesantes y se

encuentran referenciados por la Red colombiana para la internacionalización (RCI, 2006).

Es así como la internacionalización cada vez cobra mayor vigencia, ya que las actividades internacionales de las universidades empiezan a percibirse paulatinamente como un proyecto estratégico de mediano y largo plazo. Asimismo, la caracterización de la trayectoria bogotana se configura en una reflexión interesante para todos aquellos comprometidos con la integración global de las universidades del país. También representa un espacio importante para revisar las bases de una mayor cooperación entre universidades nacionales y extranjeras y la búsqueda de la excelencia académica: mejora de la calidad y pertinencia de la educación y, por último, hacer más atractiva la oferta académica de las instituciones.

El concepto más ampliamente aceptado por la comunidad académica es el de Knight & De Wit (Como se citó en Cardoso, 2006, p.7), concebido como “el proceso de integrar la dimensión internacional, intercultural y global en los propósitos, las funciones y la forma de proveer la enseñanza, la investigación y los servicios de la universidad”.

Enfoques de la internacionalización

Los procesos de internacionalización de las instituciones de educación superior se concretan y materializan mediante distintos enfoques que las universidades deciden desarrollar cuando planifican y ponen en marcha una estrategia internacionalizadora.

La tabla 1 proporciona una tipología de los enfoques (Knight, 2001) sobre la internacionalización en el ámbito institucional, cuya finalidad es ilustrar los enfoques de los distintos investigadores, profesionales e instituciones de educación superior frente a la internacionalización. El objetivo de esta tipología es propiciar la reflexión que sobre el tipo de enfoque adoptado implícita o explícitamente por una institución, puede entenderse la movilidad académica; es importante señalar, que estos cuatro enfoques no son necesariamente excluyentes.

| Enfoque | Descripción |
|----------------|---|
| Actividad | Categorías o tipos de actividades para describir la internacionalización, el curriculum, intercambios de académicos/estudiantes, apoyo técnico, estudiantes internacionales |
| Competencia | Desarrollo de nuevas aptitudes, conocimientos, actitudes y valores en los estudiantes, el personal académico y el administrativo. A medida que aumenta el énfasis en los resultados de la educación, mayor es el interés por identificar y definir el ámbito de competencia global/internacional. |
| Ethos | Se subraya la creación de una cultura o ambiente universitario que promueva y apoye las iniciativas internacionales/interculturales. |

| | |
|----------------------|---|
| Proceso | Integrar o estimular la dimensión internacional y/o intercultural en la enseñanza, la investigación y el servicio mediante la combinación de una amplia gama de actividades, políticas y procedimientos |
| FUENTE: Knight, 2001 | |

Esta tipología refleja el dinamismo del concepto de internacionalización y la manera en que éste moldea nuevos derroteros para la movilidad académica, al mismo tiempo que da respuesta a las tendencias y necesidades actuales del sector.

Así como existen diversos enfoques, las instituciones tienen distintas razones para internacionalizarse; razones que deben estar relacionadas con las funciones primarias y universales de una institución de educación superior, básicamente la enseñanza, la investigación y el servicio a la sociedad. Knight (2001) plantea cuatro razones para la movilidad académica en el marco de la internacionalización: políticas, económicas, académicas y socioculturales, aunque no necesariamente estén claramente diferenciadas, pues de hecho, una de las transformaciones que está ocurriendo es que se entrelazan cada vez más. Ya sea que se mire desde el ámbito de la política nacional o desde el institucional-educativo, estas diferentes perspectivas y argumentos, sugieren cambios importantes en la motivación que impulsa a las instituciones a desarrollar estrategias para implantar la dimensión cultural en la educación superior.

En síntesis, la razón de un individuo, una institución o un país para la movilidad académica comprende un conjunto complejo de muchos niveles de razones que evolucionan con el tiempo y que son respuesta a las cambiantes necesidades y tendencias.

La movilidad académica como estrategia en los procesos de internacionalización de la educación superior

La movilidad académica es considerada como una de las tendencias más notorias en los procesos de internacionalización de la educación superior. Además, la experiencia demuestra que también es una estrategia básica y principal en las acciones destinadas a promover la integración de las universidades en aquellas regiones que promueven procesos de integración regional, proceso que permite mejorar sustancialmente la formación integral de los estudiantes, al lograr la incorporación de una visión cultural y técnica internacional de sus estudios. Igualmente, al poblar las aulas con estudiantes de otros países, se enriquecen significativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje propios. La movilidad estudiantil, finalmente, debe estar basada en claros principios, a saber: la confianza entre las instituciones, la reciprocidad, la flexibilidad en el reconocimiento de los estudios y la transparencia informativa.

La movilidad de profesores e investigadores es otra acción plena de promoción de la internacionalización de las instituciones de educación superior. El intercambio y la movilidad de académicos deben estar destinados a promover el fortalecimiento mutuo, el trabajo sinérgico, y el crecimiento conjunto y homogéneo de las instituciones. En Latinoamérica hay un largo camino de colaboración y cooperación todavía por recorrer, en la búsqueda de un desarrollo académico homogéneo, en el cual se compartan las fortalezas existentes en la región y se planifique un trabajo conjunto de desarrollo.

Según Romo "la movilidad académica se define como toda actividad que implica visitas o intercambios de personas entre instituciones académicas, así sea unilateral, bilateral (1993). También es entendida como el "desplazamiento temporal, en doble vía, de miembros de una comunidad académica a otra, con un propósito específico" (Jaramillo y Aponte, 2000, p.8).

Para hablar de los factores que inciden en la movilidad en esta investigación se tomaran algunos factores que se plantean en el modelo Bunt-Kokhuis de Movilidad Académica Internacional (MAI) de profesores e investigadores, sustentado a partir de una investigación de corte empírico (Como se citó en Pereyra, 2004) el cual permite entender las razones y motivaciones que tiene el personal académico.

Aunque el MAI focaliza su propuesta en la movilidad académica de los profesores e investigadores, puede aplicarse también a la movilidad de estudiantes. Asimismo, se consideraran los aportes de la investigación aplicada de Belvis, Pineda y Moreno (2007), en donde se hace referencia a los motivos de movilidad, los que se clasifican en cuatro bloques: *influencias personales* (incluye aquellos aspectos vinculados al propio contexto y a las relaciones personales); *motivos académico-profesionales* (recoge aquellos aspectos vinculados a la carrera académica y a las perspectivas laborales); *motivos personales* (incluye los aspectos vinculados al desarrollo personal) y *otros motivos* (incluye aspectos vinculados a los propios programas y vivencias que impliquen movilidad). Estos motivos se usaron para dar explicación a los factores internos y externos en esta investigación.

Según Belvis et al., (2007) los programas de movilidad se caracterizan por tener una imagen social vinculada a la diversión y al crecimiento personal que ha ganado en popularidad en los últimos años, lo que genera un mayor interés y atractivo de los mismos.

Respecto a la metodología, la presente investigación es de tipo exploratorio, con un diseño no experimental de corte transversal, sustentado en las propuestas de Hernández (2007). Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron la revisión documental y el cuestionario.

Sobre esta última técnica se diseñaron y aplicaron dos instrumentos: el primero, dirigido a los funcionarios encargados de la oficina de relaciones internacionales y el segundo para estudiantes y profesores con experiencias de movilidad fuera del país.

Para la aplicación del cuestionario se seleccionó una muestra del 70% de las universidades bogotanas, representadas en 14 (de un total de 20) que cuentan con una oficina que centraliza los temas de internacionalización y movilidad académica, las cuales accedieron voluntariamente a participar en esta investigación. Para el reconocimiento de los factores internos y externos se contó con la participación de 18 profesores y 19 estudiantes.

Resultados

Lo relevante de este tema, es que es a partir de su devenir histórico e identidad es donde las diferentes universidades intentan construir sus respuestas a las influencias del contexto. Estos rasgos comunes heredados de sus antecedentes históricos tales como la influencia de la religión católica, de los partidos políticos del momento y de la empresa privada, explican por una parte, el contexto de la educación superior en Colombia y en Bogotá, y por otra, permite vislumbrar, las perspectivas y limitaciones que el proceso de internacionalización puede experimentar en el país y la región. Pues si se ponen en paralelo dichas características con las condiciones básicas que requiere un proceso de internacionalización para su implementación e institucionalización, se puede entender cuáles son las condiciones que, en parte, impulsan o frenan este proceso en las universidades bogotanas.

Desde el análisis realizado, se puede inferir que las políticas de internacionalización no son revisadas con regularidad y no existen procedimientos para evaluar la calidad de los programas internacionales y su impacto en el mejoramiento de la calidad del desempeño institucional. Son pocas las universidades que disponen de un plan institucional de internacionalización con objetivos y recursos requeridos claramente planteados y planeados a corto, mediano y largo plazo. De manera general, el rubro presupuestal dedicado al impulso de estas actividades es difícil de identificar en las instituciones, pues se encuentra disperso bajo otros, tales como la actualización y formación de personal académico y su participación en congresos o redes internacionales. La movilidad estudiantil por su lado no goza, salvo en algunos casos de universidades privadas, de presupuesto. En general, existe una precariedad en cuanto a la disponibilidad de estos recursos.

Estos aspectos demuestran que más allá de los discursos oficiales, la internacionalización no tiene un lugar prioritario en la agenda institucional, y que la dimensión internacional no está entendida como una estrategia transversal en las políticas de desarrollo académico. En otras palabras, la concepción e implantación de las políticas institucionales no integran o toman en cuenta la dimensión internacional. Son contados los casos donde las estrategias de internacionalización tienen verdadera prioridad en la agenda institucional. La falta de estrategias – organizacionales y programáticas- que sean integradas y transversales a todas las políticas de desarrollo institucional tiene como consecuencia la falta de institucionalización de la dimensión internacional en el quehacer universitario,

además de implicar correlativamente un poco reconocimiento académico de los programas internacionales o de doble titulación.

En general, llama la atención la ausencia de políticas nacionales que vinculen los programas nacionales de mejoramiento de la calidad académica con la promoción de la movilidad estudiantil. A pesar de declarar a la movilidad como estrategia de mejoramiento de la calidad académica, no existen programas nacionales en esta área, que permitan a las instituciones, disponer de los suficientes recursos y lineamientos para internacionalizar las funciones sustantivas y el perfil de sus egresados.

De las cuatro razones propuestas por Knight (2001), la académica y la sociocultural son consideradas las más importantes por las universidades, es decir, se relaciona con la historia y el desarrollo de las universidades y su búsqueda por lograr estándares académicos internacionales en enseñanza, investigación y calidad tanto desde la perspectiva de mejoramiento como de la responsabilidad; al igual que la promoción y reconocimiento de la diversidad cultural y étnica que tiene Colombia y la posibilidad de desarrollar procesos interculturales.

Los resultados también evidencian que es poco frecuente la mención de la internacionalización como una oportunidad para lograr ingresos financieros extraordinarios, mediante la venta y la exportación de servicios educativos, como es el caso de algunas de las Universidades de Norteamérica y Europa. Esta situación es consecuente con el hecho de que Colombia, de manera general, es más importadora que exportadora de servicios educativos. Finalmente, es poco habitual que se invoque a la educación internacional como medio para lograr un mayor nivel de entendimiento y comprensión intercultural entre todos los pueblos del mundo. Sin embargo, se percibe una preocupación entre los diferentes actores universitarios por el riesgo de pérdida de identidad y raíces culturales en el contexto de la globalización; son pocas las universidades que perciben a la internacionalización como una respuesta a ésta y como una oportunidad para dar a conocer internacionalmente la riqueza del patrimonio cultural Colombiano, ya que apenas están incorporando a su discurso y procesos institucionales la dimensión internacional.

Por otra parte, de los cuatro grupos beneficiarios, los profesores e investigadores reciben un apoyo más amplio desde lo académico, administrativo y económico, que se traduce en exención del costo de la matrícula, viáticos, licencias remuneradas, gracias a la existencia de un fondo para la movilidad, y apoyo para algunas gestiones con la universidad de destino, como la elaboración de cartas de presentación. Vale la pena resaltar que las oficinas de relaciones internacionales hacen un esfuerzo importante por apoyar de manera sistemática la movilidad de sus estudiantes, como parte de los estímulos que las universidades tienen para su internacionalización; y aunque no todas cuentan con el respaldo financiero, se mueven en torno a convenios, redes académicas, y organismos que prestan apoyo para tal fin como ICETEX y Colfuturo.

La mayoría de los convenios establecidos por las instituciones de Educación Superior se concentran en Europa (33%) y Suramérica (32%). De los países con los que más alianzas se han establecido son España, seguido por Argentina y Chile. Un aspecto interesante es el interés que despiertan las instituciones en Centroamérica, ya no únicamente los países más frecuentes como México y Cuba, sino Costa Rica y Panamá. Además, los países asiáticos y africanos están empezando a ser considerados socios interesantes, representados en países como Japón, Corea y Mozambique.

Como se indicó anteriormente, la movilidad académica en las universidades bogotanas es reciente (inició a finales de los noventa), es percibida como una modalidad en constante crecimiento, y apreciada por las universidades y como la de mayor prioridad para los siguientes años; no obstante, la incorporación de estudiantes extranjeros no llega a ser vista, sobre todo por las universidades públicas, como una forma de internacionalización, así como ser un medio para conseguir recursos. Las universidades del sector privado son mucho más activas en este aspecto, y han desarrollado estrategias específicas para captar este mercado, lo cual beneficia, sin lugar a dudas, a sus estudiantes, ya que éstos se encuentran así más expuestos a contactos interculturales en su institución.

Lo anterior permite ver primero, que aunque tradicionalmente las relaciones de cooperación han sido Sur-Norte, empieza a ganar un espacio importante las relaciones Sur-Sur, gracias a su cercanía geográfica, cultural e idiomática. Segundo, la reciente emergencia de convenios firmados con universidades asiáticas y africanas muestra que también ha surgido un interés por culturas significativamente distintas.

Factores internos y externos reconocidos a partir de la experiencia de estudiantes y profesores

En las dos últimas décadas la migración colombiana ha variado significativamente, ya no son Estados Unidos y Europa los principales destinos, así como las clases altas o medias de la población la que emigra, si no que se ha ido diversificando, no solamente por la demanda de profesionales especializados para los diferentes sectores de la economía en el país, sino también por la búsqueda de nuevas oportunidades académicas y laborales por parte de los jóvenes colombianos.

La mayor proporción de las experiencias de movilidad son de corta duración (menos de tres meses); éstas incluyen la asistencia a seminarios, congresos, encuentros, pasantías académicas y programas de inglés; le sigue el rango de un año o más relacionado con estudios de posgrado, intercambio y pasantías. El restante se ubica en el rango de 4 a 6 meses, relacionado con semestre académico -elegido en su mayoría por los estudiantes- y programas de inglés. Por lo que se pudo identificar, hay una relación entre la experiencia y el tiempo transcurrido desde que se llevó a

término la experiencia. Mientras más tiempo haya pasado, más positivamente se evalúa la experiencia desde lo personal. Otro aspecto que guarda relación con el tiempo transcurrido permite ver que los participantes se han podido ubicar laboralmente, pues han establecido relaciones de amistad, apoyan los procesos de internacionalización de sus universidades y han buscado otras oportunidades de movilidad.

Se puede afirmar que en su mayoría los profesores tienen experiencias de mediano plazo (1 a 3 años), lo anterior se debe a que algunos están cursando sus maestrías o doctorados fuera del país probablemente esta experiencia tenga un impacto importante en la carrera profesional y en la posterior producción de conocimiento, también puede mejorar la mutua comprensión del contexto local y global.

Participar en una experiencia de movilidad permitió a estudiantes y profesores comprender otras formas de pensar y concebir el mundo, anticipar posibles conflictos y adecuar, en la medida de lo posible, sus comportamientos a las expectativas y requerimientos de otra cultura. Con el tiempo, algunos afirman haber reducido su ansiedad debido al desconocimiento y comprensión de las pautas culturales y reducir el choque cultural que tan negativos efectos tiene sobre la persona tanto a nivel físico y psicológico como académico.

Otro aspecto de suma importancia fue comunicarse en una segunda lengua con sus compañeros y profesores, prestando atención a aspectos que van más allá del idioma y que se concretaron en el establecimiento de vínculos de amistad, en la manera de equilibrar la comunicación entre una relación personal y una relación académica. Por último, el salir del país obliga a la persona a realizar muchos ajustes tanto a nivel personal como a nivel profesional, ayuda a ganar más confianza, en general para todos los participantes fue una gran oportunidad de crecimiento personal.

Además de las habilidades para reconocer el contexto cultural, para el caso de los estudiantes a su regreso se mejora su rendimiento académico; también profesores y estudiantes reconocen la importancia de la flexibilidad en la comunicación con personas de otros países, entienden la importancia que tiene manejar una segunda lengua para sus relaciones interpersonales, así como tener un mayor conocimiento de la realidad local-global para su desempeño profesional.

Al mismo tiempo de contribuir con la calidad y la pertinencia de las instituciones y de sus distintos productos académicos, variados son los beneficios que las experiencias de movilidad académica, aportan a estudiantes y profesores como por ejemplo favorecer el desarrollo de habilidades cognoscitivas requeridas para el pensamiento intercultural: complejidad cognoscitiva, pensamiento comparativo, capacidad de diferenciación y resolución de problemas. Además de promover diferentes tipos de conocimiento basados en aspectos como la interdisciplinariedad, interculturalidad, auto-reflexividad y la capacidad de diferenciarse, adaptarse y ajustarse a otras formas de pensamiento.

La mayoría considera que la oferta de movilidad académica no está al alcance de toda la comunidad por varias razones: los cupos que se ofrecen son limitados, los recursos económicos y la falta de presupuesto limitan las posibilidades, la oferta se centraliza en algunos programas, muchos estudiantes desconocen las actividades que desarrolla la oficina de relaciones internacionales (ORI), las posibilidades que se ofertan responden más a las necesidades de la universidad que a las de estudiantes y profesores, y la exigencia de un promedio de 4.0 sobre 5.0 para los estudiantes.

En cuanto a las limitaciones culturales, se encontró la falta de dominio de una segunda lengua, seguido por los temores de las personas para salir del país, así como la percepción que realizar un semestre académico “es de ricos”. Es importante también mencionar las dificultades en los trámites de visado, la falta de una política pública y la imagen negativa de Colombia en el exterior. Otras limitaciones están relacionadas con la edad máxima para aplicar a becas, el paternalismo de algunas universidades y, en algunos casos, la indecisión y los compromisos familiares y/o laborales que puedan existir.

Conclusiones

Los procesos de movilidad académica, en las distintas universidades objeto de la presente investigación evidencian características como: a) carencia de una política pública que oriente el sentido de este aspecto de la internacionalización, de lo que se deriva una falta de visión estratégica estatal, b) los procesos de movilidad como expresión de una moda, asociada a los procesos de acreditación institucional y de programas académicos, c) el creciente interés de las instituciones por la movilidad por distintas razones y la tensión entre la tendencia neoliberal vs. humanista de la educación.

Por su parte, las universidades privadas cuentan con la estructura organizativa, financiera y logística que les permite ampliar la oferta de experiencias de movilidad, sumado al mayor poder adquisitivo de sus estudiantes, representado en el costo de la matrícula; de otro lado las públicas se encuentran limitadas en su presupuesto; esta investigación permitió identificar que estos factores son determinantes para aumentar el flujo de personal que moviliza cada institución.

La mayoría de las universidades públicas invierten recursos significativos para promover la participación de sus académicos en congresos y conferencias internacionales, así como en actividades de colaboración con instituciones extranjeras. La movilidad de profesores ha aumentado también en los últimos años gracias a programas promovidos por organismos extranjeros de cooperación internacional de países de la Unión Europea como España, Alemania, Francia y Estados Unidos y Canadá. Sin embargo, es de subrayar que ésta movilidad se concentra en una élite de la comunidad universitaria, por lo que la gran mayoría del personal universitario, en esta caso los llamados profesores ocasionales y de

cátedra, no han tenido la oportunidad de vivir una experiencia internacional, lo que limita seriamente los procesos de movilidad académica.

Por otra parte, los factores internos reconocidos por los estudiantes que participaron en programas de movilidad se orientan a tener la oportunidad de conocer gente nueva y otro entorno de aprendizaje. Se convirtió en una excelente posibilidad para ampliar el horizonte y una oportunidad para establecer vínculos laborales en el futuro inmediato, más ahora que la capacidad de establecer contactos tiene mayor relevancia; por lo tanto, estudiar en el exterior amplía las posibilidades de encontrar un empleo en un mercado de trabajo competitivo, ya que la mayoría de los empleadores valoran cada vez más que los jóvenes estén interesados en ir al extranjero y muestren su capacidad de aprender, trabajar y vivir en un país diferente.

También hay una búsqueda general por incentivar la autonomía, la responsabilidad, la creatividad, la innovación y la búsqueda de soluciones alternativas en los estudiantes a partir del desarrollo general de su experiencia de movilidad. En este sentido, esta experiencia como una práctica que propicia procesos creativos e innovadores potencia las capacidades tanto de estudiantes como de profesores, pues reta constantemente la capacidad de responder a la incertidumbre, de ser críticos y de resolver problemas en contexto.

Las experiencias de movilidad académica resultan propicias para desarrollar en los estudiantes las habilidades cognitivas y las competencias interculturales que le permitan insertarse adecuadamente, y ser agente activo, en la multiplicidad de contextos profesionales y culturales que genera la globalización del mercado laboral. Por ello la movilidad como una estrategia de internacionalización no puede reducirse solamente al adiestramiento de profesionales altamente cualificados, ya que entonces acabaría por alinearse dentro de la concepción puramente comercial de la globalización. Para evitar este esencialismo, la universidad como institución social necesita mantenerse en sus ideales de búsqueda de la verdad; de respeto y promoción de los derechos humanos y la dignidad de las personas.

Y aunque todas las universidades reconocen la importancia de la movilidad académica, las posibilidades reales se dan para quienes su estatus socioeconómico es más elevado. Esto implica mayores posibilidades económicas para asumir los costos propios de la experiencia, un mayor soporte afectivo y familiar en cuanto a que se detecta una actitud más positiva tanto en el estudiante como en su familia; asimismo un mejor manejo de una segunda lengua lo que permite más fácilmente el proceso de adaptación de las personas a un nuevo contexto cultural.

Bibliografía

Belvis, E., Pineda, P., Moreno, M. (2007). Estudio La participación de los estudiantes universitarios en programas de movilidad: factores y motivos que la determinan.

Revista Iberoamericana de Educación, N° 42, 1-14 Barcelona: Universidad de Barcelona.

Cardoso, X. (2006). *El papel de la educación superior colombiana ante la internacionalización*. Bogotá: RCI.

Hernández, R. (2007). *Metodología de la Investigación*. México D.F: Mc Graw Hill.

Instituto Internacional de la Unesco para la educación superior en América Latina y el Caribe, IESALC (2006). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>

Jaramillo, I. & Aponte, C. (2000). *Manual para la movilidad académica internacional*. Bogotá: Ascun.

Knight, J. (2001). Calidad e internacionalización de la educación superior. ANUIES. Recuperado de http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/libros/lib62/0.htm

Pereyra, L. (2004). Cooperación universitaria y movilidad académica: bases para la internacionalización de la educación superior. Recuperado de http://www.uvmnet.edu/investigacion/episteme/numero1-4/enfoque/a_cooperacion.asp

Red Colombiana para la Internacionalización-RCI,(2006). *El papel de la educación superior colombiana ante la internacionalización*. Bogotá: Ascun.

Romo, A. (1993). *Academic mobility and Latin America*, en *Higher Education Policy*, vol. 6, No. 1.

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca-Unicolmayor. (2003). *Programa para la internacionalización de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca*. Bogotá.

CAPÍTULO 2
EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

El proceso de acreditación. La experiencia del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación perteneciente a la Universidad Autónoma de Nayarit

Eva María Montes Reyes
Judith Salazar Celedón
Mónica Olivia Plascencia Bernal

Introducción

En la actualidad hablar de evaluación tiene diferentes connotaciones: una guiada hacia la valoración e interpretación de procesos para la toma de decisiones y otra guiada por la medición y el control de los mismos. Como decían los ministros iberoamericanos de Educación, reunidos en Buenos Aires en 1994, “bien podría afirmarse que la evaluación no es sino una forma distinta y nueva de hacer política y, más concretamente, de explicar las políticas por medio de los logros alcanzados o, eventualmente, fallidos” (OEI, 1994, p. 5). Así pues, en un contexto en donde está guiado por las políticas públicas y educativas, por el control de la calidad, la globalización y otros procesos, es necesario que las instituciones educativas se involucren y se sometan a evaluaciones que les permitan tomar decisiones de sus procesos.

Es así, como el programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación se evalúa por primera vez en el año 2002 por el Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), en donde la valoración fue de nivel 3; posteriormente, en el año 2006 fue evaluada por la misma institución obteniendo el nivel 1. En el año 2007, inicio con el proceso de acreditación por parte del organismo evaluador Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE), en donde fue en el 2010 cuando se obtuvo la acreditación. Fue un proceso arduo ya que pasar de un nivel 3 dado por CIEES a pasar a ser un programa acreditado en menos de diez años, resulto una tarea compleja y llena de experiencias; que si duda alguna se debe dar a conocer.

Una vez que se obtuvo la acreditación, se informa sobre las recomendaciones que se tenían que realizar para mantener la acreditación; ya que en cinco años se volvería a someter a la evaluación externa para mantener la acreditación.

La presente pretende mostrar la experiencia que ha tenido la licenciatura en este proceso y de qué manera ha atendido cada una de las recomendaciones emitidas por el organismo acreditador.

Gracias a la diversificación de las estrategias de evaluación que se ha visto en los últimos años se han puesto de manifiesto muchas reformas, que mueven el contexto y que, sin duda permean en el acontecer educativo. Hablar de evaluación en la actualidad tiene doble trasfondo; ya que por una parte, se encuentra la reflexión

personal “del que estoy haciendo” y “cómo lo estoy haciendo”; es decir, la valoración y auto reflexión de las mejoras y por otra parte, se ha convertido en un proceso *verificacionista* en donde, se debe comprobar lo que se está haciendo.

Así como la define Ruíz *“proceso de análisis estructurado y reflexivo, que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa”* (Ruíz: 2004:p18). Es decir, la evaluación se convierte en un elemento fundamental que proporciona la información necesaria para tomar decisiones.

Sin embargo, los grandes organismos como el Banco Mundial, la CEPAL, la UNESCO consideran que: “la calidad sólo se logrará mediante la generación de esquemas de evaluación” (RUEDA: 2004:p64)

La licenciatura en Ciencias de la Educación tiene sus inicios en el año 1989 comenzando como un curso único complementario el cual, estaba dirigido a profesionales de la educación que requerían formalizar sus estudios; posteriormente, en el año 1990 abrió las puertas a todos los interesados en el campo de la educación. Los planes de estudios que ha tenido son los siguientes: curso único complementario, 1995, 1997, 2003,2012 en su modalidad escolarizada y semiescolarizada.

En sus inicios la entonces Facultad de Ciencias de la Educación estaba ubicada en Xalisco, Nayarit; posteriormente, en 2002, fue trasladada al campus universitario en Tepic, Nayarit.

Contextualización

En el año 2002 la Facultad de Ciencias de la Educación se evalúa por primera vez, por el Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), en donde la experiencia fue enriquecedora ya que era la primera vez que se evaluaba el programa y en el proceso se identificaron debilidades y áreas de oportunidad que sirvieron posteriormente para el mejoramiento del programa, en esa ocasión se obtuvo el nivel 3, dándose las recomendaciones necesarias.

Dichas recomendaciones se fueron solucionando con el apoyo de los actores involucrados como: docentes, estudiantes y autoridades universitarias. Posteriormente, en el año 2006 vuelve a solicitar la evaluación por el mismo organismo; obteniendo en esta ocasión nivel 1, pero de igual manera se pusieron en consideración ciertas recomendaciones.

En el año 2007, inicio con el proceso de acreditación por parte del organismo evaluador, Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE), que “a finales de la década de los 80’s el gobierno federal instó a las universidades e institutos para que se organizarán con la finalidad de promover la diversificación de su oferta educativa, ampliar la cobertura y mejorar la calidad de sus

programas académicos” (Rosario, Coord. 2006: Pp.424). Siendo así como nació el CEPPE. Y fue en el 2010 cuando se obtuvo la acreditación del programa de Ciencias de la Educación.

Para entrar a detalle en la experiencia que ha tenido la licenciatura en ciencias de la educación desde que fue acreditada consideramos necesario dar a conocer un poco del plan actual (2012); su modelo, organización, estructura y sistema de evaluación, entre otros aspectos.

Actualmente se implementa el plan 2012 en donde, se contempla un modelo por competencias profesionales integradas, sigue una estructura mixta, organizada por áreas: área básica integrada por un tronco básico universitario y un tronco común; un área disciplinar-profesionalizante y un área optativa. Esta organizada por créditos, dando un total de 357 y contempla un modelo semiflexible.

La Licenciatura en Ciencias de la Educación ofrece servicios a los estudiantes y son ellos nuestros principales clientes, desde esa perspectiva “guarda cierta similitud con lo que una empresa de productos o servicios define”(Castillo, Coord.,2002:Pp.251), por lo que, es necesario tener una comunicación entre el personal que integra el programa académico que hace que funcione y principalmente con nuestros estudiantes para conocer su percepción, sentir e inquietudes para mejorar la calidad de los servicios; por ello, para obtener la acreditación por el CEPPE se apegó a lo que enuncia el documento de proceso de acreditación del CEPPE y consta de cuatro etapas:

ETAPA UNO: PREVIA AL TRABAJO DE AUTOEVALUACIÓN

1. Contacto de la institución con el CEPPE
2. Brindar información y asesoría necesaria.
3. Recepción de carta petición
4. El Rector o autoridad máxima de la institución solicita, a través de una carta, dirigida al Presidente del Comité Directivo del CEPPE, la intención de evaluar un programa académico en particular, con fines de acreditación.
5. Recepción de formulario
6. Se solicitan los datos específicos de algunas características de la institución a fin de conocer tipo, dimensiones y condiciones de la institución. Se aprueba la solicitud y se envía carta de respuesta.
7. Firma de contrato. El contrato es firmado por la máxima autoridad de la institución y el presidente del CEPPE. Se establece el proceso de acreditación, operación y condiciones que compromete a ambas partes a cumplir con lo estipulado.
8. Pago inicial: La institución emite al CEPPE el pago del 70% del total del costo por el servicio de acreditación.
9. Envío de información: el CEPPE hace entrega de la información donde se describe las dimensiones y tabla guía de indicadores.

10. Constitución del Comité Evaluador para la Institución: el Consejo Técnico del CEPPE, nombra al comité evaluador que se hará cargo de atender el proceso de revisión y verificación del autoestudio.
11. Capacitación del responsable institucional y de los Evaluadores: los responsables institucionales y de los programas educativos a evaluar, asisten a un taller de capacitación para aclarar dudas y dar orientaciones para el mejor desarrollo del autoestudio.
12. Recepción de documentos institucionales: la institución remitirá al CEPPE el informe de autoevaluación en un orden acorde a la tabla guía de indicadores y con la información de documentos de verificación, en un plazo máximo de seis meses a partir de la fecha de firma de contrato.
13. Análisis de la información por el Comité Evaluador: es la cuidadosa revisión y análisis del autoestudio.
 - a) Se convoca al Comité Evaluador, se les entrega el informe de autoevaluación
 - b) Se procede a revisión y análisis
 - c) Se prepara la visita a la Institución

ETAPA DOS: AUTOEVALUACIÓN DEL PROGRAMA

1. Recepción de documentos institucionales: La institución remitirá al CEPPE el informe de autoevaluación en un orden acorde a la tabla guía de indicadores y con la información de documentos de verificación, en un plazo máximo de seis meses a partir de la fecha de firma de contrato.
2. Análisis de la información por el Comité Evaluador: es la cuidadosa revisión y análisis del autoestudio.
 - a) Se convoca al Comité Evaluador, se les entrega el informe de autoevaluación
 - b) Se procede a revisión y análisis
 - c) Se prepara la visita a la Institución

ETAPA TRES: VISITA DEL COMITÉ EVALUADOR

1. El Secretario Ejecutivo del Comité Evaluador establece contacto con el responsable del programa para efectos logísticos de la visita, la cual tendrá una duración de tres días hábiles consecutivos.
2. Durante la visita los evaluadores se entrevistan al personal académico, administrativo, de servicios, estudiantes, empleadores y egresados.
3. El Comité Evaluador podrá cerrar la visita con comentarios de carácter general que en ningún caso comprometen al dictamen.

ETAPA CUATRO: ACREDITACIÓN

1. Reporte del Comité de evaluación: El Comité elabora el informe de acuerdo a las características y lineamientos que estableció el Consejo Técnico.
2. Dictamen

- a) El comité evaluador entrega al Consejo Técnico del CEPPE el informe correspondiente con un dictamen preliminar.
 - b) El Consejo Técnico revisa la información y emite el dictamen definitivo sobre la acreditación.
 - c) Se envía el informe al presidente del CEPPE.
3. Pago final: la institución realiza al CEPPE el 30% restante del total del pago.
 4. Entrega de informe final a la institución
 - a) El presidente del CEPPE firma la constancia correspondiente al dictamen y lo envía a la Institución.
 - b) El CEPPE informa del resultado al COPAES.
 5. Acreditación

La acreditación se obtuvo en el año 2010 con sus respectivas recomendaciones, es importante citar a Fontalvo y Vergara pues afirman que la “aplicación de la retroalimentación genera un modelo de gestión de calidad evolutivo, es decir, que propende permanentemente por la satisfacción del cliente y la mejora continua de las organizaciones, lo que a su vez garantiza la supervivencia de ésta en un entorno competitivo”(Pp.27), entonces, el tener la acreditación y reconocimiento del CEPPE no significa que ahí terminó, al contrario existen recomendaciones que realizaron las cuales se han atendido desde que se recibieron con la finalidad de mantener la acreditación para continuar en el ámbito educativo y que se continúe reconociendo como de calidad.

Las recomendaciones que se realizaron en su momento son las que a continuación se mencionan:

1. Normatividad: Considerar el aumento para la investigación, fomentar el vínculo con otras instituciones y elaborar un plan de seguimiento a los estudios de clima organizacional.
2. Cultura de la planeación y evaluación institucional: Concretar la planeación de actividades que contribuyan a la formación por parte del centro universitario. Sistematizar las actividades emprendidas en favor de la cultura de planeación y evaluación.
3. Propuesta educativa: Elaborar un programa de seguimiento de egresados, promoción del programa y del perfil profesional en el mercado laboral, por medio de academias que se realicen programas indicativos sobre todo como referente del programa en Ciencias de la Educación, fomentar la práctica de los estudiantes en diversas áreas profesionales.
4. Alumnado: Realizar estudios sobre las trayectorias escolares, en trabajo conjunto de la coordinación del programa con la planta docente; elaboración estudios sobre la eficiencia terminal y modalidades de titulación así como la pertenencia de los mismos. Sistematización de los datos realizados. Considerar la pertinencia de un área especializada en educación continua, encargada del diseño y promoción de cursos pertinentes, flexibles y con una amplia oferta.
5. Profesorado: diversificación de la oferta de estudios de posgrados para la planta docente. Promover los concursos de oposición abiertos, para la contratación nuevos profesores, de acuerdo a los criterios de PROMEP y ANUIES. Generar

mecanismos o programas orientados a la consolidación de los cuerpos académicos, atendiendo a la parte epistemológica, que articule las líneas de generación y aplicación de conocimiento. Fomentar mecanismos que permitan facilitar la obtención del grado preferente del profesorado. Diversificar y fomentar el vínculo con otras instituciones, tanto educativas como empresariales, para el desarrollo de programas de investigación. Elaborar un sistema de evaluación docente que incluya evaluación de pares académicos, la autoevaluación, la heteroevaluación y de los alumnos.

6. Fortalecimiento de la formación integral: Consolidación del programa de asesorías de apoyo al aprendizaje, pues aunque se cumple con esta función no se ha sistematizado; asimismo se debe promover la evaluación de los procesos. Impulsar la difusión pertinente de los servicios y programas (becas, vinculación, movilidad estudiantil, etcétera) con los que cuenta el programa educativo, teniendo a la formación integral.
7. Infraestructura: Revisión constante de la infraestructura, así como del plan de protección civil. Considerar los sondeos de opinión para reconocer algunas problemáticas planteadas por la comunidad estudiantil en lo que respecta a la infraestructura y servicios. Considerar la convivencia de un centro de cómputo para el programa educativo, pues su capacidad de servicio es insuficiente para el uso compartido para otros programas.
8. Promover los convenios y acuerdos de colaboración, además de impulsar la detección de nuevos nichos de oportunidad a través de estudios prospectivos de mercado para los alumnos y egresados del programa.
9. Diversificar los programas de actualización y formación docente. Orientar la producción científica a partir de los procesos de formación del profesorado. Fortalecer los cuerpos académicos implementando un programa de trabajo y redefiniendo las políticas de desarrollo.

Para concluir con esta exposición, es importante destacar que si se logró la acreditación es porque existe un equipo de trabajo que se une colaborativamente para el logro de metas en común, donde el compromiso e identidad con nuestro programa académico y líder quién te motiva a través del compromiso ejemplo para que caminemos juntos en el proceso de la mejora continua. Y cómo dice el lema que hemos asumido: “Vamos por más retos”.

Bibliografía

Castillo, A. S. Coord.(2002). Compromisos de la evaluación educativa. Pearson Educación. S.A. Madrid.

CEPPE. (2012).Marco de referencia para la evaluación de programas de pedagogía y educación. A.C.

Fontalvo, H.T. & Vergara S, J.C. (2010).La gestión de la calidad en los servicios ISO 9001:2008.

Rosario, M.V. Coord. (2006). Acreditación y certificación de la educación superior: experiencias, realidades y retos para las IES. Universidad de Guadalajara. México.

Rueda, Beltran, Mario. ¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil (Memoria). ANUIES. 2004. México. D.F.

Ruíz, M. José. Cómo hacer una evaluación de centros educativos. Ed. Narcea. 3ª ed. Madrid.

Los procesos de evaluación diagnóstica ante los CIEES en las Licenciaturas en Computación y Derecho de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca

Guadalupe Gerónimo López

Introducción

Un suceso sobresaliente en las Instituciones de Educación Superior (IES) son los constantes cambios y transformaciones que han sufrido en años actuales. La Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO) adquiere la categoría de Universidad el 17 de enero de 1955, a partir de entonces y hasta la fecha oferta “35 licenciaturas, 3 carreras técnicas, 1 instructoría, 6 especialidades, 11 maestrías, 5 doctorados, y bachillerato en 8 planteles; atendiendo al 73% del total de la oferta educativa de tipo superior del estado” (Martínez Helmes, 2013: 15).

De estos 35 Programas Educativos de Licenciatura que oferta la UABJO, 16 cuentan con nivel I de calidad y 2 P.E. con nivel II de calidad (CIEES, 2014), lo cual representa el 51.42% del total. A nivel estatal se cuenta con 36 programas educativos de licenciatura con nivel de calidad que se ofertan en seis IES de la entidad, a saber el Instituto Tecnológico de Tlaxiaco, la Universidad del Mar y la Universidad Pedagógica Nacional. Cada una cuenta con 2 P.E. de calidad, la Universidad de la Sierra Sur con 5 P.E. y la Universidad Tecnológica de la Mixteca con 7 P.E. de calidad, ocupando así la UABJO el primer lugar en Oaxaca con 18 P.E. de calidad.

En este tenor, la UABJO dirige sus esfuerzos para lograr una educación de calidad, a través de su filosofía institucional, la cual expresa en la visión 2016 ser:

Una Universidad transformada cualitativa y cuantitativamente y que es aliada estratégica en el desarrollo social de Oaxaca. En consonancia con esta visión en el 2016 la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca será reconocida por: [...] Ser una universidad que de acuerdo a sus indicadores de calidad se ubica en la media de las universidades públicas del país [...] Tener una oferta educativa pertinente y de calidad, con un 95 por ciento de su matrícula en programas de buena calidad (Plan Institucional de Desarrollo 2012-2016: 59).

Para lograr lo enunciado plasma en su programa nueve “Gestión de la calidad” tres proyectos que contemplan:

1. Sistema de Gestión de la Calidad.
2. Sistema de Transparencia y Acceso a la Información.
3. Rendición de Cuentas. (Plan Institucional de Desarrollo 2012-2016: 73).

En este sentido, la administración rectoral 2012-2016 instaura el Centro de Evaluación e Innovación Educativa (CEVIE) de la UABJO, con la finalidad de asesorar los procesos de evaluación y diseño curricular de los programas educativos

de la Universidad, a partir de ello en agosto de 2012 se inician los trabajos de asesoría con el Programa Educativo de la Licenciatura en Computación en el Marco de Referencia de los CIEES, A.C. En el mes de agosto se envía la información concerniente para la visita de evaluación diagnóstica al Comité de Ingeniería y Tecnología de los CIEES, A.C., el cual emite tres dictámenes técnicos, el primero el 14 de octubre de 2013 con diez recomendaciones que se solventaron en el mes de noviembre, en diciembre del mismo año se envía nuevamente la información en atención a las recomendaciones. El segundo dictamen se emite el 31 de enero de 2014 donde solamente se emite una recomendación, por último el 28 de marzo de 2014 el Comité envía el dictamen favorable para la visita al P.E., obteniendo así la visita el 8 y 9 de mayo de 2014, y finalmente el 27 de mayo 2014 recibe el nivel II de calidad de los CIEES, A.C.

Por otra parte, la Licenciatura en Derecho perteneciente a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, dio inicio a los trabajos de asesoría con el CEVIE en octubre de 2012, posteriormente en el mes de agosto de 2013 se envía al Comité de Ciencias Sociales y Administrativas la información del proceso de evaluación diagnóstica, en el mismo mes el Comité envía el Dictamen Técnico con tres recomendaciones, que se atendieron prontamente, y en el mes de septiembre de 2013 se envía nuevamente la información correspondiente al Comité, finalmente el 14 de octubre de 2013 se obtiene el Dictamen Técnico favorable para la visita que se contemplaba para el mes de diciembre, sin embargo debido al proceso del cambio de director se pospone la visita para el 9, 10 y 11 de abril de 2014, finalmente el 3 de mayo de 2014 logra el nivel I de los CIEES A.C. y la acreditación.

La problemática estriba en detectar cuáles fueron los factores que intervinieron para que la Licenciatura en Computación con condiciones que aparentemente se podrían observar como favorables para obtener el nivel deseable y la acreditación, no lo obtuvieran, como son una planta docente de 19 profesores 12 homologados a tiempo completo y los restantes de asignatura, una matrícula reportada en el ciclo escolar 2013-2014 de 341 estudiantes, con un Plan de Estudios reformado al enfoque por competencias y aprobado por el H. Consejo Universitario el 27 de junio de 2012 y con instalaciones de reciente creación que datan del 2008, entre otros. Por otra lado, la Licenciatura en Derecho con aspectos menos favorables como son: una planta docente de 471 profesores 52 profesores de tiempo completo y los restantes de asignatura, con una matrícula de 4,459 estudiantes, con una Plan de Estudios semiflexible con fecha de aprobación ante el H. Consejo Universitario del 2007, con un clima organizacional de constantes conflictos, entre otras, lograra el nivel I de calidad y la acreditación.

Sustentación

Hablar de evaluación en sus diferentes tipos y modalidades, resulta un tema difícil de abordar, debido a los diferentes embates que ha sufrido, no obstante forma parte del quehacer educativo que conduce las acciones y toma de decisiones hacia la mejora

continua. Como se ha señalado por distintos autores, la evaluación es vista en algunas ocasiones desde un punto negativo como: medición, valoración, juicio, control, supervisión, fiscalización, comparación, entre otros. Sin embargo pocos son aquellos que hablan de la evaluación como un proceso de reflexión, como un punto, fase o etapa para generar cambios.

Para L. J. Conbrach (1963) citado por Jesús Francisco Estévez García y María Jesús Pérez García (2007) en su libro *Sistema de Indicadores para el diagnóstico y seguimiento de la educación superior en México*, “la evaluación es vista como la recopilación y el uso de información para la toma de decisiones” (p. 8). No obstante, la evaluación institucional implica un *proceso crítico y reflexivo* por parte de los actores involucrados, es decir, de los directivos, docentes, administrativos y estudiantes, no es solamente la recogida de datos y presentación de un informe a los Comités de evaluación acerca del estado actual del Programa Educativo, Dependencia de Educación Superior o de la Institución de Educación Superior, ya que la evaluación al formar parte de la educación, se convierte en un objeto de investigación complejo, entendida la *complejidad* “como un tejido de constituyentes heterogéneos inseparables asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple [...]”

Al mirar con atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen el mundo fenoménico” (Morin, 1994:20). La evaluación no debe ser reducida a indicadores como son: el número de profesores, patentes, publicaciones, eficiencia terminal, índice de reprobación y aprobación, estudios de egresados, empleadores, trámites burocráticos, recopilación de datos, generación de evidencias, elaboración de informes, programas y proyectos; hostigamiento laboral, mucho menos caer en la simulación de actos académicos.

Aunado a esto, la evaluación como un hecho educativo y social no puede ser analizado en partes, desmenuzarse, destejarse o descomponerse, ya que intervienen diversos aspectos sociales, políticos, económicos, ideológicos, culturales, etc. La evaluación no debe limitarse ni parcializarse en elementos concretos, que dejan de lado las particularidades y necesidades reales del contexto. La “educación es una tarea compartida y desarrollada en un sistema que implica interacciones entre diferentes actores, contextos y organizaciones” (Murillo y Roman, 2010: 100). La evaluación no debería de convertirse en un proceso aislado de los sujetos, si no como algo que permita la integralidad de los diversos factores que permitan a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es necesario entonces comprender la evaluación desde un “*análisis multerreferencial* como una lectura plural bajo diferentes ángulos de los objetos que se quiere aprehender, en función de sistemas de referencias supuestamente distintos, no reductibles los unos de los otros” (Ardoino J. , 1993: 1). Realizar una *lectura plural* a la evaluación refiere en reflexionar en torno a los aspectos que intervienen para obtener un nivel de calidad y la acreditación, a partir de los referentes empíricos con

los que cuentan los actores involucrados, en otras palabras, desde las experiencias educativas, administrativas, políticas; de clima organizacional, que constituirán los referentes de los cuales harán uso los sujetos como parte del capital cultural para la construcción de la evaluación diagnóstica.

Finalmente, la metodología que utilice para realizar el presente ensayo fue explicativa, puesto que este tipo de investigación pretende develar las causas que propiciaron que la Licenciatura en Computación obtuviera nivel II de calidad y la Licenciatura en Derecho lograra el nivel I y acreditación, para ello se analizan tres variables: Proceso de construcción para la autoevaluación, Implicaciones en el trabajo colegiado para la autoevaluación e Impacto social de los programas educativos con nivel de calidad.

Resultados

Para este apartado, estructure tres variables donde se expresan los principales resultados y reflexiones en torno al trabajo realizado.

Proceso de construcción para la autoevaluación

Como señale en párrafos anteriores, el Centro de Evaluación e Innovación Educativa se encarga de asesorar los Programas Educativos que oferta la UABJO en las actividades de evaluación institucional, diseño curricular, planeación y educación continua. Para conducir los trabajos autoevaluación y evaluación diagnóstica, las etapas a seguir son las siguientes.

Primera etapa: Reunión con el personal directivo (Director o directora, coordinadores y coordinadoras). En esta etapa se sostiene una reunión con los directivos y se da a conocer la metodología que utiliza el CEVIE para el proceso de autoevaluación y evaluación diagnóstica, sin dejar de lado, las necesidades y especificidades de cada Programa Educativo, con base en ello se realizan las adecuaciones pertinentes y se presenta una propuesta de trabajo y cronograma de actividades, de acuerdo con los interés y alcances de cada Programa.

Segunda etapa: Impartición del curso “La evaluación institucional para los Programas Educativos de Licenciatura, ante los CIEES, A.C.”. Esta etapa tiene como finalidad dar a conocer a la comunidad docente, estudiantil y directivo, el Marco de Referencia de los CIEES, A.C., asimismo se pretende concientizar a la comunidad del Programa para conformar el Comité de Autoevaluación, quienes se harán cargo de recopilar las evidencia de una o más categorías.

Tercera etapa: Conformación del Comité de Autoevaluación. En ella se busca que quienes estén como responsables de una categoría tengan perfil de docente de tiempo completo, homologado a tiempo completo, o bien de asignatura que se le reconozca por su compromiso y cumplimiento en los trabajos encomendados, además que se encuentren familiarizados con la información que solicita la categoría que se les asigno, como es el caso de los Coordinadores. Generalmente se delega

un docente por categoría, en las categorías 1 y 3, se encomiendan a dos docentes debido al número de indicadores y la densidad de la información.

Cuarta etapa: Reuniones personalizadas entre los responsables de las categorías y los asesores académicos del CEVIE. Una vez establecido el Comité se efectúa el enlace entre responsables de las categorías y asesores, quienes explican a detalle cada indicador y las evidencias correspondientes, además se elaboran encuestas, planes, programas, proyectos y reglamentos, en conjunto con la Coordinación de Planeación del CEVIE.

Quinta etapa: Reuniones de seguimiento. Cada mes aproximadamente los docentes responsables de las categorías anuncian los avances y pendientes de cada una de estas, con el propósito de que el Comité tenga el conocimiento de todo el proceso y evitar la parcialización de la información.

Sexta etapa. Redacción de la Tabla Guía. Una vez recopiladas las evidencias en un 80% a 90 %, se procede a impartir el “Taller para la Redacción de la Tabla Guía”, posterior a este cada asesor trabaja de manera personalizada la redacción con el docente responsable de la categoría, una vez concluida la redacción de todas las categorías, se procede en conjuntarlas en un solo documento y revisarlo entre dos o tres miembros del Comité. Finalmente con base en la Tabla Guía se conforma el Informe de la Autoevaluación, y se rellena la Información Obligatoria e Información Estadística, se anexa la Categoría Cero y Plan de Estudios.

Séptima etapa: Solicitud de la visita. Se envía por paquetería y en algunos casos la dirección encarga a un empleador para que acuda personalmente a las oficinas donde se encuentra el Comité de los CIEES, A.C., para entregar el paquete con la información de la autoevaluación y oficio de solicitud.

Octava etapa: Capacitación para la evaluación diagnóstica. En algunos casos antes de llegar a esta etapa, se recibieron previamente Dictámenes Técnicos con algunas recomendaciones, las cuales se atienden prontamente, cuando se posee el Dictamen favorable y la agenda de visita, se procede a proporcionar algunas sugerencias o tips para la evaluación diagnóstica, se afinan detalles de logística y presentación.

Novena etapa: Evaluación Diagnóstica. Se realiza con apego a la agenda del Comité de los CIEES, A.C.

Décima etapa: Atención a las recomendaciones emitidas por el Comité de los CIEES, A.C. Consecuentemente se realiza una reunión entre los directivos y los asesores académicos para elaborar un plan estratégico con base en las recomendaciones.

Implicaciones en el trabajo colegiado para la autoevaluación

Durante las etapas mencionadas en la primera variable, se observaron actitudes en los actores involucrados en el proceso de autoevaluación, las cuales se describen a

continuación, algunas de ellas se encuentran registradas en minutas de trabajo, oficios y en la entrega de los informes.

En primer lugar se detectó que el proceso requiere de mayor tiempo en la carga horaria de los responsables del proceso, en ambos P.E., la mayoría si no es que todos los docentes a cargo de una categoría, eran docentes de asignatura, por lo tanto el recopilar evidencias demandaba de un mayor tiempo que no se remuneró económicamente, ni se incorporó en las cargas de trabajo que asigna la Dirección de Recursos Humanos.

Esto demanda un mayor esfuerzo hacia los profesores de tiempo completo y compromiso con aquellos profesores que no lo son, y se ven obligados a buscar un espacio en su agenda que está repleta de actividades como son: planeación de clases, asesorías, tutorías, revisión de tesis, por mencionar algunos, y a veces se deja de lado el esparcimiento, convivencia social y familiar, acarreando enfermedades que al paso del tiempo se convierten en una bomba de tiempo. En algunas ocasiones los actores proferían frases como “presión, hostigamiento, acoso y estrés laboral”.

Otro punto son las reuniones colegidas, que en algunos momentos irrumpían con las actividades de clases, por lo que en muchas ocasiones eran reuniones obligadas. Es importante destacar que en el caso de la Licenciatura en Derecho el Rector de la Universidad estuvo presente en tres reuniones de seguimiento, en las que se vio en la necesidad de intervenir para solicitar, alentar y exhortar a los miembros del Comité, asimismo a estas reuniones asistieron el total de los docentes, por lo que se contaba con una amplia audiencia, y por ende se prolongaba la duración de la reunión, y a veces se caía en tensiones y disturbios, puesto que el llegar a un acuerdo resultaba difícil. Por otra parte, en la Licenciatura en Computación las reuniones de trabajo fueron más afables, sin embargo a pesar de que el Comité de Autoevaluación era reducido, al interior existían inconformidades en la forma de trabajo de la administración principalmente. En ambos Programas se contó como principal obstáculo los intereses políticos y la comunicación entre profesores y directivos.

De igual forma, constantemente se recibían comentarios en cuanto al gasto económico del material de papelería, lo cual resulta una contaminación al medio ambiente, así como el gasto en eventos, como encuentros, capacitaciones, conferencias, y otros actos académicos.

Asimismo se llevó a cabo la generación y aplicación de encuesta que involucro de mayor personal, en el caso de la Licenciatura en Derecho los estudios de empleadores, egresados, cumplimiento temático del plan de estudios se ejecutaron con apoyo de estudiantes, prestadores de servicio social y coordinadores, puesto que la población encuestada fue muy extensa. No obstante el grupo de asesores nos percatamos que mientras nos encontrábamos en el proceso se realizaban las actividades encomendadas, sin embargo una vez concluida la evaluación diagnóstica

con la visita del Comité evaluador de los CIEES, A.C., se detuvieron las labores para la recogida de datos.

En otros momentos, se crearon bases de datos y formularios muy escuetos, que no se contaba con la suficiente información, que permitieran contar con datos confiables, debido a que diferentes instancias de la Universidad y de la propia Unidad Académica proporcionaban información que no empata con la realidad, ejemplo claro fueron las trayectorias escolares y bases de datos de los profesores. Luis Porter denomina a este fenómeno las *universidades de papel*, “porque los documentos elaborados en los procesos de evaluación presentan una institución que no necesariamente coincide con la institución real” (Barriga, 2007: 65).

En el caso de la Licenciatura en Derecho si hubo modificaciones en la infraestructura, a saber: construcción del polideportivo, cafeterías, baños y mantenimiento a los edificios, por su parte la Licenciatura en Computación se reubicaron los cubículos y compra de mobiliario, lo que conlleva a gastos económicos.

Por último, el P.E. en Computación a partir del año 2010 comenzó con los trabajos de reforma curricular, con el objetivo de atender los estándares de calidad y encaminar el plan hacia un modelo por competencias, lo que propicio un trabajo arduo y minucioso. Lo anterior conlleva al impacto de los Programas en la sociedad Oaxaqueña.

Impacto social de los programas educativos con nivel de calidad

El impacto de los Programas Educativos en la sociedad Oaxaqueña, es principalmente atender a la población estudiantil con una oferta educativa de calidad. La Licenciatura en Derecho al obtener el nivel I y la acreditación en conjunto con los P.E. de la Universidad con nivel de calidad, suman el 96.55% de la matrícula de tipo superior en la UABJO. De acuerdo con datos presentados en el Segundo Informe de Gestión y Administración Universitaria, presentado por Eduardo Martínez Helmes, Rector de la Máxima Casa de Estudios en el Estado. Del mismo modo, el P.E. en Derecho es el único con nivel de calidad en el Estado y que atiende la mayor demanda de ingreso en la entidad, de acuerdo con datos de la COEPES y la base de los CIEES, A.C.

Por otra parte la Licenciatura en Computación es la única en la región de los valles centrales con nivel de calidad. En el estado se tienen tres carreras afines con nivel de calidad, distribuidas de la siguiente forma: 2 en la región de la Mixteca y 1 en la región de la Sierra Sur, a saber: el Instituto Tecnológico de Tlaxiaco que oferta la Ingeniería en Sistemas Computacionales, la Universidad Tecnológica de la Mixteca que oferta la Licenciatura en Computación y la Universidad de la Sierra Sur que ofrece la Licenciatura en Informática.

Otro beneficio que adquieren la Universidad y los P.E. es poder acceder a los fondos extraordinarios, puesto que “la evaluación se convirtió en la llave que permitió el

acceso a nuevas partidas, y los gobiernos nacionales dejaron claro que los recursos económicos obtenidos por esta vía no formarían parte del financiamiento ordinario que concedían a las instituciones públicas, es decir, estos recursos no formarían parte del presupuesto regular” (Barriga, 2007:59). Recurso que resulta indispensable para el equipamiento y creación de espacios culturales artísticos y de estudio; compra de acervo bibliográfico, entre otros aspectos.

Conclusiones

Considero que la autoevaluación y evaluación, requiere de un *proceso reflexivo*, de toma de conciencia, de una cultura. Para el escritor Hugo Zemelman (2002)

[...] las ideas de los sujetos se encuentran en el plano de la conciencia, no es suficiente con colocarlo en plano metafísico o de la vida concreta, ya que el sujeto es inacabado, incompleto, insatisfecho y deseante. Toda idea que surge al menos desde su nacimiento tiene una necesidad de sentido, de voluntad y de significado, que nos lleva a pensar la realidad de donde surge, el contexto, su espacialidad y su temporalidad (p.12).

Por lo tanto es necesario colocar a los actores involucrados en la evaluación de los en su realidad contextual y propiciar una conciencia histórica, concientizar acerca del impacto y beneficios que obtendrá el Programa al ser reconocido con un nivel de calidad. El reto consiste en crear una necesidad de sentido que va a recaer en los sujetos, el desafío estriba en transformar las estructuras psíquicas, es decir el pensamiento y colocar al sujeto en el momento del que está siendo participe. El acto de pensar “que es parte de un proceso de [...] incorporación del momento nos exige que la delimitación refleje el esfuerzo por colocarse ante el momento, respecto del cual el objeto es una posibilidad particular de contenido” (Zemelman, 2002: 15).

Además es importante la retroalimentación por parte de expertos en educación, que cada vez se vuelve más escasa y solamente se centran en mejorar los indicadores y recomendaciones de los Comités de Evaluación, y no se satisfacen las necesidades reales y académicas de los Programas “se requiere que estas dialoguen entre sí y formen parte de un mismo proceso de análisis, reflexión y proyección de lo hecho y necesario por hacer, desafío que, centrándose en el campo educativo, se inserta en una visión de cambio de la sociedad en su conjunto” (Murillo y Roman, 2010 : 101)

Por último, "la evaluación no puede convertirse en un acto por medio del cual desahucie a las instituciones" (Barriga Díaz Ángel, 2007: 72), sino que genere el pensamiento crítico, reflexivo, creativo e innovador de los actores involucrados en los procesos de evaluación. En consecuencia, se requiere contar con docentes justos y competentes trabajando en el aula, así como directivos atentos y preocupados por el desempeño de los profesores y su consecuencia en los avances y resultados de los estudiantes.

Bibliografía

- Ardoino, J. (1993). El análisis multirreferencial. *Revista de la Educación Superior*, núm. 87, pp. 1-5, Consultado el 20 de mayo de 2014, Disponible en: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/87>
- Díaz Barriga, Ángel (2007), “Los sistemas de evaluación y acreditación de programas en la educación superior”, en Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco Méndez (comps.) *Evaluación y cambio institucional*, México: Paidós, pp. 55-91.
- Jodelet, Denis y Alfredo Guerra Tapia (coord.) (2000), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, México, UNAM, Consultado el 19 de Junio de 2014, Disponible en: <http://taniars.files.wordpress.com/2009/02/develando-la-cultura.pdf>.
- Mayor, Cristina (2000), “Evaluación de la calidad en las instituciones educativas: un modelo de mejora”, en Araceli Estébanez (coord.), *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*, Madrid: Secretariado de la Universidad de Sevilla, pp. 411-421.
- Medina Martínez, Sara Rosa y Villalobos Pérez Cortés Elvia Marveya (coord.) (2006), *Evaluación institucional*, México: Publicaciones Cruz O, S.A.
- Medina, Rivilla Antonio (coord.) (2003), *Modelos de evaluación de la calidad en instituciones universitarias*, España: Universitas S.A. pp. 295.
- Miranda López Francisco, Harry Anthony Patrinos y Ángel López y Mota (2007), *Mejora de calidad educativa en México, posiciones y propuestas*, México: pp. 427.
- Moñivas A (1994), “Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría”, en *Revista de psicología*, núm. 47. Pp. 409-419. Consultado el 30 de Mayo de 2014. Disponible en: [file:///C:/Users/CEVIE/Downloads/Dialnet-EpistemologiaYRepresentacionesSociales-2385297%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/CEVIE/Downloads/Dialnet-EpistemologiaYRepresentacionesSociales-2385297%20(1).pdf)
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Gedisa, S.A. pp. 67.
- Pacheco Méndez Teresa y Ángel Díaz Barriga (coord.) (2003), *Evaluación Académica*, México: Fondo de Cultura Económica. Pp. 155
- Rubio Oca, Julio (2007), “La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer”, en *Revista Reencuentro*, México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, núm. 50: 34-44. Recuperado el 24 de junio de 2014. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34005006.pdf>

Sánchez, Vásquez A. (1975). *La ideología de la "neutralidad ideológica" en las ciencias sociales*. Ensayos. pp. 139-164.

Zemelman, Hugo (2002), "A manera de prólogo: Hacia un perfil del pensamiento contemporáneo", en Gómez, Marcela (coord.) *Teoría, Epistemología y Educación: debates contemporáneos*, México: UNAM/Plaza y Valdés/CICH, pp. 11-23.

Una mirada a la evaluación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria: resultados del EGC-LEPRI aplicado a los estudiantes de tercer y cuarto año de las escuelas normales en Nayarit

Héctor Torres Ríos
Alma Cecilia Medina Alcázar

Introducción

En el año 2003 la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció que los estudiantes de sexto semestre (y actualmente los de octavo) de las licenciaturas en educación normal, presentaran el examen de egreso de licenciatura EGC-LEPRI de CENEVAL, con la finalidad de brindar información a la comunidad normalista y a las autoridades educativas sobre el nivel de aprendizaje alcanzado por los futuros docentes de educación básica.

Los resultados de este ejercicio (se supone) brindan juicios para revisar y modificar los programas, temas y contenidos de las licenciaturas. También sirven para realizar acciones de actualización docente y mejorar las prácticas educativas de las escuelas normales. (CENEVAL, 2009, p. 6)

Estos datos se utilizan igualmente para comparar el desempeño académico de los estudiantes tomando en cuenta variables como instituciones de procedencia, tipo de sostenimiento de la escuela, nivel de estudio de los padres, entre otras. (idem).

A diez años de la aplicación del primer examen, los resultados no han variado mucho para las escuelas del Estado de Nayarit, lo cual quiere decir que la información arrojada por este ejercicio de evaluación no está rindiendo los resultados para los que fue creado.

Algunos antecedentes

La escuela normal es una institución de educación superior pública, dependiente de la SEP, encargada de la formación de profesores de educación básica (preescolar y primaria) y la escuela normal superior (educación básica secundaria), mismas que

forman parte del Subsistema de Educación Normal y dependen orgánicamente de la Subsecretaría de Educación Superior, a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

La educación normal se rige por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su Artículo 3º, donde se menciona que:

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -federación, estados, Distrito Federal y municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”. (Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2012)

“Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el ejecutivo federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la república...”. (Ídem)

Por lo anterior, se puede decir que la Escuela Normal es producto de un devenir histórico-social, es así como “surge el 20 de Julio de 1921 durante el gobierno de Álvaro Obregón (1920-1924), bajo la dirección de José Vasconcelos” con la creación de la entonces Secretaria de Instrucción Pública, a lo que se conoce hoy como Secretaria de Educación Pública, fue la institución encargada de ofrecer estudios de “profesor de primaria hasta 1984”, porque a partir, de este mismo año se establece el nivel académico de Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria, “durante el gobierno de Miguel de la Madrid”. (Hurtado, s/f)

Educación normal en el estado de Nayarit

El Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit (IEENN), Profesor y Lic. Francisco Benítez Silva (primer director de la Normal Urbana del estado de Nayarit), nace como una de las instituciones educativas que conformaron el Instituto del Estado de Nayarit, creado por ley el 5 de septiembre de 1930 e inaugurado el 16 del mismo mes. El objetivo principal de la escuela fue “capacitar a maestros en servicio de la ciudad de Tepic y formar docentes de educación primaria” (IEENN, s/f). Dicha

ley fue expedida por el Gobernador del Estado Luis Castillo Ledón el cual nombró como primer rector del Instituto al Lic. Agustín Yáñez.

En marzo de 1951, bajo el nombre de Escuela Normal Urbana se separó del Instituto del Estado de Nayarit, fue ubicado en un edificio provisional ubicado en Paseo de la Loma y Calzada de la Cruz junto con la escuela secundaria Esteban Baca Calderón desde el año de 1942 y hasta 1975; dicho edificio actualmente es ocupado por la escuela secundaria. La Escuela Normal Urbana fue reubicada en 1975 en sus actuales instalaciones en la calle 12 de Octubre esquina con República de Colombia.

En el periodo gubernamental del C. Emilio M. González Parra (1981-1987), se creó el Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit (IEENN), sustituyendo a la antigua Escuela Normal Urbana. En 1984 la educación normal se ubicó en el nivel de educación superior del sistema educativo nacional.

El IEENN, inició sus labores con un plan de tres años bajo los estatutos que orientaban el normalismo mexicano, el cual estaba impregnado de ideas revolucionarias, de igual forma se guió por los planes de la Escuela Nacional de Maestros y otras. Posteriormente trabajó con el plan de 6 años, 3 para secundaria y 3 para normal, implantado en el año 1941–1942, y que fue obligatorio tanto para normales rurales como para urbanas hasta en 1969. Después de esa fecha el plan comprendía 4 años, es importante señalar que se tenía como antecedente de ingreso estudios de secundaria. En 1984 la escuela normal continuó con el plan de 4 años que ya tenía como antecedente el bachillerato pedagógico. (IEENN, s/f)

El IEENN ofrece las Licenciaturas en:

- Educación Primaria (a partir de 1984).
- Educación Preescolar (desde 1986).
- Educación Especial (a partir de 1987).

En la actualidad en el Estado de Nayarit existen cuatro escuelas de educación normal, dos de sostenimiento público y dos de sostenimiento privado. Estas organizaciones son: el Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit (IEENN), la Escuela Normal Experimental de Acaponeta (ENEA) en funcionamiento desde el año de 1977, la Escuela Normal de Especialización de Nayarit, S. C. (ENEN) con oferta educativa desde 1992 y el Instituto Las Américas de Nayarit, S. C. (ILAN) fundado en 1985.

Sustentación

El Centro Nacional de Evaluación: CENEVAL

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) es una “asociación civil sin fines de lucro cuya actividad principal es el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias, así como el análisis y la difusión de los resultados que arrojan las pruebas”. (CENEVAL, 2012)

Desde el año de 1944 esta organización se encarga de proporcionar información válida y confiable “sobre los conocimientos y habilidades que adquieren las personas como beneficiarios de los programas educativos de diferentes niveles de educación formal e informal”. (Ídem)

La máxima autoridad del CENEVAL se encuentra en la Asamblea General, la que esta “constituida por instituciones educativas, asociaciones y colegios de profesionales, organizaciones sociales y productivas y autoridades educativas gubernamentales. Cuenta con un Consejo Directivo que garantiza la adecuada marcha cotidiana del Centro...”. (Ídem)

Las instalaciones centrales del CENEVAL se localizan en la Ciudad de México y sus actividades se sustentan en “los últimos avances e investigaciones de la psicometría y otras disciplinas, así como en la experiencia y compromiso de su equipo, integrado por casi 400 personas”. De tal manera que, “los instrumentos de medición que elabora proceden de procesos estandarizados de diseño y construcción y se apegan a las normas internacionales; en su elaboración participan numerosos cuerpos colegiados integrados por especialistas provenientes de las instituciones educativas más representativas del país y organizaciones de profesionales con reconocimiento nacional”.(Ídem)

EI EGC-LEPRI

El Examen General de Conocimientos de la Licenciatura en Educación Primaria (EGC-LEPRI), es una prueba nacional propuesta por el CENEVAL, que se realiza de forma especializada y exclusiva por carrera profesional, de tal forma, que se logren estandarizar los contenidos de los programas educativos. Dicho examen tiene como objetivo principal identificar los conocimientos alcanzados por los estudiantes normalistas.

El EGC-LEPRI “Es un instrumento de evaluación especializado que aporta información a los sustentantes, docentes y directivos de las escuelas normales y a las autoridades educativas, estatales y federales sobre el nivel de logro alcanzado por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, con respecto a algunos conocimientos y habilidades esenciales establecidos en el plan de estudios.” (CENEVAL, 2012: 6)

Esta evaluación sirve también a las Instituciones de Educación Superior (IES), que deciden aplicarla, a medir los resultados de sus egresados y con ello realizar modificaciones que coadyuven a mejorar sus planes de estudio.

Es importante mencionar que “los exámenes evalúan diferentes áreas que se consideran importantes para la formación profesional, mediante reactivos que se elaboran con la participación de representantes de diversas universidades, y el resultado se expresa como un puntaje para cada sustentante”. (UACJ, 2006)

El primer examen EGC-LEPRI para estudiantes normalistas se aplicó en 2004 a estudiantes inscritos (población objeto de estudio) en el 7º semestre de la Licenciatura de Educación Primaria, en escuelas normales tanto públicas como privadas en las 32 entidades federativas. Participaron 185 Escuelas Normales de las 195 que existen en la República Mexicana, las cuales representan el 94.8% del total. Los estudiantes sustentantes fueron 6,547 de los 7,212 matriculados, lo que representó el 90.8% de la población total. Los sustentantes del estado de Nayarit fueron 187 que representaron el 2.9% del total nacional.

En el año de 2004 la Secretaría de Educación Pública a través del CENEVAL aplicó los Exámenes Generales de Conocimientos de Licenciatura en Educación Primaria, éstos fueron administrados a los estudiantes que se encontraban en el tercer y cuarto año de la licenciatura respectiva, con lo cual se pretendía:

- a. “Proporcionar información a los sustentantes, comunidades normalistas, autoridades educativas estatales y a la Secretaría de Educación Pública, acerca del nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes que están por concluir la licenciatura, con respecto a algunos conocimientos y habilidades esenciales establecidas en el plan de estudios.
- b. Aportar elementos para la reflexión de los sustentantes sobre las debilidades y fortalezas de su propia formación y orientar sus procesos de estudio y aprendizajes futuros.
- c. Generar, desde el punto de vista institucional, información relevante para la revisión del Plan y los programas de estudio de la licenciatura, así como de las

prácticas educativas que se realizan en las escuelas normales y de las acciones de actualización de los docentes.

- d. Contar con un parámetro válido y confiable que permita comparar el nivel de logro de los estudiantes, respecto a los conocimientos y habilidades esenciales establecidos en el plan y los programas de estudio.” (CENEVAL, 2012, p. 6)

Para medir los logros alcanzados por los sustentantes que presentaron el EGC-LEPRI, la SEP estableció una tabla de estándares de desempeño o competencia alcanzada que comprende tres niveles: el nivel 1 se denomina “insatisfactorio” y es para aquellos sustentantes que contestaron acertadamente entre 0 y 59% de los reactivos; el nivel 2 es nombrado “satisfactorio”, corresponde al rango en el que pertenecen aquellos estudiantes que contestaron acertadamente de 60 a 72%; y el nivel 3 es dictaminado como “destacado” y comprende a los sustentantes que respondieron correctamente del 73 al 100% de los reactivos.

Tabla No. 1: Niveles de Desempeño

| Dictamen | % de Aciertos | Ítems contestados | Significado |
|---|----------------------|--------------------------|---|
| Nivel de Competencia 1 Insatisfactorio | 0 – 59 | 0 – 118 | El sustentante demostró haber alcanzado un nivel de logro insuficiente en el desarrollo de las competencias propuestas para los primeros seis semestres de la carrera. |
| Nivel de Competencia 2 Satisfactorio | 60 – 72 | 120 – 144 | El sustentante demostró haber alcanzado un nivel de logro suficiente en el desarrollo de las competencias propuestas para los primeros seis semestres de la carrera |
| Nivel de Competencia 3 Destacado | 73 ó más | 146 – 200 | El sustentante demostró haber alcanzado un nivel de logro sobresaliente en el desarrollo de las competencias propuestas para los primeros seis semestres de la carrera. |

FUENTE: SEP – CENEVAL informe de resultados 2004, 2005, 2006, 2007, 2008.

De los años 2004 a 2008, el examen constaba de 200 reactivos, estaba dividido en dos secciones, la primera denominada Formación Conceptual que comprende 72 ítems correspondientes al 36% del examen y la segunda llamada Formación Teórico

Práctica que comprende 128 ítems correspondiente al 64% de la prueba y valoran las siguientes competencias:

Tabla No. 2: Secciones del EGC-LEPRI 2004 -2008

| Formación Conceptual 36% | Formación Teórico Práctica 64% |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades intelectuales • Enfoques, propósitos y contenidos de la educación primaria • Identidad profesional • Percepción y respuesta al entorno de la escuela | <ul style="list-style-type: none"> • Competencias didácticas • Percepción y respuesta al entorno de la escuela • Identidad profesional • Enfoque, propósitos y contenidos de la educación primaria • Habilidades intelectuales |

FUENTE: SEP – CENEVAL informe de resultados 2004, 2005, 2006, 2007, 2008.

Desde el año 2009 a la fecha, el examen consta de 200 reactivos y valora las siguientes áreas:

Tabla No. 3: Secciones del EGC-LEPRI 2009 - 2014

| Área | % de área |
|---|-----------|
| Habilidades intelectuales | 22 |
| Enfoque, propósitos y contenidos de la educación primaria | 27 |
| Competencias didácticas | 27 |
| Identidad profesional | 12 |
| Percepción y respuesta al entorno de la escuela | 12 |

FUENTE: CENEVAL - EGC-LEPRI, 2012.

Método de Trabajo

La investigación se trabaja desde el paradigma cuantitativo, con un enfoque empírico-analítico, se clasifica como un estudio de no intervención y de tipo explicativo empleando la estadística como método para el análisis de datos.

El levantamiento de datos se realiza mediante el seguimiento de resultados de las aplicaciones anuales del EGC-LEPRI, a partir de 2004. Asimismo, se diseñó un instrumento (cuestionario) que se aplica a los estudiantes del cuarto año de la Licenciatura en Educación Primaria. Dicha herramienta se administra dentro de las Instituciones de Educación Superior (IEES), específicamente a las instituciones de educación normal que se encuentran en el estado de Nayarit. Aunado a lo anterior se

complementa con un cuestionario dirigido a docentes que imparten asignaturas en la Licenciatura en Educación Primaria.

Resultados

Es importante aclarar que se presentan resultados parciales.

Resultados de las áreas del EGC-LEPRI 2004 – 2012

Los resultados obtenidos a nivel nacional en las áreas evaluadas por el EGC-LEPRI desde el año de 2004 a la fecha no son muy positivos, ya que el rango de puntuaciones va del 56% de aciertos (nivel insatisfactorio) hasta el 62% (nivel satisfactorio). Estos datos reflejan los conocimientos alcanzados por los normalistas (maestros y futuros maestros).

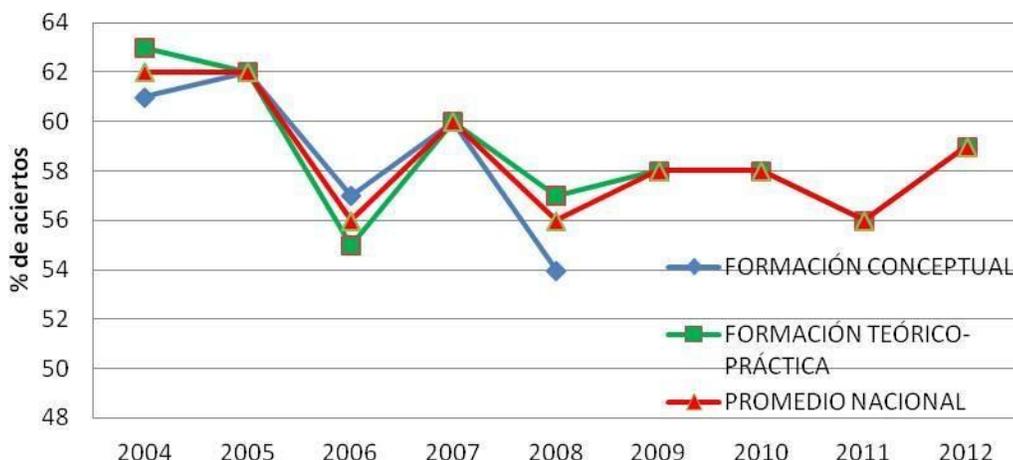
Tabla No. 4:
Promedio de aciertos en las áreas del EGC-LEPRI Nacional 2004 – 2012

| Año | Áreas del examen / % de Aciertos | | |
|------|----------------------------------|----------------------------|----------------------|
| | Formación Conceptual | Formación Teórico Práctica | Global Nacional |
| 2004 | 61 = Satisfactorio | 63 = Satisfactorio | 62 = Satisfactorio |
| 2005 | 62 = Satisfactorio | 62 = Satisfactorio | 62 = Satisfactorio |
| 2006 | 57 = Insatisfactorio | 55 = Insatisfactorio | 56 = Insatisfactorio |
| 2007 | 60 = Satisfactorio | 60 = Satisfactorio | 60 = Satisfactorio |
| 2008 | 54 = Insatisfactorio | 57 = Insatisfactorio | 56 = Insatisfactorio |
| 2009 | s/d | 58 = Insatisfactorio | 58 = Insatisfactorio |
| 2010 | s/d | 58 = Insatisfactorio | 58 = Insatisfactorio |
| 2011 | s/d | 56 = Insatisfactorio | 56 = Insatisfactorio |
| 2012 | s/d | 59 = Insatisfactorio | 59 = Insatisfactorio |

FUENTE: SEP – CENEVAL informe anual de resultados 2004 - 2012.

Gráfica No. 1:
Promedio de aciertos en las áreas del EGC-LEPRI Nacional 2004 – 2012

Resultados áreas del EGC-LEPRI Nacional



FUENTE: SEP – CENEVAL informe anual de resultados 2004 - 2012.

Resultados del EGC-LEPRI en el Estado de Nayarit 2004 – 2012

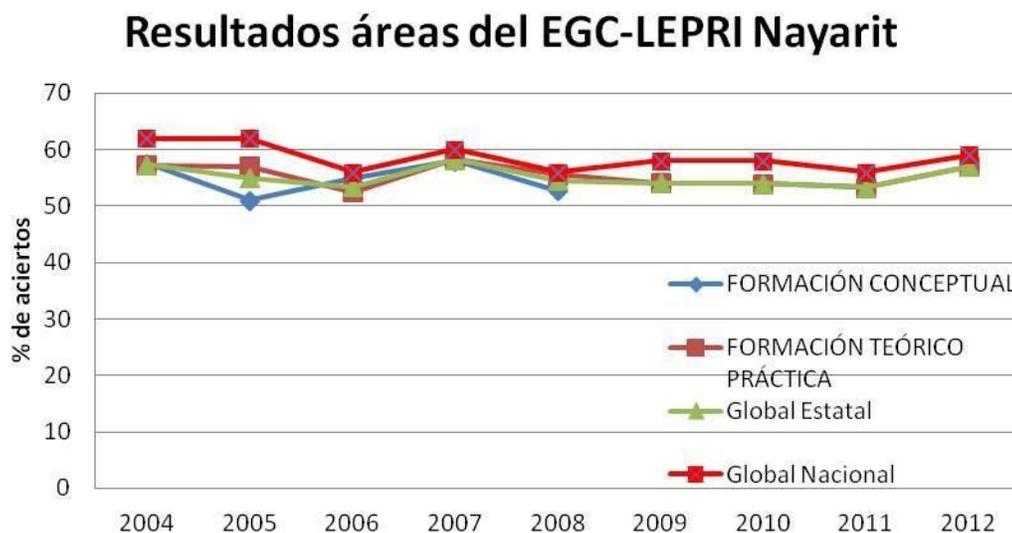
Como se puede observar en la tabla 5, los promedios alcanzados en el Estado de Nayarit están en un rango entre el 51% al 58% (nivel insatisfactorio) de aciertos, por debajo de la media nacional. Los resultados promedio obtenidos no son alentadores. Estos datos reflejan el nivel de conocimientos alcanzados por los normalistas (maestros y futuros maestros) y una seria problemática en la enseñanza.

Tabla No. 5:
Promedio de aciertos en las áreas del EGC-LEPRI en Nayarit 2004 – 2012

| Año | Áreas del examen / % de Aciertos | | |
|------|----------------------------------|----------------------------|----------------------|
| | Formación Conceptual | Formación Teórico Práctica | Global Estatal |
| 2004 | 57 = Insatisfactorio | 57 = Insatisfactorio | 57 = Insatisfactorio |
| 2005 | 51 = Insatisfactorio | 57 = Insatisfactorio | 55 = Insatisfactorio |
| 2006 | 54 = Insatisfactorio | 52 = Insatisfactorio | 53 = Insatisfactorio |
| 2007 | 58 = Insatisfactorio | 58 = Insatisfactorio | 58 = Insatisfactorio |
| 2008 | 51 = Insatisfactorio | 55 = Insatisfactorio | 54 = Insatisfactorio |
| 2009 | s/d | 54 = Insatisfactorio | 54 = Insatisfactorio |
| 2010 | s/d | 53 = Insatisfactorio | 53 = Insatisfactorio |
| 2011 | s/d | 53 = Insatisfactorio | 53 = Insatisfactorio |
| 2012 | s/d | 56 = Insatisfactorio | 56 = Insatisfactorio |

FUENTE: SEP – CENEVAL informe anual de resultados 2004 - 2012.

Gráfica No. 2:
Promedio de aciertos en las áreas del EGC-LEPRI en Nayarit 2004 – 2012



FUENTE: SEP – CENEVAL informe anual de resultados 2004 - 2012.

Como se mencionó, en Nayarit existen cuatro instituciones de educación superior normal, las dos públicas: IEENN y ENEA y las privadas: ILAN y ENEN. En la siguiente tabla se presenta la puntuación alcanzada por cada una de las instituciones, por área y por año.

Se puede observar en la tabla 6, que los promedios alcanzados en el Estado de Nayarit por las escuelas normales están en un rango entre el 35% y el 75%, es decir, alcanzan el nivel insatisfactorio, el satisfactorio y pocas veces el destacado.

Las puntuaciones alcanzadas por las instituciones públicas (IEENN y ENEA) son superiores al promedio Estatal y Nacional lo cual las ubica en un desempeño satisfactorio o destacado, mientras que las instituciones particulares (ILAN y ENEN) apenas logran notas menores al promedio Estatal y Nacional, es decir, con niveles de desempeño insatisfactorio.

- ✓ La escuela normal que mejor promedio ha alcanzado es el IEENN, ya que sus niveles de desempeño van de satisfactorio a destacado.
- ✓ Le sigue el ENEA que mantiene un nivel de desempeño de satisfactorio aunque en dos ocasiones ha alcanzado puntuaciones de insatisfactorio.

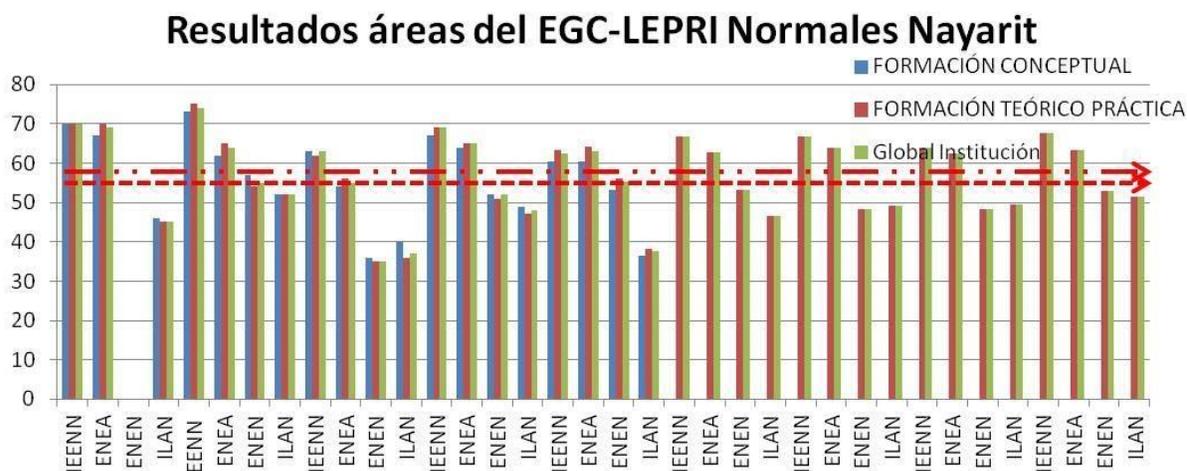
- ✓ Y finalmente el ILAN y el ENEN obtienen los niveles de desempeño más bajos con puntuaciones que se ubican en insatisfactorio.
- ✓ Aunque existen variaciones en las puntuaciones, las cuatro escuelas no muestran mejoría y en algunos casos muestran retroceso en los promedios alcanzados.

Tabla No. 6:
Promedio de aciertos en las áreas del EGC-LEPRI en Nayarit por institución 2004 – 2012

| Año / Escuela | Áreas del examen / % de Aciertos | | | | | | | | | | | |
|---------------|----------------------------------|------|------|------|----------------------------|------|------|------|------------------|------|------|------|
| | Formación Conceptual | | | | Formación Teórico Práctica | | | | Global / Escuela | | | |
| | IEENN | ENEA | ENEN | ILAN | IEENN | ENEA | ENEN | ILAN | IEENN | ENEA | ENEN | ILAN |
| 2004 | 70 | 67 | N/A | 46 | 70 | 70 | N/A | 45 | 70 | 69 | N/A | 45 |
| 2005 | 73 | 62 | 57 | 52 | 75 | 65 | 54 | 52 | 74 | 64 | 55 | 52 |
| 2006 | 63 | 54 | 36 | 40 | 62 | 56 | 35 | 36 | 63 | 55 | 35 | 37 |
| 2007 | 67 | 64 | 52 | 49 | 69 | 65 | 51 | 47 | 69 | 65 | 52 | 48 |
| 2008 | 60 | 60 | 53 | 36 | 63 | 64 | 56 | 38 | 62 | 62 | 55 | 37 |
| 2009 | s/d | s/d | s/d | s/d | 66 | 62 | 53 | 46 | 66 | 62 | 53 | 46 |
| 2010 | s/d | s/d | s/d | s/d | 66 | 63 | 48 | 49 | 66 | 63 | 48 | 49 |
| 2011 | s/d | s/d | s/d | s/d | 63 | 62 | 48 | 49 | 63 | 62 | 48 | 49 |
| 2012 | s/d | s/d | s/d | s/d | 67 | 63 | 52 | 51 | 67 | 63 | 52 | 51 |

FUENTE: SEP – CENEVAL informe anual de resultados 2004 - 2012.

Gráfica No. 3:
Promedio de aciertos en las áreas del EGC-LEPRI en Nayarit por institución 2004 – 2012



FUENTE: SEP – CENEVAL informe anual de resultados 2004 - 2012.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en la aplicación del EGC-LEPRIE durante estos ocho años, permiten hacer un análisis y llegar a las siguientes conclusiones:

1. A diez años de la aplicación del EGC-LEPRI y a ocho de contar con datos sobre los estudiantes normalistas, no se evidencian profundos cambios en la manera de formarlos por las escuelas normales.
2. La información brindada por la SEP y CENEVAL se da a conocer un año después de que fueron aplicados los exámenes, en algunos periodos ha sido difícil obtenerla, además de que carece de juicios sobre los datos obtenidos.
3. Al parecer las modificaciones a los programas, las prácticas educativas y las actualizaciones docentes no están teniendo el impacto que se esperaba en la formación normalista a partir de los datos obtenidos por medio del EGC-LEPRI.
4. Algunas escuelas normales no están utilizando los resultados del EGC-LEPRI para modificar sus prácticas educativas, programas y capacitación docente.
5. Los niveles alcanzados por las instituciones de educación normal a nivel nacional van del 56 al 62%, lo que indica que alcanzan una calificación reprobatoria o alcanzan a aprobar “de panzazo”.
6. Los resultados obtenidos por las instituciones de educación normal del Estado de Nayarit, están por debajo de la media nacional, alcanzando entre el 51 al 58%, lo que indica que obtienen una calificación reprobatoria.
7. Las puntuaciones obtenidas por las cuatro instituciones de educación normal que existen en el Estado de Nayarit, indican que las escuelas públicas obtiene mejores resultados que las escuelas privadas.
8. Podemos concluir también, de acuerdo a las cifras expuestas, que no se está preparando a los maestros de educación básica, a nivel nacional y estatal, para ser profesionistas competentes, lo cual es bastante preocupante porque en sus manos está la educación formal de los niños del país que representan el futuro de México y el mundo.

Referencias bibliográficas y/o hemerográficas

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. (2009). Guía para el sustentante del Examen General de Conocimientos de la Licenciatura en Educación Primaria (EGC-LEPRI). México: SEP, SES, DGESPE.

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. (S/F). Perfil institucional. Recuperado de <http://www.ceneval.edu.mx/portalceneval/index.php?q=info.principal.perfil>, consultada el 19 de octubre de 2012.

Hurtado Tomás, Patricia. (S/F). Una mirada, una escuela, una profesión: historia de las escuelas normales 1921-1984. Recuperado de http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/hm/articulos/sec_27.htm, consultada el 29 de agosto del 2012.

Instituto de Investigaciones Jurídicas. (2012). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/>, consultada el 15 de octubre del 2013.

Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit. (s/f). Breve historia del IEENN. Recuperado de <http://www.ieenn.edu.mx/institucion/historia.html>, consultada el 09 de septiembre de 2012.

Secretaría de Educación Pública. (2004). Resultados del Examen General de Conocimientos Licenciatura en Educación Primaria 2003. Informe General. México: SEP – CENEVAL.

Secretaría de Educación Pública. (2005). Resultados del Examen General de Conocimientos Licenciatura en Educación Primaria 2004. Informe General. México: SEP – CENEVAL.

Secretaría de Educación Pública. (2004). Resultados del Examen General de Conocimientos Licenciatura en Educación 2003. Primaria. Informe por Entidad. México: SEP – CENEVAL.

Secretaría de Educación Pública. (2005). Resultados del Examen General de Conocimientos Licenciatura en Educación 2004. Primaria. Informe por Entidad. México: SEP – CENEVAL.

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (2006). Estudiantes que presentaron el EGEL, desglosado por programa educativo. Recuperado de <http://www.uacj.mx/transparencia/Indicadores/documentos/EGEL.pdf> consultado el 19 de octubre de 2012.

Wayne, W. Daniel. 1988. Estadística con aplicaciones a las ciencias sociales y a la educación. México, Mc Graw Hill.

Escobedo Delgado, Martín. La formación de maestros en México. Historia, balance y perspectivas. Recuperado de http://www.iea.gob.mx/institucional07/dfac/MartinEscobedo_formacionmaestros.pdf,

CAPÍTULO 3
MOVILIDAD ESTUDIANTIL

La movilidad estudiantil desde dos modalidades: la presencial y la virtual en la Universidad de Guadalajara

Ricardo García de Alba García
María Enriqueta López Salazar

Introducción

En el actual contexto global, la sociedad del conocimiento no tiene fronteras, formamos parte de una academia mundial (Tünnermann, 2003) y las instituciones de educación superior no deben cerrarse a la internacionalización, de hacerlo quedan al margen de los avances del conocimiento, por tanto la cooperación internacional debe ser fuente de nuevos recursos académicos, ya que dicha cooperación en la educación superior busca establecer programas multilaterales comunes concentrados en la movilidad académica y estudiantil de manera variada y multiplicada.

Por tanto, la tendencia en las instituciones de educación superior es impulsar la movilidad e intercambio académico, lo que promueve el interés en analizar algunos factores que facilitan o dificultan dicha movilidad. De acuerdo con Pineda & Pedraza (2011) la movilidad académica trae beneficios a las instituciones ya que impulsa la capacitación e incrementa la competitividad de las universidades tanto a nivel nacional como internacional, en lo que respecta a lo profesional y personal posibilita la vinculación y el intercambio de experiencias con los miembros de otras instituciones y la interrelación con otras culturas lo que impulsa el desarrollo profesional.

La Universidad de Guadalajara a través de la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización mantiene el Programa Institucional de Movilidad Estudiantil como un mecanismo que permite a sus alumnos realizar estancias académicas en una institución diferente ya sea nacional o extranjera, durante uno o dos períodos académicos (Universidad de Guadalajara, 2010).

El presente trabajo está enfocado en la movilidad estudiantil, desde la perspectiva de dos modalidades de estudio: la presencial en un Centro Universitario Regional como es el Centro Universitario del Sur (CUSur) con sede en Ciudad Guzmán, Jal., y la virtual del Sistema de Universidad Virtual, de la Universidad de Guadalajara, lo que permite realizar un análisis comparativo ante los factores que promueven el interés en realizar una estancia en una institución diferente, moverse desde su lugar de origen. Para ello se recurre a la teoría sistémica enfocada a las personas para analizar y actuar en los procesos que se presenten en encuentros interculturales, situación que se experimenta en la movilidad estudiantil (Rehaag, 2007). La metodología basada en el uso de las palabras, de viva voz del estudiante de manera simplista (Ruiz, 2012), como respuesta a las formulaciones de una entrevista de tipo

semiestructurada (Rodríguez, Gil, & García, 1999) como un recurso de acercamiento a la realidad.

Para finalizar se analizan los resultados de las entrevistas respecto a la experiencia de realizar una movilidad y con base en las mismas se presentan las conclusiones.

Sustentación teórica

La movilidad constituye una alternativa para elevar la calidad académica y la competitividad de los estudiantes, por tanto fortalece su formación integral, ya que otorga la oportunidad de compartir experiencias, intercambiar conocimiento y mantenerlos actualizados; la movilidad nacional es la posibilidad de establecer contacto con otras IES para el desarrollo e interés en diversas áreas del conocimiento y con ello alcanzar la complementariedad en su formación profesional; por tanto es importante fomentar la movilidad estudiantil. Pero, qué estrategias deben implementarse en una modalidad convencional (presencial) y en una no convencional (virtual) con un modelo educativo propio que se caracteriza por el uso de las TIC, mediante cursos en línea y con el uso de plataformas tecnológicas para el propio modelo.

El presente trabajo se enfoca en la movilidad estudiantil, por ello y antes de continuar, es conveniente definirla como el medio que permite a un universitario participar en algún tipo de actividad académica o estudiantil en una institución diferente a la suya, manteniendo su condición de estudiante. (Pineda & Pedraza, 2011).

Siendo el objetivo del presente trabajo conocer las causas que impulsan a los estudiantes de distintas modalidades (presencial y virtual) para realizar una movilidad estudiantil. Según la (UNESCO, 1995) las tendencias mundiales de movilidad estudiantil son tema de actualidad, ya que definen factores que influyen en la decisión de los estudiantes en cursar en otras instituciones como son: que desean ampliar su horizonte cultural e intelectual, que buscan instituciones académicas de gran renombre, que atraen estudiantes del mundo entero, entre otras.

Para Knight citado en Pineda & Pedraza (2011) la internacionalización de la educación superior es un proceso de integración de una nueva dimensión internacional e intercultural a la enseñanza, la investigación y las funciones de servicio propias de la institución.

Por ello y de acuerdo con Rehaag (2007) las bases de la teoría de sistemas enfocada en las personas, aunado las reflexiones acerca de la interculturalidad, llevan a una propuesta de aplicación en diferentes áreas en las que se realizan encuentros interculturales, ya sea de estudiantes de la modalidad presencial y de la virtual; lo anterior se sitúa en las experiencias de la movilidad estudiantil, por lo que el autor sugiere se debe fomentar la asesoría a estudiantes y con ello ampliar la

movilidad, ya que el actual contexto globalizado exige a los estudiantes tener experiencias en universidades del extranjero, ya que dicha experiencia intercultural se realiza con más facilidad si existe una preparación para el encuentro, la asesoría para el proceso facilita los mecanismos de cambio que se viven y sin duda enriquecen las experiencias; por ello es labor de las instituciones fomentar la asesoría para que los estudiantes se interesen en realizar una movilidad y se encuentren debidamente preparados.

Metodología

Para dar la respuesta a la perspectiva de los estudiantes en relación a la movilidad, se realizó un estudio comparativo entre dos grupos, uno correspondiente a la modalidad de estudio presencial y el otro a la virtual, con el objetivo de encontrar los factores que propician que los estudiantes participen en un programa de movilidad en diferentes modalidades de estudio.

De acuerdo con Ruiz (2012) es más fácil describir los métodos cualitativos que definirlos, ya que afirmar que utilizan palabras mientras que los cuantitativos números es una simplificación parcial de la realidad. La hermenéutica representa una reacción contra la rigidez del positivismo que se basa en el análisis estadístico de los datos recogidos; en lugar de explicar las relaciones causales por medio de análisis estadísticos, utiliza un proceso interpretativo más personal para comprender la realidad; la investigación cualitativa enfatiza en la interpretación (Arnal, del Rincón, & Latorre, 1999). El estudio es de carácter exploratorio y descriptivo, ya que se pretende recabar y analizar información que pueda servir para orientar futuros estudios. Los estudiantes entrevistados aunque comparten perspectivas sobre la movilidad, también tienen diferentes acepciones sobre la misma, por tanto no es posible generalizar los resultados.

De acuerdo con Ruiz (2012) el carácter de acercamiento a la verdad, con mayor visibilidad y proximidad a las situaciones reales se logra a través de los métodos cualitativos del que carecen las técnicas cuantitativas.

Para el proceso de recolección de información se diseñó una entrevista semiestructurada (Rodríguez, Gil, & García, 1999) como un instrumento específico de acercamiento a la perspectiva del estudiante en relación a la realización de una movilidad, alrededor de cuatro categorías que se presentan en la tabla 1 (expectativas, experiencia, beneficios) para conocer la percepción de los estudiantes acerca de la experiencia de realizar una movilidad y, por ende, afrontar un proceso de interculturalidad, considerando que, como menciona Bernal (2006), se busca conceptualizar sobre la realidad, con base en la información obtenida de la población, que proporcionaron una variedad de respuestas que superó las expectativas que se percibían al inicio del presente estudio.

TABLA 1. Categorías de análisis

| | |
|--|---|
| A. Expectativas, motivos para realizar una movilidad | ¿Cómo te enteraste? |
| | Motivos que te impulsaron para realizar una movilidad |
| | Procedimientos administrativos |
| B. Estancia en la universidad receptora | Recepción |
| | Estancia |
| | Finalización |
| C. Aspectos positivos y negativos de la movilidad | Apoyo económico |
| | Procedimiento administrativo |
| | Reincorporación |
| | Acreditación. Equivalencia de materias |
| D. Beneficios de la movilidad | Los beneficios |
| | Las ventajas |

FUENTE: Elaboración propia

Con el fin de tener las voces de los estudiantes, se entrevistó a uno de cada programa educativo, siendo 8 en total de la modalidad presencial y 3 de la modalidad virtual (el total de los que realizaron movilidad); a quienes se les explicó los propósitos del trabajo y aceptaron participar de manera voluntaria, autorizando el uso del diálogo grabado.

El promedio de duración de las entrevistas fue de 25 minutos, realizadas de manera personal y tres vía correo electrónico. De acuerdo a la información contenida en el la tabla 2.

TABLA 2. Instituciones de destino por sexo y ciclo escolar

| | CU Sur | | | | SUV | | | | | |
|--------------------------------------|--------|---|--------|---|--------|---|--------|---|--------|---|
| | 2013 A | | 2013 B | | 2012 A | | 2013 A | | 2013 B | |
| | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M |
| Institución de destino nacional | 1 | 3 | 2 | 4 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Institución de destino internacional | 4 | 2 | 2 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Total | 5 | 5 | 4 | 7 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |

FUENTE: Elaboración propia

Las entrevistas fueron transcritas y analizadas con base en las categorías de entrevista y concentradas en una matriz de análisis (Yuni & Urbano, 2005) que permitió el análisis de los estudiantes. Rescatando las viñetas más representativas de acuerdo a la clave de identificación otorgada por el tipo de modalidad de estudio presencial (P) y virtual (V) seguido por la letra que corresponden al tipo de movilidad,

ya sea nacional (N) o internacional (I) y el programa de estudio a que pertenece, Licenciatura en Negocios Internacionales (NI), Licenciatura en Periodismo (Per), Licenciatura en Gestión Cultural (LGC), Licenciatura en Nutrición (Nut)

Resultados

A continuación se presentan los resultados de la percepción de los estudiantes acerca de la experiencia de realizar una movilidad, de acuerdo a las categorías de análisis presentadas en la tabla 1.

Respecto a los motivos para realizar una movilidad, las voces tanto de los estudiantes presenciales como virtuales coinciden en la mayoría de las respuestas, cursar parte de un programa en otra Universidad es una gran experiencia, ya que les permite convivir con otros estudiantes y tratar con otras personas (interculturalidad), pero sobre todo consideran que agrega valor a su formación, no solamente lo académico, los contenidos de los cursos difieren; por lo tanto llegan a aprender más allá del punto de vista de los libros, ya que conviven con otros compañeros, con diferentes profesores; es decir, el proceso de enseñanza – aprendizaje también es diferente, la cultura del lugar de destino, lo que requiere adaptarse a nuevos cambios como estar lejos del hogar, de la familia, de los amigos por un lapso de tiempo. Cómo surge el interés en realizar una movilidad, cómo se enteraron, las respuestas más representativas en las siguientes viñetas:

“A través de la publicación de la convocatoria en la página principal del SUV o del Metacampus.” (VNLGC)

“Siempre me llamó la atención ir a otra Universidad a una estancia, creo es muy importante para mi formación, me informé por la página del Centro y por el Coordinador de la Carrera.” (PNNI)

“Lo que me motivó fue ir a otro país, conocer gente, qué realmente sucede en otras Universidades y que no me cuenten, más bien vivirlo y así fue. Siempre estuve interesado desde que entré a la Universidad, después me comentaron algunos compañeros y el Coordinador”. (PINut)

Una vez que manifiestan interés en realizar una movilidad, deben iniciar con los procedimientos administrativos. Lo comentado por la mayoría de los entrevistados es que son trámites lentos, tanto para los estudiantes de la modalidad presencial como de la virtual, como solicitan varios documentos de los que en ocasiones no se dispone, como es el caso del pasaporte y en otras hasta la visa (para estancias en el extranjero) de las que además tienen que asumir el costo. Lo expresado por los estudiantes se fundamenta en las siguientes viñetas:

“Me solicitaron varios comprobantes, de mis estudios actuales, rellenar algunos documentos de ECOES para lograr la vinculación con la UNAM que fue la universidad de mi elección, hacer coincidir las materias que iba a cursar para que se pudieran validar en la UdeG Virtual. Poco a poco pude concluir el

procedimiento ya que algunos papeles o formularios se tenían que corregir, adjuntar firmas, etc. Aunque fue un procedimiento algo tedioso y largo tiene sus fundamentos, ya que son varias instituciones las que se tienen que poner de acuerdo y tener todos los datos.” (VNLGC)

“Me comuniqué con la Coordinadora y le solicité información del plan de estudios de la universidad de Colombia y de manera inmediata me dio la información acerca del programa de cada materia. Enlistó la propuesta con las materias, los contenidos y la Universidad. Después en Becas se dio el papeleo con la Coordinación de Intercambio, no fue fácil, por la visa y otras cartas que me pidieron”. (PINI)

La siguiente categoría de análisis es la estancia en la Universidad de destino o receptora, las voces de los entrevistados en cuanto al tipo de movilidad ya sea nacional o internacional difieren, expresan que en otros países la recepción es cálida pero después ellos tienen que incorporarse a los procesos académicos propios de la institución y por su cuenta; en las nacionales siempre están disponibles, ya sean los profesores o los compañeros para apoyarlos. Durante el período de la estancia tienen que acoplarse a los procedimientos y tiempos propios de cada institución, lo que a los estudiantes de la modalidad virtual les causa más impacto, no así a los presenciales; el final es difícil por las evaluaciones que, en ocasiones, no son aprobatorias, acordar con el área o departamento escolar cuándo y cómo será el envío, el regreso a la Universidad de origen que en ocasiones es en avión, lo que requiere reservar, trasladarse al aeropuerto, es parte de lo que implica el fin de una movilidad. Lo anterior se deriva y sustenta en las siguientes viñetas:

“El tiempo que pude permanecer estuvo muy bien, el banco organizó la recepción pero no hubo recepción del director de la carrera lo cual nos dejó un poco a la deriva; es muy distinto organizar una agenda en una universidad presencial que en una virtual, se tienen que medir los tiempos con mayores pérdidas, tiempos de traslados, tareas, investigaciones, comidas, todo es distinto aunque creo que al socializar más se entienden e intercambian mejor los puntos de vista, aunque percibo que no se aprende mejor que en el sistema virtual, ya que se pierde más tiempo y hay más distracciones.” (VNLGC)

“A la llegada, nos citaron con todos los alumnos de Sociología, organizaron una fiesta, presentación de la universidad, presentación del rector. La estancia, como no tenía reservación y en el avión conocí a una persona que me llevó a hospedarme en un hostel y tres días después (Bogotá) alquilé un departamento por seis meses con un costo elevado, me financió mi familia. Al finalizar la estancia enviaron las evaluaciones a la Universidad” (PIPer).

Como parte de la tercer categoría de análisis y con base en los resultados obtenidos de los estudiantes entrevistados acerca de los aspectos positivos y negativos de realizar una movilidad, la primera expresión es acerca de la experiencia como enriquecedora y se sienten privilegiados dado el número de estudiantes que lo

realizan comparado con la población de cada Centro Universitario. Sin embargo, también exponen aspectos negativos, el coincidente es el económico, lo consideran con un costo elevado, ya que la beca solamente incluye la transportación, el seguro médico y la colegiatura, por tanto deben asumir los gastos de vivienda y alimentación; el siguiente es la problemática que afrontan con el proceso de acreditación de los cursos, mencionan que la experiencia de los compañeros que ya realizaron movilidad en anteriores ciclos escolares es que tarda mucho el propio Centro Universitario en emitir el dictamen que acredite lo cursado y las evaluaciones sean registradas en su expediente académico o kárdex. En las siguientes viñetas, lo expresado por los estudiantes:

“El enriquecimiento, apertura de criterio y reflexión, la oportunidad de vivir esta experiencia.” (PINI)

“El nivel superior en el debate con los de otras universidades, a diferencia del SUV, pero en ciertas materias lo siento superior en el SUV, creo dispongo de los medios para debatir con los de la Universidad.” (VNLGC)

“El proceso de revalidación sin resolver. El Centro está aislado y no se siente parte de algo, conectada con la institución, en Colombia me sentía más involucrada con más identidad institucional y ver tu proceso en una Universidad de otro país” (PIPer)

“Está pendiente el proceso de equivalencia en la Coordinación de Control Escolar” (PINI).

“Pues, lo negativo: la económica, no fue suficiente la beca.” (PINut)

“El proceso de equivalencia muy lento y te mantiene con incertidumbre.” (PINut)

Para finalizar la presentación de los resultados y con base en la cuarta categoría de análisis acerca de los beneficios, de las ventajas de realizar una movilidad ya sea nacional o internacional, las respuestas son coincidentes, para los estudiantes de ambas modalidades ya que ha sido de beneficio en lo personal por mejorar la calidad académica, incrementar la competitividad lo que redundará en la calidad profesional del egresado; en lo institucional aporta profesionales con mejores oportunidades para incorporarse al contexto global, fomenta la interculturalidad. Lo anterior tiene su fundamento en lo expresado por los estudiantes en las siguientes viñetas:

“Valiosa la oportunidad que da la UdeG, por estar en otro contexto, en un entorno educativo diferente te permite comparar el nivel académico muy bajo en la UdeG, capacidad de reflexión, sistema de aprendizaje: proceso de reflexión, me sentí en desventaja teórica. Todos como de 6to. de la carrera de Comunicación se destacaban por su creatividad y propositivos.” (PIPer)

“Hasta el momento quedarme a vivir en el D.F. dar cuenta que la UNAM no es el ombligo del mundo y que aunque tenga mucha fama también tiene muchas fallas en su sistema en su burocracia además de los problemas que aún se notan para aterrizar el conocimiento en los salones de clases, los cuales parecen estar perdiendo algo de fundamento en esta época.” (VNLGC)

Conclusiones

Las IES deben incorporar la internacionalización como un instrumento estratégico para elevar el nivel educativo de sus egresados ya sean de modalidades presenciales o virtuales, los cuales deben conocer y participar en el mayor número de ámbitos de conocimiento desde una perspectiva global, por tanto el diseño, planeación e implementación de las políticas y estrategias de internacionalización deben considerarse fundamentales en particular para la Universidad de Guadalajara.

Parte importante de la internacionalización pero no limitativa es la movilidad estudiantil, la cual tiene un alto costo en lo general para las instancias participantes en este caso, los estudiantes, la institución educativa, los consorcios entre otros y en lo particular y principalmente para los estudiantes en el ámbito económico, ya que el monto de la beca que reciben es simbólico y por lo tanto no es suficiente para cubrir traslado, hospedaje, alimentación; en lo familiar, por separarse por un período de seis meses a un año para trasladarse a una ciudad del propio país o bien del extranjero lo cual no es sencillo, debiendo dejar temporalmente el apoyo y las comodidades propias, para vivir la experiencia de una movilidad.

En cuanto al tiempo, se requiere dedicarle desde el inicio a los procedimientos administrativos, por tanto disponer del mismo, en particular para los virtuales para acudir de manera presencial a las instalaciones del SUV, así como a las de la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización hasta el traslado a otra ciudad, una vez finalizada, reincorporarse a las actividades cotidianas, lo que requiere disponer de tiempo; se considera entonces que es tarea del Sistema buscar convenios en institucionales nacionales o del extranjero pero en igual modalidad que la que cursan sus estudiantes y con ello aumentar la participación en alguno de los programas de movilidad; por lo tanto cabría considerar la posibilidad de establecer convenios con instituciones educativas a nivel nacional e internacional que impartan cursos en la modalidad virtual y que permitan a los alumnos del SUV, realizar una estancia virtual. Mientras que para la institución y en particular para los presenciales, debe establecer como parte de sus políticas el financiamiento para aquellos estudiantes sobresalientes y que ante la carencia de recursos no pueden optar por una movilidad.

La institución debe revisar los procesos de acreditación, equivalencia o revalidación de materias, ya que se torna burocrático, pero sobre todo genera incertidumbre para los estudiantes participantes al revisar su kardex y observar que después de seis meses y hasta transcurrido más de un año no tienen registro de evaluaciones de lo cursado en otra institución.

Finalmente, la experiencia de una movilidad estudiantil enriquece la formación integral, pero sobre todo la personal, la interculturalidad, de “viva voz” del estudiante, la oportunidad de realizar una estancia nacional o internacional es muy valiosa, ya

que les permite comparar el nivel académico, el sistema de aprendizaje, los procesos de reflexión, el debatir en público ante compañeros que estudian otras licenciaturas y que convergen en un aula por una materia de formación común y percibir en ocasiones ventajas pero en otras desventajas respecto al nivel de competencias adquirido en su Centro Universitario (CUSur) o Sistema(SUV) de origen, pero sobre todo establecer estrategias que impulsen la movilidad estudiantil en la modalidad virtual.

Bibliografía

- ANUIES (2000). Cooperación, movilidad estudiantil e intercambio académico: líneas estratégicas para su fortalecimiento en las instituciones de educación superior. Recuperado el 14 de abril de 2014 de: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior: http://wwwold.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/movilidad.pdf.
- Arnal, J., del Rincón, D., Latorre, A. (1999) Investigación educativa: fundamentos y metodologías. Barcelona: Edit. Labor.
- Bernal, C. (2006) Metodología de la investigación. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales. Colombia: Pearson.
- OCDE (2008). Panorama de la educación. Recuperado el 30 de junio de 2014 de: <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/41288187.pdf>.
- Pineda, C.; Pedraza, A. (2011). Persistencia y graduación. Hacia un modelo de retención estudiantil para Instituciones de Educación Superior. Colombia: Universidad de La Sabana.
- Ponce, M. (2005). La movilidad estudiantil en la UABC. Hacia un plan de internacionalización y cooperación interinstitucional. México: Plaza y Valdés Editores.
- Rehaag, I. (2007). El Pensamiento Sistémico en la Asesoría Intercultural. La aplicación de un enfoque teórico a la práctica. Ecuador: Abya Yala.
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga. Aljibe.
- Ruiz, J. (2012) Metodología de la investigación cualitativa. Deusto. Edit. Universidad de Deusto. Recuperado el 1 de julio de 2014 de <http://books.google.com.mx/books?id=S-qtuQAACAAJ&dq=editions:q5o-Bx7foJwC&hl=es&sa=X&ei=KdaDU-f6DcqyA>.

Sistema de Universidad Virtual (2004). Modelo Educativo del Sistema de Universidad Virtual. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Tünnermann, C (2003). La Universidad ante los retos del siglo XXI. México: Universidad Autónoma de Yucatán.

UNESCO, 1995. Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior. Recuperado el 20 de abril de 2014 de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>.

Universidad de Guadalajara (mayo 2010). Coordinación General de Cooperación e Internacionalización. Recuperado el 15 de julio de 2014 de: http://www.cgci.udg.mx/estudiantes/programas_movilidad/pime.

Yuni, J.A., Urbano, C. (2005). Mapas y herramientas para la escuela: investigación etnográfica, investigación acción. Argentina. Brujas.

La movilidad estudiantil en la Universidad Veracruzana

Argelia Ramírez Ramírez

Introducción

La movilidad estudiantil en la Universidad Veracruzana (UV) es reciente, a partir de 1994 se iniciaron las actividades de manera institucional pero se carecía de una oficina que concentrara todas las actividades de la movilidad tanto nacional como internacional. Es hasta 2010, cuando se crea la Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRI) y se cuenta con una Coordinación de becas para la movilidad nacional e internacional. Actualmente, en la UV hay 59,476 estudiantes en el nivel de licenciatura. Existen 138 convenios internacionales, entre los cuales se encuentran: España 33, EUA 12, Colombia 12, Cuba 11, Francia 8 y China 7. Durante el periodo 2011-2014, sólo 277 estudiantes realizaron una movilidad internacional, lo cual representa el 0.004% de la comunidad universitaria. Esto demuestra que el alcance de la movilidad al interior de la institución ha sido mínimo.

Por esta situación surgió el interés por realizar un estudio exploratorio para llevar a cabo una investigación de mayor profundidad sobre este tema en la UV, para conocer cómo se está llevando a cabo el proceso de internacionalización a través de la movilidad estudiantil. Con el propósito de contribuir en el campo de la investigación de estudios de caso sobre la implementación de la internacionalización en las IES a través de la movilidad académica.

Específicamente en este estudio exploratorio, el interés se centró en acercarse a conocer a través de los estudiantes participantes y sus experiencias en estancias cortas (de 6 meses) en diversas universidades del mundo, para conocer la realidad cotidiana de la movilidad académica en la UV para identificar las características de quiénes participan, así como los efectos académicos e interculturales de su intercambio.

Sustentación

La movilidad estudiantil es sólo una modalidad de la internacionalización, la cual se realiza a través de convenios formales (bilaterales/consorcio) o informales (contactos personales), con dicha acción se dice “se está internacionalizando la institución”, sin embargo no es suficiente para lograrlo, debido a que es necesario tener presente los siguientes objetivos de la internacionalización en las IES:

- 1) Fomento a la movilidad estudiantil, académica y administrativa;
- 2) Intervención en la vida académica de estudiantes y académicos extranjeros;
- 3) La internacionalización del currículum;
- 4) Difusión de políticas gubernamentales e institucionales explícitas;

5) Un lenguaje orientado hacia la consecuencia de metas especiales y de objetivos generales en la materia y la presentación de planes y programas de internacionalización en los niveles gubernamentales e institucionales. (Didou, 2000)

Como se puede observar el proceso es paulatino y la movilidad es sólo un primer paso de una serie de etapas para lograr la implementación de la internacionalización. Por ejemplo, en el caso de las universidades europeas, de acuerdo a Haug (2010) la internacionalización se puede dividir en tres etapas: la primera comienza con la movilidad, es decir la presencia cotidiana de estudiantes y académicos extranjeros y con la llegada de estudiantes y académicos que regresan de sus estancias internacionales. Posteriormente, sigue la internacionalización de los estudios y al final la más compleja la internacionalización institucional.

Una de las ventajas de realizar la movilidad es trabajar con pares de otras latitudes, lo que permitirá un intercambio de saberes y experiencias distintas a las que se viven cotidianamente en las instituciones nacionales, dando como resultado conocer, enseñar o colaborar con conocimientos que si no se hubiera migrado no hubiera permitido transmitirse. Al trasladarse hacia instituciones académicas internacionales, implica “combatir el aislamiento: se migra para ser reconocido e incluido en los debates de producción de epistemologías; se migra para conocer a otros y para comprender otras formas de comprender; se migra para ser publicado en editoriales y revistas indexadas de circulación y referencias globales.” (Vessuri citado por Varela, 2010, p. 206) Lo cual provocará una circulación de saberes, en lugar de un conocimiento endógamo en las IES.

Además de la integración académica, otros factores que han sido escasamente estudiados pero son pertinentes y necesarios conocer de la movilidad son: el proceso de aculturación y adaptación que viven en el país de destino, entendiéndolos como el proceso de encuentro con otra cultura lo que conlleva conocer elementos ajenos a su propia cultura los cuales en ocasiones adapta y adopta a su estilo de vida. Según Agulhon, los cuales se pueden englobar en cuatro aspectos: estructurales (institucionales), sociales, culturales y de identidad (citado en Didou, 2009).

Es necesario señalar que el tema de la interculturalidad ha sido mínimamente evaluado, ya que se centra el impacto de la movilidad en la cuestión académica y lingüística, dejando de lado la experiencia fuera del ámbito escolar: lo cultural. Sin embargo, hay que hacer notar que los estudiantes en muchas ocasiones “no cuentan con el entrenamiento suficiente antes de su salida... Muchos aspectos no académicos del estudio en el extranjero parecen haber sido dejados al margen de los objetivos educativos... Alan Smith (1983) identifica cuatro objetivos fundamentales - el cultural, el lingüístico, el educativo y el profesional- y no se han hecho modelos de programas internacionales donde se combinen todos estos aspectos, y la evaluación del periodo de estudio se limita al logro de créditos académicos en la institución anfitriona” (Gacel, 2001, p. 136-137). El aspecto intercultural de la experiencia es interesante porque se tiene la oportunidad de: conocer otras culturas, lo cual tiene como

consecuencia cuestionar la ignorancia y los prejuicios personales, también permite interactuar con otras personas que piensan distinto a lo acostumbrado cotidianamente, lo cual fomenta un crecimiento personal y así ser más críticos con la cultura pero también a apreciarla mejor.

En el caso de este estudio exploratorio sobre la movilidad estudiantil de la UV, para acercarse al tema se aplicaron 14 encuestas y 6 entrevistas a estudiantes de nivel licenciatura que realizaron movilidad entre 2012 y 2013. Así se conocieron quiénes son los que deciden vivir una experiencia académica internacional, por lo que fue necesario conocer sus características personales (datos generales como su edad, estado civil, género, estatus socioeconómico), experiencia académica y/o laboral y trayectoria escolar. Posteriormente se les entrevistó para conocer los efectos académicos e interculturales de su intercambio. Es pertinente resaltar, que para este estudio se contó con el apoyo de la Coordinación de becas para la movilidad nacional e internacional de la UV.

Para contextualizar brevemente el caso de la UV, como se mencionó anteriormente, la Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRI) se creó en diciembre de 2010. Esta dependencia “tiene como objetivo desarrollar la política de internacionalización de la Universidad Veracruzana fomentando la tolerancia y el respeto a la diversidad” (UV, 2014)

Algunas de sus funciones son:

- Informar, asesorar a la comunidad universitaria sobre los diferentes programas internacionales en la esfera de la educación.
- Fomentar y gestionar la movilidad y el intercambio de los estudiantes y académicos de nuestra universidad.
- Promover la participación de estudiantes extranjeros en nuestra vida universitaria.
- Apoyar a académicos a presentar propuestas ante fuentes de cooperación internacional.
- Facilitar los trámites administrativos para estancias, visitas y estudios de estudiantes y académicos. Brindar asesoría y acompañamiento en todo lo relacionado con trámites migratorios, alojamientos y servicios.
- Asesorar y dar seguimiento a los acuerdos de cooperación académica con otras instituciones y organismos.
- Fomentar la proyección nacional e internacional de la Universidad Veracruzana.
- Apoyar a las diferentes áreas académicas en la internacionalización de los programas educativos.
- Fomentar el aprendizaje intercultural a través del español y otras lenguas extranjeras” (UV, 2014).

De esta dirección dependen:

- La Escuela para Estudiantes Extranjeros

- La coordinación para la cooperación internacional
- La coordinación de programas y servicios
- La coordinación de becas para la movilidad nacional e internacional

Actualmente la DGRI cuenta con un documento de estrategias sobre la internacionalización de la Universidad Veracruzana a considerarse en el Plan General de la Institución 2013-2017. Teniendo como misión que “la internacionalización debe dejar de ser un fenómeno individualizado y debe convertirse en un eje transversal que impacte a todos los ámbitos relacionados con la formación del estudiante” (UV, 2013, p. 1). Por lo que la UV busca integrar una dimensión internacional en la docencia, investigación, extensión y vinculación. Para lo cual es necesario sensibilizar y capacitar a la comunidad universitaria respecto al tema, para que las acciones emprendidas por la DGRI sean comprendidas y aceptadas por toda la comunidad académica, administrativa y manual, para fortalecer a la universidad.

Aportaciones

De dicho estudio se obtuvieron los siguientes resultados, para conocer las características generales de los estudiantes participantes se aplicó un breve cuestionario para recopilar sus datos personales e impresiones antes de la movilidad, el cual lo contestaron estudiantes de las cinco áreas académicas de la UV.

Todos ellos se encontraban en el 5º semestre de su licenciatura y sobre su estado civil declararon ser solteros/as. Sobre su estatus socioeconómico manifestaron ser de clase media, ya que sus padres los sostienen económicamente para que vivan en Xalapa o bien viven en casas con sus padres, se dedican solamente a estudiar y no trabajan.

De los datos recabados de los cuestionarios y entrevistas, concordaron en los siguientes aspectos:

- Seguridad en la formación académica adquirida en la UV
- Contacto previo con el extranjero
- Conocimientos de una segunda lengua, principalmente inglés
- Interés en la convocatoria de movilidad desde que ingresaron a la facultad por lo que tuvieron la iniciativa de investigar sobre varias universidades de destino para tener varias opciones para postular.
- Disposición por conocer la cultura de los países elegidos.
- Apoyo familiar, tanto emocional como económico.

En cuanto a la formación académica, todos demostraron tener trayectorias escolares excelentes, por tener una trayectoria continua, al no haber reprobado ningún curso y con promedio escolar mínimo de 8, los cuales son requisitos para todos los

aspirantes a becas de movilidad en la UV, por ello se sentían seguros de representar adecuadamente a la universidad en el extranjero.

En base a sus comentarios, pertenecen a una posición económica media o alta porque han tenido la posibilidad de haber realizado un viaje familiar al extranjero, han tomado cursos de una segunda lengua, principalmente inglés, ya sea en la misma UV o en escuelas privadas.

Respecto a la situación familiar, sus padres son profesionistas y cuentan con trabajo y tienen 1 o 2 hermanos.

Acerca de su interés personal por la convocatoria, la mostraron desde el inicio de sus estudios o antes de ingresar, ellos mismos mostraron la iniciativa de contactar a la coordinación de movilidad de la DGRI y de buscar las universidades con las que tiene convenio la UV y que fuera acorde con sus intereses académicos para realizar su estancia académica, ya fuera en Irlanda, Estados Unidos o Cuba.

De acuerdo a las opiniones emitidas, se obtuvieron las siguientes respuestas sobre los efectos académicos e interculturales sobre su experiencia, después del semestre de estancia que realizaron en el extranjero.

Sobre los efectos académicos, también se obtuvieron respuestas similares, respecto a:

- Impacto trayectoria escolar UV: mencionaron que el avance académico obtenido durante la estancia, les proporciona mayor seguridad en sus clases. Además que dicha experiencia repercutirá positivamente en el futuro académico o profesional.
- Ventajas: todo el aprendizaje obtenido en los cursos de la universidad de destino, lo consideran como positivo. Les amplía el panorama en cuanto a la oferta educativa para estudiar en el extranjero.
- Desventajas: algunas veces se tienen avances menores respecto a su trayectoria escolar continua tal como la habían planeado, resultando que el plan estipulado para cursarlo se amplía, debido a que las materias que necesitaban cursar en la otra universidad para revalidar en la UV no fueron ofertadas.
- Expectativas: quedaron satisfechos con la experiencia, aunque a veces el enfrentarse con un sistema educativo distinto se confrontan ya que la atención no es tan personalizada, lo cual es muy distinto al contexto escolar mexicano.
- Trámites administrativos: antes de irse los estudiantes eligieron fácilmente las materias que cursarían en la universidad de destino. En cuanto a la UV, tampoco hubo problemas administrativos con el Consejo Técnico respectivo de sus facultades, porque les aprobaron sin problemas la revalidación de materias, siendo un proceso relativamente sencillo en la universidad para cada uno de ellos. El problema se presentó en las universidades de destino, que no ofertaron las materias elegidas o bien estaban saturadas, y se ven en

la necesidad de tomar otras materias, que en ocasiones no pueden ser revalidadas en su facultad por ser completamente distintas de las elegidas originalmente.

En general se puede concluir que las expectativas en cuanto a lo académico, se cumplen o sobrepasan lo esperado, la experiencia en general la califican de “buena” a pesar de los contrastes con la universidad de destino, como su sistema educativo y las relaciones interpersonales entre profesor-estudiante. Uno de los problemas más comunes es cuando los estudiantes llegan a la universidad elegida y los cursos que habían elegido, no les es posible cursarlos, lo que les traerá problemas al regreso al momento de hacer la revalidación de los estudios en su facultad. En ocasiones por esta situación se ven afectados al punto de que se retrasan en sus estudios y les llevará más tiempo terminar su licenciatura.

Respecto a los efectos interculturales se encontraron en general las siguientes respuestas:

- Ventajas: ser más independientes por haber adquirido mayor seguridad en sí mismos al encontrarse en un contexto cultural distinto y alejado de su familia y amigos. Pero que también les permitió conocer nuevos lugares, hicieron nuevos amigos, cambiaron su modo de pensar y aprendieron tanto dentro como fuera de la escuela. Además de practicar la segunda lengua, en el caso de los entrevistados fue el inglés.
- Desventaja: Vivieron el cambio de ritmo y la readaptación del regreso. Aunque también la experiencia la ven como un reto, al vivir una experiencia que les ha cambiado la forma de vivir. También otra complicación fue la cuestión económica, pero a la vez dicen que les sirvió para ser más ahorradores.
- Choque cultural: lo vivieron intensamente, debido a que no habían tenido la experiencia de vivir en el extranjero, sólo habían ido de visita. Al principio fue el impacto de no volver pronto a su país, así que tuvieron que aprender a asimilar y adaptarse a la nueva cultura para poder vivir adecuadamente. Por ejemplo, les costó adaptarse al horario y a las comidas, como extrañar las tortillas.

En relación a los efectos interculturales, al enfrentarse a una nueva cultura les sirvió para confrontar, asimilar y adaptarse a un contexto cultural distinto al acostumbrado, aun cuando era un país en Latinoamérica, que a pesar de tener una cultura común tienen costumbres diferentes. Lo que también les repercute de manera personal, al volver más independientes y sintiéndose más seguros para enfrentar los retos que se les presente, lo que les lleva a modificar la forma de vivir, de acuerdo a sus testimonios.

Por último, recomendaban que todos los estudiantes deberían realizar una estancia académica durante sus estudios de la licenciatura, ya que es una gran experiencia

tanto a nivel personal como académica. Y mostraron un interés por realizar estudios de posgrado en el extranjero, de preferencia regresar al lugar donde llevaron a cabo su estancia.

También sugirieron que los estudiantes antes de irse de movilidad les impartan un curso de interculturalidad y de choque cultural, es decir les gustaría que los preparen mejor para afrontar la experiencia en el extranjero. De ahí que sea pertinente para un mejor desempeño tanto académico como intercultural, impartir un curso previo a los estudiantes de movilidad para que estén mejor preparados al enfrentarse a su próxima experiencia académica e intercultural.

Conclusiones

Con la muestra de estudiantes entrevistados se deduce que los estudiantes que participan en las actividades de movilidad cuentan con apoyo familiar, económico y académico. Es muy difícil que un estudiante que cuenta con pocos recursos participe en una estancia, ya que los apoyos económicos proporcionados son parciales, sólo en casos excepcionales es casi completa y ellos sólo deben pagar el transporte, es decir el boleto de avión.

Otro obstáculo, es la falta de dominio de una segunda lengua, ya que a pesar de contar con un desempeño académico muy bueno, por esta razón no pueden participar en las convocatorias.

Así que un gran reto al que se enfrenta la universidad es cómo lograr hacer más equitativo el proceso y brindar la oportunidad a más estudiantes que cumplan con todos los requisitos académicos pero por falta de recursos no les es posible participar en las convocatorias de movilidad.

Con este breve estudio exploratorio permitió conocer algunas características generales sobre los participantes, para acercarse a la experiencia de las estancias académica desde sus perspectivas, de esta manera conocer sus propias vivencias y el efecto que tiene la estancia de manera personal, académica e intercultural, para que cada vez más estudiantes se animen a realizarla. Por lo que se pretende continuar con esta investigación, así permitirá comprender la situación con mayor detalle y contribuirá a un análisis cualitativo del alcance de la movilidad académica en la institución, de lo cual se ha carecido en los estudios previos.

Bibliografía

Didou, S. (2000). *Sociedad del conocimiento e internacionalización de la educación superior en México*. México: ANUIES.

- Didou S. & Etienne E. (Eds.). (2009). *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*. México: IESALC-CINVESTAV-IRD.
- Gacel-Ávila, J. (2001). Estudiar en el extranjero: tradiciones y retos actuales. *Revista Educación global*, 5, 135-142.
- Haug, G. (2010). La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea. *La cuestión universitaria*, 6, 20-29.
- Varela, A. (2010). Intelectuales en movimiento: flujos migratorios y de saberes. Nuevas aproximaciones al fenómeno del nomadismo científico. *Norteamérica*, 5 (2), 199-209.
- Universidad Veracruzana (2013) *Estrategias sobre la internacionalización de la Universidad Veracruzana a considerarse en el Plan General de la institución 2013-2017*. Recuperado el 3 de agosto de 2014 en: <http://www.uv.mx/internacional/files/2014/03/Estrategias-de-Internacionalizacion.pdf>
- Universidad Veracruzana (2014). *Dirección General de Relaciones Internacionales*. Recuperado el 8 de agosto de 2014 en: <http://www.uv.mx/internacional/dgri.html>

CAPITULO 4
REDES DE COLABORACION

Conformación de redes académicas en las universidades públicas a partir de las políticas educativas: Un análisis comparativo en dos universidades

Rosario de los Milagros Ruiz Ortega

Introducción

El proceso de globalización ha traído como resultado muchos cambios en la sociedad mexicana, entre ellos en el Sistema de Educación Superior (SES), en el que se han tenido que realizar una serie de ajustes para enfrentar los retos derivados del ingreso a la globalización económica mundial y así dar respuesta a los nuevos desafíos originados por la sociedad del conocimiento, en los que se aprecia claramente también un proceso de internacionalización en las universidades.

Desde esta perspectiva, la enseñanza superior se ha visto en la necesidad de replantear su cometido, su misión, definir nuevos enfoques y establecer nuevas prioridades para el futuro, en virtud de los nuevos desafíos. “En sí se trata de asignar una finalidad a la educación superior que vaya de acuerdo con las necesidades de una sociedad basada en el conocimiento.” (UNESCO, 1995, p.43). Entre estos cambios se destacan dos componentes básicos: el de transformación institucional (estrategias organizacionales y programáticas) y la internacionalización de las funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión, así como, la movilidad académica y estudiantil, entre otras áreas igualmente importantes).

En tal sentido, las políticas educativas que se identifican en el contexto nacional, emanan de los acuerdos internacionales, los cuales desempeñan una función importante en los procesos de internacionalización. A nivel macro, se puede identificar que en el caso de México, el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), que implica temas como “modernización” y “globalización” dentro del llamado neoliberalismo económico, trastoca aspectos que se incluyen en: el Programa de Modernización Educativa (PME) 1989-1994, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE), el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PND) y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Así como, en la definición de algunos lineamientos y principios desarrollados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en sus planes 2000 y 2006, los cuales establecen los ideales para el proceso de apertura al conocimiento bajo las premisas, entre otras, de la constitución de redes académicas, mediante las que se promueva la movilidad y la investigación, formando así el marco normativo de las políticas educativas, orientadas a la internacionalización de las universidades mexicanas (Didou, 2010, p.80)

Entre los diversos mecanismos empleados por el gobierno mexicano, para acercar a las universidades públicas a lo que se consideran niveles idóneos de internacionalización, instituciones como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

(CONACyT) y la Subsecretaría de Educación Superior han dispuesto la creación de programas que persiguen la creación de redes interinstitucionales e internacionales. De manera particular, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) ha buscado, mediante la creación de cuerpos académicos, integrar el trabajo de los profesores-investigadores con un sentido colaborativo y en líneas de investigación que reflejen la producción de conocimiento. De esta manera, se concibe a los cuerpos académicos como plataformas de estructuras más amplias que dan nacimiento a las redes de investigación tanto nacionales como internacionales.

Sin embargo, a la fecha se conoce poco sobre los alcances, procesos y limitaciones de estas políticas, en cuanto a su pertinencia para la consolidación de los cuerpos académicos, o especialmente, en qué medida la creación y formalización de las redes académicas han servido como estrategia para fortalecer las capacidades de las Instituciones de Educación Superior (IES)

Por otro lado, de acuerdo con el análisis temático de la educación terciaria, publicado en 2006 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), México aún se mantiene en niveles de competitividad muy bajos en materia de producción y difusión del conocimiento a nivel internacional. En tal análisis, se puede apreciar, de acuerdo al Índice de Citas Científicas (SCI) y el Índice de Citas en Ciencias Sociales (SSCI), que en el rubro de producción científica de México, a nivel internacional, su producción en los años de 1998 a 2003 fue de 33,600 artículos, quedando por debajo de la producción de Brasil (70,511) y Corea (86,765). Esto es, mientras que tanto a nivel mundial como en los países mencionados la tasa se va incrementando, en México ésta va presentando rezagos considerables como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1. Producción de conocimiento

| Producción en citas académicas | 1998 | 2003 |
|---------------------------------------|-------------|-------------|
| México | 0.2% | 0.5% |
| Brasil | 0.4% | 1.2% |
| Corea | 0.2% | 2.0% |

Fuente: Construcción propia con base en Análisis Temático de la Educación Terciaria. OCDE (2006:62)

Estas cifras dejan ver que a pesar del avance presentado, aún se registra un rezago en la producción de conocimiento en México, con relación a la competitividad internacional. Asimismo ante la limitación de recursos humanos, financieros y materiales que enfrentan las instituciones de educación superior en México; debemos cuestionarnos en qué medida contamos con las condiciones socio/políticas y económicas adecuadas que impulsen y estimulen el mejoramiento en el desarrollo de las funciones sustantivas de los profesores-investigadores y así con ello, generar un clima de competencia internacional en las IES, mediante las redes académicas.

Uno de los aspectos que se trató de comprender y explicar, sobre la conformación de Redes Académicas, en el desarrollo de la investigación, se centró en cómo la normativa es adaptada en las prácticas de los profesores-investigadores universitarios, de acuerdo a los intereses y propósitos de la comunidad académica que la conforman y cómo se asumen los mismos en estas acciones educativas.

REDES ACADÉMICAS

A decir de Rizo García (2003), lo que define a las redes son sus vínculos o relaciones. Sin ellos no hay red. Los vínculos o puntos de apoyo o también llamados nodos, son los elementos recíprocos, bidireccionales con una vinculación horizontal y no vertical por naturaleza. De manera individual, los actores establecen lazos de cooperación para obtener resultados que no pueden lograr ellos solos; estos vínculos deben ser fuertes y tener propósitos y expectativas comunes, y claramente definidas, ya que son los que dan vida y consolidan a la red. El tipo de relaciones que se realizan en las redes, pueden ser formales, institucionales, regladas o informales, permanentes o pasajeras; en proceso o consumadas, unidireccionales o mutuas; superficiales o profundas, conscientes o inconscientes. Todo dependerá de la naturaleza del problema analizado (Alba, 1982, en Lozares, 1996: 110)

La importancia de definir el concepto de redes nos dará luz en los siguientes aspectos:

- La forma en que la estructura de la red afecta el flujo de recursos entre los miembros de la misma
- El tipo de información que circula en la red
- El capital social que los miembros obtienen de la red

Con base en los planteamientos anteriores, nos centramos en las redes académicas, identificando, en primer lugar, que representan una concepción que se introduce desde un marco normativo a nivel internacional y nacional. Una de las funciones básicas que suelen desarrollar las redes académicas es el promover la investigación y desarrollo, además de la cooperación científica (Royero, 2005), razón por la que las dos últimas décadas:

...ha surgido una gran cantidad de redes institucionales de universidades, a nivel nacional, regional y mundial, con el propósito de asegurar una concertación de intereses y un trabajo académico en pro del desarrollo de la educación superior y del sistema científico y tecnológico asociado a ella. (Silvio, 2010:9)

Aspectos que coinciden de manera plena con lo que plantan Reynaga y Farfán (2004), quienes mencionan que las actividades desarrolladas dentro de las redes académicas, como espacios de cooperación son: 1.La investigación; 2. Los Proyectos de formación conjunta de recursos humanos; 3.La educación continua y a distancia; 4.El intercambio de académicos; 5.La Promoción del conocimiento, información, metodología, ideas y planteamientos innovadores; 6.La Movilidad de estudiantes y profesores en marcos más amplios de colaboración; 7.La transferencia

de información para el reconocimiento académico de títulos, grados y diplomas, y;
8.Las Innovaciones académicas en otros aspectos relevantes.

Por tanto se puede afirmar, siguiendo a Gutiérrez et al. (2006:263), que las redes académicas son instrumentos para la producción y transferencia de conocimiento, con una estructura semejante a un tejido armónico entre los actores de una red y los mecanismos eficientes que hacen posible su integración al proceso de desarrollo.

Lo anterior, de acuerdo con Sylvie Didou (2000:194-196), ha mostrado que la creación de redes académicas constituye uno de los cambios organizacionales en cuanto a la actividad científica, con las que las IES han respondido a la transformación de los sistemas de educación superior, derivado principalmente de las exigencias de modernización, impulsadas por los gobiernos nacionales bajo las recomendaciones de diversos organismos internacionales.

LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Autores como Gibbons, et al. (1997) y Gibbons (1998) se han encargado de señalar que a diferencia de la era de la sociedad industrializada, donde la explotación de los recursos naturales era la fuente para la producción económica, en la época actual, ha ocurrido un cambio en las formas de producir conocimiento, ahora el capital intelectual es considerado como el recurso principal de explotación económica. Las características relevantes de estos modos de producción de conocimiento van de las formas tradicionales, individuales y disciplinarias, institucionalizadas en las universidades en comunidades científicas cuyas teorías se vuelven marcos de referencia obligados para todos los investigadores de un campo determinado; esto es lo que se conoce como Modo 1 de producción de conocimiento, el cual transita hacia uno en el cual se diluyen las fronteras entre las disciplinas y se trabaja en grupos interdisciplinarios con objetivos específicos dentro de un contexto de aplicación, que es denominado como el Modo 2.

El contraste relevante, es entonces, entre la solución de problemas que se organizan alrededor de una aplicación; el conocimiento es producido bajo una continua negociación de intereses de los varios actores. La producción de conocimiento se difunde a través de la sociedad, por lo que tiende hacia la creación de una red global, cuyo número de interconexiones se expande continuamente mediante la creación de nuevos lugares de producción. *“En una economía mundial en la que el conocimiento es el producto que más se comercia, quizás se necesite crear un nuevo entorno contractual usando redes y alianzas para estimular la competencia.”* (Gibbons, 1998:27)

Lo anterior, haciendo referencia al modo 2 de producción de conocimiento, el cual dentro de su carácter internacional promueve la emergencia de un conocimiento sin fronteras, es donde las redes académicas representan las piezas claves y fundamentales como instrumento de cooperación, como él mismo lo expresa: *“La investigación y la enseñanza ya no son actividades autónomas, que se llevan a cabo*

en instituciones relativamente aisladas. Ahora implican una interacción con otros diversos productores de conocimiento.” (Gibbons, 1998:38)

CULTURAS ACADÉMICAS

Se entiende por cultura académica aquellas orientaciones compartidas por los miembros de una organización educativa, estas orientaciones pueden ser normas, valores, filosofías, perspectivas, creencias, expectativas, actitudes, mitos o ceremonias (Martínez y Dávila, 1998:4). Para Burton Clark (1991:113) ésta refiere a los relatos y creencias compartidos que coadyuvan a que los sujetos definan quiénes son, qué hacen, por qué lo hacen. Estas creencias tienen su fuente tanto en las instituciones como en las disciplinas, y están influidas por el medio ambiente. Condicionantes externos, como los organismos internacionales, e internos, como las autoridades educativas, presionan a las universidades públicas para que incluyan en su organización a los denominados Cuerpos Académicos, para que estos a su vez conformen y/o participen en redes académicas, tanto nacionales como internacionales. Sin embargo, la organización del trabajo académico está determinada por las características de las instituciones educativas, las disciplinas y el contexto (Clark, 1991:6)

En tal sentido, Tony Becher (1993:56-77) plantea que la organización de la profesión académica está íntimamente relacionada con las tareas intelectuales que los profesionales desempeñan, asumiendo que las disciplinas representan un medio necesario e inevitable de organizar el conocimiento. Becher agrega que en función de la disciplina a que pertenezcan los académicos, éstos manejarán diferentes formas de interacción social en el trabajo que les corresponde realizar, tienen también sus propias identidades y atributos culturales que le son propios, y es en el espacio institucional educativo (macro-cultura), donde se propicia la formación, desarrollo y consolidación de las culturas disciplinarias (micro-cultura).

Por otra parte, la actuación de las redes como parte de la organización del trabajo académico, además de la participación y productividad en la investigación están asociadas no sólo al área de conocimiento sino también a las condiciones que ofrecen las IES para el desarrollo de los académicos contratados por ellas. (Grediaga, 2007:76). Agoff (2005), (siguiendo a Becher) nos hace ver que las diferencias entre disciplinas están íntimamente ligadas al desarrollo epistemológico, ya que:

No debe desatenderse el plano socio-institucional de esa dinámica. Justamente, cuando se trata de mirar el paso o contraste de la “ciencia normal” a la “revolucionaria”, según la notación de Kuhn, es necesario observar que dicho pasaje se asienta sobre redes de investigación (de investigadores) al fin. (Agoff, 2005:2)

La anotación anterior, nos regresa al planteamiento de Becher, al referir que las redes se forman desde las características propias de las disciplinas, para luego combinarse con las de índole organizacional, y en la medida en que las universidades sigan las políticas de constitución de redes, se contribuye al perfil de

las redes y culturas académicas del sistema, pero a su vez, la política implica desafíos en cuanto a la redistribución de los territorios disciplinarios en el plano nacional e internacional misma que incide en la identidad de los académicos con sus “tribus” o cuerpos académicos (Martínez-Romo, 2005)

La conformación de redes responden a este carácter colectivo de la ciencia sin embargo, se requiere al mismo tiempo respetar la individualidad y características propias de la disciplina del investigador y su libertad para colaborar con una u otra área disciplinar a partir de su propio interés en la búsqueda de conocimiento y la solución de los problemas de la sociedad.

IMPLEMENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Al analizar las políticas públicas desde la etapa de la implementación, se reconoce que las políticas públicas representan el mandato político de las organizaciones burocráticas, que se ha de traducir en acciones que se implementan con efectividad, a través del aparato administrativo del Estado y están encaminadas a resolver las necesidades de los ciudadanos. En este sentido, la implementación se inicia después de que se ha identificado los objetivos y metas de la misma, igualmente, la implementación tiene lugar sólo después de que la legislación ha sido promulgada y de que los fondos han sido asignados (Aguilar Villanueva, 1993:100)

Para Aguilar Villanueva (1992) una política pública educativa, desde las teorías administrativas y de las organizaciones no puede ser diseñada más allá de las capacidades de una organización y, agrega “*lo deseable es lo factible*”; a partir de esta concepción, el autor señala: “*Una política educativa es lo que realmente se puede efectuar con la capacidad instalada, los recursos humanos, la tecnología educativa en uso, la organización escolar.*” (p.38)

Finalmente, de acuerdo con Pedró y Puig (1998:22) citados por Fuentes Navarro (2010:51) el hecho educativo desde las Políticas Educativas debe ser estudiado como un fenómeno humano complejo, donde se expresan de diversos modos, las relaciones de poder.

Metodología

Esta investigación tuvo el propósito de demostrar los avances o contribuciones de dos universidades públicas mexicanas respecto al desarrollo de las redes académicas, así como, los procedimientos institucionales que han favorecido u obstaculizado la conformación de las mismas en el contexto de una nueva era educativa emanada de la globalización, por lo que se consideró el método comparativo como estrategia de investigación; debido a que mediante éste se logró identificar diferencias y similitudes entre los dos contextos educativos y así se obtuvo mayor conocimiento de la realidad acerca del fenómeno bajo estudio. Esto es en palabras de Sartori y Morlino:

Cuando se trata de explicar un fenómeno dado o, bien de decidir cual es más digna de consideración de entre un conjunto de hipótesis todas igualmente plausibles, sólo la comparación nos permite defender una hipótesis más que otra, gracias al control de más casos. (1994:14)

También el método comparativo está asociado al estudio de casos y como señala Yin (1993:32), los estudios de casos pueden ser de corte cualitativo (percepciones u opiniones sobre el fenómeno a estudiar), o de corte cuantitativo (medición de producción académica, formación académica, etc.), incluso mixtos (cuantitativo/cualitativo). Por tanto, para la selección de la muestra intencionada se siguieron criterios pertinentes, en donde se señala que el foco de la comparación ha de centrarse en los casos que realmente puedan ser comparados (Lijphart, 1971:687), lo cual significa que los mismos presentan variables o características importantes y similares que pueden ser consideradas constantes y variables diferentes que valdría la pena contrastar.

Por sus características institucionales, la elección de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAH), para realizar el estudio de casos, permitió contrastar la ruta que siguen cada una de estas universidades bajo la normativa del PROMEP y del SNI, lo que hizo factible identificar empíricamente las consecuencias de las políticas de conformación de redes en los cuerpos académicos y los procesos particulares de cambios que fueron impulsados dentro o al margen de dichas políticas. Estos dos casos permitieron formular explicaciones más precisas sobre lo que ha ocurrido recientemente en la implementación de las Redes Académicas en relación con la política educativa y las universidades públicas en México.

Métodos y técnicas de investigación

Para el desarrollo de esta investigación se recurrió a la utilización del análisis bibliográfico y documental, con la finalidad de obtener los elementos teóricos, conceptuales y de datos relevantes para la reflexión y la definición de las categorías de análisis. El análisis documental estuvo centrado en la revisión de documentos institucionales de carácter público: es decir, aquéllos sobre las políticas educativas de internacionalización y conformación de redes académicas que operan en los niveles macro, meso y micro; el Modelo Educativo de ambas universidades; los lineamientos para la conformación de redes académicas considerados en el PROMEP y el SNI

Se aplicaron 25 entrevistas semiestructuradas a actores (funcionarios, dirigentes y profesores-investigadores) relevantes en la implementación de las políticas, además, se complementó y contrastó la información, entre el análisis documental y las entrevistas, organizándolo con base en los elementos teórico conceptuales.

Las entrevistas fueron transcritas y analizadas con base en las categorías de análisis definidas conceptualmente. Se utilizó el paquete de cómputo ATLAS-T. Conforme se fue avanzando en el desarrollo de la investigación se realizaron ajustes con el fin de adaptarse a los requerimientos que se presentaron en el trabajo de campo y de profundizar en la información obtenida.

A manera de síntesis, metodológicamente el trabajo se caracteriza por los siguientes elementos:

Tabla 2. Resumen del enfoque metodológico

| ENFOQUE METODOLÓGICO | MÉTODO | TÉCNICAS |
|---------------------------------------|---|--|
| Cualitativo con aportes cuantitativos | Comparativo de casos: sistemas similares y diferentes | Entrevistas semiestructurada. Análisis bibliográfico y documental |

Fuente: Elaboración propia con base en los autores referidos en este apartado

Resultados

Desde las **capacidades relacionales**, identificamos que los investigadores se integran o conforman en diversos tipos de redes; a partir de sus relaciones sociales previas, ya sean formales o informales. Es así que está presente el “efecto red”, en el caso de aquellos investigadores que estudiaron el posgrado en universidades extranjeras, debido a que mantienen vínculos con sus pares del país donde realizaron sus estudios o de los países de donde procedían algunos de sus compañeros. Tales relaciones sociales son consensadas y han dado como resultado el trabajo colaborativo con investigadores internacionales, cuyo núcleo de articulación lo constituye un tema de interés común.

En relación con los **objetivos**, son un factor que contribuye en gran medida a la consolidación del proyecto en red. Además del apoyo económico, los objetivos pueden constituir uno o varios de los siguientes aspectos: compartir una o más líneas de investigación –se presenta de manera prioritaria-, intercambio de información, difusión de resultados, formación de recursos humanos especializados, intercambio académico y movilidad estudiantil y/o establecimiento de convenios de colaboración interdisciplinaria, interinstitucional.

En cuanto al **impacto** del trabajo en redes académicas, encontramos que se genera conocimiento para la resolución de problemas sociales; algo que es característico de las ciencias sociales. Además, los investigadores reconocen que participar en redes también apoya al desarrollo de la competitividad individual, ampliando sus oportunidades de participar en programas de reconocimiento a la generación de conocimiento. Aunque algunos investigadores expresan opiniones con mayor escepticismo; es decir, que lo de las redes lo ven como una “cita a ciegas”: algunas

veces funciona y otras no. Por otro lado, también reconocen que es un camino muy largo que tienen que recorrer antes de poder pertenecer a una red, o en el mejor de los casos, crearla. Expresan que se necesita mucha producción académica, conocer muy bien un tema, difundir los trabajos de investigación y conocer a otros expertos en la temática, para tener mayores posibilidades de éxito en la conformación de una red.

Se confirma, asimismo, el carácter híbrido de las disciplinas al reconocerse que en el mismo proyecto de red intervienen varias disciplinas, aunque también existen proyectos enfocados desde una sola disciplina. Este hecho es importante en la medida que ratifica el carácter interdisciplinario de las redes.

Con base en la información identificada, podemos afirmar que la forma más característica en la conformación de redes es la de tipo **descentralizado**, debido a que cada cuerpo constituye un nodo de relaciones y por tanto, podemos detectar la conjunción de varias redes centralizadas, cuyos nodos centrales son los que se interconectan a las demás redes. La característica principal de este tipo de red es que no existe un único nodo central y al desaparecer uno de estos nodos centrales provocaría la desconexión del resto de los nodos de la red. Además de que esos nodos de conexión se ven nucleados por el interés temático; la existencia de patrones comunes en sus formas de conformar redes y los significados compartidos en la racionalidad de sus acciones, para adoptar la política de redes, se van objetivando con ciertas variaciones según las posiciones y condiciones de cada sujeto.

De los **tipos de conocimiento** producidos en la red, se encontró que el Modo 2 de la tipología de Gibbons (1998), es el que se presenta con mayor frecuencia, debido a que es característica particular de las investigaciones en red, que se hayan producido de manera interdisciplinaria e incluso transdisciplinaria; aportan conocimiento para cubrir necesidades de la región, el país y el ámbito internacional. En cuanto al modo 1, se identificó conocimiento producido entre pares y publicados en revistas especializadas. Es decir, en las redes de las universidades estudiadas se está realizando investigación que cruza el umbral del modo 1 al modo 2 de conocimiento.

Así, de los resultados obtenidos con relación a la producción de conocimiento, se deriva la conveniencia para implementar políticas públicas orientadas a apoyar redes que potencialicen la labor científica en colectivo, para que de esta manera las redes pequeñas y medianas trasciendan a redes grandes de tipo descentralizadas.

CONCLUSIONES

Mediante la información que arrojan las entrevistas, se ha comprobado que los investigadores en ciencias sociales miran a la internacionalización dentro de un marco global. Es decir, buscan las oportunidades tanto en América Latina, Europa

(España y Francia en los casos expuestos) y/o América del Norte (aunque en el caso de éste último, la cooperación se ve restringida por el **aspecto lingüístico**), para la conformación y desarrollo de las redes académicas. No obstante, la mayor cooperación obtenida ha sido con países que comparten el mismo idioma. Los investigadores también señalan que más allá del idioma está la problemática social que comparten con muchos de los países latinoamericanos.

Otra realidad aceptada por los entrevistados concierne a la exigencia de constituir redes internacionales. En este rubro existe apertura por parte de los investigadores, pero siempre y cuando existan los apoyos económicos, además de que mencionaron como constante, que enfrentan limitaciones en las habilidades lingüísticas y la capacidad de expresarse en inglés, como idioma primordial de comunicación.

Los investigadores concuerdan que considerar la formación de redes académicas, como una vía de internacionalización, es como pensar que es una “panacea”, que no deja de ser una buena intención, mientras no se tomen en cuenta las diferentes dificultades que hay que superar, entre ellas, los factores lingüísticos y financieros que afectan a la conformación de redes académicas, como se mencionó.

La existencia de redes forma parte de un proceso histórico de reestructuración de los grupos académicos de investigación y no deben ser vistas sólo como expresiones de un movimiento temporal, pues perderían su amplio alcance coyuntural en la producción de conocimiento.

Mediante los datos obtenidos con esta investigación, se puede afirmar que las redes potencializan los factores de promoción de una investigación más eficaz, también al ser parte de una red se crea un sentido de pertenencia del investigador, y esto hace que se sienta conectado a un contexto mayor, lo que es importante en un escenario de conocimiento globalizado.

En los casos estudiados se encontraron varias similitudes sobre todo en lo que respecta al proceso de internacionalización de los grupos de investigación en las ciencias sociales y humanidades, de las instituciones de educación superior que participan en este trabajo. La formalización de las redes a través de las políticas de sistematización y control de las actividades académicas bajo la dinámica de los programas de PROMEP y CONACyT/SNI, si bien tienen como finalidad impulsar la competitividad en los mercados regionales y globales, requieren de un mayor dinamismo y flexibilidad, así como, contar con recursos económicos que estén en concordancia con la realidad económica del país para apoyar proyectos colaborativos de las Ciencias Sociales.

Bibliografía

Agoff, Sergio L. (2005), *Reflexiones en torno a la administración pública como campo*

disciplinario: la disciplina como "comunidad cultural". III Congreso Argentino de Administración Pública, Tucumán, junio de 2005, en:http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/file/institutos/ico/contenidos/download/AGOFF_Reflexiones_en_torno_a_la_administracion_publica.pdf (Consulta: 20 de julio de 2013)

Aguilar Villanueva, Luis F. (1992), *La Hechura de las Políticas: Estudio introductorio y edición*. Colección Antologías de Política Pública. Segunda antología. México: Grupo Editorial Porrúa.

Aguilar Villanueva, Luis F. (1993), *La Implementación de las Políticas. Estudio introductorio y edición*. Colección Antologías de Política Pública. Cuarta antología. México: Grupo Editorial Porrúa.

ANUIES (2000), *La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. Página Web, en: <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/113/5/2/es/la-educacion-superior-en-el-siglo-xxi-lineas-estrategicas-de> (Consulta: 18 de julio de 2013)

ANUIES (2006), *Estatuto de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, A. C.* México: Expertos en Impresión S. A. de C.V., en: <http://www.anui.es.mx/> (Consulta: 5 de mayo de 2013)

Becher, Tony (1993), *"Las disciplinas y la identidad de los académicos"*, en: Pensamiento Universitario. Año 1, N° 1, Buenos Aires, noviembre de 1993.

Clark, Burton R. (1991), *El sistema de educación superior, una visión comparativa de la organización académica*. México: Editorial Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

Didou, Sylvie (2010), *Mitos, Expectativas y Realidades de la Movilidad estudiantil, en Metapolítica Volumen 14*, número 70, julio-septiembre de 2010, pp.79-83.

Didou, Sylvie (2000), *Sociedad del Conocimiento e Internacionalización de la Educación Superior en México*. México: ANUIES.

Fuentes Navarro, Fabio (2010), *Configuración y Gestión de Políticas Públicas. Bases teóricas y alternativas prácticas en políticas educativas*. Texto publicado en julio de 2010 en el número 15 de la Revista "Escribiendo" de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México, en: http://www.edomex.gob.mx/esuperior/doc/pdf/escribiendo_15.pdf. (Consulta: 10 de julio de 2013)

Gibbons, Michael (1998), *Relevancia de la educación superior en el siglo XXI. Conferencia Mundial de la Educación. París, UNESCO*, en:

[http://campusvirtual.deusto.es/archivos/usuario129/gibbons_PertinenciaES98\(4\).pdf](http://campusvirtual.deusto.es/archivos/usuario129/gibbons_PertinenciaES98(4).pdf) (Consulta: 20 de julio de 2013)

Gibbons, Michael, Camille, Limoges, Helga, Nowotny, Simon, Schwartzman, Peter, Scott y Martin, Trow (1997), *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: PomaresCorredor, S.A., en: http://www.ses.unam.mx/docencia/2007II/Lecturas/Mod1_Gibbons.pdf (Consulta: 10 de septiembre de 2013)

Gutiérrez, Carmen, María, Carrera, Freddy, Marín, Mercy, Narváez y Carmen, Pérez (2006), *Integración de redes académicas para la gestión del desarrollo endógeno regional. Multiciencias, año/Vol. 6, número 003* Universidad del Zulia Punto Fijo, Venezuela pp. 257-263.

Lijphart, Arend (1971), *Comparative Politics and the Comparative Method*. In the *American Political Science Review*, vol. 65, No. 3, en: <http://campus.murraystate.edu/academic/faculty/mark.wattier/Lijphart1971.pdf> (Consulta: 14 de Julio de 2013)

Lozarez, Carlos (1996), *La teoría de redes sociales*. Papers 48, 1996. pp. 103-126, en: <http://alejandrogg.com.mx/temario3/Carlos-redes%20sociales.pdf> (Consulta: 14 de julio de 2013)

Martínez, Nora y Anabella, Dávila (1998), *Preguntas y respuestas sobre un espacio vacío de investigación: el estudio de la cultura en instituciones educativas*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 3, núm. 6, jul.-dic., 1998 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000602> (Consulta: 17 de junio de 2013)

Martínez Romo, Sergio (2005), *Grupos, tribus y cuerpos académicos; las vicisitudes de las políticas en educación superior*. En: Fresán, M. (Coord.) *Repensando la universidad*. México. UAMX, en: <http://www.rdisa.org.mx/documentos/Articulos/SMRGrupos&Tribus.pdf> (consulta: 17 de diciembre de 2013)

OCDE (2006), *Análisis Temático de la Educación Terciaria*, en: <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/CountryNote.pdf> (Consulta: 5 de julio de 2012)

Plan Nacional de Desarrollo (PND 2007-2012), Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México, Primera edición, septiembre 2001, en: http://www.sagarpa.gob.mx/ganaderia/Publicaciones/Lists/Otros/Attachments/1/PND_0712.pdf (Consulta: 14 de agosto 2013)

Programa de Modernización Educativa. (PME1989-1994), en: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inea/frames.asp?page=36&id=109>

- Programa Nacional de Educación (PRONAE 2001-2006), en:<http://www.normateca.gob.mx/Archivos/DECRETO%20POR%20EL%20QU E%20SE%20APRUEBA%20EL%20PROGRAMA%20NACIONAL%20DE%20 EDUCACION%202001-2006.PDF> (Consulta: 22 de agosto de 2013)
- Programa Sectorial de Educación. (2007), en: http://promep.sep.gob.mx/infgene/prog_sec.pdf (Consulta: 11 de Mayo de 2012)
- Reynaga Obregón, Sonia y Pedro Emilio, Farfán Flores (2004), *Universidad de Guadalajara. Cuarto Congreso Nacional y Tercero Internacional: "Retos y Expectativas de la Universidad"* Ejes: Desarrollo Universitario – Desarrollo de Actores y Participantes Sede: Universidad Autónoma de Coahuila Febrero, 25 al 28, 2004, en: http://www.anuies.mx/media/docs/89_2_1_1012161230Reynaga_Obregon_y_Farfan_Flores_Redes_Academicas.pdf (Consulta: 11 de Agosto de 2012)
- Rizo García, Marta (2003), *Redes: Una aproximación al concepto*. Conaculta, UNESCO, en: http://sic.conaculta.gob.mx/centrodoc_documentos/62.pdf (Consulta: 20 de agosto de 2012)
- Royero, Jaim (2005), *Las redes sociales de conocimiento: El nuevo reto de las organizaciones de investigación científica y tecnología*, en: <http://www.monografias.com/trabajos19/redes-conocimiento/redes-conocimiento.shtml> (Consulta: 11 de Agosto de 2012)
- Sartori, Giovanni y Leonardo, Morlino (comp.) (1994), *La Comparación en las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Silvio, José (2010), *Redes académicas y gestión del conocimiento en América Latina: en busca de la calidad*. Educación superior y sociedad vol. 3 No. 2, en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/ess/index.php/ess/article/download/194/156> (Consulta: 17 de Julio de 2013)
- Tratado de Libre Comercio de América del Norte. (TLCAN-1994), en: http://www.sice.oas.org/Trade/nafta_s/Indice1.asp (Consulta: 16 de Mayo de 2012)
- UNESCO (1995), Documento de Política para el cambio y el Desarrollo en la Educación Superior. Paris: UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf> (Consulta: 16 de mayo de 2012)
- Yin, Robert K. (1993), *Applications of Case Study Research*. Newbury Park, Cali: Sage Publications.

Retos y oportunidades de los docentes investigadores en la participación de redes de colaboración interinstitucional

Antonio Saldaña Salazar
Martha Alicia González Bueno
María Enriqueta Martínez Guevara

Introducción

Concretamente, el presente ensayo atiende a uno de los parámetros de calidad registrado como indicador importante en la categorización de los Cuerpos Académicos reconocidos por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (PRODEP), específicamente, participación en redes académicas. Esto representa en sí mismo un desafío a lograr por parte del profesorado inmerso en la realidad educativa de la mayoría de las instituciones de educación superior (IES) en México; pero al mismo tiempo, se presenta como una oportunidad para articular las diversas funciones docentes e investigativas que el docente investigador debe afrontar en el contexto de la acreditación de programas educativos (PE) de calidad.

De acuerdo con el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES), para que un programa educativo sea reconocido de calidad es necesario cumplir con una serie de criterios de evaluación, de los cuales destaca el aspecto de la publicación de libros, capítulos de libros, artículos científicos publicados en revistas con arbitraje, entre otros criterios referentes a la participación de investigadores en redes de colaboración con instituciones educativas nacionales y extranjeras. En este último rubro, COPAES evalúa la operación de redes de colaboración académica y de investigación cuyos productos y resultados obtenidos impacten en el fortalecimiento del PE.

En este mismo sentido, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México (ANUIES) reconoce la necesidad de establecer acuerdos y convenios entre las IES tanto nacionales como extranjeras a fin de complementar esfuerzos que fortalezcan los PE y servicios educativos (ANUIES, 2000). Se asume esta función como un reto y un potencial a desarrollar en el proceso de formación y competitividad académica de los docentes. Es un reto ya que es una actividad poco reconocida como instrumento de fortalecimiento de la educación superior mexicana. Es un potencial ya que permite aprovechar las ventajas y oportunidades que ofrecen las IES mexicanas y el país para lograr una mejor posición frente a otros sistemas educativos (ANUIES, 2000).

En el mismo tenor, Mora (2005) reconoce la necesidad de establecer redes temáticas disciplinarias que contribuyan al fortalecimiento mutuo de los programas académicos. Particularmente, señala –a través de un reporte denominado *Autoevaluación con fines de acreditación y cultura de la Calidad en la Educación Superior de Costa Rica*, que este tipo de esfuerzos permite avanzar en el empleo de un lenguaje común entre

las entidades relacionadas con los procesos de acreditación. Asimismo, las relaciones que se establecen entre las instituciones educativas que acuerdan una colaboración mutua, contribuyen a propiciar los intercambios de experiencias, el desarrollo de iniciativas comunes, la divulgación de la información, y el intercambio de recursos con formación en el campo de la evaluación y la acreditación.

En otro documento publicado por la UNESCO (2005), denominado *Guidelines for Qualities Provision in Cross-border Higher Education*, se señala la importancia de contar con programas de internacionalización que se enfoquen en elevar la calidad educativa de los PE, específicamente, en el aseguramiento de la calidad y procesos de acreditación. El documento además señala que la evaluación y monitoreo de la calidad de los procesos educativos en las IES ya no tan solo responden a una necesidad social o económica en el mismo país, sino que también tiene sus efectos en el sistema de educación superior a nivel internacional, cuyos estándares en el aseguramiento de la calidad son necesarios para garantizar un producto óptimo en la educación superior mundial.

Con lo anterior es evidente la problemática que existe en la mayoría de las IES mexicanas, al menos en aquellas que cuentan con un reducido número de CAs, ya sean en consolidación o consolidados en proporción con el número de docentes con tiempo completo.

Sustentación

Dado el propósito de este ensayo-reflexión, la sustentación teórica y metodológica aplicada fue a partir del enfoque cualitativo, interpretativo basado en la investigación documental, por lo que se intenta concluir con una serie de reflexiones basadas en el análisis del objeto de estudio abordado: desafíos y oportunidades que se presentan en el establecimiento de redes de colaboración interinstitucional en las IES mexicanas. Con la realización de este ensayo se pretende dilucidar algunas ideas respecto a la situación actual que guardan las IES en la conformación de redes de colaboración, consideradas como un punto medular en el fortalecimiento de los PEs.

Justamente en el contexto que nos ocupa, es importante definir qué se entiende por redes de colaboración, las cuales se caracterizan por:

- Ampliar o complementar líneas de generación y aplicación del conocimiento que cultivan los grupos participantes.
- Fomentar la realización conjunta de proyectos de investigación o estudio.
- Desarrollar soluciones a problemas de interés regional o nacional, basados en la investigación.
- Propiciar la movilidad de profesores y/o estudiantes.

De acuerdo a Luna y otros (2006), la definición de redes de conocimiento maneja implícitamente el concepto de cooperación científica y tecnológica (...). El establecimiento de redes conlleva un conjunto de actividades que suponen una asociación y colaboración para lograr objetivos comunes y un beneficio mutuo. Sebastián (2000), por otra parte, reconoce a las redes como un modelo de organización académica institucional a través de las cuales se desarrollan estrategias para la cooperación y trabajo colegiado que abonan a la investigación.

Hoy en día cuando se habla de la calidad de los PE, necesariamente está implícito el trabajo de investigación ya que este apartado juega un papel preponderante en la acreditación de los programas (ANUIES, 2014; Didou, 2009; Mora, 2005; Sebastián, 2000; Serrano y otros, 2006). Por ello, se hace necesario que el docente este habilitado para cumplir con las tareas propias de docencia e investigación ligadas directamente con los PEs, evidenciando esto con productos y trabajos derivados de las líneas de investigación de los CAs. Es en este sentido que se sustenta la creación de redes de colaboración académica nacional e internacional en cuyos escenarios el docente-investigador lleve a cabo funciones congruentes con las necesidades de los PEs.

Los esfuerzos que algunas IES han venido desarrollando son loables y dignos de reconocer, sin embargo, se observa la necesidad de concretar acuerdos interinstitucionales que permitan trascender a los CA para participar en las ligas mayores, es decir, jugar un papel más dinámico y propositivo en el ámbito internacional, realizando alianzas con PE reconocidos y acreditados fuera de nuestras fronteras. Esto cobra mayor importancia cuando Tuirán (2009) afirma que “los países se distinguen entre sí, cada vez más, por la capacidad que tienen tanto para incorporar conocimiento a todos los sectores y ramas de la economía como para involucrar en esa tarea a un volumen creciente de personas altamente capacitadas”.

Con lo anterior, resulta prioritario la generación y aplicación de políticas públicas tendientes a consolidar alianzas estratégicas con otros países, y cuyas directrices fomenten la creación de proyectos colaborativos de investigación, orientados al reconocimiento mutuo de créditos y, particularmente, al aseguramiento de la calidad de los PE. Con el establecimiento de redes de colaboración no solo se preserva el capital humano de alto perfil académico en la IES, sino que también se evita la fuga de cerebros lo cual merma las capacidades del país para impulsar el desarrollo social y económico, erosiona la masa crítica y limita sus posibilidades de generar innovaciones.

Aunado a esto, uno de los retos que el investigador tiene auestas es precisamente hacer su parte correspondiente respecto a la promoción y gestión para desarrollar estrategias que le permitan seguir produciendo y para difundir sus productos a través del establecimiento de redes. Es común que este tipo de actividades consuman mucho tiempo por lo que los investigadores requieren dedicar una buena parte de éste en la administración de la investigación (viajes, financiamiento, entrevistas,

participación en congresos, edición de materiales, publicaciones, entre otros rubros), lo cual pueda dejar un beneficio concreto y útil para impactar en los indicadores.

Resultados o aportaciones

A partir del escenario descrito se perciben oportunidades y desafíos importantes por los cuales el investigador deberá transitar rumbo a la consolidación del CA, específicamente aquellos referidos al rubro del establecimiento de redes académicas. Algunas de las oportunidades que podemos vislumbrar son:

- Fortalecimiento de las capacidades identificadas entre los integrantes de un mismo CA.
- Involucramiento en cuerpos colegiados externos (nacionales e internacionales) donde se propicie la interacción científica estable y continuada.
- Consolidación de iniciativas y líneas de investigación.
- Patrocinio de integrantes del CA para el intercambio y movilidad académica.
- Acceso a fondos de financiamiento a la investigación a través de proyectos interinstitucionales aprobados y reconocidos por SEP y CONACYT.
- Formación de recursos humanos (estudiantes de licenciatura y posgrado) quienes se interesen por la investigación.

Un ejemplo claro de lo anterior ha sido la creación de redes temáticas, por ejemplo, la Red Nacional de Cuerpos Académicos de Lenguas Extranjeras (RECALE, 2014) que formalmente se creó en 2006 y ha evolucionado de una manera exitosa, hoy en día, conformada con 20 instituciones asociadas en red, cuyos miembros (docentes-investigadores) han contribuido significativamente en la generación del conocimiento en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en México.

A partir de la creación de RECALE se han generado importantes proyectos interinstitucionales, los cuales los autores de este ensayo hemos sido participantes activos en aras de mejorar el aprendizaje y enseñanza de lenguas en el país. Además, el trabajo colegiado en RECALE ha propiciado e impulsado significativamente redes regionales que atienden la problemática de idiomas en diversos sectores sociales de la población. Asimismo, se han fortalecido considerablemente los programas de posgrado en el área de lenguas, a través de la creación de programas de maestría orientados a resolver necesidades de formación docente (Minutas de Reuniones Semestrales de RECALE).

En el caso particular de la investigación educativa en México, esta se ha concentrado mayormente en las instituciones públicas de la zona metropolitana del Distrito Federal (Morelos, Estado de México, Tlaxcala, Hidalgo y DF), donde se encuentra más de la mitad (58%) de los investigadores SNI en esta disciplina. El resto

mayoritario se ubica en los estados de Veracruz, Puebla, y Jalisco (Luna y otros, 2006).

Como estos existen otros casos de formación de redes que han destacado por su desarrollo y producción académica a nivel nacional e internacional, trayendo como resultado muchos beneficios y oportunidades de desarrollo profesional para los docentes e investigadores participantes en estas redes (véase: anexo 1). De igual forma, estos resultados se han reflejado en los indicadores de las IES que de manera progresiva y constante han incrementado sus estándares de calidad y cantidad de manera proporcional y comparativa.

Por otro lado, y visto como un reto mayor, se encuentra la necesidad de habilitar al profesorado como docentes investigadores de tiempo completo en CAs, ya que los estándares de calidad en producción son más exigentes por parte de CONACyT y PRODEP. Esto aunado a que en las IES las actividades de investigación compiten con las de docencia y servicio hace la tarea más compleja y desafiante para los docentes investigadores novatos, ya que deben mantener un ritmo equilibrado en la gestión y operatividad de las funciones docentes y de investigación. Los resultados de una investigación de caso realizada por Chavoya (2002), muestran que una de las causas de salida del SNI más frecuentes es debido a la baja productividad de los investigadores, esto ocurrió particularmente a los profesores del nivel I, quienes usualmente sus esfuerzos por mantenerse, o bien, para avanzar al siguiente nivel son insuficientes.

Esta situación tal vez pueda verse como un caso que aplica en otros contextos a nivel nacional, lo cual representa *per se* un filtro importante para obtener el nivel de CA consolidado, entre otros rubros a cubrir.

Conclusiones

A la luz de los resultados de este ensayo-reflexión, podemos inferir que existe una gran necesidad de diseñar e implementar estrategias de desarrollo docente en las cuales se incorporen elementos de compromiso, dedicación, identidad institucional en el trabajo colegiado a nivel de CAs y, especialmente, crear ambientes sociales donde el docente-investigador se motive para participar en cuerpos colegiados posicionados más allá del contexto local.

En materia de investigación, la vinculación internacional debe considerarse como una estrategia que además de permitirnos conocer los diversos planteamientos teórico-metodológicos para abordar los problemas de la investigación colegiada, nos permita apuntalar su rigurosidad y criticidad a favor de conformar un campo de estudio de mayor solidez dentro del conocimiento científico y su incorporación a programas educativos de nivel superior.

Es entonces pertinente propiciar esquemas de colaboración conjunta entre las IES nacionales y extranjeras a fin de incidir particularmente en el rubro de investigación cuyos productos colegiados sean de calidad.

La conformación de redes y los procesos de internacionalización adquieren su pleno sentido cuando se consideran como una acción horizontal para el fortalecimiento y desarrollo de las funciones sustantivas de las instituciones IES.

Las múltiples actividades de la cooperación académica nacional e internacional representan un abanico de opciones para las instituciones educativas el nivel superior, ya que la enseñanza y los contenidos de los planes y programas de estudio se dan conforme a los avances de las disciplinas en el mundo, y no solamente en función del contexto nacional o regional.

Si bien es cierto que en el contexto de las IES mexicanas existen asimetrías y heterogeneidades, que requieren ser analizadas en su justa dimensión, también es cierto que como comunidad científica tenemos la responsabilidad social y moral de articular iniciativas enfocadas a enfrentar estos retos, los cuales en todo momento son oportunidades para consolidarnos como Cuerpos Académicos y, con ello, contribuir al aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Finalmente, la experiencia adquirida a partir de la investigación documental realizada en este ensayo, además de las vivencias de trabajo colegiado que hemos tenido en nuestro CA en consolidación nos permiten afirmar que en la carrera de los puntos por alcanzar un nivel mayor, es difícil pero no imposible de lograr la consolidación, ya que se requiere constancia, dedicación, perseverancia, pero sobretodo, tomar decisiones estratégicas que allanen al camino.

Bibliografía

ANUIES (2014). Cooperación Académica Nacional e Internacional. Documento consulta: Agosto de 2014 en:
<http://www.anuies.mx/content.php?varSectionID=108>

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (2012). Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos del Nivel Superior. Consulta: Agosto de 2014. En:
http://www.copaes.org.mx/FINAL/docs/MARCO_DE_REFERENCIA_COPAES_2012.pdf.

Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Redes Académicas. Consulta: Agosto de 2014. En: <https://www.comie.org.mx/v3/portal/?lq=es-MX&sc=07&sb=01>

Chavoya Peña, M. L. (2002). La exclusión del sistema nacional de investigadores.

- Estudio de caso de la Universidad de Guadalajara. Ponencia presentada en el 3er Congreso Nacional y 2do. Internacional Retos y Expectativas de la Universidad. Toluca, Estado de México. Consulta: Agosto de 2014. En: http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%203/Mesa%204/Mesa4_51.pdf
- Diario Oficial de la Federación (2013). Acuerdo número 710. Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas. Consulta: Agosto de 2014. En: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328394&fecha=29/12/2013
- Didou Aupetit, S. y Gérard, E. (Eds.) (2009). Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas: perspectivas latinoamericanas. México D. F.: IESALC. En línea, consulta: Agosto de 2014 en: http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/553/978-607-95013-8-9_Texto.pdf?sequence=1
- Mora Alfaro, J. (2005). Autoevaluación con fines de acreditación y cultura de la calidad en la educación superior de Costa Rica. SINAES, IESALC, UNESCO. Proyecto BID 1072. Consulta: Agosto de 2014. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140492s.pdf>
- Red Nacional de Cuerpos Académicos en Lenguas Extranjeras (2014). RECALE. Actas de Reuniones. Consulta: Agosto de 2014. En: <http://recale.org/>
- Sebastián, J. (2000). Las redes de cooperación como modelo organizativo y funcional para la I+ D. *Redes*, 7(15), 97-111.
- Serrano, E. L., Beltrán, M. R., & García, M. I. A. (2006). Constitución y desarrollo de una red de investigadores sobre evaluación de la docencia. *Investigación*, 11(30), 971-993.
- Salazar, A. S., Bueno, M. A. G., & Guevara, M. E. M. (2014). La práctica docente reflexiva: un recurso para la formación, actualización y capacitación del profesor de inglés. *Inclusión con Responsabilidad-Tomo III*, 15. En Políticas públicas en educación y escenarios educativos. Admed Barrera Aguilar y Patricia Ramírez (Coords). Universidad Autónoma de Nayarit.
- Tuirán, R. (2009). Prefacio. Fuga de cerebros. Algunos comentarios a partir del caso mexicano. En Didou Aupetit, S. y Gérard, E. (Eds.). México D. F.: IESALC. En línea, consulta: Agosto de 2014 en: http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/553/978-607-95013-8-9_Texto.pdf?sequence=1
- UNESCO. (2005). Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education.

Paris. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Anexo 1



Consejo Mexicano de Investigación Educativa



INICIO ACERCA DEL COMIE MEMBRESÍA PUBLICACIONES DIFUSIÓN VÍNCULOS ACADÉMICOS

Inicio » Vínculos Académicos » Redes Académicas

Redes Académicas

Esta sección se encuentra en proceso de actualización, por tal motivo, sólo se listan las redes académicas registradas, en los próximos días se podrá consultar la información completa de cada una de las redes académicas. Agradecemos su comprensión y apoyo.

- Academia Nacional de Educación Ambiental A.C
- Colegio Nacional de Pedagogos
- Consorcio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable (COMPLEXUS)
- Grupo Alternativas Pedagógicas y prospectiva en América Latina
- Grupo Innovación Educativa
- Observatorio Ciudadano de la Educación, A.C.
- Programa de investigación La educación superior pública en el siglo XXI
- Red de Investigación educativa en corporeidad, movimiento y educación física
- Red de investigación educativa en Sonora A.C.
- Red de Investigadores Educativos en Chiapas (RIECH)
- Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia
- Red de Investigadores sobre la Educación Superior (RISEU)
- Red de investigadores y cuerpos académicos en Filosofía, Teoría y Campo de Educación
- Red de Matemática en el Contexto de las Ciencias (REDMACOCIENCIAS)
- Red de posgrados en educación A.C.
- Red Iberoamericana de Investigadores sobre Currículo
- Red Innovemos de la Oficina Regional de la UNESCO
- Red Mexicana de Estudios sobre la Violencia en las Escuelas
- Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL)
- Representaciones Sociales en la Educación Superior
- Seminario de Investigación, Curriculum y Siglo XXI
- Seminario Permanente Interinstitucional de Análisis de Discurso Educativo
- Sociedad Mexicana de Educación Comparada, Asociación Civil (SOMECE)
- Sociedad Mexicana de Historia de la Educación
- Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa REDMIE
- Eduquemos en la red S.A.C. del Perú

Fuente: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2014).
<https://www.comie.org.mx/v3/portal/?lg=es-MX&sc=07&sb=01>