



8

**Diversidad y Complejidad
Organizacional en América Latina.
Perspectivas de Análisis**

Análisis organizacional y calidad educativa



SISTEMA DE
INNOVACIÓN
DEL ESTADO DE GUANAJUATO



**Diversidad y Complejidad
Organizacional en América Latina.**
Perspectivas de Análisis

Análisis organizacional y calidad educativa

ANÁLISIS ORGANIZACIONAL Y CALIDAD EDUCATIVA

Primera edición, 2017

Colección:

**Diversidad y Complejidad
Organizacional en América Latina**
Perspectivas de Análisis

Coordinación general:

Domingo Herrera González
Guillermo Ramírez Martínez
Jorge Alberto Rosas Castro

Coordinación de la obra:

Lorena Litaí Ramos Luna
Francisco Javier Velázquez Sagahón

GRUPO EDITORIAL HESS, S.A. DE C.V.

Manuel Gutiérrez Nájera No. 91, Col. Obrera
Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06800, Ciudad de México

ISBN: 978-607-9011-57-4

Instituciones responsables de edición:

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
División de Ciencias Económico Administrativas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA UNIDAD IZTAPALAPA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA UNIDAD AZCAPOTZALCO

**RED MEXICANA DE INVESTIGADORES EN ESTUDIOS
ORGANIZACIONALES, A.C. (REMINEO)**

Revisión de la obra:

Gabriela Camacho Deonicio
Adolfo Priego Cruz

Diseño:

Luis Javier Anguiano

El contenido, las opiniones y la originalidad de los artículos publicados en este libro son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de los coordinadores o editor.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Editado en México

**Diversidad y Complejidad
Organizacional en América Latina.
Perspectivas de Análisis**

Análisis organizacional y calidad educativa

Coordinación general:

Domingo Herrera González
Guillermo Ramírez Martínez
Jorge Alberto Rosas Castro

Coordinación de la obra:

Lorena Litaí Ramos Luna
Francisco Javier Velázquez Sagahón



Comité editorial

Coordinación general:

Domingo Herrera González
Guillermo Ramírez Martínez
Jorge Alberto Rosas Castro

Coordinación de la obra:

Lorena Litaí Ramos Luna
Francisco Javier Velázquez Sagahón

Comité de dictaminación:

Maria Odette Lobato Calleros
María Aracely Mendivil Portillo
Virginia López Nevárez
Laura Elena Zárate Negrete
Mónica Isabel Mejía Rocha
Edith Georgina Surdez Pérez
María del Carmen Sandoval Caraveo
Deneb Eli Magaña Medina
Eva Lozano Montero
Norma Aguilar Morales
Ana María Díaz Cerón
Abril Acosta Ochoa
Rosalía Susana Lastra Barrios
Luis Manuel Juncos Quiané
Alba María del Carmen González Vega
Angélica Buendía Espinosa
Luis Ernesto Vázquez Arellano
Milagros Cano Flores

Contenido

- **Introducción13**

Lorena Litaí Ramos Luna

Investigación en Proceso

- **La pertinencia como factor clave de calidad y competitividad
en los programas educativos de educación superior27**

Janette Brito Laredo

Adriana Isabel Garambullo

Velía Verónica Ferreiro Martínez

- **Prácticas de gestión directiva y académica que interpelan de manera negativa
la calidad de las instituciones educativas públicas: El caso del Distrito de
Santa Marta, Colombia 55**

Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago

Olga Cleosilda Chica Palma

Javier Viloria Escobar

- **Concepciones de calidad educativa subyacentes en los planes de desarrollo
del departamento y los municipios de La Guajira93**

Ituriel Gutiérrez

Lino Antonio Díaz

- **Calidad educativa y satisfacción estudiantil en una universidad pública127**

María del Carmen Sandoval Caraveo

Edith Georgina Surdez Pérez

Rosiluz Ceballos Povedano

Enrique Roberto Peralta Mazariego

Investigación Concluida

- **Una mirada a las concepciones de calidad educativa, desde el análisis de los planes de desarrollo del departamento y los municipios del departamento de La Guajira.155**
Hilda María Choles Almazo
- **La autonomía escolar desde el fortalecimiento de la supervisión escolar: Alcances de la reforma educativa197**
Fabiola de Jesús Mapén Franco
Jorge Alberto Rosas Castro
Iván Alberto Morales Ocaña
Wilver Méndez Magaña

Temática

- **Cuatro suposiciones base en el ambiente evaluativo de los académicos a reflexionar239**
Rosalía Susana Lastra Barrios
Domingo Herrera González
- **Gerencia del talento humano como estrategia potenciadora de la calidad del servicio educativo en universidades públicas. Anotaciones desde una perspectiva teórica253**
Alexander Daza Corredor
Luis Francisco Miranda Terraza
Farid Leonardo Rodríguez Pacheco

- **Influencia de lo económico en organizaciones no lucrativas: Universidad Autónoma Metropolitana y Sistema Nacional de Investigadores287**
Luis Canek Ángeles Tovar

- **El cambio organizacional en la gestión universitaria. El caso del PRODEP y el Sistema Nacional de Investigadores.329**
Deneb Elí Magaña Medina
Norma Aguilar Morales
Candelaria Guzmán Fernández

- **Esquemas flexibles de financiamiento, literatura de la excelencia y procesos de evaluación y acreditación en la educación superior de México: Algunas consideraciones sobre su dinámica reciente357**
Luis Manuel Juncos Quiané

Introducción

La calidad es un tema recurrente en el panorama investigativo actual. Para Barba (2012), el concepto representa un problema con múltiples interpretaciones, las cuales varían dependiendo de su incorporación en la estructuración de los procesos organizacionales, la constitución de modelos organizacionales y su relación con el contexto. Propiamente, la noción se gesta en el ámbito empresarial, lo que, siguiendo con el autor, responde a cuestiones como: eficiencia, efectividad, eficacia, cambio y flexibilidad. Conjuntamente, la abstracción vincula los niveles individual, grupal, organizacional y social.

Siguiendo con esta idea, en materia de educación, el tema de la calidad se extrapola a todos los niveles que constituyen el sistema educativo, abarcando estructuras, procesos, discursos, políticas, programas, prácticas y actores. Este engranaje, dificulta homogeneizar conceptualmente el término en función de que su origen, receptores y finalidad son variados. Para Buendía (2014), construir una definición sobre calidad educativa, implica adoptar una postura política, social y cultural; no obstante, reconoce que la noción concentra el fundamento antes señalado sustentando en la eficiencia y eficacia, aunado a procedimientos que permitan su aseguramiento y la satisfacción de los destinatarios.

Hecha la observación anterior, considérese, por ejemplo, que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2007)

argumenta que la calidad educativa es una aspiración constante en todos los sistemas educativos, es compartida por la sociedad, y conforma uno de los principales objetivos de las reformas educativas en diferentes países. La Organización justifica las múltiples acepciones, destacando que las cualidades que se le exigen a la educación están condicionadas por factores ideológicos, políticos y culturales, que determinan los significados asignados a temas como el desarrollo humano y el aprendizaje; tales factores cambian de manera dinámica, siendo distintos de una sociedad a otra. Como organismo rector, postula que la calidad educativa puede identificarse a partir de indicadores, entre los que destaca: el respeto de los derechos humanos, pertinencia, equidad eficiencia y eficacia.

Para ilustrar la complejidad de acotar el término, Barba (2012) reúne una serie de significados respecto de la calidad educativa, como lo son: Calidad por excepción y prestigio, donde el concepto supone que algo es especial, superior o excepcional; calidad como perfección, en el que el término refiere a que el elemento en cuestión no tiene defectos; calidad como aptitud, es decir, en función de la valoración de los destinatarios sobre los objetivos asignados al bien o servicio; calidad como valor agregado, que implica la capacidad institucional de influir en los miembros, siendo proclive de ser medida y relacionada con la eficiencia y la eficacia; calidad como valor por dinero, en otras palabras, la capacidad de rendir cuentas; y, por último, calidad como transformación, sustentada en la idea del cambio perceptible y su trascendencia.

Es evidente entonces que, como especifica Barba (2012), la calidad es un concepto complejo que no es posible demarcar homogéneamente, dado que la realidad

organizacional muestra características particulares convenientes de analizar de acuerdo a la especificidad organizacional de la que se trate. Más allá de intentar estandarizar una acepción que delimite las propiedades y características de la calidad educativa, debe reconocerse que es un hecho vigente que actúa en los sistemas educativos de México y América Latina, siendo una preocupación que atañe a la comunidad académica, donde la apuesta consiste en identificar los elementos distintivos de realidades concretas, de modo que se avance en la comprensión del fenómeno. Un acercamiento como el que se propone en este volumen es congruente con la perspectiva puesta sobre la mesa de discusión.

En este sentido, el objetivo de este libro es abordar el tema de la calidad educativa desde el análisis organizacional. El volumen ofrece distintas aristas desde las cuales se representa el fenómeno en cuestión, es decir, se afronta desde su articulación tanto en el nivel organizacional, como en el entorno en el que se desenvuelven las instituciones. Por ejemplo, en el primero, se consideran las repercusiones de la calidad educativa en las prácticas de gestión (Sánchez, Chica y Vilorio; Mapén, Rosas, Morales y Méndez), incluso la percepción de los destinatarios en cuanto al grado de satisfacción (Sandoval, Surdez, Ceballo y Peralta). En el segundo, se distingue un marcado interés respecto del tratamiento del tema de la calidad en el diseño e implementación de políticas públicas (Gutiérrez y Díaz; Choles; Magaña, Aguilar y Guzmán).

Habiendo mencionado lo anterior, se debe especificar que el libro se estructura en tres bloques. El primero, integra cuatro capítulos que corresponden a investigaciones en proceso, en los que se presentan aspectos metodológicos

claves, perspectiva teórica y resultados preliminares. El segundo bloque, está compuesto por la presentación de resultados de dos investigaciones concluidas. Por último, el tercer segmento agrupa cinco trabajos, de los cuales, cuatro tocan aspectos que permiten reflexionar sobre la evaluación educativa (Lastra y Herrera; Juncos), los cambios organizacionales acaecidos ante su institucionalización en el sistema educativo (Magaña, Aguilar y Guzmán), y la introducción de una lógica económica en las universidades producto de los estímulos dirigidos al personal académico (Ángeles). El último infiere sobre la calidad el servicio educativo (Daza, Miranda y Rodríguez).

El primer bloque de trabajos inicia con el capítulo: “La pertinencia como factor clave de calidad y competitividad en los programas educativos de educación superior”, presentado por Janette Brito Laredo, Adriana Isabel Garambullo y Velia Verónica Ferreiro Martínez. La investigación en proceso tiene por objetivo, analizar la competitividad, pertinencia y calidad del Programa Educativo de la Licenciatura en Contaduría de la Facultad de Ingeniería y Negocios de la Universidad Autónoma de Baja California. Mediante un estudio cuantitativo de tipo descriptivo sobre el mercado laboral, se identificó la opinión y satisfacción de los empleadores de los egresados del programa educativo en cuestión. En los resultados, se exhibe que el 41% de los empleadores se encuentran muy satisfechos con la formación de los egresados. El estudio permite identificar que la formación recibida por los estudiantes en el programa educativo es de calidad y su desempeño profesional es competitivo, no obstante, también posibilita la identificación de áreas de mejora.

En otro orden de ideas, Jorge Osvaldo Sánchez Buitrago, Olga Cleosilda Chica Palma y Javier Viloria Escobar, presentan el capítulo: “Prácticas de gestión directiva y académica que interpelan de manera negativa la calidad de las instituciones educativas públicas: El caso del Distrito de Santa Marta, Colombia”. Con una metodología de corte cualitativo, se analiza la fundamentación teórica de la gestión directiva y prácticas académicas desde la perspectiva del mejoramiento de la calidad educativa, para posteriormente, indagar en las prácticas de gestión y académicas de las instituciones de educación básica y media del sector oficial del Distrito de Santa Marta, lo que permite reflexionar sobre sus retos y desafíos en términos de las políticas departamentales y los paradigmas emergentes en el campo de la gestión educativa. Los autores concluyen que la gestión directiva se encamina a llevar a la institución al cumplimiento de metas, mientras que la gestión académica da cumplimiento a la misión del establecimiento escolar en cuanto a la formación de personas. En ambos rubros, se identifican prácticas que se sugiere sean consideradas como ejes clave para mejorar los niveles de calidad en el Distrito de Santa Marta.

Por otro lado, Ituriel Gutiérrez y Lino Antonio Díaz presentan la investigación en proceso que lleva por nombre: “Concepciones de calidad educativa subyacentes en los planes de desarrollo del departamento y los municipios de La Guajira”, en la cual, se identifican tensiones relacionadas con el concepto de calidad educativa subyacentes en los planes de desarrollo departamentales y municipales. En la investigación se expone que estos últimos, se elaboran sin considerar ni las demandas de sus destinatarios, ni la creciente necesidad de mejora de la calidad

educativa en los municipios de La Guajira. A través del enfoque histórico hermenéutico, los autores prevén que la investigación permita develar las concepciones de calidad educativa implícitas en los planes de desarrollo.

Para cerrar la primera sección, se encuentra el trabajo titulado: “Calidad educativa y satisfacción estudiantil en una universidad pública” de María del Carmen Sandoval Caraveo, Edith Georgina Surdez Pérez, Rosiluz Ceballos Povedano y Enrique Roberto Peralta Mazariego. El objetivo de la investigación en proceso es identificar la satisfacción de los estudiantes con relación a elementos de calidad educativa de las Licenciaturas del Departamento de Economía y Negocios en una Universidad Pública ubicada en el Estado de Quintana Roo. Mediante un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo y correlacional con un diseño no experimental transeccional, los autores analizaron dimensiones relacionadas con la calidad educativa, entre las que se enuncian: autorrealización, proceso de enseñanza aprendizaje y servicios de apoyo académico. Los resultados arrojan que los estudiantes se sienten más satisfechos en las dos primeras dimensiones, mientras que la última se identificó menor nivel de satisfacción. Los autores argumentan que, dado que los estudiantes son los principales actores del trabajo universitario, la investigación permite detectar elementos para mejorar la calidad.

Más adelante, en el bloque que corresponde a investigaciones concluidas, está el capítulo: “Una mirada a las concepciones de calidad educativa desde el análisis de los planes de desarrollo del departamento y los municipios del departamento de La Guajira”, escrito por Hilda María Choles Almazo, en el que reflexiona sobre la calidad educativa y su imprecisión conceptual. El trabajo busca responder la

pregunta: ¿Cuál es la concepción de calidad educativa que subyace de manera explícita e implícita en el plan de desarrollo del departamento de La Guajira? Como conclusión, la autora maneja que se debe desarrollar un análisis complejo respecto de la calidad en el departamento de la Guajira, considerando que, si se desea una mejora, ésta debe asumirse como un proceso político, educativo y social. Además, se sugiere que los planes de desarrollo se construyan dando voz a los miembros de la comunidad educativa y reconstruyendo la noción de identidad colectiva.

La investigación titulada: “La autonomía escolar desde el fortalecimiento de la supervisión escolar: Alcances de la reforma educativa” de Fabiola de Jesús Mapén Franco, Jorge Alberto Rosas Castro, Iván Alberto Morales Ocaña y Wilver Méndez Magaña, tiene por objetivo identificar las repercusiones de la Reforma Educativa en la función de la supervisión escolar, así como la forma en que ésta incide en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la educación primaria de la zona escolar número cuatro del sector número uno del Estado de Tabasco. A partir de una metodología cualitativa expresada en un estudio de caso, los autores encuentran que la función de la supervisión escolar, aunque tiene diversas vertientes establecidas en la normatividad vigente en las que debe intervenir a fin de mejorar la calidad de la educación, cuenta con un margen de libertad para tomar decisiones sobre su actuación en el contexto escolar, lo que genera repercusiones en la consecución de los objetivos que establece la reforma.

El tercer y último bloque, lo inicia el trabajo de Rosalía Susana Lastra Barrios y Domingo Herrera González que lleva por título: “Cuatro suposiciones base en el ambiente evaluativo de los académicos a reflexionar”. En este capítulo temático, se

aborda de manera crítica la evaluación académica externa y los estímulos académicos, llevando la discusión de la esfera de la educación superior a la educación básica. Los autores concluyen que se ha institucionalizado la práctica de guiar el esfuerzo por el estímulo académico, lo que ha traído consigo luchas de intereses.

El capítulo escrito por Alexander Daza Corredor, Luis Francisco Miranda Terraza y Farid Leonardo Rodríguez Pacheco “Gerencia del talento humano como estrategia potenciadora de la calidad del servicio educativo en universidades públicas. Anotaciones desde una perspectiva teórica”, se encamina a develar desde una perspectiva teórica, la importancia de la gestión del talento humano como estrategia potenciadora de la calidad del servicio educativo en las instituciones de educación superior públicas. Para ello, el autor realiza un recorrido por las escuelas clásicas de la administración, de modo que destaca el papel del trabajador y su dinámica al interior de las organizaciones. Asimismo, plantea un acercamiento conceptual sobre las nociones de calidad, gestión del talento humano y calidad en el servicio educativo. Concluye destacando el papel que tiene la articulación de los diferentes procesos que constituyen a la universidad, tanto de manera interna como externa, en la consecución de la calidad.

Luis Canek Ángeles Tovar establece en su trabajo: “Influencia de lo económico en organizaciones no lucrativas: Universidad Autónoma Metropolitana y Sistema Nacional de Investigadores”, una reflexión sobre la injerencia del aspecto económico en organizaciones no lucrativas”. A través de los conceptos dinero y trabajo, examina a profundidad el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana

(UAM) y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Bajo el argumento de que se ha introducido una lógica económica en organizaciones que no operan bajo la figura de la empresa, el autor considera pertinente no omitir tal aspecto, sino incluirlo junto con otros elementos como lo social, lo político, lo cultural y lo simbólico, por mencionar algunos, a modo de integrar una visión amplia que permita estudiar a las organizaciones.

Por su parte, Deneb Elí Magaña Medina, Norma Aguilar Morales y Candelaria Guzmán Fernández presentan el desarrollo temático: “El cambio organizacional en la gestión universitaria. El caso del PRODEP y el Sistema Nacional de Investigadores”, el cual tiene como objetivo, describir a través de un análisis documental, cómo la influencia de las políticas públicas impulsadas por la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, han dado lugar a cambios organizacionales en las políticas institucionales de las Universidades Públicas en México, y cómo su evolución ha estado marcada por las directrices nacionales que son modificadas sexenalmente. Los hallazgos apuntan a que, si bien la influencia de los programas ha permitido mejorar prácticas como la búsqueda de recursos financieros que han repercutido en el desarrollo de grupos de investigación y sus condiciones de trabajo, también ha resultado en el detrimento de la autonomía universitaria, propiciando cambios organizacionales que se alejan de la función social de las Universidades Públicas, cuestión que debe retomarse de fondo en materia de política pública.

Finalmente, se encuentra el trabajo titulado “Esquemas flexibles de financiamiento, literatura de la excelencia y procesos de evaluación y acreditación en la educación

superior de México: Algunas consideraciones sobre su dinámica reciente” escrito por Luis Manuel Juncos Quiané, en el que se reseñan los procesos de evaluación y acreditación que desempeñan instituciones como la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología con respecto a la evaluación de los posgrados adscritos al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) y, por último, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Tal revisión, le permite al autor reconocer la necesidad de llevar a cabo un análisis crítico que articule teoría e investigación empírica para ahondar en el diseño e implementación de las prácticas de evaluación y acreditación en las universidades mexicanas.

Como el lector puede apreciar, el contenido del libro representa una oportunidad para encontrar diversos productos de investigación, análisis de problemáticas específicas, así como reflexiones teóricas sobre temas que conciernen a la calidad educativa desde la perspectiva del análisis organizacional.

Lorena Litai Ramos Luna

Referencias

Barba, A.A. (2012). La calidad en las instituciones de educación superior en México ¿De lo privado a lo público? En Barba, A.A. & Lobato C.O. (coord.), Instituciones de educación superior, políticas públicas y organización, pp. 135-150. México: Porrúa.

Buendía, E.A. (2014). La FIMPES y la mejora de la calidad en instituciones privadas. México: ANUIES Dirección de Producción Editorial.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2007). Educación de calidad para todos, un asunto de Derechos Humanos. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/.pdf>.

Investigación en Proceso

La pertinencia como factor clave de calidad y competitividad en los programas educativos de educación superior

Janette Brito Laredo¹
 Adriana Isabel Garambullo²
 Velia Verónica Ferreiro Martínez³

Resumen

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) promueve el aseguramiento de la calidad de los contenidos ofrecidos en sus programas académicos, para que sean adecuados con las necesidades del sector productivo en el ámbito regional, nacional e internacional. En la presente investigación se pretende lograr que el Programa Educativo (PE) de Licenciatura en Contaduría (LC) forme el recurso humano requerido para aumentar la productividad de la región y hacerlo competitivo en un entorno global.

Por lo que el objetivo de este proyecto consistió en analizar la competitividad, pertinencia y calidad del PE de LC de la Facultad de Ingeniería y Negocios, Tecate, perteneciente a la Universidad Autónoma de Baja California. La población está constituida por los empleadores donde laboran los egresados, a quienes para la recolección de los datos, se aplicó un cuestionario estructurado y una entrevista semiestructurada a informantes claves.

Este trabajo de investigación está dirigido a detectar las necesidades de servicios y de formación profesional del PE de LC, de tal forma que retroalimente al plan de estudios, permitiendo con ello demostrar la pertinencia, así como mejorar la competitividad en la práctica educativa y la formación integral del licenciado en contaduría.

Palabras clave: Estudio empleadores, mercado laboral, formación integral.

¹ jbrito@uabc.edu.mx Universidad Autónoma del Estado de Baja California. Calzada Universidad No. 1 Fraccionamiento San Fernando. 665 654-33-40 México/Tecate

² adriana.garambullo@uabc.edu.mx Universidad Autónoma del Estado de Baja California. Calzada Universidad No. 1 Fraccionamiento San Fernando. 665 654-33-40 México/Tecate

³ vferreiro@uabc.edu.mx Universidad Autónoma del Estado de Baja California. Calzada Universidad No. 1 Fraccionamiento San Fernando. 665 654-33-40 México/Tecate

Introducción

Para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES (2005), la pertinencia social es uno de los criterios centrales que han orientado el diseño de las políticas educativas en el nivel superior, durante los últimos años, y se evidencia por la coherencia que existe entre los objetivos y los perfiles terminales de los planes de estudio con las necesidades del ámbito de influencia de la institución educativa, con el mercado de trabajo o con los proyectos de desarrollo local, regional o nacional.

Es decir la pertinencia se relaciona con la capacidad de evolución y adaptación de un PE para generar y/o responder a, nuevas condiciones, derivadas de las demandas sociales de su entorno; de tal forma que para las Instituciones de Educación Superior (IES), es básico contar con estudios periódicos acerca de las condiciones de sus PE para dar respuesta a esas demandas de la sociedad.

También se habla de pertinencia social en torno a la globalización política, cultural y de la educación Referida por la Organización de las Naciones Unidas para la educación UNESCO (1998) como la internacionalización de la educación superior manifiesta en el desarrollo con sus asociados de una visión global de objetivos, tareas y funcionamiento; es decir, de su misión, función, notas institucionales y con ello de proyección de la oferta académica.

Estos planteamientos permiten establecer que la importancia que la oferta educativa, del programa de LC, sea pertinente, es decir, que sea útil al estudiante

y a la sociedad. Uno de los retos que enfrenta el país para que exista mayor competitividad y desarrollo, es contar una educación de calidad y pertinente capaz de formar profesionistas de acuerdo con las competencias que demanda la sociedad del conocimiento.

Tünnermann (2009) señala que lograr la calidad académica es un reto diario de las IES y debe ser parte sustancial para su transformación.

La educación cumple un papel estratégico en el desarrollo económico y social. Es uno de los factores que determina el grado de competencia que está en capacidad de afrontar un país, dadas las exigencias del contexto global.

La Universidad Autónoma de Baja California debe promover el aseguramiento de la calidad de los contenidos ofrecidos en sus programas académicos, para que sean adecuados con las necesidades del sector productivo en el ámbito regional, nacional e internacional.

Por lo que se pretende lograr que el programa de Lic. en Contaduría forme el recurso humano requerido para aumentar la productividad de la región y hacerlo competitivo en un entorno global.

En este sentido el objetivo general de esta investigación consiste analiza la pertinencia del Programa Educativo de Licenciatura en Contaduría ofertado en la Facultad de Ingeniería y Negocios de la Universidad Autónoma de Baja California como factor clave de calidad y competitividad.

El objetivo específico consiste en realizar un estudio de mercado laboral que permita identificar la pertinencia, calidad y competitividad en el proceso de reclutamiento y selección de profesionistas, en el desempeño profesional de los egresados y en la formación profesional recibida.

Marco teórico

La Universidad Autónoma de Baja California, fundamentando su creación la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, establece que la educación será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos, dicho lo anterior en el artículo 3ro, fracción VII de la misma carta magna menciona que:

“Las Universidades y las demás Instituciones de Educación Superior a las que la Ley otorgue Autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a si mismas, realizaran sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinan sus planes y programas; fijaran los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico”.

De esta manera la UABC con sus programas educativos, forma profesionales capaces de fortalecer y apoyar el desarrollo económico y social, que están, estrechamente vinculados con el saneamiento de las finanzas de los entes

económicos, vigilando el establecimiento de una equitativa carga fiscal, orientando y tomando decisiones al lado del pequeño y gran inversionista local, nacional e internacional, apoyando la generación de nuevas empresas, actuando respetuoso del medio ambiente, siendo crítico, proactivo, emprendedor, ético, atento a los nuevos cambios económicos, tecnológicos, un profesional que distingue la Contaduría Pública, que haga de su profesión la búsqueda del bienestar social y colectivo, con una visión internacional, consultor y asesor en empresas públicas y privadas.

Dicho lo anterior se busca el avance en los programas educativos, evaluados en la pertinencia y calidad de los mismos, por lo tanto se analiza dicha variable partiendo de la calidad que llevan implícito los programas educativos. Hoy en día existe una amplia preocupación por la calidad, eficiencia, productividad y competitividad en todos los ámbitos del sistema educativo, siendo este el resultado de un proceso de globalización presente, donde a partir de la segunda mitad del siglo XX se han estado buscando soluciones a problema de calidad educativa en todos los niveles, en los países latinoamericanos, lo cual han conducido a que se hayan generado una gran cantidad de cambios en los programas, en la formación docente y en los recursos empleados a fin de obtener mejores resultados. En este sentido existe una constante búsqueda por mejorar la formación profesional de los estudiantes, asegurando la calidad de la oferta educativa que desempeña un papel fundamental en la competitividad académica, por ello las universidades y los actores que participan en ella, han adoptado la evaluación de programas educativos como mecanismo de mejora Corona (2014).

Calidad y competitividad en la educación superior.

Clemenza, Pelekais y Ferrer (2005) determinan que la calidad en la educación superior, es asumida como un concepto multidimensional, que implica, además de la integración de todos los actores de la institución, involucrar los factores que conforman el sistema educativo y su interacción con el entorno social, económico, cultural y político. Así, la enseñanza, la investigación, el personal, los programas de aprendizaje y la infraestructura son elementos que deben ser considerados al elaborar programas, políticas y estrategias dirigidas a elevar la calidad de estas instituciones. Sin embargo, las universidades están obligadas a mejorar continuamente la calidad de los servicios que presta a la sociedad en el ámbito de sus funciones básicas: docencia, investigación y extensión.

La competitividad en el subsistema de educación universitaria, es el nivel en que ésta crea valor a través de una eficaz gestión de sus recursos y capacidades. La calidad como factor de competitividad debe ser analizado en el contexto de los procesos sociales y políticos en los que interaccionan agentes y actores.

Para que la Universidad sea competitiva se requiere aspectos tales como:

- Ofrecer a los usuarios de los servicios de la Universidad la seguridad de que existen unos niveles mínimos de calidad.
- Adecuación de la infraestructura a los requerimientos de la demanda.
- Desarrollar programas de enseñanza-aprendizaje que califiquen a los estudiantes para las exigencias del mercado laboral; asimilando conocimientos y participando en los procesos de cambio.

- Desarrollar la investigación básica y aplicada con pertinencia social. Capacidad para aprovechar, desarrollar, adaptar y utilizar los conocimientos derivados de las nuevas tecnologías.
- Formación del personal docente y de investigadores como elemento indispensable para lograr una política viable dentro de la gerencia de la educación superior que motorice los procesos.
- Contar con políticas eficientes de financiamiento. Contribuir con las estrategias locales, regionales y nacionales de desarrollo regional.
- Diversificar su oferta educativa a fin de dar respuesta a las necesidades del mundo del trabajo.
- Fortalecer las relaciones de cooperación internacional que impulsen los convenios que sirvan de soporte financiero para las universidades.
- Fortalecer la cooperación internacional con los otros centros de investigación de educación superior y con las oficinas de cooperación internacional de los gobiernos nacionales e internacionales.

Por ello al hablar de calidad para competir se puede hacer desde dos puntos de vista: una intrínseca, que hace referencia a la observación de la ciencia, y otra extrínseca, que hace relación al contexto social de desarrollo. Contemplar las dos visiones al mismo tiempo, supone visualizar un panorama multidimensional de la calidad y comprender que cada Universidad puede tener unos fines y demandas propios.

No basta con reconocer el impacto que tiene la educación en la competitividad, es requisito fundamental “la consolidación de un marco de aseguramiento de la calidad y de la pertinencia de la Educación Superior” (Rodríguez y Palma, 2009).

Pertinencia de programas educativos.

Para dar cumplimiento con la calidad educativa es necesario analizar la pertinencia de sus programas educativos, donde Martínez (2009) resume la pertinencia como la relación entre la enseñanza, investigación y extensión de la cultura, por su parte y realidad social por otra; mientras que la calidad tiene como eje central de la formación y la eficiencia, vinculadas a la misma con la pertinencia y la legitimidad social de la Universidad.

De igual forma Malagón (S.F.) menciona en su artículo: “Es posible afirmar que la pertinencia de la educación superior hoy se hace más viable a partir de una mayor permeabilización del sistema universitario al sistema productivo y ello como resultado también de que ambos sistemas manejan un lenguaje común: flexibilidad, calidad, competitividad, resultados, productividad.”

Por otra parte la Declaración de 1998 fue resultado de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, donde el objetivo era analizar los retos a los que se enfrenta hoy en día la educación, tales como la pertinencia, la calidad, el financiamiento, la equidad y la cooperación internacional en el marco de la sociedad del conocimiento y la globalización. Yarzabal (1997) identifica diferencias entre los países del norte (América del Norte, Europa y Asia), quienes hacen hincapié en aspectos culturales, axiológicos y políticos para el desarrollo de este

nivel educativo, mientras que los del sur (América Latina y el Caribe, África y países árabes) lo hacen en aspectos sociales y económicos con el objetivo de vincular el sector productivo y la Universidad.

Es en este contexto cuando el término “pertinencia” se convierte en un punto de discusión para la educación superior. La Unesco asume el liderazgo sobre la definición del concepto presente en el Artículo 6 de la Declaración (1998: p. 163), en el cual concibe la pertinencia como “la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen”, por lo que se requiere “una mejor articulación con los problemas de la sociedad y el mundo del trabajo”. Lo anterior deja ver que la pertinencia es el “deber ser” de la educación, apelando a su función social. Esta visión sienta las bases de una gramática que define políticas en el nivel superior con base en la percepción de países desarrollados que se convierten en el faro de los países en desarrollo, y la necesidad del vínculo educación-sector productivo legitimado por la universidad contemporánea. Soto (2011).

Considerar la pertinencia de un programa educativo como lo es el de Lic. en Contaduría se muestra con implicaciones significativas en los aspectos curriculares, como lo menciona García (2009), “la educación contable ha sido visionada desde un discurso pedagógico cuyo evolución ha sido significativa desde que se reconoció a la Contabilidad como disciplina universitaria y se inició un proceso de fortalecimiento de la Contaduría Pública como profesión en los países occidentales. Dicho discurso posee implicaciones significativas en los

aspectos curriculares de los diferentes programas de Contaduría Pública, situación presentada en virtud de las implicaciones que tienen la información contable en aspectos micro y macroeconómicos, lo cual ha generado que diversas nociones, teorías y modelos pedagógicos se inserten en la formación contable, con una reflexión crítica y profunda alrededor de su pertinencia.”

En conclusión se considera de suma relevancia, hacer estructuraciones a los programas educativos por el simple hecho de que la misma esencia de la profesión lo requiere y por qué estamos en mundo globalizado cambiante que requiere de profesionistas actualizados, con capacidades de liderazgo, autoridad y trabajo en equipo implementando sus conocimientos de manera eficaz y eficiente que coadyuve a las entidades a cumplir sus metas siendo competitivas en sectores macroeconómicos y microeconómicos, donde ellos a su vez ofrecen grandes beneficios y altas posiciones jerárquicas debido al nivel, conocimientos e impacto que tiene algunos PE tales como el de Lic. en Contaduría.

Metodología

Se realizó el estudio de mercado laboral con la finalidad de identificar la opinión y satisfacción de los empleadores. A continuación se presenta la metodología aplicada en este proyecto, se describe el tipo de investigación, las técnicas y estrategias utilizadas en el estudio. Se describe el proceso de elaboración del cuestionario, la forma de recolección de los datos y el método para el análisis de los resultados.

Este estudio se enmarcara dentro de los postulados que presenta el enfoque cuantitativo de tipo descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), se pretende medir de manera objetiva y con la mayor precisión posible las variables involucradas. Para lograr este propósito se utilizaron escalas de Likert.

De acuerdo con la forma de analizar los datos la investigación es descriptiva, ya que el propósito es decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2003). El presente trabajo es un estudio de campo ya que se encuentra en una situación real o natural en la que se observan las variables.

Población y muestra.

La población objeto de estudio estuvo compuesta por 60 empleadores de los egresados del programa educativo licenciatura en contaduría de la Facultad de Ingeniería y Negocios Tecate, de la Universidad Autónoma de Baja California. Se integró un directorio de empleadores con los datos generales de los mismos. Con base en lo anterior, se diseñó una muestra que garantizó una confiabilidad del 90%, un margen de error del 5% lo que significa un amplio aspecto de la muestra. El resultado final arrojó una muestra de 50 empleadores a encuestar, de la cual se logro encuestar al 86 porciento.

Cuestionario.

El instrumento utilizado para medir las variables de estudio fue un cuestionario construido ex profeso, el cual contiene en la primera sección datos característicos

con el objetivo de obtener información específica del grupo de estudio. La parte principal del instrumento consta de tres dimensiones: 1) Proceso de reclutamiento y selección de profesionistas, 2) Desempeño profesional de los egresados y 3) Formación profesional recibida, cada una con sus respectivas variables e indicadores.

El cuestionario estuvo disponible en versión impresa y electrónica (*online*), se solicitó la reacción de los individuos respecto a las variables a medir usando en su mayoría declaraciones medidas con una escala Likert.

Recolección de datos.

Para dar cumplimiento al objetivo planteado se realizó el siguiente procedimiento para la recolección de los datos del estudio de mercado laboral:

1. Identificación de los empleadores o encargados de la contratación de profesionales en contaduría o áreas afines.
2. Ubicación de informantes “clave” o especialistas tales como dirigentes de asociaciones empresariales, colegios de profesionales y de otras instituciones formadoras.
3. Aplicación de cuestionarios a empleadores.
4. Presentación del informe.

El cuestionario preparado para la recolección de los datos fue aplicado a los empleadores lo cual permitió conocer las opiniones que tienen sobre el desempeño general de los egresados del programa.

La información generada permitió realizar un análisis estadístico de los datos para posteriormente emitir juicios de valor. El análisis de los datos se llevó a cabo por medio de gráficas y cuadros. La captura de los datos fue realizada por ayudantes de investigación utilizando una base de datos en Microsoft Excel.

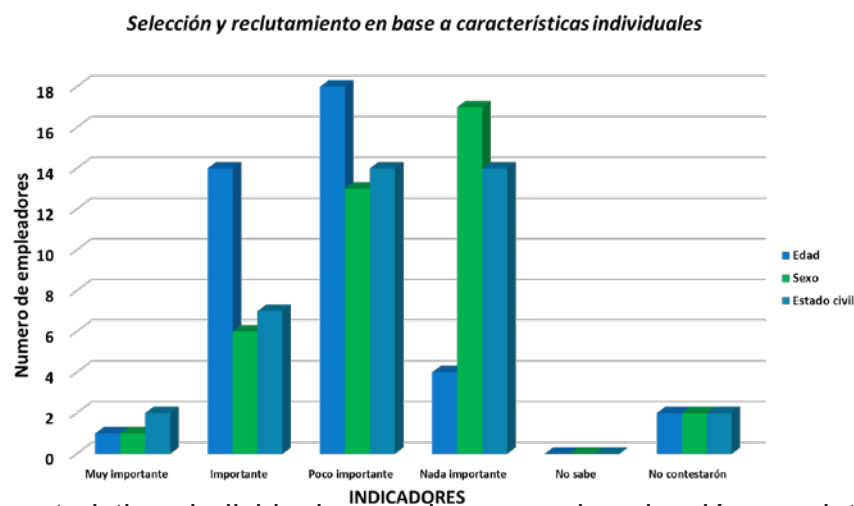
Resultados

En el siguiente apartado se analiza la pertinencia del programa educativo de licenciatura en contaduría como factor clave de calidad y competitividad. Las preguntas guidoras de la presente investigación son las siguientes: ¿El proceso de reclutamiento y selección de profesionistas es adecuado? ¿El desempeño profesional de los egresados es competitivo? Y la formación profesional recibida es de calidad?.

A continuación se presentan los resultados de la encuesta aplicada a los empleadores de empresas prestadoras de servicios, comerciales así como instituciones educativas.

Proceso de reclutamiento y selección de profesionistas.

Las variables que se consideran para el proceso de reclutamiento y selección son: características individuales, antecedentes personales e instrumentos de selección. En base a las características individuales de los egresados, los empleadores consideran como poco importante para el proceso de selección y reclutamiento, el sexo y estado civil, no obstante el 36% de los empleadores opina que es importante tomar en cuenta la edad (Gráfica 1).



Gráfica 1: Características individuales en el proceso de selección y reclutamiento
Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la formación y antecedentes profesionales los empleadores opinan que para dicho proceso de selección y reclutamiento es importante tener en cuenta el prestigio de la institución y las pruebas de conocimiento reflejados en un 62% y 54%, por otra parte el 28% de los empleadores opinan que es muy importante contar con título profesional así como tener experiencia laboral previa (Cuadro 1).

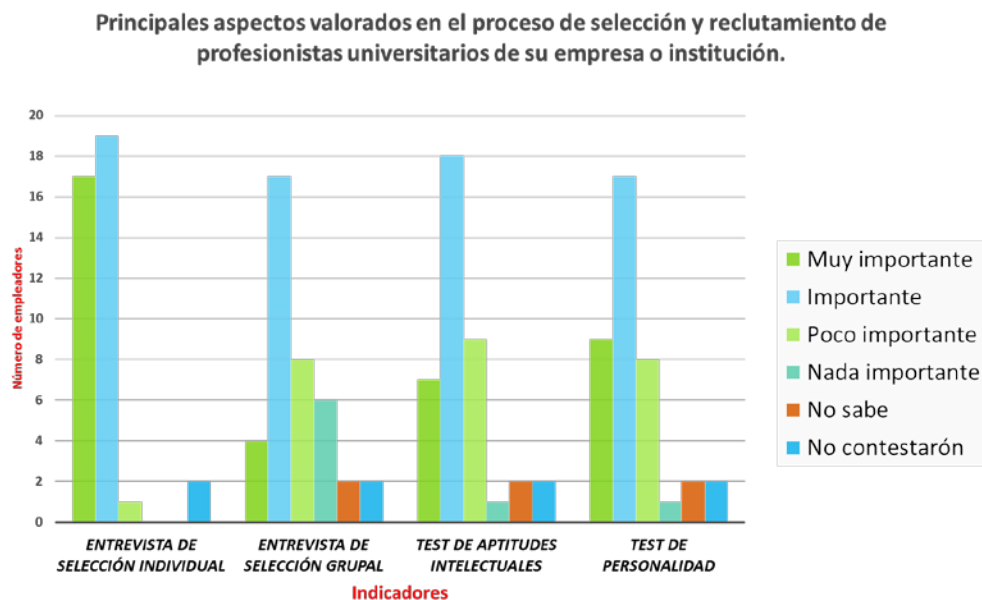
Cuadro 1

Principales aspectos en el proceso de selección y reclutamiento

Por favor indique, cuáles son los principales aspectos valorados en el proceso de selección y reclutamiento de profesionistas universitarios de su empresa o institución.							
INDICADORES	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante	No sabe	No contestarán	TOTAL (%)
Reputación de la institución de	15%	62%	13%	5%	0%	5%	100%
Estudios de posgrado	15%	28%	46%	5%	0%	5%	100%
Título de licenciatura	28%	49%	13%	5%	0%	5%	100%
Contactos o conocidos (recomer	10%	54%	15%	15%	0%	5%	100%
Experiencia laboral previa	23%	46%	18%	8%	0%	5%	100%
Pruebas de conocimiento	21%	56%	13%	5%	0%	5%	100%

Fuente: Elaboración propia

Los empleadores utilizan en su mayoría instrumentos de selección que radica con un 49% en entrevista de selección individual dicho indicador lo consideran muy importante al momento de reclutar, por otra parte creen importante emplear test de aptitudes intelectuales y de personalidad; el 15% opina que la entrevista de selección grupal no es importante (Gráfica 2).



Gráfica 2: Proceso de selección y reclutamiento
Fuente: Elaboración propia

El proceso de reclutamiento y selección de profesionistas que utilizan los empleadores es adecuado y permite identificar los principales aspectos valorados en la elección de los egresados.

Desempeño profesional de los egresados.

Las variables que se consideran para el desempeño profesional de los egresados son: áreas de conocimiento, competencias, habilidades, evaluación de desempeño, actitudes y valores.

En base a las áreas de conocimiento desarrolladas en el campo laboral por los egresados en materias de contabilidad, el 31% de los empleadores opina que ha sido excelente, el 26% consideran como bueno, su desempeño en materias de administración financiera, así como fiscal y auditoría. El 5% considera deficiente el desempeño en materias de administración de costos (Cuadro 2).

Cuadro 2

Áreas de conocimiento en el desempeño profesional

Tomando en consideración las siguientes áreas, ¿en qué grado el egresado está capacitado para su desempeño profesional?							
INDICADORES	Excelente	Bueno	Aceptable	Deficiente	No aplica	No contestarán	TOTAL (%)
Contabilidad	31%	46%	10%	3%	0%	10%	100%
Administración de Costos	21%	28%	31%	5%	5%	10%	100%
Administración Financiera	21%	33%	21%	10%	5%	10%	100%
Fiscal	21%	33%	26%	8%	3%	10%	100%
Auditoría	15%	36%	26%	10%	3%	10%	100%

Fuente: Elaboración propia

Las competencias desempeñadas en el ámbito laboral por los egresados de UABC Tecate han sido buenas, el 56% de los empleadores opina que los conocimientos teóricos y prácticos se han desempeñado de esta manera en su organización; el 18% de los empleadores cree aceptable la formación técnica, por su parte el 13% de los empleadores considera que están deficientes en el dominio de otros idiomas (Cuadro 3).

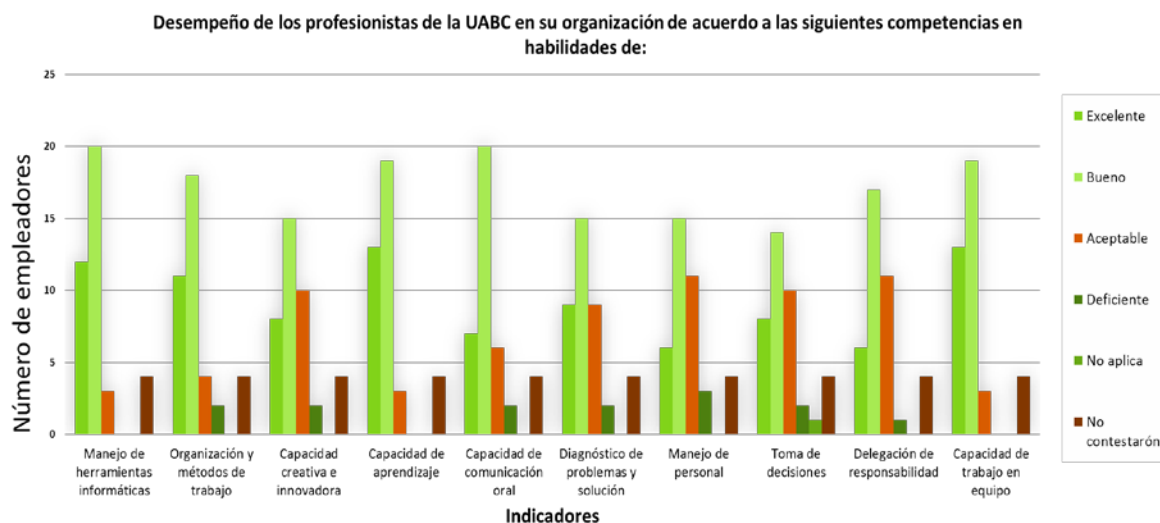
Cuadro 3*Competencias de los profesionistas*

Por favor, indique el desempeño de los profesionistas de la UABC en su organización de acuerdo a las siguientes competencias habilidades y actitudes:

INDICADORES	Excelente	Bueno	Aceptable	Deficiente	No aplica	No contestarán	TOTAL (%)
Conocimientos teóricos	21%	56%	10%	3%	0%	10%	100%
Conocimientos prácticos	21%	49%	15%	5%	0%	10%	100%
Formación técnica	28%	41%	18%	3%	0%	10%	100%
Dominio de otros idiomas	10%	26%	38%	13%	3%	10%	100%

Fuente: Elaboración propia

Durante la formación profesional de los estudiantes en la Lic. En contaduría se implementan métodos teóricos-prácticos para poder desarrollar habilidades al momento de desempeñar los conocimientos adquiridos, dicha formación refleja en la presente investigación que el 33% de los empleadores considera excelente la capacidad de aprendizaje y el trabajo en equipo, el 51% valora como bueno el manejo de herramientas informáticas en su desempeño laboral, así como la organización y métodos de trabajo destacando un 46% en dicho indicador, ello se puede atribuir la particularidad de la contaduría pública como profesión enunciándose como la profesión más organizada de acuerdo al Instituto Mexicano de Contadores Públicos (IMCP), por su parte la capacidad creativa e innovadora, así como la toma de decisiones se destacan en 38% aproximadamente. Cabe mencionar que el 8% de los empleadores califica como deficiente el manejo de personal (Gráfica 3).

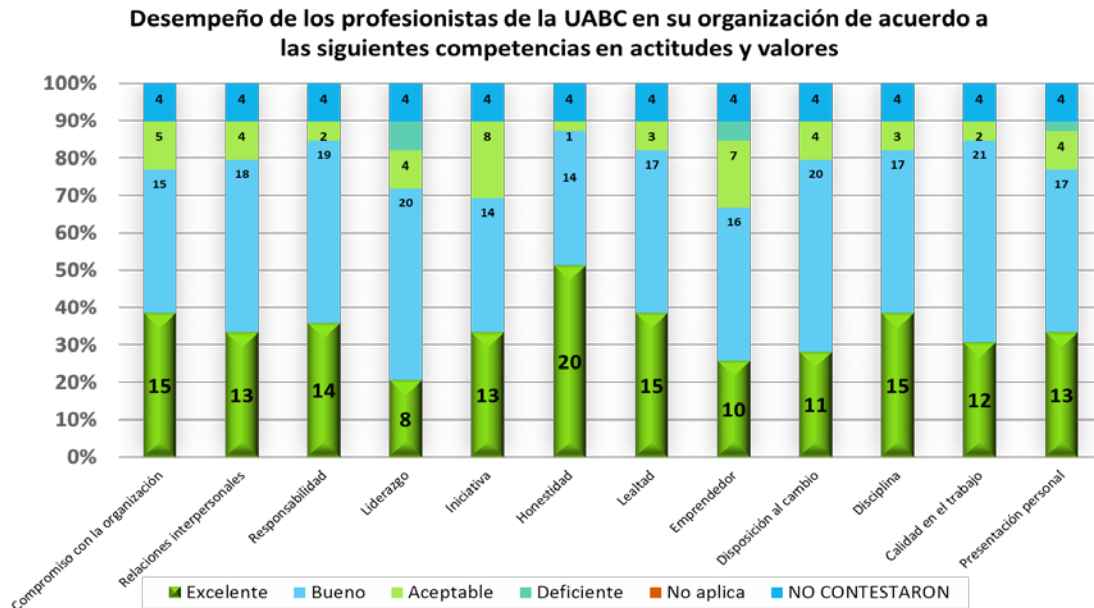


Gráfica 3: Habilidades de los profesionistas

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo al código de ética bajo el cual se debe dirigir el contador público durante el ejercicio de su profesión, se destaca: la diligencia, competencia y comportamiento profesional, la confidencialidad, la integridad y objetividad; con estas bases podemos converger en actitudes y valores tales como honestidad, lealtad, compromiso con la organización, responsabilidad, disciplina y calidad en el trabajo.

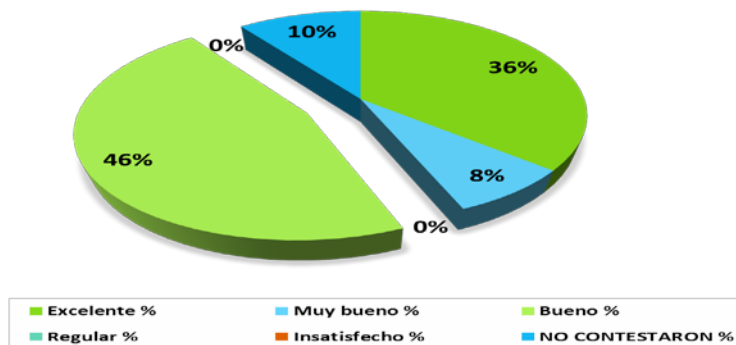
Dichos indicadores antes mencionados son evaluados como excelente con un 39% en opinión de los empleadores; por otra parte, el 46% de los empleadores opina que las relaciones interpersonales son buenas consideran el resto de los empleadores considera deficiente la capacidad de liderazgo, de ser emprendedor así como su presentación personal (Gráfica 4).



Gráfica 4. Actitudes de los profesionistas
Fuente: Elaboración propia

Aproximadamente el 46% de los empleadores evalúa como bueno el desempeño general de los profesionista de UABC, por su parte el 36% califica como excelente la labor desarrollada (Gráfica 5).

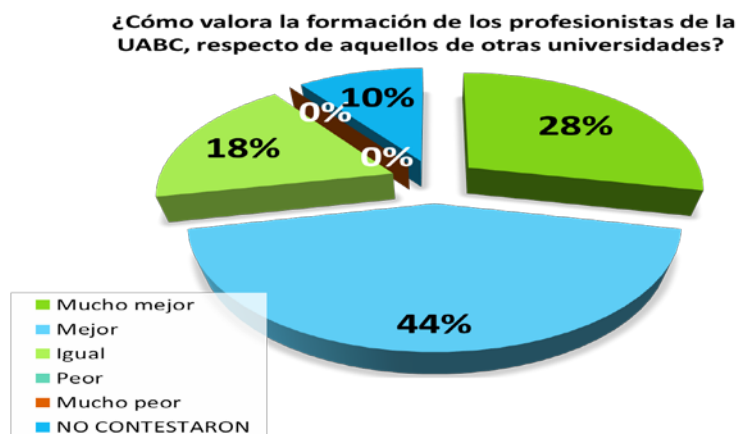
Evaluación del desempeño general en el trabajo de los profesionistas de la UABC



Gráfica 5. Evaluación del desempeño
Fuente: Elaboración propia

Cabe mencionar que la formación de los profesionistas de UABC en comparación respecto de otras universidades es mejor ya que los indicadores

arrojan un 44% a dicha valoración, el 18% de los empleadores opina que es igual, destacando con un 28% que dicho desempeño es mucho mejor (Gráfica 6).



Gráfica 6. Comparación de la formación profesional
Fuente: Elaboración propia

En general los empleadores consideran muy competitivo el desempeño profesional de los egresados de Lic. en Contaduría de la Facultad de Ing. y Negocios Tecate de la UABC.

Formación profesional recibida.

Las variables que se consideran para la formación profesional recibida son: competencias del perfil de egreso, plan de estudios, materias optativas así como satisfacción del ejercicio profesional.

En base a las competencias del perfil de egreso desarrolladas durante la formación profesional de los Lic. En Contaduría se destacan:

- Seleccionar y diseñar los elementos de un sistema de información financiera mediante la utilización de la normatividad contable, para que brinde

apoyo en la toma de decisiones en las entidades económicas de una manera responsable.

- Apoyar a la optimización de los recursos aplicando el proceso administrativo desde una perspectiva nacional e internacional para lograr la eficientización de las entidades económicas, con una actitud propositiva y de colaboración.
- Valorar las disposiciones fiscales y legales vigentes que le son relativas a una entidad económica, mediante la aplicación y análisis de las normas correspondientes, para dar cumplimiento a las obligaciones tributarias de las entidades económicas con honestidad.
- Emitir opiniones de conformidad con las normas y procedimientos de auditoría, disposiciones legales, fiscales y administrativas sobre la información financiera para la toma de decisiones en las entidades económicas, con una actitud de imparcialidad.

Dicho lo anterior, el 26% de los empleadores considera que el grado de competencia para la utilización de la normatividad contable y valoración de las disposiciones fiscales y legales es excelente. Por su parte el 46% de los empleadores opina que el grado de competencia en identificación de normas y procedimientos de auditoría es bueno, el resto de los empleadores consideran como aceptable la aplicación de procesos administrativos (Cuadro 4).

Cuadro 4
Competencias del perfil de egreso

Señale en qué grado el egresado de la Licenciatura en Contaduría es competente para:							
INDICADORES	Excelente	Bueno	Aceptable	Deficiente	No aplica	No contestarán	TOTAL (%)
Utilización de la normatividad contable	26%	38%	13%	8%	0%	15%	100%
Aplicación del proceso administrativo	23%	41%	18%	3%	0%	15%	100%
Valoración de las disposiciones fiscales y legales	26%	33%	23%	3%	0%	15%	100%
Identificación de las normas y procedimientos de	18%	46%	13%	8%	0%	15%	100%

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la actualización del plan de estudios, los empleadores remarcan como muy importante la enseñanza de paquetes contables, contenidos técnicos y las prácticas profesionales arrojando dichos indicadores un promedio de 61% . Los contenidos teóricos los consideran importantes en una 23% aproximadamente, y el resto opina que idiomas y los contenidos metodológicos no son importantes (Cuadro 5).

Cuadro 5
Actualización del plan de estudios

Señale en qué grado es importante actualizar los siguientes aspectos del plan de estudios de los egresados que laboran con Usted.					
INDICADORES	Muy importante	Importante	Nada Importante	No contestarán	TOTAL (%)
Contenidos teóricos	31%	51%	3%	15%	100%
Contenidos metodológicos	36%	44%	5%	15%	100%
Contenidos técnicos	59%	23%	3%	15%	100%
Prácticas profesionales	64%	18%	3%	15%	100%
Enseñanza de paquetes contables	62%	21%	3%	15%	100%
Idiomas	3%	0%	0%	97%	100%
PROMEDIO	62%				

Fuente: Elaboración propia

Para reforzar y ampliar los conocimientos en las distintas ramas en las que un contador egresado de UABC, se puede desempeñar, la universidad emplea una

amplia gama de materias optativas; y estas son: análisis de legislación aduanera, mercadotecnia, productividad, técnicas de negociación, técnicas de investigación, costos y productividad, investigación de operaciones, producción, auditorías especiales, casos prácticos de costos, contabilidad internacional contabilidad consolidada, contabilidades especiales, dictámenes, finanzas internacionales, investigación contable y mercado de valores.

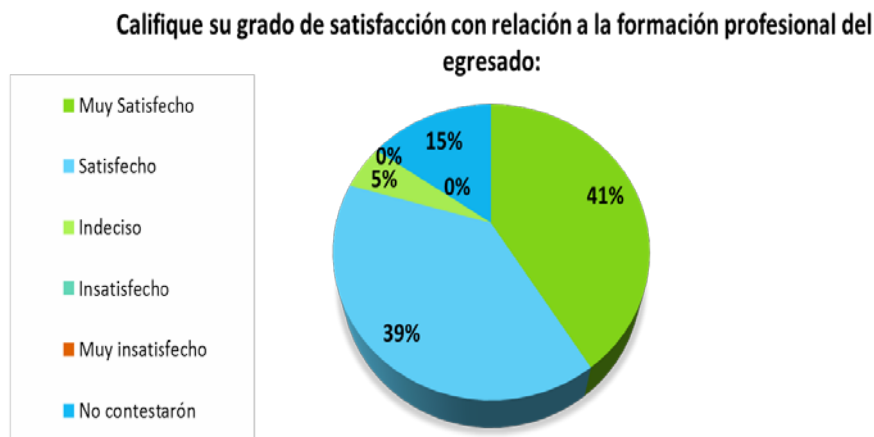
De las optativas antes mencionadas un promedio de 28% de empleadores consideran eficientes materias de legislación aduanera, costos y productividad, técnicas de negociación e investigación, así como investigación de operaciones, auditorías especiales, contabilidades consolidadas, internacional y especiales, finanzas internacionales y mercado de valores, considerando que en Tecate se encuentra un sector potente en Industrias Manufactureras, Maquiladoras y de Servicios de Exportación (IMMEX), de las cuales se requieren amplios conocimientos en dichas materias optativas, es por ello que los empleadores consideran como excelente implementarlas en el plan de estudios.

Materias como mercadotecnia, producción en un promedio de 43% consideran que es bueno debido a que se deben de tener diferentes enfoques al momento de llevar la práctica contable, ya que al involucrase más en áreas de este tipo se podrán tener mejores resultados e interpretaciones en el desarrollo profesional. El 8% opina que materias de producción son deficientes para llevarlas a cabo en el ejercicio de la profesión.

En opiniones de los empleadores consideran que se han cubierto las más importantes. No obstante sugieren que se oferten en el plan de estudios, diversos paquetes contables actualizados, su contenido y debida aplicación, para que los alumnos adquieran conocimientos cercanos a la realidad, asignaturas en otros idiomas además de inglés, costeo de productos en base cero, método de costeo ABC, análisis de costos y utilidades, preparación de presupuestos, estrategias fiscales relacionadas a nomina, desarrollo de negocios, contabilidad gubernamental, emprendedurismo, comercio exterior, así como la implementación de paquetes de software en anexo 24 para dar cumplimiento a las disposiciones emitidas en Reglas Generales de Comercio Exterior con enfoque en sistemas automatizados para control de inventarios, requeridos para el ejercicio de las IMMEX, así como anexo 31 que indica el Sistema de Control de Cuentas de Créditos y Garantías tratándose de administración y control de los créditos fiscales y los montos garantizados al amparo de empresas certificadas para efectos de IVA e IEPS, materias en planeación estratégica, información financiera para la toma de decisiones, control y desarrollo de negocios.

Otras áreas de interés como psicología administración de la salud, hospitalaria y médica, practica forense en materia legal jurídica contable, oratoria, personalidad y presencia, trabajo en equipo, liderazgo y coaching.

De acuerdo a la satisfacción del ejercicio profesional el 41% de los empleadores valoran como muy satisfecho, así mismo una cantidad significativa que arroja el 39% está satisfecho con la formación de los egresados (Gráfica 7).



Gráfica 7. Satisfacción de la formación del egresado
Fuente: Elaboración propia

La formación profesional recibida se considera de calidad, sin embargo se encontraron algunas áreas de oportunidad para los egresados sobre todo en el dominio del idioma inglés.

De acuerdo los resultados del estudio realizado para conocer la pertinencia del Programa Educativo de Licenciatura en Contaduría ofertado en la Facultad de Ingeniería y Negocios de la Universidad Autónoma de Baja California se concluye que el proceso de reclutamiento y selección de profesionistas es adecuado y pertinente; el desempeño profesional de los egresados resulto ser competitivo y la formación profesional recibida es de calidad, por lo que estos factores influyen en la calidad y competitividad del programa educativo.

Conclusiones y recomendaciones

A manera de conclusión el presente estudio permitió identificar los requerimientos que coadyuvan en la satisfacción de necesidades en el mercado laboral de los empleadores y poder así emitir juicios de valor para contribuir a la mejora del plan de estudios de LC.

Se recomienda interpretar cada una de las variables de estudio así como complementar el estudio incluyendo un estudio de egresados y las expectativas educativas, para obtener la opinión de los estudiantes de nivel medio superior respecto al programa educativo y sus preferencias vocacionales con la finalidad de valorar la pertinencia como requerimiento para elevar la competitividad y calidad del programa educativo.

Bibliografía

- ANUIES. 2005. Anuario Estadístico 2004. Población Escolar de Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos. ANUIES. México, D.F. México.
- Clemenza, C., Pelekais, C., Ferrer, J. (2005). La calidad como elemento competitivo en las Universidades. *En Revista de Artes y Humanidades UNICA [en línea] 2005, 6 (Septiembre-Diciembre)*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118766004>> ISSN 1317-102X
- Corona J. (2014). Programas Educativos de Buena Calidad. Valoración de Estudiantes vs. Expectativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en México. Universidad Autónoma de Puebla (México).

- Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998). La contribución al desarrollo nacional y regional, Documento temático, París, UNESCO.
- Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. Forjar una nueva visión de la Educación Superior
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016). Artículo 3 [Título VII]. Recuperado de:
<http://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos>
- García D. (2009). ¿Qué significa hacer el “pensamiento contable”? Elementos para la comprensión de algunos problemas teóricos involucrado en tal actividad. En Revista Lúmina, 2009, no. 10.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. México D. F.: McGraw Hill.
- Malagón, L. (S.F.). La pertinencia en la educación superior: Elementos para su comprensión. Revista de la Educación Superior Número 127. Recuperado de: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/127/4/1/es/la-pertinencia-en-la-educacion-superior-elementos-para-su-comprension>
- Martínez (2009). Pertinencia social de los egresados del programa educativo de Ingeniero Químico de la Facultad de Química de la Universidad Autónoma del Estado de México. Tecnología Ciencia Ed. IMIQ vol. 24 núm. 1.
- Rodríguez-Ponce, E. y Palma-Quiroz, A. (2010). Desafíos de la educación superior en la economía del conocimiento. *Ingeniare: Revista chilena de*

ingeniería, vol. 18 N° 1, 2010, pp. 8-14. Recuperado de:

<http://www.scielo.cl/pdf/ingeniare/v18n1/art02.pdf>

Soto, A. (2011). La pertinencia de la educación superior mexicana: análisis de cuatro décadas. Pampedia, No.7. Recuperado de:

<https://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-7/La-pertinencia-de-la-educacion-superior-Mexicana-analisis-de-cuatro-decadas.pdf>

Tünnermann, C. (2009). Pertinencia y calidad de la Educación Superior. Seminario

“Tendencias y desafíos de la Educación Superior en el marco de la Conferencia Mundial de Educación Superior París 2009”. Recuperado de

http://www.cna.gov.co/1741/articles-311056_Tunnerman.pdf

UNESCO. (1998). La educación superior en el siglo XXI visión y acción.

Conferencia mundial sobre educación superior. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>.

Yarzabal, L. (1997). La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe, Caracas, CRESALC/UNESCO, T. 1 y 2.

Prácticas de gestión directiva y académica que interpelan de manera negativa la calidad de las instituciones educativas públicas: El caso del Distrito de Santa Marta, Colombia

Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago¹

Olga Cleosilda Chica Palma²

Javier Viloria Escobar³

Resumen

El presente capítulo presenta resultados preliminares del proyecto de investigación “Prácticas de gestión directiva y académica que interpelan significativamente la calidad de las instituciones educativas públicas de básica y media del distrito de Santa Marta”, que se desarrolla en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena – RUDECOLOMBIA, en la línea de investigación “Administración y Desarrollo de los Sistemas Educativos” y el Grupo de Investigación GRACE: Grupo de Análisis de la Cultura Escolar, categorizado en A por Colciencias.

Este capítulo tiene como objetivo develar las prácticas de gestión directiva y académica que inciden de manera negativa en la calidad de las organizaciones educativas públicas de Santa Marta, evidenciando estrategias que han afectado el desempeño de las instituciones en los modelos de evaluación. Para esto, se parte encuadra una metodología propia de las investigaciones cualitativas donde se priorizan las voces de los actores educativos y se aborda desde las implicaciones de la complementariedad etnográfica, para armonizar diversas concepciones metodológicas en el estudio.

Los resultados más relevantes presentan unas falencias en la gestión directiva relacionadas con el direccionamiento estratégico de las instituciones y unas problemáticas propias de los procesos asociados a la gestión académica que han contribuido a los malos resultados en términos de calidad en las instituciones. Se espera profundizar en estos aspectos en la medida que se avance en los trayectos y pretensiones de la investigación.

Palabras clave: Prácticas de gestión directiva, Prácticas de gestión académica, calidad educativa, organizaciones educativas.

¹ Nacionalidad: colombiano. joswaldosanchez@gmail.com Institución de Afiliación: Universidad del Magdalena Dirección: Carrera 32 N°. 22-08, Santa Marta, Colombia Teléfono: (57) (095) 4217940. Ext. 1208-1313

² Nacionalidad: colombiana. olgacleo@gmail.com Institución de Afiliación: Universidad del Magdalena Dirección: Carrera 32 N°. 22-08, Santa Marta, Colombia Teléfono: (57) (095) 4217940. Ext. 1208-1313

³ Nacionalidad: colombiano. javierviloriaescobar@gmail.com Institución de Afiliación: Universidad del Magdalena Dirección: Carrera 32 N°. 22-08, Santa Marta, Colombia Teléfono: (57) (095) 4217940. Ext. 1208-1313

Introducción

Los resultados de las instituciones educativas de Santa Marta (Colombia) en el marco de las Pruebas Censales que aplica el Ministerio de Educación Nacional, evidencian serias falencias y problemas en la calidad del servicio educativo.

En datos del Ministerio de Educación Nacional y del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES-, Santa Marta ocupó en las pruebas Saber 11 del año 2014 el puesto 56 entre las ciudades capitales e intermedias en un rango de evaluación de 70 entes territoriales, mientras que para el año 2015 los resultados medidos en términos de esta misma prueba evidencian una agudización de la calidad educativa de la ciudad al ubicarla como la penúltima en cuanto a las ciudades capitales de Colombia con porcentajes que no logran superar los obtenidos por las ciudades intermedias.

Desde las implicaciones de la gestión educativa (especialmente la gestión directiva y académica), Sánchez, Linero y Martínez, (2014) sostienen que existen unas tensiones entre los discursos pedagógicos y administrativos en la gestión de las instituciones educativas que inciden en la calidad de las organizaciones escolares, lo que se convierte en un punto de partida importante para explorar tales dimensiones en la ciudad de Santa Marta.

El presente capítulo hace parte del Proyecto de Investigación Científica “Prácticas de Gestión Directiva y Académica que interpelan significativamente la calidad de las instituciones de educación básica y media del distrito de Santa

Marta” que se desarrolla dentro de la línea de investigación “Administración y Desarrollo de los Sistemas Educativos” del Grupo de Análisis de la Cultura Escolar (GRACE), adscrito al Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena –RUDECOLOMBIA-. En este Proyecto subyace un interés investigativo de tipo comprensivo, situado en una perspectiva crítica de las ciencias; desde la cual se propende por la configuración de conocimiento científico, en este caso pedagógico; con potencialidad transformadora de las prácticas de gestión de las organizaciones educativas del territorio. Se trata de un Proyecto a través del cual se pretende hacer una lectura crítica de prácticas de gestión directiva y académica que interpelan significativamente la calidad de las instituciones públicas de educación básica y media del Distrito de Santa Marta.

En este capítulo se pretende recuperar prácticas de gestión directiva, las cuales incluyen aspectos relacionados con el horizonte institucional, involucrando los procesos orientados a facilitar la coordinación e integración de los procesos institucionales y la inclusión del establecimiento educativo en los contextos local y regional. El reto institucional de la gestión directiva es el de armonizar y coordinar los esfuerzos de las diferentes áreas de gestión de las organizaciones educativas en consonancia con su horizonte institucional; horizonte que en la medida que es pertinente prepara a la institución para responder a los múltiples retos que debe enfrentar.

Así mismo, también se tiene la intención investigativa de recuperar prácticas de gestión académica, la que a su vez considera una de las dimensiones claves de la institución educativa y su razón de ser: asegurar el desarrollo de las

competencias de aprendizaje de los estudiantes. En esta dimensión de la gestión institucional se indaga por los elementos estructurales de la gestión, tanto directiva como académica, los aspectos básicos de las prácticas de aula, el seguimiento y la evaluación.

Tanto las prácticas de gestión directiva como las académicas son determinantes y factores incidentes en los procesos y resultados de calidad de las organizaciones educativas y en este capítulo son objeto de recuperación, sistematización y evaluación, en función de su nivel de interpelación en el mejoramiento o desmejoramiento de la calidad de las organizaciones educativas. En particular en esta interpelación se explora y comprende su influjo negativo en los procesos y resultados de calidad de las instituciones de educación básica y media del Distrito de Santa Marta, considerando que la calidad educativa ejerce una función determinante en el futuro de las sociedades. (Torres, Vélez y Altamar, 2015)

A partir de esta recuperación y valoración de prácticas y del establecimiento del impacto de su interpelación se espera documentar prácticas inadecuadas, para ser evitadas y superadas; todo ello porque estas prácticas tiene un gran potencial generador y de motricidad sobre la calidad de las organizaciones educativas. (Maussa, 2014)

Encuadre teórico referencial

Considerando que el presente texto recoge un producto académico de avance de esta investigación, se incluye a continuación una primera aproximación en la

fundamentación teórica de las categorías anteriores; la cual no es exhaustiva ni concluyente, sino que lo que pretende es demarcar las coordenadas que delimitan la naturaleza y alcances de cada categoría y la perspectiva desde la cual se privilegia su argumentación.

Categoría 1. Calidad de las organizaciones educativas: El concepto de calidad en la educación, aunque se inserta en unos parámetros de subjetividad a partir de construcciones individuales y colectivas de los actores involucrados (Viloria et al., 2015), es fundamental para medir el desarrollo de las políticas educativas que se aplican y el efecto de las prácticas de la gestión directiva en las organizaciones escolares.

En este mismo contexto de la calidad como un constructo que se elabora socialmente en las comunidades y que está determinado por las implicaciones históricas y las necesidades propias del contexto, Miranda y Miranda (2012) expresan que *la calidad en la educación es una idea que se encuentra histórica y socialmente determinada, esto es, “cada época debe responder a una serie de requerimientos particulares y cada sociedad tiene el compromiso de crear una educación que responda a tales requerimientos particulares” (p. 44).*

Entendiendo que la calidad de una organización educativa no se encuentra determinada solamente por la medición de los resultados formales de un establecimiento sino que responde a una serie de dimensiones instituidas de manera informal que afectan y son afectadas por las implicaciones de la gestión educativa.

Categoría 2. Políticas educativas: Las políticas educativas se establecen a partir de las implicaciones sociales de los procesos educativos y considerando las construcciones históricas que se han determinado en el contexto de las necesidades de las poblaciones en un territorio específico. Por lo tanto, son manifestaciones oficiales para intervenir el sistema educativo a favor de un mejoramiento de las condiciones de calidad de las actividades de gestión educativa.

Chapela y Jarillo (2006) en una investigación realizada en México, sostienen que se hace necesario

Reflexionar sobre la repercusión de las políticas mundializadas en las políticas y prácticas educativas de instituciones específicas se hace necesaria primero, en la medida en la que revela algunos de los contenidos simbólicos que perfilan la identidad de las instituciones; segundo, en tanto facilita la evaluación y el entendimiento de esa identidad; tercero, para el ejercicio de la reflexión de la institución que se pueda asumir como responsable de su propio destino; y finalmente para la revaloración y el rediseño de las políticas propias de la institución (p. 1).

Dotando de un alto sentido de identidad social el funcionamiento de las instituciones educativas, y proponiendo una alternativa para el desarrollo de las políticas educativas en este mismo enfoque social, histórico y cultural de las organizaciones.

Según Rivero (2005) las políticas educativas se deben desarrollar atendiendo a unos factores específicos que influyen en el funcionamiento de los sistemas educativos y determinan la calidad de los mismos a la luz de los resultados medidos en las pruebas oficiales y los procesos de verificación y evaluación de las prácticas de gestión directiva y académicas. Estos factores deben ser atendidos en el marco del diseño y establecimiento de las políticas educativas para generar mayores impactos en los procesos educativos de las instituciones escolares.

Es evidente que las prácticas de gestión de las organizaciones escolares es un asunto que se debe intervenir desde las posibilidades de las políticas educativas para potenciar las competencias de los directivos y mejorar los procesos y actividades que se desarrollan al interior de las escuelas o centros educativos.

Categoría 3. Administración y desarrollo de los sistemas educativos:

Teniendo en cuenta lo establecido en la línea de investigación del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena, se establece lo siguiente (Sánchez, 2012):

En esta Línea la primera de sus sub-categorías constitutivas es la “Administración”, que como tal delimita el campo de las ciencias que se ocupa de la generación, regulación, reconstrucción, producción y comunicación de conocimientos científicos y desarrollos tecnológicos sobre los procesos de planeación, organización, dirección, control, seguimiento y evaluación aplicados en el ámbito de las organizaciones que en diferentes niveles se ocupan del desarrollo del Sistema Educativo.

En el contexto de esta línea de investigación se asumen las organizaciones educativas como sistemas autopoieticos y autorreferenciales que tienen como misión ofrecer y/o gestionar procesos educativos que interpelan y promueven el desarrollo de los individuos y de la sociedad, desde la perspectiva de sus múltiples aprendizajes.

La otra sub-categoría que está en relación de complementariedad con la de “Administración” es la de “Desarrollo”, la cual tiene aquí un carácter teleológico ya que su orientación está siempre en perspectiva de la finalidad misma de la educación; la cual se define en función del desarrollo humano y social, en un marco de sustentabilidad y de desarrollo cultural, desde los principios de calidad, eficiencia, y responsabilidad social de la educación. El Desarrollo ubica aquí la “Administración” en perspectiva, ya que esta va más allá de garantizar el simple y cotidiano accionar de las diversas organizaciones educativas, institucionales o sectoriales, y supone un conjunto de procesos articulados encaminados a garantizar el cumplimiento del objeto social y misional de tales organizaciones educativas; el cual se construye y reconstruye a partir de unas finalidades educativas previamente establecidas y otras emergentes, en contextos sociales e históricos particulares.

La alusión final que se incluye en la denominación de la línea, la cual denota que la educación es un “sistema”, se plantea desde la perspectiva de los sistemas autorreferentes, autopoieticos o cerrados, en los cuales un sistema se define por su carácter identitario, por la delimitación de sus límites y por la interpenetración que se opera con otros sistemas. En este sentido la educación se define como

sistema por cuanto tiene un carácter identitario particular a partir de su naturaleza como sistema formativo, unos límites específicos que la configuran y delimitan y unas interpenetraciones que maneja en su interacción con otros sistemas; esto último en oposición al enfoque clásico de la teoría de los sistemas abiertos, cuyo precursor es Bertalanfy, y en consonancia con teorías revolucionarias como la de los sistemas autopoieticos y auto-referenciales que apoyados en la teorías de Maturana y Varela han sido desarrollados teóricamente de manera notable por Luhmann.

Categoría 4. Prácticas de gestión directiva y académica (categoría axial):

Según Barrientos y Taracena (2008) la gestión directiva de las instituciones educativas se desarrolla en tres aspectos fundamentalmente, que engloban todos los procesos y dinámicas funcionales de la organización escolar: Aspectos macroinstitucionales y sociales, Aspectos microinstitucionales y Aspectos personales.

La gestión directiva se preocupa del buen funcionamiento de estos factores y sus esfuerzos se orientan a garantizar, desde la planeación y la organización, una armonización de los actores y dinámicas funcionales en la institución educativa.

La gestión directiva se responsabiliza entonces, de los encuadres administrativos en la organización para cumplir con sus propósitos misionales de formar personas y conseguir los objetivos que se plantean en el marco de la prospectiva educativa.

La gestión directiva, al ser abordada desde las implicaciones de nuevos paradigmas teóricos y metodológicos, implica un abordaje desde diversos componentes que se relacionan con los procesos propios de sus dinámicas. (Freytes, 2002), p. 587). Exige repensar la gestión de las instituciones educativas desde nuevos enfoques que integran una visión más holística del funcionamiento organizacional, en la medida que las escuelas no se pueden reducir a sistemas aislados; sino que por el contrario, son organizaciones vivas que albergan un conjunto de dinámicas y se relacionan con los actores y factores que hacen parte del medio en el cual desarrollan su función (Viloria, Daza y Pérez, 2016)

La gestión académica, a la par de la gestión directiva, se encarga de direccionar la dinámica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que son los procesos centrales del funcionamiento organizacional: todas las dimensiones de la gestión directiva se enfocan en garantizar la eficiencia de estos procesos; sin embargo por su propia naturaleza la gestión de las prácticas pedagógicas requiere de procesos particulares que garanticen su efectividad.

La gestión de las prácticas académicas se convierte entonces en un tema de vital importancia para la calidad del proceso formativo que enfrentan los estudiantes; requiriendo de un ejercicio participativo que involucra a todos los actores de la comunidad educativa a expensas de lograr resultados más eficientes.

En la perspectiva compleja y sistémica de la organización educativa que plantea la presente investigación, tanto la gestión directiva como la gestión de las prácticas pedagógicas requieren ser reflexionadas en función del contexto y la

realidad de la organización en perspectiva siempre de buscar una mejor calidad de la educación que se ofrece en cada organización escolar.

Prácticas de gestión directiva: Desde la perspectiva legal en Colombia, estas prácticas se interpretan bajo la perspectiva del Artículo 6 del Decreto 1278 de 2002 que las asocia, en la figura de directivos docentes, con *las actividades de dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación en las instituciones educativas se denominan directivos docentes, y son responsables del funcionamiento de la organización escolar.*

En el mismo artículo del Decreto, se hace una enunciación de los cargos que corresponden a directivos docentes, con el propósito de configurar las denominaciones que han de establecerse en las entidades territoriales del país. *“Los cargos de directivos docentes estatales serán: director rural de preescolar y básica primaria; rector de institución educativa en educación preescolar y básica completa y/o educación media; y coordinador”.*

Los directivos docentes se constituyen en ejes fundamentales para la ejecución de la gestión educativa y por lo tanto, sus actividades deben estar relacionadas con las labores administrativas de la organización escolar fundamentalmente. Para Sandoval et al, (2008) *“los directivos docentes parten del hecho de que no solo se debe trabajar en torno a la búsqueda y gestión de los recursos, sino que, además, la parte humana es un componente fundamental. Comienzan a inducir el planteamiento basado en una visión institucional construida con la participación de la comunidad educativa, y a fomentar el trabajo en equipo a través de áreas de diseño o de proyectos (. 21)*

Prácticas profesionales de gestión docente: Según el Artículo 5 del Decreto 1278 de 2002 son las labores académicas que se desarrollan directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en sus procesos de enseñanza y de aprendizaje. Además incluyen.

(...) actividades curriculares no lectivas complementarias de la función docente de aula, entendidas como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres de familia y acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación.

Los docentes se constituyen desde las perspectivas normativas, en sujetos fundamentales para el desarrollo de los procesos educativos al interior de las organizaciones escolares.

Categoría 5. Desempeño de calidad en pruebas saber: En Colombia se han establecido unos modelos de medición del aprendizaje de los estudiantes y para hacer seguimiento a los procesos de gestión de las instituciones educativas. El Ministerio de Educación Nacional ha definido un conjunto de pruebas que se aplican desde los niveles básicos hasta la formación media antes del ingreso a la Universidad. Este conjunto de pruebas se ha denominado “Saber” y miden el

desempeño de las instituciones educativas para realizar una caracterización y listado de los niveles en los que se encuentra cada una.

En un primer escenario se encuentran las Pruebas Saber 3°, 5° y 9°, cuyo principal propósito *“es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica, como seguimiento de calidad del sistema educativo”*. (MEN, 2015).

A partir de los resultados de estas pruebas se genera un importante conglomerado de información para las entidades oficiales y las administraciones públicas que le sirven para tomar decisiones sobre el estado de la educación básica mediante la elaboración de políticas educativas que impacten significativamente la calidad de los procesos educativos.

Además de esta perspectiva propositiva, las pruebas en la educación se soportan como una herramienta para hacer seguimiento a las estrategias de gestión directiva y pedagógica que se han aplicado para mejorar la calidad de las instituciones. *Su carácter periódico posibilita, además, valorar cuáles han sido los avances en un determinado lapso y establecer el impacto de programas y acciones específicas de mejoramiento* (MEN, 2015)

Por otro lado, las pruebas Saber 11° se define por parte del Ministerio de Educación como una

(...) evaluación del nivel de la Educación Media a partir del año 2014 se alinea con las evaluaciones de la Educación Básica para proporcionar información a la comunidad educativa en el desarrollo de las competencias básicas que debe desarrollar un estudiante durante el paso por la vida escolar.

Encuadre metodológico

La investigación que respalda esta producción académica se concibe y desarrolla en lo fundamental como una investigación de naturaleza cualitativa en el sentido planteado por Deslauriers (2004) cuando afirma que a investigación cualitativa no rechaza las cifras ni las estadísticas pero no les concede simplemente el primer lugar; se concentra ante todo sobre el análisis de los procesos sociales, sobre el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción, sobre la vida cotidiana, sobre la construcción de la realidad social.

Esta es una investigación que privilegia un tipo de abordaje y de intencionalidad básica, a partir de su pretensión e intención de aportar en la fundamentación epistémica de una perspectiva teórica emergente en el campo de la administración de las organizaciones, denominada la “construcción social de la realidad”; asumida y conceptualizada esta última en función de la realidad organizacional de las instituciones educativas; tendiendo para ello como referente empírico fundamental para tal construcción teórica, las prácticas de gestión académica y pedagógicas que afectan la calidad de los procesos educativos. En este sentido, parte de los resultados del proceso investigativo deben contenerse en un conjunto de elaboraciones discursivas, de naturaleza teórica que den cuenta

de la naturaleza, constituyentes, límites y características que determinan el surgimiento y reconocimiento académico de la mencionada perspectiva de la “construcción social de la realidad”, como un referente para interpelar e impactar los procesos de desarrollo de las instituciones educativas, asumidas como organizaciones sociales. Pero al mismo tiempo se trata de una investigación que implica, en conjunción con el interés anterior, un carácter práctico, ya que a partir de los referentes teóricos disponibles y de las nuevas elaboraciones que se propongan desde esta investigación, pretende generar el uso social de dichas teorías como reguladores del campo de la gestión educativa de las instituciones educativas del sector oficial del Distrito de Santa Marta.

A partir de la pluralidad metodológica aceptada en la investigación cualitativa, se contemplan las siguientes modalidades de triangulación según lo propuesto por Denzin (1978) y Janesick (1994) (Rodríguez, 1996, 70):

- a) Triangulación de datos: Ya que se recogerán diferentes tipos de información cualitativa, utilizando distintas fuentes que se complementarán.
- b) Triangulación del investigador: Ya que harán parte del estudio varios investigadores, quienes complementarán sus visiones y aportes.
- c) Triangulación teórica: Ya que se utilizarán diferentes perspectivas para interpretar la información recolectada, a partir de las diferentes categorías manejadas en la investigación.
- d) Triangulación metodológica: Ya que se privilegiará un abordaje multi-metódico.

Dada la pluralidad metodológica que se privilegia en este estudio, se hace un abordaje múltiple de la realidad objeto de estudio retomando planteamientos propios de la investigación descriptiva, la etnografía crítica, la teoría fundada, el análisis del discurso, la prospectiva metodológica, el análisis de contenido, entre otros. El trayecto de la investigación será abordado desde la perspectiva de la complementariedad. (Murcia y Jaramillo, 2000, 95)

Desde esta perspectiva de la complementariedad esta investigación transcurre a manera de un gran círculo investigativo, de primer orden; el cual esta constituido a su vez por tres círculos investigativos de segundo orden; entendidos éstos como secuencias que configuran una unidad de trabajo investigativo claramente diferenciables entre sí, pero en una estrecha relación de complementariedad. El desarrollo de los tres círculos configura un círculo mayor que los contiene que es todo el trayecto de esta investigación. Todos estos círculos confluyen y se dinamizan a partir de los problemas y objetivos de la investigación. Los siguientes tres círculos se tienen en cuenta en el proceso investigativo:

Círculo 1: fundamentación teórica de la gestión directiva y prácticas académicas de las instituciones de educación básica y media, desde la perspectiva del mejoramiento de la calidad educativa.

Círculo 2: comprensión de las prácticas de gestión directiva y prácticas académicas de las instituciones de educación básica y media que pertenecen al sector oficial del Distrito de Santa Marta.

Círculo 3: comprensión de los retos y desafíos en las prácticas de gestión directivas y prácticas académicas en las instituciones educativas de básica y media de Santa Marta, a la luz de las políticas departamentales y los paradigmas emergentes en el campo de la gestión educativa.

A su vez al interior de cada uno de estos círculos investigativos, se considerarán los siguientes tres momentos metodológicos de investigación:

- Momento 1. Pre-configuración de la realidad
- Momento 2. Configuración de la realidad
- Momento 3. Re-configuración de la realidad

En el marco de la interpretación metodológica del proyecto desde las implicaciones de la complementariedad, se aborda, para las necesidades del estudio, la sistematización como una herramienta investigativa que permite *avanzar en la producción de conocimiento, bien sobre la profesión, sobre los contextos en los que se desarrollan labores de formación y acompañamiento educativo, o como aporte a la transformación social*. (Cifuentes, 1999, p. 39)

La sistematización se convierte en una herramienta fundamental para recopilar información cualitativa que permita configurar las prácticas directivas y académicas que interpelan la calidad de las instituciones educativas, debido a que permite obtener, desde las experiencias y percepciones de los actores, una gran cantidad de datos para transformar la realidad de las instituciones educativas. Según Fantova (2003), citado por Audirac (2013) *“a través de los procesos de sistematización se puede aprender de la práctica, en este caso particular de la*

práctica docente; y considerar la sistematización generadora de conocimiento que puede ayudar a mejorar esa práctica“(p. 30).

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

En coherencia con la naturaleza de esta investigación y el tipo de datos que se han de manejar, se tienen en cuenta, en principio, las siguientes técnicas de recolección de información:

Cuestionario: Para el caso de esta investigación se diseñó un cuestionario dirigido a actores claves de las instituciones de educación básica y media en Santa Marta.

Grupos focales: Consiste en una forma de recolectar datos, esencialmente, percepciones, ideas, opiniones y pensamientos de un grupo de personas acerca de un tema o una serie de temas específicos.

Entrevista en profundidad: En este tipo de entrevista, también llamada no estructurada. Para el caso de esta investigación, la entrevista es el punto de partida para la configuración de las prácticas de gestión directiva y prácticas académicas que se implementan en las instituciones educativas en Santa Marta.

Análisis documental: Se hace análisis documental sobre dos fuentes básicas: La primera sobre los informes de resultados de pruebas oficiales de las instituciones educativas del sector público en Santa Marta. La segunda utilización del análisis documental se hace sobre los documentos en los que se recoge la dimensión instituida de las realidades de dichas instituciones.

Considerando el diseño metodológico, la información recolectada a través de los cuestionarios es analizada estadísticamente. Las historias de vida y los análisis de contenido son procesados con el soporte del programa computacional “ATLAS-ti”.

Unidad Comprensiva y Actores Sociales.

La unidad comprensiva del presente proyecto de investigación la constituyen las instituciones educativas del orden oficial del Distrito de Santa Marta que se presentan a los procesos de evaluación del Ministerio de Educación Nacional.

Los actores sociales que son abordados desde el estudio corresponden a los docentes y directivos docentes, con el propósito de recuperar la información sobre las prácticas directivas y académicas que implementan, en perspectiva de mejorar la calidad educativa de las instituciones.

Prácticas de gestión directiva y académica que interpelan, de manera negativa, la calidad de las instituciones de educación básica y media en el distrito de santa marta (Colombia): Preconfigurando la realidad investigada.

La gestión educativa de las instituciones escolares implica un conjunto de áreas estratégicas para el efectivo desempeño organizacional, entre las cuales se destacan: la gestión directiva por armonizar los principios de planeación, organización, verificación y control en perspectiva de los procesos asociados a *direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno* (MEN – Guía 34). Estos elementos se convierten en la principal herramienta para el adecuado funcionamiento de las

organizaciones educativas; así como también lo es la gestión académica, por representar el sentido existencial de las instituciones escolares a través de la materialización de sus objetivos y misión en relación a la formación de personas integrales con las competencias necesarias para enfrentar los escenarios sociales, políticos, culturales y económicos que imperan en la sociedad. *Esta área de la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico* (MEN – Guía 34).

En este punto se presentan los resultados, a modo de una pre-estructura comprensiva, de la investigación en función de estas dos áreas de la gestión educativa, develando las prácticas, que a juicio de los directivos docentes y docentes están incidiendo de manera negativa en la calidad educativa del distrito de Santa Marta. Para lo cual, se detallan los procesos de cada área y sus prácticas, recuperadas desde los testimonios de los actores sociales.

Prácticas de gestión directiva que inciden de manera negativa en la calidad de las instituciones educativas del distrito de Santa Marta.

Fabela y García (2014) sostienen que la gestión directiva debe “*aceptar la meta de calidad como un objetivo educativo*” (p. 70); haciendo necesario que las actividades y funciones propias de esta área de gestión se enfoquen en la incidencia del mejoramiento de la calidad educativa.

Tal y como se presentó en la introducción de este texto, en la ciudad de Santa Marta existen un conjunto de problemáticas asociadas a los resultados en las pruebas de evaluación de la calidad de las instituciones públicas. Tales

problemáticas están asociadas en algunos aspectos, a los procesos propios de la gestión directiva.

En la tabla 1 se muestran algunas de las prácticas que se implementan en las organizaciones escolares y que evidencian una influencia negativa en la calidad de la educación.

Tabla 1

Prácticas directivas que inciden negativamente en la calidad educativa.

Área de gestión	Proceso	Prácticas directivas que inciden negativamente en la calidad educativa
Gestión directiva	Direccionamiento estratégico y horizonte institucional	Poco compromiso de los actores educativos para el cumplimiento de las metas establecidas. Ausentismos recurrentes de los directivos docentes por citaciones de la Secretaría de Educación. Dificultades para establecer objetivos pertinentes para las instituciones.
	Gestión estratégica	Falencias en las políticas de calidad de la escuela. Proyectos Educativos Institucionales desarticulados de las necesidades y realidades del contexto. Directivos docentes sin formación pedagógica que no se vinculan a los procesos académicos

Área de gestión	Proceso	Prácticas directivas que inciden negativamente en la calidad educativa
		de las instituciones. Ocultamiento de las falencias evidenciadas en las auditorías internas y externas de las instituciones. Falta de apoyo de la institución y organismos competentes para el desarrollo de planes y estrategias de mejoramiento. Inexistencia de modelos de liderazgo que promuevan la movilización de los actores educativos hacia el mejoramiento institucional. Poca implementación de planes de seguimiento a las dificultades detectadas en los procesos de autoevaluación.
	Gobierno escolar	Problemas asociados a la corrupción en los organismos de control internos y externos a la institución. Falta de autonomía de los miembros que integran los órganos colegiados de control y dirección.
	Cultura	Tensiones y rupturas en la comunicación entre

Área de gestión	Proceso	Prácticas directivas que inciden negativamente en la calidad educativa
	institucional	docentes y directivos docentes sobre los temas académicos de las instituciones. Planes de promoción y reconocimiento de logros desactualizados.
	Clima escolar	Manuales de convivencia que restan legitimidad a la autoridad del docente en la escuela. Infraestructuras físicas en mal estado. Hacinamiento escolar en las aulas.
	Relaciones con el entorno	Inoperancia de proyectos que promuevan la participación de los padres de familia en los procesos de las instituciones. Disociación entre directivos/docentes/padres de familia/estudiantes. Poco seguimiento de los organismos competentes a los planes implementados en las instituciones.

Fuente: Elaboración de los autores.

Se ponen en evidencia un conjunto de prácticas inadecuadas en las instituciones que están incidiendo en el desmejoramiento de los resultados académicos de la educación del distrito. “Además la cobertura es insuficiente y, en

general, la calidad es muy baja, lo que hace que el progreso de la educación no se pueda desarrollar ni siquiera de forma aceptable, especialmente en el distrito de Santa Marta” (Actor educativo). Los mismos docentes y directivos docentes sostienen que *“la gestión directiva actualmente a nivel distrital viene desarrollando unas prácticas inadecuadas que no permiten que las instituciones educativas despeguen a un nuevo plano y permitan alcanzar las metas propuestas como es la calidad educativa”* (Actor educativo).

Profundizando en las concepciones de los actores educativos sobre esta realidad directiva de las instituciones de educación pública del Distrito, ellos hacen alusión a unas implicaciones negativas derivadas de las posturas administrativas asumidas por los directivos al momento de desempeñar sus funciones en la gestión

Incide negativamente la actitud del director de la institución el cual se ha convertido en un administrador de los recursos y ha dejado de lado el interés por buscar el bien común de la comunidad educativa. Los directores en muchas ocasiones no se interesan por brindar soluciones a las necesidades fundamentales de la institución que permitan mejorar los procesos educativos. (Actor Educativo)

En este sentido, López (2010) señala que además de hacer énfasis en la administración de los recursos, es necesario el desarrollo de una gestión escolar eficiente promueva el fortalecimiento de competencias académicas y personales en los estudiantes y les permitan un buen desempeño en los modelos de evaluación oficiales.

En este sentido, emerge una nueva concepción en la gestión de las organizaciones escolares que promueve una visión de las instituciones como organismos vivos y complejos donde confluyen unos elementos instituidos e instituyentes.

Las practicas burocráticas y rutinarias, el desconocimiento de los elementos fundamentales de una gestión directiva sustentada desde nuevos paradigmas que superen las preconcepciones convencionales de una gestión solo para el mantenimiento desarticulada del elemento pedagógico que gestiona la formación humana y el fundamento socio político que nos ubica en un interés emancipador como esencia de la educación. (Actor Educativo)

Se evidencia así que las prácticas de gestión directiva están afectando de manera negativa la calidad de la educación en el distrito. En consecuencia es necesario explorar las prácticas propias del cumplimiento de la misión de la escuela que también contribuyen a los bajos niveles de rendimiento de los estudiantes en las organizaciones escolares.

Prácticas de gestión académica que inciden de manera negativa en la calidad de las instituciones educativas del distrito de Santa Marta.

Raczynski (2001) expresa que la gestión educativa no consiste solamente en la evaluación cotidiana y tradicional de los procesos de aprendizaje de los estudiantes sino que debe considerar otros aspectos de la acción educativa. En este sentido, la gestión académica involucra una serie de procesos asociados al

diseño curricular, prácticas pedagógicas, gestión del aula y el seguimiento académico.

Las variables académicas son las que mayor inciden en la calidad de las organizaciones educativas (Brunner y Elacqua, 2003). En este orden de ideas, cuando las prácticas que se ejecutan en la escuela no están alineadas a las perspectivas de mejoramiento institucional pueden ejercer repercusiones negativas sobre los resultados educativos. En la tabla 2 se muestran las prácticas de gestión académica que a juicio de los docentes y directivos docentes están influyendo de manera negativa en la calidad de educación en Santa Marta.

Tabla 2

Prácticas académicas que inciden negativamente en la calidad educativa.

Área de gestión	Proceso	Prácticas académicas que inciden negativamente en la calidad educativa
Gestión académica	Diseño pedagógico (curricular)	Falta de apropiación de los modelos pedagógicos por parte de algunos docentes. Restricciones en los modelos de evaluación por parte del Estado. Inadecuada gestión del personal docente. Planes de estudios no adaptados a las nuevas políticas educativas del sector. Enfoques metodológicos que no contribuyen al desarrollo de competencias integrales en los estudiantes.

Área de gestión	Proceso	Prácticas académicas que inciden negativamente en la calidad educativa
		Falta de resignificación de los proyectos educativos. Falta de los recursos tecnológicos y académicos para fortalecer los procesos de aprendizaje.
	Prácticas pedagógicas	Docentes nombrados sin formación pedagógica. Desmotivación de los docentes al orientar las clases. Problemas en la comunicación de las estrategias pedagógicas de la institución. No se promueve la investigación como eje transversal del proceso formativo de los estudiantes. Poco seguimiento y control al cumplimiento de los tiempos y actividades de los docentes. Los docentes y directivos no comparten sus experiencias pedagógicas con la comunidad

Área de gestión	Proceso	Prácticas académicas que inciden negativamente en la calidad educativa
		educativa de la institución.
	Gestión de aula	Poca planeación de las clases por parte de los docentes. Falta de liderazgo pedagógico en el aula. Modelos de evaluación que no responden a los contenidos desarrollados en aula. Implementación de estilos pedagógicos desactualizados y no acordes con las particularidades del aula.
	Seguimiento académico	Falta de seguimiento de la institución a los resultados de las evaluaciones. Falta de funcionamiento de los planes de mejoramiento a partir de los resultados de las evaluaciones. Gestión académica que no considera las necesidades y condiciones de personas con características especiales. Poca implementación de actividades extracurriculares que permitan a los

Área de gestión	Proceso	Prácticas académicas que inciden negativamente en la calidad educativa
		estudiantes adquirir competencias integrales en su formación. Carencia de espacios para la socialización de los resultados de la institución y los estudiantes en las pruebas internas y oficiales. Inexistencia de estrategias de seguimiento a los graduados de las instituciones. Modelos de seguimiento académico enfocados hacia la atención de indicadores del Ministerio y no hacia el mejoramiento educativo.

Fuente: Elaboración de los autores.

Las marcadas falencias del sistema educativo de orden público en el distrito de Santa Marta están marcadas por la existencia de unos procedimientos y prácticas negativas que inciden en los resultados académicos de los estudiantes y las instituciones. En este sentido, los actores educativos sostienen que no se han realizado procesos de exploración serios que evidencien las problemáticas de la calidad educativa. *El problema de la educación lo están mirando por el resultado de las pruebas, pero no se ha mirado la situación actual del docente de aula, sus*

conocimientos hacia las competencias y los componentes mínimos que debe adquirir. (Actor Educativo)

Por otro lado, los actores educativos exponen que la falta de implementación de políticas educativas a largo plazo no permite el desarrollo del sector educativo y distrital y limita los resultados obtenidos en términos de calidad.

La ausencia de prácticas de gestión que se sustenten teóricamente, es decir, se mantienen prácticas empíricas que se direccionan las escuelas atendiendo la solución de problemas inmediatos o de corto plazo o en su defecto prevalece una dirección que se reduce a un manejo tecno administrativo condicionado por las políticas de gobierno. (Actor Educativo)

Es necesario intervenir, desde una perspectiva académica, administrativa y social, los procesos escolares en las instituciones para el mejoramiento de los niveles de calidad. Según Martinic (2002) es necesario que en la escuela existan buenas relaciones entre docentes y estudiantes, objetividad en los objetivos institucionales, y además, *“los directores organizan espacios de reflexión; establecen relaciones positivas con sus profesores; promueven la participación en las decisiones académicas e intercambios de experiencias e involucran a directivos, profesores, estudiantes y padres en el mejoramiento de los resultados”* (p. 27)

A Manera de conclusiones iniciales

La calidad de las organizaciones educativas en el distrito de Santa Marta denota unas falencias significativas en los procesos formativos y de gestión, donde los estudiantes no logran resultados óptimos en las pruebas oficiales del Ministerio de Educación y los centros educativos no cumplen plenamente con las condiciones básicas para garantizar procesos efectivos (Sánchez, Chica y González, 2016). En este sentido, existen retos importantes que merecen especial atención desde la configuración de políticas educativas por parte de las entidades correspondientes.

La gestión directiva al ser un área que se enfoca en la orientación general de las organizaciones escolares, abarca un conjunto de procesos que impactan el funcionamiento organizacional y determinan los resultados en los indicadores que se han establecido por los organismos de control correspondientes (Reyes et al., 2009). En las instituciones educativas públicas de Santa Marta, se reconocen unas prácticas de dicha gestión que impactan de manera negativa a las organizaciones. Estas prácticas, enfocadas en todos los procesos propios de la gestión directiva, abarcan componentes relacionados con la falta de claridad en los horizontes institucionales de la organización, los proyectos educativos que no responden a las necesidades y realidades del territorio, las tensiones entre los discursos administrativos y pedagógicos en la institución, la inexistencia de modelos de liderazgo emergentes que prioricen la construcción y movilización social de la escuela, las dificultades en el cumplimiento de las funciones de los órganos de

control, las rupturas en la cultura y el clima de las instituciones y una desarticulación importante con el entorno.

La gestión directiva responde a unas necesidades organizacionales de direccionar los aspectos institucionales hacia unos horizontes claros de formación de jóvenes con competencias pertinentes para enfrentar nuevos escenarios en su crecimiento personal y académico, por lo tanto, requiere de unos esfuerzos significativos por parte de los actores sociales vinculados a los procesos escolares y de una articulación de recursos desde de las instituciones hasta los organismos reguladores de los sistemas escolares. *La gestión directiva debía asumir un conjunto de mecanismos, normas y técnicas de gestión escolar, propias de la gestión por proyectos, para dar respuestas eficaces y eficientes a las diversas problemáticas que aquejan a las instituciones educativas.* (Bocchio y Lamfri, 2013, p. 450)

Por otro lado, la gestión académica se configura como un área de orden misional de los centros escolares al encargarse de los procesos pedagógicos y curriculares que integran el componente académico de las instituciones. Es a partir de los alcances de la gestión académica que los estudiantes adquieren las habilidades y destrezas suficientes relacionadas con los procesos formativos que desarrollan, por lo tanto, se convierte en un elemento de impacto significativo en la calidad de las organizaciones escolares. Desde los planteamiento de (Parrino, 2004) es responsabilidad de los gestores movilizar a todos los actores educativos para lograr una gestión eficiente del componente académico en las instituciones.

Las prácticas de gestión académica que se reconocen en las percepciones de los actores sociales participantes en la investigación se enfocan también en los diversos procesos propios de la gestión, donde las incidencias negativas se desprenden principalmente de unos proyectos educativos descontextualizados y poco apropiados por los actores sociales, la falta de disponibilidad de recursos tecnológicos y académicos para el normal desarrollo de las actividades académicas, la desarmonización entre la orientación de las cátedras y la formación de los docentes, la no planificación de las actividades en el aula que conllevan a aplicar evaluaciones que no interpelan los contenidos de los programas ni las competencias de los estudiantes y unas marcadas dificultades en el seguimiento a los resultados de las evaluaciones académicas de la institución tanto internas como externas. Según Celman (2009) la calidad de la gestión académica está influenciada por la participación de todos los actores en los procesos sociales.

En términos generales, las áreas de la gestión educativa que tienen un mayor impacto sobre la calidad de las organizaciones escolares, son la gestión directiva y académica porque generan ambiente saludables para el desarrollo institucional (Castillo, Flores y Miranda, 2015). La primera enfoca sus procesos hacia un direccionamiento de la institución en función de sus horizontes y la segunda contempla las actividades que dan cumplimiento a la misión de la escuela de formar personas para la vida. Por lo tanto, requieren de la articulación de esfuerzos y articulaciones entre la escuela, la sociedad y el Estado para responder

de manera pertinente a las necesidades de las comunidades a partir de la generación de competencias y habilidades en los jóvenes educandos.

En la ciudad de Santa Marta existen dificultades importantes en la gestión de las organizaciones escolares y en la calidad de sus procesos formativos, que reclaman especial atención en la regulación de los sistemas escolares y los responsables de la administración distrital, pensando en las posibilidades de transformación del territorio a partir de la calidad educativa. Además, es importante que se generen espacios académicos para la formación avanzada e investigativa de los docentes y directivos docentes en el campo de la gestión educativa para potenciar las capacidades de los responsables de liderar los procesos directivos y académicos en las instituciones.

Referencias bibliográficas

- Audirac, C. (2012). Sistematización de la práctica docente. México: Trillas
- Barrientos, A., & Taracena, E. (2008). La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria: un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (36), 113-141. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003606>
- Bocchio, M., & Lamfri, N. (2013). Autonomía y gestión directiva en el centro del discurso de las políticas educativas para la educación secundaria en Argentina. *Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 17 (2), 441-459.

- Brunner, J. & Elacqua, G. (2003). Factores que inciden en una educación efectiva. Recuperado de http://www.archivochile.com/edu.doc_analit/est_doc_analit00027.pdf.
- Castillo, I., Flores, L., & Miranda, G. (2015). Gestión académica saludable en el contexto universitario. *Revista Electrónica Educare*, 19 (3), 1-25.
- Celman, S. (2009). La universidad pública: un lugar para pensar la gestión académica. *Praxis*, 13, 34-38.
- Chapela, M., & Jarillo, R. (2006). Políticas educativas: fuerzas y resistencias en el campo de la educación. *Reencuentro*, 45, 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004503>
- Cifuentes, R. (1999). La sistematización de la práctica del trabajo social. Buenos Aires: Editorial LUMEN/HVMANITAS
- Decreto 1278. Estatuto de Profesionalización Docente, 19 de junio del 2002, Bogotá, Colombia.
- Denzin, N. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Deslauriers, J. (2004). *Investigación Cualitativa: Guía Práctica*. RUDECOLOMBIA. Pereira, Colombia: Ediciones Papiro.
- Fabela, M., & García, A. (2014). Gestión de la calidad educativa en educación superior del sector privado. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13), 65-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281031320005>
- Freytes, A. (2002). Reforma a la gestión educativa e identidad profesional de los docentes en Argentina: Estudio de un caso. *Revista Venezolana de*

- Gerencia, 7 (20), 579-607. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29002005>
- Janesick, V. (1994). The dance of qualitative research design: Metaphor, methodolatry, and meaning. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (págs. 209-235). Thousand Oaks: Sage.
- López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36 (1), 147-158. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173516404008>
- Martinic, S. (2002). Gestión efectiva para mejorar los aprendizajes. *Revista de Educación*, 292, 27-28.
- Maussa, E. (2014). Características, principios y fines de la evaluación del desempeño docente. *Revista Praxis*, 10, 8-20. Recuperado de <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/1355>
- Ministerio de Educación de Colombia. (2015). Pruebas Saber. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-244735.html>
- Miranda, J., & Miranda, J. (2012). Reflexiones sobre la calidad de la educación y sus referentes: el caso de México. *Educere*, 16 (53), 43-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538006>
- Murcia, N., & Jaramillo, L. (2000). *La investigación cualitativa. La investigación etnográfica*. Armenia: Kinesis.
- Parrino, M. (2004). Propuestas para la gestión académica. Aspectos involucrados en la gestión del personal académico. *FACES: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*, 10 (21), 6-31.
- Raczynski, D. (2001). Evaluación: una herramienta para mejorar. *Revista de Educación*, 290, 9-12. Recuperado de

<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5CEvaluaci%C3%B3n.pdf>

Reyes, N., Pereira, A., Poveda, F., & Sarmiento, M. (2009). Prácticas de gestión directiva que ponen en acción las políticas de calidad educativa en los colegios públicos de Bogotá. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. D.C.

Rivero, J. (2005). Políticas educativas y exclusión: sus límites y complejidad. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3 (2), 33-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55103204>

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). Métodos de investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.

Rodríguez, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico-cultural. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 10, (1), 1-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713068015>

Sánchez, J. (2012). La constitución del objeto de estudio de la Línea de Investigación sobre Administración y Desarrollo de los Sistemas Educativos. Doctorado en Ciencias de la Educación Universidad del Magdalena – RUDECOLOMBIA. Santa Marta, Colombia.

Sánchez, J., Linero, D., & Martínez, M. (2014). Ocultamiento del discurso pedagógico frente al discurso administrativo en la gestión de las organizaciones educativas. Revista Clío América, 8 (15), 36-46. Recuperado de <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/clioamerica/article/view/828>

- Sandoval, L., Quiroga, C., Camargo, M., Pedraza, A., Vergara, M., Halima, F. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Educación y Educadores*, 11(2), 11-48. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/rt/printerFriendly/729/1707>
- Torres, M., Vélez, J., & Altamar, F. (2015). La calidad de la educación superior en Colombia. Una aproximación econométrica 2007-2012. *Revista Clío América*, 9 (18), 143-156. Recuperado de <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/clioamerica/article/view/1532>
- Viloria, J., Bertel, M., & Daza, A. (2015). Percepciones estudiantiles sobre el proceso de acreditación institucional por alta calidad del programa de Administración de Empresas de la Universidad del Magdalena. *Revista Praxis*, 11, 89-102. Recuperado de <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/1557>
- Viloria, J., Daza, A., & Pérez, K. (2016). Dinámicas e influencias de los grupos informales en las organizaciones. *Ánfora*, 23(40), 169-194. Recuperado de <http://publicaciones.autonoma.edu.co/index.php/anfora/article/view/162>

Concepciones de calidad educativa subyacentes en los planes de desarrollo del departamento y los municipios de La Guajira

Ituriel Gutiérrez¹
Lino Antonio Díaz²

Resumen

El tema de la calidad educativa ha generado análisis por los entes reguladores de la calidad en el país y la región y estos han tipificado 'la baja calidad educativa' del departamento como un problema social al cual se le han dedicado esfuerzos en tiempo, recursos y formación sin que se aprecien los resultados.

La ponencia se sustenta en la investigación que busca develar las concepciones de calidad educativa subyacentes, de manera explícita e implícita, en los planes de desarrollo del departamento y los municipios de La Guajira, en la República de Colombia, en los periodos de gobiernos comprendidos entre los años 1991 y 2019. El problema se aborda desde los planes de desarrollo, por ser estos los instrumentos viables que les permiten a los gestores formular y desarrollar políticas públicas educativas para superar la baja calidad educativa que presentan el departamento y los municipios de La Guajira durante los últimos años, de acuerdo a los resultados obtenidos en las pruebas nacionales e internacionales.

En los cincuenta y ocho planes de desarrollo caracterizados se reconoce el status que la Constitución Política de Colombia de 1991 le dio a La Guajira de ser un departamento Multilingüe y Pluricultural, pero éstos no registran acciones concretas ni formulan indicadores de calidad que correspondan con las características particulares de estas poblaciones.

La ponencia presenta en sus apartes una introducción, la definición del objeto de estudio, el problema, los objetivos, la configuración del diseño metodológico, los resultados esperados y unas conclusiones preliminares.

Palabras clave: Educación, Gestión, Seguimiento, Evaluación, Multiculturalidad.

¹ lguaraniugutierrez@uniguajira.edu.co Universidad de La Guajira. Kilómetro 5 vía a Maicao. Teléfono (096) 7282729. Riohacha, La Guajira, Colombia.

² linodiaz@uniguajira.edu.co Nacionalidad: Colombiana . Universidad de La Guajira. Kilómetro 5 vía a Maicao. Teléfono (096) 7282729. Riohacha, La Guajira, Colombia.

1. Introducción

Esta investigación nace en la Universidad de La Guajira, en la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Maestría Gestión y Gerencia Educativa a partir de la caracterización de los planes de desarrollo del departamento de La Guajira y los quince (15) municipios que lo forman, desde el nacimiento de la Constitución Política de Colombia del año 1991 hasta el año 2016, fecha en la cual se formulan los planes de desarrollo del período de gobierno 2016-2019.

Además de la caracterización de los planes de desarrollo del departamento y los municipios de La Guajira, estos se analizan para dar respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la concepción de calidad educativa que subyacen de manera explícita e implícita en los planes de desarrollo?
2. ¿Cuáles son las estrategias de gestión de la calidad educativa que se plantean en los planes de desarrollo?
3. ¿Cuáles son los mecanismos propuestos de seguimiento y evaluación de la calidad educativa que propone?
4. ¿Cuáles son los resultados e impactos esperados para la gestión y el desarrollo de la calidad educativa?
5. ¿Cuáles son los rasgos identitarios de los grupos étnicos que subyacen de manera explícita e implícita en los planes de desarrollo?

Con la caracterización de los planes desarrollo se identifican las tensiones subyacentes, relacionadas con el concepto de calidad educativa, además de

identificar si estas tensiones se hacen de forma transversal en los planes de desarrollo de un mismo municipio en diferentes períodos de gobierno, o entre los municipales y los del departamento.

A partir de los bajos resultados en las pruebas Saber³, ICFES⁴ y PISA⁵, se busca identificar, desde los planes de desarrollo, los factores que afectan la calidad educativa y que estos datos sirvan como soporte para que el departamento y sus municipios proyecten acciones que les permitan salir de los últimos lugares de la clasificación nacional, en la cual han permanecido durante los periodos de gobiernos de los planes analizados. También proponer las alternativas o estrategias que permitan a los gestores asumir el diseño de los planes de desarrollo de acuerdo a las necesidades educativas de la población Multilingüe y Pluricultural presentes en el departamento de La Guajira, esto porque en La Guajira se reconoce la existencia de nueve grupos culturales diferenciados (afrodescendientes, árabes, criollos, ika, kingui, kogui, tuchines, wayuu, wiwa) que hablan seis lenguas (árabe, dámana, español, ijkan, koguian y wayuunaiki); siendo los wayuu el grupo poblacional de mayor representación cultural, lo cual motiva a la universidad de La Guajira, dentro de la responsabilidad social que tiene de

³ pruebas estandarizadas y externas aplicadas en la educación primarios 3°, 5°, 7° y 9°. También para el 11° y las pruebas pro para estudiantes universitarios de último semestre.

⁴ Instituto Colombiano para Evaluación de la Educación busca ofrecer el servicio de evaluación de la educación en todos sus niveles y adelantar investigaciones sobre factores que inciden en la calidad educativa, con la finalidad de ofrecer información para mejorarla.

⁵ El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por su sigla en inglés Programme for International Student Assessment).

propiciar este tipo de investigaciones que apalanquen el desarrollo de estas poblaciones, pero manteniendo sus identidades culturales.

2. Enfoque teórico: Configurando el objeto de estudio

El objeto de estudio se configura⁶ en consonancia con algunos malestares⁷ identificados en el departamento y los municipios de La Guajira. Esta investigación toma la noción de objeto de estudio, de Sánchez (2013) quien afirma que un objeto de estudio es una configuración en la que subyace una doble dimensión que se complementan entre ellas: la epistémica y la empírica.

La dimensión epistémica alude al conjunto de principios, conceptos, planteamientos y elaboraciones de naturaleza teórica que constituyen y delimitan el objeto de estudio de la investigación. La dimensión empírica se refiere a la red de prácticas específicas y concretas, a situaciones casuísticas y específicas que se evidencian objetualmente en un contexto social determinado. (p. 12)

Para una mejor comprensión de las categorías de análisis de la investigación, se han definido las categorías calidad educativa como la axial o principal y dos

⁶ Este proyecto de investigación pretende hablar de configuración y no de definiciones, no como una moda, o desde los deseos caprichosos de los autores. Sino que por la misma intencionalidad que guarda el proyecto, de comprensión y proposición, no puede caer en el 'error' de contradecir su propia postura epistemológica nominando conceptos de manera aisladas; por el contrario se propone la construcción de unas configuraciones relacionadas, dinámicas, sistémicas y complejas.

⁷ Llámese malestares a las acciones, procesos, actividades, que se evidencian en una comunidad como un síntoma que algo no está bien y que hace pensar en la existencia de un problema.

categorías referenciales que son planes de desarrollo y rasgos identitarios. A continuación se hace una presentación de las mismas.

Calidad educativa es una categoría que se aborda desde la convicción, Ortiz (2013), de que

Cualquier análisis sobre la Educación debe partir, necesariamente, del estudio y caracterización de la sociedad en que ella se desarrolla, de sus problemas y contradicciones esenciales, que dan lugar y constituyen el fundamento de todo el sistema de educación social. (p.5).

Sin embargo al desarrollar la lectura de los planes de desarrollo del departamento y los municipios de La Guajira se evidencia que entre estos no existe coherencia en la concepción de calidad educativa, lo cual se refleja cuando en el plan de desarrollo departamental en el periodo 2012-2015, se devela de manera implícita el concepto de calidad educativa como (Plan de Desarrollo departamental, 2012-2015) *“La universalización de la educación básica primaria y secundaria será una de las prioridades”*, por lo que se pretende velar *“Por una educación pública de igual o superior calidad que la privada”* (p.75); mientras que en el plan de desarrollo municipal para este mismo periodo, la concepción de calidad educativa se vislumbra explícitamente como (Plan de Desarrollo del Municipio de Riohacha. 2012-2015), *“lograr que los estudiantes aprendan lo que necesitan aprender y lo sepan aplicar y aprovechar a lo largo de la vida”* (p.p. 82-83), dichas concepción no están alineadas, lo que está en contradicción con lo que plantea Flores (citado por Nicoletti, 2008), quien *“considera que es necesario estandarizar el concepto para que se tenga un entendimiento común”* (p. 77).

En los planes de Desarrollo Departamentales y Municipales se distingue el reconocimiento de las diferentes etnias que habitan en el departamento, y la necesidad de implementar acciones que contribuyan a mejorar la calidad educativa, pero solo se quedan en la retórica porque el desarrollo de los propósitos, objetivos o metas relacionados en ellos no se gestionan para alcanzar los niveles de atención y calidad deseada porque no se tiene en cuenta que Sander (1996) *“La calidad política de la educación refleja su capacidad por alcanzar los fines y objetivos políticos y culturales de la sociedad”* (p. 6).

Los malos resultados en la aplicación de las políticas educativas se evidencia en los resultados que presenta el Índice Sintético de Calidad Educativo (ISCE) del año 2015, donde las instituciones Educativas obtuvieron un promedio de desempeño que ubicó al departamento de La Guajira en el puesto 27 de 32 participantes a nivel nacional, y a nivel municipal, de 24 ciudades capitales participantes, el municipio de Riohacha ocupó el puesto número 22, lo más preocupante es que los datos históricos muestran una disminución significativa del promedio del puntaje global en los últimos años, estos resultados demuestran que en la Guajira *“En vez de avanzar, el departamento caminó hacia atrás”*⁸ en los resultados de las pruebas aplicadas con relación a vigencias anteriores

En la guía 34 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia se establece que *“La gestión del establecimiento educativo abarca varias áreas, procesos y componentes”* (p, 27). Por lo tanto en los planes de desarrollo deben quedar líneas claras que permitan que en los establecimientos educativos se ejecuten

⁸<https://laguajirahoy.com/2015/11/otra-vez-la-guajira-en-los-ultimos-lugares-en-los-resultados-de-pruebas-saber-11.html>, Recuperada el 13 de enero de 2016.

articuladamente las áreas de gestión directiva, pedagógica y académica, gestión de la comunidad y gestión administrativa y financiera, para lograr los objetivos, propósitos y las metas trazadas, lo cual permite que según Sander, (1996) *“Los procedimientos administrativos, los procesos técnicos y la misión de las instituciones educativas deben ser concebidos como componentes estrechamente articulados de un paradigma comprensivo de gestión para mejorar la calidad de la educación para todos”* (p. 8).

La categoría Planes de Desarrollo, se aborda atendiendo el análisis y las posturas del Departamento Nacional de Planeación y la Escuela Superior de Administración Pública (2007), donde se establece que *“Planificar es prever y decidir hoy las acciones que transformarán la situación actual (línea de base) en una situación futura deseable y posible, utilizando eficiente y racionalmente los recursos disponibles”* (p, 9). Los mismos afirman que:

La planificación es un proceso continuo que busca aprovechar las oportunidades, reducir o mitigar las amenazas, potenciar las fortalezas, transformar las debilidades, dar soluciones a problemas y atender las necesidades, a través de estrategias que de manera eficiente apunten al cumplimiento de metas y objetivos. (p. 9).

En Colombia, los registros históricos remontan al año 1931 la inclusión del concepto de planificación, fecha a partir de la cual se da inicio al proceso de búsqueda para el desarrollo de la autonomía de los departamentos, lo cual se consolidó con la expedición de la Ley 19 de 1958, que en su Artículo 1°, expresa que: *“..., tiene por objeto asegurar mejor la coordinación y la continuidad de la*

acción oficial, conforme a planes de desarrollo progresivo establecidos o que se establezcan por la ley; ...” con la cual se alcanza la estabilidad y coherencia de los organismos que son los encargados de la elaboración y gestión de los planes de desarrollo.

El Departamento Nacional de Planeación y la Escuela Superior de Administración Pública (2007), definen que:

El plan de desarrollo es el instrumento de planificación que orienta el accionar de los diferentes actores del territorio durante un período de gobierno; en este se expresan los objetivos, metas, políticas, programas, subprogramas y proyectos de desarrollo, los cuales no sólo son el resultado de un proceso de concertación, sino que responden a los compromisos adquiridos en el Programa de Gobierno y a las competencias y recursos definidos tanto por la Constitución como por la Ley (P. 21).

En la Constitución Política de Colombia de 1991, en su artículo 1°, se define que esta es una República, unitaria, democrática, participativa y pluralista con entidades territoriales autónomas, y es a partir de dicha fecha que toman relevancia los planes de desarrollo vistos como instrumentos de contribución ciudadana, que fortalece la democracia participativa y permite interactuar en la formulación de los propósitos diseñados para el logro del desarrollo deseado.

En cuanto a la Categoría Rasgos Identitarios, se aborda en los planes de desarrollo Departamental y municipales, en la medida que en ellos se hace referencia a poblaciones pluriétnicas y multiculturales, pero no se incluyen en ellos propósitos claros ni recursos financieros que apunten a atender esta población

diversa, en algunos casos se apropian los recursos pero no se invierten en beneficios de estas poblaciones sino para favorecer a quienes reciben y ejecutan los contratos, los cuales supuestamente son para beneficiar a estas poblaciones. Existe una legislación robusta que los ampara pero la dirigencia política que administra los recursos tiene sus mañas para lograr que quienes son responsables de velar por el buen uso de esos recursos, terminen siendo partícipes de la apropiación indebida de los mismos.

No es posible mantener vigente las costumbres de estas etnias cuando se les muestra y demuestra que solo es posible alcanzar la supervivencia de sus pueblos cuando se domestican a las exigencias de quienes les llevan como dadas lo que deben recibir con plenos derechos, pero que en la mayoría de los casos les llega en una mínima parte, porque el grueso de estos recursos es para alimentar el poder político y económico de la mayoría de los dirigentes que administran los destinos del Departamento y los municipios, lo cual lleva a estas etnias a practicar una mendicidad eterna que les impide desarrollar las potencialidades que tienen para mantener y mejorar la forma de ejecución de sus actividades productivas ancestrales.

Un pueblo se identifica y lucha por conservar sus tradiciones culturales cuando le encuentra sentido y valora a lo que práctica, si lo considera como un legado que tiene valor para dejarlo como herencia a sus descendientes, pero además cuando esto es reconocido y apoyado por los dirigentes políticos, quienes deben hacer las inversiones para conservarlas como un legado cultural ancestral, que mantenga viva la identidad de las etnias.

En la actualidad existe “una crisis de identidad” Villoro (1998) porque los individuos están siempre en busca de su propia identidad y por lo general estos se identifican con las costumbres y creencias occidentales que contribuyen a que poco a poco se pierdan la representación que el sujeto tiene de su identidad y que es visible a los ojos de los demás, no es posible mantener identidad si los miembros de la comunidad que la practican, no son conscientes que es un tesoro nacional de mucha importancia para ellos, la nación y el mundo.

Según Villoro (1998), *“la identidad se refiere ahora a una representación que tiene el sujeto, por lo pronto, aquello con lo que el sujeto se identifica así mismo”* (p. 54), esta condición se puede lograr cuando los gobiernos tienen conciencia de los valores que tienen cada uno de los grupos étnicos, pero que además de reconocerlos incluyan en sus programas de gobierno los propósitos y los recursos para que el sistema educativo se planee y desarrolle de acuerdo a sus creencias y costumbres, no es solo el reconocimiento de la plurietnia y la multiculturalidad sino implementar acciones que permitan la conservación de sus leyes y costumbres.

No se puede hablar de reconocer y mantener la identidad cultural de los pueblos cuando se establecen sistemas de educación que alinean los grupos de atención a un mismo estándar educativo que los trata como iguales y no tiene en cuenta las particularidades propios de cada una de sus culturas.

Para lograr la preservación de las tradiciones de las etnias reconocidas los gobiernos deben crear las condiciones que le permitan a estas comunidades reconocer su valor y transmitirlo al resto de los miembros de la comunidad, esto de acuerdo a como se venía haciendo ancestralmente, y para esto deben darle los

elementos que les permitan vivir en condiciones dignas y productivas pero conservando sus conocimientos, valores ancestrales, creencias y su lengua, según Villoro (1998), identificar un pueblo es distinguirlo frente a los demás, una cultura sería ella misma en la medida en que asuma como propias las notas que las separan de cualquier otra cultura, lo cual se está perdiendo en las comunidades que habitan en el Departamento de la Guajira por la influencia que estas tienen y que hacen que sus notas se asemejen cada vez a las de la cultura dominante.

3. El problema de investigación

La planeación en Colombia, como estrategia para el desarrollo, se inicia a partir del año 1931 fecha a partir de la cual se expiden los decretos que permitieron formalizar los modelos de planeación que se irradiaron a todas las entidades y regiones para que le sirviera como marco de referencia a los entes territoriales en sus procesos de autonomía y desarrollo, pero fue a partir de la promulgación de la Ley 19 de 1954 la que permitió una estabilidad y coherencia para que los entes territoriales formularan adecuadamente el estudio y preparación de los planes de desarrollo, pero fue hasta el periodo comprendido entre 1951-1953 cuando se creó la primera oficina de planeación, con sede en la presidencia de la república; esta oficina contaba con miembros prestigiosos de varias nacionalidades.

Según Herrera & Infante (2004), la planeación en Colombia tiene sus inicios desde el año 1936, siendo la reforma de 1968 la que la institucionalizó en la Constitución Nacional con los artículos 32 y 76, por medio de los cuales se exige

“adoptar un plan de desarrollo económico y social como carta de navegación para cada gobierno” (p. 77). Pero en definitiva la concepción de planes de desarrollo se establece en “La Constitución Política de 1991, en el capítulo 2 del título XII consagró los planes de desarrollo. De manera particular, en su artículo 339, dispuso la existencia de un Plan Nacional de Desarrollo”, donde se registra la necesidad de diseñar los planes de desarrollo en los entes territoriales, para asegurar una óptima utilización de los recursos impactando positivamente el desarrollo de las actividades propuestas en beneficio de las comunidades, así mismo velar por el ejercicio de las funciones de los encargados de la formulación, ejecución y control de los planes de desarrollo formulados.

En palabras de Lleras, (citado por Acevedo, 2009), *“la intervención sin planeación era tan anacrónica como el puro y simple liberalismo económico”* (p. 298), retomando esta apreciación se puede decir que cuando los planes de desarrollo se administran o gestionan con personas que no tienen el conocimiento ni la disposición para la ejecución de los contenidos de los mismos, no son más que propósitos que nunca se alcanzan.

*Un plan de desarrollo es un ejercicio prospectivo en el cual se sueña con un territorio mejor, pero a la vez es un ejercicio práctico donde se diseñan instrumentos viables que efectivamente permitan convertir el territorio deseado en un territorio posible*⁹;

⁹ El proceso de planificación en las entidades territoriales: el plan de desarrollo y sus instrumentos para la gestión 2008 – 2011. Departamento Nacional de Planeación, DNP y la Escuela Superior de Administración Pública, ESAP. 2007. P, 21.

El gerente debe tener la formación, la capacidad y el deseo intencional de formular los propósitos de la organización, pero también de hacer acompañamiento a los procesos para que pueda verificar que los resultados parciales corresponden con los programados, esto con la intención de controlarlos o ajustar las desviaciones cuando se presenten, aunque lo ideal es que el gerente tenga la capacidad de formar equipos auto dirigidos que sean capaces de alcanzar los resultados de forma autónoma.

Los buenos resultados de la gestión de los gerentes se dan cuando estos participan en procesos rigurosos de aprendizaje, con los cuales amplían sus conocimientos y potencian sus habilidades y destrezas, las cuales aplicadas en las organizaciones elevan la posibilidad de alcanzar las metas y objetivos propuestos; los individuos que no son “entrenados como gerentes” se encuentran a menudo en puestos de gerencia Donnelly, Gibson & Ivancevichi (1994), propiciando de esta forma el fracaso de las organizaciones, porque estas no cuentan con la estructura sobre la cual se construye y desarrolla la organización, lo cual solo se logra cuando se tiene un gerente integral al frente de ella.

Los planes de desarrollo contienen los lineamientos que le permiten a los gobernantes construir una hoja de ruta para navegar en las aguas turbulentas del inmenso mar de las decisiones y poder llegar al puerto donde se encuentran los propósitos que previamente fueron soñados y consignados en los planes de desarrollo. Los propósitos se alcanzan cuando los recursos disponibles son invertidos en la búsqueda del desarrollo, la prosperidad de la región y la felicidad de los habitantes de las diferentes comunidades, que esperan ver y vivir sus

sueños convertidos en hechos reales. José Martí¹⁰, afirma que (Citado por Ortiz, 2013). *“la educación es un derecho y un deber humano, y que debe estar vinculada a la época, a la vida, a la transformación social y a la felicidad del ser humano”* (p. 2).

Cuando los gobernantes formulan, diseñan o contratan la elaboración del plan de desarrollo, solo con la intención de cumplir un requisito legal, este documento se convierte en un mapa que lleva a un destino diferente al que se anunció y solo se escribe con propósitos electorales. Es importante tener en cuenta que Cuesta (2010) *“no se puede gestionar bien lo que no se conoce”* (p. 47). Las comunidades se identifican y votan por el candidato que los visita, les habla y les propone trabajar para alcanzar los niveles de felicidad deseados; lo cual se logra cuando el gobernante tiene el conocimiento, la capacidad, el deseo y la disposición de poner los recursos disponibles para alcanzar el bien común de las comunidades.

Cuando la política¹¹ se proyecta como un negocio personal, familiar o cualquier otra forma de asociación y por su misma condición de un negocio de alta inversión y de mucho riesgo, la destinación de los bienes públicos dirigidos a mejorar la calidad educativa, se hace en función de recuperar los recursos invertidos por los financiadores de las campañas electorales y obtener ganancias que incluyen cifras, que en la mayoría de los casos, no pueden ser entendidas y

¹⁰ Político republicano democrático, pensador, escritor, periodista, filósofo y poeta cubano de origen español, creador del Partido Revolucionario Cubano y organizador de la Guerra del 95.

¹¹ Vista como un negocio para obtener poder y beneficios económicos y no como su carácter filosófico lo define. El arte de servir.

mucho menos escritas por las personas que los acompañaron en el proceso electoral y los eligen con la esperanza de alcanzar mejores condiciones de vida y desarrollo personal, familiar, local y regional.

El Departamento de La Guajira no se escapa a esta realidad porque existe un divorcio entre las acciones que los dirigentes políticos ejecutan para alcanzar o seguir alcanzando mejores condiciones de la calidad educativa durante el periodo de gobierno. En muchos casos las inversiones que se hacen no corresponden con lo que se lee como propósitos en los planes de desarrollo, a pesar que estos se presentaron como propuesta de gobierno y se promete cumplir en el caso de ser elegidos, pero la realidad es que solo quedan en eso: Documentos requisitos para cumplir un mandato y recuerdos de voces con promesas electorales que poco se cumplen.

La realidad nos muestra que parte de las inversiones en infraestructura, equipos, tecnología, capacitación de directivos y docentes, contratación de docentes y otros temas relacionados directamente con la educación como la alimentación, salud y transporte de los niños y niñas, que están considerados dentro de los planes de desarrollo como los que más inciden en la calidad educativa, muchas veces no se hace respondiendo a necesidades de las poblaciones menos favorecidas, sino que se orientan para responder a los compromisos adquiridos con financiadores de las campañas electorales.

Otra de las razones que impiden la ejecución de programas educativos a largo plazo es la polaridad que existe entre los movimientos políticos y sus dirigentes,

que hacen que las acciones de gobierno se enmarquen en los años que dura cada período y no como proyectos de ciudad o departamento.

Los dirigentes del departamento de la Guajira gestionan de forma reactiva, lo cual no les permite trabajar con horizontes amplios para ver y actuar sobre posibilidades claras de desarrollo que contenga el componente de calidad educativa, porque no pueden ver más allá del fuego y la cortina de humo que tienen al frente, los cuales son producidos por las situaciones de caos que se presentan con cada paro o acciones de hecho, son bomberos que reaccionan ante las manifestaciones públicas de los habitantes que reclaman sus derechos o solución a los problemas que se presentan porque los actores educativos no reciben los servicios con la oportunidad y la calidad a la que tienen derecho.

Otra de las razones que impiden avanzar en la búsqueda de la calidad educativa es que las organizaciones que dirigen sus acciones a conseguir los resultados consignados en los planes de gobierno trabajan desarticuladamente, cada una por cumplir metas individuales, que en muchos casos solo son cifras que muestran unos resultados numéricos que lo único que hacen es aumentar la frustración de quienes reciben la formación y que después no tienen con quien o donde aplicarla para mejorar sus condiciones de vida, los resultados de la pertinencia y calidad educativa pudieran ser mejores si los tomadores de decisiones fueran capaces de concertar acciones para invertir los recursos disponibles en proyectos educativos de impacto local, Departamental y nacional; es poner el cumplimiento de las metas de un plan en línea con los proyectos incluidos en otros planes de desarrollo.

En los planes tampoco se evidencian políticas claras para superar la baja calidad educativa porque no relacionan o desconocen los factores que la afectan y tampoco utilizan referentes adecuados o estudios serios que permitan diseñar e implementar un sistema que responda a las necesidades de atención de la población diversa¹² que tiene el departamento de la Guajira, solo se limitan al análisis de los resultados de las pruebas Saber, para ejecutar acciones que lleven a mejorar la calidad educativa, pero no proyectan acciones que permitan obtener soluciones estructurales para alcanzar no solamente mejores resultados en las prueba sino en la estructuración de los alumnos como sujeto, con una educación verdadera que les permita la reflexión y la acción que transformen la realidad que viven a un estado deseado, Freyre (2009).

La educación libera y la población debe formarse como hombres con capacidad de tomar decisiones y evitar de esta forma al Freyre (2009) “*hombre siempre dominado por el poder. Poder de los gobernantes*” (p. 68), para evitar vivir “*presionados siempre, casi siempre imposibilitados de hablar*” (p. 69), el elector debe tener la capacidad de analizar las propuestas y la conciencia para elegir el candidato que presente el mejor programa de gobierno, el conocimientos, la formación y la disposición de trabajar en acciones que materialicen los propósitos contenidos en los planes de desarrollo, los cuales también deben contener las voces de las comunidades, que posteriormente se conviertan en acciones que respondan a los acuerdos materializados en los planes de desarrollo.

¹² Cuando se trabaja con poblaciones pluriétnicas y multiculturales es más complejo desarrollar los procesos de formación porque culturalmente los mueven acciones y fines diferentes.

Según Varón (2009) *“Los primeros avances en materia de planeación en Colombia fueron lentos y esporádicos y al no contar con la debida continuidad carecían de un real impacto en la dirección de la economía política del país”* (p. 8), esta situación se mantiene en la actualidad en el departamento de La Guajira porque no existe continuidad en las políticas públicas educativas, lo que ha generado una baja calidad educativa a través de los años, lo que se sustenta en los resultados de las pruebas Saber, ICFES, PISA, entre otras que ubican al departamento de La Guajira en los últimos lugares de los resultados nacionales. Por lo anterior en el desarrollo de este proyecto de investigación se pretende dar respuesta a la siguiente tensión central de investigación:

¿Cuáles son las concepciones de calidad educativa subyacentes, de manera explícita e implícita, en los planes de desarrollo del Departamento y los municipios de La Guajira en el periodo 1991-2019?

4. ¿Por qué investigar en calidad educativa en la Guajira?

Teniendo en cuenta que la Maestría en Gestión y Gerencia Educativa busca formar personas para gestionar procesos que favorezcan el desarrollo de las organizaciones a nivel municipal, departamental, regional y nacional, también visto desde la gobernabilidad de estos entes se pretende identificar, desde los planes de desarrollo, los factores que inciden en los bajos resultados de la calidad educativa en los municipios del departamento de La Guajira, lo que se puede atribuir a la falta de continuidad de la política públicas educativas en los programas de gobierno.

Por ello la intención de la investigación es develar los conceptos de calidad educativa explícitos e implícitos en los planes de desarrollo Departamentales y Municipales en el periodo comprendido desde 1991; fecha en la cual se emite la nueva constitución política de Colombia hasta el año 2019, y posteriormente presentar estrategias que le permitan a los dirigentes políticos concebir el concepto de calidad educativa y aplicarlo adecuadamente a la gestión que se requiera para alcanzar los propósitos consignados en los planes de desarrollo, lo que permitirá que las inversiones se hagan con conocimiento de causas y resultados, en los tiempos previamente definidos; se busca entregar los elementos que permitan que los gobernantes diseñen los planes de desarrollo como proyectos de departamento o ciudad y no como proyectos de gobernantes o partidos políticos.

Haciendo un análisis de los programas de gobierno y los tiempos de permanencia de los elegidos para liderar la formulación y gestión de los planes de desarrollo departamentales, se observa que en los periodos de gobierno comprendido 2001 al 2016, se encuentra que de los seis mandatarios elegidos tres se encuentra privados de la libertad, tres no culminaron sus respectivos periodos de gobierno debido a diferentes motivos, igual situación se presenta con algunos gobernantes municipales.

En el periodo 2001-2003, el mandatario electo no culminó la gestión del periodo para el que fue elegido, porque afrontó una demanda que le impidió culminar el programa de gobierno, en el cuatrienio 2004-2007, el mandatario de turno culmina su gestión, pero meses después afronta un proceso por

apropiación indebida de recursos que lo mantienen privado de la libertad, el del 2008-2011, culminó el periodo pero tiene varios procesos vigentes que posibilitan resultados en su contra, especialmente el relacionado con la contratación de adecuación y ampliación de infraestructura física de instituciones educativa en el departamento de La Guajira, uno de estos es publicado por Caracol Radio (2015), donde se anuncian “Dos hallazgos con incidencia fiscal encontró la Contraloría General de la República en el contrato 770 de 2009, suscrito por el entonces Gobernador de La Guajira, y una Unión Temporal, para la ejecución del Plan de Infraestructuras Educativas o sea la construcción de los Megacolegios; en la ejecución de las obras hubo un detrimento de 37.791.838.891 pesos”, en el periodo 2012-2015, el mandatario es destituido e inhabilitado por supuestos vínculos con grupos al margen de la ley, lo que lo mantiene privado de la libertad, esta situación generó elecciones atípicas en el departamento para elección de un nuevo gobernante por un tiempo de 18 meses, ya para la vigencia 2016-2019, la gobernadora electa solo pudo gobernar por escasos seis meses, debido a una inhabilidad.

Citando a Lara (2013), quien concibe la gestión educativa como *"un proceso que se establece de manera deliberada para construir nuevas formas de relación, colaboración y organización entre los diversos actores"*, partiendo de esta conjetura, otro de los propósitos del proyecto es identificar estrategias de gestión que le permitan a los gestores educativos utilizarlas en los planes de desarrollo departamentales y municipales para avanzar por caminos que conduzcan a los

propósitos metas y objetivos consignados en los planes de desarrollo del Departamento y los Municipios.

Citando a Braslavsky & Acosta, (2001), quienes consideran que *“Es fundamental que el recurso humano encargado de la gestión llámese, docentes, coordinadores y directivos posean formación y comprensión integral sobre la gestión y el desarrollo de la misma”* (p.13), por lo tanto para que un programa de gestión sea exitoso debe contar con elementos básicos como el conocimiento y formación de quienes lo realizan, lo mismo que el diseño e implementación de sistemas de evaluación y seguimiento que permitan acompañar la puesta en marcha de lo proyectado, de lo contrario aseguran Braslavsky & Acosta que *“se tendría una gestión fallida y poco desarrollo social por estar la toma de decisiones a cargo de “actores no especializados en la gestión”* (p.13).

Conforme a lo anteriormente expuesto se presentan los siguientes objetivos de la investigación. El objetivo general como eje central de la investigación y los objetivos específicos que dan cuenta de los propósitos de esta investigación.

5. Objetivos de la investigación

La intencionalidad de esta investigación, primero, busca poner en evidencia la discontinuidad en la puesta en práctica de las políticas públicas de educación en el departamento de La Guajira, también busca identificar la concepción que cada gobernante le ha venido dando al concepto de calidad educativa y como se encuentran plasmados en los planes de desarrollo del Departamento y los municipios de La Guajira, además identificar si definen estrategias de gestión para alcanzar los objetivos propuestos, relacionados con la calidad educativa, cabe

resaltar que según el Departamento Nacional de Planeación y la Escuela Superior de Administración Pública (2007), *“Diseñar una estrategia consiste en definir los medios, acciones y recursos para el logro de los objetivos, considerando para ello las condiciones sociales, institucionales, administrativas, políticas y económicas”* (p. 42), además se identifican si están definidos los sistemas de evaluación y seguimiento que permitan hacer acompañamiento para que se puedan cumplir los propósitos consignados en el plan de desarrollo.

Entre las intencionalidades de la investigación está la de develar explícita o implícita el concepto de calidad educativa, estrategias de gestión y desarrollo, mecanismo de seguimiento de la calidad, resultados e impactos esperados y los rasgos identitarios de los grupos étnicos que habitan en el departamento de la Guajira, lo que soportará en las caracterizaciones, análisis de 8 planes de desarrollo departamentales y 50 planes de desarrollo municipales, en los periodos comprendidos entre los años 1991 y 2019

5.1 Objetivo general.

Develar las concepciones de calidad educativa subyacentes, de manera explícita e implícita, en los planes de desarrollo del Departamento y los municipios de La Guajira en el periodo 1991-2019

5.2 Objetivos específicos.

- Caracterizar los contenidos formales de los planes de desarrollo del Departamento y los municipios de La Guajira.
- Analizar las concepciones de calidad educativa, estrategias de gestión y desarrollo, mecanismo de seguimiento de la calidad, resultados e impactos

esperados y los rasgos identitarios de los grupos étnicos que habitan en el departamento de la Guajira que de manera explícita e implícita subyacen en los planes de desarrollo.

- Identificar tensiones internas en la configuración de los planes de desarrollo en cuento a la concepción de calidad educativa, estrategias de gestión y desarrollo, mecanismo de seguimiento de la calidad, los resultados e impactos esperados y los rasgos identitarios de los grupos étnicos que habitan en el departamento de la Guajira.

6. Diseño metodológico

En el desarrollo de esta investigación se utilizó el enfoque “Histórico Hermenéutico”, porque para este tipo de investigación como lo afirma Ortiz (2013) aporta la metodología para ser utilizada en el análisis e interpretación del contenido de los planes de desarrollo del departamento y los municipios de acuerdo a las necesidades del Investigador y la investigación. Esta investigación requiere un análisis documental riguroso que revele el escenario histórico, se busca un escenario ideal que permita soñar con la adecuada gestión de las políticas públicas educativas para lograr mejores resultados en la calidad educativa y posicionar al departamento de La Guajira y sus municipios en mejores lugares en la tabla de resultados de las pruebas nacionales e internacionales, lo que se puede fortalecer desde el ejercicio de la comprensión.

Esta configuración paradigmática se asume con el desarrollo de nociones como la comprensión, el significado y la acción, Mateo (citado por Ortiz, 2013) *“preconiza la interpretación y comprensión de los fenómenos educativos y*

socioculturales, centrándose básicamente en las intenciones, motivos y razones de los sujetos implicados” (p. 11). Los procesos de desarrollo como el análisis, la interpretación y la comprensión se soportan en esta investigación como un ejercicio hermenéutico, que son fundamentales para evidenciar las realidades, ideales y posibilidades de la gestión, sistemas de evaluación y seguimiento a las políticas públicas educativas en el departamento y los municipios de La Guajira que propicien mejorar la calidad educativa.

La sociedad en general y la comunidad educativa reconocen y conceptúan sobre la baja calidad educativa que en la actualidad se observa y sustenta en resultados de las pruebas Saber, ICFES y PISA. Se pretende posibilitar con esta investigación, que este concepto cambie a través de los aportes que se hagan para convertir los escenarios posibles en escenarios reales, a partir de la transformación de la forma como se diseñan, se implementan y se evalúan los planes de desarrollo departamentales y municipales, lo mismo que la continuidad de estos en los diferentes períodos de gobierno.

El método que se utilizó en esta investigación es el Análisis Crítico del Discurso; Esta intención está directamente relacionada con la intención comprensiva de la investigación la que se basó en la caracterización de los planes de desarrollo del Departamento y los municipios de La Guajira en el período comprendido entre 1991 y 2019.

Para Strauss y Corbin (2012) *“cada método de investigar debe recibir su debido reconocimiento y ser valorado por su contribución específica”* (p. 36), por lo tanto se debe identificar el método más indicado y pertinente para dar respuesta a

las preguntas motivadoras de ésta investigación y las demás intenciones propuestas, a las que “se les debe permitir que emerjan durante el proceso de investigación” (p. 37)

Según van Dijk¹³:

El análisis crítico del discurso es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. (p. 23)

La investigación se inicia con la consecución de los planes de desarrollo del departamento de La Guajira y los 15 municipios que lo conforman, para dar inicio al proceso de caracterización de los mismos, pero en este trayecto se identificó que era conveniente diseñar una matriz que permitiera consolidar la información contenida en cada uno de ellos, y las respuestas a las preguntas motivadoras formuladas a cada uno de los planes.

La investigación que se aborda se sustenta en los contenidos de 8 planes de desarrollo del Departamento y 50 planes de desarrollo de los Municipios de La Guajira. Todos ellos caracterizados desde su estructura e interrogados con las preguntas generadoras enunciadas anteriormente.

¹³ Destacado lingüista de origen holandés. Licenciado en lenguas y literatura francesa de la universidad libre de Ámsterdam, y estudios de Doctorado en la misma universidad y finalmente realiza estudio de post doctorado en la universidad de California, Berkeley finalizando en 1973. Regularmente se ha destacado por ser uno de los iniciadores en lo que es hoy conocido como análisis crítico del discurso (ACD).

Este ejercicio ayudará a identificar la discontinuidad en la políticas públicas educativas, abordándolo desde un análisis crítico comprensivo, como un proceso que posibilite la comprensión del problema desde un ejercicio hermenéutico, que permita identificar las causas que fracturan las secuencias de las acciones, que bien implementadas y gestionadas posibilitarían el desarrollo de la calidad educativa en el departamento de la Guajira, teniendo en cuenta que según Sander (1996), *“La calidad política de la educación refleja su capacidad por alcanzar los fines y objetivos políticos y culturales de la sociedad”* (p.6).

La investigación en mención estudia la esencia del problema a partir de la caracterización de los planes de desarrollo y la concepción de calidad educativa, los sistemas de gestión, seguimiento y evaluación contenidos en ellos, que permiten desarrollar procesos que lleve a comprender el objeto de estudio y el problema que se propone, soportado en lo epistémico, lo empírico y lo histórico.

La investigación busca desarrollar un análisis ontológico para lograr identificar las diferentes concepciones de calidad educativa en los planes de desarrollo del departamento y los municipios de La Guajira, que ocasionan tensiones entre ellos, lo que lleva abordar el objeto de estudio de esta investigación.

La base conceptual de esta investigación expresa la intención comprensiva de la misma. Para lo que se ha apropiado de elementos teóricos que fundamentan las intenciones de la investigación, soportado no sólo en lo empírico, sino además asentado en posturas y teorías científicas que se validarán en el recorrido de la investigación.

7. Resultados esperados

Los resultados esperados se concretan desde las intenciones de la investigación:

1. Develar en los planes de desarrollo departamentales y municipales las concepciones de calidad educativa y la relación o tensión que existe entre ellos, además de la forma como permean las políticas públicas educativas de los niveles nacional e internacional en el diseño de los planes.
2. Identificar si en los planes de desarrollo del Departamento y los municipios de La Guajira se reconoce la existencia de las etnias que habitan el departamento de La Guajira y sus municipios, además de la existencia de políticas públicas educativas para dicha población y presentar alternativas de atención educativa para esas comunidades.
3. Identificar si existe continuidad en los proyectos educativos que a largo plazo impacta la calidad educativa y en caso que no se incluyan en los Planes Desarrollo departamentales y municipales, proponer las estrategias que promuevan esta práctica.
4. Al finalizar la investigación se pretende verificar la forma como se caracterizan los planes de desarrollo del departamento y los municipios del departamento de La Guajira, para comprobar si corresponden con el contexto del territorio para el cual se formula el plan.
5. Al culminar la investigación se pretende entregar elementos de juicio que le permitan a los encargados del diseño de los planes de desarrollo, incluir en ellos un sistema de gestión adecuado para el logro de los objetivos

propuestos, un sistema de evaluación y seguimiento que posibilite el acompañamiento en el camino al logro de metas y objetivos.

Son muchas las investigaciones que sobre población multiétnica se han realizado en los diferentes municipios que conforman el departamento de La Guajira, pero muy pocas las propuestas y acciones que apunten a la atención de esas comunidades, buscando con ello disminuir la baja calidad educativa, pero conservando sus usos, costumbres y tradiciones, según Santos (2010) se entiende *“Como una ecología de saberes, el pensamiento posabismal se presupone sobre la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico”* (p. 50). Tantas investigaciones realizadas generan desconfianza en las comunidades, porque son participes de unos resultados que posteriormente no se aplican, porque la información se la lleva el que dirige la investigación y no es utilizada para mejores resultados de la calidad educativa, lo que rompe la ecología de saberes propuesta por Santos.

La calidad educativa es un tema de interés en el departamento de La Guajira y sus municipios en los resultados que han venido presentando a través de los años, lo cual se refleja en los bajos resultados de las pruebas Saber, ICFES y PISA, que ubican al departamento y sus municipios en los últimos lugares a nivel nacional. Caracterizados los planes de desarrollo departamentales y municipales desde 1991-2019, los que deben contener los elementos que posibiliten la conversión de situaciones futuras deseables en posibles, con el uso eficiente y racional de los recursos, pero en la realidad se evidencia que son escasos los

propósitos, metas, objetivos que se identifican en su contenido para alcanzar mejores resultados en calidad educativa.

8. Algunas conclusiones iniciales

- Los planes de desarrollo del Departamento y los municipios de La Guajira se han venido diseñando bajo la influencia de “modas”, como es el caso de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), presentes en Todos los planes de desarrollo 2016-2019, al punto que algunos, como el caso del municipio de Maicao, plantea todas sus estrategias soportadas en los (ODS).
- En los planes de desarrollo la calidad educativa se relaciona en un alto porcentaje con los resultados de las pruebas Saber e ICFES.
- De los ocho (8) planes de desarrollo departamentales caracterizados solo uno (1) tiene de manera explícita definido el concepto de calidad educativa y de los cincuenta (50) planes de desarrollo municipales caracterizados, tres (3) de ellos tienen definidos de forma explícita el concepto de calidad educativa, los cuarenta y siete (47) restantes lo tienen de manera implícita.
- En los planes de desarrollo caracterizados no se identifican sistemas de gestión para la evaluación y seguimiento de la calidad educativa, de acuerdo a como se registra en los planes de desarrollo.
- La calidad educativa propuesta en los planes de desarrollo no contemplan la multiculturalidad que caracteriza a los habitantes del departamento.
- En los cincuenta y ocho (58) planes de desarrollo del Departamento y los municipios de La Guajira las dimensiones que más porcentajes de

recurrencias tienen son las siguientes: infraestructura 54%, formación docente 48%, cobertura 46%, dotación 46%, desarrollo de competencias 26%, nuevas tecnologías 36%. Analizadas estas seis (6) dimensiones se encuentra que cinco (5) son de carácter tangible y una (1); desarrollo de competencias es intangible, con lo que se evidencia que no hay equilibrio entre las dimensiones tangibles e intangibles.

- Las pruebas que miden la calidad educativa son diseñadas bajo estándares nacionales e internacionales, sin tener en cuenta que en Departamentos como a Guajira existen varias etnias reconocidas que deberían ser medidas con indicadores de calidad educativa diferenciados conforme a sus usos y costumbres, siendo esta una de las posibles causas de los resultados en la baja calidad educativa en el Departamento y los municipios de La Guajira.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, Jhon (2009) La Planeación Nacional y los Planes de Gobierno: una Mirada al Desarrollo Social, Político y Económico de Colombia. *Ciencias Estratégicas*. 17. (22), 291-308.
- Benno, S. (1996) *Gestión educativa y calidad de vida implicaciones para América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Braslavsky, C. (2001). Necesidades y respuestas en la formación para la gestión y la política educativa en América Latina: tendencias y construcción de estrategias compartidas. En: *“El estado de la enseñanza en la formación en gestión y política educativa en América Latina”*. Buenos Aires, Argentina: Unesco
- Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá, Colombia. Gaceta Constitucional. Recuperada de <http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>.
- Cuesta, A. (2010). *Gestión del talento humano y del conocimiento*. Bogotá, Colombia: Ecoe
- Departamento Nacional de Planeación, DNP y la Escuela Superior de Administración Pública, ESAP. (2007). *El proceso de planificación en las entidades territoriales: el plan de desarrollo y sus instrumentos para la gestión 2008 – 2011*. Recuperada de <http://www.cundinamarca.gov.co/wps/wcm/connect/de74d1f1-b529-4fc4-8858->

949dd61b0f15/1.+Cartilla+DNP+para+formulaci%C3%B3n+del+Plan+de+Desarrollo.pdf?MOD=AJPERES

Freire, P. (2009). *La Educación como práctica de la libertad*. Montevideo, Uruguay: siglo XXI S.A.

Gibson, J., Ivancevich, J., Donnelly, J., (1994). *Fundamentos de dirección y administración de empresas*. Santiago, Chile: McGraw-Hill.

Herrera, M., y Infante, R. (2004) Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una Mirada desde los planes de Desarrollo 1970-2002. *Nómadas*, 76-85.

Ministerio de Educación Nacional. (2008), *Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá, Colombia.

Lara, F. (2013). Gestión educativa y prospectiva humanística, La gestión educativa: concreción y transformación. *PAIDEIA siglo XXI*, 51-70.

Nicoletti, J. (2008). Ensayo Adecuación y Aplicación de las Normas de Calidad ISO 9000:2000 en el Campo Educativo. *Horizontes Educativos*, 13, (2), 75-86.

Ortiz, A. (2013) Ensayo. La Pedagogía como ciencia de la educación. Un debate sobre su relación con la didáctica y el currículo.

Sánchez, J. (2013). La construcción del objeto de estudio de la línea de investigación sobre Administración y Desarrollo de los Sistemas Educativos.

Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, Reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce extensión Universitaria.

- Strauss A., Corbin J. (2012). Bases de la Investigación Cualitativa. *Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Varón, M. (2009) Quién decide qué y por qué. Relaciones entre Ejecutivo y Legislativo en materia de Planeación. *Departamento Nacional de Planeación. Dirección de Estudios Económicos*. 1-46
- Van Dijk, T. (1999) El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, (186), 23-36.
- Villoro, L. (1998). *Sobre la Identidad de los Pueblos*. México: Paidós.
- Contraloría General de la Republica de Colombia. (8 de agosto de 2015). Detrimento por 37 mil millones de pesos en La Guajira. *Caracol Radio*. Recuperado de <http://www.caracol.com.co/noticias/regionales/detrimento-por-37-mil-millones-de-pesos-en-la-guajira/20150811/nota/2888654.aspx>.
- Redacción La Guajira Hoy (3 de noviembre de 2015). Otra vez La Guajira en los últimos lugares en los resultados de pruebas Saber 11. *LaGuajiraHoy.com*. <https://laguajirahoy.com/2015/11/otra-vez-la-guajira-en-los-ultimos-lugares-en-los-resultados-de-pruebas-saber-11.html>.

Calidad educativa y satisfacción estudiantil en una universidad pública

María del Carmen Sandoval Caraveo¹
 Edith Georgina Surdez Pérez²
 Rosiluz Ceballos Povedano³
 Enrique Roberto Peralta Mazariego⁴

Resumen

El objetivo de esta investigación fue identificar el nivel de satisfacción con relación a elementos de calidad educativa en alumnos de la licenciatura en Innovación Empresarial de una Universidad Pública situada en Quintana Roo, México. Las dimensiones analizadas de satisfacción estudiantil fueron el proceso enseñanza aprendizaje, los servicios de apoyo académico y autorrealización. La población total para el estudio fue de 960 estudiantes. La investigación se realizó con un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y correlacional con diseño no experimental transeccional. La confiabilidad del instrumento se calculó a través del coeficiente Alpha de Cronbach el cual reportó 0.931 de confianza. Los resultados reportan la media más alta en la dimensión de autorrealización y la media más baja en servicios de apoyo académico. Se concluye que un cuarto de la población se siente insatisfecho.

Palabras clave: Servicios de apoyo académico, autorrealización, estudiantes universitarios.

¹ sandovalcaraveo29@hotmail.com y/o maria.sandoval@ujat.mx Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. División Académica de Ingeniería y Arquitectura, Carretera Cunduacán-Jalpa de Méndez Km 1 Cunduacán Tabasco, México, Tel. 01 (914)3360940

² edith.2109@hotmail.com y/o edith.surdez@ujat.mx Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. DAEA, Av. Universidad s/n Zona de la Cultura, Villahermosa, Tabasco, México, Tel. 01 (993) 3120355

³ rosiluzc@gmail.com Universidad del Caribe. Departamento de Economía y Negocios, SM. 78, Mza. 1, Lote 1, Esquina Fraccionamiento Tabachines, 77528 Cancún, Q.R., México Tel. 01 (998) 881 4400

⁴ mazariego27@hotmail.com Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. DAEA., Av. Universidad s/n Zona de la Cultura, Villahermosa, Tabasco, México., Tel. 01 (993) 3120355

Introducción

En la actualidad, las instituciones de educación superior se ven inmersas en evaluaciones relacionadas con la calidad de la educación que imparten, para cumplir los requisitos de acreditación de los programas educativos como lo demanda el escenario internacional. Para ello, uno de los indicadores que se ha considerado como un referente de la calidad ofrecida por las universidades, es la satisfacción de los estudiantes.

Al respecto Hernández, Lara, Ortega, Martínez y Avelino (2010) aseveran que los antecedentes de los procesos de evaluación se remontan a los años ochenta cuando se reconoció que la calidad en las universidades se vería reflejada en la acreditación de los programas educativos apoyado por organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE).

En los últimos años ha existido en México un aumento en los procesos de acreditación de las universidades en virtud de ser un elemento clave para identificar las condiciones de la institución y en consecuencia se da la pauta para el desarrollo de políticas y procesos de mejora continua (Alvarez, Chaparro y Reyes, 2015).

De la Fuente, Marzo y Reyes (2010) aluden que la sociedad ha aumentado sus expectativas respecto a los servicios que ofrecen las universidades lo que ha provocado se ocupen por mejorar la docencia y la investigación, agregan estos

autores que este afán las ha conducido a dar un mayor énfasis al estudio de elementos estrechamente ligados a mejorar el servicio educativo como son la calidad y la satisfacción.

Para Jiménez, Terriquez y Robles (2011) la satisfacción está dirigida hacia las percepciones y no a juicios objetivos además se deriva de la persona y de sus propios intereses; de modo tal que la satisfacción de los estudiantes ha sido un elemento clave para medir la calidad (Gento y Vivas, 2003; Marchesi y Martín, 1998). Otros autores (Bullón, 2007; González, 2006) afirman que para garantizar la calidad en la educación superior es fundamental satisfacer al estudiante, por lo que es imprescindible mantener cubiertas sus necesidades al ser el principal actor de la labor universitaria y primordial fruto para evaluar la calidad de la universidad.

En relación a lo anterior, Salinas, Morales y Martínez (2008) mencionan que la función principal de las universidades es la docencia centrada en el estudiante, por lo que la satisfacción del mismo es un objetivo a cumplir para su permanencia en la institución; por esta razón es importante se realicen investigaciones con el fin de identificar el grado de satisfacción del alumno acerca de los servicios que requiere para una formación de calidad.

En este sentido, Osorio y Pérez (2010) indican que el estudio de la satisfacción estudiantil permite a las instituciones de educación superior identificar los cambios en las demandas de los estudiantes que atienden, así mismo informa lo que el estudiante sabe de su labor estudiantil, cómo se relaciona ésta con su profesión y lo que espera lograr de la institución; por tales razones debe considerarse a la

satisfacción estudiantil como un indicador del desempeño, el aprendizaje y el rendimiento del alumno dentro del salón de clases, es también un factor importante que determina la permanencia, eficiencia y dedicación de los alumnos en sus estudios.

Por tal motivo, la satisfacción del estudiante ha sido relacionada con el rendimiento académico y la deserción (Gómez, Martínez, Recio, López y Gama 2013; Garbanzo, 2007; Caballero, Abello y Palacios, 2007; González, 2006; Cabrera y Galán, 2003; Himmel, 2002), lo que ha dirigido las metas de las reformas educativas hacia la satisfacción de la comunidad (Gento y Vivas, 2003).

Acorde a lo anterior, algunos autores señalan que además de considerar a los estudiantes como el cliente principal del proceso educativo se ha coincidido en que es fundamental considerar sus expectativas y necesidades para alcanzar su satisfacción (Sanjuán, Gómez, Rabell, Arcia y Morales, 2011; Mejías y Martínez, 2009).

Dada la temática abordada en este trabajo, es importante mencionar las definiciones de satisfacción estudiantil que han aportado diversos autores:

“La coincidencia entre la percepción que el alumnado tiene del contexto educativo y la importancia que éste le da a cada aspecto” (Cabrera y Galán, 2003, p.88).

“La apreciación favorable que hacen los estudiantes de los resultados y experiencias asociadas con su educación, en función de la atención a sus propias necesidades y al logro de sus expectativas” (Gento y Vivas, 2003, p, 20).

“Una función del nivel de expectativas y las percepciones de confirmación o disconfirmación” (Bullón, 2007, p. 35).

“El goce de todos los factores activos que contribuyen en los procesos enseñanza aprendizaje que brinda la institución a la que asiste a estudiar” (Osorio y Pérez, 2010, p. 54).

En función de lo anterior, se infiere que el término satisfacción estudiantil implica el sentir de los estudiantes con relación al logro de sus intereses dentro del contexto educativo.

Por otra parte, Sotomayor (2002) menciona que la calidad es el valor ético que crea actitudes y comportamientos permanentes en el trabajo de los individuos, grupos y organizaciones, consiste en alcanzar los estándares máximos deseables en todo lo que se realiza para beneficio de los demás, representa la conformidad total con el uso objetivo de los bienes y servicios que se ofrecen y la satisfacción absoluta de quien los recibe, consumidores o usuarios, a un costo que les represente un valor adecuado a grupos y organizaciones.

Para Bullón (2007) la calidad educativa representa la satisfacción de los involucrados y en el caso de la universidad comprende a las autoridades como a los estudiantes que ahí se encuentran, así que el grado de satisfacción

experimentado por los estudiantes refleja la eficiencia en los aspectos que conforman una educación de calidad, para esta autora una educación será de calidad cuando todos los implicados se dirijan al logro de sus objetivos.

Braslavsky (2006, p. 86) dice que “una educación de calidad es aquella que les permite a todas las personas aprender lo necesario para aprovechar las sorpresas inevitables y evitar las anticipaciones y profecías descartables”.

Al respecto, Fernández (2003) agrega que una educación es de calidad, exclusivamente si ya tiene los niveles que han sido calificados como idóneos: eficiencia, eficacia, pertinencia y equidad. También la calidad en las instituciones de Educación Superior ha sido entendida como la capacidad de la institución para satisfacer las necesidades de sus estudiantes (Maldonado, Guillén, Carranza, y Ramírez, 2013).

Cabe mencionar en este trabajo algunas investigaciones de satisfacción estudiantil que dan un referente de la importancia que reviste este tipo de estudios en las instituciones de educación superior como el de Osorio y Pérez (2010) que realizaron una investigación para identificar la satisfacción en 119 estudiantes de psicología educativa, el estudio fue de tipo descriptivo con enfoque cuantitativo; en sus resultados encontraron poca satisfacción en las variables de servicios ofrecidos a los estudiantes y en el proceso enseñanza aprendizaje, determinaron total insatisfacción en las condiciones básicas de infraestructura, condiciones de seguridad, consideración a la situación económica, seguridad emocional por trato

afectuoso, sentido de pertenencia a la institución, logros personales, reconocimiento al éxito personal y en la autorrealización.

Otro estudio fue el realizado por Caballero, Abello y Palacios (2007), dentro de sus objetivos estaba buscar relaciones entre el *burnout* y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en 202 estudiantes de psicología de jornada nocturna de una universidad privada de Barranquilla, Colombia. La metodología tuvo un enfoque cuantitativo, descriptivo y correlacional; se obtuvo como resultado que el 49% de los estudiantes se sienten a gusto con la carrera, la universidad, el promedio y los estudios, estos porcentajes de acuerdo a los niveles de satisfacción utilizados por los autores significa que se encuentran en los niveles alto y medio alto; los cálculos correlaciones reportaron una relación significativa y positiva entre el vigor y dedicación con la satisfacción frente a los estudios, así mismo identificaron que los estudiantes que perciben mayor agotamiento experimentan mayor cinismo y menor autoeficacia académica, relacionándose negativamente con la satisfacción frente a los estudios. Otro importante hallazgo en la investigación referida, fue que los estudiantes que presentan mayor dedicación y vigor se muestran más satisfechos con los estudios.

Una investigación que se considera importante citar es la llevada a cabo por Maldonado, Guillén, Carranza, y Ramírez (2013) con 200 estudiantes de una institución pública de educación superior del estado de Baja California en la Facultad de Ciencias, Facultad de Medicina y Facultad de Arquitectura. El método de estudio fue empírico, no experimental y descriptivo; las variables analizadas fueron el servicio recibido, proceso enseñanza aprendizaje, actitud del

profesorado, logros personales, condiciones de las aulas, y las tecnologías de la información y comunicación empleadas. Los resultados reportaron que los estudiantes están bastante satisfechos con los servicios que la institución les proporciona; encontraron que las variables que presentan el menor nivel de satisfacción son las de tecnologías de la información y comunicación y las condiciones de las aulas; por otra parte la variable detectada con el mayor nivel de satisfacción es el proceso enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, se presentan aquí los resultados de una investigación cuyo objetivo fue identificar la satisfacción de los estudiantes con relación a elementos de calidad educativa de las Licenciaturas del Departamento de Economía y Negocios en una Universidad Pública ubicada en el Estado de Quintana Roo.

Método

Tipo y diseño de la investigación.

La investigación se realizó con un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y correlacional con diseño no experimental transeccional (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). El estudio es no experimental en virtud de que solo se identifica la percepción de los estudiantes respecto al proceso enseñanza aprendizaje, servicios de apoyo académico y autorrealización, considerados para este trabajo como elementos de la calidad educativa y no se recolectaron los datos en condiciones diferentes en las que los estudiantes reciben sus clases.

Sujetos de estudio.

La población total para el estudio fue de 960 estudiantes, la muestra se obtuvo a través de un muestreo aleatorio simple y de manera proporcional al programa educativo, se consideró un error de estimación del 5% y una confiabilidad del 95% (Walpole, Myers, Myers y Ye, 2007). Se presentan en este trabajo los resultados obtenidos en una muestra de 118 estudiantes de la licenciatura en Innovación Empresarial de una Universidad Pública ubicada en el Estado de Quintana Roo, México.

Instrumento de investigación.

Se realizó una adaptación propia del cuestionario elaborado y validado por Gento y Vivas (2003) denominado SEUE: “Satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación”. En la primera parte del cuestionario se incluyen variables sociodemográficas relacionadas con la institución tales como el programa educativo, el promedio de las calificaciones y semestre que cursan; las otras variables se refieren al individuo como la edad, sexo, estado civil. La segunda sección mide la variable satisfacción estudiantil a través de tres dimensiones y 29 reactivos (tabla 1).

Tabla 1
Especificaciones del cuestionario de satisfacción académica

Dimensión	Definición operacional	Reactivos
Proceso enseñanza-aprendizaje	Grado de satisfacción que perciben los estudiantes respecto a los factores que intervienen en la adquisición de sus	• El plan de estudios de la carrera • El contenido de las asignaturas • El modelo de estudio (flexible) • El dominio de los contenidos y actualización de los profesores

	conocimientos.	• El nivel de exigencia de los profesores • El sistema de evaluación de los profesores • La orientación y apoyo de los profesores • El método de enseñanza • La comunicación con los profesores en el aula • La formación práctica durante el proceso de enseñanza aprendizaje • La vinculación a los futuros centros de trabajo • La asistencia a clases de los profesores • La incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza
Servicios de apoyo académico	Es el grado de satisfacción que perciben los estudiantes acerca de los servicios que son indispensables en su estancia en la universidad.	• El servicio de la biblioteca • La cantidad y actualización de los libros de la biblioteca • La atención de la oficina de Servicios Escolares • El proceso de admisión e inscripción • El Acceso a computadoras para realizar las tareas • El acceso a internet • El servicio de fotocopias • La higiene de los alimentos de la cafetería • La variedad de alimentos de la cafetería • La calidad de los alimentos de la cafetería
Autorrealización	Es el grado de satisfacción que perciben los estudiantes sobre la adquisición de conocimientos y de la libertad para realizar actividades académicas.	• Poder hacer lo que verdaderamente quiero y tengo capacidad de hacer • Saber que cada día voy adquiriendo mayores conocimientos y destrezas • La libertad que tengo en la universidad • La autonomía que tengo en la realización de mis trabajos • El desarrollo de mi creatividad • Mi futuro profesional

Fuente: Elaboración propia con base en Gento y Vivas (2003).

La confiabilidad del instrumento se calculó a través del Coeficiente Alpha de Cronbach que reportó 0.931 de confiabilidad, por lo que se considera aceptable (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Las respuestas del cuestionario aplicado a los estudiantes se clasificaron de la siguiente manera: 1= totalmente insatisfecho, 2= poco satisfecho, 3= satisfecho y 4= totalmente satisfecho.

Procedimiento de recolección y análisis de los datos.

Para la recolección de los datos se aplicaron los cuestionarios de manera directa a cada uno de los estudiantes en los salones de clases con asistencia directa (instrucciones verbales y respuesta a dudas en el lugar de aplicación). El análisis de los datos comprende los resultados descriptivos, el de varianza ANOVA y correlación de Pearson.

Resultados

Los puntajes obtenidos de la escala de satisfacción estudiantil fueron analizados a través de la distribución de frecuencias, muestran una distribución normal con un valor mínimo registrado de 35 y un valor máximo de 116, una curtosis de 4.374, una media de 92.33 y una desviación estándar de 12.411. Se identificaron los cuartiles de la distribución para determinar categorías de análisis las cuales se presentan en la tabla 2.

Tabla 2*Niveles de satisfacción estudiantil, rango de valores (escala 29-116)*

Satisfacción estudiantil	Percentil	Rango	%
Insatisfecho	25	Valores ≤ 85	25
Poco satisfecho	50	86-93	25
Satisfecho	75	94-102	30
Muy satisfecho	100	Valores ≥ 102	20

Fuente: elaboración propia

De acuerdo a los datos reportados en la tabla 2, se considera que la población estudiantil insatisfecha es la que se encuentra registrada bajo del percentil 25 (25%).

El resultado de la estadística descriptiva se presenta por dimensiones de satisfacción estudiantil en las tablas 3, 4 y 5.

Tabla 3*Estadísticos descriptivos de la dimensión proceso enseñanza-aprendizaje*

Ítems	N	Mínimo	Máximo	Media	D.E.
El plan de estudios de la carrera	118	1.00	4.00	3.1864	.76179
El contenido de las asignaturas	118	1.00	4.00	3.1271	.66083
El modelo de estudio	118	1.00	4.00	3.4237	.75568
El dominio de los contenidos y actualización de los profesores	118	1.00	4.00	3.1441	.70741
El nivel de exigencia de los profesores	118	1.00	4.00	3.2458	.73887
El sistema de evaluación de los profesores	118	1.00	4.00	3.1949	.61684
La orientación y apoyo de los profesores	118	1.00	4.00	3.3390	.70675

Ítems	N	Mínimo	Máximo	Media	D.E.
El método de enseñanza	118	1.00	4.00	3.2203	.62887
La comunicación con los profesores en el aula	118	1.00	4.00	3.3475	.67148
La formación práctica durante el proceso de enseñanza aprendizaje	118	1.00	4.00	3.1356	.69078
La vinculación a los futuros centros de trabajo	118	1.00	4.00	2.8729	.79040
La asistencia a clases de los profesores	118	1.00	4.00	3.5593	.62076
La incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza	118	1.00	4.00	3.1271	.84273
N válido (por lista)	118				

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse en la tabla 3 la media más alta se obtuvo en las preguntas de asistencia a clases de los profesores y la orientación y apoyo de los profesores lo que se traduce en satisfacción percibida de los estudiantes en estos ítems. Por el contrario, la media más baja fue para el ítem referido a la vinculación a los futuros centros de trabajo.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de la dimensión servicios de apoyo académico

Ítems	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
El servicio de la biblioteca	118	1.00	4.00	3.2542	0.66905
La cantidad y actualización de los libros de la biblioteca	118	1.00	4.00	3.0847	.74623

Ítems	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
La atención de la oficina de Servicios Escolares	118	1.00	4.00	2.9407	.82991
El proceso de admisión e inscripción	118	1.00	4.00	3.0678	.81365
El Acceso a computadoras para realizar las tareas	118	1.00	4.00	3.1695	.87026
El acceso a internet	118	1.00	4.00	2.7373	.93761
El servicio de fotocopias	118	1.00	4.00	2.8814	.82865
La higiene de los alimentos de la cafetería	118	1.00	4.00	2.8729	.84273
La variedad de alimentos de la cafetería	118	1.00	4.00	2.4576	.78058
La calidad de los alimentos de la cafetería	118	1.00	4.00	2.6239	.80651
N válido (por lista)	118				

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 4 se nota que existe mayor satisfacción en los servicios bibliotecarios y acceso a las computadoras. Se encontró menor satisfacción en la variedad de alimentos de la cafetería.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de la dimensión autorrealización

Ítems	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Poder hacer lo que verdaderamente quiero y tengo capacidad de hacer	118	1.00	4.00	3.4661	.62268

Ítems	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Saber que cada día voy adquiriendo mayores conocimientos y destrezas	118	1.00	4.00	3.6186	.61212
La libertad que tengo en la universidad	118	1.00	4.00	3.6356	.57979
La autonomía que tengo en la realización de mis trabajos	118	1.00	4.00	3.5593	.63438
El desarrollo de mi creatividad	118	1.00	4.00	3.5339	.63626
Mi futuro profesional	118	1.00	4.00	3.5254	.63666
N válido (por lista)	118				

Fuente: Elaboración propia

En lo que se refiere a la dimensión de autorrealización se encontró mayor satisfacción en los ítems referidos a la libertad que sienten tener los estudiantes en la universidad y a la adquisición de conocimientos y destrezas.

Tabla 6
Satisfacción por dimensiones

Dimensiones de Satisfacción estudiantil	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Proceso de enseñanza aprendizaje	180	1	4	3.22	0.707
Servicios de apoyo académico	180	1	4	2.90	0.812
Autorrealización	180	1	4	3.55	0.620

Fuente: Elaboración propia

Es posible observar en la tabla 6 que la media más alta fue en la dimensión de autorrealización lo que muestra mayor satisfacción. Se encontró menor satisfacción en los servicios de apoyo académico.

Por otra parte, con el fin de determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones de satisfacción estudiantil con relación a las variables sociodemográficas, se empleó el análisis de varianza ANOVA para el promedio, semestre, edad y sexo (tablas 7, 8, 9 y 10).

Tabla 7

Comparación de las medias poblacionales de las dimensiones de satisfacción estudiantil con relación al promedio de calificaciones

Dimensiones	Promedio	N	Media	Mínimo	Máximo	F	Sig.
Enseñanza aprendizaje		8	40.88	34	51	0.383	0.766
	7.1-8	45	42.51	17	52		
	8.1-9	56	41.80	17	50		
	9.1-10	9	40.38	29	49		
	Total	118	41.91	17	52		
Servicios de apoyo		8	28.75	24	37	0.241	0.867
	7.1-8	45	29.64	12	40		
	8.1-9	56	28.93	15	40		
	9.1-10	9	28.25	17	35		
	Total	118	29.15	12	40		
Autorrealización		8	20.25	16	24	0.993	0.399
	7.1-8	45	20.89	6	24		
	8.1-9	56	21.75	16	24		
	9.1-10	9	21.75	19	24		
	Total	118	21.32	6	24		

Nota: * $p \leq .05$ Fuente: Elaboración propia

El análisis de varianza ANOVA no reportó la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones de satisfacción estudiantil con el promedio de las calificaciones de los alumnos.

Tabla 8

Comparación de las medias poblacionales de las dimensiones de satisfacción estudiantil con relación al semestre que cursan.

Dimensiones	Semestre	N	Media	Mínimo	Máximo	F	Sig
Enseñanza Aprendizaje	01-04	56	43.13	17	52	1.835	0.145
	05-08	46	41.04	17	50		
	09-12	15	40.67	29	52		
	13-16	1	34.00	34	34		
	Total	118	41.92	17	52		
Servicios de apoyo	01-04	56	29.13	12	38	0.558	0.644
	05-08	46	28.74	15	38		
	09-12	15	30.20	20	40		
	13-16	1	24.00	24	24		
	Total	118	29.07	12	40		
Autorrealización	1-04	56	21.68	6	24	0.564	0.64
	5-08	46	21.11	8	24		
	9-12	15	20.93	16	24		
	13-16	1	19.00	19	19		
	Total	118	21.34	6	24		

Nota: * $p \leq .05$ Fuente: Elaboración propia

La tabla 8 señala que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones de satisfacción estudiantil con relación al semestre que cursan los alumnos.

Tabla 9

Comparación de las medias poblacionales de las dimensiones de satisfacción estudiantil con relación a la edad.

Dimensiones	Edad	N	Media	Mínimo	Máximo	F	Sig.
Enseñanza aprendizaje	18-20	42	42.67	17	50	1.114	0.347
	21-23	59	41.00	17	52		
	24-26	13	42.69	36	51		
	27 o más	4	45.25	34	52		
	Total	118	41.92	17	52		
Servicios de apoyo	18-20	42	29.62	12	38	0.222	0.881
	21-23	59	28.07	15	38		
	24-26	13	31.23	20	40		
	27 o más	4	31.00	24	40		

	Total	118	29.07	12	40
Autorrealización	18-20	42	21.29	6	24
	21-23	59	21.22	8	24
	24-26	13	21.77	17	24
	27 o más	4	22.25	19	24
	Total	118	21.34	6	24

Nota: * $p \leq .05$ Fuente: Elaboración propia

La tabla 9 señala que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones de satisfacción estudiantil con relación a la edad de los estudiantes.

Tabla 10

Comparación de las medias poblacionales de las dimensiones de satisfacción estudiantil con relación al género.

Dimensiones	Género	N	Media	Mínimo	Máximo	F	Sig.
Enseñanza aprendizaje	Hombre	62	42.27	17	52	0.239	0.788
	Mujer	55	41.51	17	52		
		1	43.00	43	43		
	Total	118	41.92	17	52		
Servicios de apoyo	Hombre	62	29.66	12	40	1.106	0.334
	Mujer	55	28.56	15	38		
		1	20.00	20	20		
	Total	118	29.07	12	40		
Autorrealización	Hombre	62	20.98	6	24		
	Mujer	55	21.69	16	24		
		1	24.00	24	24		
	Total	118	21.34	6	24		

Nota: * $p \leq .05$ Fuente: Elaboración propia

La tabla 10 señala que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones de satisfacción estudiantil con relación al género.

Tabla 11

Comparación de las medias poblacionales de las dimensiones de satisfacción estudiantil con relación al estado civil

Dimensiones	Edo. Civil	N	Media	Mínimo	Máximo	F	Sig.
Enseñanza aprendizaje	Soltero	110	41.72	17	52	1.833	0.178
	Casado	8	44.75	38	51		
	Total	118	41.92	17	52		
Servicios	Soltero	110	29.02	12	40	0.134	0.715
	Casado	8	29.75	20	37		
	Total	118	29.07	12	40		
Autorrealización	Soltero	110	21.23	6	24	2.078	0.152
	Casado	8	22.88	20	24		
	Total	118	21.34	6	24		

Nota: * $p \leq .05$ Fuente: Elaboración propia

La tabla 11 indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones de satisfacción estudiantil con relación al estado civil.

Tabla 12

Correlación de las dimensiones del cuestionario de satisfacción estudiantil con el promedio, el semestre y la edad. .

Dimensiones	Promedio	Semestre	Edad	Enseñanza-Aprendizaje	Servicios	Autorrealización
Promedio	1	.311**	0.127	-0.043	-0.051	0.151
Semestre		1	.697**	-.195*	0.008	-0.111
Edad			1	0.01	0.042	0.054
Enseñanza-Aprendizaje				1	.533**	.692**
Servicios					1	.432**
Autorrealización						1

Fuente: Elaboración propia

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

El análisis de correlación de Pearson solo reportó una correlación negativa débil ($-.195^*$) entre la dimensión enseñanza aprendizaje con el semestre que estudian.

Conclusiones

Los procesos de acreditación de los programas de estudio en las universidades públicas en México son un referente de la calidad educativa que ofertan a los estudiantes, los estudios de satisfacción estudiantil han sido utilizados para medir la calidad en virtud de que son los propios estudiantes principales actores del trabajo universitario. Por tal motivo es necesario mantener cubiertas las necesidades de los alumnos ya que de ello depende la calidad de la educación.

Para identificar la satisfacción de los estudiantes en las universidades es conveniente realizar investigaciones fidedignas que aporten conocimientos verdaderos con el objetivo de detectar los elementos a considerar para una mejora de la calidad.

En este trabajo se mostraron los resultados obtenidos de un estudio de satisfacción con relación a elementos de la calidad educativa tales como el proceso de enseñanza aprendizaje, servicios de apoyo académico y autorrealización. Los resultados indican que los estudiantes se sienten más satisfechos en la dimensión de autorrealización seguida del proceso enseñanza aprendizaje, lo que concuerda con lo manifestado en la investigación hecha por Maldonado, Guillén, Carranza, y Ramírez (2013) que detectaron el mayor nivel de

satisfacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, se identificó menor satisfacción en los servicios de apoyo académico, este resultado coincide con lo reportado por Osorio y Pérez (2010) quienes revelaron poca satisfacción en las variables de servicios ofrecidos a los estudiantes. Para mejorar los servicios de apoyo académico se sugiere dar capacitación al personal que labora en las oficinas de servicios escolares para dar mejor atención a los estudiantes.

El análisis de frecuencia determinó que un cuarto de la población está insatisfecha, la mitad de la población se encuentra entre satisfecho y muy satisfecho. Vale la pena realizar un estudio posterior de carácter cualitativo para determinar las causas de este resultado. Por otro lado, el análisis de varianza ANOVA, no reportó diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones de satisfacción académica con el promedio, el semestre, la edad, el género y el estado civil, lo cual significa que estas variables no influyen en el nivel de satisfacción de los estudiantes.

El análisis de correlación de Pearson reportó una correlación negativa débil (-.195*) entre la dimensión enseñanza aprendizaje con el semestre que estudian, este resultado indica que a mayor avance en los estudios es menor su satisfacción en el proceso de enseñanza. Llama la atención este resultado, ya que los alumnos al estar más cerca de terminar sus estudios deberían estar más satisfechos, es importante realizar estudios posteriores para conocer las causas de esta correlación.

Para finalizar, es posible afirmar que los resultados de esta investigación solo son válidos para la población analizada pero la metodología puede ser replicada en otros estudios de satisfacción estudiantil en las universidades en virtud de que esta temática hoy en día es de gran importancia para la acreditación de programas educativos que son evaluados por la calidad educativa de sus procesos.

Referencias

- Alvarez, J., Chaparro E. M. y Reyes, D. E. (2015). Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los Servicios Educativos brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 13 (2), 5-26.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el Siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2e), 84-101. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf>.
- Bullón, S.R. (2007). La satisfacción estudiantil con la calidad educativa de la universidad. *Tesis profesional*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/620>
- Caballero, C.C., Abello, R. y Palacios, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25 (2), 98-111.

Cabrera, P. y Galán, E. (2003). Satisfacción escolar y rendimiento académico.

Revista de Psicodidáctica, 14, 87-98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501406>

De la Fuente, H., Marzo, M. y Reyes, M. J. (2010). Análisis de la satisfacción universitaria en la facultad de ingeniería de la universidad de Talca.

Ingeniare. *Revista Chilena de Ingeniería* 18 (3), 350-363. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-33052010000300009

Fernández, M.E. (Enero, 2003). La investigación y su asesoría, una búsqueda que aporte a su calidad. *Educación*, Sistema Educativo Jalisciense, 13-23.

Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública.

Revista Educación, 31(1), 43-63. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1252>

Gento, S. Vivas, M. (septiembre, 2003). El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Acción Pedagógica*,

12 (2), 16-27. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17108/2/articulo_2.pdf

Gómez, D., Martínez, E. I., Recio, R. G., López, H. (2013). Lealtad, Satisfacción y Rendimiento Académico en los Estudiantes de la UASLP-UAMZM. *Sophia*, 9, 1-17.

- González, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el espacio europeo de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 10, 4 (3), 445-468. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/10/espanol/Art_10_134.pdf
- Hernández, C.A., Lara, B., Ortega, M.P., Martínez, M.G., Avelino, I. (2010). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la licenciatura en didáctica del francés. *Revista de Educación y Desarrollo*, 15, 35-46. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/15/015_Hernandez.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª. ed). México: McGraw Hill.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 91-108. Recuperado de http://www.universidadtecnologicadechile.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/EducacionSuperior/desercion/1_%20DesercionE_Himmel.pdf
- Jiménez, A., Terriquez, B. Robles, F.J. (Enero, 2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Fuente*, 3 (6), 46-56. Recuperado de <http://fuente.uan.edu.mx/publicaciones/02-06/8.pdf>

- Maldonado, S.E., Guillén, A.M., Carranza, R.E., Ramírez, M.A. (2013). Análisis de la calidad de los servicios recibidos en las instituciones de educación superior. *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 6, (7), 67-79.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid. Alianza.
- Mejías, A. y Martínez, D. (2009). Desarrollo de un instrumento para medir la satisfacción estudiantil en educación superior. *Docencia Universitaria*. X(2), 29-47. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol10_n2_2009/5_mejias_agustin_y_martinez_domelis.pdf
- Osorio, J.V. y Pérez, K.M (2010). El nivel de satisfacción escolar y su relación con la orientación vocacional en alumnos de psicología educativa. *Tesis profesional*. Universidad Pedagógica Nacional, México. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/27385.pdf>
- Salinas, A. Morales, J. A. y Martínez, P. (2008). Satisfacción del estudiante y calidad universitaria: un análisis explicatorio en la unidad académica multidisciplinaria agronomía y ciencias de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 23, 39-55. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/universitaria/31/4SalinasGuti.pdf>

Sanjuán, G., Gómez, M., Rabell, O., Arcia, L. y Morales, I. (2011). Resultados preliminares del grado de satisfacción con el empleo del aula virtual de la Facultad de Ciencias Médicas General Calixto García. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 10(1), 114-125. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v10n1/rhcm16111.pdf>

Sotomayor, I. (2002). *La calidad y productividad de las organizaciones en México*. México: Ediciones Taller Abierto.

Walpole, R.E., Myers, R.H., Myers, S.L. y Ye, K. (2007). *Probabilidad & Estadística* (8a. ed.). México: PEARSON Educación.

Investigación Concluida

Una mirada a las concepciones de calidad educativa, desde el análisis de los planes de desarrollo del departamento y los municipios del departamento de La Guajira

Hilda María Choles Almazo¹

Resumen

El presente capítulo nace del desarrollo del proyecto de investigación titulado, **“Realidades, Ideales y Posibilidades de la Calidad Educativa en el Departamento de la Guajira: comprensiones y prospectiva desde el desarrollo identitario”**. Cuya objetivación central busca Configurar una plataforma conceptual con criterios «generativos», que apoye la formulación y gestión integral de planes departamentales, municipales y sectoriales de educación; con el propósito de mejorar significativamente la calidad educativa en el Departamento, desde una perspectiva de desarrollo identitario. Este ejercicio investigativo, se ha desarrollado a partir de la comprensión de las concepciones de calidad educativa, y de la prospección de cómo se podrían construir escenarios educativos con calidad, teniendo como uno de los insumos las concepciones de calidad educativa encontradas en los planes de desarrollo del Departamento de La Guajira y en los 15 Municipios.

El tema de la calidad educativa ha generado análisis por parte de los entes reguladores de la calidad en el país y en la región y ‘la baja calidad educativa’ del Departamento ha sido tipificada como un problema social al cual se le han dedicado esfuerzos en tiempo, recursos y formación. A esto se suma que los indicadores de calidad educativa usados en las regiones son formulados de manera homogénea por las entidades nacionales. Este capítulo presenta en sus apartes una introducción, la definición del objeto de estudio, el problema, los objetivos, la configuración del diseño metodológico, el análisis de los planes de desarrollo, así como unas conclusiones.

Palabras clave: Calidad, educación, planes de desarrollo, concepciones.

¹ Nacionalidad: Colombiana Correo Electrónico: hcholes@uniguajira.edu.co Institución de afiliación: Universidad de La Guajira. Kilómetro 5 vía a Maicao. Teléfono (096) 7282729.

1. Introducción

Colombia, en el marco de la Constitución de 1991, hace un reconocimiento regional con la intención de definir acciones para afrontar la descentralización². El departamento de La Guajira, al igual que otros departamentos de Colombia es declarado como un Departamento Multilingüe y Pluricultural, reconociendo, oficialmente, la existencia de nueve grupos culturales diferenciados (afrodescendientes, árabes, criollos, ika, kingui, kogui, tuchines, wayuu, wiwa) que hablan seis lenguas (árabe, dámana, español, ijkán, koguián y wayuunaiki); siendo los wayuu el grupo poblacional de mayor representación cultural. Además se promulgan al interior de los planes de desarrollo, de gestión y demás lineamientos regionales, políticas y acciones que permiten fomentar un desarrollo integral de los pueblos desde el reconocimiento de las diferencias.

Sin embargo y a pesar de esta loable intención, aún es confuso el panorama educativo en el departamento, ya que hasta la fecha no se ha logrado que la comunidad educativa tenga un mayor reconocimiento y participación en las decisiones que afectan su diario vivir.

La noción de calidad en la comunidad educativa se ha convertido en un concepto difuso. Son muchas las posturas que existen sobre cómo considerar cuando ‘algo’ es de calidad o no, lo cual se define en mayor medida a partir de los propósitos de quienes buscan la calidad. Y precisamente por este nivel de

² http://www.dane.gov.co/revista_ib/html_r2/articulo6_r2.htm, 9 de enero, 2014. El proceso de descentralización en Colombia busca cumplir con la Constitución de 1991, para consolidarse como un país diverso y con autonomía de sus entidades territoriales.

complejidad es que esta investigación la asume como su categoría axial; asumiendo la calidad como una intención colectiva, y no solo como el cumplimiento de unos lineamientos estatales. Para ello se cuenta con posturas como las de Cassassus (2000), sobre la pertinencia de articular la gestión con las necesidades de la educación. También Barrios (1998), con su criterio de excelencia enmarcado en un paradigma de humanidad y Braslavsky (2001), quien demanda una nueva concepción de la gestión en la política educativa en América Latina como una respuesta a la deficiente calidad educativa de la región.

2. Enfoque teórico: Configurando el objeto de estudio

El objeto de estudio se configura en consonancia con algunos malestares identificados en el Departamento, como son los bajos resultados en las pruebas de Estado, el poco desarrollo en ciencia y tecnología y el bajo nivel de innovación científica en el Departamento.

Para esta investigación un objeto de estudio, tal como lo afirma Sánchez (2013) es una configuración en la que subyace una doble dimensión que se complementan entre ellas: la epistémica y la empírica. Por ello se ha configurado un objeto de estudio desde estas dos dimensiones, desde las nociones y teorías que se aglutinaran como una ruta epistémica para abordar el problema, pero también desde las prácticas, voces y vivencias de los actores sociales. La investigación se desarrolla a la luz de una categoría axial, Calidad Educativa y dos categorías de carácter transversal, Desarrollo Identitario y Gestión de los Planes De Desarrollo.

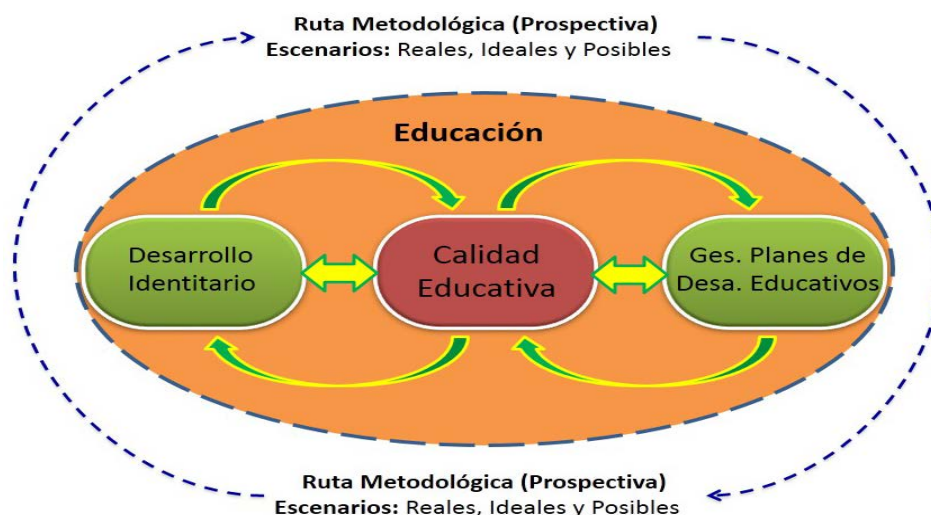


Figura 1: Configuración del objeto de estudio.

Fuente: Elaboración propia.

La investigación desarrolla configuraciones sobre el objeto de estudio a partir de una revisión literaria de posturas teóricas y trabajos de investigación de autores como López (1994) quien sostiene que la calidad no es sólo calidad producida sino también es una calidad percibida. Así mismo Braslavsky & Acosta (2001), desde la creencia de que no solo la estrategia permite mejorar la calidad de la educación. También la UNESCO (2014), habla sobre la calidad en la educación afirmando que es la adecuación del SER y el QUEHACER educativo.

A lo largo de esta investigación se desarrollaron cada una de las categorías desde posturas epistémicas, por ejemplo, el reconocimiento de la escuela como un sistema configurado que opera según Casassus (2000) como un contexto externo que a la vez interactúan con el mismo como un contexto interno. Se analiza el pensamiento global administrativo desde posturas de Calderón (2010), y la noción de gestión como un mecanismo capaz de desempeñar una mediación dialéctica (Sander, 1996) que dé cuenta de la calidad.

La categoría de desarrollo Identitario se configura para esta investigación a partir de la acepción de identidad ligada a la singularidad, es decir la posibilidad de distinguir algo en el contexto, en el tiempo, en el espacio, etc. (Villoro, 1998) “La identidad de un objeto está constituida por las notas que lo singularizan frente a los demás y permanecen en él mientras sea el mismo objeto” (p. 53)

Se puede decir entonces que la identidad está asociada a elementos como: composición demográfica, lenguas, rasgos sociales, gobernabilidad, institucionalidad etc. Sin embargo la identidad tal como lo afirma Villoro (1998) puede adquirir un sentido y rebasar la simple distinción que adquiere un objeto frente a los demás objetos, ya que la identidad puede verse afectada por crisis, lo cual trae consigo confusiones, dudas, inseguridades, falta de sentido.

Por ello no puede afirmarse que la identidad es solo un enunciado o un sentir; por el contrario su concepción está cargada de valor y de una necesidad profunda de comprensión y apropiación. Por ello en este nuevo siglo la Identidad se refiere (Villoro, 1998) “a una representación que tiene el sujeto. Significa, por lo pronto, aquello con lo que el sujeto se identifica a sí mismo” (p. 54)

En esta investigación se quiere identificar un concepto de identidad pensada desde identificación que el hombre hace con su contexto y por tanto se genera una conciencia individual, pero también desde la aportación que el individuo hace a la construcción de su propia identidad así como a la identidad de su comunidad.

3. La calidad educativa en el departamento de La Guajira

La identificación del problema de Calidad Educativa en el departamento de La Guajira no es un asunto nuevo, pero aún sigue siendo novedoso y factible de

investigación, ya que hasta la fecha aún el Departamento se encuentra catalogado, a nivel nacional, con una educación débil y deficiente debido a los resultados de las pruebas de estado y los análisis de los observatorios educativos de la región y del país. Los resultados así lo demuestran en el informe entregado por el ministerio de Educación y el ICFES, donde se revela el panorama educativo nacional, con respecto al porcentaje de estudiantes ubicados en los primeros puestos (1 a 400), los estudiantes de La Guajira obtuvieron un porcentaje de 22.17% lo cual lo ubica en el puesto 27 de los 32 departamentos. Además el Ministerio de Educación también asegura que el Departamento ha “disminuido significativamente”, sus resultados en las pruebas, ya que para el año 2014, el promedio del porcentaje global fue del 235,24, mientras que en el 2015 fue del 230,94.

A esta situación además se suma, la concepción de lo multicultural. Si bien el reconocimiento de ser un territorio Multicultural está declarada en las políticas nacionales y regionales, aún no se evidencia coherencia entre este reconocimiento y las acciones para la evaluación de la calidad educativa, ya que los lineamientos y requerimientos al sector educativo son unificados para todos. Y es precisamente la diversidad étnica uno de los factores que tiene gran influencia en los resultados y valoraciones de la calidad educativa a nivel general.

Lo que sí es extraño es que aun la diversidad cultural no sea un indicador que potencie y posibilite la explicación de fenómenos educativos en el Departamento, ya que no solo basta con diseñar indicadores de evaluación y seguimiento, sino

que se requiere una política pública real, en palabras de Hoyos y otros (2011) donde se pueda evidenciar un enfoque diferencial en la búsqueda de la calidad.

Las consideraciones sobre el contexto multicultural se constituyen en tema obligado en todo el departamento de La Guajira, ya que a pesar que se reconoce el multiculturalismo y la diversidad étnica, se carece de evidencias documentales y de las voces de los actores sociales sobre acciones para la gestión de la identidad.

Por esta razón la calidad buscada por los sectores educativos visiona el ideal de convivencia entre culturas para aterrizar las intenciones de mejora de dicha calidad, desde una intención de generar procesos que permita concitar un mundo de principios y valores que logren este cometido. La calidad pretendida convoca un contexto intercultural, para lo cual sitúa su accionar en los referentes de algunas conceptualizaciones especiales propias del departamento.

4. Configuración metodológica

Esta investigación declara la apropiación del paradigma “hermenéutico” como fundamento teórico, y por la naturaleza del problema de investigación, además permite el desarrollo de la comprensión tan necesario para evidenciar las realidades, ideales y posibilidades de calidad en el contexto educativo. Además por la naturaleza de las objetivaciones, la investigación se desarrolla con intencionalidad comprensiva, propositiva, y un ideal Transformador (teológica). Se hace un abordaje metodológico, teniendo en cuenta el principio de complementariedad, por las intenciones investigativas ya declaradas, son la

“Etnometodología”, “Teoría Fundada” y la “Prospectiva”, con una visión hermenéutica del análisis de los actos de habla basado en la teoría de Habermas (1973) y Gadamer (1973) y apoyado en la teoría del análisis del discurso de Van Dijk (1988).

Para el desarrollo del análisis de los planes, se parte de una noción de interrogar los planes, desde el convencimiento que estos comentarios Van Dijk (1988) sobre calidad educativa, guardan actos de habla, que más que verbalización de palabras está cargado de sentido, intención, propósitos y control (Van Dijk 1988) de actores sociales.

Para esta investigación los comentarios son las concepciones de calidad develadas en los planes de desarrollo del Departamento y los Municipios, las cuales según pueden estar de manera explícitas o implícitas en los mismos. Sin embargo más allá de lo que el autor define como sub-tópicos Van Dijk (1988), los encontrados en el análisis de manera recurrente, adquieren naturaleza distinta y por ello se debe dar cuenta de esto.

Es así como se trabajan entonces sub-tópicos de naturaleza tangible y sub-tópicos de naturaleza intangible para dar cuenta de estos hallazgos, aunque en este análisis, surgen también sub-tópicos sin naturaleza definida por la forma como son usados en dichos planes. Los comentarios se abordan, para su análisis, identificando tensiones en el marco de la teoría de la ecología de saberes, que más que un concepto es una filosofía de vida (Santos, 2010). A continuación se configura el manejo de la información.

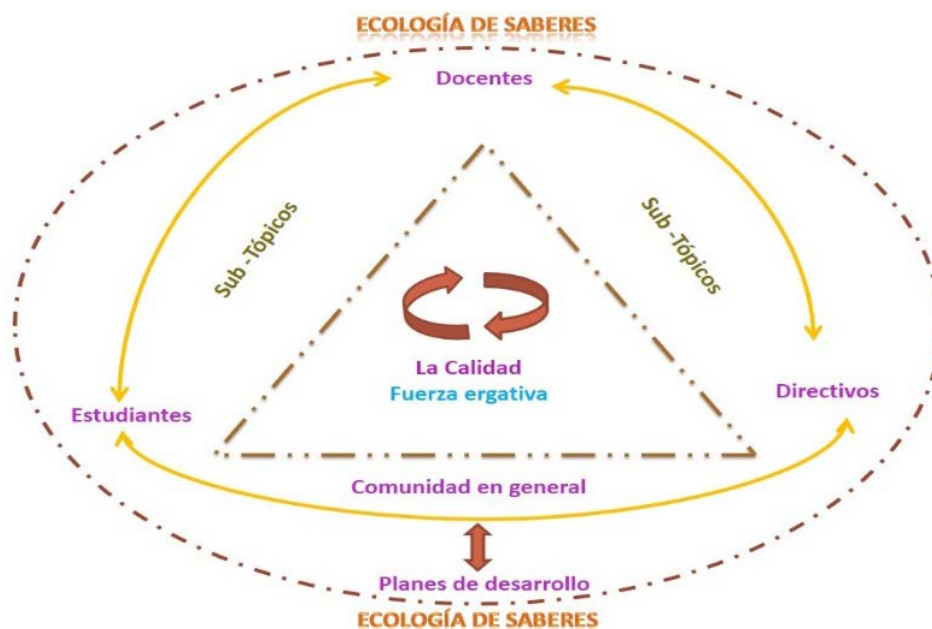


Figura 2: Configuración del manejo de los corpus para el análisis.
Fuente: elaboración propia

5. Tensiones y diálogos en las concepciones de calidad educativa en los planes de desarrollo del departamento y municipios de La Guajira

Para recuperar las concepciones de calidad educativa presente en los planes de desarrollo del departamento y los municipios de La Guajira, la cual es una de las objetivaciones de esta investigación, por lo que se caracterizaron 58 planes, 8 de orden departamental y 50 municipales.

Los interrogantes asociados a las condiciones en las que se desarrolla y se piensan la calidad educativa, permitió develar los sub-tópicos que emergen, a partir de las asociaciones y articulaciones que en los diferentes planes se hace en torno a la calidad educativa. La pregunta con la que se interrogan los planes es: ¿Cuál es la concepción de calidad educativa que subyace de manera explícita e implícita en este plan de desarrollo?

Para una mayor comprensión del análisis se quiere presentar un ejemplo resumido de la matriz usada, por municipio y dos ejemplos de planes de desarrollo del Departamento. En ésta se analizaron cada uno de los planes de desarrollo, identificando en ellos las concepciones de calidad educativa, de manera explícita en algunos y en otros de manera implícita.

La tabla presentada a continuación, muestra un código, para efectos de organización, PDD (Planes de Desarrollo Departamental) con su respectivo periodo de gobierno (95-97). Las convenciones en los PDM (Planes de Desarrollo Municipal), muestran además unas convenciones en letras que especifican el nombre del municipio, y el periodo de gobierno para su identificación. A continuación se presentan estas convenciones para mayor claridad.

Tabla 1
Convenciones de los planes de desarrollo Municipales.

Nombre del Municipio	Convención
Albania	A
Barrancas	B
Dibulla	Db
Distracción	Ds
El Molino	EM
Fonseca	F
Hatonuevo	H
La Jagua del Pilar	LJ
Maicao	M
Manaure	Mn
Riohacha	R
San Juan	Sj
Uribía	Ub
Urumita	Ut
Villanueva	V

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2

Nivel descriptivo inicial, de las concepciones de calidad educativa en los planes de desarrollo del Departamento

Código	Se encuentra de manera	Comento	Sub. Tópicos relacionados
PDD-95-97	Implícito	Explícitamente en este plan no se encuentra el concepto de calidad educativa, pero implícitamente se puede leer cuando dice “Aumento de la cobertura y calidad de la educación, para que ésta sea el eje fundamental del desarrollo económico, político y social del Departamento, manejando adecuadamente el desarrollo tecnológico e incorporando el factor cultural y recreativo como herramienta que permita la expresión y reafirmación de la identidad departamental”. (p. 3)	· Cobertura · Factor cultural · Desarrollo económico y tecnológico · Identidad
PDD-12-15	Implícito	Explícitamente no se encuentra consignado el concepto de calidad educativa, pero implícitamente se puede leer cuando dice “La universalización de la educación básica primaria y secundaria será una de las prioridades”, por lo que se pretende velar “Por una educación pública de igual o superior calidad que la privada” (p. 75) “Avanzar en el desarrollo educativo en un contexto intercultural”, que permita “ampliar la cobertura y calidad de la educación básica y constituir las bases del proceso para la estructuración de la formación del recurso humano calificado requerido por el desarrollo de las economías creativas”, logrando “la transformación productiva y competitiva, a través de la pertinencia de la educación superior, técnica y media”. (p. 82).	· Equidad · Cobertura · Transformación · Competitividad

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3

Conceptos de calidad educativa en los planes de desarrollo Municipales

Código	Se encuentra de manera	Concepto	Sub-tópicos relacionados
PDM-A-16-19	Implícito	En este plan no se encuentra detallado de manera explícita el concepto de calidad educativa, pero propone, en lo que llama programa de “INFRAESTRUCTURA EDUCATIVA DE CALIDAD PARA CRECER JUNTOS” como objetivo del programa “Asegurar la existencia de infraestructuras educativas y deportivas dotadas de mobiliarios	· Infraestructura Física · Desarrollo · Docentes calificados · Dotación

Código	Se encuentra de manera	Concepto	Sub-tópicos relacionados
		y equipos tecnológicos pedagógicos a disposición de todos los niños, niñas y jóvenes, apoyados por docentes necesarios que produzcan cambios y hagan competentes a los educandos para lograr una sociedad, justa productiva y competitiva a través de programas educativos que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje.(p.37)	
PDM-B-12-15	Implícito	Explícitamente en este plan no se encuentra consignado el concepto de calidad educativa, pero implícitamente se puede leer cuando dice “Garantizar una educación efectiva, eficiente y de calidad bajo los criterios de inclusión social y respeto por los derechos humanos, que permita la potencialización de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos que sin distinción de sexo, raza o situación de vulnerabilidad pueda acceder a las ofertas educativas del municipio, permitiendo así la formación de ciudadanos intelectuales y éticamente preparados para intervenir en los asuntos de interés del municipio”, (p. 111).	·Eficiencia ·Efectividad ·Inclusión ·Formación
PDM-Db-08-11	Implícito	Al auscultar el plan, se concluye que explícitamente no se consigna el concepto de calidad educativa, pero implícitamente se encuentra en lo que ellos llaman “PRINCIPALES METAS Y PROGRAMAS” , siendo el programa numero 1.- Calidad de la educación. Para ello se proponen crear “Implementar en las Instituciones Educativas “Los Centros Educativos Integrales” dotándolos de Bibliotecas, Salas de Bilingüismo, Informática, Internet y un Sistema Básico de Información a fin de mejorar la calidad educativa en el Municipio . Esta se apoyará financieramente con recursos del fondo de cofinanciación de la calidad educativa del Departamento” (p. 16)	·Cobertura ·Reducción del analfabetismo ·Reducir la ‘repetición’ escolar ·Dotación
PDM-Ds-16-19	Implícito	Este plan de desarrollo desde su inicio manifiesta que “Este plan tiene marcado dos retos fundamentales: superar la calidad de la educación y....” (p. 8) Y además argumenta que “El desempleo, la cobertura y calidad de la educación , la salud, los Servicios públicos, la infraestructura	·Infraestructura ·Alfabetización ·Dotación ·Transporte ·Alimentación ·Desarrollo de Competencias

Código	Se encuentra de manera	Concepto	Sub-tópicos relacionados
		vial terciaria, la escasez de agua y el atraso del Campo; son nuestras limitantes de desarrollo” (p. 8) Además en lo que se llama “Cierre de brechas en educación para el progreso” se tiene como objetivo “Reducir las deficiencias de cobertura y calidad, cubriendo prioritariamente las necesidades educativas de los niños mediante el mejoramiento de la eficiencia interna del sistema de manera que el proceso de enseñanza- aprendizaje se realice en condiciones de equidad, buscando el mejoramiento integral del ser humano” (p. 60). A pesar que en el plan se escribe el abordaje de estas intenciones, no muestra cómo se desarrollarían estos objetivos, de manera concreta.	·Mejora en las pruebas Saber
PDM-EM-12-15	Implícito	Explícitamente en este plan no se encuentra consignado el concepto de calidad educativa, pero asocia la calidad educativa con el desarrollo de los pueblos, y a la educación como un elemento que incide en ese desarrollo “Si algo garantiza el desarrollo de las comunidades y el buen comportamiento y desempeño de una comunidad, capaz de transformar debilidades en verdaderas fortalezas es precisamente la calidad en la educación. Un pueblo educado es un pueblo tolerante, productivo, vanguardista y sobre todo comprometido día a día con el crecimiento de su entorno” (p.49). Sin embargo en plan se queda corto frente a cómo desarrollar estos objetivos y estrategias, además en cómo se van hacer visibles estos indicadores. Se muestra muy general, es un plan que puede ser aplicado a cualquier municipio.	·Desarrollo ·Pertinencia ·Productividad ·Compromiso con el entorno
PDM-F-04-07	Implícito	El plan asume que el municipio tiene un problema de baja calidad educativa, y comparte que “En las mesas de trabajo con la comunidad, se plantearon como problemas fundamentales del sector la baja calidad educativa, manifestada en los pobres resultados de las pruebas del saber y las pruebas ICFES, el estado de deterioro de algunas instituciones educativas, la poca capacidad adquisitiva de los padres de familia	·Capacitación ·Eficiencia - Administrativa ·Competitividad ·Nuevas tecnologías ·Logística ·Infraestructura

Código	Se encuentra a de manera	Concepto	Sub-tópicos relacionados
		para la consecución de uniformes, útiles escolares y en muchos casos proporcionarle al niño una adecuada alimentación, la poca o ninguna dotación de laboratorios, bibliotecas y tecnología en las instituciones educativas” (p. 22) Así mismo propone como estrategia “Mejorar las condiciones logísticas e infraestructura de los establecimientos educativos como parte del mejoramiento de la calidad” (p. 105) Como se puede apreciar no hay una definición de lo que es calidad en este plan, sin embargo propone acciones para mejorar los resultados. Como tampoco muestra una estructura concreta para desarrollar lo que se propone.	
PDM-F-12-15	Implícito	El plan declara, refiriéndose a las pruebas Saber que “En el municipio de Fonseca, la calidad de la educación medida mediante ese indicador registra una situación crítica, en razón a que el promedio ponderado de las pruebas saber 5 apenas alcanza la cifra de 37% (fuente: secretaria de educación municipal)” (p. 80) Sin embargo en lo que se llama TERCER EJE: PORTAL DE OPORTUNIDADES PARA LA PROSPERIDAD SOCIAL, se cuenta con un OBJETIVO ESTRATÉGICO 3: Cerrar brechas sociales y aumentar las oportunidades de la población de Fonseca para ser partícipes activos del desarrollo económico, social y cultural del país. Argumentan que “Los altos índices de NBI, la mala calidad de los servicios educativos y “.....entre otros aspectos que impactan la calidad de vida de la población condicionan la ejecución de políticas públicas orientadas a mejorar las oportunidades de acceso a servicios y a la inclusión social. (p. 117)	·Infraestructura ·Sensibilización de padres de familia ·Dotación ·Programa regional
PDM-H-16-19	Implícito	El plan declara que “El nivel de la calidad educativa del municipio merece una importante intervención durante los próximos cuatro años, ya que para el caso de la asignatura Matemáticas (referente para el cierre de brechas) registra niveles por debajo del promedio departamental (42,11) y el nacional (43,51)” (p. 106) Se propone como uno de los objetivos del plan	·Gratuidad ·Equidad ·Inclusión ·Formación

Código	Se encuentra de manera	Concepto	Sub-tópicos relacionados
		“Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p.47). Y aunque este plan declare que está articulado al plan de desarrollo nacional, más allá de enunciar unas metas, no se evidencia t través de acciones este enlace. Además tampoco se aprecia de manera concreta cómo será el desarrollo de estas iniciativas de calidad educativa.	
PDM-LJ-08-11	Implícito	Desde el inicio el plan expresa su preocupación por la calidad de la educación del municipio “No se posee un dato preciso sobre los demás entes presentes en las veredas, sin embargo la crisis por la que atraviesa la educación es evidente, la presencia de los profesores es escasa, la infraestructura abandonada, el material didáctico, obsoleto y escaso entre otro factores. Es por esto que en este nuevo plan de desarrollo se programan nuevas estrategias para mejorar la calidad educativa e incentivar el regreso de los estudiantes; como es notoria la deserción escolar (p. 22) Propone como un programa “Ampliar la cobertura educativa y mejorar los niveles de calidad en la educación del municipio (p. 38) En el plan no se encuentra explícitamente el concepto de calidad educativa, aunque se refiere a este proceso	·Presencia de docentes ·Material didáctico ·Resultado de pruebas Estado ·Cobertura

Código	Se encuentra de manera	Concepto	Sub-tópicos relacionados
PDM-M-08-11	Implícito	Dentro de la DIMENSIÓN DESARROLLO SOCIAL, en el Artículo 29°. Objetivos específicos de la dimensión de Desarrollo Social, propone “Administrar el sector educativo con criterios de cobertura, calidad, equidad, eficiencia y pertinencia, sobre los cuales sustentamos nuestra propuesta con el objetivo de mantener los lineamientos nacionales propuestos por “La Revolución Educativa” y que ha de garantizar a Maicao la no exclusión de los proyectos y programas nacionales” (p. 42). Y aunque en este plan no se encuentra consignado el concepto de calidad educativa, de manera explícita, se puede leer cuando dice, pero se concibe como suplir las necesidades de: los Consejos directivos, docentes directivos y docentes, reparación, refacción, adecuación y construcción de plantas físicas, cobertura, garantía de acceso y permanencia en el sector educativo, relación alumno-docente y alumno-aula, equipamiento y dotación de infraestructura educativa, comedores, transporte, entre otros, lo cual debe corresponder con las necesidades del desarrollo endógeno del Municipio y las necesidades de talento humano de los sectores productivos. (p 47-48)	· Cobertura · Acceso · Infraestructura · Dotación · Desarrollo · Alimentación · Transporte
PDM-Mn-12-15	Implícito	El plan manifiesta la articulación entre el programa de gobierno que proponía “Mejorar calidad” y el plan de desarrollo que propone “Capacitación a docentes con el fin de mejorar los procesos educativos y la calidad de la educación” (p.13). También se manifiesta su articulación con el plan de desarrollo Nacional, departamental y con los objetivos del milenio. El OBJETIVO MANAURE EDUCADO Y EMPRENDEDOR, es “Brindar una educación inicial de calidad e integral, mejorar la cobertura y calidad educativa en todos los niveles, disminuir las brechas de acceso y permanencia entre población rural, urbana, diversas vulnerables, mediante un proceso pertinente, innovador, eficiente transparente logando la certificación del municipio, para de manera autónoma y responsable garantizar el cumplimiento de las metas aquí planteadas”	· Dotación · Infraestructura · Alfabetización · Programas transversales · Transporte · Alimentación · Refuerzos para las pruebas SABER · Cualificación Docente · Articulación con la educación superior

Código	Se encuentra de manera	Concepto	Sub-tópicos relacionados
		(p. 74) Sin embargo en este plan no se evidencia la concepción de calidad educativa, a pesar de los múltiples programas que propone para mejorar la calidad y tampoco se llega hasta el cómo se va a lograr, más allá de los indicadores y metas.	
PDM-R-12-15	Implícito	Este plan manifiesta como uno de sus objetivos “El objetivo de esta política es fortalecer, orientar y regular los procesos técnicos y cualitativos que contribuyan al mejoramiento del acceso, calidad y equidad de la educación a todos los grupos poblacionales en modalidades educativas pertinentes de acuerdo con las necesidades de desarrollo y de la comunidad. Las estrategias en educación son: calidad educativa, Cobertura Educativa, Eficiencia Educativa, Inspección y vigilancia y Ciencia y Tecnología Educativa”.(p.2) Explícitamente en este plan no se encuentra consignado el concepto de calidad educativa	·Aprendizaje ·Planeación ·Articulación ·Estándares ·Evaluación ·Mejoramiento
PDM-SJ-16-19	Implícito	El plan parte de un propósito central al cual han llamado “Cierre de Brechas” “Como se observa en el diagnóstico general del sector; tenemos un Municipio con buenos niveles de Cobertura (130%); con una infraestructura en regular estado y con unos niveles de calidad muy bajos; con una desviación de un (22%); del promedio Nacional y una tasa de Analfabetismo muy superior al promedio Nacional (19%); y una tasa de repitencia escolar (10%). Para mejorar esta situación, implementaremos un programa de jornada única con medios didácticos modernos y un plan de capacitación permanente a los docentes, para conservar la Permanencia, mejorar la calidad y disminuir la repitencia.” (p.29) Para ello trazan un “ Objetivo Sectorial Unidos por la Educación” “Reducir las deficiencias de cobertura y calidad , cubriendo prioritariamente las necesidades educativas de los niños mediante el mejoramiento de la eficiencia interna del sistema de manera que el proceso de enseñanza- aprendizaje se realice en condiciones de equidad, buscando el	·Equidad ·Integralidad ·Infraestructura ·Dotación ·Etnoeducación ·Transporte ·Certificación

Código	Se encuentra a de manera	Concepto	Sub-tópicos relacionados
		mejoramiento integral del ser humano” (p. 30) Sim embargo el plan carece de un concepto sobre calidad educativa definido, a pesar que aborda unas intenciones para, mejorar la calidad educativa.	
PDM- Ub- 04-07	Explicito	El plan declara que el municipio adopta “La educación que se aplica es intercultural bilingüe, porque lleva a la comunidad a desenvolverse en dos culturas, occidental y wayuu” (p. 101) Para este plan “ La calidad en la educación es una búsqueda constante, de políticas claras y progresistas, que permitan la existencia de instituciones educativas, con estructura física adecuada, personal docente y administrativo cualificado, y una cobertura acorde con las necesidades de la comunidad, permitiendo así, la formación integral de los educandos, de acuerdo a la realidad social y cultural en que viven” (p.104) Como se puede apreciar este plan expresa de manera explícita como asumen el concepto de Calidad educativa.	·Políticas publicas ·Infraestructura ·Personal docente cualificado ·Personal Administrativo ·Cobertura ·Formación Integral de los estudiantes ·Contexto ·Saber pedagógico docente ·Logística adecuada

Código	Se encuentra de manera	Concepto	Sub-tópicos relacionados
PDM-Ut-12-15	Implícito	La abordaje de la calidad educativa en el plan aparece en el “PROGRAMA N°. 2: LOS NIÑOS URUMITEROS EDUCADOS Y JUGANDO “Educación básica, de modo que en su departamento o municipio todos los niños y niñas ingresen al sistema escolar, permanezcan en él hasta el grado 9º y puedan aprovechar al máximo su vida escolar gracias a una educación de calidad” (p. 124) Explícitamente en este plan no se encuentra consignado el concepto de calidad educativa, pero implícitamente se puede leer en las los objetivos estratégicos, programas y estrategias que el plan enuncia.	· Permanencia en el sistema escolar · Aprendizaje del inglés · Recursos tecnológicos
PDM-V-16-19	Implícito	El plan vincula a lo que ellos llaman “ODS 4: Educación de calidad”, algunos problemas identificados: Así mismo dentro de lo que el plan llama “PRIORIZACIÓN DE OBJETIVOS” enuncia que se debe “Mejorar la calidad educativa del Municipio, a través del fortalecimiento de las capacidades de los docentes y de la infraestructura educativa También dentro de los programas del sector Educación, en el programa “Mejoramiento de la Calidad Educativa”, enuncia a como “Oportunidades para el Desarrollo Social” Explícitamente en este plan no se encuentra consignado el concepto de calidad educativa, pero implícitamente se puede leer en las los objetivos estratégicos, programas y estrategias que el plan enuncia.	· Capacidad docente · Infraestructura · Formación Integral · Estímulos · Desarrollo

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4

Sub-tópicos encontrados en los Planes de desarrollo del departamento de La Guajira

SUB-TÓPICOS ENCONTRADOS EN LOS PLANES DE DESARROLLO DEL DEPARTAMENTO RELACIONADOS CON EL TÓPICO CENTRAL CALIDAD EDUCATIVA	
De naturaleza Tangible	De naturaleza Intangible
1. Infraestructura y física y logística	1. Desarrollo de competencias

**SUB-TÓPICOS ENCONTRADOS EN LOS PLANES DE DESARROLLO DEL
DEPARTAMENTO RELACIONADOS CON EL TÓPICO CENTRAL CALIDAD
EDUCATIVA**

De naturaleza Tangible	De naturaleza Intangible
2. Formación docente	2. Equidad
3. Cobertura	3. Integralidad
4. Dotación	4. Factor cultural y contexto
5. Analfabetismo	5. Procesos y ambientes de aprendizaje
6. Gratuidad y subsidios financieros	6. Desarrollo pedagógico
7. Accesibilidad	7. Mejoramiento de los servicios educativos
8. Alimentación	8. Fortalecimiento de valores
9. Transporte	9. Apoyo de los padres de familia
10. Pruebas de estado	10. Identidad
11. Permanencia	11. Solución de conflictos
12. Desarrollo económico y tecnológico	12. Compromiso con la comunidad educativa
13. Eficiencia del sistema	13. Medidas equivocadas en la selección de docentes
14. Deserción escolar	14. Poco compromiso de los docentes
15. Inclusión	
16. Material bibliográfico	
17. Productividad	
18. Investigar en ciencia y tecnología	
19. Evaluación, Vigilancia y control del sistema educativo	
20. Bilingüismo	
21. Articulación con la educación superior	
22. Implementación de planes de mejoramiento	
23. Certificación	
24. Gestión y contratación docente	
25. Etnoeducación y/o educación propia	
26. Igualdad en el servicio	

**SUB-TÓPICOS ENCONTRADOS EN LOS PLANES DE DESARROLLO DEL
DEPARTAMENTO RELACIONADOS CON EL TÓPICO CENTRAL CALIDAD
EDUCATIVA**

De naturaleza Tangible		De naturaleza Intangible
27. Disponibilidad de la educación (servicio)		
28. Sistema de medición		
29. Convenios y alianzas		
30. Reducir la 'repetición' escolar		
31. Programa Regional		
32. Diferencias entre lo público y privado		
33. Fortalecimiento administrativo		
34. Programas transversales		
Sub-tópicos sin Naturaleza definida		1. Nuevas tecnologías (compra y uso) 2. Formulación y continuidad de Políticas 3. Planeación 4. Calidad de vida 5. Transformación 6. Investigación
Sub-tópicos con alta recurrencia	1. Infraestructura física y logística (54%) 2. Formación docente (48%) 3. Cobertura (46%) 4. Dotación (46%) 5. Desarrollo de competencias (26%) 6. Analfabetismo (18%)	1. Equidad (18%) 2. Integralidad (18%)
Sub-tópicos con mediana recurrencia	1. Gratuidad y subsidios financieros (16%) 2. Accesibilidad (14%) 3. Alimentación (14%) 4. Transporte (14%) 5. Pruebas de estado (14%) 6. Permanencia (12%) 7. Desarrollo económico y tecnológico (10%) 8. Eficiencia del sistema (10%) 9. Deserción escolar (10%) 10. Inclusión 11. Material bibliográfico (6%) 12. Investigar en ciencia y tecnología (6%)	1. Factor cultural y contexto (10%) 2. Procesos y ambientes de aprendizaje (10%) 3. Productividad (6%)
Sub-tópicos	1. Evaluación, Vigilancia y control del sistema educativo (4%)	1. Desarrollo pedagógico (4%) 2. Mejoramiento de los

**SUB-TÓPICOS ENCONTRADOS EN LOS PLANES DE DESARROLLO DEL
DEPARTAMENTO RELACIONADOS CON EL TÓPICO CENTRAL CALIDAD
EDUCATIVA**

	De naturaleza Tangible	De naturaleza Intangible
con baja recurrencia	2. Bilingüismo (4%) 3. Articulación con la educación superior (4%) 4. Implementación de planes de mejoramiento (4%) 5. Certificación (4%) 6. Gestión y contratación docente (4%) 7. Etnoeducación y/o educación propia (4%) 8. Igualdad en el servicio (4%) 9. Disponibilidad de la educación (servicio) (2%) 10. Sistema de medición (2%) 11. Convenios y alianzas (2%) 12. Reducir la 'repetición' escolar (2%) 13. Programa Regional (2%) 14. Diferencias entre lo público y privado (2%) 15. Fortalecimiento administrativo (2%) 16. Medidas equivocadas en la selección de los docentes (2%) 17. Programas transversales (2%)	servicios educativos (4%) 3. Fortalecimiento de valores (4%) 4. Apoyo de los padres de familia (4%) 5. Identidad (2%) 6. Solución de conflictos (2%) 7. Compromiso con la comunidad educativa (2%) 8. Poco compromiso de los docentes (2%)
Sub- tópicos muy recurrentes Sin Naturaleza definida	1. Nuevas tecnologías (compra y uso) (26%)	
Sub- tópicos menos recurrentes Sin Naturaleza definida	1. Formulación y continuidad de Políticas (10%) 2. Planeación (6%) 3. Calidad de vida (6%) 4. Transformación (2%) 5. Investigación (2%)	

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de estos planes, un 80%, usa la palabra calidad para referirse a cualquier proceso, acción e incluso actividad, y expresar una intención de abordarla y mejorarla.

La calidad lejos de ser una categoría que necesita ser asumida y contextualizada bajo unos propósitos, se muestra como una palabra de moda que debe ser usada, como una garantía para que los planes de desarrollo cobren validez y actualidad. De los ocho (8) planes de desarrollo del Departamento caracterizados solo uno (1) tiene de manera explícita definido el concepto de calidad educativa y de los cincuenta (50) planes de desarrollo Municipales caracterizados, solo tres (3) de ellos tienen definidos de forma explícita el concepto de calidad educativa, los cuarenta y siete (47) restantes lo tienen de manera implícita.

Por ello se observan planes que usan el termino Calidad. para hablar de calidad del suelo, calidad de la ganadería, calidad de la agricultura, calidad de las artesanías, calidad del agua, calidad de la salud, calidad de la atención a la primera infancia, y sobre todo calidad de vida. Sin embargo, ninguno de esos planes dice que se entiende por calidad y sobre todo como ellos asumen un término, que en algunos planes se cuenta un uso de hasta 60 veces, como es el caso del (PDM-B-16-19)

También se aprecia que las intenciones por mejorar la calidad educativa en algunos planes de desarrollo, no trasversa las acciones y estrategias que el mismo plan propone, sino que se convierte en una intención más de las muchas que se presenta. (PDM-Db-12-15). (PDM-Db-16-19) (PDM-Ds-16-19), (PDM-H-12-15)

Mucho de lo que se plantean en los planes de desarrollo son acciones para resolver ‘problemas’ que seguramente en muchos sitios de Colombia y en el mundo están resueltos, pero en La Guajira No. Por ello la calidad se asocia, a servicios públicos (PDM-Db-08-11). Transporte (PDM-Db-16-19), alimentación (PDM-Ds-16-19), dotación (PDM-Ut-98-00), Infraestructura física (PDM-Db-16-19), disponibilidad del servicio educativo (PDD-14-15) y sobre todo calidad de vida (PDM-H-08-11)

Llama la atención como algunos planes poseen una estructura muy similar en cuanto al diseño y presentación de objetivos estratégicos, metas, indicadores y acciones. Es el caso de (PDM-F-08-11) con (PDM-F-16-19), (PDM-H-08-11) con (PDM-H-12-15). Se podría pensar que porque son planes del mismo municipio, sería natural que se diera por la identificación de la realidad.

Sin embargo se dan varios casos, por ejemplo, donde el (PDM-H-08-11) guarda en su estructura mucha similitud con el (PDM-H-12-15). Pero además este mismo plan (PDM-H-12-15), en su pagina (c10-1) y el (PDM-LJ-12-15) en su página también (p. c10-1) tienen un texto que ambos planes llaman “*Objetivos de Resultados*” escrito de forma literal en ambos planes.

Otro caso se da con el (PDM-V-04-07) en su página (45) y el (PDM-V-12-15) en la página (58), ambos planes presentan lo que llaman “*Causas a la baja calidad de la educación*”, cuyo texto es exactamente literal en ambos documentos. Se evidencia también cierta ambigüedad en la apropiación del concepto de calidad educativa en los planes. Se habla de niveles de la calidad, sin especificar, que es

para el plan los niveles, como tampoco, cómo el mismo plan asume el concepto de niveles ni mucho menos el de calidad educativa

***Mejorar la calidad de la educación en todos sus niveles** a través de una mayor eficiencia interna del sistema, una adecuada dotación a los centros educativos y una alta calificación de los docentes. (p. 132). (PDM-A-08-11). Disminuir al máximo la deserción escolar constituye uno de los elementos centrales no sólo para elevar las tasas de cobertura sino también **para mejorar los niveles de calidad del sistema educativo en su conjunto** (p. 51) (PDM-H-12-15). Ampliar la cobertura educativa y **mejorar los niveles de calidad en la educación del municipio** (p. 38) (PDM-LJ-08-11)*

Sin embargo este análisis se centra en sub-tópicos encontrados relacionados con la calidad educativa, y en la naturaleza de los mismos, como una forma de develar los comentarios y relaciones que los planes de desarrollo hacen con la categoría calidad educativa.

El análisis se focalizó por aparición de los sub-tópicos y porcentaje de recurrencia en los planes, pero también en la naturaleza de los mismos. Por ello se puede afirmar que los sub-tópicos con naturaleza tangible alcanzan un 61.1 %, los de naturaleza Intangible un 22.2% y los sub-tópicos que no presentan naturaleza definida, por la forma como son usados en los planes representan un 16.6 %. De esos sub-tópicos de diversas naturalezas, se encuentran unos que son de alta recurrencia y en su mayoría de naturaleza tangible, los cuales se encuentran en un porcentaje igual o mayor al 18%.

Estos sub-tópicos apuntan a acciones de inversión económica (Infraestructura, Dotación, compra de equipamiento tecnológico) y también al cumplimiento de lineamientos del Estado (Formación Docente, Cobertura, Desarrollo de Competencias, Analfabetismo). Sin embargo también aparecen unos sub-tópicos de naturaleza intangible como son la Equidad, concepto puesto en boga por el Ministerio de Educación Nacional (Plan sectorial de Educación 2010-2014) y la Integralidad de la Educación, concepto acuñado por la UNESCO (2012) y acogida por el Ministerio de Educación.

Estos sub-tópicos de alta recurrencia se relacionan al concepto de calidad desde diferentes aristas. La Infraestructura por ejemplo, que es el sub-tópico con mayor recurrencia en todos los planes, es asimilado como una condición inherente a la calidad. Tal es el caso del (PDM-A-16-19) que en el programa de “INFRAESTRUCTURA EDUCATIVA DE CALIDAD PARA CRECER JUNTOS” define como como objetivo del programa

Asegurar la existencia de infraestructuras educativas y deportivas dotadas de mobiliarios y equipos tecnológicos pedagógicos a disposición de todos los niños, niñas y jóvenes, apoyados por docentes necesarios que produzcan cambios y hagan competentes a los educandos para lograr una sociedad, justa productiva y competitiva a través de programas educativos que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje.(p.37)

También se identifican planes como (PDM-B-16-19) que colocan en un mismo nivel las condiciones de infraestructura física, con el enfoque pedagógico, y dentro de lo que llaman “la Promoción Educativa” proponen como Objetivo general

*“Comprometer esfuerzos administrativos, técnicos y financieros, que faciliten y amplíen el acceso a la educación, **mejoren las condiciones de infraestructura tanto física como pedagógicas** y permitan elevar la calidad de la misma”.* (p. 43)

Mucho de los planes identifican la infraestructura física como uno de los motivos por los cuales es baja la calidad educativa del departamento y los municipios. Ejemplo de ello (PDM-Db-16-19) “Déficit de infraestructura educativa”. (p.19). Pero también la Infraestructura es incluida como parte de los programas y objetivos estratégicos

(PDM-Ds-16-19) Programa Infraestructura Educativa Progreso Garantizado (p. 60). (PDM-F-04-07) “Mejorar las condiciones logísticas e infraestructura de los establecimientos educativos como parte del mejoramiento de la calidad” (p. 105). (PDM-H-12-15) “Dotación de infraestructura para incrementar el acceso a internet durante el cuatrienio”. (p. c10-1). (PDM-LJ-16-19) “Plan de Infraestructura Educativa” (p. 50)

Sin embargo la inversión que se ha venido haciendo en Infraestructura Educativa en La Guajira es significativa, ya que según el informe del DANE (2015) en La Guajira dentro del total del proyecto de presupuesto de inversión para la vigencia 2015, para la cobertura de Educación preescolar, básica y media, se contó con 3.860 millones de pesos.

Es importante para esta investigación es concluir que en materia de calidad La Guajira, en sus planes de desarrollo, la relacionan, en un alto porcentaje con la infraestructura física. Otro sub-tópico por su porcentaje de recurrencia es la

formación docente, aunque en algunos planes se le llama capacitación. Este se relaciona con la calidad educativa de manera directa.

(PDM-Ut-98-00) “Capacitación y actualización docentes” (p.24). PDM-LJ-16-19 Implementación del programa para la capacitación y cualificación de docentes (p. 36). PDM-F-16-19, Proyectos formulados y gestionados para capacitación docente y/o directivos docentes: Plan de mejoramiento institucional / Plan Territorial de Capacitación (p. 31). (PDM-Mn-12-15) “Capacitación a docentes con el fin de mejorar los procesos educativos y la calidad de la educación” (p.13)

Sin embargo y aunque este sub-tópico está relacionado directamente con la calidad educativa, solo en un plan se habla específicamente de generar política para la formación de los docentes (PDM-Ut-08-11).

Un sub-tópico de alta recurrencia también es cobertura. Este es un concepto que se toma desligado de la calidad. Y es por la respuesta que en materia de lineamientos, el Departamento asume, ya que el mismo SISTEMA NACIONAL DE INDICADORES EDUCATIVOS (2014), habla sobre la cobertura, la calidad y la eficiencia, como tres categorías independientes.

Por ello los planes de desarrollo dinamizan la mayoría de sus esfuerzos a mejorar la cobertura como un indicador de la calidad, pero alejada de la calidad educativa misma. Otros sub-tópicos son las nuevas tecnologías, mejorar el analfabetismo y desarrollar competencias, Equidad e Integralidad; todos estos son parte de los lineamientos nacionales y de los propósitos de los gobiernos del

Estado, que han ido respondido a su vez a los lineamientos de las organizaciones Internaciones.

En contraste con lo anterior, muchos de los sub-tópicos de mediana recurrencia son temas que tienen que ver directamente con el contexto. Temas como la gratuidad del servicio, y el apoyo de los estudiantes en el transporte, alimentación y material de estudio, son relativamente bajos en porcentaje de recurrencia en comparación, con los sub-tópicos anteriores; y además siguen siendo de naturaleza tangible. Los otros de naturaleza Intangible, y que son de injerencia local, como el factor cultural y los procesos y ambientes de aprendizaje, hacen su aparición muy tímida, sin mayor relevancia en los planes, con apenas un (10%).

Sub-tópicos como Evaluación, Vigilancia y Control del sistema educativo, Implementación de planes de mejoramiento, Desarrollo pedagógico, Igualdad en el servicio, así como el Mejoramiento de los servicios educativos y el Fortalecimiento de valores entre otros, tienen un débil porcentaje de (4%). Lo cual dice mucho de un Departamento, que por su peculiaridad y por la presencia de grupos étnicos diversos, necesita que su sistema educativo está no solo vigilado, sino también en continua reflexión desde su hacer, lo cual le va a permitir que pueda repensarse y reconstruirse de manera sistémica de acuerdo con sus necesidades y con los resultados de su propia evaluación.

Y que hablar de sub-tópicos como Convenios y alianzas, Programa Regional, cerrar la brecha entre lo Público y Privado, Fortalecimiento administrativo y Programas transversales, entre otros, los cuales poseen un débil (2%). Cuando son

estas acciones las que precisamente pueden ayudar a gestionar formas diferentes y contextuales de asumir la educación y mejorar la calidad educativa.

Seguramente estas no son las únicas dinámicas que se necesitan, pero la experiencia ajena ha enseñado que cuando los espacios de educación se abren y se articulan a través de alianzas, puede llegar a fomentar verdaderos escenarios de desarrollo sostenible. Prueba de ello son muchos de los países ahora desarrollados.

Existen también unos sub-tópicos que no tienen naturaleza definida por la forma como son usados. Es el caso de Nuevas Tecnologías. En algunos planes se apela a acercar a los estudiantes a estas tecnologías como una forma de mejorar la calidad educativa: (PDM-EM-16-19) *“Incrementar en un 70% el **acceso a nuevas tecnologías** y sistemas de información en las Instituciones Educativas”* (p. 14)

En otros está más del lado de la dotación y equipamiento tecnológico.

(PDM-F-08-11) *“Mejorar la calidad educativa en la educación básica primaria, básica secundaria, educación técnica y universitaria en el municipio de Fonseca, garantizando una adecuada planta de personal docentes, **dotando a las instituciones de herramientas técnicas y tecnológicas** modernas...”*(p.38)

Y en otros se quiere trabajar por la apropiación de las tecnologías y medios como una forma de mejorar el trabajo de los docentes: (PDM-R-08-11) *“Implementación y desarrollo de planes de mejoramiento institucional que*

*consideren la formación y actualización de los docentes, el uso y **apropiación de medios y nuevas tecnologías** y el fortalecimiento de la gestión escolar”.* (p.117)

En los sub-tópicos con menos recurrencia, pero igual sin naturaleza definida, la situación es muy parecida. Por ejemplo el sub-tópico Formulación y Continuidad de la Política tiene un tratamiento distinto en algunos planes, según la intención. Su uso se equipara con el uso de estrategias con fines determinados, en este caso para “formar nuevos ciudadanos”. (PDD-98-00) *“Eleva la calidad de la educación mediante el **diseño de estrategias y formulación de políticas tendientes a formar nuevos ciudadanos** con valores culturales, éticos, sociales, cognoscitivos y políticos que le permitan consolidar la base del desarrollo del departamento”* (p.124). Pero además se habla de políticas para referirse entre otros, a infraestructura y formación, colocando acciones pedagógicas y de financieras como pertenecientes a una misma dimensión.

(PDM-Ub-04-07) *“**La calidad en la educación es una búsqueda constante, de políticas claras y progresistas, que permitan la existencia de instituciones educativas, con estructura física adecuada, personal docente y administrativo cualificado, y una cobertura acorde con las necesidades de la comunidad, permitiendo así, la formación integral de los educandos, de acuerdo a la realidad social y cultural en que viven**”* (p.104).

Esto hace pensar que las concepciones en los planes muchas veces se convierten en términos de uso casi que obligado, pero se carece del conocimiento de la trascendencia e implicaciones de los mismos. Las políticas son ideales, son

intenciones que se desdibujan sin un norte claro y además sin unas acciones legales y de ejecución que haga que la política viva. Y en ninguno de estos planes se ha podido evidenciar ¿a qué política se refiere?, ni los lineamientos de la política en referencia, más allá de hacer a alusión a la política nacional.

Lo mismo sucede con los comentarios que asocian la calidad de vida como un sub-tópico relacionado con la calidad educativa. Se habla de calidad de vida de los estudiantes, de los docentes, de la comunidad, como una consecuencia de la baja calidad, pero también como un estímulo para mejorar la calidad. Lo mismo sucede con el sub-tópico transformación, solo usado en un plan, pero desde un planteamiento, en el cual no se alcanza a entender si lo que se quiere es un transformación del hombre para hacerlo productivo, o una transformación de la productividad. (PDM-SJ-11-15) *“Avanzar en la cobertura y calidad de la educación básica y constituir las bases del proceso de estructuración de la formación del recurso humano calificado requerido por el desarrollo de la transformación productiva y competitiva.* (p.65).

La mayoría de los sub-tópicos referenciados en los planes son de naturaleza tangible. Además los sub-tópicos considerados de alta recurrencia en los mismos planes también son de naturaleza tangible, al igual que los de mediana y baja recurrencia. Los sub-tópicos sin naturaleza definida, a excepción de nuevas tecnologías, se encuentran con unos porcentajes de recurrencia medio y bajos. Lo cual sigue manteniendo la tendencia hacia lo que es concreto.

Los sub-tópicos de naturaleza Intangible, son en su mayoría de menor recurrencia, excepción de Equidad (18%) e Integralidad (18%), los cuales son lineamientos Nacionales, y deben estar presente en los planes.

Esta realidad de los planes de desarrollo, develada por el análisis en esta investigación, obliga necesariamente a establecer puntos de tensión con las voces de los actores sociales. Y es que los espacios de diálogo, reconocimiento, trabajo pedagógico, y compromiso con la educación, así como hacen una aparición tímida en los planes, también lo hacen en la realidad. Tal como lo afirma un líder educativa y se evidencia en el análisis.

*Con respecto al plan de desarrollo todos sabemos que los planes de desarrollo se construyen a través de unas mesas de concertación que es un plan de desarrollo consensual con la comunidad pero como la comunidad no tiene claro cuál es el concepto de calidad educativa, a eso no le ha importado **sino que miramos más bien que es lo que podemos hacer más en materia de infraestructura, más en materia de dotación, inmobiliarios**, pero no vemos a esa parte tan esencial y tangible como es el tema de formación.*

Y es que el problema de mejorar la calidad educativa no es un problema de expertos, es un problema colectivo, donde deberían participar los involucrados aprendiendo y compartiendo sus propias prácticas de calidad. Ya que desde una ecología de saberes seguramente se podría ver el problema desde su complejidad. Así lo afirma la coordinadora de una institución educativa.

Cuando se está hablando del plan de desarrollo, no invitan a la educación, sino a los estadistas a los demócratas, estadistas en educación y eso creo que le ha faltado, formación política para entender el tema de la educación. La educación es al fin de cuentas un tema netamente económico y nosotros no podemos estar por fuera de ese proceso.

Y tal como lo dice la coordinadora, el tema de calidad educativa es un tema de política. Esto no quiere decir que se hable de una educación propia o independentista, esto lo que quiere decir es que el reconocimiento y la comprensión de los que son y, hacen y desean es importante en la definición de las políticas de calidad en un contexto. Para que la voz de todos potencie la definición de una política, estrategia u objetivo estratégico, como han llamado a las intenciones de calidad la comunidad, se valide y visibilice. Así lo percibe esta docente de la zona rural indígena

Ósea los planes son buenos pero no llenan las expectativas de pronto al medio ¿por qué? Porque no viene zona rural, ahorita estamos zona rural sola, a veces no meten zona rural con zona urbana y salimos peor, y nosotros en el colegio cuando nos reunimos hacer una evaluación de la capacitación salimos confundidos.

Esta docente al igual que los docentes de la zona urbana, deben preparar a sus estudiantes para ser evaluados bajos los mismos lineamientos y estándares que el resto de estudiantes del país. Sin embargo las diferencias son tan marcadas, que se evidencian con solo escucharla. Seguramente se pensará que esta docente necesita formación, y que los planes apuntan a ellos en un (48%),

pero sub-tópicos como el factor cultural, los procesos y ambientes de aprendizaje alcanzan solo un (10%).

Y qué decir de otros como identidad, desarrollo pedagógico y mejoramiento de servicios educativos, entre otros cuya recurrencia apenas es de un (4%). Se podría entonces formar esta docente sin que exista un reconocimiento de quién es, qué hace y cómo vive su hacer. O se debe permanecer en lo que dice ella ‘confundiéndola’ con capacitaciones aisladas cada vez que se decreta una nueva intención. Así lo manifiesta un docente del área urbana

Es más, es que tampoco a veces desconocemos los planes de desarrollo, a veces los desconocemos. De pronto ni el municipal, porque lo leímos un día pero no lo hemos apropiado y no hacemos exigencias frente a lo que allí está expuesto, de lo que allí dice que se va a hacer en educación, si, no hacemos exigencias, no cuestionamos, lo dejamos ahí.

El “dejar ahí” tal como lo afirma la profesora ha abierto las puertas en La Guajira, a trabajar desde las exigencias y ‘carreras’. Los docentes, así como los directivos educativos, acogen los lineamientos del Departamento y/o del Estado sin decir nada, sin establecer crítica. O por el contrario no lo acogen en silencio ya hacen una resistencia pasiva y en secreto. Así lo dice una docente: *Yo no me amargo la vida. Lo que pudo hacer lo hago y lo que no, no. En fin ellos llegan y dicen muchas cosas y nos colocan hacer otras más. Después se van y nunca vuelven y el rector hace también lo mismo.*

Y es que los planes al igual que muchos otros documentos creados por el Estado, se han convertido en un cúmulo de texto e intenciones, pero que a veces poco o nada tienen que ver con la realidad, de los que viven la calidad. Así lo confirma un estudiante: *Si los planes apuntan a la calidad, pero muchas veces quedan en el papel y no lo accionan.*

Sin embargo aún se insiste en buscar expertos para que construyan los planes, los cuales la mayoría de las veces toman una estructura discursiva y metodológica y hacen réplica en varios de los municipios que los contratan, sin tener en cuenta que son municipios diferentes, con presencia de grupos étnicos distintos y con problemáticas distintas también. Algunos de estos casos han sido comentados con anterioridad en este mismo análisis. Así lo afirma un líder comunitario.

Allá iban todos, coincidimos con eso, que no conocemos el plan departamental la pregunta es si tuvieron en cuenta las necesidades de la comunidad o los que lo realizaron suponían que son las necesidades porque una cosa es suponer y otra cosa es diferenciar verdaderamente las necesidades.

Ha hecho cultura que los planes de desarrollo manifiesten, de manera textual, que han hecho la construcción con apoyo de la comunidad. Pero este análisis ha evidenciado a través de las voces de los actores que en muy poco casos, ellos han sentido representados, y en casi ningún caso han sido invitados, a vivir la experiencia y a hacer valer su voz. Los resultados del análisis de los planes obliga a generar una contratación con las voces de los actores sociales desde el

reconocimiento y la fuerza ergativa³ que en sus comentarios, al contrario de lo que muestra los planes, está en los sub-tópicos de naturaleza Intangible.

Emergen sub-tópicos, que se hacen visibles, por su fuerza ergativa, como: Respeto por la diversidad, Evaluación de la calidad educativa, Poca comprensión del tema de calidad educativa, Revisión y análisis del tema de calidad educativa, Flexibilidad en la calidad de acuerdo con el contexto, lineamientos confusos y Explotar las potencialidades que se tienen.

Todos ellos llamados a generar comprensión y hermenéutica desde la acción y el discurso en torno a la calidad educativa. En contraste con esto, los planes tienen sus niveles de recurrencia en sub-tópicos como Infraestructura física y logística (54%), Formación docente (48%), Cobertura (46%), Dotación (46%), Desarrollo de competencias (26%). Todos ellos con el propósito de inversión económica y/o medición de indicadores. Este es el estado de un Departamento declarado Multiétnico y Pluricultural. Con mucha riqueza minera, pero con más riqueza cultural. Un departamento que se mueve entre tensiones y bonanzas, y que ha aprendido a vivir día con día.

³ La ergatividad, según el diccionario de lingüística ANAYA, es un tipo de construcción oracional propio de algunas lenguas, donde ocurre un rasgo causal que lleva al sujeto o agente de un verbo transitivo en oposición al objeto directo que no lleva marca. Es decir en las lenguas de estructura ergativa el concepto de sujeto es diferente al concepto de sujeto de las lenguas con estructura acusativa, como es el caso del español, ya que el sujeto se convierte en la oración en parte de su objeto directo. Esta investigación asume la ergatividad desde la fuerza que un actor social tienen en su voz, a través de la cual no solo transmite enunciados sino que se convierten un acto ilocutivo cargado de sentido y sobre todo de intenciones.

6. A manera de conclusión

A continuación se presentan algunas conclusiones, que más que textos concluyentes son llamadas a la reflexión y a la construcción colectiva de una forma distinta de diseñar y construir planes de desarrollo que realmente apunten a mejorar la calidad educativa.

Por ello desarrollar un análisis complejo frente al fenómeno de calidad en La Guajira, es un asunto ineludible si lo que se quiere es mejorar la calidad educativa, pero desde su integralidad. Esta búsqueda debe asumirse como un proceso político, educativo y social intencionado, libre del pensamiento abismal que nos retiene y no permite que la comunidad trascienda la noción reduccionista de calidad.

Los planes de desarrollo se deben convertir en un pretexto de análisis y reflexión sobre la realidad, que permita reconocer y reconocerse de manera colectiva, y no un documento construido desde la ignorancia. Estos deben ser contruidos con los miembros de la comunidad educativa, quien vive sus propias prácticas de calidad, y por tanto son los llamados a configurar estos planes y luego sus planes y proyectos educativos, para entonces si poder pensar en la obtención de la calidad educativa que tanto han deseado.

La deconstrucción de las políticas y praxis del sector educativo es un ejercicio que debe hacerse de manera inmediata. El escenario educativo colapsa día con día. Las acciones emprendidas en los programas del Estado, en los planes de desarrollo del departamento y los municipios son paliativos y reactivas. Si lo que

se quiere es generar verdaderas transformaciones, el primer paso en reconstruir la noción de identidad que se tiene y poder asimilarse como parte de una identidad colectiva, la cual deben ser un proyecto político y social.

La identidad colectiva fortalecerá la interculturalidad y las acciones para lograr afianzarla, para entonces si pensar en mejorar la calidad educativa. No se pudo seguir construyendo un discurso de calidad sin saber que es para la comunidad la calidad, pero tampoco se pudo conceptuar sobre la calidad educativa que los Guajiros pueden alcanzar si antes no se reconocen críticamente como parte de una identidad colectiva.

Se podría pensar que en La Guajira la identidad sería una solución para hacer frente a la calidad educativa, en la actualidad es una debilidad. La identidad existente en el Departamento es una identidad diferenciada (Villoro, 2001). La Guajira entonces tendría una estructura compuesta por múltiples identidades diferenciadas la una de la otra, con múltiples singularidades y sin ningún proyecto en común de construcción de identidad colectiva. Y aunque las identidad de un objeto se constituye por las singularización ante los demás (Villoro, 1998) el problema es hacer coincidir esa suma de singularidades, en una identidad colectiva.

Y es la identidad colectiva lo que puede potenciar la búsqueda de una sociedad intercultural. Centrada en el dialogo y la escucha, permeada por la ecología de saberes y con un espíritu decolonizador. Este escenario podría a futuro sacarnos honroso último lugar en los resultados de las evaluaciones del estado Colombiano para la educación, pero sobre todo y lo más importante

propiciar espacios de formación pertinentes y coherentes para unos estudiantes que se están formando en una sociedad con las características de la sociedad Guajira.

7. Bibliografía

Braslavsky, A. &. (2001). *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América latina*. Buenos Aires, Argentina.: UNESCO: Instituto Internacional de Planeación de la educación.

Braslavsky, C. (2001). *Necesidades y respuestas en la formación para la gestión y la política educativa en América Latina: tendencias y construcción de estrategias compartidas*. En: “*El estado de la enseñanza en la formación en gestión y política educativ*”. Buenos Aires

Bossier, S. (13 de abril 2015 de 2004). *Desarrollo Endógeno: ¿Para qué?, ¿Para quién? (El humanismo en una interpretación contemporánea del desarrollo)*”. Obtenido de Red de investigación y acción para el desarrollo local: [http / www.rindel.cl](http://www.rindel.cl)

Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Unesco. Obtenido de Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Unesco.

Gadamer, H.-G. (1973). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.

Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción Comunicativa*. Ciudad de México: taurus.

Hoyos, M., Lemos, C., Cuesta, R., Redondo, M., & otros. (2011). *Proyecto Educativo Institucional P.E.I. Universidad de La Guajira*.

- Max-Neef, M. (1998). Desarrollo a Escala Humana, conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones. Montevideo- Uruguay: Nordan comunidad.
- López, F. (1994). La Gestión de calidad en educación. Madrid: La muralla S.A.
- Sánchez J. (2013). La construcción del objeto de estudio de la línea de investigación sobre Administración y Desarrollo de los Sistemas Educativos. Universidad del Magdalena. Santa Marta.
- Sander, B. (1996). Gestión Educativa y Calidad de Vida. En Gestión educativa en América Latina: construcción y reconstrucción del conocimiento. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel.: Editorial Troquel.
- Scianca, A. (2007). LA BATALLA IDENTITARIA. Artículo original publicado en el número 229 de la revista Orión, octubre de 2003, poster 229 de la revista Orión, octubre de 2003, posteriormente publicado en el número 15 de la revista Tierra y Pueblo., 40-48
- Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Uruguay: Universidad de la república. Uruguay: Trilce, Extensión.
- UNESCO. (2014). ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE Lograr la calidad para todos. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013-2014. París: Ediciones UNESCO.
- VanDijk, T. (1988). Texto y Contexto. Madrid: Cátedra.

La autonomía escolar desde el fortalecimiento de la supervisión escolar: Alcances de la reforma educativa

Fabiola de Jesús Mapén Franco¹
Jorge Alberto Rosas Castro²
Iván Alberto Morales Ocaña³
Wilver Méndez Magaña⁴

Resumen

La Reforma Educativa se sustenta en la Reforma al artículo 3º Constitucional y en la Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD) promulgadas en 2013. Su propósito es lograr la calidad educativa a través del compromiso y responsabilidad de los diversos actores involucrados directamente en la prestación del servicio educativo. Lineamientos, programas, estrategias y acciones, se enfocan de manera particular en las funciones del Supervisor Escolar de Zona, agente cuyo ámbito de acción le confiere responsabilidades que inciden en el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, posibilitando la operación eficiente de diversos programas y medidas implementadas en Educación Básica. Este documento presenta los resultados de investigación con enfoque cualitativo, cuyo objetivo es identificar las repercusiones de la Reforma Educativa en la función de supervisión escolar, así como la forma en que ésta debe incidir en el mejoramiento de la calidad educativa en educación primaria.

¹ Autor responsable de la comunicación. mapenfranco@hotmail.com Universidad Juárez Autónoma de Tabasco Avenida Universidad s/n, Zona de la Cultura, C.P. 86040, Col. Magisterial, Villahermosa, Tabasco, México

² jrosas56@hotmail.com Universidad Juárez Autónoma de Tabasco Avenida Universidad s/n, Zona de la Cultura, C.P. 86040, Col. Magisterial, Villahermosa, Tabasco, México

³ ile2428@hotmail.com Universidad Juárez Autónoma de Tabasco Avenida Universidad s/n, Zona de la Cultura, C.P. 86040, Col. Magisterial, Villahermosa, Tabasco, México

⁴ mendezwilver@yahoo.com.mx Universidad Juárez Autónoma de Tabasco Avenida Universidad s/n, Zona de la Cultura, C.P. 86040, Col. Magisterial, Villahermosa, Tabasco, México

Se presenta como estudio de caso la zona escolar número cuatro del sector número uno del Estado de Tabasco y como resultados, el análisis a los acuerdos secretariales que transforman la labor del supervisor y de las entrevistas realizadas al supervisor, directores y docentes, realizado a la luz de las perspectivas teóricas de la motivación y el cambio organizacional, lográndose identificar que en el proceso de implantación de la Reforma Educativa, los supervisores son actores clave, y deben convertirse en guías y asesores técnico-pedagógicos en los planteles educativos, impulsando un nuevo modelo de gestión, cuya finalidad es incidir en la función docente, la calidad del aprendizaje y la operación del centro educativo.

Palabras clave: Reforma educativa, autonomía de gestión y supervisor escolar.

Introducción

Los resultados de la investigación permiten describir, a partir de la adopción de la Reforma Educativa en la zona escolar número cuatro del sector número uno del Estado de Tabasco, las posibilidades que ha tenido y puede lograr en educación primaria, la implementación de dicha política pública, cuyo principal propósito es elevar la calidad educativa, proceso en el que la colaboración del supervisor escolar es determinante.

En efecto, en la práctica educativa cotidiana, el supervisor como directivo máximo de la zona escolar que le corresponde, hace la diferencia entre las posibilidades de éxito en la implementación de la Reforma Educativa. Riesgo que puede apreciarse en la siguiente afirmación “la transformación de realidades es una capacidad que de manera reiterativa se le atribuye a la educación, sin embargo, su función social se constituye como una obviedad que en la cotidianidad de los centros escolares parece olvidarse” (Mapén, 2013, p. 10).

La brecha entre los fines de la educación y la transformación social que ésta logra, lo demuestran los resultados desalentadores de instrumentos de evaluación del desempeño implementados por las políticas educativas en nuestro país: la Evaluación Nacional de Logro Académico en los Centros Escolares (ENLACE), que se aplicó en educación básica hasta el ciclo escolar 2012-2013 y el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), que se aplica en nuestro país desde el año 2000; ambos presentados como instrumentos valiosos para conocer el nivel de conocimientos y habilidades alcanzados por los niños y

jóvenes para participar activamente en la sociedad, centrándose en ciertos dominios académicos.

La calidad en la educación constituye por tanto, uno de los propósitos fundamentales de toda sociedad moderna, de tal suerte que la educación es el ingrediente sin el cual un proceso de desarrollo carece del sustento necesario para que los ciudadanos sean agentes activos y comprometidos con su formación y con la transformación de su entorno social, económico, cultural y político.

El compromiso de proporcionar una educación de calidad se reitera en forma recurrente por parte de los diferentes órdenes de gobierno; en este sentido, en el Programa Sectorial de Educación 20013-2018 se establece como uno de sus objetivos: “asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población” (SEP, 2013, p.44).

Sin embargo, resulta complejo identificar con precisión las acciones que han de garantizar el alcance de las expectativas sociales que conforman la filosofía de la calidad educativa. Además, resultaría injusto atribuirle solamente al sistema educativo la satisfacción de las exigencias que demanda la sociedad pero sería también absurdo limitar su función social.

A partir de 2013, con la promulgación y publicación de la LGSPD se da inicio a la Reforma Educativa en México, generando cambios coyunturales enfocados en elevar la calidad de la educación básica -conformada por preescolar, primaria y secundaria- y media superior. Dichos esfuerzos incluyeron modificaciones al artículo Tercero Constitucional ya que se establece la obligación del Estado de garantizar la calidad en la educación obligatoria -educación básica y media

superior- a través de los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de docentes y directivos a fin de garantizar el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Un aspecto fundamental de la Reforma Educativa, es la definición del papel de la educación, destacando su dimensión nacional, en términos de inclusión y cobertura, su contribución a la mejor convivencia humana, fortaleciendo el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), define la naturaleza laica, gratuita y obligatoria de la educación pública hasta el nivel bachillerato, por su parte, el marco jurídico secundario está constituido por la LGSPD y la Ley General de Educación (LGE), que regula el Sistema Educativo Nacional (SEN), y las formas de participación social, así como la contratación y asignación de plazas a los mejores profesionistas como docentes y administradores de los centros educativos.

El análisis del marco normativo antes enunciado permite identificar a la supervisión como una de las unidades responsables dentro del Sistema de Educación Básica (SEB) de impulsar los procesos para lograr la educación pública de calidad.

“De tal manera que entre una política pública educativa y su desarrollo e implementación median la realidad y prácticas

cotidianas que se gestan en el interior de cada centro escolar; prácticas que se encuentran influenciadas por la acción e intervención de los sujetos; lógicas de trabajo y comportamientos individuales que la mayoría de las veces no están alineados a las exigencias institucionales ni a los compromisos que el Sistema Educativo Nacional ha contraído con la sociedad". (Mapén, 2013, p. 11).

Otros actores que el marco normativo establece como fundamentales para mejorar la calidad de la educación básica son: los padres de familia, docentes, técnicos docentes, directivos y supervisores, proceso para el cual, las funciones del supervisor escolar son determinantes pues es el actor principal en la dirección y operación del Sistema Básico de Mejora Educativa (SBME), sistema que permitirá alcanzar mejores niveles de enseñanza y aprendizaje, por ello sus funciones trascienden las fronteras de la administración y se le confiere la responsabilidad de brindar asesoría, acompañamiento y supervisión técnico-pedagógica, atendiendo las particularidades de cada una de las escuelas que conforman su zona escolar.

Así también, el supervisor es responsable de analizar y retroalimentar los resultados de las evaluaciones interna y externa que la LGSPD establece para garantizar que los prestadores de servicio educativo cumplan con las dimensiones que conforman su perfil, acorde a las funciones docentes, directivas y de supervisión que ejecuten.

Por lo anterior, el presente trabajo también incluye los resultados del análisis documental realizado en las leyes, reglamentos y acuerdos secretariales que modelan nuevas formas de organización en las escuelas.

De ahí que se considere que el estudio puede ser útil para profesores, padres de familia y autoridades educativas, y para los demás actores del SEB, pues precisa a partir de sus resultados los aspectos clave en donde el supervisor puede impulsar los procesos de cambio de los diferentes actores educativos, cuyas posibilidades de ingreso y promoción al sistema educativo está normado por diferentes evaluaciones: ingreso, diagnóstico, desempeño y promoción, de acuerdo a los lineamientos que establece la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente (CNSPD).

Objetivos de investigación

Objetivo general.

Identificar las repercusiones de la Reforma Educativa en la función de supervisión escolar, así como la forma en que ésta incidirá en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en educación primaria: en la zona escolar número cuatro del sector número uno del Estado de Tabasco.

Objetivos específicos.

- Identificar los cambios que plantea en la función de supervisión escolar, la LGSPD a través de la cual se implementa la Reforma Educativa.
- Analizar la función del supervisor escolar en el marco del SBME.

- Determinar las consecuencias de la función de supervisión escolar, en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la educación primaria, como parte del SBME.

Preguntas de investigación.

Pregunta principal.

¿Cómo transforma la Reforma Educativa, la función de supervisión escolar y la manera en que ésta incidirá, en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la educación primaria?

Preguntas complementarias.

- ¿Qué aspectos de la Reforma Educativa retoman la función de supervisión escolar y de qué forma impactará sus acciones en la mejora del aprendizaje de los estudiantes en educación básica?
- ¿Qué función tiene el supervisor escolar como parte del sistema básico de mejora educativa?
- ¿Qué consecuencias tendrá en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la educación primaria, la supervisión escolar como parte del sistema básico de mejora educativa?

Diseño de la investigación

La presente investigación se desarrolló mediante el enfoque cualitativo aplicando el estudio de caso (Yin, citado en Hernández, S, et al, 2010), para comprender y explicar a través del estudio en la supervisión escolar en la zona número cuatro del sector uno del Estado de Tabasco, si en la adopción de la reforma educativa para mejorar la calidad en las escuelas de educación primaria,

depende de la supervisión escolar, toda vez que la interpretación que los supervisores realicen respecto a los alcances y formas de la reforma educativa, influye en los demás actores involucrados como son el supervisor, jefe de enseñanza, director y subdirector de la escuela, hasta llegar al supervisor.

De ahí que el estudio de caso identifica los cambios surgidos en la función de supervisión escolar y describe la disposición del supervisor escolar para asumir los roles definidos en el nuevo perfil definido en el documento Perfil, Parámetros e Indicadores emitido anualmente por la SEP.

El proceso de investigación se realizó aplicando dos técnicas de investigación de campo, el análisis de documentos, tales como la reforma al artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Servicio Profesional Docente y el documento Perfil, Parámetros e Indicadores emitido anualmente por la SEP, las entrevistas se realizaron mediante guías semiestructuradas, al supervisor escolar, a directores y docentes, quienes se consideraron como las unidades de análisis.

Perspectivas teóricas

Considerando al estudio de caso como la implementación de la política pública definida como “Reforma Educativa”, a partir del comportamiento de los actores involucrados en su adopción, el enfoque teórico se construyó, tomando en cuenta el amplio margen de autonomía que dichos actores, principalmente los supervisores, tienen en la estructura organizacional del sistema de educación básica, y en tal sentido, el poder discrecional que ejercen sobre el jefe de enseñanza, director, subdirector y docentes de las escuelas que pertenecen a la

zona de la que son responsables, en tanto que tienen la autoridad para controlar mediante la comunicación de la información pertinente, la efectividad de los procesos, y que en el estudio de caso que nos ocupa, es la adopción de la reforma educativa.

Es por ello, que se han ponderado como determinantes, el nivel de motivación de los supervisores y su capacidad para impulsar y promover en la zona que le corresponde, el cambio organizacional que la reforma educativa requiere.

Teorías de motivación en la organización como explicación de la conducta individual.

Motivación es según Santrock (2002) “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido” citado en (Naranjo, 2009, pág. 153), bajo esta perspectiva, la motivación es una experiencia psicológica, que permite al individuo tomar conciencia de alguna carencia que debe llenar o de algún desequilibrio que desea corregir.

A decir de Bisquerra (2000) en la motivación “intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas” citado en (Naranjo, 2009, pág. 154), de ahí que sin estos factores, aun cuando la necesidad objetivamente exista, el individuo no identifica los elementos suficientes para satisfacerla, interrumpiendo el proceso motivacional.

En sentido opuesto, cuando el objetivo a alcanzar se precisa y coincide con los factores que funcionan como incentivo en la persona, ésta dirige su conducta a la selección de un curso de acción que lo conducirá hasta lograr la meta, si la alcanza, el individuo logrará satisfacer la necesidad que originó el ciclo, y si algún obstáculo impide el logro del objetivo sobreviene una frustración.

La motivación, es “una de las claves explicativas más importantes de la conducta humana con respecto al porqué del comportamiento” (Herrera, Ramírez, Roa, & Herrera, 2016, pág. 2), es decir, es la fuente que impulsa a individuo a realizar una acción; emprenderla o aceptarla, desarrollarla y culminarla.

Por tanto, la motivación es un fenómeno individual que repercute en las organizaciones, para fines de nuestro estudio las agruparemos en las tres perspectivas que existen según Santrock (2002), que son: la conductista, la humanista y la cognitiva.

Perspectiva humanista de la motivación.

Esta perspectiva, “enfatisa la capacidad de la persona para lograr su crecimiento, sus características positivas y la libertad para elegir su destino” (Naranjo, 2009, pág. 157), es decir, el impulso que lleva a las personas a realizar actividades determinadas, es la relación que estas tengan con sus objetivos particulares.

Una de las teorías más conocidas en esta perspectiva, es la jerarquización de las necesidades formulada por Abraham Maslow, en relación a su importancia, en tanto que lo que motiva al individuo es llegar al siguiente nivel de satisfacción de necesidades.

Un aspecto importante de esta teoría es la autorrealización, que representa la necesidad máxima a satisfacer, y que representa “la realización de las potencialidades de la persona, llegar a ser todo lo que puede ser; contempla el logro de una identidad e individualidad plena” Maslow 1968, citado en (Martínez Salvá, Martí Vilar, & Elizalde Hevia, 2006, pág. 6), caracterizando al individuo que logra satisfacer esta necesidad.

La teoría de los tres factores de McClelland (1961, 1969, 1984 y 1986), citado por (Robbins, S. P. y Judge. T. A., 2013) p. 207, sostiene que las personas tienen tres características o necesidades que indican el factor de motivación: la necesidad de logro, la de afiliación y la de poder.

Generar resultados para alcanzar metas motiva a las personas y las impulsa a conseguir el éxito. Por su parte, la afiliación es un motivador inherente a la naturaleza social del ser humano, necesidad que se satisface al pertenecer a cierto grupo social, mediante relaciones interpersonales, estrechando lazos de amistad, afiliación o amor. Finalmente, el poder como motivador se expresa como el deseo de una persona para influir en el comportamiento de otra u otras personas, una forma en que se manifiesta es en la figura del líder.

Esta perspectiva humanista de la motivación favorece el análisis de las funciones del supervisor, considerando sus atributos personales, principalmente la edad, años de servicio, liderazgo y formas de ejercer el poder, determinado por su ubicación en la cúspide de la estructura organizacional de la zona escolar, constituyéndose como el puente de comunicación y gestión entre las escuelas a su cargo y las autoridades educativas del Estado.

Perspectiva cognitiva de la motivación.

Esta perspectiva plantea que el origen de la motivación se ubica en la comprensión del ambiente y circunstancias en las que están inmersas las personas, es decir, “el sistema cognitivo recibe y envía información a los sistemas: afectivo, comportamental y fisiológico,... Así, ideas, creencias y opiniones de la persona sobre sus habilidades, determinan tipo y duración del esfuerzo que realiza y... el resultado de sus acciones” (Naranjo, 2009, pág. 161).

La teoría de la expectativa ubicada en la perspectiva cognitiva, propuesta por Víctor H. Vroom, plantea que una persona actúa de cierta manera considerando los resultados que logrará, es decir, una persona no estará dispuesta a emprender una acción, sino espera recibir o lograr algo que satisfaga alguna de sus necesidades.

Bajo estos postulados, la motivación se logrará, cuando los individuos sientan por un lado una satisfacción con lo que reciben de un esfuerzo en forma proporcional a éste, y por otro, reciban igual recompensa por trabajos semejantes.

Cambio Organizacional: nuevas formas de organización desde la normatividad educativa vigente.

La Reforma Educativa se propone esencialmente formar individuos capaces de analizar, argumentar, aportar, criticar, reflexionar y crear, para lograrlo requiere la idoneidad de los actores que participan en el proceso educativo, situación que ha implicado impulsar el cambio organizacional de los centros educativos, a partir de la transformación de su comportamiento individual.

Si consideramos que el cambio organizacional, es “cualquier modificación de un plano, situación o estado a otro, dentro de un contexto, y es una respuesta a algún desequilibrio experimentado dentro de la organización” (Escudero Macluf, Delfín Beltrán, & Arano Chávez, 2014, pág. 5), tenemos que tomar en cuenta que toda transformación enfrenta resistencias, “a casi nadie le gusta un cambio si no comprende su finalidad y si no cree que le reditúe una ganancia en forma de reconocimiento, responsabilidad, poder o mejores condiciones de trabajo” (Zimmermann, 2000, pág. 73), por ello, para lograr la transformación de la educación básica, el papel del supervisor es determinante.

En efecto, la Reforma Educativa, implica la interacción entre maestros, padres de familia y sociedad en general, con el objetivo de convertir a la institución escolar en una verdadera comunidad con ideas y necesidades comunes en relación al proceso de enseñanza - aprendizaje, a través de un modelo de autogestión, que beneficie a la comunidad escolar, de ahí la pertinencia del cambio en los roles de los diversos agentes que intervienen en el sistema escolar, determinado por el marco normativo vigente que regula el SEN.

En concordancia con lo anterior, es importante mencionar que la Reforma Educativa, ha configurado a la escuela como la organización en torno a la cual se centra la labor educativa y por lo tanto la política pública.

Y es en esta realidad de autonomía de gestión, que la política educativa ha formulado como herramienta, al Sistema Básico de Mejora Educativa, donde uno de sus elementos principales es la función del supervisor escolar, la cual con los

diversos acuerdos emitidos, ha sido reconfigurada, asignándoles nuevos roles y reafirmando algunos que ya realizaba.

La reforma educativa: alcances de una política pública a través de la autonomía de gestión en los centros educativos.

La implementación de la Reforma Educativa como política pública pretende transformar diversos aspectos del sector educativo, con el fin de alcanzar la calidad en la enseñanza y el aprendizaje, para lograrlo se establece el SBME (SEP, 2014) integrado por cuatro condiciones generales y cuatro prioridades educativas (ver figura 1), que a su vez impulsan tres proyectos específicos: 1) una nueva modalidad de escuela -escuela de tiempo completo-, 2) una estrategia para disminuir el rezago educativo -escuelas de excelencia para abatir el rezago educativo- y 3) un nuevo recurso educativo -equipos de cómputo para alumnos de quinto grado de educación primaria-.

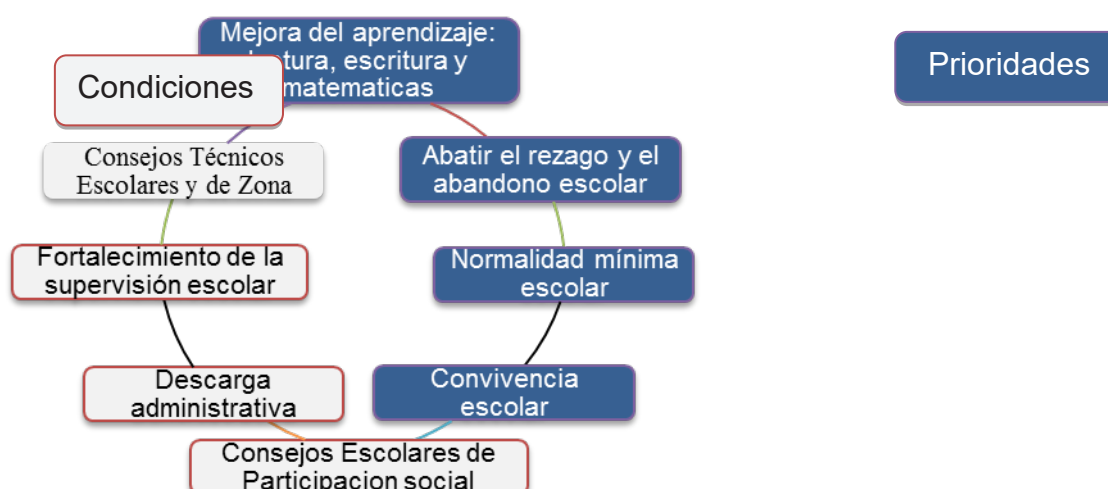


Figura 1. Sistema básico de mejora educativa (SBME): condiciones y prioridades.
Fuente: SEP (2014a).

A continuación se describen los conceptos de cada una de las condiciones y prioridades del SBME:

Condiciones.

- **Consejos Técnicos Escolares:** Es el espacio en el cual, el personal docente bajo el liderazgo del director y el acompañamiento cercano del supervisor, analizan y toman acuerdos para enfrentar los desafíos que generan los resultados educativos que obtienen los alumnos, para alcanzar la calidad del servicio educativo.

- **Fortalecimiento de la Supervisión Escolar:** Consiste en dotar a los supervisores de distintas herramientas que les permitan enriquecer sus competencias profesionales, orientándolas a la asesoría y acompañamiento de los docentes de su zona para contribuir a la mejora del aprendizaje de los alumnos.

- **Descarga administrativa:** Registro de la información de alumnos, maestros y escuelas en el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) para articular los elementos y mecanismos que facilitan la operación, desarrollo, fortalecimiento y mejora continua del SEN.

- **Consejos Escolares de Participación Social:** Condición indispensable para lograr la participación organizada de los padres de familia, maestros, sindicatos, alumnos y directivos con el propósito de mejorar el centro educativo.

Prioridades:

- **Mejora de los aprendizajes:** Contribuir a la mejora del logro educativo de los estudiantes de educación básica a través de la implementación de estrategias centradas en la escuela que apoyen a los docentes en la generación de

condiciones para el aprendizaje, con énfasis en la lectura, la escritura y las matemáticas.

- **Alto al abandono escolar:** Formular estrategias para que los centros educativos favorezcan el ingreso, la permanencia y el egreso oportuno de niñas y niños, que se encuentran en contextos de vulnerabilidad, enfatizando la disminución de la deserción escolar.

- **Normalidad mínima escolar:** Integrada por ocho rasgos enfocados a la mejora de la educación básica: 1) cumplimiento del calendario escolar, 2) todos los grupos tienen maestros, 3) los maestros inician puntualmente sus clases, 4) asistencia puntual de los alumnos a clase, 5) los estudiantes cuentan con todos los materiales para su uso, 6) el tiempo escolar se usa en actividades de aprendizaje, 7) las actividades de enseñanza involucran a todos los alumnos; y 8) los alumnos consolidan su dominio en la lectura, escritura y las matemáticas de acuerdo con su grado educativo.

- **Convivencia escolar:** Creación de un ambiente sano y pacífico que coadyuve a la mejora del aprendizaje y detención del abandono escolar garantizando las condiciones de una normalidad mínima de operación en las escuelas.

La supervisión escolar eficaz.

Dentro de las condiciones generales del SBME antes descritas, la de mayor relevancia para el trabajo de investigación, es la que comprende el fortalecimiento de la supervisión escolar, al respecto, la LGSPD en el artículo 4, fracción XXIV define al personal con funciones de supervisión, indicando cambios en el rol del

supervisor, por ejemplo: vigilar el cumplimiento de las disposiciones normativas y técnicas aplicables; asesorar a las escuelas para facilitar y promover la calidad de la educación; favorecer la comunicación entre escuelas, padres de familia y comunidades.

Desde este punto de vista la función de supervisión se entiende como “proceso integral que facilita el control del funcionamiento de los servicios educativos que se otorgan a la población en los planteles, conforme a normas, lineamientos, planes y programas de estudio, y de actividades aprobados por la Secretaría de Educación Pública” (Vázquez Herrera, Arce Flores, & Zorrilla Fierro, 2010, pág. 29).

En tal sentido, desde antes de la Reforma Educativa se preveían las competencias que el supervisor debe desarrollar y que le permitan:

“comprender y dar respuesta a las demandas educativas actuales; reconocer la situación por la que atraviesa cada una de sus escuelas; analizar y sistematizar la información producto de sus evaluaciones para formular un plan de atención; formular estrategias de atención y de apoyo diferenciado; desempeñar roles acordes a las situaciones que enfrenta en el escenario escolar; planear el proceso de acompañamiento y de asesoría a las escuelas y manejar herramientas conceptuales y metodológicas para la planeación y evaluación” (Vázquez Herrera, et. al., 2010, pág. 135).

Así como la importancia de modificar el rol de esta figura educativa, tal y como lo señala Tapia (2004) al indicar varios elementos a considerar en pro de la calidad del servicio educativo:

“...las escuelas (sus ámbitos de autonomía), la supervisión escolar (sus grados de flexibilidad para actuar), la administración educativa (su capacidad de articulación de políticas y procesos), las comunidades (su participación y colaboración), el sindicato magisterial (que se ha de reorganizar, para atender los asuntos del ámbito de su competencia)” (p.5).

Esta flexibilidad en el ejercicio de sus funciones hace que sea considerado como un actor fundamental para operar el SMBE, ya que es el encargado de adaptar los postulados de la Reforma considerando las realidades de su entorno, por tanto la implementación de una política pública debe ser flexible y dinámica, de tal manera que en los hechos pueda adaptarse a factores externos como la diversidad cultural y las condiciones socioeconómicas imperantes en nuestro país, que determinan una realidad diferente en cada centro escolar.

De ahí que para lograr una supervisión educativa eficaz, además de los elementos mencionados anteriormente, es indispensable analizar la forma en que la Reforma Educativa reconfigura las funciones de la supervisión, ya que el nivel de comprensión y respuesta del supervisor tanto de las circunstancias como de sus funciones, determinarán la influencia de la supervisión escolar en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y en consecuencia, en la mejora continua del SEN.

La supervisión escolar es por tanto, actor central en el SBME, ya que permite el enlace entre las autoridades educativas y escolares, al ser el portavoz de los preceptos que establece la normatividad educativa vigente, vigila el cumplimiento de los mismos mediante la realización de actividades técnicas, pedagógicas y administrativas; colocando a las escuela en el centro de las decisiones fundamentales, en busca de una educación que además de calidad sea gratuita, laica e inclusiva. Para lograr lo anterior, se han promovido diversas estrategias - sólo se mencionan las que tienen relación directa con la investigación- (Gobierno de la República, 2014):

- **Autonomía de gestión escolar:** que representa la posibilidad de que las escuelas puedan tomar las decisiones que garanticen un mejor funcionamiento, para ello deberá disponer de recursos públicos y apoyos administrativos que le permitan organizarse en torno a su quehacer. La escuela pública podrá fortalecer su compromiso con los aprendizajes de los alumnos, y desempeñarse como promotora de cambio y de transformación social a través del cumplimiento de los rasgos que conforman la normalidad mínima escolar, es decir, que se cumpla un conjunto de condiciones esenciales para la adecuada marcha de la escuela.
- **Servicio de asistencia técnica a la escuela:** se configura como un apoyo institucional y profesional cercano a los maestros, por parte del supervisor escolar, para mejorar su práctica profesional y para propiciar el mejor funcionamiento de las escuelas.
- **La participación de los padres de familia:** como observadores en los procesos de evaluación de los docentes, en los mecanismos de diálogo entre

escuelas y comunidades y como miembros de los consejos de participación de cada escuela.

- **Sistema educativo responsable y eficiente:** esta estrategia busca que la autoridad organice una administración abocada a la atención eficaz del plantel, brindando a la escuela los recursos indispensables, teniendo la capacidad de estar oportunamente presente donde la necesidad educativa la reclama.

- **Presupuesto de las escuelas:** se plantea fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas públicas, a través del acceso a programas que reciban para mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos. Como son: escuelas de tiempo completo, escuelas dignas, y el programa de inclusión y alfabetización digital y otros se encuentran en la fase de diseño y puesta en marcha.

Los alcances de dichas estrategias se traducen en beneficios concretos para la sociedad mexicana, en cuanto a: la mejora sustancial de la calidad educativa, las escuelas como centro de las decisiones fundamentales, la evaluación docente como estrategia para garantizar la idoneidad de los actores educativos y reconocimiento de la vocación docente, una educación al alcance de todos así como el buen uso de los recursos públicos.

Estudio de caso: la supervisión escolar en la zona número cuatro del sector uno del Estado de Tabasco.

Con la finalidad de estudiar en la práctica cotidiana de los centros escolares la adopción de las competencias desarrolladas por un supervisor a partir del nuevo perfil establecido en la Reforma Educativa, se analizó la supervisión de la zona

escolar número cuatro perteneciente al sector uno, ubicada en la Col. Primero de Mayo, en la ciudad de Villahermosa, Tabasco.

A esta zona están adscritos 187 trabajadores, entre los que se encuentran: un supervisor, una secretaria y un auxiliar de servicios profesionales, 13 planteles educativos 6 públicos y 7 particulares, en los que laboran igual número de directores, 25 administrativos y 146 docentes y personal de intendencia, con una matrícula escolar de 3, 255 alumnos.

En la siguiente figura se muestra la organización de la supervisión de la zona y en la tabla 1 se indica el ámbito de influencia de la misma, considerando las escuelas que comprende la zona así como el personal docente, administrativo y estudiantes inscritos en cada una de ellas.

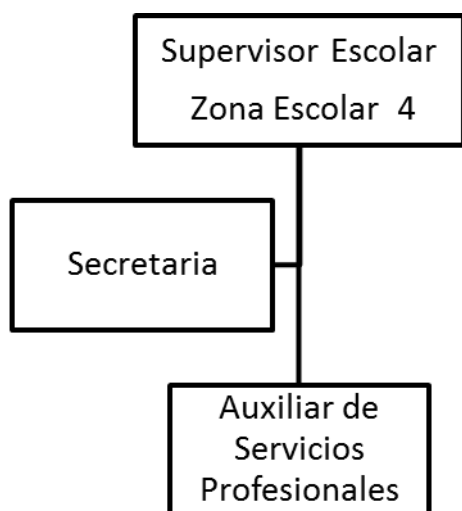


Figura 2. Organigrama tipo de la supervisión en cualquier Zona Escolar.
Fuente: elaboración propia.

Tabla 1

Ámbito de trabajo e influencia del Supervisor Escolar a través de la integración de las escuelas que conforman la zona escolar Núm. 4 que pertenece al Sector 1.

Escuelas Públicas	Personal docente	Personal administrativo	Matrícula	Escuelas Privadas	Personal docente	Personal administrativo	Matrícula
Alfonso Caparroso	17	4	547	Colegio México	8	1	158
Primero de Mayo	19	3	600	José Joaquín Fernández de Lizardi	8	1	101
Elpidio López Escobar	14	1	278	Colegio Benjamín Franklin	10	2	66
Manuela Josefa Padrón	7	2	220	Colegio Montessori del Grijalva	7	2	80
Guadalupe Martínez de Córdova	19	4	537	Colegio Octavio Paz	11	1	62
Benito Juárez	17	2	504	Colegio Jonh Langdon Down	2	1	9
				Colegio Kaambal	7	1	93
TOTAL	93	16	2 686		53	9	569

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la antigüedad del personal directivo y docente, si tomamos en cuenta la totalidad de las escuelas de la zona 4 en estudio, se observa que la mayoría tiene cinco años de servicio en promedio. Sin embargo, para lograr los objetivos y responder a las preguntas de la investigación, el análisis se enfoca en las escuelas públicas, en las que la mayoría de los docentes tienen en promedio más de 18 años de antigüedad laboral y cuentan con plaza de base.

Uno de los factores de cambio organizacional importantes en las funciones y desempeño de la supervisión, están definidos por los diversos documentos

normativos que la Reforma Educativa ha generado en el periodo 2013-2016, de ahí que se hayan analizado. Los resultados de obtenidos de esta análisis documental se presentan en la siguiente tabla, en la que es posible observar los aspectos de los diversos acuerdos secretariales en los que se menciona a la función de supervisión escolar en la educación básica y las actividades que se le encomiendan en cada caso.

Tabla 2

Acuerdos secretariales que retoman la función de supervisión escolar en el periodo 2013-2016.

Acuerdo secretarial	Aspecto que se retoma
661 por el que se emiten las reglas de operación del programa de escuelas de calidad.	Considera recursos económicos para implementar el programa en lo relativo a la supervisión escolar, enfocada en atender las necesidades de las escuelas conforme al contexto y condiciones específicas de operación; así como el monitoreo, el seguimiento y la evaluación de las acciones y los resultados del mismo”
663 por el que se emiten las reglas de operación del Programa de Escuela Segura.	Se consideran recursos para la supervisión de las escuelas participantes.
664 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo.	La considera como uno de los objetivos específicos: promover el desarrollo de condiciones institucionales que favorezca la supervisión regular, considerando que su fortalecimiento mejora los logros de aprendizaje, como parte de la implementación de los procesos de aprendizaje. Su participación se considera para la orientación, seguimiento y asesoría académica a las escuelas beneficiadas.
669 por el que se emiten las reglas de operación del programa de acciones compensatorias para abatir el rezago educativo en educación inicial y básica	En este documento, se identifica al supervisor como actor elementar para superar el rezago educativo, efectuándosele compensaciones económicas para brindar atención complementaria a las escuelas, docentes, madres y padres de familia.
717 por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de gestión escolar.	En este se plantea la función de “vigilar y asegurar la calidad del servicio educativo que se presta en los planteles y que mantenga permanentemente”, pretendiendo alejarla “del control administrativo y orientarla decididamente al aseguramiento de la calidad del servicio educativo. Esto significa, en primer lugar, que la supervisión centra su actividad en el logro de aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes de las escuelas de su zona informadas a las autoridades educativas de los avances en el logro de aprendizajes de los educandos”.

Acuerdo secretarial	Aspecto que se retoma
05/06/14 por el que se emiten los lineamientos de operación del Programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo.	Incluye en ella, a procesos de asistencia técnica y acompañamiento para mejorar el servicio educativo. Destinando recursos para “fortalecer la atención de las escuelas facilitando el acercamiento y un mejor servicio de apoyo, asesoría y acompañamiento a los colectivos escolares”.
19/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad para el ejercicio fiscal 2015.	Considera a la función “de asesoría, acompañamiento y apoyo a la gestión de las escuelas públicas de educación básica”
20/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Escuela Segura para el ejercicio fiscal 2015.	La designa como la figura a la cual la escuela deberá de dar a conocer “su Ruta de Mejora Escolar, los apoyos recibidos del programa y los resultados obtenidos”.
21/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2015.	La visualiza como la encargada de proporcionar asistencia técnica, acompañamiento para el logro de los objetivos del programa, y para apoyar el Sistema Básico de Mejora Educativa.
11/09/15 por el que se emiten los Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa.	La expresa como un acompañamiento sistemático a las escuelas públicas de educación básica que tiene como objetivo ofrecer un mejor servicio educativo.
24/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2016	Identifica como elementos indispensables de la función supervisora: la capacidad de gestión y liderazgo.

Fuente: Elaboración propia con base en los documentos normativos de la Reforma Educativa.

La revisión de la normatividad que define el deber ser de la supervisión escolar, pone al descubierto la complejidad de la tarea y la necesidad de cambio organizacional en el proceso de la gestión escolar. Si bien, la definición de lineamientos es determinante, no puede considerarse que sea una acción suficiente para incidir a través de la supervisión escolar en la calidad educativa.

Como se mencionó antes, para avanzar en los procesos de mejora de las escuelas de educación básica, es fundamental tomar en cuenta las condiciones

socioeconómicas y las características culturales de cada centro educativo, determinados por las demandas sociales, así como por las condiciones mismas de las escuelas para proporcionarles la atención educativa diferenciada que requieren.

De esta forma, las funciones y normatividad determinada para la supervisión escolar por la Reforma Educativa, define un nuevo modelo de gestión que impulsa dos procesos: la descentralización educativa y la autonomía de la escuela. En esta nueva lógica de actuación, el poder de decisión del quehacer educativo y de la atención a los requerimientos de las escuelas, se redistribuye mediante procesos de delegación de autoridad y corresponsabilidad.

Este nuevo modelo de gestión resalta el trabajo del supervisor, en tanto que debe impulsar la implementación de las políticas educativas para promover el cambio entre lo instituido, de ahí que la comprensión que los supervisores logran del amplio marco normativo creado para mejorar la calidad educativa es determinante.

Al respecto al entrevistar al supervisor de la zona cuatro, nos comenta, "...la supervisión escolar se desarrollaba con base en usos y costumbres, claro se consideraban las necesidades de cada escuela, pero en este momento con tantas leyes y lineamientos no sé de qué manera debo actuar, incluso conducir a los docentes de nuevo ingreso que tienen mucho por fortalecer, no sólo en el ámbito pedagógico, sino también laboral. ...Se nos exige que cumplamos con funciones administrativas y además que seamos quienes otorguemos asesoría y acompañamiento a los docentes para que mejoren los aprendizajes de los

estudiantes. ...Estoy consciente de la gran responsabilidad que tengo y me gusta mi trabajo...pero no se trata de emitir acuerdos sin que exista una verdadera guía de las funciones del supervisor...”

En esta declaración del supervisor escolar, resulta evidente que él mismo se reconoce como una instancia estratégica de gestión intermedia entre la autoridad educativa central y la escuela. Desde este punto de vista, se puede afirmar que la gestión escolar, es el eje rector de sus funciones, debe promover la construcción de esquemas de apoyo, así como redes de colaboración que coadyuven a que las escuelas se conformen como organizaciones sociales autogestoras.

Como ya se ha explicado una de las condiciones determinantes para lograr este proceso de autogestión, lo constituye la conformación y operación del Consejo Técnico de la Zona Escolar, para el análisis, la deliberación y la toma de decisiones sobre los asuntos educativos de las zonas escolares, teniendo la tarea de “reflexionar en torno a las prácticas y procesos profesionales, a fin de tomar acuerdos y establecer compromisos para mejorar la organización y el funcionamiento de las escuelas públicas de educación básica” (SEP, 2015).

El cambio de rol del supervisor escolar, que ha pasado de visualizarse como un ente externo al centro educativo, con funciones administrativas que visitan el plantel educativo con la finalidad de informar sobre lo que se hace bien o mal y aplicar las sanciones correspondientes, -aunque con alta estima y respeto dentro del mismo – a “individuos que asesoran con la finalidad de mejorar los métodos de enseñanza y aprendizaje, que en suma generan beneficios que se pueden agrupar

en tres vertientes: la función docente, la recepción de la enseñanza y la operación del centro educativo”, según declaraciones de uno de los directores entrevistados.

En cuanto a la función docente, referida a los métodos con los que se imparte la enseñanza, la mayoría de los directores entrevistados coincidieron en que, con el auxilio del supervisor escolar, será posible detectar las áreas de oportunidad y se encauzarán acciones para corregirlas. Esta nueva forma de gestión permitirá entonces mejorar las estrategias utilizadas en el aula, apoyados en la experiencia y conocimiento del supervisor escolar, junto con la disposición del personal docente.

En este mismo sentido para superar los factores externos e internos del centro escolar que interfieren en el aprendizaje de los alumnos, es importante considerar que el supervisor escolar es la persona encargada de crear un ambiente propicio para el aprendizaje, logrando coordinar mediante el nuevo modelo de gestión, los esfuerzos de todos los actores que participan en la mejora continua de la práctica docente.

Al director le corresponde coordinar y conducir la operación del centro educativo, en esta vertiente, la reforma ha dotado al supervisor de capacidad para interferir mediante los consejos técnicos escolares, en las peculiaridades de la administración del plantel, configurándolo como un ente que ejerce una función de autoridad en el centro educativo, mediando conflictos en el marco de la autonomía de gestión para alcanzar los acuerdos que permitan mejorar la calidad del proceso enseñanza - aprendizaje.

Los objetivos específicos de la investigación requieren identificar los cambios que la Reforma Educativa estableció a la función de supervisión escolar y analizar la función del supervisor escolar de la zona cuatro, en el marco del SBME. Para lograrlo, se realizó un análisis comparativo entre las funciones que como parte del SBME otorga a los supervisores escolares, y las que realiza actualmente la supervisión de la zona cuatro, determinadas con base en los resultados obtenidos en las entrevistas aplicadas durante el desarrollo de la investigación y la revisión documental realizadas. Análisis comparativo que se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 3

Funciones impuestas por la Reforma Educativa y las realizadas actualmente por la supervisión escolar.

Funciones impuestas por la Reforma Educativa.	Funciones realizadas actualmente.
De evaluación de la acción educativa y de los diversos programas aplicados.	Evaluación a los programas aplicados.
De control de las actividades escolares (autoridad en el ámbito escolar).	Mediadora para la solución de los conflictos internos del plantel. Autoridad en los centros educativos que permite la relación armónica entre los elementos que la conforman.
De asesoría y apoyo para los docentes y padres de familia.	Orientación para personal docente y alumnos.
De enlace entre la autoridad educativa y el centro educativo.	Enlace entre la autoridad educativa (Secretaría de Educación) y el plantel.
Predominando más los aspectos técnicos y pedagógicos, que administrativos.	De supervisión de la labor docente. De apoyo administrativo.
Encargado de adaptar la política educativa al contexto escolar y aterrizarla en acciones concretas.	

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa, de las funciones definidas por la Reforma Educativa, la única que no se define como realizada por las supervisión, es la de *adaptar la política educativa al contexto escolar y aterrizarla en acciones concretas*. Este hallazgo se pudo identificar, mediante las entrevistas realizadas a los directores,

quienes manifestaron que la función de la supervisión escolar es “recibir órdenes y transmitirlos de acuerdo a la percepción que este tiene de la zona escolar”.

El supervisor de la zona reconoce que de las figuras educativas, la suya es una de las que tiene mayor libertad para realizar sus actividades, dado que la normativa federal no define de manera estática su actuación y la estructura con la que cuenta, le da autonomía para realizar los procesos que le corresponden, delimitando su actuación, a la trayectoria y formación de la persona encargada de ejercerla. Esta libertad de actuación, fortalece la figura del supervisor escolar. Es por ello, que como resultado de la investigación se considera que la perspectiva humanista de la motivación, es la que mejor podría aplicar al supervisor, y que una forma de fortalecer el trabajo de los supervisores, sería trabajando con ellos en un proceso de formación y actualización que considere este modelo directivo, para mejorar el desempeño de sus funciones mediante la introyección de una fuerte compromiso para impulsar las disposiciones del marco normativo establecido por la Reforma Escolar.

Por tanto la función de supervisión escolar, aunque tiene diversas vertientes establecidas en la normatividad vigente en las que debe intervenir, también cuenta con libertad para decidir el cómo debe actuar, circunstancias que le requieren cambios inmediatos en su forma de actuar para cumplir sus funciones.

Para confirmar estas afirmaciones a continuación se presentan las declaraciones realizadas por los entrevistados, agrupadas en dimensiones de análisis determinadas con base en el perfil del supervisor (SEP, 2016).

- **Disposición para asumir los nuevos roles de supervisión escolar cimentada en la profesionalización de su función.**

Como se pudo constatar por medio de las entrevistas realizadas, existe una alta disposición por parte del supervisor escolar, para asumir los nuevos roles encomendados en los diversos postulados de la Reforma Educativa, así lo demuestra al afirmar:

“...el sistema educativo se conforma por procesos dinámicos, a los cuales hay que conocer y comprender para adaptarse a los mismos, como supervisor es mi deber conocer y aplicar la normativa vigente para lo cual se requiere capacitación constante”...

“...busco las formas y herramientas para allegarme de información y capacitarme, a través de medios proporcionados por la autoridad así como por las propias”.

- **Disponibilidad para realizar nuevas tareas al interpretar los postulados de la Reforma Educativa:** la política pública educativa es compleja por la diversidad de programas y estrategias que la integran, por ello se requieren de competencias para convertir en acciones pertinentes a las condiciones de los centros educativos, entendiendo que cada plantel es diverso, dado que se desarrolla en ambientes igualmente diversos...”por lo que los postulados que promueve la reforma educativa no pueden ser aplicados de igual manera en cada una de las escuelas que integran la zona escolar tienen que adaptarse y en ese proceso es que la función supervisora, recobra mayor importancia”, aseguró el supervisor escolar.

- **Conocimiento del entorno en que se desarrollan las escuelas:** las escuelas como centros educativos, donde concurren individuos con características particulares, conforman entidades diferentes en las que “...el supervisor escolar no puede plantear líneas de intervención sin conocer la realidad de cada escuela y mucho menos pretender que se puede aplicar un mismo modelo de gestión en cada una de las ellas...la autonomía que se fomenta en cada una de ellas, exige un trato quizás un tanto diferenciado..” fue la respuesta de un director escolar al ser entrevistado.

- **Experiencia docente:** las funciones del supervisor como asesor técnico-pedagógico exigen desarrollar habilidades que sólo se obtienen al haberse desempeñado como docente, al respecto varios docentes coincidieron al afirmar: “...el supervisor debe conocer nuestras necesidades como docentes, saber los problemas que se nos presentan con los estudiantes en el aula, muchos de nosotros tenemos años siendo docentes y sabemos que hay zonas escolares en las que el supervisor obtuvo la plaza por promoción y apenas estuvo poco tiempo como maestro...esto es algo preocupante y que no consideraron las personas que diseñaron la reforma educativa.”

- **Liderazgo y vocación de servicio:** son condiciones personales muy importantes que el supervisor escolar debe poseer ya que a través de ellos podrá encabezar la construcción y desarrollo de un proyecto educativo compartido así como habilidades para propiciar relaciones grupales respetuosas que favorezcan la ejecución de acciones de mejoramiento institucional así como de la mejora de los aprendizajes de los educandos.

Los aspectos anteriores, representan las características que deberían de tener los encargados de realizar la función de supervisión, para responder a los nuevos retos que le presenta la Reforma Educativa y poder desempeñar de manera eficiente el rol que le corresponde dentro del sistema básico de mejora educativa.

Conclusiones

Como política pública, la implementación de la Reforma Educativa, ha requerido de diversas reformas al marco normativo como sustento primordial del Sistema Básico de Mejora Educativa, desde la reforma al Art. 3ro. Constitucional, hasta el diseño de múltiples lineamientos que regulan los programas para llevar a cabo las estrategias para mejorar la enseñanza y el aprendizaje que se proporciona a través del SEN. Programas y estrategias cuya puesta en marcha, exige procesos de seguimiento y evaluación para lograr el cumplimiento de su objetivo final: *mejorar la calidad de la educación*.

En este proceso se concibe a los supervisores como guías y asesores técnico-pedagógicos en el plantel educativo, con la finalidad de repercutir de manera decisiva en: la función docente, la calidad del aprendizaje y la operación del centro educativo.

Dentro del proceso educativo, se otorga a la función supervisora diversas libertades para adecuar sus acciones al contexto escolar, ocasionado esto, que las características del supervisor determinen de manera decisiva la eficacia de la función, y por lo tanto la repercusión en los objetivos de la política pública. Las teorías motivacionales y de cambio organizacional favorecieron la construcción de una ruta que parte del individuo hasta el cambio planificado como enfoques

conceptuales para entender la función de supervisor en esta nueva dinámica que se caracteriza por cambios paradigmáticos. Ya que cualquier forma de intervención en un sistema social, exige según Rosario y Schaefer (1981), un interés por producir algún tipo de cambio, lo cual implica la necesidad de clarificar lo que se quiere hacer, las condiciones de que se dispone y las adaptaciones que serán necesarias para lograrlo.

Por ello es necesario impulsar sistemas de capacitación constante que permitan al supervisor escolar, perfeccionar las habilidades y adquirir nuevos conocimientos, que favorezcan el diseño de estrategias para superar los rezagos escolares y disminuir los índices de reprobación sin menoscabo de la calidad educativa. Dentro de los temas a considerar en la profesionalización de la función supervisora, se encuentran los relacionados con el liderazgo, psicología, desarrollo organizacional así como los principios filosóficos y legales que sustentan el SEN.

En la redistribución de funciones en la estructura administrativa, la supervisión escolar se consolida como el canal de comunicación e interpretación entre la escuela y la administración educativa central, al fungir como un interlocutor al traducir al lenguaje de los centros educativos (acciones o actividades), el idioma de la Secretaría de Educación (políticas y procesos), cambiando el paradigma de centralización por el de autonomía escolar, donde las políticas públicas se adaptan al entorno y no el entorno a las política públicas.

Este enlace realizado por los supervisores escolares, retoma importancia al considerar que existen dos realidades innegables en nuestro país: la diversidad

cultural y socioeconómica, y la centralización en la formulación de la política pública, y es por lo cual que no se puede concebir el Sistema Básico de Mejora Educativa sin el fortalecimiento de la supervisión escolar, donde será indispensable su participación para alcanzar su prioridades.

Secretaría de Educacion Pública. (18 de Junio de 2014). Acuerdo n.05/06/14 por el que se emiten los lineamientos de operacion del Programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo. *Diario Oficial*, pág. 6.

Supervisora Escolar de la Zona n. 4. (2 de Agosto de 2016). Entrevista a supervisores escolares. (L. I. Morales, Entrevistador)

Amador Cid, O. (9 de Julio de 2013). *Teoría de los dos factores de Herzberg*. Obtenido de Gestipolis: <http://www.gestipolis.com/teoria-de-los-dos-factores-de-herzberg/>

Arteaga Corral, J. (s.f.). Supervisión escolar en la RIEB y sus efectos en el logro educativo., (págs. 35-45). Chihuahua, Chihuahua.

Escudero Macluf, J., Delfín Beltrán, L., & Arano Chávez, R. (2014). El desarrollo organizacional y la resistencia al cambio en las organizaciones. *ciencia administrativa*.

Gobierno de la República. (2014). *Reforma Educativa*. Obtenido de <http://www.cenaprece.salud.gob.mx/descargas/pdf/ResumenReformaEducativa.pdf>

Gutiérrez, E. (2007). Cultura, Organizaciones e intervención. *Pontificia Universidad Javeriana*, 115-129.

H. Congreso de la Unión. (11 de Septiembre de 2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*, págs. 1-33.

H. Congreso de la Unión. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Mexico, D.F.: Camara de Diputados.

Hernández, C. &. (2014). México, D.F.: McGraw Hill.

- Herrera, F., Ramírez, M., Roa, J., & Herrera, I. (05 de Mayo de 2016). *Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales*. Obtenido de www.rieoei.org/investigacion/625Herrera.PDF
- López, C. (11 de Julio de 2001). *La jerarquía de necesidades de Maslow*. Obtenido de Gestipolis: <http://www.gestipolis.com/jerarquia-necesidades-maslow/>
- Lugarte Soberanes, E. (s.f.). *Modelos de Motivación para organizaciones en Morelos*. Obtenido de Red Nacional para la competitividad e Innovación en el Trabajo: http://buenaspracticas.stps.gob.mx/buenaspracticas/administrador/lecturas/pdf/modelo_motivacion_lugarda_soberanes.pdf
- Martínez Salvá, F. A., Martí Vilar, M., & Elizalde Hevia, A. (2006). Una revisión crítica del debate sobre las necesidades humanas desde el Enfoque Centrado en la Persona. *POLIS, Revista Latinoamericana*, sin mes.
- Naranjo. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 153-170.
- Nava Olmos, A. (2009). *Elementos a considerar en la motivación de personal en las bibliotecas*. Ciudad de México: UNAM.
- Peña Collazos, W. (julio-diciembre de 2009). El estudio de caso como recurso metodológico apropiado a la investigación en ciencias sociales. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 3(2), 186-195.
- Perilla Toro, L. E. (1998). David C. McClelland (1917 -1998). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 529-532.
- Presidencia de la República. (19 de Febrero de 2015). *Gob.mx*. Obtenido de <https://www.gob.mx/presidencia/reformas/reforma-en-materia-educativa>
- Robbins, S. P. y Judge. T. A. (2013). *Comportamiento Organizacional* (13a ed.). (A. L. Pineda, Trad.) Ciudad de México, México: Pearson. Recuperado el 14 de Febrero de 2017
- Secretaría de Educación Pública. (16 de Febrero de 2015). *Sistema básico de mejora educativa*. Recuperado el 13 de 07 de 2016, de

<http://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/sistema-basico-de-mejora-educativa>

Secretaría de Educación Pública. (20 de Abril de 2016). *La escuela al Centro*. Obtenido de http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/51934/Presentacion_MiEscuelaAlCentro.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2014). *La ruta de Mejora Escolar, un sistema de gestión para nuestra escuela*. Recuperado el 13 de Julio de 2016, de Consejos Técnicos Escolares: fase intensiva: <http://www.centrodemaestros.mx/documentos/cte-intensiva-secundaria.pdf>

SEP. (2015). *Acuerdo 712 reglas de operación del programa para el desarrollo profesional docente*. Mexico: Gobierno de la Republica.

Tapia. (2004). La reforma educativa y la supervisión escolar. *Políticas públicas y desarrollo educativo*. UIA León.

Vázquez Herrera, E., Arce Flores, M. d., & Zorrilla Fierro, M. (2010). *Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar*. Mexico, D.F.: Secretaria de Educación Pública.

Zimmermann, A. (2000). *Gestión del Cambio Organizacional: Caminos y herramientas*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

Referencias

Arteaga Corral, J. (s.f.). *Supervisión escolar en la RIEB y sus efectos en el logro educativo.*, (págs. 35-45). Chihuahua, Chihuahua.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISSPRAXIS.

Escudero Macluf, J., Delfín Beltrán, L., & Arano Chávez, R. (2014). El desarrollo organizacional y la resistencia al cambio en las organizaciones. *ciencia administrativa*.

Gobierno de la República. (2014). *Reforma Educativa. Resumen ejecutivo.*

Recuperado de

<http://www.cenaprece.salud.gob.mx/descargas/pdf/ResumenReformaEducativa.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, J. M. (2010).

Metodología de la investigación (Quinta edición ed.). México: McGraw Hill.

Herrera, F., Ramírez, M., Roa, J., & Herrera, I. (2016). *Tratamiento de las creencias*

motivacionales en contextos educativos pluriculturales. Obtenido de www.rieoei.org/investigacion/625Herrera.PDF

H. Congreso de la Unión. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente.*

México, D.F.: Cámara de Diputados.

Mapén Franco, F. d. J. (2013). *Entre el texto y el contexto: relatos de una escuela*

secundaria técnica. Tesis Doctoral inédita, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Martínez Salvá, F. A., Martí Vilar, M., & Elizalde Hevia, A. (2006). Una revisión

crítica del debate sobre las necesidades humanas desde el Enfoque Centrado en la Persona. *POLIS, Revista Latinoamericana*, sin mes.

Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas

consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 153-170.

Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación.* México: McGraw-Hill.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2013). *Programa Sectorial de Educación*

2013-2018. Primera edición. SEP. México, D.F.

- _____ (2014a). *Acuerdo n.05/06/14 por el que se emiten los lineamientos de operacion del Programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo*. SEP en el Diario Oficial de la Federación. México, D.F.
- _____ (2014b). *La ruta de Mejora Escolar, un sistema de gestión para nuestra escuela*. Recuperado de <http://www.centrodemaestros.mx/documentos/cte-intensiva-secundaria.pdf>
- _____ (2015). *Sistema básico de mejora educativa*. Recuperado de <http://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/sistema-basico-de-mejora-educativa>
- _____ (2016). *Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y supervisión en educación básica*. México, D.F. Julio de 2016.
- Tapia García, G. (2004). *La reforma educativa y la supervisión escolar. Políticas públicas y desarrollo educativo*. UIA León.
- Vázquez Herrera, E., Arce Flores, M. d., & Zorrilla Fierro, M. (2010). *Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar*. Mexico, D.F.: Secretaria de Educación Pública.
- Zimmermann, A. (2000). *Gestión del Cambio Organizacional: Caminos y herramientas*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

Temática

Cuatro suposiciones base en el ambiente evaluativo de los académicos a reflexionar

Rosalía Susana Lastra Barrios¹
Domingo Herrera González²

Resumen

A partir de la política con que el sector público mexicano reorganizó en los años 80 la evaluación del profesorado universitario, utilizando programas externos y el estímulo económico, se escenifica el desarrollo de un mítico acontecer, contrario a la creencia de que el ambiente de la educación superior se caracteriza por la prevalencia de hechos objetivos y verificables.

Sin embargo, algunos efectos instituyentes observados conducen a reflexionar sobre la falta que hace la meta-evaluación de dicha evaluación, en particular por la complejidad provista a la identidad de los destinatarios, hoy en extensión a los profesores de la educación básica.

Las ideas aquí ensayadas plantean los principales contrapuntos instituyentes observados entre los profesores universitarios en torno a cuatro de los supuestos en que se sostiene su evaluación; el propósito es plantear hitos que permiten prefigurar escenarios de los resultados esperables de extender tal política a otro nivel educativo más.

Palabras clave: Educación, política pública, profesores, evaluación, estímulos económicos.

¹ lastra@ugto.mx Cuerpo Académico de Estudios Organizacionales, Universidad de Guanajuato Fraccionamiento I El Establo, CP 36250 Tel. (473) 735-2900 ext. 2848, Guanajuato, Gto. México

² dhglez@hotmail.com Cuerpo Académico de Estudios Organizacionales, Universidad de Guanajuato Fraccionamiento I El Establo, CP 36250 Tel. (473) 735-2900 ext. 2848, Guanajuato, Gto. México

Introducción

Hubo un tiempo en el que en la educación pública mexicana, la evaluación de la planta académica fue un asunto de exclusiva competencia de las autoridades de cada plantel, y en que el mayor estímulo era la satisfacción del deber colectivo cumplido. Así, en cada escuela de educación básica, el correcto desempeño era garantizado por la exigencia de formarse en las escuelas normales; en la educación superior, la autonomía universitaria operaba como pararrayos contra quienes deseaban timonearla en sentidos distintos a lo que sus ocupantes resguardaban, la libre confluencia de todas las corrientes de pensamiento científico.

Todo indica que ello fue juzgado insuficiente o inadecuado, pues desde ya hace casi tres décadas, el timón ha estado siendo girado en otro sentido. La pregunta que flota en el aire es; ¿Por qué la política pública vigente se afianza en la realización de evaluaciones nacionales externas (homogéneas), por añadidura timoneadas por estímulos económicos?

En medio de tal cuestión quedan intrínquilis que van desde el fundamento que violenta a los perfiles vocacionales que no encuadran en los cartabones nacionales oficiales hasta la utilización como incentivos de las partidas condicionadas que extenúan las necesidades materiales de unos, la ambición de otros, pero que en todo caso no se ha probado que hagan emerger lo mejor del ser humano.

El análisis de quienes esto escribimos coincide en que buena parte de la

respuesta puede encontrarse en la falta de reflexión profunda sobre la existencia de una recarga de lo que Meyer y Rowan denominan *mitos racionalizados* (1977: 25), lo cual no era esperable en el medio de la educación, o a tal grado, como plantearemos a continuación.

Dichos mitos, como articuladores del pensamiento y ulterior comportamiento de sus creyentes (a veces o no tanto, pero igualmente practicantes) en las organizaciones del medio educativo, cumplen con el requisito de ser sostenidos sin las pruebas fehacientes de apego a los hechos –e incluso en contra de ellos–, siendo legitimados por alguna autoridad.

Se trata entonces de la exploración de los efectos de la guía de los mitos al interior de estructuras binomiales estilo “evaluación externa-estímulo económico” que, aunque su práctica va en aumento en países de distintas latitudes (Marsh, 2002), se sabe que en otros ya ha sido desechada, como en el caso de Estados Unidos de América, debido a las consecuencias contrarias que terminaron por acarrear en el largo plazo (Comas, 2003).

No obstante, concediendo que lo que no funciona en un espacio y tiempo no tiene por qué resultar igual en otros, damos el beneficio a la duda, validando incluso la intencionalidad de la experimentación, si es que ello se reconoce como “ético” y deseable en el sector público para mejorar la sociedad.

Los mitos

No todos los mitos son racionalizados, pero la intervención pública presiona.

Un caso que ejemplifica el ambiente predominante en cuestión es que toda universidad debe esmerarse por figurar en el Índice de Shanghái; el problema radica en que aunque éste sirve para orientar a los demandantes de carreras sobre la excelencia medida por los logros de sus egresados e investigadores, no por la cualificación de sus docentes o por los resultados de aprendizaje del alumnado, incluso la pertinencia de lo investigado, hay ocasiones en que la evaluación pública para asignar recursos a las universidades privilegia la pertenencia.

Otro mito, de los más álgidos, es que cualquier profesionista puede ser docente, investigador, extensionista, tutor, etc., aún sin habilitación especial o con la inscripción a algunos cursos rápidos. Una constatación de tal creencia es que los cursos se asignan por profesión, no tanto por la experiencia profesional, siendo la consecuencia inmediata que la docencia no se evalúa en sentido estricto, sino que sólo se avala por el récord de asistencia por anualidades.

De forma similar, son constantes los vestigios de que hay autoridades universitarias creyentes de que cualquier profesionista que ha hecho una tesis tiene la capacidad para guiar cualquier investigación. Basta una revisión al azar de las tesis de licenciatura en cualquier universidad pública, para constatar la frecuencia con que se percibe el desconocimiento de la diversidad de metodologías, incluso punteando la pretensión de imponer el uso del método científico en todo objeto de estudio en ciencias sociales, quizás por ser el único en que los asesores se formaron, reproduciendo una práctica que va recalando al infinito. El escrutinio de tal creencia fluye a cuenta gotas, predominando aún que la

habilitación especial en técnicas docentes y métodos de investigación es hasta inocua `[...] que se es o no se es`. ¡Qué mundo tan al revés!

Por lo que compete a forma/fondo para encuadrar lo que corresponde al sistema de evaluación del profesorado, emerge el mito común de que no hay problema en utilizar el mismo instrumental administrativo tanto para repartir “objetivistamente” recursos por reclamos salariales de corto plazo, que para valorar lo considerado como “calidad académica” de largo plazo (Lastra, 2014), ignorando que una cosa es lograr repartir un fondo disponible a corto plazo, y otra muy distinta, lo que se refiere a los métodos probados para poder guiar trayectorias profesionales con los efectos deseados en el largo plazo. Un caso es que no hay críticas porque un profesor que ya debería estar en los más altos niveles de su trayectoria académica sume puntos para obtener becas con la asistecia a congresos estudiantiles o publicando en medios no arbitrados.

En el presente trabajo no se trata de enlistar exhaustivamente las series de fisuras detectadas como común denominador en el diseño de los programas públicos de evaluación y estímulos económicos; la mención de algunas, constatables de manera inmediata, son útiles para ir contextualizando las prácticas que la institucionalidad en boga puede estar perpetuando o, incluso, desencadenado, probando que son dignas de revisión profunda. En este ensayo se pretende abonar a la reflexión sobre la identificación de los supuestos centrales que prohíjan al binomio y, a partir de ahí, continuar con paso más firme hacia la deliberación sobre su adecuación o falacia, en términos del propósito teleológico de poner en ruta al profesorado universitario hacia un desempeño más promisorio

para el aula y la ciencia, aproximando los efectos de su traslación hacia las organizaciones del nivel educativo básico.

Los supuestos

La propuesta inicial se decanta por la idea de que el diseño del binomio creado por el sector público para evaluar y estimular a los profesores se apoya en cuatro pilares:

- 1.- La idea sobre la estructura que “debe” tener el desempeño
- 2.- La estructura-procesos del sistema de evaluación correspondiente
- 3.- La idoneidad de los procedimientos objetivistas de medición
- 4.- La inocencia del tipo de estímulo.

Los enunciados acordes a cada suposición parecen ser los siguientes:

- 1.- La multifunción es ideal para alcanzar “la” calidad académica deseada.
- 2.- Los comités externos de pares centralizados contribuyen a incrementar la imparcialidad.
- 3.- La interposición de baremos incrementa la equidad.
- 4.- El estímulo económico es capaz de orientar adecuadamente la labor.

De aceptarse que cada enunciado capta la esencia de la orientación institucional que sustenta al binomio “evaluación externa-estímulo económico”, entonces hay evidencia para sostener que:

- 1) la suposición de lo ideal de la multifunción ignora la valía de los desempeños vocacionales especializados o simplemente distintos (aspecto de fondo),
- 2) los pares evaluadores externos a veces no resultan tan semejantes por la diversidad de especialidades y circunstancias de cada una
- 3) la orientación del destino universitario así sostenida cuenta con profesionistas expertos en sus áreas de conocimiento, más no en el diagnóstico y las diversas consecuencias que la evaluación de desempeños inmateriales (de apreciación) acarrea, lo cual significa que no hay garantía de que los “pares” tengan consciencia de lo que sus juicios desatan en cada distante profesor bajo su arbitrio,
- 4) la utilización de baremos con indicadores como posesión de publicaciones con indexación, traslada la responsabilidad de la conducción del desempeño académico a los comités de las casas editoriales que, sin pretenderlo, están terminando por ser las que guían los perfiles académicos “deseables”.

Ya se ha vertido mucha tinta sobre el tema. Sin embargo, las apelaciones a la reflexión han caído en tierra infértil, pues los artífices oficiales espetan que no se hace nada a los académicos que sus representantes no aprueben... y es verdad. Esto demuestra que hay fracturas esenciales en el gremio, lo cual no sería de extrañar, tratándose de posicionamientos sobre el conocimiento a ser demostrados, pero no así sobre los fundamentos para la mejor guía de la labor.

La creencia en que los académicos saben identificar sus problemáticas en perspectiva histórica, ponerse de acuerdo, plantear soluciones y gestionarlas partiendo de concienzudos análisis de alternativas con bases objetivas, resolviendo en tribuna pública sus diferendos, no parece estarse coronando en los hechos, convirtiéndose en otro mito.

1. Sobre la multifuncionalidad.

Este convincente mito sostiene que siempre es preferible un docente que investiga y viceversa; el mito antagónico sostiene que el tiempo y los recursos se optimizan desarrollando las dominancias vocacionales y no intentando equilibrar las menos desarrolladas. La evidencia científica en ambos sentidos no es contundente, sobre todo el tratar de sostenerla para todos los tiempos, personas, organizaciones y contextos.

Desde finales de los años 80, la Secretaría de Educación Pública viene conminado a que los profesores universitarios realicen equilibradamente las funciones de docencia, tutoría, investigación, extensión y gestión académica; de aquí se infiere que su posicionamiento va por sostener el mito de lo preferible del perfil multifuncional. Al inicio, la mayoría del gremio enfrentó tal directiva con estupor, pues en esos tiempos la función aquiescente del desempeño era la docencia, y la investigación incluso se llegaba a considerar el área de castigo para los segregados por causar disrupciones en el aula. Con el paso del tiempo la resistencia (práctica y hasta filosófico-epistemológica) ha ido menguando, no así las suspicacias sobre la calidad real alcanzable en cada actividad de cada función

académica, todas al unísono y a todas las alturas de la trayectoria.

Otro cambio radical de creencia urge de la orientación para realizar la función de vinculación con el exterior; antes era satanizada por evocar sospechas de servir para infiltrar “aviesas” intenciones utilitarias del sector privado en la institucionalidad socializante de la universidad pública; en la actualidad, la política pública en cuestión la considera indispensable, estimulando su práctica, recompensándola.

Las dudas se anidan: ¿dónde están las pruebas de que un docente, un investigador o un docente-investigador aporta mejores resultados en el aula si gestiona recursos y participa en proyectos, servicios de asesoría y similares?, todo lo cual, requiere de tiempo, distraendo el trabajo en el aula. Este mismo cuestionamiento se puede formular para el sostenimiento del mito de que todo profesor tiene la confluencia de capacidades para realizar la labor de tutor de los estudiantes, sea por la disponibilidad de información administrativa de lo escolar, de lo disciplinar y de prospectiva humana, en particular de los jóvenes y sus cúmulos de complejos fenómenos en emergencia.

Considerar de forma automática la idoneidad del perfil multifuncional minimiza la valía de los perfiles alternativos, incluido el tradicional especializado en una función. Ciertamente, éste no resultó tan mal, cuando la universidad se concibió como lugar especial para diseminar el conocimiento. Entonces, el punto a meditar va más allá, hasta intentar entender las bondades del súbito cambio del rol de la universidad a una mezcla con centros de investigación. Diseminar el conocimiento

de vanguardia no requiere de soportar todo el sistema universitario en la mayor valía de la multifuncionalidad.

2. Particularidades del tipo de estímulo.

Entonces, por fin, caemos en el sello impreso en la estructura por puntos intercambiables por el estímulo económico. El signo de la vida moderna es lamentarse por el deterioro del salario, no hay mínimo que alcance, ni saciedad. El sello del sistema acostumbra a los profesores a atender prioritariamente los designios de la estructura de puntos, antes que la construcción de la acción colectiva para rendir frutos en el aula. Los comportamientos éticamente fallidos consignados en la literatura sobre el tema ¿son provocados por la forma en que está estructurado el binomio? o ¿no hay correlación?

El perfil profesional de quienes concebimos estas cuestiones no alcanza para escudriñarlas con el debido rigor. Empero, de momento, baste una observación: el límite del tipo de actuación al tiempo de concursar se encuentra en que no hay ninguna regla escrita de que sea menester participar para alcanzar todos los fondos disponibles; las evaluaciones parciales de cada programa de estímulos permiten elegir el que mejor se ajuste al propio perfil. Los sesgos que inclinan el ánimo empiezan al observar que la investigación es la función que más recompensa. Pero ¿por qué?

La administración de un sistema como el que nos ocupa difícilmente puede incorporar en sus lineamientos preceptos provenientes de las ciencias humanas, como que no es que sea más difícil ser investigador que docente, para merecer

mayor remuneración; se trata de que la configuración cerebral de ciertas personas les inclina mayormente al manejo de abstracciones y correlaciones; tanto los investigadores como los docentes requieren ser imaginativos, pero las formas en que es posible medir sus resultados es una parte de la clave para entender su prevalencia en los binomios: la de los primeros se objetiva con mayor facilidad que la de los segundos.

Las posibilidades para llegar a practicar todas las actividades casi no depende del esfuerzo personal, sino de dos circunstancias humanas antípodas: la primera, es que la configuración vocacional viene determinada por naturaleza (situación intrínseca) y la segunda, que buena parte del desempeño está sujeto al apoyo diferencial de los directivos para cada profesor, amén de los múltiples vaivenes presupuestales intercalados (situación extrínseca).

Los casos en que confluyen ambas configuraciones son notables. Pero, una dotación que viene determinada por naturaleza y por la suerte de haber estado en el medio adecuado para su desarrollo ¿les hace merecedores a la mayor remuneración? El supuesto del mayor grado de dificultad o del resultado ejercido por el personal esfuerzo de formación resultan ser el inicio de otras tantas circunstancias a considerar.

Lo que se constata de una exploración rápida entre los implicados es que predomina la creencia de quienes piensan que es adecuado dar mayor retribución al trabajo científico, además por su menor abundancia relativa (ley económica liberal) y la promesa de que constituye el capital de alta potencia base para que

las universidades hagan el esfuerzo que viabilice salir al país del estado de subdesarrollo, entre otras tantas prefiguraciones, todas dignas de ser probadas en sus posibilidades reales.

Los ingredientes con que se está intentando explicar los fundamentos a favor o en contra de los supuestos base del binomio, finalmente, recalcan hasta alcanzar a los procesos de recategorización del profesorado de cada universidad, en unas más y en otras como condicionantes, en todas ejerce alguna influencia lo que cada cual obtenga de los programas de evaluación externa.

Sin agregar de momento más sobre las tensiones a que queda sujeta la labor académica en la actualidad, huelga decir que es con ellas que los académicos están sometidos desde para sobrevivir hasta a sostenerse. Juzgue el lector si este es el ambiente que mejor opera para estimularles.

Si los supuestos planteados son ciertos como fundamentos de los sistemas bajo la lupa, y resultaren inapropiados, ¿Qué supuestos alternativos pueden prefigurarse? En un mundo bipolar, lo común sería pensar en la instauración de un sistema con salarios dignos para todos, menos diferenciados, con la exhortación a la diversidad de perfiles profesionales, con valoraciones integrales incluyentes de los contextos y los apoyos recibidos, dirigidas a la superación de cada profesor respecto a sí mismo o a su grupo de referencia. Soñar no cuesta. Pero como en medio quedan muchas posibilidades que sólo la comunidad y las autoridades han de despejar, volvamos a la realidad.

Las circunstancias que envuelven a este supuesto, examinadas hasta aquí, lo

ponen bajo sospecha de ser un impulsor de simulación. Una veta investigativa promisorio es saber si la búsqueda de la multifuncionalidad impulsa la tendencia a la simulación por cohortes generacionales. Esto, porque aun se escuchan testimonios de quienes rememoran haber sido orgullosos docentes, enfocados totalmente en la enseñanza, su actualización en el estado de su arte disciplinar (muy distinto a lo requerido para realizar investigación científica), defendiendo lo apropiado del salario magisterial homogéneo, aduciendo que la acción conjunta del profesorado es la explicativa de la formación del estudiantado, siendo baladí definir con exactitud quién tuvo mayor impacto en el desempeño de los estudiantes en el ejercicio profesional.

El punto a subrayar es que la evaluación y el estímulo a la multifunción no gravitan en torno al trabajo realizado en el aula, siendo incierto que lo desarrollado en las otras funciones le beneficie en algún momento. Téngase en mente este aspecto, para cuando contrastemos la aplicación de las suposiciones descritas al binomio para el profesorado de la educación básica, en que parece que es la hiper-especialización en docencia la que engrana el sistema.

3. Sobre la estructura evaluativa.

En evaluación de desempeños es natural que los criterios aceptables a unos no lo sea a todos; la batalla entre grupos al interior de los sistemas en estudio es por lograr replicar el propio perfil en un método de valoración que favorezca. La óptica pública resuelve por su naturaleza administrativa, privilegiando el uso de métodos homogeneizantes, evasivos de la consideración de complejidades y

combinatorias. Tal circunstancia explica, al menos en parte, la aparición del mito de lo adecuado de la evaluación externa, a través del establecimiento de comités de pares centralizados, cuya misión formal es imprimir mayor imparcialidad.

El binomio se generó al interior de la SEP y el CONACYT, junto con los comités que validan las estructuras de puntajes, con base en lo que han dado por llamar “producción” (ya no resultados o avances), juzgados a través de las constancias que logra reportar cada profesor. Introduciendo un contraste con el nivel de educación básica que veremos más adelante, nótese que en el de educación superior aún no existe repercusión administrativa alguna para quienes no solicitan ser evaluados, pero en la educación básica, sí.

El lector se preguntará por qué en ocasiones se habla del binomio y en otras de los binomios. Ello se debe a que, a efecto de los supuestos, comparten las mismas característica, como si fueran uno solo, pero aunque se anidan al aplicarlos dentro de las universidades, a escala nacional no actúan de manera coordinada, siendo en la práctica varios; ello genera al profesor un medio burocrático distractor y riesgoso, por los amarres que propulsan a simular actividades al tiempo de “medir” los logros anuales, supuestamente inocuos, pero que es demostrable su poco acompañamiento con las exigencias de las actividades de ciertas funciones, como la investigación y la ejecución de proyectos con el sector productivo.

De todos los traspiés que pueden ocurrir a lo largo de las evaluaciones –según resulte la coherencia entre objetivos explícitos, estructura y procesos de cada

Gerencia del talento humano como estrategia potenciadora de la calidad del servicio educativo en universidades públicas. Anotaciones desde una perspectiva teórica

Alexander Daza Corredor¹
Luis Francisco Miranda Terraza²
Farid Leonardo Rodríguez Pacheco³

Resumen

El objetivo del presente estudio es develar desde una perspectiva teórica la importancia de la gestión talento humano como estrategia potenciadora de la calidad del servicio educativo en las instituciones de educación superior públicas. Para ello se realizó una revisión bibliográfica en las principales bases de datos científicas en el mundo para recopilar información de importante validez y de alto impacto. Los resultados derivados del análisis de los autores muestran que, por un lado, la gerencia del talento humano se constituye en una de las principales tareas de los administradores en las organizaciones para potenciar las capacidades de sus empleados y, por otro lado, la calidad del servicio educativo es una ventaja que le permite a las universidades lograr un mayor posicionamiento y reconocimiento en la sociedad, por lo tanto, las estrategias de gestión de las personas que se apliquen en las universidades públicas pueden permitir un mejoramiento de las condiciones en las que estas prestan sus servicios a las personas. En conclusión, la gestión eficiente del talento humano en las instituciones de educación superior se convierte en una herramienta que permite mejorar la calidad de los servicios educativos.

Palabras clave: Docente, enseñanza, cliente, educación superior.

¹ alexmdaza71@hotmail.com Universidad del Magdalena, Santa Marta D.T.C.H. - Colombia
Dirección: Carrera 32 No 22 – 08 Código Postal No. 470004

² Responsable de comunicación. luisfranc17@gmail.com Universidad del Magdalena, Santa Marta D.T.C.H. – Colombia Dirección: Carrera 32 No 22 – 08 Código Postal No. 470004

³ frrodriguezum@gmail.com Universidad del Magdalena, Santa Marta D.T.C.H. – Colombia Dirección: Carrera 32 No 22 – 08 Código Postal No. 470004

Introducción

El presente documento se divide en tres partes fundamentales: la primera expone algunas anotaciones introductorias sobre las implicaciones del talento humano y la calidad del servicio educativo desde la perspectiva de las necesidades de las instituciones de educación superior para mejorar el servicio que ofrecen a la sociedad.

En la segunda parte del documento, se encuadran los trayectos metodológicos que dieron fundamento científico a la presente revisión bibliográfica. En este sentido, se especifican actividades y cronologías que soportan la ejecución de la investigación.

En el tercer apartado, se presentan los principales resultados de la investigación desde los siguientes lineamientos: inicialmente se hace un breve recorrido histórico por las interpretaciones que han presentado los autores más reconocidos sobre las variables implicadas en el estudio. Luego se presentan los hallazgos sobre la dimensión de gerencia del talento humano resaltando la importancia de su gestión para las organizaciones y además, se enuncian las significaciones sobre la dimensión de calidad del servicio educativo para luego realizar una asociación teórica sobre las dimensiones mencionadas.

Desarrollo

La globalización ha traído consigo transformaciones en el mundo de las organizaciones, exigiéndole a éstas, servicios y productos de alta calidad debido a

que esos cambios repercuten en las expectativas y necesidades de las personas. Por esta razón, las empresas permanecen en la dinámica de implementar nuevas estrategias e instrumentos que les permitan lograr los objetivos planteados y a la vez, satisfacer las necesidades de sus clientes internos y externos.

En el sector de la educación superior, esta necesidad no es indiferente, porque son las universidades quienes prestan uno de los servicios de vital importancia para la sociedad, donde se forman y educan las personas que transforman y desarrollan las condiciones y problemáticas en las naciones. Toma más relevancia lo anterior en los países en vía de desarrollo, pues ven en esa educación de alta calidad, la estrategia o el medio para conseguir los objetivos de competitividad que a nivel de sociedad o país se han planteado y necesitan alcanzar.

El problema de la calidad en la prestación del servicio educativo de las universidades a nivel mundial, es un tema que preocupa significativamente a los directivos de éstas, debido a que actualmente las exigencias del mercado son más fuertes y se está obligado a cumplirlas, so pena de quedar rezagado o en el peor de los casos terminar por fuera de éste. La medición continua y específica del proceso que se requiere para la elaboración de un servicio por parte del directivo es una de sus principales tareas.

Aunque existen herramientas gerenciales, producto de los aportes de las teorías administrativas existentes, que miden la eficiencia y eficacia operacional y financiera y la eficacia comercial en las organizaciones, no se tiene un modelo de gestión específico que mida el aporte del talento humano de la organización a la

calidad del servicio que esta ofrece. Ante esta necesidad, la presente revisión de literatura se convierte en un paso fundamental para la construcción de una propuesta organizacional que busque la medición del talento humano en las universidades públicas y sus efectos en la prestación de un servicio educativo de calidad.

Desde esta mirada, la calidad del servicio educativo es un problema de importancia mundial. Se debe abordar desde la descripción del sistema de calidad existente en la IES y la forma cómo se materializa este servicio. Para estudiarlo de manera más profunda, se realiza un planteamiento desde la perspectiva de la gestión del talento humano y la calidad del servicio prestado por las instituciones públicas de educación superior (IES).

De esta forma, la gestión del talento humano se hace importante, como una herramienta que ayuda al mejoramiento de la calidad y a que las instituciones de educación superior sean altamente competitivas. Es así como (Rech, 2009) afirma que “Cualquiera sea el método de gestión de calidad o el sistema de normas adoptado, irán al fracaso si no tienen en cuenta la motivación de los docentes y del equipo escolar” (p. 76). Al mismo tiempo, para poder llegar a ser instituciones más competitivas y de calidad, hay que acoplarse a las exigencias que el mundo globalizado nos pide, puesto que es una variable determinante en la supervivencia de toda institución.

En otras palabras, la gestión del talento humano es indispensable para la toma de decisiones en las acciones a ejecutar para brindar un servicio de alta calidad

por parte de la IES. En esta premisa se sustenta la importancia del presente artículo que radica en las pretensiones de demostrar la necesidad de una adecuada gestión del talento humano en las universidades como factor potenciador de la calidad del servicio que éstas ofrecen a las comunidades. En este sentido, se recurre a investigaciones significativas tanto en el plano de gestión del talento humano como en el tema de calidad del servicio educativo para relacionar los conceptos y develar las implicaciones en el mejoramiento del funcionamiento organizacional en las universidades.

Metodología

El diseño de la investigación es una revisión bibliográfica, basada en la búsqueda rigurosa de información de manera sistemática y estructurada para desarrollar una temática particular. Para el procedimiento de la revisión bibliográfica se tuvo como referente metodológico los desarrollados por (Viloria y Mena, 2015).

El tipo de información recolectada es de orden cualitativo y se entiende como los aportes teóricos de diversos autores que han sido publicados a través de libros o artículos científicos sobre las dimensiones o variables implicadas en el estudio. En este sentido, se convierten en fuentes de información las bibliotecas, las revistas científicas indexadas en las bases de Pubindex en Colombia y en las principales bases de datos de orden mundial (Science Direct, Scopus, Redalyc, Dialnet, Proquest y Scielo).

El procedimiento para la recolección de la información dependió del tipo de material que se consultaba. Para los documentos impresos se tuvo como criterios para ser revisado que incluyera en alguno de los apartes los temas de gerencia del talento humano o calidad del servicio educativo; para el material electrónico, las consultas se realizaron teniendo como palabras principales: *talento humano*, *calidad educativa*, *calidad del servicio*, *gerencia de universidades*. Para proceder a revisar un documento de manera detallada, éste debía incluir alguna de estas variables y asociarlas con la potenciación de la calidad del servicio educativo. Para recuperar la información se desarrolló una matriz de información que permitió agrupar la información según la dimensión y la calidad del concepto.

El análisis de la información se realizó teniendo como soporte las anotaciones realizadas en la matriz y organización de las variables. Así, se agrupaban los aportes de los autores por dimensiones para estructurar el informe final con los resultados.

Resultados

Recorridos históricos de las dimensiones

Cada escuela de la administración, paradigma o enfoque ha dejado ver el nivel de importancia que en su momento representaban los colaboradores para las empresas. Es así como la escuela clásica, conformada por la administración científica de Adam Smith, Charles Babbage y Frederick W. Taylor 1911; la administración industrial y general de Henry Fayol 1916, la administración burocrática de Max Weber 1923 y la escuela de las relaciones humanas de Elton

Mayo 1923, también en su momento expresaron su posición respecto al papel de las personas que integraban la organización (Zapata, *et al* 2008, p. 61). Inicialmente, el interés estuvo dirigido a la producción, la orientación a la tarea, la racionalización económica y la máxima eficiencia, dejando de lado las necesidades del trabajador y la calidad del producto o servicio.

Inicialmente “la Escuela Clásica basó sus preocupaciones en la metodología de trabajo. Pero con el tiempo, las propuestas de la escuela, fueron interpretadas por los obreros como una forma de explotación abusiva. El hombre era tratado como una pieza más de una máquina” (Eggers, 2012, p. 37). Este descontento laboral, asociado a la fuerte crisis económica de Estados Unidos en 1929 poco a poco permitió el entendimiento por parte de la gerencia de un nuevo cambio en las relaciones laborales.

Siguiendo con los aportes significativos en la administración, no se puede dejar de mencionar a Henry Fayol (1841-1925), a quien se le reconocen su aportes en lo que hasta hoy se conoce como el proceso administrativo (de donde se desprenden la mayoría de las demás teorías), los catorce principios administrativos y las seis operaciones fundamentales de la disciplina. En otras palabras, para Fayol:

La función administrativa no es un cargo personal ni privilegio exclusivo del jefe o de los dirigentes de la empresa, es una función que se reparte o se distribuye proporcionalmente con las otras funciones esenciales, entre la

cabeza y los miembros del cuerpo social de la empresa (Zapata, *et al* 2008, p. 64).

Se observa entonces, como se pasa de una administración centrada en el hombre como máquina en la organización, al hombre como parte de ésta.

Casi al mismo tiempo se empieza a formar otra corriente muy fuerte dentro de la administración, la burocrática y su principal representante: Max Weber (1864 - 1920). Para Weber el poder se debe representar de forma legítima o de dominación. Es así como plantea su representación en tres principios: la dominación legal, la tradicional y la carismática, partiendo del principio de la obediencia y el mantener nuestro lugar dentro de la organización. Podría verse como un modelo algo despectivo frente a los “dominados”, pero también como un modelo rígido que plantea el orden y la línea de mando como forma de administración. Se ve aquí al hombre como parte de la organización, pero solo para trabajar y obedecer.

Pero es a partir de la teoría de las relaciones humanas, que se conoce en forma real la participación del hombre en la organización y estrategias concretas para su desarrollo y buena gestión. Estas iniciativas se constituyeron en una ruptura a los métodos de administración que se aplicaban fundamentados en visiones económicas de los empleados en las organizaciones.

Hablar de la teoría de las relaciones humanas es hablar de Elton Mayo (1880 – 1949) quien “Desde 1923, empezó a interesarse en los temas de la rotación del empleo, la desmotivación de los empleados y el descenso en la productividad de

la industria de principios de siglo XX” (Murillo et al, 2008, p. 314). Se puede decir, que a él se le atribuyen la definición de las primeras acciones directas en desarrollo y gestión de personal, dados los resultados del experimento realizado en la Fábrica de Hawthorne Works de la Western Electric Company en la que estudió el comportamiento de los grupos de trabajo frente a condiciones físicas y de supervisión variantes.

El experimento de Hawthorne, realizado en 1923 por Elton Mayo en una de las plantas de la Western Electric Company dio como resultado el surgimiento de aspectos como la integración social y el comportamiento social de los empleados, el estudio de los grupos informales y de la llamada organización informal, el surgimiento de las relaciones humanas en las organizaciones y el otorgamiento de una mayor importancia a los aspectos emocionales del comportamiento del personal así como del contenido del puesto (Torres, 2014, p. 134).

Luego del experimento de Hawthorne y de la contraposición hacia la administración científica como consecuencia de sus resultados, el trabajador empezó a ser reconocido de una manera muy distinta. Poco a poco se le fue otorgando una mayor importancia al trabajador y a su ambiente de trabajo. No obstante, el desconocimiento y desatención de estos aspectos por parte de la gerencia de la época llevó a que se presentaran problemas como ausentismo y rotación, acompañados, por supuesto, de la disminución de la productividad.

Fue gracias a estas problemáticas que las organizaciones “trataron de buscar modelos más dinámicos y flexibles delegando responsabilidad a las personas y

preocupándose de su bienestar no sólo material” (Torres, 2014, p.2). Una mayor participación de las personas en la toma de decisiones y su vinculación a los procesos de la organización han propiciado el rápido desarrollo de la gestión del personal.

Estas anotaciones introductorias muestran las interpretaciones que se han realizado a través de diferentes corrientes administrativas sobre el hombre y sus dinámicas al interior de las organizaciones. Por otro lado, el término “calidad” se puede entender de múltiples formas y su interpretación siempre ha estado ligada al término que acompaña y de acuerdo a cada época histórica. También han sido muchos los autores que se han adentrado al estudio de esta herramienta de gestión y que han realizado aportes significativos que han permitido la consolidación de este concepto. Dentro de los más destacados se encuentran Ishikawa, Deming, Juran, Crosby y Feigenbaum, entre otros (tabla 1).

Tabla 1
Los autores de la Calidad.

Autor	Año	Definición
Feigenbaum	1951	La calidad no tiene el significado popular de “mejor” en un sentido absoluto. Significa “lo mejor para ciertas condiciones del cliente”.
Abbott	1955	La calidad al igual que el precio debe ser considerada en un mercado competitivo.

Autor	Año	Definición
Juran	1974	Introdujo una definición ampliamente utilizada de la calidad, la aptitud para el uso, que describió como el grado en que un producto sirve con éxito a los propósitos del usuario.
Taguchi	1979	La calidad es la pérdida que un producto causa a la sociedad después de ser enviado, aparte de las pérdidas causadas por su función intrínseca.
Tuchman	1980	La calidad puede ser definida en términos generales como la superioridad o excelencia.
Crosby	1988	La calidad es la conformidad con los requisitos. Estándar cero defectos.
Deming	1989	La calidad solo puede definirse en función del sujeto y reside en la traducción de las necesidades futuras del usuario a características evaluables.

Fuente: Adaptado de (Duque & Diosa, 2014).

Como se puede observar, son muchas las acepciones que sobre calidad se tienen. La American Society for Quality Control (Sociedad Americana para el Control de la Calidad), por ejemplo, citada por (Summers, 2006) la calidad se define como:

Un término subjetivo para el que cada persona tiene su propia acepción. Desde el punto de vista técnico la calidad tiene dos significados: 1) las características de un producto o servicio que le dan la capacidad de satisfacer necesidades explícitas o implícitas, y 2) un producto o servicio libre de defectos (p. 60).

Según la norma ISO 9000, la calidad es “el conjunto de propiedades y características de un producto o servicio que le confieren la aptitud para satisfacer las necesidades explícitas o implícitas preestablecidas” (Suarez, 2007). Por su parte (Sangüesa, Mateo, & Ilzarbe, 2005) advierten que “el término calidad es muy general y se puede aplicar a un producto, a un proceso o a un sistema. Es decir, podemos hablar de calidad de los productos, calidad de los procesos o calidad de los sistemas”. Las definiciones de la calidad son tan amplias como su campo de aplicación.

A pesar de las diferentes acepciones que tiene esta variable, es innegable que se convierte en una herramienta de vital gestión en las organizaciones, en especial de las instituciones educativas que requieren de las certificaciones de organismos tanto oficiales como privados para lograr mayor reconocimiento y prestigio en el mercado, e impactar de manera más efectiva en los procesos sociales a través de la formación de profesionales de altas capacidades.

Concepto de talento humano

Para Chiavenato (2007) las personas conforman el capital humano de cualquier organización. Pero ese capital solo tendrá valor si contiene talentos y competencias que logren crear valor agregado para la compañía, y además influye en las acciones y en el rumbo que tome la organización (p.69). Es así como la participación de los colaboradores en la toma de decisiones de la organización empieza a tener un papel protagónico para el bienestar organizacional.

La prioridad que se da a la calidad convierten al recurso humano en algo decisivo, ya que no hay servicio eficaz sin prestatario dispuesto a darlo, no hay calidad total o parcial sin la implicación del empleado, lo que confirma la pretensión de esta investigación ya que la calidad ha llegado a considerarse como un término común en las organizaciones y llegó para quedarse y así lo afirman (Quijano, Cornejo, Yepes, & Flores, 2005), quienes analizan los contextos de inicio y desarrollo de las diferentes Normas de Calidad, y destacan la de la European Foundation for Quality Management (EFQM), en el apartado que se refiere a la calidad referida a las personas donde se libera todo el potencial de éstas, que colaboran en la organización añadiendo términos en boga como el de capital intelectual.

Madrigal (2009) entiende al capital humano como el conocimiento que posee, desarrolla y acumula cada persona en su trayectoria universitaria o de formación, así como la laboral y organizacional. Este constructo social e histórico es el que le permite desarrollar competencias adecuadas para desenvolverse de manera

eficiente en las organizaciones y cumplir con las obligaciones que le sean asignadas

Se reconoce hoy que es rentable para las empresas y en general, para el desarrollo económico de una sociedad, invertir en la capacitación y en la educación de los empleados. El nivel de educación asociado a la potenciación del talento humano es el fundamento del despliegue económico de países como Japón, Corea del Sur y China (Mejía, Bravo y Montoya, 2013)

Gerencia del talento humano

Muchos de los factores que generan calidad en los servicios o en la atención al cliente tienen que ver con la satisfacción de los empleados y por las óptimas condiciones laborales en las que se desenvuelven, lo que conlleva a un mejor clima organizacional y empresarial con los clientes y los proveedores. En este mismo sentido se acuña el término de la calidad de vida laboral (CVL), que se puede lograr si se atienden los intereses organizacionales (Restrepo & López, 2013).

Se debe tener en cuenta que uno de los pilares fundamentales para lograr brindar un servicio de calidad es la gestión del talento humano pues este a través del tiempo se transforma en valor para la organización, y si bien es intangible, la misma se evidenciará como tangible en la calidad de sus servicios y productos, que son los resultados esperados (Briceño y Godoy, 2012)

Por otra parte se destaca que tradicionalmente la gestión humana se ha focalizado en el interior de la empresa, básicamente en preocuparse por las personas y sus necesidades y esta es una función que deberá continuar haciendo. Pero ahora se le plantean nuevas exigencias: construir el área de afuera hacia adentro y diseñar la organización hacia el alto desempeño (Ospina, 2010).

Jaramillo (2005) concibe la gestión del talento humano como “el conjunto de procesos necesarios para dirigir a las personas o recursos humanos dentro de la empresa” (p.107). En este sentido la definición de gestión del talento humano hace referencia a la administración del personal que colaborará en la organización buscando que éste represente aportes significativos para la organización. De manera similar otros autores como (Dessler y Valera, 2004) han definido la administración de recursos humanos como las prácticas y políticas necesarias para mejorar los asuntos que tienen que ver con las relaciones humanas del trabajo administrativo.

Castillo (2007) apoya en que la administración de personal es “el sistema administrativo constituido por la planeación, organización coordinación, dirección y control de las actividades necesarias para crear las condiciones laborales en las cuales los trabajadores desarrollen su máximo potencial laboral dentro de las organizaciones. Estas concepciones planteadas con anterioridad permiten observar la importancia de que la organización cuente con un área capacitada que realice una buena gestión o administración de personal debió que la “gestión del talento humano es la responsable de la excelencia de organizaciones exitosas y

del aporte de capital intelectual en plena era de la información” (Jaramillo, 2005, p. 107)

Por su parte Drucker (2006) concibe la gestión de recursos humanos de manera diferente enfatizando en que “la tarea de la gerencia es la de capacitar a las personas para que se desempeñen juntas, hacer efectivas sus fortalezas e irrelevantes sus debilidades.” Estos procesos de formación son fundamentales que las empresas puedan potenciar sus capacidades productivas.

De este modo, la gestión de recursos humanos, de acuerdo a lo expresado por (Cuesta, 2010) asume un gran cúmulo de actividades relacionadas con la organización laboral en su interacción con las personas, destacándose actividades clave como: inventario de personal, selección, evaluación del desempeño, planes de comunicación, planes de formación y de carreras, estudios de clima y motivación, organización del trabajo, ergonomía, condiciones de trabajo y seguridad e higiene, planificación estratégica de RH y optimización de plantillas, sistemas de pago, estimulación psicosocial, auditoría, etc. (p. 20).

Estos nuevos modelos de gestión, como el de gestión por competencias, apuntan a la búsqueda de un mayor reconocimiento por parte de la gerencia de las necesidades y objetivos no solo de los colaboradores sino que también esos objetivos individuales atiendan a la consecución de las metas de la organización misma. Por esta razón (Alles, 2006) también aclara que:

Este modelo de gestión, bien aplicado, es bueno para los seres humanos que integran la compañía, pero sin embargo no se implementa pensando en

los beneficios que representa para las personas, sino en que ayuda a la empresa a ser competitiva en el mercado (p.16).

Para el correcto desarrollo de estos modelos y para que tengan éxito en su implementación es necesario que desde la gerencia se planteen líneas estratégicas para el direccionamiento de las personas y sabiendo además que el término competencia “hace referencia a las características de personalidad, devenidas comportamientos, que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo. Cada puesto de trabajo puede tener diferentes características en empresas y/o mercados diferentes” (Alles, 2009, p. 29).

La gerencia de los recursos humanos, como vimos anteriormente comprende una serie de actividades relacionadas con el direccionamiento estratégico de las personas. “La estrategia de recursos humanos, es el plan o el enfoque global que adopta una empresa para garantizar la contribución efectiva (eficiente y eficaz) de su personal con el propósito de cumplir la estrategia empresarial” (Bravo, 2012, p. 7).

En este sentido, se ha empezado a avanzar sobre la perspectiva del direccionamiento estratégico de recursos humanos. “Este nuevo enfoque más proactivo que vincula la dirección de recursos humanos tanto con la estrategia como con la eficiencia empresarial ha recibido la denominación de dirección estratégica de recursos humanos” (Delgado, Gómez, Romero, & Vázquez, 2006, p. 3).

Para (Ugueto & Cardozo, 2014) aunque el concepto de gestión de recursos humanos por competencias no es nuevo, “su aplicación conlleva a que cada persona, sin importar su posición o rango dentro de la organización, debe poner sus mejores cualidades profesionales al servicio de la misma” (p.24). El concepto de competencias como se ve, está estrechamente vinculado con el ejercicio gerencial en recursos humanos cuyo fin último es el éxito en el puesto de trabajo.

Concepto de servicio educativo

El servicio es uno de los sectores que más crecimiento ha tenido en los últimos años. Según la Organización Mundial del Comercio (OMC, 2015) “el sector de los servicios es el sector de más rápido crecimiento de la economía mundial y representa dos tercios de la producción mundial, un tercio del empleo mundial y cerca del 20 por ciento del comercio mundial”.

Ahora bien, el servicio se define como un producto intangible. En esto radica la principal diferencia con los bienes (de naturaleza tangible). A esto se suma, primero, que los servicios no se pueden ver o degustar antes de comprarlos, no pueden ser almacenados o expuestos, el contacto entre empresa y el cliente debe ser directo, su producción y su consumo se dan en el mismo lugar y también, que el consumidor toma parte directa en el proceso de producción del mismo.

Para (Klotter y Armstrong, 2013, p. 196) “los servicios son una forma de producto que consiste en actividades, beneficios o satisfacciones que se ofrecen a la venta, que son esencialmente intangibles y que no dan como resultado la propiedad de algo”.

La educación superior cuenta con características propias de la industria de los servicios. Además, resulta muy útil aclarar que del conjunto de servicios la formación superior es el que se encuentra estrechamente vinculado con el crecimiento y desarrollo de la sociedad (Araya-Castillo & Pedreros, 2014, p.94).

El servicio educativo, también denominado servicio de formación, de enseñanza o de docencia, es uno de los servicios más complejos de describir. (Fayos, González-Gallarza, Servera, & Arteaga, 2011) definen el servicio de formación Universitaria como “el ofrecido por universidades y otros centros, con carácter superior para la capacitación profesional y laboral de sus usuarios” (p.135).

Para (Gruber, Fuss, Voss, & Glaeser-Zikuda, 2010) los servicios educativos tienen varias características del servicio. En primer lugar, son predominantemente intangibles, perecederos y heterogéneos. Los esfuerzos de enseñanza del profesor son simultáneamente "producidos" y "consumidos" tanto por el profesor como por el estudiante al ser parte de la experiencia de enseñanza. (p.5). Por esta razón, y al igual que otros servicios, el servicio de formación universitaria “resulta más difícil de evaluar puesto que el consumidor no posee siempre todo el conocimiento, sobre todo antes del consumo, es decir en el momento de la elección” (Zeithaml, Bitner y Gremler, 2006, p.10).

Otra característica muy diferenciadora es la intangibilidad de este producto. (Larrea, 2008) y (Lovelock, Reynoso, D'Andrea, & Huete, 2004) califican al servicio de la enseñanza como el de mayor grado. También las personas forman parte

esencial de este servicio. Tanto el cliente (estudiante) como el proveedor del servicio (docente) participan de forma directa en la producción y “puesto que los clientes también juzgan a otros, los gerentes tratan de manejar también el comportamiento de los clientes. Las empresas de servicio de este tipo son más difíciles de dirigir debido al elemento humano” (Lovelock, Reynoso, D'Andrea, & Huete, 2004, p.110-111). En eso radica la importancia del personal docente de la universidad. Ellos son los responsables directos de la percepción que los estudiantes establezcan sobre el servicio educativo.

Concepto de calidad en el servicio educativo

Para (Kotler, Bloom y Haye, 2004, p. 40) “la calidad del servicio se relaciona directamente con las expectativas del cliente, que éste ha desarrollado a través de su relación con la empresa”. Las expectativas juegan un papel fundamental, si estas son superadas el éxito está casi garantizado, de lo contrario, es muy probable que el cliente quede insatisfecho. Por eso es muy común que la calidad del servicio sea “a menudo conceptualizada como la comparación entre las expectativas de servicio y la real percepción del rendimiento” (Najaf, Saati, & Tavana, 2015, p. 319).

No obstante, aunque la valoración del servicio es de gran relevancia para las empresas, actualmente las formas tradicionales de evaluar la calidad de los productos han tomado una menor importancia. En su lugar se ha dado mayor relevancia a otros aspectos fundamentales como la participación de las personas en el proceso. Por eso, no es suficiente con reconocer que la calidad es

importante, sino que es necesario realizar los esfuerzos suficientes para poder convertirla en una fuente de ventaja competitiva. Aquellas empresas, que diferenciándose de sus competidores, ofrezcan una elevada calidad de servicio habrán dado ya un primer paso muy importante hacia la consecución de la fidelidad del cliente (Seto, 2004, p. 7).

Como hemos visto, el concepto de calidad es un término aplicable a múltiples áreas, como la producción, recursos humanos, la gestión, los procesos, entre otros. Para efectos de este estudio se ha analizado desde la perspectiva del servicio, y en especial, al servicio de formación prestado por las Instituciones de Educación Superior. En las universidades, al igual que en otro tipo de organizaciones, la calidad en la prestación del servicio se relaciona con la satisfacción del usuario. “La satisfacción del cliente y la calidad del servicio se ha convertido en un importante tema de debate entre los académicos e investigadores durante el último par de décadas y esta tendencia también se ha visto en la educación superior” (Ijaz, Irfan, Shahbaz, Awan, & Sabir, 2011, p.98).

(Tumino & Poitevin, 2014) parafraseando a (Sverdlick, 2012), manifiestan que:

Cuando el concepto de calidad se aplica al ámbito educativo es necesario considerar la posición desde la que se lo hace, ello implica finalidad, sentido y funciones de la educación. Es decir que se ponen en juego sus funciones, los procesos de enseñanza aprendizaje, la acción de los docentes y la evaluación, considerando al sistema educativo en su conjunto (p. 66-67).

El concepto de calidad en la educación superior se ha convertido en un asunto cada vez más importante para las instituciones, así como para la política pública y los debates sobre la educación. La garantía de calidad se ha utilizado para la mejora general de las instituciones y su gestión. A medida que ha aumentado la demanda de educación superior, también lo ha hecho la demanda en su rendición de cuentas, la fiabilidad (Prisacariu, 2015, p.119).

Para el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (CNA, 2015), “el concepto de calidad aplicado a las Instituciones de Educación Superior hace referencia a un atributo del servicio público de la educación en general y, en particular, al modo como ese servicio se presta, según el tipo de institución de que se trate”. Las universidades son instituciones que prestan un servicio, es decir, un producto, que tiene la obligación de responder a las necesidades y requerimientos del entorno y esto, por supuesto, implica que el producto brindado deba cumplir con los mejores estándares de calidad.

Pero, ¿cómo puede ser evaluada la “calidad” del servicio ofrecido por las Instituciones de Educación Superior? (Bernal, Hernández, y Silva, 2014) proporcionan un planteamiento que puede aproximarse a una respuesta válida al interrogante: Algunos autores plantean que la calidad, más que la presencia o ausencia de un conjunto de factores considerados importantes, es la capacidad de articular dichos factores. De poco sirve tener buenos profesores, buena infraestructura, buenos medios educativos, etc., si estos factores no están articulados conceptual y operacionalmente en función de un objetivo superior. (p.22)

(Gómez y Celis, 2009) son contundentes al plantear que:

En relación al concepto de “calidad” de la educación superior y su medición o evaluación, existen muy diversos conceptos y posiciones. Mientras para algunos “calidad” significa el cumplimiento de determinados indicadores o parámetros comunes de funcionamiento de instituciones o programas, para otros el concepto de calidad hace referencia a logros y resultados en estudiantes, egresados y en la sociedad, independientemente de la manera cómo se organiza su experiencia educativa (p. 103)

En el contexto de la educación superior resulta muy compleja la valoración de la calidad del servicio. La universidad puede estar brindando un excelente servicio de formación pero este puede no ser percibido así por el estudiante. También puede suceder lo contrario. Es así que se autores como (Duque, 2005) argumentan que existen dos tendencias en la evaluación de la calidad. Por una parte está la calidad objetiva, enfocada en la perspectiva del consumidor, y por otra, una calidad subjetiva que se fija en la del consumidor.

De acuerdo a lo expresado por (Reyes y Reyes, 2012) se requiere entonces, de universidades que presten servicios de formación de acuerdo a las demandas del mercado laboral de la región, del país y del mercado de trabajo globalizado. Para mejorar la calidad en las instituciones de educación superior, enfocadas como empresas de servicios, es necesario cumplir con las peticiones de la sociedad, porque ella es la que decide ingresar a la mejor escuela para recibir una

educación de calidad, entonces es un desafío para las universidades públicas poder competir en este nivel, con una visión más empresarial (p. 87)

El servicio educativo requiere constante seguimiento y evaluación, dado que, como afirman (Melchor y José, 2012, p. 23) “las Instituciones de Educación Superior (IES) compiten a través de ventajas competitivas y alta calidad de los servicios, la evaluación de la calidad del servicio es indispensable para proveer información sobre la eficacia de los planes educativos y los programas de mejoramiento”. El éxito de las universidades está determinado en gran parte por la calidad del servicio que éstas ofrecen a sus alumnos. La alta competitividad que existe hoy en día en el sector de la educación superior, el aumento en el número de universidades y la cada vez mayor exigencia de los alumnos, ha llevado a las universidades a centrar cada vez más sus esfuerzos en ofrecerles un mejor servicio con el objetivo de satisfacer sus necesidades (Torres & Araya, 2015).

Gestión del talento humano y calidad del servicio educativo

La relativa baja productividad académica de las universidades en América Latina, que disminuye el rendimiento e impide el aumento de la competitividad, son consecuencia de la aplicación de modelos universitarios y de educación superior en general que promueven el estímulo a la docencia, como actividad esencial, pero ni la premian ni la consideran “prioritaria”, en el discurso de la educación superior de la región.

Por consiguiente, la calidad no puede depender solamente de apreciar y premiar a la actividad de investigación, pues esta es sólo una parte de la actividad

académica entendida como un todo, sino que es importante mejorar la calidad de la docencia, especialmente a través de procedimientos confiables de evaluación y acreditación, que permiten el aseguramiento de las condiciones de cumplimiento de los requisitos en el tiempo (Albornoz, 1996).

Para Araujo & Leal (2010) como parte de las herramientas de gestión de personal en las instituciones de educación superior se debe facilitar un clima de confianza y apertura para elevar el nivel de conciencia y auto-conocimiento de cada empleado e incrementar su motivación. Una herramienta eficaz para lograrlo son los talleres de Inteligencia Emocional que desarrollen entrenamientos en competencias y alfabetización emocional, a través de una metodología vivencial y participativa, creando un espacio de reflexión y de conocimiento de las áreas que cada participante deberá trabajar en sí mismo y en grupo para alcanzar sus objetivos y los de la institución, dentro del marco de las necesidades de la organización.

Adicionalmente, se debe promover en los individuos la implementación de estrategias que hagan posible evitar el involucramiento emocional excesivo. Todo esto es positivo considerando que se puede lograr un cambio de conducta y hábitos de forma consistente, donde tanto la organización como los colaboradores pueden llegar a sentir satisfacción con el proyecto de mejora asumido. Los directivos deberán realizar un diagnóstico de la situación actual de las instituciones y de su entorno, definiendo los planes de acción y explicitando las actividades que se deben realizar a corto y mediano plazo para el cumplimiento de los objetivos organizacionales.

Referencias

- ALBORNOZ, O. (1996). "La calidad de la Educación Superior. La cuestión de la productividad, rendimiento y competitividad académica del personal docente y de investigación en América Latina y el Caribe". Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (págs. Apartado 50-061). Cuba: Unesco-Cresalc.
- ALLES, M. (2009). "Desarrollo del talento humano: basado en competencias". Ediciones Granica.
- ALLES, M. A. (2006). "Dirección estratégica de recursos humanos: gestión por competencias". Ediciones Granica.
- ARAUJO, M., & LEAL, M. (2010). "Inteligencia Emocional y desempeño laboral en las instituciones de educación superior públicas". CICAG, 132-147.
- ARAYA-CASTILLO, L., & PEDREROS, G. M. (2014). "Conformación de grupos estratégicos en sectores de educación superior". Revista Venezolana de Gerencia, 19 (65), 92-115.
- BERNAL, G. E., HERNÁNDEZ, S. C., & SILVA, B. J. (2014). "Modelo de aseguramiento interno de la calidad para las Instituciones de Educación Superior en el marco del mejoramiento continuo de la calidad de la Educación Superior en Colombia". Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: www.men.edu.co
- BRAVO, R. A. (2012). "Planeación de recursos humanos". Obtenido de ProQuest ebrary.

- BRICEÑO & GODOY. (2012). "El Talento Humano: Un Capital Intangible que Otorga Valor en las Organizaciones". Daena: International Journal of Good Conscience. 7(1), 57-67. Abril 2012. ISSN 1870-557X [http://www.spentamexico.org/v7-n1/7 \(1\)57-67.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n1/7%20(1)57-67.pdf)
- CASTILLO, J. (2007). "Administración de personal. Un enfoque hacia la calidad". Eco Ediciones. Bogotá, Colombia.
- CHIAVENATO, I. (2007). "Administración de recursos Humanos. El capital Humano de las organizaciones". México: Editorial Mc Graw Hill/interamericana editores, S.A de C.V.
- CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. (2015). "¿Qué significa calidad en la educación superior?" Obtenido de www.cna.edu.co
- CUESTA, S. A. (2010). "Gestión del talento humano y del conocimiento". Ecoe Ediciones.
- DELGADO, M. I., GÓMEZ, L., ROMERO, M. A., & VÁZQUEZ, E. (2006). "Gestión de recursos humanos. Del análisis teórico a la solución práctica". Madrid: Pearson Educación.
- DESSLER, G & VARELA, R. (2004). "Administración de recursos humanos. Enfoque latinoamericano". Pearson educación, México. Segunda edición. P 2.
- DRUCKER, P. (2006). "Drucker para todos los días". Impreso en Bogotá, Colombia: Editorial Normas S.D.

- DUQUE, O, & DIOSA, G. (2014). "Evolución conceptual de los modelos de medición de la percepción de calidad del servicio: una mirada desde la educación superior". *Suma de Negocios*, 5(12), 180-191.
- DUQUE, O. E. (2005). "Revisión del concepto de calidad del servicio y sus modelos de medición". *Innovar*, 64-80.
- EGGERS, M. (2012). "Teoría de las organizaciones". Editorial Maipue.
- FAYOS, T., GONZÁLEZ-GALLARZA, M., SERVERA, D., & ARTEAGA, F. (2011). "Análisis y evaluación del servicio de formación universitaria". *Revista de Investigación en Educación*, 2 (9), 133-152.
- GÓMEZ, C. V., & CELIS, G. J. (2009). "Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior: consideraciones sobre la acreditación en Colombia". *Revista Colombiana de Sociología*, 32 (2), 87-110.
- GRUBER, T., FUSS, S., VOSS, R., & GLAESER-ZIKUDA, M. (2010). Examining student satisfaction with higher education services: using a new measurement tool. *International Journal of Public Sector Management*, 23, 105-123. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1108/09513551011022474>
- IJAZ, A., IRFAN, S. M., SHAHBAZ, S., AWAN, M., & SABIR, M. (2011). "An empirical model of student satisfaction: case of Pakistani public sector business schools". *Journal of Quality and Technology Management*, 7(2), 91-114.
- JARAMILLO, O. (2005). "Gestión del talento humano en la micro, pequeña y mediana empresa vinculada al programa Expopyme de la Universidad del Norte en los sectores de confecciones y alimentos". *Revista pensamiento y*

- gestión, 18. Disponible en <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/viewFile/3597/2317>
- KLOTTER, P., & AMSTRONG, G. (2013). "Fundamentos de marketing". México: Pearson.
- KOTLER, P., BLOOM, P., & HAYE, T. (2004). "El marketing de servicios profesionales". Obtenido de https://books.google.com.co/books?id=FgSV_iL3pzMC&dq=marketing+de+servicios&hl=es&source=gbp_navlinks_s
- LARREA, P. (2008). Calidad de servicio: del marketing a la estrategia. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- LOVELOCK, C., REYNOSO, J., D'ANDREA, G., & HUETE, L. (2004). Administración de servicios. Estrategias de marketing, operaciones y recursos humanos. México D.F.: Pearson Educación.
- MADRIGAL, B. (2009). "Capital humano e intelectual: su evaluación". Observatorio Laboral Revista Venezolana, 2, (3), 68-70. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/2190/219016838004.pdf>
- MEJÍA, BRAVO Y MONTOYA (2013). "El factor del talento humano en las organizaciones". Ingeniería Industrial, 34 (1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-59362013000100002&script=sci_arttext

- MELCHOR, C. M., & JOSÉ, B. J. (2012). "Service quality perceptions in higher education institutions: the case of a colombian university". *Estudios Gerenciales*, 28, 23-29.
- MURILLO, G., ZAPATA, Á., MARTÍNEZ, J., ÁVILA, H., SALAS, J., LÓPEZ, H. (2008). "Teorías Clásicas de la Administración y el Management". Cali, Colombia: ECOE, ediciones.
- NAJAF, S., SAATI, S., & TAVANA, M. (2015). "Data envelopment analysis in service quality evaluation: an empirical study". *J Ind Eng Int*, 11, 319-330. doi: 10.1007/s40092-014-0090-6
- OMC. (2015). *Servicios: normas encaminadas al crecimiento y la inversión*. Obtenido de https://www.wto.org/spanish/thewto_s/whatis_s/tif_s/agrm6_s.htm
- OSPINA, HENRY. (2010). "Nuevos paradigmas en gestión humana". *Revista ciencias estratégicas*, 18 (23). 79-97.
- PRISACARIU, A. (2015). "New Perspectives of Quality Assurance in European Higher Education". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 119-126.
- QUIJANO, S., CORNEJO, J., YEPES, M., & FLORES, R. (2005). "La calidad de los procesos y recursos humanos (CPRH) como componente de la calidad del sistema humano de la organización: conceptualización y medida". U. d. Barcelona, *Anuario de Psicología* 36(1), 7-36.
- RECH, P. (2009). "La gestión de calidad en la formación profesional". *Organización internacional del trabajo*. Obtenido de:

<http://biblioteca.unimagdalena.edu.co:2069/lib/bibliotecaunimagsp/detail.action?docID=10345486&p00=gesti%C3%B3n+calidad+formaci%C3%B3n+profesional.+organizaci%C3%B3n+internacional+del+trabajo>.

RESTREPO, F., & LÓPEZ, A. (2013). "Percepciones del entorno laboral de los profesores universitarios en un contexto de reorganización flexible del trabajo". Cuadernos de Administración, 29 (49), 55-63. Retrieved June 23, 2015, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-46452013000100007&lng=en&tlng=es.

REYES, S. O., & REYES, P. M. (2012). "Percepción de la calidad del servicio de la educación univerritaria de alumnos y profesores". Revista Internacional Administración y Finanzas, 5(5), 87-98.

SANGÜESA, S. M., MATEO, D. R., & ILZARBE, I. L. (2005). "Teoría y práctica de la calidad". Obtenido de https://books.google.com.co/books?id=cUjBxymwhuQC&dq=calidad&hl=es&source=gbs_navlinks_s

SETO, D. (2004). "De la calidad del servicio a la fidelidad del cliente". Obtenido de https://books.google.com.co/books?id=9Nk8sWMjoBcC&dq=calidad+del+servicio&hl=es&source=gbs_navlinks_s

SUAREZ, B. M. (2007). "El Kaizen". Obtenido de https://books.google.com.co/books?id=l3FXNs-q_CYC&dq=iso9000+definicion+de+calidad&hl=es&source=gbs_navlinks_s

- SUMMERS, D. C. (2006). "Administración de la calidad". Obtenido de [https://books.google.com.co/books?id=xBgQ9R2io5oC&dq=la+american+society+for+quality+\(sociedad+estadounidense+para+la+calidad\)+define+calidad+como&hl=es&source=gbs_navlinks_s](https://books.google.com.co/books?id=xBgQ9R2io5oC&dq=la+american+society+for+quality+(sociedad+estadounidense+para+la+calidad)+define+calidad+como&hl=es&source=gbs_navlinks_s)
- TORRES, E; ARAYA, L. (2015). "Construcción de una escala para medir la calidad del servicio de las universidades: Una Aplicación al Contexto Chileno". Revista de Ciencias Sociales, Maracaibo, 16, (1). Disponible en <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182010000100006&lng=es&nrm=iso>. Accedido en 23 jun. 2015.
- TORRES, H. (2014). "Teoría general de la administración". Larousse-Grupo Editorial Patria.
- TUMINO, M. C., & POITEVIN, E. R. (2014). "Evaluación de la calidad de servicio universitario desde la percepción de estudiantes y docentes: caso de estudio". Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- UGUETO, M. M., & CARDOZO, S. N. (2014). "La gestión de recursos humanos por competencias. Un procedimiento orientador sobre cómo hacerlo". San Cristobal, Venezuela.: Fondo Editorial UNET.
- VILORIA, J., & MENA, A. (2015). "Aproximación teórica a los grupos informales desde la Administración y la Psicología: análisis de sus dinámicas e influencias en la productividad organizacional". Tesis de Pregrado. Universidad del Magdalena, Colombia.

- ZAPATA, Á., MURILLO, G., & MARTÍNEZ, J. (2008). "Organización y Management Naturaleza, Objetivo, Método, Investigación y Enseñanzas". Cali, Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle.
- ZEITHAML, V., BITNER, M., & GREMLER, D. (2009). Percepciones del cliente hacia el servicio. En Marketing de servicios (pág. 111). Mexico: Mc Graw Hill.

Influencia de lo económico en organizaciones no lucrativas: Universidad Autónoma Metropolitana y Sistema Nacional de Investigadores

Luis Canek Ángeles Tovar ¹

Resumen

Al paso del tiempo, dentro del análisis organizacional se han incorporado muchos temas para lograr conocimientos más profundos sobre la gran variedad de organizaciones que rodean al ser humano; la cultura, el poder, las instituciones, el aspecto simbólico, el conflicto, la cuestión de género, las políticas públicas; entre otros, se han vuelto importantes en el estudio de las organizaciones. Esto sin duda, permite mejores análisis, sin embargo es necesario no olvidar la existencia del tema económico, el cual no sólo tiene influencia en organizaciones como las empresas, en la práctica la dimensión económica está presente en cualquier tipo de organización incluyendo a las universidades públicas y aquellas creadas por el Gobierno. Precisamente el presente documento realiza una reflexión sobre la influencia que llega a tener lo económico en organizaciones no lucrativas, en este caso en la Universidad Autónoma Metropolitana y el Sistema Nacional de Investigadores. Para argumentar lo anterior se retoman dos aspectos; la influencia del dinero y la influencia de la lógica económica en el aspecto del trabajo. A través de éstos se busca exponer que de una u otra forma lo económico no es ajeno a este tipo de organizaciones, sobre todo cuando se vive en un contexto donde la lógica económica está presente en casi todos los aspectos de la vida del ser humano; por ello dentro del análisis organizacional actual lo económico debe ser otro tema a considerar.

Palabras clave: Dinero, trabajo, productividad, estímulos.

¹ canekangeles@gmail.com Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. Dirección Completa de la Institución: San Rafael Atlixco No. 186, Col. Vicentina, Iztapalapa, CP. 09340. Ciudad de México. Teléfono con Código País/Ciudad: (52)5515125595

Organizaciones y conocimiento

Los seres humanos desde sus inicios se han visto obligados a organizarse para lograr sobrevivir, por ello crearon organizaciones las cuales a su vez también les permiten conseguir objetivos comunes que de manera individual no son posibles alcanzar (Hall, 1983; Scott, 1981; Simon, 1952), de ahí que las organizaciones existen desde hace muchos años para lograr una gran variedad de metas. Conforme ha pasado el tiempo las organizaciones se han multiplicado y por eso actualmente el ser humano se encuentra rodeado por ellas, de ahí la afirmación de que se vive en un mundo repleto de organizaciones pues prácticamente se pueden encontrar en cualquier lugar donde habitan las personas. Existen de todo tipo pasando por la ya clásica “tiendita de la esquina”, las universidades tanto públicas como privadas, los hospitales, los bancos, la policía, las prisiones, las ONG’S, el Gobierno, los equipos deportivos, hasta llegar a las grandes empresas transnacionales con amplia presencia en muchos países. Debido a esa proliferación de acuerdo con Hall (1996) la organización en general se ha convertido en un componente clave de la sociedad actual por su presencia en prácticamente todas las esferas de la vida humana.

La innegable proliferación de las organizaciones también se debe significativamente a que permiten a los seres humanos entre otras cosas ordenar sus vidas, de acuerdo con Scott (1981, p.5), las organizaciones pueden concebirse “como el principal vehículo por el cual, sistemáticamente las tareas de nuestra vidas son racionalizadas, planeadas, articuladas, sintetizadas, más eficientes y ordenadas, y administradas por expertos”. Así, las organizaciones

afectan directa o indirectamente casi todas las áreas de la vida de los seres humanos; lo social, lo político, lo simbólico, lo económico, lo cultural, etc.; de ahí que para Etzioni (1986) las personas nacen, se educan, rezan, juegan y trabajan dentro de organizaciones

Si bien las organizaciones en general son importantes para el ser humano, hay un tipo que llega a considerarse como sumamente relevante desde hace mucho tiempo: la empresa. La importancia adquirida por las empresas se debe entre otras cosas a que éstas realizan la producción de bienes y/o prestación de servicios para satisfacer necesidades del ser humano (fisiológicas, sociales, económicas, etc.); de acuerdo con Castaingts (2015) las personas tienen necesidades las cuales se cubren tomando cosas de la naturaleza ya sea de forma directa o transformándolas. Derivado de lo anterior las empresas buscan obtener una ganancia o excedente², concepto que desde hace muchos años es de gran importancia dentro del contexto mundial donde el aspecto económico generalmente es privilegiado por el ser humano por encima de lo social y lo político, en otras palabras, predomina una lógica económica que como se expondrá más adelante no sólo está presente en las empresas sino también en otro tipo de organizaciones como la universidad pública u organismos creados por el Gobierno. Siendo lo económico lo que predomina, al paso del tiempo la empresa se ha legitimado en la sociedad de cualquier país como el espacio donde se genera riqueza, razón por la cual ésta ya “no sólo es el centro fundamental de

² De acuerdo con Castaingts (2015) el excedente es lo que queda en las empresas luego de cubrir sus costos totales derivados de la producción de un bien o la prestación de un servicio.

la producción y comercialización de bienes y servicios, sino también de la distribución entre las clases sociales y grupos de poder que participan en la firma, del valor agregado o la riqueza añadida que se genera en la firma” (Castaingts, 2000, p.151).

El mismo autor considera que la empresa se ha convertido en un tipo de organización clave a nivel mundial, pues ésta se destaca como “centro de poder, de configuración ideológica, amén de sus funciones tradicionales de producción y distribución” (Castaingts, 2000, p.17); incluso el mismo Gobierno se ha transformado y hasta subordinado (Schoijet y Worthington, 1993) ante la influencia que tienen en especial las grandes empresas transnacionales. Además éste tipo de organizaciones son un lugar donde los seres humanos pasan mucho tiempo y por ello en su interior se configuran relaciones sociales complementarias a las familiares y de amistad, donde se gestionan conflictos e intereses diversos, donde se logra aprendizaje y se ejerce poder, entre otras muchas cosas.

Ahora, para Castaingts (2000) uno de los elementos esenciales dentro de las empresas (pero también en cualquier otro tipo de organización actual), es la investigación, actividad cuya finalidad es generar conocimiento sobre algún tema o fenómeno de la realidad. De acuerdo con Nonaka y Takeuchi (1999, p.63) obtener conocimiento para los seres humanos es relevante pues a través de él tratan de justificar su realidad y así llegar a una “verdad” relativa; “el conocimiento es un proceso humano dinámico de justificación de la creencia personal en busca de la verdad”. Aunado a lo anterior el conocimiento también permite la creación de herramientas y tecnologías que pueden resultar benéficas para organizaciones y

personas³. Por esa razón desde hace algunas décadas el conocimiento se ha vuelto relevante, de acuerdo con Fortes (2012, p.137) el ser humano hace tiempo se encuentra en una nueva transición “caracterizada por el valor estratégico que desempeña el conocimiento para el crecimiento económico de las naciones”; el mismo autor considera que la prosperidad de un país se relaciona ampliamente con el uso dado al conocimiento en busca de un mayor desarrollo y beneficios para la sociedad. De esa forma, el conocimiento según Arechavala (2011, p.43) tiene tanto un valor social como económico donde “en el orden internacional, el conocimiento es la moneda de cambio, pues por sí mismo es capaz de generar oportunidades económicas y atraer el capital y la industria para generar más riqueza” en muchos países. Para Alvarado (2009, p.408) “en el contexto actual internacional el conocimiento es el motor del desarrollo, ya que constituye la base de las estructuras productivas y es el determinante de la competitividad de los países”.

Así, la generación y gestión de conocimiento a partir de la década de los años noventa (Cortada, 2001) se ha vuelto más importante para cualquier organización independientemente de su tamaño pues de acuerdo con Nonaka y Takeuchi (1999) el conocimiento representa una herramienta que puede traducirse en una gran variedad de ventajas a través del tiempo, razón por la cual se habla de que

³ Por ejemplo, el Banco Mundial (2013) considera que el conocimiento obtenido por medio de la ciencia y la tecnología, es un aspecto muy importante ya que “la innovación tecnológica, normalmente estimulada por los Gobiernos, promueve el crecimiento industrial y ayuda a mejorar los niveles de vida de la población”.

se vive desde hace tiempo en una sociedad del conocimiento enfocada en el crecimiento económico⁴.

Partiendo entonces del argumento de que el conocimiento se ha convertido en un factor clave para la vida del ser humano y de sus organizaciones, en especial de las empresas, entonces no sólo éstas últimas resultan claves en las sociedades de hoy en día por sus implicaciones económicas, políticas y sociales, también son esenciales tanto las Instituciones de Educación Superior (IES) como aquellas organizaciones que se crean directamente con la finalidad de incentivar la generación del conocimiento por medio de las actividades de investigación⁵; conocimiento que dicho sea de paso generalmente está enfocado a las necesidades empresariales o al menos de acuerdo con Schoijet y Worthington (1993), la creación de gran parte del conocimiento responde a las necesidades de las empresas transnacionales. En el caso de México las IES sobre todo las públicas, como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), resultan ser lugares idóneos para generar conocimiento y difundirlo; así como las organizaciones creadas por el Gobierno que incentivan las actividades de investigación como sucede con el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

⁴ De acuerdo con Mateo (2006, p.145) la sociedad del conocimiento se refiere a “que el saber y el conocimiento son los parámetros que gobiernan y condicionan la estructura y composición de la sociedad actual y son también, las mercancías e instrumentos determinantes del bienestar y progreso de los pueblos”.

⁵ De acuerdo con Cordero *et al.* (2003) y Galaz Fontes *et al.* (2008), el sistema capitalista ha llegado a un punto en donde al parecer se privilegia la actividad de investigación por encima de otras (como la docencia por ejemplo), pues es a través de ésta como las empresas obtienen conocimiento (sobre todo en tecnología e innovación) que les permite hacer frente a la competencia tan encarnizada que se da actualmente.

Precisamente sobre estas dos organizaciones hace referencia el presente documento con la intención de reflexionar en torno a cómo el aspecto económico tiene relevancia en el funcionamiento de ambas y en el accionar de sus integrantes, esto partiendo de la idea que si bien tanto la UAM como el SNI en esencia son organizaciones sin fines lucrativos; eso no implica que lo económico sea un elemento solamente relevante en las empresas. Obviamente no es posible abordar en este espacio todos los temas que la economía conlleva, por ello se revisan sólo el dinero y el trabajo con la intención de argumentar cómo la UAM y el SNI en su papel de organizaciones no lucrativas; no dejan de operar en un contexto donde lo económico finalmente es un aspecto importante a considerar dentro del análisis organizacional actual al influir de una u otra manera en cualquier tipo de organización, de la misma forma en que otros elementos como lo simbólico, el poder, el conflicto, el cambio, la cultura o el aprendizaje (por mencionar algunos) también lo hacen. De esta manera a continuación se presenta en primer lugar la relevancia del dinero en la UAM y el SNI.

El aspecto económico en la UAM y el SNI: la influencia del dinero

Para comprender mejor cómo se da esa influencia es necesario dejar en claro un punto central con base en Castaingts (2015, p.24); desde hace mucho el dinero es un elemento central en la vida del ser humano, “el dinero es el hecho económico por excelencia en la vida económica actual”, aunque se debe reconocer que no es el único factor a considerar (pues también están el trabajo, el Estado y el poder, así como otros aspectos relacionados con el ser humano). La mayoría de las cosas requieren del uso del dinero; la producción de un bien, la

prestación de un servicio, el pago de salarios, la adquisición de medicinas, la creación de tecnología, viajar a otros lugares, el acceso a espectáculos, etc. En suma el dinero permite tanto la reproducción biológica como social, política e imaginaria de las personas, de ahí que Castaingts (2015, p.24) considere que “el mundo moderno, es ante todo, un mundo monetario”, haciendo clara alusión al uso del dinero en la vida diaria.

De esta forma entonces, el dinero efectivamente es central para el ser humano pues se encuentra presente en la mayoría de sus actividades cotidianas, además, socialmente se ha construido y aceptado que el dinero es necesario para poder vivir “dignamente” y tener acceso por medio del consumo a elementos materiales e intangibles que ayuden a cubrir la gran variedad de necesidades que se tienen (no sólo las básicas), incluso a través del dinero se puede generar una exclusión social que es aceptada por muchos únicamente teniendo como criterio la cantidad de dinero que se posee. De acuerdo con Castaingts (2015, p.25) “el Dinero-Dios en nuestras sociedades, hace que a la persona que posee dinero se le atribuyan todas las cualidades posibles y que al pobre se le impugnan todos los desprecios imaginables”. Esto último en parte permite entender por qué algunos seres humanos buscan acumular más dinero y no sólo tener el necesario para sobrevivir y cubrir necesidades básicas, ello independientemente de su clase social y creencias, sino se tiene “suficiente” dinero es posible ser señalado y “desconocido” por la sociedad⁶.

⁶De acuerdo con Dufour (1995), Chanlat y Bédard (1990) y Chanlat (1994) la identidad del ser humano tanto a nivel individual como social se genera sólo si se es reconocido por otros seres humanos, bajo está lógica el no ser reconocido y

Aclarando lo anterior, resulta pertinente abordar a la UAM y el SNI las cuales es necesario mencionar tienen una relación evidente al ser la UAM la tercera IES que cuenta con más académicos en el SNI (1,110 en 2015 de acuerdo a datos de la Oficina de Transparencia UAM, 2016), esto se debe en parte a que en la UAM desde hace tiempo existe una tendencia a contar con más personas en el SNI como se observa en la figura 1, lo cual ha llevado a que el porcentaje de académicos UAM en el SNI para 2015 sea de poco más del 35% con respecto del total de profesores investigadores (figura 2).

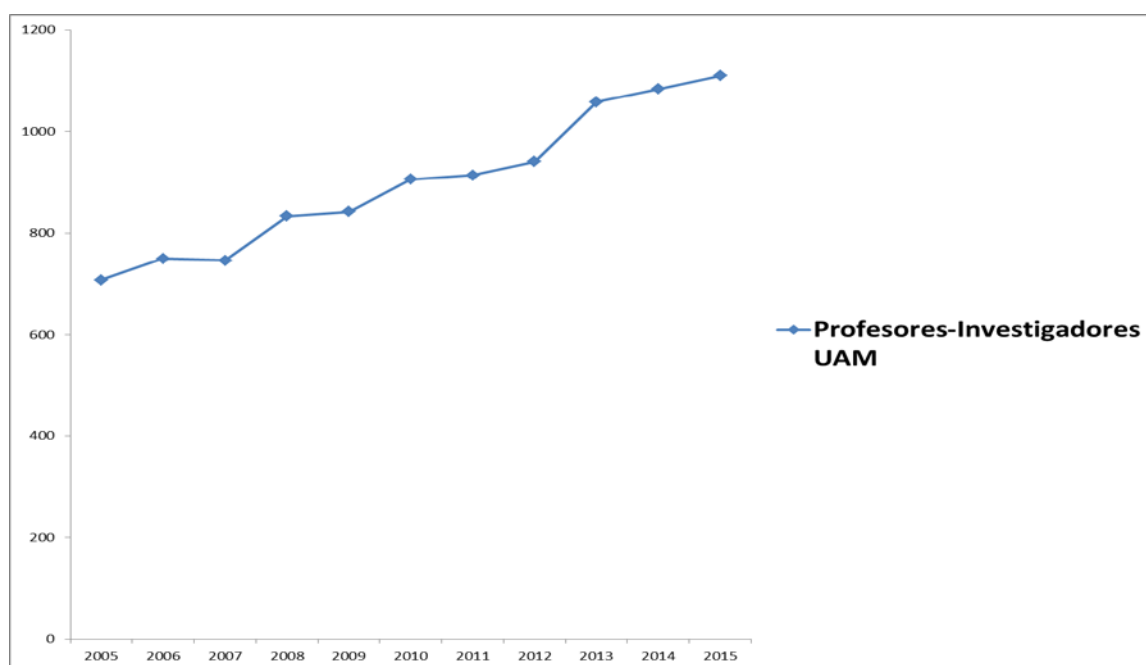


Figura 1. Profesores investigadores UAM en el SNI. 2005-2015.

Fuente: Elaboración propia con base en los Anuarios estadísticos UAM 2005-2014 e Informe de Actividades UAM (2015).

excluido es algo que atenta gravemente contra la humanidad de las personas, eso permite entender en parte por qué para algunas personas es necesario tener cada vez más dinero.

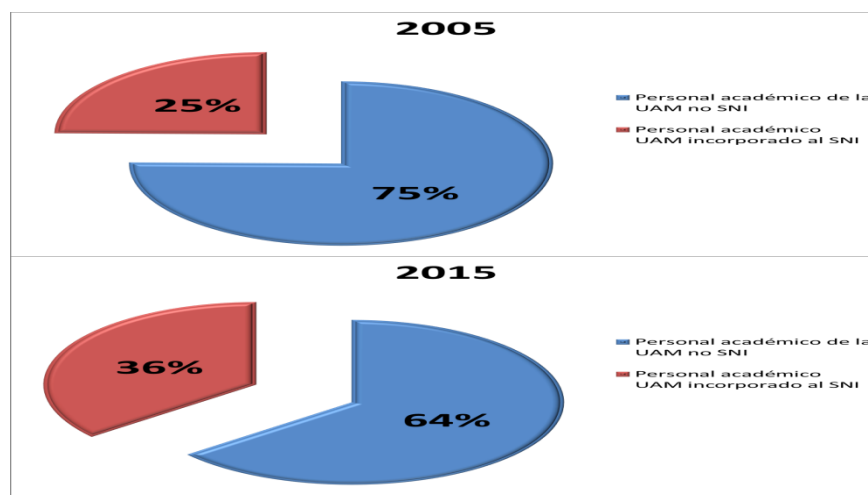


Figura 2. Porcentaje de académicos UAM incorporados al SNI en 2005 y 2015

Fuente: Elaboración Propia con base en Anuarios estadísticos UAM (2005-2014) e Informe de actividades UAM (2015).

Ahora, la relevancia que el dinero tiene en el funcionamiento de ambas organizaciones se observa cuando se toma en cuenta que el SNI y UAM como organizaciones no lucrativas fomentan la generación de conocimiento (SNI) y la realización de actividades de docencia, investigación y difusión de la cultura (UAM) por medio de estímulos económicos (los cuales en el caso de la UAM son independientes al salario base de sus académicos). En ambas, esos ingresos adicionales resultan muy atractivos para muchas personas, sobre todo si se considera el contexto en el que se encuentra México desde principios de la década de los años ochenta; uno en el cual tanto el ámbito de la investigación como el académico han sido fuertemente afectados económicamente hablando. Lo anterior debido a la caída de los precios del petróleo en 1981 (Schoijet y Whorthington, 1993) que llevó a una grave crisis financiera que entre otras cosas provocó la devaluación drástica del peso, dejar de pagar la deuda externa y el final del auge petrolero en el país; además de bajos salarios y aumentos en los precios

de muchos productos básicos como la tortilla, el bolillo, el gas doméstico y la gasolina (Jiménez, 2006). Dicha crisis desde entonces impactó fuertemente a las universidades públicas y centros de investigación nacionales los cuales se han visto afectados con reducciones presupuestales importantes (Sarukhán, 1989), disminuyéndose significativamente los ingresos de aquellos que realizaban investigación, razón por la cual las posibilidades de que muchos investigadores nacionales abandonaran el país eran sumamente elevadas pues resultaba difícil tener una vida “adecuada” con los ingresos obtenidos solamente con la labor de investigación; lo mismo sucedió en el caso de la IES, donde también los salarios cayeron drásticamente afectándose a todo el sistema educativo.

Derivado de ese contexto resulta lógica la búsqueda constante por obtener más dinero que permita tener una calidad de vida “aceptable” a través de ingresos extraordinarios pues de lo contrario se corre el riesgo de ser marginado de la sociedad “moderna”, pues como se mencionó el dinero se ha vuelto relevante no sólo a nivel económico; en ese sentido la creación del SNI y la implementación de estímulos económicos en la UAM (figura 3) ofrecen la oportunidad de mejorar los ingresos de los académicos investigadores. De esta forma el dinero se vuelve un elemento importante para el funcionamiento del SNI y la UAM como se verá a continuación. Respecto al SNI este es creado en esencia para mejorar el ingreso de los investigadores con la firme intención de evitar una fuga de cerebros importante hacia el extranjero (Barrera y López, 2000; Sarukhán, 1989); en ese sentido para Didou y Etienne (2010, p.7) “la principal justificación esgrimida para crearlo –en ese momento- consistió en que ese dispositivo brindaría a los

investigadores más productivos la posibilidad de mejorar sus ingresos económicos”. De acuerdo con Ibarra (1993a, p.138) a través del SNI “se intentaría retener en las universidades y centros de investigación a los investigadores de más alto nivel, otorgándoles un estímulo económico que compensara la pérdida de su poder adquisitivo”. Así, el SNI en su creación buscaba afrontar el problema de los bajos salarios de los investigadores (Schoijet y Whorthington, 1993; Zubieta *et al.*, 1999) y al mismo tiempo apoyar la formación de más investigadores de alto nivel en el país (Cabrero, 2015).

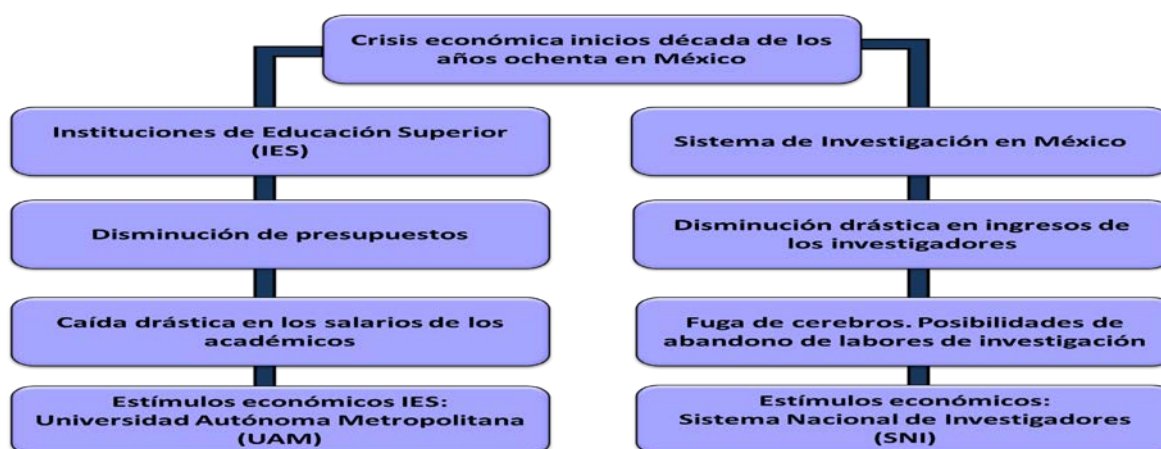


Figura 3. Consecuencias de la crisis económica iniciada en 1981.

Fuente: Elaboración propia.

Es claro que un objetivo central del SNI (más no el único) es mitigar el problema de los bajos ingresos de las personas dedicadas a la investigación en México (Schoijet y Whorthington, 1993; Zubieta *et al.*, 1999), a tal grado que se dan casos en los que el SNI representa el 50% de los ingresos totales de algunos de sus miembros (Terrones, 2005), lo anterior toda vez que actualmente es posible recibir desde seis mil quinientos hasta poco más de treinta mil pesos

mensuales si se obtiene la máxima categoría en el SNI⁷ (Reglamento del SNI, 2013). Con base en estudios de Galaz Fontes *et al.* (2012) y Padilla (2010) económicamente hablando el SNI se ha vuelto muy importante para sus miembros debido a los mayores ingresos que representa integrarse y mantenerse, incluso de acuerdo con Rivas (2004, p.103), pertenecer al SNI indirectamente ofrece la posibilidad de obtener más dinero de otras instancias ya que “las instituciones públicas tienen sistemas de becas internas que premian a quienes pertenecen al SNI, lo que permite en muchos casos que un científico que consigue adscribirse a este sistema duplique o triplique su ingreso económico”. En suma, el dinero si bien no es el único elemento que hace atractivo al SNI para quienes ingresan en él, si parece ser uno relevante dentro del complicado contexto económico que se vive en el país desde hace muchos años, es difícil pensar en el SNI (después de más de 30 años) funcionando sin el ofrecimiento de incentivos económicos; ¿si los estímulos no existieran, cuántos investigadores continuarían en sus filas? Eso no se puede saber a ciencia cierta a menos que sucediera, pero lo relevante aquí es que lo económico traducido en la obtención de dinero “extraordinario”, sin duda resulta un elemento a considerar al momento de analizar una organización como el SNI pues de uno u otro modo tiene efectos en el comportamiento de sus miembros (y por ende en el funcionamiento del SNI) aun cuando su finalidad no es generar ganancias sino lograr beneficios para la sociedad en general.

⁷ Este cálculo se realiza tomando en cuenta el salario mínimo vigente en México para el año 2016 que es de \$73.04 diarios de acuerdo con el Sistema de Administración Tributaria (2016).

En cuanto a la UAM, a principios de la década de los años noventa se implementaron diversos apoyos para el personal académico (Arbesú, 2004; Arbesú et al, 2008; Ibarra, 1993b), los cuales de acuerdo con Rondero (2007) fungieron como el inicio de la configuración de becas y programas para estimular el trabajo de los académicos a cambio de mayores ingresos. Actualmente son cinco los que ofrece dicha universidad (UAM, 2015): 1) Beca de Apoyo a la Permanencia del Personal Académico, 2) Beca al Reconocimiento a la Carrera Docente, 3) Estímulo a los Grados Académicos, 4) Estímulo a la Trayectoria Académica Sobresaliente; y 5) Estímulo a la Docencia e Investigación. Ninguno de estos es excluyente razón por la cual algunos académicos pueden obtener todos al mismo tiempo. Por ejemplo de acuerdo con Arbesú et al. (2008), la obtención de dichos estímulos en el caso de académicos de la UAM Xochimilco, llegaba a representar entre un 12 y 60% más de sobresueldo para ellos. Actualmente, es posible calcular que los estímulos ofrecidos por la UAM⁸ podrían representar en un caso extremo hasta un 62% del total de los ingresos mensuales de un Profesor Titular nivel C de la UAM (lo demás es el salario base), para un Titular nivel B los estímulos pueden alcanzar hasta el 54% y para un Titular nivel A un 51% (Becas y Estímulos del Personal Académico, 2015; Tabulador del personal académico de base UAM, 2015). Cabe aclarar que estos cálculos consideran la obtención de los montos máximos en cada estímulo por lo cual es un escenario difícil de lograr aunque no imposible, en la práctica la cantidad obtenida por varios de los

⁸ Cabe aclarar que los cinco apoyos mencionados no son automáticos, por el contrario son completamente opcionales para quienes tienen acceso a ellos y la única manera de obtenerlos es haciendo la solicitud pertinente y cumpliendo los requisitos establecidos para cada uno.

beneficiados seguramente es menor pero aun así el dinero se convierte en un elemento importante dentro de la UAM, en esta ocasión como incentivo para que los académicos realicen de mejor manera sus actividades de docencia, investigación y preservación y difusión de la cultura.

Esto resulta evidente cuando se revisan datos sobre la cantidad de académicos UAM que en 2015 recibieron estímulos, al respecto para dicho año se calcula que el 91% del total de académicos UAM recibió al menos un estímulo (Informe de Actividades UAM, 2015), además los porcentajes de profesores investigadores que reciben cada uno de los estímulos respecto a los que tienen derecho a ellos han aumentado (a excepción de la Beca a la Carrera Docente) en los últimos diez años como se observa en la tabla 1, lo cual es un reflejo de lo relevante que se ha vuelto obtener más ingresos para muchos académicos UAM.

Tabla 1

Porcentaje calculado de apoyos UAM otorgados respecto del total de académicos que tienen derecho a ellos en 2005 y 2015.

Año	Estímulo a la Docencia e Investigación	Beca a la Carrera Docente	Estímulo a la Trayectoria Académica Sobresaliente	Beca de Apoyo a la Permanencia	Estímulo a los Grados Académicos
2005	41%	98%	70%	67%	70%
2015	51%	97%	78%	75%	84%

Fuente: Elaboración propia con base en el Informe de Actividades de la UAM (2015), el Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico (2015) y datos de la Oficina de Transparencia de la UAM (2016).

Obtener mayores ingresos se ha vuelto importante en el ámbito académico y de investigación, como se observó cada año entran más académicos UAM al SNI, seguramente debido a que combinar la obtención de estímulos institucionales con los del SNI representa una entrada de dinero muy importante ante lo insuficientes

que pueden llegar a ser los salarios para la obtención de bienes y servicios necesarios para vivir. Por ello es posible pensar que el aspecto económico, en este caso el dinero, de una manera u otra es un elemento a considerar en organizaciones no empresariales como lo son la UAM y el SNI debido a que esa búsqueda de incentivos afecta en diversas formas el comportamiento de las personas y en consecuencia la forma en que operan dichas organizaciones, por ejemplo de no existir los estímulos en la UAM seguramente la realización de las actividades de algunos docentes serían muy diferentes a como lo son actualmente. Por otra parte, en ocasiones erróneamente se piensa que este tipo de organizaciones no son afectadas por aspectos económicos fuera de la asignación de sus respectivos presupuestos; por el contrario lo económico es un aspecto que no resulta ajeno a ningún tipo de organización y más en la actualidad. Además, la obtención de mayores ingresos puede ser en algunos casos lo más importante en un afán de sustentar un estilo de vida “digno” que permita por un lado satisfacer diversas necesidades y por el otro ser reconocidos positivamente por la sociedad en general, pues como ya se mencionó quien tiene más dinero es aceptado y “bien visto” por los demás, reconocido y investido con infinidad de cualidades. En ambos casos considerar la importancia del dinero para algunas personas en una organización puede contribuir a complementar un análisis organizacional hecho en primera instancia a través de temas como el poder, la cultura o el institucionalismo, por ejemplo. Aunado a la relevancia del dinero en la UAM y el SNI, también existe una influencia de lo económico con relación al

trabajo de las personas en ambas organizaciones, cuestión sobre la que se escribe a continuación.

Influencia de la lógica económica en el aspecto del trabajo en organizaciones como la UAM y el SNI: desvalorización y productividad.

El trabajo, más allá de considerarse actualmente una fuente de obtención de dinero, de acuerdo con Castaingts (2015) es un elemento fundamental dentro de la vida de los seres humanos pues a través de dicha actividad se crean los bienes y servicios necesarios para vivir, por ello este autor considera al trabajo como un hecho no sólo económico sino también social; que en combinación con el dinero y el Estado forman un espacio socioeconómico que permite la reproducción social del ser humano. Es por esa razón que dentro del predominio del capitalismo el trabajo no deja de ser central en cualquier sociedad pues es por medio de dicha actividad como las personas generalmente obtienen el dinero para adquirir aquello que les permita cubrir la gran variedad de necesidades que tienen. Además, bajo la lógica económica actual regularmente las personas adultas pasan gran parte de su tiempo trabajando en alguna organización (empresas en su mayoría), por lo cual, en su interior se configuran infinidad de aspectos que forman parte importante de la vida humana (Castaingts, 2000). Por todo esto, con base en Castaingts (2015) el trabajo puede verse como una relación social dominante y fundamental en la vida del ser humano, el trabajo no es individual sino social, por ello sin trabajo el sistema económico, social y político simplemente no funcionaría.

Sin embargo, irónicamente el trabajo desde hace mucho tiempo ha sido desvalorizado en el ámbito empresarial y se le llega a considerar simplemente

como uno más de los múltiples elementos que permiten la producción de bienes y prestación de servicios; “en la teoría económica actual, la neoliberal, el trabajo ya casi no juega ningún papel, dado que en esta concepción ya no se considera al trabajo como un esfuerzo humano para la producción de algo sino simplemente como <<capital humano>>, el trabajo es una forma de capital cuyo único sentido es su productividad, esto es, su capacidad de generar una ganancia” (Castaingts (2015, p.84-85). Esa concepción del trabajo en la lógica neoliberal se deriva de la importancia otorgada a las empresas en la sociedad actual (Castaingts, 2000; Schoijet y Worthington, 1993), ya que, al ser el mercado lo primordial dentro del neoliberalismo entonces la producción es lo más relevante para obtener un excedente y no importa cómo se logre; de esa forma desde hace tiempo para Castaingts (2015, p.94) “el trabajo en lugar de buscar la producción de satisfactores para las necesidades humanas pasó a ser orientado a la búsqueda de la ganancia”. Esto ha desencadenado que en las empresas se llegue a considerar al ser humano como una “herramienta” más al servicio del capital; incluso para Barba (2013, p.144) campos como la Teoría Administrativa o la Teoría de la Organización, a pesar de sus avances en el estudio de las organizaciones no dejan de considerar al ser humano como un objeto; pues en ambos “la persona, es una herramienta, un medio para la organización como si fuera una máquina o una técnica o un recurso”, de ahí la desvalorización mencionada por Castaingts (2015). Lo anterior para Chanlat (1994, 2006, 2012) desafortunadamente ha llevado a olvidar que el individuo es un actor y un sujeto, que tiene afectividad, que vive experiencias, un ser simbólico, ético, que convive

en sociedad, un ser de palabra, de deseos, de pulsiones, en síntesis un ser humano. Todos estos elementos que forman parte de cualquier persona, debido al predominio del enfoque económico neoliberal parecieran muchas veces ser omitidos u “olvidados”.

De esta manera entonces, se tienen dos formas complementarias de concebir al trabajo pues ambas conviven al mismo tiempo; una que lo desvaloriza y otra en donde es de suma importancia a nivel social (figura 4).



Figura 4. Dos visiones complementarias del trabajo en la sociedad actual

Fuente: Realizado con base en Castaingts (2015).

Así, en el ámbito empresarial generalmente se desvaloriza el trabajo lo cual lamentablemente en muchas ocasiones de acuerdo con Chanlat (1990), lleva a un dominio de la razón instrumental y de las categorías económicas cosificando al ser humano al concebirlo como un objeto; un “capital” para lograr la productividad tan buscada por las empresas. Derivado de esto, existe un aspecto sumamente llamativo en muchas empresas; desvalorizar el trabajo para concebirlo simplemente como un elemento que permite lograr mayor “productividad” para así obtener más ingresos; dicho fenómeno desafortunadamente ya no se da solamente en las empresas pues desde hace tiempo en organizaciones sin fines lucrativos, como en este caso la UAM y el SNI, es posible observar cómo la lógica económica ha influido en el accionar de ambas en cuanto a buscar una mayor

“productividad” por parte de sus integrantes, lo anterior debido a que de acuerdo con Chanlat (1997, p.5, citado en Castaingts, 2000):

Nociones y principios administrativos surgidos de la empresa privada: eficacia, productividad, realizaciones, capacidad, emprendedor, calidad total, cliente, producto, marketing, excelencia, reingeniería, etc., han invadido ampliamente las escuelas, las universidades, los hospitales, las administraciones, los servicios sociales, los museos, los teatros, las sociedades musicales y las sociedades con fines no lucrativos.

Lo anterior se puede analizar en el caso de la UAM con la implementación de los estímulos económicos; pues para otorgar tres de ellos (el Estímulo a la Trayectoria Académica Sobresaliente, el Estímulo a la Docencia e Investigación y la Beca de Apoyo a la Permanencia del Personal Académico) se requiere comprobar una “productividad” constante la cual se revisa con base en el Tabulador para Ingreso y Promoción del Personal Académico (TIPPA), donde se categorizan las distintas actividades que debe realizar el profesor-investigador por medio de la asignación de puntos para cada una de ellas. Por ejemplo, en el TIPPA se establece que dirigir una tesis de Licenciatura otorga hasta 220 puntos, de doctorado 880; presentar un trabajo de investigación en eventos especializados o dar una conferencia magistral puede otorgar un máximo de 330, realizar notas para cursos de licenciatura otorga 660, un reporte de investigación o técnico da 330, un artículo especializado de investigación puede representar hasta 3,300 puntos. Lo que se busca expresar es que en la UAM existe una lógica donde para obtener ingresos complementarios al salario base es necesario ser “productivo”,

de lo contrario sólo se obtiene un salario que como ya se mencionó en algunos casos no es suficiente para satisfacer todas las necesidades que se intentan cubrir. Se debe alcanzar una cierta puntuación del TIPPA para acceder a los estímulos; por ejemplo para recibir la Beca de Apoyo a la Permanencia del Personal Académico se requiere lograr 5,000 puntos anuales del TIPPA, para obtener el Estímulo a la Docencia e Investigación se necesita cubrir cierta puntuación dividida en tres niveles; 5,000 puntos anuales en el primero, 8,000 en el segundo y 11,000 en el tercero, respecto al Estímulo a la Trayectoria Académica Sobresaliente para hacerse acreedor a él se debe lograr a través de los años una puntuación acumulada del TIPPA de por lo menos 22,000; entre más puntos se acumulen el beneficio económico aumenta (lo máximo se recibe a los 121,000). En cuanto a la Beca de Reconocimiento a la Carrera Docente si bien no se obtiene a través del TIPPA, se otorga con base en las horas de clase que se imparten a lo largo del año, esto es, entre más horas de actividad docente se tengan mayor dinero se obtiene por esta vía. Por todo esto Porras y Bueno (1993) consideran que la obtención de ingresos adicionales en la UAM desde que se implementó dicho tabulador está ligada forzosamente a la productividad del académico medida ya sea en puntos TIPPA durante ciertos periodos de tiempo o en número de horas de clase impartidas.

De esta forma, no ser productivo se traduce en no acceder a los estímulos, situación que puede llevar a una “puntitis” en busca de obtener y mantener los apoyos de la UAM sin que en ocasiones se cuide la calidad de las actividades realizadas y evaluadas. Por ejemplo, en el ámbito de las actividades de

investigación como se observa en la tabla 2 se aprecia un incremento considerable entre 2005 y 2015, esto aun cuando el personal académico de la UAM no aumentó de forma significativa en el mismo periodo, ese crecimiento no necesariamente implica mayor calidad, simplemente muestra una mayor realización de actividades de investigación que finalmente se traducen en puntos del TIPPA para lograr la “productividad” requerida en ciertos estímulos.

Tabla 2

Actividades de investigación realizadas en la UAM. 2005-2015

Años	Número de actividades de investigación realizadas	Personal académico Total UAM
2005	10,020	2,853
2006	11,124	2,929
2007	12,122	2,882
2008	11,862	2,892
2009	13,327	2,911
2010	14,597	2,958
2011	15,471	3,004
2012	15,982	3,026
2013	16,010	3,057
2014	16,334	3,124
2015	16,438	3,090

Fuente: Elaboración propia con base en los Anuarios estadísticos UAM (2005-2014), Informe de Actividades UAM (2015) y UAM (2016).

En cuanto al SNI, para ingresar, mantenerse o subir de categoría es necesario contar también con una “productividad” comprobable en el rubro de la investigación (libros, capítulos de libros, artículos de investigación, patentes, desarrollos tecnológicos)⁹, esto debido a que desde hace tiempo en el SNI con base en Meyer y Rowan (1999) existe un mito racionalizado institucionalizado donde el ser “productivo” numéricamente hablando es evaluado positivamente independientemente de la calidad de lo presentado. Al respecto, de acuerdo con

⁹ De manera formal el reglamento del SNI (2013) marca que se evalúa tanto la cantidad como la calidad de los productos de investigación presentados por los interesados, por lo cual en teoría se intenta realizar una evaluación que considera tanto el aspecto cuantitativo como el cualitativo.

Hernández (2005, p.115) “los criterios del SNI han ido modulando la manera de evaluar la productividad de los investigadores, y desafortunadamente, se ha promovido más la cantidad que la calidad”, en el mismo sentido Ramírez (2012, p.121) afirma que las “diferentes comisiones dictaminadoras optan por cuantificar el desempeño de los científicos dando mayor jerarquía a aquellos que publican más artículos”; por su parte Porter (2012, p.89) considera que la evaluación en el SNI se volvió primordialmente cuantitativa, pues lo cualitativo pasa a segundo término al otorgarse mayor importancia al “número y peso de los expedientes en lugar de su impacto”. Para Sánchez (2010, p.232), esta situación se debe probablemente a que cada vez existe un mayor número de interesados en ingresar al SNI, razón por la cual se vuelve complicado para las comisiones dictaminadoras evaluar adecuadamente los trabajos en los tiempos establecidos, “frente a este dilema, muchas comisiones dictaminadoras optan por cuantificar el desempeño de los científicos dando mayor jerarquía a aquellos que publican más artículos y son más citados”. De hecho Esteinou (2012, p.159), manifestó que al tener pocas personas en las comisiones dictaminadoras del SNI (14 en cada una según el Reglamento del SNI, 2013) las evaluaciones se vuelven complicadas:

Las Comisiones Evaluadoras de las diversas áreas de conocimiento del SNI se encuentran muy presionadas por el enorme volumen de expedientes que cada año deben examinar. Simplemente en el año 2012 se recibieron aproximadamente 5,000 expedientes (2,000 de nueva incorporación y 3,000 de renovación tradicional) que tuvieron que ser revisados por las Comisiones Dictaminadoras compuestas por pocos miembros. Esta realidad provoca que los casos de los

académicos sean valorados de manera superficial, deficiente, incompleta o “atrabancada” [sic.]

Lo anterior entre otras cosas ha provocado que algunos investigadores miembros del SNI lleguen a caer en algo que Alvesson y Sandberg (2013) nombran el *gap-spotting*, la tendencia a realizar investigación incremental aunque sin verdaderas aportaciones a la generación de conocimiento; por el contrario en el mejor de los casos sólo ayuda a “comprobar” lo ya existente; y en un caso extremo implica hacer “refritos” de investigaciones anteriores con la intención de mantener una “productividad” aceptable por las comisiones dictaminadoras y así evitar ser degradado de categoría o salir del SNI. Dicha situación lamentablemente provoca, sí una mayor “productividad” de artículos de investigación, pero al mismo tiempo un gran descuido en el desarrollo de conocimiento a largo plazo que lleve a innovaciones científicas y tecnológicas las cuales puedan traducirse en patentes que contribuyan a resolver problemas sociales y no sólo empresariales (tabla 3).

Tabla 3

Artículos de investigación publicados por mexicanos y patentes otorgadas a mexicanos entre 2002 y 2011.

Años	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Artículos publicados	5,515	6,234	6,401	7,364	7,234	7,497	9,331	9,488	9,872	10,449
Patentes otorgadas	139	121	162	131	132	199	197	213	229	245

Fuente: Sistema Integrado de Información Sobre Investigación Científica, Desarrollo Tecnológico e Innovación –SIICYT- (2013).

El efecto del aspecto económico en este caso se ve reflejado en la dinámica del SNI desde hace varios años, pues con base en Drucker (2005, p. 54) la productividad propia de las empresas se visualiza también en una organización no lucrativa como el SNI:

Los investigadores simplemente cumplen con los requisitos que les piden en el SNI. El SNI pide tantos “papers” para nivel I, tantos “papers” para nivel II y tantos para el nivel III y la gente lo que quiere es o mantenerse en el Sistema o subir de nivel, lo cual es perfectamente comprensible porque implica un aumento salarial... lo que se está haciendo hoy día, simplemente, es obligar a los investigadores a que cumplan con una serie de requisitos y que no le quieran entrar a proyectos mucho más arriesgados en los cuales pudieran pasarse 3, 4 o 5 años sin publicar nada, porque el proyecto en el que se han metido es sumamente complejo y no va a permitir una producción científica según lo que solicita el SNI.

No adaptarse a una lógica donde la productividad se considera importante, implica una alta probabilidad de ser expulsado del SNI o bajar de categoría (Didou y Etienne, 2010), si eso pasa, entonces se disminuyen o pierden por completo los beneficios económicos que otorga el SNI; los cuales como ya se mencionó para algunos de sus integrantes son una parte central de sus ingresos totales.

Con lo expuesto hasta el momento, la intención de revisar a la UAM y el SNI ha sido argumentar como lo económico afecta la forma de concebir el trabajo del ser humano en sus organizaciones no importando si se trata de empresas, organismos creados por el Gobierno o universidades. En este caso en ambas organizaciones una lógica económica donde entre otras cosas el dinero es central, la empresa es el tipo de organización más importante y donde la productividad es condicionante para obtener más ingresos, ha impactado de tal manera que el trabajo de los académicos investigadores pone énfasis en la “productividad” para obtener más dinero, situación que desde una perspectiva crítica lleva a

desvalorizar en cierta medida su trabajo pues la generación de conocimiento a través de la investigación no es una actividad comparable a la producción de un bien para su comercialización. Permitir que la productividad priorice en lugares como la UAM o el SNI (intencionalmente o no), puede considerarse una forma sutil de ver a este tipo de organizaciones como una empresa que incentiva la mayor productividad por medio del trabajo de su “capital intelectual”, con lo cual existe el peligro de caer en lo que mencionan Barba (2013); Castaingts (2015) y Chanlat (1990, 1994, 2006, 2012); ver al ser humano como una herramienta más para la producción, una especie de objeto interesado únicamente en el dinero y que no tiene ni deseos, ni pulsiones, ni afectividad, ni palabra, ni historia, ni tiempo para socializar porque se preocupa más en ser “productivo” y obtener más dinero. No obstante, es necesario mencionar que en contraste, para la sociedad en general el trabajo de los académicos e investigadores de las IES públicas en especial, sí es valorado y respetado debido a su relación con la generación de conocimiento y la formación de profesionistas en las universidades. En el caso del SNI, su pertenencia también es valorada socialmente pues da cierto estatus y prestigio a quienes lo integran gracias al reconocimiento público otorgado por el Estado, incluso se valora tanto la pertenencia al SNI que una de las estadísticas más relevantes actualmente en muchas IES es cuántos de sus académicos forman parte de él.

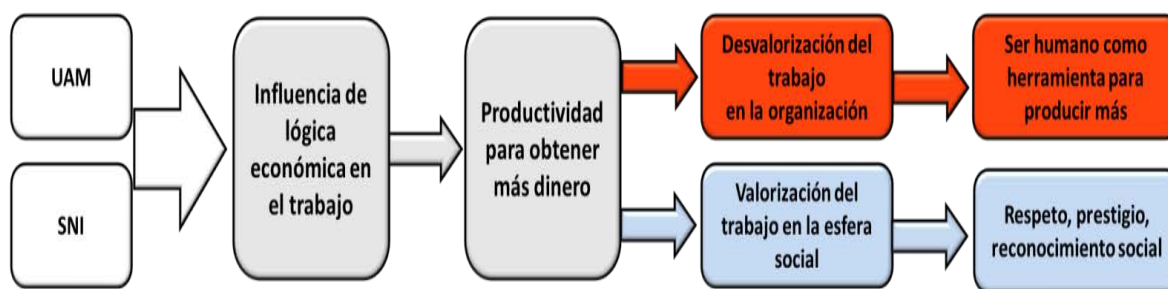


Figura 5. Influencia de la lógica económica en el trabajo. UAM y SNI.

Fuente: Elaboración propia

Lo expuesto en este documento intenta argumentar que lo económico realmente es una tema a considerar dentro del análisis organizacional, pues está presente en el contexto en que se encuentre cualquier organización, y por ello de una u otra manera tiene injerencia en el accionar de las personas y las organizaciones¹⁰. Es claro que el aspecto económico obviamente no se limita solamente a los temas del dinero o el trabajo, pues de acuerdo con Castaingts (2015) existen más elementos que están interrelacionados como por ejemplo, los circuitos monetarios, el sistema monetario, las tasas de interés, la tasa de crecimiento, los modos de producción así como la articulación de los mismos, los modos de consumo, el campo y el poder, entre otros. Sin embargo, dada la naturaleza del presente texto es imposible considerarlos todos en esta ocasión (figuras 6 y 7).

¹⁰ Esto no implica que lo económico sea lo más importante o lo único a considerar para el estudio de las organizaciones, pues también se tiene lo social, lo político, lo cultural, así como otros aspectos relacionados con la naturaleza del ser humano (como la filogénesis y la ontogénesis) que sirven para comprender más sobre las personas dentro de las organizaciones y a las organizaciones mismas.



Figura 6. Algunos aspectos económicos que afectan a las organizaciones
Fuente. Elaboración propia con base en Castaingts (2015).

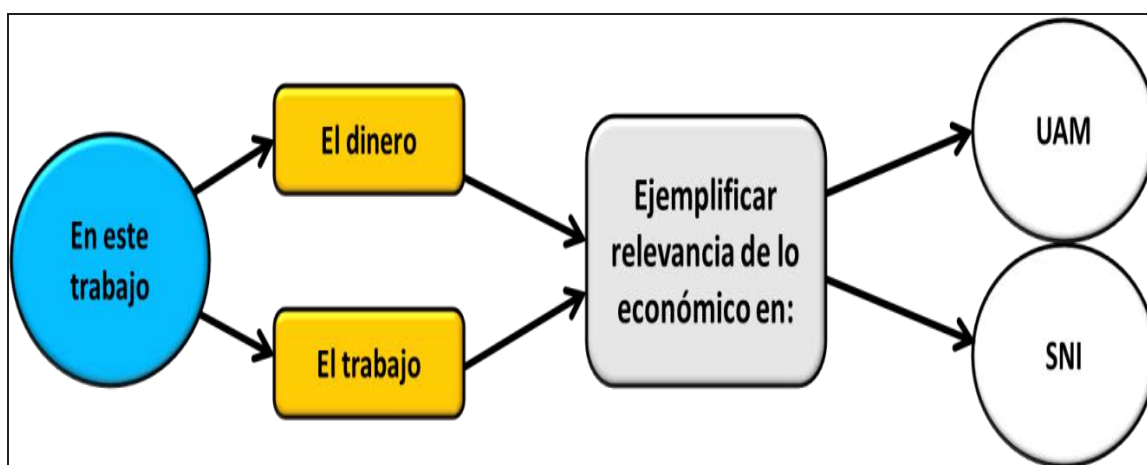


Figura 7. Elementos retomados para este trabajo
Fuente. Elaboración propia con base en Castaingts (2015).

Reflexiones finales

Con base en lo presentado a lo largo de este texto, entonces resulta pertinente afirmar que dentro del análisis organizacional actual, el aspecto económico no debe de ser omitido, pues aun cuando desde hace tiempo se ha vuelto necesario realizar un análisis con un enfoque más social y desde perspectivas alternativas a las que hacen énfasis en el estudio de las empresas (como la Administración y la Teoría de la Organización); como se expuso, lo económico está presente en todas las organizaciones. Pensar que lo económico únicamente tiene relevancia para las empresas es un error, pues organizaciones como la UAM y el SNI, cuyos objetivos en realidad no están enfocados en la búsqueda de excedentes sino en aspectos de beneficio social, proveen los mejores ejemplos de cómo lo económico no deja en ningún momento de tener injerencia en organizaciones no lucrativas debido a que se vive en un mundo donde la lógica económica cada vez es más predominante. En esta ocasión, solamente se retomó el dinero y el trabajo para presentar dicha situación, sin embargo, en la práctica son muchos los aspectos económicos que pueden tener relevancia en cualquier tipo de organización, la idea de elegir dos, no es omitir los demás, sino acotar con la intención de realizar un análisis más puntual. Por otra parte, la “invitación” a no olvidar lo económico en el análisis organizacional, no implica minimizar ninguna de las contribuciones que hasta ahora han realizado al estudio de las organizaciones otros campos de conocimiento como los Estudios Organizacionales, la Sociología, la Psicología, la Antropología, etc., por el contrario, intenta dejar en claro que considerar lo económico junto con lo social, lo político, lo cultural, lo simbólico, el poder, el cambio, el aprendizaje, entre otros temas; es adecuado para un estudio de las

organizaciones más amplio a través del cual se pueda realmente avanzar en la comprensión de ese fenómeno tan complejo que es la organización.

En cuanto a la problemática detectada¹¹ (concebir el trabajo como una herramienta enfocada a la “productividad” de forma similar a lo que sucede en algunas empresas), tanto en la UAM como en el SNI es necesario evaluar el funcionamiento de los estímulos que ofrecen ambas, esto con la intención de llevar acabo modificaciones enfocadas a mejorar las actividades realizadas. En ese sentido y aunque se requieren análisis más profundos al respecto, se considera adecuado proponer que en el caso de la UAM se de una adecuación del TIPPA en cuanto a los puntos que se otorgan para cada actividad realizada; esto es, que las puntuaciones mínimas y máximas establecidas incentiven a los académicos no sólo a realizar mayoritariamente actividades de investigación¹², sino también aquellas relacionadas con la docencia (diferentes a la impartición de cursos) y la preservación y difusión de la cultura. Lo anterior debe ir acompañado de una evaluación puntual y ética por parte de las comisiones dictaminadoras, pues no se trata sólo de “equilibrar” las puntuaciones, sino también de evaluar de forma imparcial (considerando la pertinencia y calidad en un sentido académico)

¹¹ En el caso de la UAM y el SNI el tema de la influencia del dinero, traducido en otorgar ingresos extraordinarios a los académicos investigadores, no se considera un problema en sí, pues en la práctica representa una alternativa para solventar las dificultades económicas que se enfrentan desde hace tiempo; los ingresos adicionales en diversos aspectos resultan benéficos para académicos UAM y miembros del SNI.

¹² Revisando datos sobre la UAM, la tendencia en los últimos años es que se realizan más actividades de investigación que de docencia (sin contabilizar la impartición de cursos) o preservación y difusión de la cultura. Por ejemplo en 2015 las actividades de docencia evaluadas fueron 4,957, las de preservación y difusión de la cultura 13,257, mientras que las de investigación 16,438 (Anuario Estadísticos UAM, 2015).

cada actividad para que de esa manera sigan realizándose un gran número de actividades pero no sólo en busca de más ingresos, también en beneficio de la comunidad académica UAM. Respecto al SNI de igual forma es necesario revisar su estructura y realizar modificaciones, una propuesta adecuada parece ser la de aumentar la cantidad de personas que hay en cada una de las comisiones dictaminadoras del SNI (sin que dejen de estar compuestas en todo momento por pares) con la idea de que esta acción permita realizar una evaluación a conciencia de los “productos” que presenta cada miembro o candidato, pues como se expuso el hecho de que cada vez haya más personas que buscan ingresar o mantenerse en el SNI conlleva mayor carga de trabajo para cada comisión; y en cierta forma es comprensible que no se pueda evaluar adecuadamente tantas solicitudes en tiempos acotados, en especial en cuanto a la calidad, pertinencia y beneficio para la sociedad. Por otro lado no sólo se requieren más evaluadores, también resultaría adecuado generar algún tipo de mecanismo al interior del SNI que incentive la generación de conocimiento a largo plazo (traducido por ejemplo en patentes) por parte de los investigadores SNI sin que eso implique se evaluados negativamente por falta de “productividad” durante algún tiempo.

Para finalizar sólo queda agregar que si bien lo económico debe ser considerado dentro del análisis organizacional, los aspectos inherentes del ser humano también deben de tomarse en cuenta dentro del estudio de las organizaciones, sobre todo en un contexto como el actual donde la lógica económica neoliberal es la imperante y la cual de una forma u otra ha promovido entre otros aspectos negativos el individualismo y la fragmentación social, la

destrucción del planeta, una mayor disparidad en la distribución de los excedentes y con ello cada vez más pobreza en el mundo, enfermedades fisiológicas-mentales en cada vez más personas; así como olvidar que en las organizaciones hay seres humanos (no máquinas o herramientas). Por ello el análisis organizacional actual debe considerar también aspectos humanos que ya han sido trabajados por otras ciencias, tales como la evolución del ser humano (Hass, 1987; Lewin, 1986; Piveteau, 1967), el desarrollo y funcionamiento del cerebro humano (Ronquillo, 1985, Smith, 1981), el lenguaje y la palabra como elemento característico y distintivo de la especie humana (Benveniste, 1999; Gusdorf, 1957; Mounin, 1971), el desarrollo neurobiológico y su relación con la inteligencia de las personas (Ginsburg y Oppen 1967), la forma en que se construyen las personas por medio de la afectividad (Erikson, 1987; Winnicott, 1979), así como la socialización y las relaciones interpersonales (Chanlat y Bédard, 1990; Laing, 1960); entre otros. Todos estos son aspectos que al igual que lo económico están presentes en cualquier organización por el simple hecho de que son seres humanos quienes las conforman. Dada la situación actual en el mundo, parece adecuado que en el análisis organizacional se sigan revisando la gran diversidad de temas como se hace hasta ahora (incluyendo las cuestiones inherentes al ser humano), pero recordando que la cuestión económica desde hace muchos años rige la vida sino de todos, sí de la mayoría de los seres humanos; por lo cual es un elemento que en algún momento dado debe considerarse para complementar los análisis iniciales realizados a través de otros temas, a final de cuentas no se

puede negar la realidad en la que se vive y esa es en muchos países incluyendo a México, una en la cual lo económico afecta a todo tipo de organización.

Referencias

- Alvarado, A. (2009). Vinculación Universidad-Empresa y su contribución al desarrollo regional. *Ra Ximhai. Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*, 5 (3), 407-414. Universidad Autónoma Indígena de México.
- Alvesson, M. y Sandberg, J. (2013). Has Management Studies Lost Its Way? Ideas for More Imaginative and Innovative Research. *Journal of Management Studies*, 50 (1), 128-152.
- Arbesú, M. (2004). Evaluación de la docencia universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (23), 863-890. Octubre-diciembre.
- Arbesú, M.; Gutiérrez, S. y Piña, J. (2008). Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación. *Reencuentro*, (53), 85-96. UAM Xochimilco. México.
- Arechavala, R. (2011). Las universidades y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica en México: una agenda de investigación. *Revista de la Educación Superior*, XL (2) (158), 41-57. Abril-Junio.
- Barba, A. (2013). Administración, teoría de la organización y estudios organizacionales. Tres campos de conocimiento, tres identidades. *Gestión y estrategia*, 21 (44), 139-152. Julio/diciembre.

- Barrera, H. y López, P. (2000). ¿Estar o no estar en el Sistema Nacional de Investigadores, qué significa? *Acta universitaria*. 10 (1), 43-45.
- Benveniste, E. (1999). Comunicación animal y lenguaje humano. *Problemas de Lingüística General*. T.1. Madrid, Siglo XXI.
- Cabrero, E. (2015). Principales logros y desafíos del Sistema Nacional de Investigadores de México a 30 años de su creación. *Revista CTS*, 10 (28), 177-187.
- Castaingts, J. (2000). *Los sistemas comerciales y monetarios en la tríada excluyente. Un punto de vista latinoamericano*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, Plaza y Valdés editores.
- Castaingts, J. (2015). *Dinero, trabajo y poder. Una visión de la economía actual latinoamericana para no economistas y economistas*. México: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana.
- Chanlat J.F. (1990). *L'individu dans L'organisation*. Québec: Les Preses de L'université de Laval.
- Chanlat, A. y Bédard, R. (1990). La administración: una cuestión de palabra. En *L'individu dans l'organisation, les dimensions oubliés Université*. Québec: Les Preses de L'université de Laval.
- Chanlat, J.F. (1994). Hacia una antropología de la organización. *Gestión y política pública*, 3 (2), 317-364.
- Chanlat, J.F. (2006). *Ciencias Sociales y Administración. En defensa de una antropología general*. Medellín: Fondo editorial Universidad EAFIT.

- Chanlat, J.F. (2012). Anthropologie des organisations. En José Allouche. *Encyclopédie des ressources humaines*. Vuibert.
- Cordero, G.; Galaz Fontes; J. y Sevilla, J. (2003). *La evaluación de la diversidad en el trabajo académico: Los programas de estímulo de la UABC 1990-2002*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y Universidad Autónoma de Baja California.
- Cortada, J. (2001). *Management del nuevo siglo. Gestión y trabajo en la nueva economía digital*. Buenos Aires: Prentice Hall.
- Didou, S. y Gérard E. (2010). *El Sistema Nacional de Investigadores, veinticinco años después*. México: ANUIES.
- Drucker, R. (2005). Mesa redonda: Impacto del SNI y su futuro en la ciencia nacional. *Una reflexión sobre el Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación*. México: Foro Consultivo, Científico y Tecnológico y Academia de Ciencias.
- Dufour, M. (1995). Síntesis. En *Cuadernos de Administración*. N° 20 (mayo) Cali: Univalle.
- Erikson, E. (1987). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Ediciones Hormé.
- Esteinou, M. (2012). Hacia un nuevo Sistema Nacional de Investigadores que contribuya al desarrollo equilibrado del país. en Vega y León, S. (coord.) (2012). *Sistema Nacional de Investigadores. Retos y perspectivas de la ciencia en México*. México: UAM-Xochimilco.
- Etzioni, A. (1986). *Organizaciones modernas*. México: UTEHA.

- Fortes, B.M. (2012). El Sistema Nacional de Investigadores como termómetro de la inteligencia colectiva. En Vega y León, S. (coord.). *Sistema Nacional de Investigadores. Retos y perspectivas de la ciencia en México*. México: UAM-Xochimilco.
- Galaz Fontes, J.; Padilla, L.; Gil-Antón, M. y Sevilla, J. (2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana. *Calidad en la educación*, (28), 53-69. Julio.
- Galaz Fontes, J., De la Cruz, A., Rodríguez, R., Cedillo, R. y Villaseñor, M. (2012). El académico mexicano miembro del Sistema Nacional de Investigadores: una primera exploración con base en los resultados de la encuesta. "La reconfiguración de la profesión académica en México". En Fernández, N. y Marquina, M. *El futuro de la Profesión Académica*. Universidad Nacional de tres de febrero.
- Ginsburg, H. y Oppen, S. (1967). Epistemología genética y las consecuencias de los estudios de Piaget para la enseñanza. En *Piaget y la teoría del desarrollo intelectual*. Madrid :Prentice-Hall.
- Gusdorf, G. (1957). *La palabra*. Ediciones Galatea Nueva Visión.
- Hass, H (1987). *Del pez al hombre*. Barcelona: Biblioteca Científica Salvat.
- Hernández, I. (2005). El SNI veinte años después. Recuento de algunas virtudes y defectos de nuestra propia comunidad. En *Una reflexión sobre el Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación*. México: Foro consultivo y Tecnológico y Academia de Ciencias.

- Holland, J. (2004). *El orden oculto. De cómo la adaptación crea complejidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ibarra, E. (1993a). Neoliberalismo, educación superior y ciencia en México. Hacia la conformación de un nuevo modelo. En Ibarra, E. (coord.). *La universidad ante el espejo de la excelencia. Enjuegos organizacionales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.
- Ibarra, E. (1993b). La Universidad Autónoma Metropolitana y los límites de la modernización. Análisis de las significaciones de una experiencia institucional aparentemente exitosa (1974-1992). En Ibarra, E. (coord.). *La universidad ante el espejo de la excelencia. Enjuegos organizacionales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.
- Laing, R. (1960). *El yo dividido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lewin, R. (1986). *Evolución Humana*. Barcelona: Biblioteca Científica Salvat.
- Mateo, J. (2006). Sociedad del conocimiento. *ARBOR Ciencia, pensamiento y cultura*, 182 (718), pp. 144-151. Madrid.
- Meyer, J. y Rowan, B. (1999). Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia. En Powell, W. y Di Maggio, P. (comp.). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y administración Pública, A. C., Universidad Autónoma del Estado de México. (1991).
- Mounin, G. (1971). *Saussure, presentación y textos*. Barcelona: Editorial Anagema.

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento*.

México: Oxford University Press.

Oficina de Transparencia UAM (2016). Archivo en Excel con información sobre personal académico por categoría y nivel para el período 2005-2015 y sobre categorías que tienen los investigadores UAM que pertenecen al SNI en el período 2008-2015.

Padilla, L. (2010). El Académico Mexicano Miembro del Sistema Nacional de Investigadores: Su contexto institucional, uso del tiempo, productividad académica, e implicaciones salariales. En el *primer Congreso de los Miembros del Sistema Nacional de Investigadores*. Querétaro, Mayo 5-8.

Piveteau, J. (1967). *De los primeros vertebrados al hombre*. Barcelona: Editorial Labor.

Porras, S. y Rodríguez, L. (1993). Deshomologación Salarial: ¿cuánto por punto? *El Cotidiano*, 91-98.

Porter, V. (2012). La etapa de consolidación del Sistema Nacional de Investigadores. En Vega y León, S. (coord.). *Sistema Nacional de Investigadores. Retos y perspectivas de la ciencia en México*. México: UAM-Xochimilco.

Ramírez, V. (2012). Desafíos del Sistema Nacional de Investigadores. En Vega y León, S. (coord.). *Sistema Nacional de Investigadores. Retos y perspectivas de la ciencia en México*. México: UAM-Xochimilco.

Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico (2015). En Legislación Universitaria UAM.

- Rivas, L. (2004). La formación de investigadores en México. *Perfiles Latinoamericanos*. (25), 89-113.
- Rondero, N. (2007). Impacto de las becas y estímulos en la producción del trabajo académico: el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana. *Revista Sociológica*, 22, (65), 103-128. Septiembre-diciembre.
- Ronquillo, J. (1985). *El cerebro*. Madrid: Aula Abierta Salvat.
- Sánchez, H. (2010). 25 años del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y su impacto en las Políticas de Evaluación de la Educación Superior en México. *Matices. Revista de posgrado*, 5 (13).
- Sarukhán, J. (1989). The Status of Mexican Science and Technology Research: Potential Avenues for Collaborative Programmes with the United States. *Estudios Mexicanos*. 5, (2), 265-280.
- Schoijet, M. y Worthington, R. (1993). Globalization of Science and Repression of Scientists in Mexico. *Science, Technology, & Human Values*, 18 (2), 209-230.
- Simon, H. (1952). Comments on the Theory of Organizations. *The American Political Science Review*, 46 (4), 1130-1139.
- Smith, C. (1981). *El cerebro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tabulador del personal académico de base UAM (2015). Proporcionado por la Oficina de Transparencia de la UAM.
- Terrones, H. (2005). El SNI, la repatriación y la descentralización: experiencias de un joven investigador. En *Una reflexión sobre el Sistema Nacional de*

Investigadores a 20 años de su creación. México: Foro Consultivo, Científico y Tecnológico.

Winnicott, D. W. (1979). *Realidad y juego*. Barcelona: GEDISA.

Zubieta, J.; Suárez, G. y Gómez, A. (1999). Problemática del desarrollo científico y tecnológico en México. *Estudios mexicanos*, 15 (1), 193-211.

Electrónicas

Anuarios estadísticos UAM (2005-2015). Recuperados de
<http://www.uam.mx/transparencia/inforganos/anuarios/>
<http://www.uam.mx/transparencia/inforganos/anuarios/index.html>

Banco Mundial (2013). *Ciencia y Tecnología*. Recuperado de
<http://datos.bancomundial.org/tema/ciencia-y-tecnologia>

Becas y Estímulos del Personal Académico UAM (2015). En *Semanario de la UAM*. Acuerdo 04/2015 del Rector General. Recuperado de
<http://www.uam.mx/transparencia/tabulador2015/becas.html>

Informe de Actividades UAM (2015). Recuperados de
http://www.transparencia.uam.mx/inforganos/rg/2015/Informe_Actividades_UAM_2015.pdf
<http://www.transparencia.uam.mx/inforganos/rg/2015/ANEXO-ESTADISTICO-informe-RG-2015.xlsx>

Jiménez, A. M. (2006). Las crisis económicas de México en 1976 y 1982 y su relación con la criminalidad. *Revista Sincronía*. México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de <http://sincronia.cucsh.udg.mx/jimenezw06.htm>

Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores (2013). Recuperado de
[http://www.conacyt.gob.mx/index.php/sni/convocatorias-](http://www.conacyt.gob.mx/index.php/sni/convocatorias-conacyt/convocatorias-sistema-nacional-de-investigadores-sni/marco-legal-sni/reglamento-sni/841-reglamento2013-1/file)

[conacyt/convocatorias-sistema-nacional-de-investigadores-sni/marco-legal-sni/reglamento-sni/841-reglamento2013-1/file](http://www.conacyt.gob.mx/index.php/sni/convocatorias-conacyt/convocatorias-sistema-nacional-de-investigadores-sni/marco-legal-sni/reglamento-sni/841-reglamento2013-1/file)

Sistema de Administración Tributaria (2016). *Salarios mínimos*. Recuperado de

http://www.sat.gob.mx/informacion_fiscal/tablas_indicadores/Paginas/salarios_minimos.aspx

Sistema Integrado de Información Sobre Investigación Científica, Desarrollo

Tecnológico e Innovación -SIICYT- (2013). *Indicadores científicos y tecnológicos 2011*. Recuperado de

[http://www.conacyt.gob.mx/siicyt/index.php/indicadores-cientificos-y-](http://www.conacyt.gob.mx/siicyt/index.php/indicadores-cientificos-y-tecnologicos/anexo-informe-2011)

[tecnologicos/anexo-informe-2011](http://www.conacyt.gob.mx/siicyt/index.php/indicadores-cientificos-y-tecnologicos/anexo-informe-2011) <http://geo.virtual.vps-host.net:8080/SIICYT/sniestados.do?method=inicializa&anio=2012>

Universidad Autónoma Metropolitana (2015). *Becas y estímulos del personal*

académico. Recuperado de <http://www.uam.mx/transparencia/becas.html>

UAM (2016), Acuerdos del Rector General 1974-2013. Recuperado de

<http://www.uam.mx/acuerdosrg/>

El cambio organizacional en la gestión universitaria. El caso del PRODEP y el Sistema Nacional de Investigadores

Deneb Elí Magaña Medina¹
 Norma Aguilar Morales²
 Candelaria Guzmán Fernández³

Resumen

En México de las funciones sustantivas universitarias es la docencia la que se ha cultivado con mayor empeño en las instituciones de educación superior. El migrar de una concepción de docencia a un esquema de investigación en las Instituciones de Educación Superior Públicas en México, representó un cambio de paradigma y cambios en las organizaciones que fueron dirigidos de forma externa por diversos programas y organismos. EL objetivo de esta investigación es la descripción a través de un análisis documental de cómo la influencia de las políticas públicas lideradas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), han dado lugar a cambios organizacionales en las políticas institucionales de las Universidades Públicas en México, y cómo su evolución ha estado marcada por las directrices nacionales que son modificadas sexenalmente. Los parámetros de análisis se centraron esencialmente en el contraste teórico del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT, y los parámetros que evalúan, las cuales son las categorías en las que se centró el análisis. Se concluye que si bien los resultados de los programas han sido positivos, su influencia también ha sido en detrimento de la autonomía de los órganos gestores y de toma decisiones internos.

Palabras clave: Cambio organizacional, investigadores, políticas públicas.

¹ deneb_72@yahoo.com Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Domicilio Institucional: Av. Universidad s/n Zona de la Cultura, Villahermosa Tabasco, México. División Académica de Ciencias Económico Administrativas, C.P. 86000

² gialca@hotmail.com Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Domicilio Institucional: Av. Universidad s/n Zona de la Cultura, Villahermosa Tabasco, México. División Académica de Ciencias Económico Administrativas, C.P. 86000

³ candyguzmanf@hotmail.com Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Domicilio Institucional: Av. Universidad s/n Zona de la Cultura, Villahermosa Tabasco, México. División Académica de Ciencias Económico Administrativas, C.P. 86000

Organizational change in university management. The case of PRODEP and the National System of Researchers

Abstract

In Mexico of the university substantive functions is the teaching that has been cultivated with greater commitment in the institutions of higher education. The migration from a conception of teaching to a research scheme in Public Higher Education Institutions in Mexico represented a paradigm shift and changes in the organizations that were externally directed by various programs and agencies. The objective of this research is the description through a documentary analysis of how the influence of public policies led by the Ministry of Public Education (SEP) and the National Council of Science and Technology (CONACYT) have led to organizational changes in the institutional policies of the Public Universities in Mexico, and how their evolution has been marked by the national guidelines that are modified every six years. The analysis parameters focused essentially on the theoretical contrast of the Program for Professional Teacher Development (PRODEP) and the National System of Researchers (SNI) of CONACYT, and the parameters they evaluate, which are the categories in which it was focused the analysis. It is concluded that although the results of the programs have been positive, their influence has also been to the detriment of the autonomy of the managing organs and of internal decisions.

Key Words: Organizational change, research, public politics

Introducción

La literatura sobre los modelos de gobierno y gestión universitaria y su evolución en el tiempo contiene un debate aún irresuelto. Este debate no se refiere a la necesidad de las reformas, que son aceptadas por prácticamente todos los analistas, sino a la orientación que deben tomar y las consecuencias de las transformaciones estructurales que están teniendo lugar *de facto*. Parker y Jary (1995) alertaron de que las reformas en el mundo anglosajón podrían llevar a las instituciones universitarias a una suerte de involución que las conduciría a soluciones más propias de la industria orientada al consumo de masas, e inadecuadas considerando la misión de la institución universitaria. En el lado opuesto, Villareal (2001) defiende la oportunidad de las reformas operadas en los sistemas anglosajones y demanda medidas semejantes para la universidad española.

En el mundo anglosajón, buena parte de los trabajos han destacado la pérdida de autonomía de los académicos (Macfarlane, 2005) y el incremento paralelo de la autoridad de los gestores (profesionales o académicos) en las instituciones universitarias (Bryson, 2004); aunque también hay algunos trabajos que describen la proliferación de unidades tecno estructurales en las mismas (Rhoades y Sporn, 2002).

En México de las funciones sustantivas universitarias es la docencia la que se ha cultivado con mayor empeño en las instituciones de educación superior públicas, en parte por considerar que ésa es la misión fundamental de la universidad, sin embargo la sociedad demanda un rol más activo de las

universidades para migrar de un modelo napoleónico basado en la docencia, al modelo alemán de Humboldt basado en la universidad que integra docencia e investigación (Guerrero y González, 2011).

El migrar de una concepción de docencia a un esquema de investigación en las Instituciones de Educación Superior Públicas en México, representó un cambio de paradigma y cambios en las organizaciones que fueron dirigidos de forma externa por diversos programas y organismos.

Entre los programas que mayor influencia han tenido en estos cambios estructurales se abordaran la evolución e influencia esencialmente de los dos que han tenido mayor impacto en los actores de la educación, el hoy conocido como Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) que ha evolucionado con diferentes nombres, y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), que ha permitido generar esquemas de investigación y generación de conocimiento en las Universidades, Instituciones de Educación Superior y Centros de Investigación del país.

EL objetivo de esta investigación es la descripción a través de un análisis documental de cómo la influencia de las políticas públicas lideradas por la Secretaría de Educación Pública y el CONACYT, han dado lugar a cambios organizacionales en las políticas institucionales de las Universidades Públicas en México, y cómo su evolución ha estado marcada por las directrices nacionales que son modificadas sexenalmente.

Los parámetros de análisis se centraron esencialmente en el contraste teórico de los programas citados y los parámetros que evalúan, las cuales son las categorías en las que se centró el análisis.

El cambio organizacional y la gestión universitaria

La concepción de cambio organizacional es un concepto dinámico, que ha evolucionado a través del tiempo y los diversos contextos.

Hellriegel, Jackson y Solcum (2005) lo definen como transformaciones asociadas al diseño o funcionamiento de una organización, y los cambios pueden generarse por factores internos y externos a la misma, que pueden ser graduales o radicales y en función de la oportunidad como reactivos o previsibles.

En el desarrollo del constructo, las definiciones y enfoques han variado, por ejemplo, en la década de los 70's del siglo XX, la tendencia era la conceptualización de las organización como empresas con ambientes rígido y con poca trascendencia en el estudio del cambio tanto de factores endógenos como exógenos a la organización. En la década de los 80's la atención en el capital humano se incrementó y por ende la intervención en las mismas, considerando al cambio como un factor de trascendencia. En los 90's surge el concepto de cambio organizacional como un proceso transformador que implica interacción de distintos elementos y evaluación constante, pero que reconoce la influencia externa en la toma de decisiones. A inicios del siglo XXI la concepción del término visto como un proceso multifactorial se contempla la construcción de una realidad social en la que influyen elementos internos y externos (Rivera, 2013).

Al-Haddad y Kotnour (2015), realizan una revisión exhaustiva sobre el concepto de cambio organizacional cuya evolución resumen en un esquema de evolución y enfoques del término (figura 1), que aporta diversas perspectivas que han probado su efectividad a lo largo del tiempo.

Desde la perspectiva interorganizacional, la organización se percibe como un sistema abierto, en el cual se reconoce una influencia externa sobre las organizaciones, mediante la intervención de agencias gubernamentales, regulaciones públicas y privadas, sindicatos, y relaciones con el mercado, entre otros. De esta forma, el cambio se estudia como la capacidad que tienen los elementos que conforman el ambiente de una organización para influir en su estructura, procesos y dinámicas internas. Desde esta perspectiva, el cambio puede ser concebido de dos maneras distintas: como un proceso de adaptación a condiciones cambiantes en el ambiente, y como un proceso en el cual se sustituyen viejas formas organizacionales por nuevas (Castillo, 2006).

Disciplina	Porqué la disciplina es importante para el cambio	Autores
Psicología y Sociología	Por qué las personas realizan o no el cambio Lewin (1946) Investigación para la acción y el desarrollo organizacional	Schein (1988) Psicología Organizacional Cummings & Huse (1989) Modelo de Investigación Acción Weisboard Productividad e Investigación futura en transformación
Administración y Liderazgo	Cómo ciertos principios y practicas pueden ayudar a lograr el cambio y la obtención de metas Fayol Funciones de la Administración Ford Producción masiva Sloan Conservadurismo corporativo Drucker La práctica de la Administración Cómo planificar, organizar y dirigir personas y recursos que afecten el cambio	Miller y Rice (1967) Los cuatro Subistemas. El cambio por etapas Simon Administración del Comportamiento Kotter (1996) Liderando en modelo de cambio Mitzberg (1979) El concepto de cambio incremental Beer y Nohria (2000) La teoría “e” (valor financiero) y “o” (desarrollo del capital humano). McCaskey (1982) Cambio y Ambigüedad Kanter (1984) Los cambios importantes y el lado humano del cambio Hamel (2000) Modelo de Insurrección

Disciplina	Porqué la disciplina es importante para el cambio	Autores						
Ingeniería de Gestión (EM) e Ingeniería Industrial (IE)	Métodos detallados de procesos y sistemas integrados de los cuales se produce el cambio.	Taylor El padre de la Administración Científica		Crosby Hacerlo bien a la primera		Sink et al., (1995) porque Método		
	Los valores y las habilidades necesarias para cambiar.	Juan Dirección Funcional Cruzada y Resistencia al cambio		Deming (1986) 14 reglas de la Calidad		Total		
		Shewhart El padre del Control de calidad Estadística						
	Línea de tiempo		1900	1920	1940	1960	1980	2000

Figura 1. Diferentes teorías que han influido en la evolución de la concepción del cambio organizacional Fuente: Traducido de Al-Haddad & Kotnour (2015, p. 237)

En la teoría neo institucional, la fuente de acción organizacional es vista como exógena a la organización y con ello se aumentan las perspectivas de supervivencia al mejorar la evaluación social respecto a la organización (Zucker, 1987; Heugens, 2009, citados por Romero, Matamoros y Campo 2013). Esto también implica, que se pueden generar prácticas que reduzcan la eficiencia técnica (capacidad de desempeñarse en el mercado competitivo) al cumplir con las demandas institucionales impuestas por el ambiente, en donde el imperativo de legitimidad actúa como fuente de inercia.

Bajo el amparo de esta teoría se analizan los programas que han influido de manera importante en el crecimiento y desarrollo de las instituciones de educación superior públicas en México, el PRODEP y el S.N.I.

Origen del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP)

El origen del PRODEP, surge en un contexto donde la Secretaría de Educación Pública en México, organismo encargado de regular las políticas en educación, reconoce que el Profesorado a nivel universitario necesita una formación completa capaz de realizar con calidad sus funciones, permitiéndole comprender y comunicar conocimientos en niveles superiores a los que imparten con experiencia apropiada, esto es actividades docentes y de generación o aplicación innovadora del conocimiento (SEP, 2010, p.3).

El programa inicia operaciones en la que fuera la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en donde Castañeda (2010) señala como fecha de inicio 1994 operando de

manera simultánea con el Programa Nacional de Superación Académica (SUPERA). Sin embargo, el programa establece oficialmente su operación en 1996 como lo señalan documentos oficiales y diversos autores (Lastra y Kepowicz, 2006; Rosas, Magaña y Guzmán, 2008; SEP, 2006).

Dentro de las instituciones de enseñanza superior, en todo el curso de la década de los noventa, se dio un significativo impulso a la estrategia de evaluación del personal académico a través de implantar programas de estímulo salarial. Con el cambio de sexenio, y la consecuente definición de lineamientos de política educativa en la nueva administración, se redefinieron algunas de las estrategias impulsadas en la década y se plantearon nuevas prioridades.

La Comisión de Evaluación de la Enseñanza Superior (CONAEVA) fue la instancia encargada de llevar adelante la implantación de procesos de evaluación en las distintas instancias del sistema: evaluación institucional (concebida como autoevaluación de las universidades), evaluación de los subsistemas universitario y tecnológico (a cargo del conglomerado SEP-ANUIES) y evaluación de programas académicos, encomendada a comités de pares académicos y coordinada por la CONAEVA.

Tanto en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, como en los subsecuentes, se reconoció el rezago implícito en el estancamiento de la expansión del sistema de enseñanza superior y se estableció el apoyo en la formación de la planta académica (Rodríguez, 1998).

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 el cual presentó por primera vez como estrategia, la prioridad del fortalecimiento en la educación

superior, a través de la superación académica del profesorado y el desarrollo de cuerpos colegiados en las dependencias de educación superior, así como la generación y aplicación del conocimiento (SEP, 2006).

Posteriormente en el Programa Nacional de Educación 2007 -2012, el objetivo se centró en elevar la calidad educativa a través de mecanismos sistemáticos de evaluación de resultados, con la finalidad de generar un modelo de universidad, en donde se generan cuatro funciones sustantivas, siendo la investigación una de ellas (Secretaría de Gobernación, 2007). Sin embargo, para este momento las universidades no estaban preparadas para adoptar un esquema de organización fuera de su normatividad y de las formas cotidianas de trabajo por lo que la adaptación de sus estructuras se convirtió en un proceso de adopción de los esquemas de evaluación ya existentes.

En el actual Programa Nacional de Desarrollo 2013-2018, el impulso aparente se ha centrado en consolidar los cambios generados en las últimas dos décadas, para supuestamente dar el siguiente paso, la detonación del desarrollo de la Investigación y el Desarrollo Tecnológico, aun cuando la evolución en el discurso es superior a la realidad en materia de generación del conocimiento, los esquemas de evaluación han evolucionado para dar paso a la investigación de mayor impacto tanto nacional como internacional (Secretaría de Gobernación, 2013).

De manera individual el propósito del PRODEP fue la habilitación del profesorado, para migrar de la docencia al esquema de investigación, docencia y extensión; de forma colectiva la estrategia fue la creación de los cuerpos académicos entendidos como “grupos de profesores que generan “investigación

colegiada o en equipo que fomentan la capacidad institucional para generar o aplicar el conocimiento; identificar, integrar y coordinar los recursos intelectuales de las instituciones en beneficio de los programas educativos y articular esta actividad con las necesidades del desarrollo social, la ciencia y la tecnología en el país” (SEP, 2008, p.5).

El PRODEP sustentó la formación de los estudiantes de educación superior, planteando como principio la formación académica del profesorado y su articulación en grupos disciplinares llamados cuerpos académicos, buscando elevar la calidad del profesorado y mejorar su dedicación a las tareas académicas fundamentales, principalmente, centradas en la figura del profesor de tiempo completo como docente-investigador. De esta forma el subsistema de educación superior, fue orientándose cada vez más por los resultados de su trabajo académico (Rosas y Magaña, 2013).

Para operar el Programa en las universidades públicas, la SEP, a través de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, estableció a partir de 1997, convenios de colaboración con cada una de ellas en los que se sentaron las bases para mejorar el nivel de formación de sus profesores de tiempo completo e impulsar el desarrollo de los cuerpos académicos adscritos a sus Dependencias de Educación Superior (DES) (SEP, 2006).

Los Cuerpos Académicos y el trabajo en equipo

La SEP, a partir del año 2001, enriqueció sus estrategias para promover en las universidades públicas el entendimiento de la organización de los profesores bajo

la estructura académica denominada “cuerpo académico”, considerado éste de manera oficial, como un grupo de profesores-investigadores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente, los profesores investigadores que los integran atienden los programas educativos afines a su especialidad en varios niveles, participan en los programas de tutelaje individual o en grupo de estudiantes y realizan actividades de gestión académica (SEP, 2006).

El concepto de “cuerpo académico” (CA) fue erróneamente interpretado en los inicios de la operación del Programa, debido a que el trabajo en equipo en las universidades generalmente se hacía alrededor de los programas educativos o de los planes y programas de estudio pero nunca, o casi nunca, se incluía la función de investigación. En estos procesos se ha fomentado que la labor académica en las instituciones debe realizarse por grupos o equipos de trabajo, más aún cuando se trate de temas que requieren atención multidisciplinaria o interdisciplinaria (SEP, 2006).

Castañeda (2010) explica que durante la crisis de la educación superior en México (1989 a 2000) se enfatizaba la escasa existencia de “cuerpos académicos” en las Instituciones de Educación Superior (IES) y se planteaba como una alternativa para su viabilidad y desarrollo el impulso a la constitución y fortalecimiento de los mismos. Se trató en su primera versión que cubría de 1996 a 2006 de una política transexenal que se ha visto fortalecida a través de los años,

y se ha constituido en el principal instrumento del ámbito institucional de las Entidades de Educación Superior que la conforman.

La definición de la figura, ha sufrido muy pocas modificaciones desde su concepción inicial en el discurso oficial de la Secretaría de Educación Pública, pero no ha sido lo mismo en el imaginario colectivo, que ha logrado trascender de una concepción de obligación institucional, hasta un estilo de vida hoy día.

En la última versión de las reglas de operación del PRODEP (SEP, 2015), un cuerpo académico es definido como: “Un grupo de profesores/as de tiempo completo que comparten un conjunto de objetivos y metas académicas comunes y, además, de acuerdo con la orientación del subsistema” (p. 105).

Se categorizan por grados de consolidación, Cuerpo Académico Consolidado (CAC), Cuerpo Académico en Consolidación (CAEC), y Cuerpo Académico en Formación (CAEF), determinados por la madurez en: Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), Líneas Innovadoras de Investigación Aplicada y Desarrollo Tecnológico (LIIADT), Líneas de Investigación, en temas disciplinares o multidisciplinarios en Lengua, Cultura y Desarrollo (LILCD); que desarrollan de manera conjunta a partir de las metas comunes que establecen los integrantes.

Se definen tres niveles de consolidación de los cuerpos académicos: Cuerpo Académico Consolidado (CAC), cuenta con productos académicos reconocidos por su buena calidad y que se derivan de LGAC/LIIADT/LILCD consolidadas. Los integrantes del CA cuentan con amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos, fundamentalmente lo hacen a nivel doctorado, participan

conjuntamente en LGAC/LIADT/LILCD de manera sólida, participan en la revisión y actualización de los planes y programas de estudio en los que imparten docencia y, especialmente, en los de nivel Licenciatura y dan evidencia de ello. La mayoría de los integrantes cuenta con el reconocimiento al Perfil Deseable, tienen un alto compromiso con la institución, colaboran entre sí y su producción es evidencia de ello. El segundo nivel es el Cuerpo Académico en Consolidación (CAEC), que cuenta con productos académicos reconocidos por su buena calidad y que se derivan del desarrollo de las LGAC/LIADT/LILCD que cultivan. Los integrantes participan conjuntamente en LGAC/LIADT/LILCD y dan cuenta de ello, por lo menos la tercera parte de quienes lo integran cuenta con amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos, la mayoría de los integrantes cuentan con reconocimiento al perfil deseable, El CA cuenta con evidencias objetivas respecto a su vida colegiada y a las acciones académicas que llevan a cabo en colaboración entre sus integrantes y colabora con otros CA. Por último están los Cuerpos Académicos en formación (CAEF) cuyos integrantes tienen definidas las LGAC, LIADT o LILCD que cultivan, tiene proyectos de investigación conjuntos para desarrollar las LGAC/LIADT/LILCD y ha identificado algunos CA afines, y de alto nivel, de otras instituciones del país o del extranjero con quienes desean establecer contactos (SEP, 2015).

Sistema Nacional de Investigadores (SNI)

El Sistema Nacional de Investigadores [SNI], fue creado por acuerdo presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de julio de 1984, para reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento

científico y tecnología, y también como una respuesta urgente para mantener y repatriar a científicos en el país, ante la crisis económica por la que entonces atravesaba el país y que amenazaba, a causa de la fuga de cerebros al extranjero o su ocupación en otros asuntos en territorio mexicano, la existencia misma de la investigación (Sánchez, 2010).

De acuerdo con Didou y Gérard (2011), la generación del programa se considera como la primera manifestación de un estilo de política pública del gobierno federal que introdujo la evaluación, como un principio central para la atribución de financiamientos no presupuestales para las instituciones y no salariales para los individuos; justificó la aplicación de mediciones de productividad (o bien de otros indicadores contruidos como pruebas de calidad por las instancias operadoras de un dispositivo de evaluación y acreditación que cuenta hoy con múltiples ramificaciones) y exigió la comprobación de resultados, obtenidos o factibles de alcanzar por parte de los solicitantes, ya fueran instituciones, académicos o estudiantes. El SNI estableció el mecanismo inaugural en la construcción de un sistema para el aseguramiento de calidad de la investigación, hoy central en el escenario de la educación superior

El SNI surge con un doble propósito como lo señala Sánchez (2010): el primero, beneficiar a las instituciones de educación superior y de investigación científica, así como a la nación por entero; el segundo, fortalecer los ingresos del personal académico y científico pertenecientes a las instituciones del país.

El programa fue un parteaguas para la educación superior en una economía de finales de los años 80's y durante los 90's del siglo XX, que erosionaba el poder

adquisitivo y condiciones de trabajo de los académicos e investigadores (Sarukhan, 2005 citado por Didou y Gérard, 2010).

Desde su creación no ha habido otro cambio para apoyar de manera estructural a la ciencia y la tecnología, pero el rol que desempeña ya no es solo de un complemento salarial, sino que se ha convertido en un indicador que incide en los programas gubernamentales de apoyo financiero a proyectos individuales o colectivos para la provisión de recursos extraordinarios manejados por la Secretaría de Educación Superior o el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Sevilla, Galaz y Arcos, 2008).

El reconocimiento no ha modificado su esquema de evaluación desde su creación, se otorga a través de la evaluación por pares y consiste en conceder el nombramiento de investigador nacional. Esta distinción simboliza la calidad y prestigio de las contribuciones científicas y hace una distinción en la generación de conocimiento e investigación de impacto. En paralelo al nombramiento se otorgan estímulos económicos cuyo monto varía con el nivel asignado. El SNI tiene por objeto promover y fortalecer, a través de la evaluación, la calidad de la investigación científica y tecnológica, y la innovación que se produce en el país. El Sistema contribuye a la formación y consolidación de investigadores con conocimientos científicos y tecnológicos del más alto nivel como un elemento fundamental para incrementar la cultura, productividad, competitividad y el bienestar social (CONACYT, 2008).

Las distinciones que confiere el SNI se clasifican en tres categorías que son: I. Candidato a Investigador Nacional; el cual debe contar con grado de doctor,

demostrar capacidad para realizar investigación científica y tecnológica y no haber transcurrido más de quince años después de haber concluido la licenciatura. **II.** Investigador Nacional, con tres niveles, el primero: que debe también poseer el grado de doctor Haber realizado trabajos de investigación científica o tecnológica original y de calidad, lo que demostrará mediante la presentación de sus productos de investigación o desarrollo tecnológico, Haber participado en la dirección de tesis de licenciatura o posgrado, impartición de cursos, así como en otras actividades docentes o formativas, haber participado en actividades de divulgación de la ciencia o la tecnología; para el segundo nivel debe cumplir con los requisitos del nivel anterior y además haber realizado, en forma individual o en grupo, investigación original, científica o tecnológica reconocida, apreciable, consistente, donde se demuestre haber consolidado una línea de investigación, y haber dirigido tesis de posgrado y formado recursos humanos de alto nivel; para el tercer nivel, además de cumplir con lo establecido en los dos primeros, deber haber realizado investigación que represente una contribución científica o tecnológica trascendente para la generación o aplicación de conocimientos, haber realizado actividades sobresalientes de liderazgo en la comunidad científica o tecnológica nacional, contar con reconocimiento nacional e internacional, por su actividad científica o tecnológica, y haber realizado una destacada labor en la formación de recursos humanos de alto nivel para el país. **III.** Investigador Nacional Emérito, deberá contar con al menos 65 años de edad, haber tenido al menos tres evaluaciones consecutivas y cumplido quince años de manera ininterrumpida como investigador nacional en el nivel III (CONACYT, 2012).

Es evidente que el programa generó un apoyo directo a la investigación en ciencia y tecnología, que permitió generar el crecimiento de la productividad nacional, dando paso a cambios en las políticas públicas en materia de generación de conocimiento hasta la generación de la Ley de Ciencia y Tecnología que establece como principio orientador el apoyo a las actividades científicas y tecnológicas señalando como base de una política de estado que sustente la integración del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, el incremento de la capacidad científica, tecnológica y la formación de investigadores para resolver problemas nacionales fundamentales, que contribuyan al desarrollo del país y a elevar el bienestar de la población en todos sus aspectos (CONACYT, 2012).

A la fecha este programa ha generado diversos problemas estructurales que han generado un cambio pero no un impacto en la organización educativa, pues la generación de un cumplimiento de indicadores de publicación de resultados, no necesariamente genera un impacto en la generación del conocimiento o en la sociedad en general. Por otra parte esta carrera veloz por cumplir los indicadores ha generado un efecto Mateo (es decir se le da más o los que más tienen) que ha permitido grupos privilegiados y redes de poder en la toma de decisiones Drucker (2010, citado por Sánchez, 2016).

Este fenómeno concuerda con lo expuesto por Powell y Dimaggio (1991) en el Nuevo Institucionalismo aplicado al análisis organizacional, en donde se enfatiza las maneras en que es estructurada la acción y es posible el orden, mediante sistemas de reglas compartidas que, al mismo tiempo, restringen la inclinación y

capacidad de los actores a la optimización, y privilegian a algunos grupos cuyos intereses son garantizados mediante recompensas y sanciones.

Se concuerda con Sánchez (2016) al señalar que la evolución en las estructuras de los actores de la educación, para integrar a la investigación como actividad sustantiva, o como un medio de mejorar sus condiciones salariales, no ha sido un proceso sencillo y rápido, pues el acoplar diversas políticas y normas que permitieron la creación de infraestructura y condiciones para su desarrollo, generó esquemas que aún hoy día no se logran integrar. Los esquemas de evaluación hoy día, han convertido la evaluación de pares en una élite que decide sobre lo que es calidad científica cada vez más hacia los indicadores internacionales de impacto en la difusión y no en la vinculación con la economía y el desarrollo social.

Conclusiones

Las reformas que se han dado en la educación superior en los últimos tiempos en México, responden a intereses y modelos de los países del primer mundo, tratando de cambiar el modelo colegial tradicionalmente han tenido las universidades por un modelo gerencial más cercano al aplicado en las empresas privadas, donde se privilegia la centralización, la autoridad y la rendición de cuentas, restándole autonomía al académico. En este sentido, la teoría de la organización establece que la centralización acelera la toma de decisiones, pero no necesariamente hace que las decisiones sean mejores ya que no toman en cuenta el punto de vista de todas las partes involucradas, a su vez, la

estandarización de los procesos puede ser útil en algunos procesos como el ingreso de estudiantes y la administración de las partidas presupuestarias, pero no en las funciones sustantivas como la docencia y la investigación, por lo cual las reformas deben ser aplicadas con inteligencia, tomando en cuenta la teoría de la organización pero demostrando sensibilidad hacia los actores implicados en el funcionamiento de las instituciones (Olaskoaga-Larrauri, González-Lazkibar, Marún-Espinosa y Onaíndia-Gerrikabeitia, 2015).

No hay que dejar a un lado que la influencia externa que han ejercido estos programas en las organizaciones de educación superior en el país, han dinamizado sus estructuras en función de la búsqueda de recursos financieros que han permitido la evolución de los grupos de investigación y mejorado sus condiciones de trabajo; sin embargo, la influencia que han ejercido estos programas en las Universidades Públicas del país, han sido también en detrimento de su autonomía, pues su adopción ha sido supeditada a la obtención de financiamiento, lo cual obliga su adopción de forma indirecta y a cambios organizacionales que no necesariamente responden a la función social de las Universidades Públicas.

Otro de los aspectos que es necesario resaltar, es todo cambio en la organización requiere planeación, para permitir la participación de sus actores en los distintos procesos (Garbanzo, 2016) pero los programas sexenales que van cambiando conforme cambian de ideales quienes los operan, no permiten una planeación de largo plazo, lo que dificulta una evolución de normas y políticas internas hacia objetivos definidos de manera específica.

Es posible concluir que los cambios en la gestión de las universidades públicas se ha visto influida de manera importante por el financiamiento que brindan estos dos programas con enfoques diferentes, pues mientras el PRODEP se ha centrado en buscar un equilibrio entre las funciones sustantivas del profesor, migrando paulatinamente de un perfil docente a la actividad de investigación, el SNI no ha modificado sus objetivos de generar conocimiento de impacto a nivel nacional o internacional, haciendo quizá cada vez más estrictos los indicadores de evaluación para eliminar la subjetividad de los pares académicos.

Sin embargo, se concuerda con De Vries (2005) en señalar que a pesar de la influencia de las políticas públicas federales en el desarrollo de la investigación de impacto, la universidad pública sigue aferrándose al modelo napoleónico de docencia y su evolución en este sentido ha sido muy lenta, quizá influida por los grupos de poder que rigen las políticas públicas en investigación en México, que dan cabida, en función de aspectos financieros, a una élite para la cual están destinados los recursos.

El reto para la Universidad Pública en México, es la adopción de una gestión administrativa moderna, cuyos principales objetivos sean la función eficaz, y eficiente en la toma de decisiones y en los procesos de evaluación y control administrativo, con la finalidad de poder migrar a generar conocimiento de impacto para toda la sociedad (Labarca, Ferrer y Villegas, 2006).

Para finalizar, hay que reconocer los aportes positivos que han tenido el PRODEP y el SNI en la vida académica de las Universidades, pero su evolución hacia objetivos más definidos y aportaciones de trascendencia, que permitan

cambios estructurales en las organizaciones de educación superior, es una asignatura pendiente en las políticas de largo plazo de los actores involucrados en la gestión universitaria de México.

Referencias

- Al-Haddad, S. & Kotnour, T. (2015). Integrating the organizational change literature: a model for successful change. *Journal of Organizational Change Management*, 28(2), 234 – 262. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/JOCM-11-2013-0215>
- Bryson, C. (2004). What about the workers? The expansion of higher education and the transformation of academic work, *Industrial Relations Journal*, 35(1): 38-57.
- Castañeda, J.B. (2010). *Los cuerpos académicos del PROMEP. Una mirada desde los académicos estudio introductorio*. En J.B. Castañeda. Los cuerpos académicos del PROMEP Tomo 2 (pp.35-44). Culiacán, Sinaloa, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Castillo, G. (2006). Una propuesta analítica para el estudio del cambio en las instituciones de educación superior. *Perfiles Educativos*, 28(111), 37-70.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2008, 21 de mayo), Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 33-50. Recuperado el 14 de abril de 2011 de http://www.conacyt.gob.mx/SNI/SNI_Reglamentacion/Documents/SNI_Reglamento_2008.pdf

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, (2012, 26 de diciembre). ACUERDO por el que se reforman diversos artículos del Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores. *Diario Oficial de la Federación*. Segunda Sección, 1-16.

De Vries, W. (julio-diciembre, 2005). El cambio organizacional y la universidad pública CPU-e [en línea]. *Revista de Investigación Educativa*, 1, 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121715004>

Didou, A., y Gérard, E. (2010). *El Sistema Nacional de Investigadores, Veinticinco años después. La comunidad científica entre distinción e internacionalización*. México: ANUIES.

Didou, A., y Gérard, E. (2011). El Sistema Nacional de Investigadores en 2009 ¿Un vector para la internacionalización de las élites científicas?. *Perfiles Educativos*, 33(132), 29 – 47.

Garbanzo, G. (2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Educación*, 40(1), 67-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44043204005>

Guerrero, T. y González, F. (2011). *La generación de conocimiento científico en relación con sus efectos en la sociedad: análisis comparativo de la situación en España y México*. Tesis para optar al grado de doctor de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Recuperada <http://eprints.ucm.es/13189/1/T33136.pdf>

- Hellriegel, D., Jackson, S. y Solcum, J. (2005). *Administración. Un enfoque basado en competencias* (10 Ed.). México: McGraw-Hill de México.
- Lastra R. y Kepowicz, B. (2006, mayo). PROMEP-SNI: Hito respecto al bien ser personal y el bien estar colectivo. *Reencuentro*. 45, 1-19. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34004505>
- Labarca, N., Ferrer, J., y Villegas, E. (2006). Cambio organizacional: Aspecto trascendental para las instituciones de educación superior en Venezuela [en línea]. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(1), 1-7. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131595182006000100006
- Mcfarlane, B. (2005). The disengaged Academia: the Return from Citizenship, *Higher Education Quarterly*, 59(4): 296-312.
- Olaskoaga-Larrauri, J., González-Lazkibar, X., Marún-Espinosa, E. y Onaindia-Gerrikabeitia, E. (2015). Reformas organizativas en las instituciones de educación superior, condiciones laborales y reacciones de los académicos. *RIES Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7 (17), 102-118. Recuperado de: <http://ries.universia.net>
- Parker, M.; y Jary, D. (1995). The McUniversity: Organization, Management and Academia Subjectivity, *Organization*, 2(1): 319-338.
- Powell, W. y Dimaggio, P. (1991). *El nuevo institucionalismo en el Análisis Organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rhodes, C., Hollinshead, A. & Nevill, A. (2007). Changing times, changing lives: a new look at job satisfaction in two university Schools of Education located in

the English West Midlands. *Research in Post-Compulsory Education*, 12(1), 71-89

Rivera, A. (2013). El cambio organizacional: un proceso estratégico de adopción y adaptación. *Gestión y estrategia*, 44, 93 – 105.

Rodríguez, R. (1998). *Expansión del Sistema Educativo Superior en México 1970 – 1995*. En ANUIES. Tres décadas de políticas del Estado en la Educación Superior. México: Autor. Recuperado de http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/libros/lib11/000.htm

Romero, J., Matamoros, S. y Campo, C.A. (2013). Sobre el cambio organizacional. Una revisión bibliográfica. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 23(50), 35-52.

Rosas, J., Magaña, D.E. y Guzmán, C. (2008). Posibilidades de consolidación y crecimiento de los Cuerpos Académicos de la División Académica de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. *Hitos de Ciencias Económico Administrativas*, 14(39), 67 – 74.

Rosas, J. y Magaña, D. (2013). Los cuerpos académicos y desarrollo institucional de las Universidades Públicas Estatales. En S.P. Aquino, D.E. Magaña y P.A. Sánchez (Eds). *Cuerpos académicos en educación superior: retos para el desarrollo institucional* (79-104). Villahermosa, Tabasco, México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Sánchez, H. (2010). 25 años del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y su impacto en las Políticas de Evaluación de la Educación Superior en México. *Matices* [en línea], 5(13), 1-18.

- Sánchez, H. (2016). *El Sistema Nacional de Investigadores (SIN) en el Vértice (2012-2016)/ Balance a la mitad del sexenio de Enrique Peña Nieto*. Ponencia presentada Congreso Internacional de Educación y Evaluación, 2(2). Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/pdf2016/C010.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2006). *PROMEP - Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. (1ª Edición). México. Autor. Recuperado de <http://promep.sep.gob.mx/infgene/PROMEPanalisis1.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2008, 30 de diciembre). ACUERDO número 453 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). *Diario Oficial de la Federación*. Décimo segunda sección. Recuperado de http://promep.sep.gob.mx/reglas/Reglas_PROMEP_2009.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2010, 31 de diciembre). ACUERDO número 568 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). *Diario Oficial de la Federación*. Séptima sección. Recuperado de http://promep.sep.gob.mx/reglas/Reglas_PROMEP_2011.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2015, 31 de diciembre). ACUERDO número 24/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) para el ejercicio fiscal 2016. *Diario Oficial de la Federación*. Décimo primera sección, 1185 – 1331.

Secretaría de Gobernación (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*.

Recuperado de

<http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=transformacion-educativa>

Secretaría de Gobernación (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013 -2018*.

Recuperado de <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>

Sevilla, Galaz y Arcos, (2008). La participación del académico en procesos de planeación y su visión institucional. *REDIE* [en línea], 10(2), 1-18.

Villareal, E. (2001). Innovation, Organization and Governance in Spanish universities, *Tertiary Education and Management*, 7(2): 181-195.

Esquemas flexibles de financiamiento, literatura de la excelencia y procesos de evaluación y acreditación en la educación superior de México: Algunas consideraciones sobre su dinámica reciente

Luis Manuel Juncos Quiané¹

Resumen

Hace ya algunos años Eduardo Ibarra Colado, a juego de reflexionar sobre el carácter peculiar de los fenómenos ocurridos a la universidad contemporánea, desarrolló un particular enfoque para estudiar la manera en que la *institución universitaria* se ve afectada por los procesos que caracterizan a la sociedad actual. Un aspecto que destaca en su trabajo es la manera en que hilvana elementos teóricos provenientes de diferentes campos de las ciencias sociales y los articula con el análisis organizacional, ello con la intención de interpretar la manera en que se ha promovido el proceso de cambio en las organizaciones universitarias. En este contexto se destaca la difusión y creciente influencia que ha tenido la *literatura de la excelencia*, este enfoque –perteneciente a la *visión integracionista de la cultura organizacional*– ha contribuido a delinear las premisas básicas para gobernar el comportamiento de los individuos en las organizaciones y, entonces, a reinventar y recrear las identidades de quienes en ellas participan. Derivado de lo anterior se cuestionan los medios y mecanismos que han incentivado la difusión de esa literatura, su articulación con la retórica del aprendizaje y cambio organizacional así como su presencia en el discurso de la *Nueva Gerencia Pública* y la estrategia que conlleva a establecer *esquemas flexibles de financiamiento*. A partir de lo anterior, el objetivo del presente trabajo es presentar algunos referentes teóricos base para su estudio y, al mismo tiempo, se muestran algunos datos respecto al amplio espectro e influencia que han adquirido los procesos de *evaluación y acreditación* de la educación superior en México.

Palabras clave: Financiamiento a la educación superior, literatura de la excelencia, evaluación, acreditación de programas y Nueva Gerencia Pública.

¹ juncos.luis@yahoo.com.mx Economista por la Escuela Superior de Economía del IPN, Maestro en Estudios Latinoamericanos por la FCPyS de la UNAM y Doctor en Estudios Organizacionales por la UAM-Iztapalapa. Actualmente es profesor-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional y miembro del Cuerpo Académico Planeación, Políticas y Diversidad. Institución de Afiliación: Universidad Pedagógica Nacional Dirección de la Institución: Periférico Sur 3313, San Jerónimo Aculco, Delegación Magdalena Contreras, Ciudad de México. C.P.10400. Teléfono: (55) 5639-0328

Contexto en el que se perfila la relevancia del estudio de los procesos de evaluación y acreditación en la educación superior de México

En este apartado se presentan algunos elementos que nos condujeron a centrar nuestra atención en el tema objeto de estudio de este trabajo. La intención es contextualizar el debate abierto sobre las transformaciones que se han ido efectuando a las formas de gobierno, financiamiento, gestión y organización de las organizaciones universitarias en México. Lo aquí referido abona al objetivo establecido para este ejercicio de investigación, el cual implica estudiar e interpretar los rasgos más recientes que han adoptado los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior en México, su posible relación con la literatura de la excelencia, la concreción de ello en la figura de esquemas flexibles de financiamiento y, entonces, sus posibles efectos en la dinámica organizacional.

Hacia el año 2010, a juego de su aniversario número 70, *El Colegio de México* (COLMEX) publicó una colección de textos denominada *Los grandes problemas de México*, conformada por 16 volúmenes. Fiel a su tradición académica el COLMEX seleccionó a una amplia gama de especialistas (reconocidos por su trayectoria académica y profesional) para la realización de esta obra; se conjuga en ella la intención de contribuir a conmemorar el bicentenario del comienzo de la gesta de independencia y el centenario del inicio de la revolución mexicana. Lo anterior ha representado la oportunidad para conocer el trabajo de investigación realizado en diversos campos del conocimiento y, al mismo tiempo, abrir el debate sobre las reflexiones realizadas y los hallazgos presentados.

En la introducción de cada volumen de la obra se explica que, entre las pretensiones, se encuentra el motivar la reflexión sobre los grandes problemas que aquejan a nuestro país así como perfilar algunas tendencias y el posible desarrollo futuro de los temas contenidos en sus páginas. En coincidencia con esta aseveración, se decidió dedicar tiempo a estudiar y revisar con más detalle algunos de los apartados contenidos en el volumen VII de esta colección.

El volumen VII -dedicado al tema de la educación- merece, para los estudiosos del hecho educativo, una especial atención. Coordinado por Alberto Arnaut y Silvia Giorgulli, el texto presenta un conjunto de trabajos que están clasificados en cuatro grandes temas: *educación básica*, *educación media superior*, *educación superior* y *diversidad y desigualdad educativa*. En el apartado *Educación Superior* llamó nuestra atención el trabajo escrito por Rodolfo Tuirán y Christian Muñoz quienes titulan a su contribución *La política de educación superior: Trayectoria reciente y escenarios futuros*; cabe señalar que, en ese momento, ambos eran funcionarios en la Subsecretaría de Educación Superior, el primero como titular de la dependencia y el segundo se ostentaba como asesor del subsecretario.

El hecho de que un par de funcionarios públicos presentaran un escrito de esa naturaleza generó la expectativa de identificar un conjunto de claves que, dada la posición y formación académica de los autores, permitieran perfilar algunos de los rasgos y referentes clave sobre el carácter que ha ido asumiendo la gestión pública en materia de educación superior en México.

Por otro lado, la revisión hecha a uno de los trabajos escritos por Eduardo Ibarra Colado agregó algunos referentes más a nuestro trabajo inicial de análisis.

Nos referimos, específicamente, a *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. En dicho texto se presenta un ejercicio de interpretación sobre la complejidad de los fenómenos que aquejan a la institución universitaria en México en la transición entre el siglo XX y el XXI. El contraste de estas dos obras y el interés por la dinámica e importancia que ha asumido la evaluación a entidades universitarias como un medio para la obtención de recursos extraordinarios (esquemas flexibles de financiamiento) nos condujo a centrar el interés en los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior en México.

En este documento se presentan algunos datos iniciales de un trabajo que indaga y se aproxima hacia lo que ha ocurrido con la dinámica de la política adoptada a principio de los años 90 del siglo pasado, orientada a *flexibilizar los esquemas de financiamiento* mediante la asignación de *fondos extraordinarios* a la educación superior, medida que ha servido como base, desde nuestra óptica, para consolidar la difusión de la *literatura de la excelencia*.

Elementos teóricos para el estudio de los procesos de evaluación y acreditación de organizaciones universitarias en la República Mexicana

Respecto de los acontecimientos ocurridos a la universidad en la sociedad contemporánea, Ibarra Colado explica que un hecho relevante a estudiar son los procesos a través de los cuales se “establecen las vinculaciones entre el comportamiento de los individuos y las estructuras de la organización, con la finalidad de clarificar su impacto operativo en términos de eficiencia y control”

(2003, p. 193). En línea con las ideas de Deal y Kennedy (1982) y Schein (1985), Ibarra Colado considera que el comportamiento de los individuos puede ser abordado desde la perspectiva de los valores y las creencias que promueven la *unidad* y la *integración* en torno a la organización, lo cual se contempla en algunos de los estudios que han atendido el tema de la *cultura organizacional* (Ibarra Colado, 2003, pp. 193-194). En un primer momento, explica, se asumía que los miembros de una organización comparten una *cultura única*; ello basado en la propuesta de Talcott Parsons quien consideraba que la organización puede ser analizada como un *sistema institucionalizado de valores que orientan la acción* (Parsons, 1956), y enfatizaba: “la consistencia, del orden y el consenso, negando la existencia de grupos que pudieran representar otras culturas, o la presencia de conflictos y ambigüedades (Martin, 1992:45-70)” (Ibarra Colado, 2003, p. 194).

De esta manera, la cultura es considerada como una *propiedad* de la organización, de esta forma es tomada como unidad monolítica, es decir, como la *cultura DE la organización*; así los directivos y ejecutivos están obligados a propiciar un *sentimiento de responsabilidad comunitaria* (Ouchi, 1981), de tal manera que se facilite “la integración de los miembros de la organización, en torno a los valores colectivos que generen lealtad y compromiso, y que otorguen un claro sentido de pertenencia; [...]” (Ibarra Colado, 2003, p. 194).

La productividad sería, derivado de los referidos argumentos, una consecuencia natural de la cohesión social alcanzada por la organización, en la que el cambio se observa como un desequilibrio momentáneo que busca la constitución de un *nuevo orden cultural* ampliamente compartido (Ibarra Colado,

2003). En ese orden de ideas, la *literatura de la excelencia* (Guest, 1992; Peters y Waterman, 1982) se constituye como una variante de esta visión integracionista de la cultura organizacional la cual, como enfoque, ha contribuido a establecer las premisas básicas para *gobernar el comportamiento de los individuos en las organizaciones* y coadyuva, al mismo tiempo, a inventar y recrear sus identidades (Ibarra Colado, 2003, p. 194).

La influencia de este discurso se puede ver reflejada en la constitución de nuevos esquemas de gestión en tanto que:

La literatura de la excelencia se estructura a partir de una idea fundamental: las organizaciones deben construir un escenario que proporcione a los individuos un sentido figurado de ellos mismos como sujetos de excelencia, haciéndolos responsables directos del destino de la organización; la introyección de esta *imagen*, que se funda en la exaltación de la perfección narcisista y la capacidad emprendedora, permitirá a las organizaciones aprovechar todas las energías del individuo, que trabajará en los márgenes de sus capacidades con el único objetivo de “ser el mejor”. (Ibarra Colado, 2003, pág. 194)

Destaca la idea de generar la condiciones (ambientes, nuevas reglas, elementos simbólicos, entre otros) para *construir un escenario* que produzca en los miembros de la organización un *sentido figurado* como *sujetos de excelencia* apoyándose, fundamentalmente, en exaltar los impulsos *narcisistas* del colectivo; es decir, busca apoyarse en los procesos psicoemocionales para introyectar un discurso que le apuesta a conseguir el trabajo esforzado de los miembros para

cumplir con la meta de competir con otros a efecto de ser los mejores; en este sentido, es evidente que esta idea no es en abstracto sino siempre ocurre en relación a los otros. Es en este plano que el lenguaje y los símbolos se erigen como una herramienta fundamental para moldear el comportamiento individual y grupal porque “se constituye como una estrategia discursiva que persigue la idealización de la organización mediante el valor de la excelencia” (Ibarra Colado, 2003, pág. 195); induciendo, de esta forma, a los individuos a usar todas sus facultades y energía para alcanzar tal fin. En este tenor, Ibarra Colado, explica que:

[...] su fuerza deriva de la capacidad operativa que se obtiene al proyectar un sistema de representaciones que carece de un referente específico: la excelencia es una idea difusa que difícilmente se puede rechazar, por lo que su traducción operativa queda resguardada de posibles críticas; la aplicación de los estándares de desempeño, los procedimientos de evaluación y los sistemas de recompensa, se ve así grandemente facilitada. (Ibarra Colado, 2003, p. 195)

Las propuestas basadas en esta estrategia discursiva lograron facilitar enormemente los procesos de reestructuración aplicados a las organizaciones en los últimos tiempos; pues exaltaron la personificación del *ideal de la excelencia* – reflejado en cada miembro de la organización como *materialización corpórea de la excelencia*- porque cada uno de los miembros de la organización “al ser un “recurso” altamente productivo, con iniciativa, siempre disponible, en fin,

comprometido literalmente hasta la muerte” (Ibarra Colado, 2003, p. 195), podrían ser alineados a las intenciones definidas por la alta dirección de la organización.

Esta posibilidad de producir un escenario fue concretada a partir de la articulación de estos enfoques con las técnicas japonesas de los años setenta y ochenta, con la retórica del aprendizaje organizacional, el cambio y la innovación; desarrollando así una nueva filosofía gerencial. Para el caso del estado y la acción de gobierno este fenómeno se sintetizó en la visión promovida por la Nueva Gerencia Pública (New Public Management) que recuperó la mentalidad de los hombres de negocios con el fin de conducir con eficiencia, se afirmaba, la atención de los problemas de la sociedad, atribuyendo a la pereza cultural de los individuos toda la responsabilidad del posible fracaso de las medidas adoptadas (Ibarra Colado, 2003, p. 195).

Con base a lo anterior es posible preguntarse: ¿de qué manera la definición de políticas públicas en materia de educación superior han contribuido a *construir un escenario* que conduce a una reestructuración de la formas de organización, a la reorientación en el gobierno de los individuos y en la recreación de las identidades de los miembros en la institución universitaria?

La política educativa en materia de educación superior: antecedentes y perspectivas futuras; la mirada de los responsables de su orientación y ejecución

Para ubicar algunas ideas y hechos que permitan formular posibles respuestas al anterior cuestionamiento se consideró pertinente recuperar lo expuesto por Tuirán y Muñoz (2010). Estos autores explican que, después de un largo periodo

de expansión de la educación superior, el arribo a los años noventa del siglo XX se ve acompañado por la dificultad para reordenar el rumbo de las universidades públicas, en su mayoría estatales, las cuales mantienen como base de su funcionamiento la condición jurídica de *autonomía*; desde su opinión esta circunstancia, en la práctica, impide la participación directa de los diferentes ámbitos y niveles de gobierno en la definición de las acciones cotidianas que aquellas realizan (Tuirán & Muñoz, 2010).

La ampliación de la matrícula, sin la aplicación de medidas para asegurar la calidad de los programas educativos, provocó que las universidades públicas del país -desde la óptica de Tuirán y Muñoz- se encontraran mal preparadas para enfrentar el gran crecimiento de la matrícula en los años siguientes, en ese tenor:

El déficit en materia de cobertura, calidad y equidad obligó a dar un giro a las políticas públicas a partir de los noventa, sobre todo a partir de la segunda mitad de la década. A semejanza de lo ocurrido casi 20 años atrás, se optó por sumar iniciativas en distintas arenas de la vida académica e institucional antes que por una reforma integral del sistema, pero a diferencia de lo ocurrido entonces, los cambios transformaron profundamente los mecanismos de regulación y gobierno de la educación superior. (Tuirán & Muñoz, 2010, p. 373)

Lo anterior, percibido como un proyecto reformista, adquirió legitimidad a partir del *clima ideológico* de principios de los noventa, aseveran Tuirán y Muñoz (2010, p. 373). Además, en ese contexto, se enfatizó el proceso de transformación de las entidades gubernamentales que incluyó la privatización de empresas públicas, la

descentralización de servicios sociales (salud y educación), la apertura comercial y los procesos de desregulación; adicionalmente, el estado “abandonaba el papel pasivo, retrotraído a la única función de proveedor de recursos financieros, para asumir un papel más activo en la regulación y orientación del sistema de educación superior.” (Tuirán & Muñoz, 2010, pp. 373-374). Esta circunstancia no ocurre a partir de herramientas de planificación centralizada, sino que se acude a una “serie de mecanismos, mucho más afines al espíritu de la época que ponían el acento en la dirección a distancia de los procesos” (Tuirán & Muñoz, 2010, p. 375. Cursivas nuestras).

Este conjunto de mecanismos de *dirección a distancia* fue la base para la transformación de la institución universitaria, dicho proceso se caracteriza porque:

El abanico de medidas incluía *la nueva política de financiamiento* y el *fortalecimiento de la práctica de la evaluación en todos los niveles de gestión y operación*. También se implementaron medidas específicas para impulsar la profesionalización de la planta de profesores y la diversificación de la oferta educativa. Las acciones se desarrollaron en forma gradual y, en conjunto, *desencadenaron una profunda reforma del sistema de educación superior*. (Tuirán & Muñoz, 2010, p. 375. Cursivas nuestras)

De esta manera, al financiamiento de las universidades mediante el esquema tradicional de subsidio ordinario se agregó la modalidad de *fondos extraordinarios*, en este tenor:

A la par del financiamiento a las universidades por medio del subsidio ordinario se instrumentó por primera vez en esos años una modalidad de *asignación de recursos extraordinarios* basada en los requerimientos y en los resultados de las instituciones de educación superior. Programas como el Promep (Programa de Mejoramiento del Profesorado) o el PIFI (Programa Integral de Fortalecimiento Institucional) inauguraron una nueva modalidad de inversión en la educación superior que tendría una notable expansión en la década siguiente. (Tuirán & Muñoz, 2010, p. 376. Cursivas nuestras)

A través de estos fondos se canalizaron recursos a áreas críticas como la profesionalización docente, la formación de Cuerpos Académicos, la mejora de los planes de estudios mediante la introducción de innovaciones pedagógicas, la actualización de planes y programas, la adopción de nuevas tecnologías y la atención de problemas estructurales como la gestión de los fondos de pensiones. Tuirán y Muñoz (2010) explican que, mediante estos mecanismos, la autoridad política estaba asegurando, en el mediano plazo, que los actores dirigieran los recursos hacia la mejora de los factores que afectaban de manera más directa la calidad de la enseñanza. En ese sentido se asevera:

El ejercicio de los recursos extraordinarios, a diferencia del subsidio ordinario, está sujeto a una serie de mecanismos que aseguran no solamente el ejercicio eficaz y la aplicación transparente de los recursos, sino también la realización de las metas establecidas en los proyectos. Los recursos comenzaron a distribuirse con base en un

proceso de planeación que identifica las áreas de oportunidad en cada institución; *la evaluación ofrece elementos objetivos* para analizar el efecto de la aplicación de los recursos, y los procedimientos de rendición de cuentas y de transparencia restan espacio a la arbitrariedad. (Tuirán & Muñoz, 2010, p. 377. Cursivas nuestras)

Para Tuirán y Muñoz un paso decisivo en la articulación de estos mecanismos fue la puesta en operación del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) en el año 2001. Este programa apuntaló los procesos participativos de autoevaluación y planeación y orientó los objetivos a ampliar la capacidad académica, a la mejora del desempeño y competitividad de las instituciones, a fortalecer la gestión institucional y a promover la adopción de innovaciones educativas.

Este modelo de financiamiento flexible implicó una meticulosa supervisión sobre el desempeño de cada institución universitaria. Por lo que fue necesario desarrollar un sistema fluido de información que diera visos sobre hacia dónde dirigir el gasto público; en ese sentido se desarrollaron los sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior como un medio para *asegurar la calidad de los programas* porque “La acreditación y el aseguramiento de la calidad de los programas tienen como fin la construcción de un sistema de educación superior cada vez más transparente, responsable y profesionalizado.” (Tuirán & Muñoz, 2010, p. 380).

Conforme a lo aquí expuesto se constituyó un conjunto de dispositivos integrando “[...], el sistema de evaluación y acreditación [el cual] quedó

conformado por los CIEES, el Sistema Nacional de Investigadores, el Padrón Nacional de Posgrado, el Programa de Carrera Docente, el Ceneval y los organismos reconocidos por el Copaes.” (Tuirán & Muñoz, 2010, p. 381)

A partir de lo hasta aquí señalado podemos reconocer que estos procesos de acreditación se han constituido como un medio para establecer un escenario que permita ajustar el comportamiento de las universidades, de acuerdo a las líneas dictadas por la Nueva Gestión Pública, usando como uno de los soportes argumentativos *el discurso de la excelencia*. Tuirán y Muñoz (2010), argumentan que la ausencia de estos mecanismos eleva la incertidumbre y el nivel de riesgo que los actores experimentan a la hora de tomar decisiones, pues “Aunque no se trata propiamente de un sistema nacional de evaluación y acreditación, son varios e importantes los pasos dados en esa dirección. La evaluación y acreditación externas son cada vez más una condición para tener acceso al financiamiento extraordinario.” (p. 382). Vale señalar que los resultados obtenidos en estas evaluaciones y la consecución de recursos adicionales implican la implementación y el uso de criterios de mercado para incentivar adecuaciones en las formas de gobierno adoptadas en las universidades públicas, de manera que más recibe el que obtiene mejores resultados y es más productivo en sus términos.

Teniendo como base los elementos hasta aquí presentados, en el siguiente apartado se muestra algunos rasgos generales de la manera en que se han conformado y evolucionado los principales dispositivos formulados para realizar los procesos de evaluación y/o acreditación del conjunto de programas académicos e instituciones universitarias en México.

Características y tendencias recientes de las entidades participantes en los procesos relativos a la evaluación y acreditación de las instituciones universitarias en México

Los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones y programas de estudios para el tercer ciclo (licenciatura, maestría y doctorado), como ya se ha podido deducir a partir de lo señalado en los apartados anteriores, es un asunto que no rebasa los 25 años de estar ocurriendo de manera sistemática y ordenada en la república mexicana. En ese orden de ideas, podemos considerar que el papel jugado por las organizaciones participantes en el fenómeno de evaluación y acreditación es sumamente relevante, por ello, ahora se presentan algunos rasgos de las entidades involucradas en tal cuestión.

Se puede considerar que los procesos de evaluación y acreditación en el referido *tercer ciclo* de estudios ocurre en dos planos: en primer lugar el de la evaluación institucional y, eventual acreditación, de universidades y centros de estudios que imparten programas de ese nivel y, en segundo lugar, la evaluación y acreditación de programas específicos impartidos por entidades universitarias e institutos dedicados a la también llamada educación superior.

Vale la pena aclarar que en el primer caso se evalúan diversos aspectos que mantienen las universidades, lo que aparentemente ofrece un panorama general y pretendidamente completo de la universidad evaluada y, por tanto, permite considerar que existen condiciones aceptables (de calidad y/o excelencia) para que realice su labor educativa de acuerdo a los lineamientos previamente establecidos. Este tipo de evaluación fue desarrollada y convenida por instancias

que agrupan a universidades e instituciones de educación superior (llamadas pares).

La promoción e implementación de estos procesos ha sido, en buena medida, encabezada por la *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* (ANUIES), organización con presencia nacional, fundada en 1950 y que actualmente agrupa 187 instituciones en todo el país (ANUIES, 2016). La participación de esta instancia fue decisiva para la formalización de un *Sistema Nacional de Evaluación* mediante la que se estableció la *Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior* (CONPES) de la que a su vez se derivó la creación de la *Comisión Nacional de Evaluación* (CONAEVA) en 1989, integrada por cuatro representantes del gobierno federal y cuatro miembros del Consejo Nacional de la ANUIES (Rubio Oca, 2007, p. 37).

Sin embargo, este Sistema liderado por el CONAEVA decayó y prácticamente dejó de operar a partir de 1993 debido, mayormente, a la falta de incentivos para la participación de *instituciones particulares* que se mantuvieron al margen de este proceso, lo cual desde la perspectiva de Rubio Oca (2007) limitó la *evaluación institucional* y permitió el desarrollo de la *evaluación de programas* mediante la creación de los *Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior*, instancia sobre la que hablaremos más adelante.

Cabe destacar que, aunque no es el asunto central de nuestro interés, hablaremos ahora de la evaluación y acreditación que ocurre en el ámbito de las Universidades Privadas; ello se debe a que, derivado de lo anterior, es en ese ámbito donde se creó la única instancia que a la fecha mantiene vigente la

aplicación un proceso de evaluación y acreditación institucional, nos referimos al proceso de evaluación y acreditación que realiza la *Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior A.C.* (FIMPES). Esta organización –que agrupa a las instituciones de educación superior privada del país- aplica un proceso de evaluación (y eventual acreditación) el cual se constituye en un especie de *sello distintivo* que le permite diferenciarse al centro de estudios evaluado del resto y habilita, a la universidad que lo obtiene, para formar parte de un *Registro de Excelencia* que otorga la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Ello ha representado un elemento de marcada diferenciación ante una extraordinaria dinámica de crecimiento que ha puesto a discusión la calidad y pertinencia del numeroso conjunto de universidades privadas que han aparecido en los últimos tiempos, de dudosa calidad y que en el plano local se les ha denominado universidades “patito” o *universidades de garaje* –como lo refieren algunos autores- por lo inadecuado de sus recursos y lo improvisado de sus instalaciones.

Veamos ahora algunos rasgos generales de su esquema de evaluación. *El proceso de acreditación institucional* que realiza la FIMPES considera 10 categorías –según la versión III- que se desglosan a manera de preguntas y que son popularmente conocidas como “los debes”; las categorías a avaluar se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1*Composición de la evaluación para acreditación realizada por FIMPES*

Categoría a Evaluar	Descripción	Composición
I. Filosofía Institucional	Pretende identificar que la Institución cuenta con una declaración de principios y valores que rigen su fundación y operación así como su congruencia y cumplimiento.	Criterios 1.1 y 1.2
II. Planeación	Busca reconocer si la institución cuenta con un sistema de planeación estratégica, congruente con su filosofía y que haya sido debidamente documentado y que apunte a la mejora continua.	Criterios 2.1, 2.2, 2.3 y 2.4
III. Normatividad	Destinado a demostrar la existencia de un marco normativo, que sustente la operación de la Institución mediante la existencia de órganos de gobierno y cuerpos colegiados así como aportar evidencias de su cumplimiento.	Criterios 3.1 y 3.2
IV. Programas Académicos	Es el aspecto con más criterios a cumplir, se incluye el demostrar la congruencia de la oferta educativa con su filosofía institucional así como el adecuado desarrollo técnico de sus programas de estudio; adicionalmente debe aportar elementos para verificar que se cumple con el perfil de egreso, con programas de investigación y para el desarrollo de habilidades investigativas de sus estudiantes, la realización de actividades de extensión, vinculación y difusión cultural, así como la realización de convenios para el cumplimiento de las expectativas expuestas en el perfil de egreso.	Criterios 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7 y 4.8
V. Personal Académico	Este punto está dedicado a establecer la existencia de una planta docente adecuada en número (tiempo completo y parcial) y perfiles (grado académico y experiencia) para desarrollar las funciones universitarias, así como un sistema para el mejoramiento del profesorado, la inclusión de los docentes en el trabajo colegiado y la presencia de un sistema normativo que regule su trabajo.	Criterios 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5 y 5.6

Categoría a Evaluar	Descripción	Composición
VI. Estudiantes	En relación con este aspecto se requieren evidencias de procesos y políticas congruentes y que permitan el desarrollo de los estudiantes en todo momento de su estancia en el Universidad, así como la existencia de programas de apoyo y acompañamiento para mejorar su desempeño, la existencia de un sistema de información sobre los estudiantes que a su vez sea usado para mejorar los resultados de su desempeño	Criterios 6.1, 6.2, 6.3, 6.4 y 6.5
VII. Personal Administrativo	La institución debe mostrar fehacientemente que cuenta con un sistema de gestión que garantiza la calidad y cantidad del personal administrativo, que además cuenta con la información actualizada (expedientes) de ese personal y que dispone de programas de evaluación sobre la efectividad en el desempeño del estos colaboradores.	Criterios 7.1, 7.2 y 7.3
VIII. Apoyos Académicos	Este aspecto se refiere a varias cuestiones, entre ellas a los recursos bibliotecarios y de sistemas de información en línea para el uso de los estudiantes, que hay personal suficiente y calificado en el apoyo para el uso de recursos bibliotecarios, que cuentan con un sistema de evaluación de la calidad del servicio que se ofrece en estas áreas de apoyo así como la como políticas y procedimientos claros y previamente definidos para la adquisición de recursos de apoyo académico para el logro de los propósitos académicos.	Criterios 8.1, 8.2, 8.3, 8.4 y 8.5
IX. Recursos Físicos	La existencia de instalaciones físicas y equipos adecuados, así como condiciones de seguridad y funcionalidad de éstas es el motivo de este punto, se considera que se debe contar con una planeación congruente de su planta física, además de la aplicación de un programa de seguridad y salud con una evaluación periódica de éste y en busca de la mejora continua.	Criterios 9.1, 9.2 y 9.3

Categoría a Evaluar	Descripción	Composición
X. Recursos Financieros	Finalmente se requieren evidencias de que se tiene una estabilidad financiera congruente con su misión institucional así como la evidencia de estados financieros debidamente auditados.	Criterios 10.1 y 10.2

Fuente: Elaboración propia con base en Manual FIMPES Autoestudio (2011)

Los aspectos contenidos en el cuadro anterior son agrupados en dos grandes rubros: Capacidad Institucional y Efectividad Institucional, a su vez y derivado del resultado de la evaluación se emiten cuatro posibles resoluciones:

1. Acreditación lisa y llana
2. Acreditada sin observaciones
3. Acreditada con recomendaciones
4. Con condiciones
5. No acreditada

Cabe señalar que en la información más reciente publicada en la página web de la FIMPES se destaca que de las 111 universidades que a la fecha se encuentran asociadas el 78.2% (un total de 86 instituciones) se encuentran acreditadas, y el 21.8% (25 instituciones) están por acreditar (FIMPES, 2015). Es posible observar que la modalidad encargada de evaluar a las universidades privadas está dirigida a establecer estándares de operación que pretenden reorientar las acciones y el gobierno de los individuos que participan en ellas y que este proceso realizado en las universidades privadas, en muchos sentidos marcan la pauta para lo que ocurre en las universidades de carácter público; aunque , podemos observar, que es sumamente complicado que un proceso similar ocurra en las universidades públicas porque éstas presentan una importante diferencia

entre las escuelas, facultades y/o Centros de Estudios que las componen, además de que se juegan asuntos de orden político y de gestión que constituyen un escenario diverso y complejo, que para el caso de las universidades privadas se atienden mediante la fuerte influencia y facultades de decisión que mantiene la alta dirección.

Por otro lado, se encuentra el *proceso de evaluación y acreditación de programas académicos* que, a la fecha, representa el proceso más difundido entre universidades públicas en México. Existen dos antecedentes sobre la evaluación de los programas académicos para este nivel educativo. El primero es el desarrollado por el CONPES al crear en 1991 el organismo no gubernamental denominado *Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior*² (CIEES), entidad a la que desde un inicio se le encomendó la función de realizar la evaluación diagnóstica de programas educativos. El segundo antecedente corresponde a la labor desarrollada por el *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología* (CONACyT) que desde 1992, en coordinación con la Subsecretaría de Educación Superior, implementó un proceso para evaluar y, eventualmente, reconocer *la calidad de los programas de posgrado* impartidos por universidades e instituciones de educación superior públicas y privadas que operan en México (Mendoza Rojas, 2003).

² Desde su creación en 1991 y hasta 2009 los CIEES eran un programa dependiente de la ANUIES; sin embargo, a partir de ese año, se constituyó como un programa independiente de la ANUIES bajo la figura de Asociación Civil sin fines de lucro (CIEES, 2014, p. 6)

En relación al trabajo de los CIEES, en la actualidad, este organismo mantiene operaciones a través de nueve *Comités Interinstitucionales*, los cuales están divididos en siete *Comités de Programa* y dos de funciones institucionales, se integran de la siguiente manera:

Tabla 2
Comités de los CIEES

Comités de programas	Comités de funciones institucionales
• Arquitectura, diseño y urbanismo • Artes, educación y humanidades • Ciencias agropecuarias • Ciencias naturales y exactas • Ciencias de la salud • Ciencias sociales y administrativas • • Ingeniería y tecnología	• Administración y gestión institucional • Difusión, vinculación y extensión de la cultura

Fuente: elaboración propia con información de CIEES (2014, p. 6)

Los Comités realizan un proceso de evaluación que, de manera un tanto extraña, no conduce necesariamente a una acreditación. El proceso es ambiguo pues, el documento que describe el procedimiento general para la evaluación, señala:

Los CIEES otorgan los reconocimientos denominados Nivel 1 y Nivel 2 a los programas académicos de las IES. Asimismo, los CIEES solo otorgan reconocimientos con el nombre de acreditaciones a las funciones institucionales (no a la institución) y a los programas académicos de las escuelas normales. Estos reconocimientos, su denominación y su vigencia fueron autorizados por la Asamblea General de Asociados de los CIEES en su sesión extraordinaria celebrada el 12 de septiembre de 2014. (CIEES, 2014, p. 22)

De esta manera la evaluación para la mayoría de los programas representa una especie de paso previo al proceso realizado por los *Organismos Acreditadores*, reconocidos por el *Consejo para la Acreditación de la Educación Superior* -sobre los cuales hablaremos más adelante-, pues los CIEES solo acreditan a los programas impartidos por el Sistema de Escuelas Normales (para la formación de profesores de educación básica) y a las dos funciones institucionales referidas en la tabla 2. La evaluación es realizada por una *Comisión de Pares Evaluadores Externos* (CPAE); cabe destacar que el nivel 1 es considerado favorable y tomado en cuenta por la Secretaría de Educación Pública para que, las escuelas o facultades de carácter público que lo alcancen, puedan participar en su sistema de estímulos, es así como se concreta en los hechos los procesos de reorientación externa sobre el ejercicio de gobierno en las universidades públicas en el nivel de licenciatura.

Para el caso del CONACyT, el proceso que éste aplica ocurre en torno a lo que se denomina *Programa Nacional de Posgrados de Calidad* (PNPC) y evalúa,

específicamente, programas de especialidad, maestría y doctorado, impartidos por universidades y centros de investigación; mediante este proceso se les entrega, a los programas evaluados favorablemente, un reconocimiento a la calidad; así mismo, se declara que el proceso es realizado por pares académicos y:

[...] 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)

Este mecanismo es parte de un programa más amplio de política pública para fomentar la calidad de los posgrados y ocurre como resultado de la coordinación entre el CONACyT y la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP. Está formulado como un modelo de evaluación de carácter cualitativo-cuantitativo que valora el cumplimiento de estándares de pertinencia y calidad; también, se dice, mantiene un enfoque flexible el cual evalúa, al mismo tiempo, los resultados y el impacto de los programas (CONACYT, 2014).

El CONACyT, mediante este proceso, otorga uno de los cuatro niveles posibles a los programas que obtengan resultados favorables y los incluye en el *Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad*, los niveles que otorga se pueden apreciar en la tabla 3.

Tabla 3*Niveles de reconocimiento otorgado por el CONACyT*

Nivel	Característica
Competencia internacional.	Programas que tienen colaboraciones en el ámbito internacional a través de convenios, que incluyen la movilidad de estudiantes y profesores, la codirección de tesis y proyectos de investigación conjuntos.
Consolidados.	Programas que tienen reconocimiento nacional por la pertinencia e impacto en la formación de recursos humanos de alto nivel, en la productividad académica y en la colaboración con otros sectores de la sociedad.
En desarrollo.	Programas con una prospección académica positiva sustentada en su plan de mejora y en las metas factibles de alcanzar en el mediano plazo.
De reciente creación.	Programas que satisfacen los criterios y estándares básicos del marco de referencia del PNPC

Fuente: elaboración propia con información de CONACyT (2014)

El obtener este reconocimiento de calidad le permite a los programas participantes los siguientes cuatro beneficios:

1. Reconocimiento por la SEP y el CONACYT a los programas académicos por su calidad académica.
2. Becas para los estudiantes de tiempo completo que cursan los programas académicos registrados en la modalidad presencial.
3. Becas mixtas para los estudiantes de programas registrados en el PNPC en cualquier modalidad.

4. Becas posdoctorales a los egresados de programas de doctorado registrados en el PNPC. (CONACYT, 2014)

De acuerdo a esto y a la información proporcionada en la página del CONACyT, a la fecha el padrón incluye 1943 programas que imparten universidades, institutos y centros de investigación públicos y privados en todo el país, la distribución de los programas en las siete áreas que considera el *Sistema Nacional de Investigadores* (SNI) se observa en la tabla 7.

Tabla 4
Programas inscritos en el Padrón del CONACyT

Área de acuerdo al SNI	Total de programas en el padrón (Especialidad Maestría Doctorado)	Especialidad y	Maestría	Doctorado
Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra	162	5	91	66
Bilología y Química	158	1	84	73
Medicinas y Ciencias de la Salud	294	179	79	36
Humanidades y Ciencias de la Conducta	300	9	198	93
Ciencias Sociales	396	14	250	132
Biotechnología y Ciencias Agropecuarias	217	7	133	77
Ingeniería	416	17	277	122
Total	1943	232	1112	599

Fuente: Elaboración propia con información de CONACyT (2014)

A partir de esta información es posible identificar la estructura y composición del padrón que, por otro lado, puede dar una idea de las áreas que reciben un mayor apoyo por parte de esta instancia encargada de apoyar y coordinar el desarrollo científico y tecnológico en el país, destaca en número de programas el caso de Ingenierías, Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias de la Conducta que ocupan, respectivamente, el primer, segundo y tercer lugar, por el número de programas con ese reconocimiento, mientras que es de destacar la mayor participación de programas a nivel maestría (casi el doble que para el caso de doctorado).

Hasta ahora hemos revisado los procesos de evaluación y certificación institucional que realiza la FIMPES, también los procesos de evaluación que llevan a cabo los CIEES y el ejercicio de evaluación que aplica el CONACyT para reconocer la calidad de los programas de Posgrado en el país; sin embargo, el trabajo más importante de evaluación y acreditación a los programas de tercer ciclo -especialmente para el nivel licenciatura- ocurre en torno al *Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES)* .

Por otro lado, como ya se ha dicho, los procesos de evaluación y acreditación giran en torno a la labor realizada por la ANUIES que, a la fecha, agrupa 187 universidades y centros de educación superior en todo el país. Esta Asociación acordó la creación de un organismo no gubernamental que regulara los procesos de acreditación y a las organizaciones especializadas las cuales, eventualmente, realizarían esta labor.

De esta forma en el año 2000 surgió el COPAES como una instancia reconocida por la SEP para otorgar el reconocimiento a las Organizaciones Acreditadoras (OA), el cual durante sus primeros años operó bajo la estructura de los CIEES. No obstante, para atender las acciones definidas en el *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, en febrero del 2010, la Asamblea General del COPAES tomó la decisión de separar orgánica y estructuralmente a los CIEES y al COPAES con la intención de articular sus respectivas labores y concretar el *Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación para la Educación Superior*.

A partir de lo anterior, se puede observar que el trabajo de esta instancia es relativamente reciente; sin embargo, ha adquirido gran importancia por la magnitud y alcance de su labor. Un hecho que acentuó aún más su relevancia es la firma de un convenio modificador –en 2011- que, además de ratificar sus funciones, las amplía y asigna nuevas responsabilidades como la de reconocer y supervisar a las instituciones extranjeras que acrediten en México, asesorar a la SEP para el cumplimiento de los compromisos internacionales para el reconocimiento de títulos, diplomas y grados académicos, desarrollar trabajos de investigación para orientar el trabajo de las autoridades educativas y desarrollar estrategias de profesionalización y certificación de los evaluadores.

Por lo antes dicho es evidente que, el COPAES, es un organismo que define, controla y supervisa a los *Organizamos Acreditadores* mediante el trabajo de los Comités Técnicos conformados por expertos de las áreas que son susceptibles de

evaluar y acreditarse. Los OA, se afirma, transitan por un riguroso proceso para ser evaluados y luego reconocidos como Organización Acreditadora, dicho reconocimiento tiene una duración de cinco años, al término de los cuales se debe refrendar sometiéndose de nueva cuenta a una rigurosa evaluación (COPAES, 2015).

Desde su creación y hasta este año 2015 el COPAES ha reconocido a 28 OA que, según datos estadísticos de la misma instancia, a la fecha tienen acreditados a 3 601 programas de estudio, de licenciatura y técnico superior universitario. Los organismos acreditadores enunciados en el sistema de información del COPAES se presentan en la tabla siguiente.

Tabla 5

Organismos Acreditadores reconocidos por el COPAES

no.	Acreditadora	Área	Carácter
1	ACCECISO – Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales, A.C.	Ciencias Sociales	Abierto
2	ANPADEH – Acreditadora Nacional de Programas de Arquitectura y Disciplinas del Espacio Habitable, A.C.	Diseño y Arquitectura	Especializado
3	ANPROMAR – Asociación Nacional de Profesionales del Mar, A.C.	Ciencias biol. Interdisciplinarias	Especializado
4	CACEB – Comité de Acreditación y Certificación de la Licenciatura en Biología, A.C.	Ciencias biol. Interdisciplinarias	Especializado
5	CACECA – Consejo de Acreditación en Ciencias Administrativas Contables y Afines, A.C.	Ciencias económico-administrativas	Abierto
6	CACEI – Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C.	Ingeniería	Abierto
7	CAESA – Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes A.C.	Artes	Abierto
8	CAPEF – Consejo de Acreditación de Programas Educativos en Física, A.C.	Ciencias / Física	Especializado
9	CEPPE – Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A.C.	Humanidades/ Educación	Especializado
10	CNEIP – Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A.C.	Humanidades/ psicología	Especializado
11	COAPEHUM – Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, A.C.	Humanidades/ Educación	Especializado
12	COMACAF – Consejo Mexicano para la Acreditación de la Enseñanza de la Cultura de la Actividad Física, A.C.	Humanidades/ Educación	Especializado
13	COMACE – Consejo Mexicano para la Acreditación de Enfermería, A.C.	Ciencias de la Salud	Especializado
14	COMACEO – Consejo Mexicano de Acreditación en Optometría, A.C.	Ciencias de la Salud	Especializado
15	COMAEF – Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Farmacéutica, A. C.	Ciencias de la Salud/química	Especializado
16	COMAEM – Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica, A. C.	Ciencias de la Salud	Especializado
17	COMAPROD – Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño, A.C.	Diseño y Arquitectura	Especializado
18	COMEAA – Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica, A.C.	Ingeniería / agronomía	Especializado
19	CONAC – Consejo de Acreditación de la Comunicación, A.C.	Humanidades/ comunicación	Especializado
20	CONACE – Consejo Nacional de Acreditación de la Ciencia Económica, A.C.	Ciencias económico-administrativas	Especializado
21	CONAEQ – Consejo Nacional de Enseñanza y del Ejercicio Profesional de las Ciencias Químicas, A.C.	Ciencias /química	Especializado
22	CONAED – Consejo para la Acreditación de la Enseñanza del Derecho, A.C.	Ciencias Sociales/ Derecho	Especializado
23	CONAEDO – Consejo Nacional de Educación Odontológica, A.C.	Ciencias de la Salud	Especializado
24	CONAET – Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística, A.C.	Ciencias económico-administrativas	Especializado
25	CONAIC – Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación, A.C.	Ingenierías /computación	Especializado
26	CONCAPREN – Consejo Nacional para la Calidad de Programas Educativos en Nutriología, A.C.	Ciencias de la Salud	Especializado
27	CONEVET – Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia, A.C.	Ciencias de la Salud	Especializado
28	CONFED – Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho, A.C.	Ciencias Sociales/ Derecho	Especializado

Fuente: Elaboración propia con datos de COPAES (2015)

De acuerdo a los datos proporcionados es posible reconocer la magnitud de lo que hasta la fecha ha significado la implementación de las mediadas asociadas a los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior en México. Adicionalmente, resulta importante señalar que *se ha conformado todo un escenario* que permitió el surgimiento de organismos acreditadores que, dicho sea de paso, cobran decenas de miles de pesos por realizar su proceso, produciendo un importante flujo de recursos que reciben los OA y que, después, significan recursos extraordinarios a las universidades acreditadas.

A partir de lo hasta aquí expuesto podemos considerar que uno de los posibles caminos a seguir para este trabajo, el cual está ocurriendo, consiste en ampliar y profundizar la investigación, lo que a su vez permita identificar el contenido de la *literatura de la excelencia* en tales procesos y los posibles efectos de su difusión en el gobierno de las universidades, así como los efectos reales en la productividad de los espacios universitarios con la adopción de esquemas flexibles de financiamiento y, por otro lado, la manera en que han sido promovidos los criterios de la Nueva Gestión Pública en las instituciones universitarias.

A manera de conclusión

La *literatura de la excelencia* y su influencia en *los procesos de evaluación-acreditación* ligados a la obtención de *recursos financieros extraordinarios*, son un par de los más influyentes sucesos producidos en los años recientes en torno a la redefinición de los procesos de gobierno y conformación de identidad en las organizaciones universitarias de carácter público, los cuales han adoptado un

amplio espectro y generado a la vez un escenario en el que resulta ineludible insertarse, si se quiere mejorar las condiciones materiales existentes en cada una de las universidades públicas en el país.

A partir de lo aquí expuesto hemos podido reconocer y constatar que los responsables de la gestión de la política educativa mantienen una clara inclinación a usar los dispositivos incluidos en la Nueva Gestión Pública, ello como un medio para reorientar las acciones en las universidades públicas que mantienen el estatus jurídico de autonomía de tal manera que han promovido la evaluación y acreditación como un medio para incidir en las acciones de gobierno universitario, lo que hace falta saber es: ¿en qué medida este proceso ha tenido un efecto real en los indicadores que buscan impactar?, ¿Cuál ha sido el efecto de la difusión de la literatura de la excelencia (que subyace en esta concepción) en las comunidades universitarias que participan en estos procesos? Y la manera en que se percibe, por parte de las diferentes comunidades universitarias, la participación en los procesos por la obtención de los recursos concursables (mecanismos flexibles de financiamiento).

El importante flujo de recursos financieros producidos por este fenómeno es considerable si tenemos en cuenta que significa la posibilidad de acceder a mayores recursos una vez obtenida la evaluación satisfactoria; sin embargo, una pregunta más que se pretende atender mediante este trabajo de investigación es: ¿de qué manera las comunidades universitarias sometidas a dichos procesos se han apropiado e introyectado los elementos asociados a la *literatura de la excelencia*?

El estudio de los rasgos que han adoptado los procesos de gestión respecto de las instituciones universitarias públicas, exige la realización de un gran esfuerzo de análisis crítico que incluya los aportes teóricos y la investigación empírica en torno a la manera en que se han diseñado e implementado diversos dispositivos, con el fin de incidir en reestructuración del gobierno y comportamiento organizacional de las universidades en México.

La posibilidad de constituir entidades universitarias que contribuyan de manera real a mejorar las condiciones de vida de la sociedad mexicana se encuentra estrechamente ligada a la manera en que estas definen su sentido y orientan su acción, de ahí que sea imperativo ampliar nuestro entendimiento de estos temas por lo que nuestro trabajo está orientado hacia esa dirección.

Referencias

- ANUIES. (12 de octubre de 2016). *Página oficial de la ANUIES*. Obtenido de <http://www.anui.es.mx/anui.es/instituciones-de-educacion-superior/>
- CIEES. (2014). *Procedimiento general para la evaluación de programas y funciones en la educación superior*. Recuperado el 22 de Noviembre de 2015, de Página oficial de los CIEES: <http://www.ciees.edu.mx/images/documentos/Procedimiento%20general%20para%20la%20evaluacion%20de%20programas%20y%20funciones%20en%20la%20educacion%20superior.pdf>
- CONACYT. (2014). *Página WEB del Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. Recuperado el 22 de Noviembre de 2015, de Página Oficial del CONACYT:

<http://www.conacyt.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad>

COPAES. (23 de Noviembre de 2015). *Pagina oficial del Consejo Para la Evaluación de la Educación Superior*. Obtenido de <http://www.copaes.org/>

FIMPES. (25 de noviembre de 2015). *Pagina web oficial de FIMPES*. Obtenido de <http://www.fimpes.org.mx/index.php/estatus>

Ibarra Colado, E. (2003). *La universidad den México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: UNAM-UAM.

Mendoza Rojas, J. (2003). La evaluación y acreditación de la educación superior mexicana: las experiencias de una década. *VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública* (págs. 1-18). Panamá: CLAD. Recuperado el 25 de noviembre de 2015, de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0048003.pdf>

Rubio Oca, J. (diciembre de 2007). La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer. *Reencuentro: Analisis de problemas universitarias*(50), 35-44. Recuperado el 25 de noviembre de 2015, de Biblioteca digital: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/3-252-3363apv.pdf

Tuirán, R., & Muñoz, C. (2010). La política de educación superior: trayectoria reciente y escenarios futuros. En A. Arnaut, & S. Giorgulli, *Los grandes problemas de México. Volúmen VII. Educación* (págs. 359-390). México: El Colegio de México.

LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE EL ANÁLISIS ORGANIZACIONAL

Esta edición se terminó en Agosto de 2017

Grupo Editorial HESS, S.A. de C.V.

Manuel Gutiérrez Nájera No. 91,
Col. Obrera, del. Cuauhtémoc, Ciudad de México
C.P. 06800, Tel: (0155) 5761-2020

www.notasfiscales.com.mx

La calidad es un tema recurrente en el panorama investigativo actual. Para Barba (2012), el concepto representa un problema con múltiples interpretaciones, las cuales varían dependiendo de su incorporación en la estructuración de los procesos organizacionales, la constitución de modelos organizacionales y su relación con el contexto. Propiamente, la noción se gesta en el ámbito empresarial, lo que, siguiendo con el autor, responde a cuestiones como: eficiencia, efectividad, eficacia, cambio y flexibilidad. Conjuntamente, la abstracción vincula los niveles individual, grupal, organizacional y social.

Siguiendo con esta idea, en materia de educación, el tema de la calidad se extrapola a todos los niveles que constituyen el sistema educativo, abarcando estructuras, procesos, discursos, políticas, programas, prácticas y actores. Este engranaje, dificulta homogeneizar conceptualmente el término en función de que su origen, receptores y finalidad son variados. Para Buendía (2014), construir una definición sobre calidad educativa, implica adoptar una postura política, social y cultural; no obstante, reconoce que la noción concentra el fundamento antes señalado sustentando en la eficiencia y eficacia, aunado a procedimientos que permitan su aseguramiento y la satisfacción de los destinatarios.

