

# Paradigmas de gestión en la educación superior

Visiones emergentes de prácticas administrativas en  
Instituciones de Educación Superior Mexicanas



Coordinadores:

Francisco Ernesto Navarrete Báez

Eduardo Alejandro Carmona

**Paradigmas de gestión en la educación superior:  
visiones emergentes de prácticas administrativas en  
Instituciones de Educación Superior Mexicanas**

**Paradigmas de gestión en la educación superior:  
visiones emergentes de prácticas administrativas en  
Instituciones de Educación Superior Mexicanas**

Coordinadores:

Francisco Ernesto Navarrete Báez

Eduardo Alejandro Carmona



**Paradigmas de gestión en la educación superior:  
visiones emergentes de prácticas administrativas en  
Instituciones de Educación Superior Mexicanas**

D.R. ©2010, Francisco Ernesto Navarrete Báez  
**Primera edición:** marzo 2011.

D.R. ©2011, Ave Publicidad, S.A. de C.V.  
Gonzaga # 4360, Col. Cd. de los Niños  
45040 Zapopan, Jalisco.  
Tel y Fax: 3647 2647  
avepublicidad@yahoo.com  
www.avepublicidad.com

**ISBN: 978-607-8153-00-8**

Ilustración Portada: Karina Cosío

**TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS**

Queda rigurosamente prohibida la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio, método o en cualquier forma electrónica o mecánica, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas por la ley.

Impreso en México-Printed in Mexico

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
Virginia Guadalupe López Torres: Presidenta del Capítulo Administración de la Educación ACACIA	
MODELOS EDUCATIVOS.....	17
Luz Beatriz Bañuelos Romo: Dirección de Desarrollo Académico UMM	
Jorge Sierra Acosta: Profesor Investigador de la UPIICSA IPN	
Beatriz Meneses: Universidad Veracruzana	
AVATARES DE LA TUTORÍA EN DOS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	43
Martha Oliva: Universidad Veracruzana IIESCA	
Ana María Oliva: Universidad Veracruzana IIESCA	
Francisco Ernesto Navarrete Báez: Universidad del Valle de Atemajac	
EL PERSONAL DOCENTE Y SU SALUD MENTAL, ANÁLISIS DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.....	73
Ma. Luisa Leal García: Universidad Autónoma de Querétaro	
EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN.....	97
Teresa García López: Universidad Veracruzana IIESCA	
Milagros Cano Flores: Universidad Veracruzana IIESCA	

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las ciencias administrativas en México y varios países de Latinoamérica es impulsado desde hace más de quince años por la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA), destacando los trabajos que realizan sus investigadores miembros al interior de cada uno de los capítulos y mesas temáticas que la conforman. Uno de sus capítulos, el destinado a la Administración de la Educación (AE), se distingue por ser uno de los más productivos y de mayor calidad en sus trabajos de investigación. Está integrado por investigadores de Instituciones de Educación Superior (IES) tanto públicas como privadas. Sus miembros vienen trabajando en red desde hace más de tres años, realizando diversas actividades a favor de la generación y difusión del conocimiento. Derivado de ello nace el presente libro, una valiosa tarea coordinada por los doctores Francisco Ernesto Navarrete Báez y Eduardo Alejandro Carmona.

Este libro es una muestra de los estudios que ocupan a los investigadores especialistas en la AE, cuyo propósito es contribuir al óptimo desarrollo del sistema educativo desde el nivel básico hasta el superior. Para su presentación, el libro se divide en tres apartados, la primera parte se titula “la educación como parte del proceso administrativo”, e ilustra la visión de los investigadores sobre cómo analizar y solucionar problemáticas contemporáneas en la AE desde una perspectiva holística.

En el primer capítulo los investigadores: Luz Beatriz Bañuelos Romo, Jorge Sierra Acosta y Beatriz Meneses estudian los modelos educativos, culminando con el análisis particular del modelo de competencias. Para los autores hablar de competencias significa integrar los conocimientos, las habilidades y los valores, considerando que el sentido de la educación a través de este modelo posee una perspectiva integradora que favorece los desempeños genéricos y holísticos en la formación de un profesional creativo e innovador cuyas características sean: capacidad en la toma de decisiones, pensamiento crítico, trabajo en equipo, en la red, comunicación en otros idiomas y lenguajes con la visión de aprender de manera permanente de acuerdo a los valores profesionales y disciplinarios.

ACTITUDES HACIA EL TRABAJO DE RECIÉN EGRESADOS DE LAS UNIVERSIDADES. UN ESTUDIO EN EL SECTOR SERVICIOS DE LA CIUDAD DE PUEBLA.....	143
Salvador Ceja Oseguera: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla	
Javier Martín García Mejía: Instituto Tecnológico de Tehuacán	
Laura Mayela Ramírez Murillo: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla	
COMPROMISO, CALIDAD DE VIDA Y BURNOUT DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN CONTEXTOS DE GLOBALIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	163
Flor Salaiza: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	
Brenda Martínez: CESUES (Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora)	
CONFRONTACIÓN DE VALORES DE INTEGRANTES DE TRES INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR COMO BASE DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL.....	213
Eduardo Alejandro Carmona: Universidad Autónoma de Zacatecas	
Gabriela Carranza Ortegón: Universidad Autónoma de Guadalajara	
RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA. ESTADO DEL ARTE EN LATINOAMÉRICA.....	247
Enrique Limón Suárez: Universidad Cristóbal Colón	

En un segundo capítulo se aborda el tema de "Los avatares de la tutoría en dos instituciones de educación superior", este trabajo desarrollado por Martha Oliva, Ana María Oliva y Francisco Ernesto Navarrete Báez ilustra cómo a partir de los resultados emanados de los índices de rezago académico, las IES han propuesto el desarrollo de programas institucionales de tutoría como una estrategia para mejorar esta condición. Los autores señalan que el ejercicio de la tutoría en ámbitos de licenciatura y posgrado, ofrece puntos de contacto, pero también presenta puntos de divergencia en cuanto a la estructura de los programas, ya que en la licenciatura se da seguimiento estrecho a los alumnos; en el caso de las ingenierías debido al contacto inmediato a las ciencias físico-matemáticas y a las grandes lagunas educativas que los alumnos arrastran desde la educación secundaria, dando así un seguimiento personalizado los primeros tres cuatrimestres, mientras en el posgrado se requiere que el programa considere el acompañamiento académico y el asesoramiento en la realización de tareas de investigación conjunta entre los actores. Por ello los autores proponen transitar por una trayectoria de vida y de carrera satisfactoria, que dé continuidad en los fundamentos que sustentan la labor tutorial en licenciatura y posgrado.

En el tercer capítulo, María Luisa Leal García analiza el tema: "El personal docente y su Salud Mental de una Institución Educativa"; el desarrollo muestra los niveles de la salud mental y los apoyos, laboral social y personal de los trabajadores académicos de una institución educativa en Querétaro. Se trata de un estudio descriptivo, de campo, transversal de comprobación de hipótesis con un diseño *ex post facto*, que utiliza el "SWS—Survey" para valorar la salud mental. En los resultados la autora muestra la relación entre la salud mental y los apoyos Laboral, Social y Personal, también indica las implicaciones sobre reacciones nocivas físicas y emocionales. Finalmente propone alternativas de intervención que permitan modificar las condiciones de trabajo para incrementar la salud física y mental de los trabajadores.

La segunda parte del libro se enfoca al proceso de Evaluar desde referentes administrativos las acciones de la educación, dada la relevancia y pertinencia que tiene la evaluación como un proceso inicial de mejora. Teresa

García López y Milagros Cano Flores analizan en el capítulo cuatro "La evaluación de la educación", la cual argumentan debe valorar la capacidad que tienen las IES en la formación de recursos humanos, a fin de determinar si están preparados para afrontar problemas y resolverlos con eficacia, inteligencia y conocimientos profundos, de manera que puedan integrarse y permanecer vigentes en la nueva sociedad sin fronteras, llamada de la información y gestión del conocimiento.

El capítulo cinco aborda el tema "Actitudes hacia el trabajo de los recién egresados de las universidades, estudio realizado en el sector servicios de la ciudad de Puebla" por Salvador Ceja Oseguera, Javier Martín García Mejía y Laura Mayela Ramírez Murillo; quienes manifiestan que los profesionistas recién egresados poseen una actitud influida por los medios masivos de comunicación, la escuela y la familia. La investigación se realizó con empresarios adscritos a la COPARMEX-Puebla. Los resultados muestran que las actitudes hacia el trabajo de los profesionistas recién egresados percibidas por los empresarios, son negativas resaltando entre ellas la desconfianza, la inconstancia, la desorganización en el trabajo, la irresponsabilidad y la falta de búsqueda de éxito. Hallazgos que ponen de manifiesto el gran reto que tienen las IES en la formación de sus estudiantes.

Flor Salaiza y Brenda Martínez en el capítulo seis nos comparten su investigación titulada: "Compromiso, calidad de vida y *burnout* del docente universitario en contextos de globalización y evaluación de la calidad de la educación superior". Las autoras hacen referencia a los análisis nacionales e internacionales para argumentar que ante el deterioro e ineficiencias de la educación, se han propuesto caminos para el desarrollo de la calidad y el aseguramiento de la misma, mecanismos emergentes y gestiones que se han posicionado en los planes de desarrollo institucional en todos los niveles del sistema educativo mexicano, así como de otras naciones. Algunos de ellos han provocado reacciones hacia el interior y en el entorno de las instituciones educativas; entre las reacciones positivas citan la reflexión de fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades a las que deben enfrentarse hoy los protagonistas del acto educativo formal: docentes y estudiantes; pero al

mismo tiempo destacan que cada vez más voces, lanzan una alerta sobre la incongruencia entre el discurso directivo y los resultados reales de los programas de calidad en materia de educación que han logrado figurar como un atractivo de la tendencia global en varias naciones en todo el mundo.

La tercera parte del libro está destinada a los valores educativos como respuesta social, un área de estudio muy pertinente que debiera rescatar los valores de los educandos para construir una mejor sociedad. Este apartado inicia con el capítulo siete desarrollado por Eduardo Alejandro Carmona y Gabriela Carranza Ortegón, quienes nos comparten su estudio sobre la "Confrontación de valores de Integrantes de tres Instituciones de Educación Superior como base de la cultura organizacional". Estudio que observó los valores que presentan los grupos de personas que forman parte de la Universidad Autónoma de Zacatecas, el Instituto Tecnológico Superior Zacatecas Norte localizado en la ciudad de Río Grande, Zacatecas (ITSZN) y el área académica de Administración de la Universidad Autónoma de Guadalajara. El estudio analizó mediante las expresiones voluntarias de los estudiantes los valores que identifican como propios de la vida cotidiana y aquellos que han adquirido dentro sus instituciones como parte de su formación integral. Este trabajo demuestra que las relaciones encontradas entre los estudiantes son congruentes, los escolares consideran al respeto como el mayor de los valores que perciben y que se encuentran en un medio donde el profesorado tiene muy buena relación estadística con las formas de transmisión de valores. Además los autores encontraron que los valores planteados al final del trabajo, no están asimilados de manera homogénea en los estudiantes, pero algunos de ellos destacan en las relaciones propias de los valores al analizarlos de manera individual; ellos creen que esto es manifiesto de la identidad que obtienen los escolares al formar parte de las instituciones. Por último los autores destacan pequeñas diferencias encontradas en los valores de los diferentes integrantes de las IES de estudio.

Enrique Limón Suárez revisa en el último capítulo la "Responsabilidad Social Universitaria. Estado del arte en Latinoamérica". Puntualizando que la función social de la Universidad le implica gestionarse como una institución

socialmente ejemplar, que redunde en hacer compatible el discurso con la acción, donde su gestión interna y de la docencia se alineen con la filosofía institucional, a su vez, correspondiendo con lo que demanda el contexto, identificada en la ética cívica y aplicada, además de tener una orientación basada en los preceptos de la ética dialógica y la ética deontológica. Por ello el autor plantea la necesidad de descubrir lo que realmente se está transmitiendo a los estudiantes, el *ethos* oculto, a partir de diagnosticar la coherencia interna y la correspondencia con lo que demanda el contexto, involucrando a estudiantes en un autodiagnóstico que identifique, desde la perspectiva de la ética, como se favorece la experiencia educativa, y en su caso establecer bases para encaminarse a fortalecer la congruencia institucional y programar iniciativas de responsabilidad social, es decir, alinear la gestión interna con la filosofía institucional; evaluar la calidad de la educación desde la Ética.

Como puede verse el libro aborda una temática diversa de gran relevancia en la actualidad, donde los autores pretenden contribuir a la discusión académica que permita innovar en los procesos de la AE, a fin de potenciar la calidad educativa de los estudiantes y la generación de conocimiento, de tal forma que se contribuya al desarrollo del económico y social del país.

El capítulo de AE agradece a ACACIA por ser plataforma para la conformación de redes de investigación que nutren el desarrollo de la ciencia administrativa e invita a todos los interesados a integrarse a la academia para contribuir a la generación y nutrición de líneas de investigación que analicen las distintas problemáticas y oportunidades que nos presenta el siglo XXI. En particular reconozco a los miembros del capítulo AE por su entusiasmo y profesionalismo, les invito a continuar trabajando en la construcción de la ciencia en particular en la disciplina de la Administración de la Educación.

Virginia Guadalupe López Torres  
Vicepresidente de Capítulos de ACACIA  
Presidenta del Capítulo Administración de la Educación

## PRIMERA PARTE

### *LA EDUCACIÓN COMO PARTE DEL PROCESO ADMINISTRATIVO*

Cuando se estudian los procesos que permiten que las actividades escolares se realicen de manera cotidiana, siempre existen las dudas de que lo hecho, se pudo realizar de una mejor forma, para ello en esta primera parte se profundiza sobre tres temas importantes que permitirán al investigador de las ciencias administrativas y al que no lo es, ahondar en las formas en que los centros escolares se realizan de una manera casi cotidiana en algunas IES. En principio se aborda la temática centrada en los procesos que conducen al administrador escolar a pensar en nuevas formas de realizar la planeación estratégica de su centro de trabajo, donde ahora es preciso redefinir el nuevo rumbo que estos espacios escolares pretendan reposicionarse ante la ausencia de resultados inmediatos por procesos anteriores.

Después desde la óptica de la administración de los recursos humanos se aborda el proceso evaluatorio de los docentes que se encuentran en dos IES opuestas geográficamente en la República, de ellas se pretende observar las principales características que contienen estas formas de inclusión de los nuevos procesos de motivación de los docentes a transformar su entorno laboral.

El tercer capítulo de esta primera parte hace un análisis de las características que presenta un grupo de docentes a quienes se les aplica un instrumento evaluatorio que pretende realizar la comparación de ciertos factores motivantes al trabajo y sus implicaciones posteriores con respecto a la inclusión laboral y los posibles resultados de ello.

De estos tres capítulos es posible formarnos una idea general acerca de las concepciones que se tienen de los procesos administrativos en el contexto escolar, en ellos es posible abordar temas que son muy comunes cuando se abordan desde la visión empresarial, ahora es posible contar con estudios propios del campo de nuestro conocimiento y de las labores académicas.



## MODELOS EDUCATIVOS

Luz Beatriz Bañuelos Romo  
Dirección de Desarrollo Académico UMM

Jorge Sierra Acosta  
Profesor Investigador de la UPIICSA IPN

Beatriz Meneses  
Universidad Veracruzana

### *Resumen.*

El modelo educativo de competencias es un modelo totalmente opuesto a la formación enciclopédica tradicional debido principalmente a la ruptura de la visión totalitaria que se traduce en versiones esquemáticas. Basados en lo anterior, el modelo de competencias permite soluciones adyacentes a los problemas principales de la educación superior, en donde es importante reconocer que su abordaje temático constituye uno de los ejes rectores de las políticas educativas a nivel nacional, a diferencia del modelo enciclopédico tradicional.

En el presente artículo se hace un recorrido por los principales modelos educativos, hasta llegar al de competencias laborales, que no tiene un significado único, pero si podemos decir que uno de sus centros temáticos de investigación académica es su vínculo (escuela-aprendizaje), así como la forma en que estas estrategias se relacionan en el campo laboral y sus tendencias.

Hablar de competencias significa integrar los conocimientos, las habilidades y los valores considerando que el sentido de la educación a través de este modelo posee una perspectiva integradora que favorece los desempeños genéricos y holísticos en la formación de un profesional creativo e innovador cuyas características sean: capacidad en la toma de decisiones, pensamiento

crítico, trabajo en equipo, en red, comunicación en otros idiomas y lenguajes, con la visión de aprender de manera permanente de acuerdo a los valores profesionales y disciplinarios.

Un modelo educativo es lo que rige en una institución educativa, es decir, "es la recopilación o síntesis de distintas teorías y enfoques pedagógicos, que orientan a los docentes en la elaboración de los programas de estudios y en la sistematización del proceso de enseñanza y aprendizaje" (definición.de.2008). Se considera importante que el docente conozca el modelo educativo ya que puede aprender cómo elaborar y operar un plan de estudios, tomando en cuenta los elementos que serán precisos para la planeación didáctica. Así mismo, se puede decir que entre mayor conocimiento del modelo educativo entre los maestros; mejores resultados generará en el aula. (definición.de.2008)

El modelo educativo varía de acuerdo al periodo histórico porque su vigencia y utilidad depende del contexto social. Por lo tanto, existen diversos, y a continuación se presentan los diferentes modelos educativos que hasta hoy se conoce.

## **TIPOS DE MODELOS EDUCATIVOS**

### ***Modelo Tradicional***

Los representantes de este modelo son Platón, Sócrates y Aristóteles. En este modelo según Breña (s.a) se identifica al sujeto por ser academicista-repetitivo, verbalista. Los estudiantes son básicamente receptores ya que predomina la pedagogía autoritaria dictatorial, es decir, sus clases bajo un régimen de disciplina. El maestro tiene como misión enseñar, fijar normas, vigilar, controlar, evaluar, señalar tareas y obligaciones de los alumnos. El repaso como repetición exacta de lo que dice el maestro, tiene un papel fundamental en este modelo.

### ***Modelo de Pedagogía Activa o Reformista***

Los representantes de esta pedagogía son Juan Jacobo Rosseau y John Dewey. En este modelo se considera que lo importante no es aprender, sino aprender a aprender. La educación es individualizada, el docente actúa como orientador y estimulador del aprendizaje. La relación entre maestro-alumno y entre sus compañeros es dialógica (Breña; s.a).

### ***Modelo de la pedagogía tecnicista o conductista:***

Los representantes son Skinner y Watson. Y a este modelo también se le conoce como pedagogía por objetivos, y ésta nace como en la época de la producción industrial (Breña; s.a).

### ***Modelo de Pedagogía Personalizada***

Los representantes son Karl Rogers y García Hoz. Este modelo según Breña (s.a) busca mejorar el desarrollo de habilidades y estrategias de trabajo intelectual y criterios de selección, es decir, relacionar y jerarquizar los conocimientos, desarrollar las habilidades y destrezas para adquirir, utilizar, aplicar y producir ideas nuevas continuamente.

### ***Modelo Constructivista***

Los representantes de este modelo son Piaget, Ausubel y Vygotski. Este modelo tiene un enfoque psicológico que plantea que el eje central del aprendizaje humano es la construcción de los conocimientos por él mismo. El aprendizaje constituye una actividad procesadora y organizadora compleja en el que el alumno elabora sus nuevos conocimientos a partir de revisiones, transformaciones y reestructuraciones de los anteriores conocimientos aprendidos (Breña; s.a).

La metodología de enseñanza-aprendizaje, según Breña (s.a) este modelo, tiene como base un conjunto de componentes teóricos como el aprendizaje significativo, las inteligencias múltiples, la teoría de la zona de desarrollo, la autoestima, los métodos activos, el trabajo interactivo, trabajo en equipo, las estrategias metacognitivas, los esquemas cognitivos, los estilos y ritmos de aprendizajes.

## *Educación Contemporánea*

La década de los noventa según Ramírez y Medina (2008) se distingue por el surgimiento de proyectos de reforma curricular a gran escala y por la búsqueda o adaptación de modelos académicos que respondan a las necesidades sociales.

Actualmente la demanda del contexto nacional e internacional, es formar recursos humanos preparados. Y los modelos vigentes de formación profesional, como los sistemas tradicionales de enseñanza han sido sustituidos, debido a que limitan los procesos de formación al espacio escolar basando los procesos cognitivos y socio afectivos en suposiciones de la realidad (Ramírez y Medina, 2008).

Así mismo, la UNESCO (1998:1-4; citado por Ramírez y Medina 2008) comenta que las nuevas generaciones del siglo XXI, deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales para la construcción del futuro, por lo que la educación superior entre otros de sus retos se enfrenta a la formación basada en las competencias y la pertinencia de los planes de estudio que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad para lo cual requiere una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo.

A mediados de la década de los noventa surge el tema de competencias en el ámbito de la educación, encontrándose con expresiones tales como formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias, propuestas educativas por competencias, presentándose como una opción alternativa para mejorar los procesos de formación académica tanto en el nivel de educación básica como en la formación del técnico medio y la formación de profesionales con estudios de educación superior (Díaz Barriga, 2006; citado por Ramírez y Medina, 2008).

La educación según Cejas (s.a) se ha renovado por el sin fin de

alternativas que tiene el docente a la hora de enseñar, es por ello que la utilización e introducción de las nuevas tecnologías de información y de comunicación (TIC) es un instrumento de primer orden que está presente en las agendas educativas, dado que provee de innovadoras estrategias la aplicación y transmisión de información y de conocimientos propios de los cambios que ha traído consigo la globalización. Sin embargo, nada de esto es alcanzable y puesto en práctica con éxito, si no va de la mano también con un programa que transforme las políticas de desarrollo y de formación de los educadores, y que los educadores también fortalezcan un nuevo perfil de enseñanza que sea capaz de alcanzar en los alumnos niveles de calidad en la formación que reciben.

Si se divide el siglo XX en períodos de 25 años se percibe entonces que entre 1903 y 1925 la función de la educación fue instruir, por consiguiente la función del profesor era "decir" y la del alumno era "oír". En el siguiente período el profesor tomó el nombre de maestro en tanto que su función era "explicar", mientras el alumno tomó el nombre de estudiante y ya su función era "entender". Cerca de 1950 los llamados docentes, en el marco del proceso educativo deben "demostrar" a sus discentes mediante la "experimentación". No obstante, alrededor de 1975, con el surgimiento de las corrientes constructivistas, la función de los educandos era ya la de "aprender" a través de un proceso de construcción del conocimiento acompañado por el educador (Lafrancesco, 2004; citado por Salas, s.a).

Finalmente según Lafrancesco (2004, citado por Salas, s.a), hacia el año 2000 surge un modelo en el que el educador cumple con el rol de mediador en el proceso de formación que busca hacer del educando un líder agente de transformación competitivo en la sociedad.

Sin embargo, para competir es necesario actuar y conocer el medio en el que se compete, por ello ese proceso de formación de sujetos tiene como propósito la transformación de la sociedad a través de la solución de problemas por parte de un individuo que la conoce, que se conoce a sí mismo,

que conoce el problema, su abordaje conceptual y factual, y que aprende cuál es la mejor manera de traducir los conceptos en hechos.

La tendencia que ha seguido la educación en el último siglo ha sido el otorgarle cada vez mayor protagonismo al estudiante en su proceso de formación. Es por eso, el hecho de pretender que el estudiante conozca el medio, se conozca a sí mismo, conozca los conocimientos. Y la manera más adecuada para llegar a ellos; implica todo un proceso de aprendizaje autónomo en el que él aprenda a aprender; siendo este un requisito para la formación por competencias (Lafrancesco, 2004; citado por Salas, s.a).

A continuación se presenta un esquema de los antecedentes de la educación, elaborado por Lafrancesco (2004; citado por Salas, s.a).

Tabla 1.

Antecedentes en la Educación				
Año	Nombre del Acompañante	Función	Nombre del sujeto de la educación	Función
1903	Profesor	Decir	Alumno	Oír
1925	Maestro	Explicar	Estudiante	Entender
1950	Docente	Demostrar	Discente	Experimentar

1975	Educador	Construir	Educando	Aprender
2000	Mediador	Transformar	Líder Transformador	Competir
		Enseñanza	→	Aprendizaje
Enseñar a aprender				

Fuente: (Lafrancesco, 2004; citado por Salas, s.a).

Lo ideal es contar con las competencias básicas y que posean otras competencias complementarias, como los valores y actitudes que comprometan su vida con el entorno educativo, el laboral y el de la sociedad. Es decir, se trata de mostrar la necesidad del establecimiento de un espacio relevante en una revolución educativa que llega hasta la sociedad, y que comienza fundamentalmente por la escuela, que intervienen en ello los sistemas de adquisición, de transmisión y de uso del saber. Además, es importante promover el intercambio de saberes con calidad a través de:

- Educadores cada vez más competitivos a tono a las exigencias del contexto actual.
- La transmisión de conocimientos a los estudiantes en concordancia a las exigencias que hoy están presentes en el contexto social.
- La introducción de nuevas formas de distribución del saber en la educación superior de cara a las demandas del sector productivo, el cual es el espacio donde comienza el verdadero desarrollo profesional de los formados (Cejas,s.a).

Cejas (s.a) comenta de la importancia de obtener trabajadores adecuados y competentes que posean conocimientos, habilidades y actitudes, hoy en día muchos programas de formación se encuentran obsoletos, los

nuevos programas deberán mostrar transformaciones en su estructura que tiendan a ser de carácter modular, sus contenidos deben ser de amplio espectro y de fortalecimiento de principios básicos.

Las acciones pedagógicas, los métodos de formación y la tarea educativa han cambiado y están aprovechando las ventajas de la informática y el potencial de oportunidades que se les ofrece a los instructores. En el ejercicio de la actividad docente, intervienen factores relacionados a él, tales como, la realidad económica mundial, los problemas del contexto social, político, la comunidad, la autonomía en la toma de decisiones, la preparación científica y pedagógica. Pero también está presente el interés por el entrenamiento mismo de los procesos de aprendizaje (Cejas, s.a).

Por lo tanto, la educación del futuro según Cejas (s.a) debe girar su mirada en la búsqueda del mejoramiento continuo y la formación al docente: estos factores están ausentes de manera notoria en el ejercicio de la docencia. Y esta ausencia tiene el efecto de repercutir en las condiciones del trabajo, en la remuneración, en la infraestructura institucional y en los recursos didácticos.

La formación a través de competencias comienza en reconocer todos los cambios y necesidades actuales, pretende mejorar la calidad y la eficiencia en el desempeño ocupacional permitiendo con esto la formación de profesionales más integrales y que sean capaces de aportar a la organización el aprendizaje que han adquirido (Cejas, s.a).

La Educación por Competencias según Cejas (s.a) en el concepto de la formación pretende ser un enfoque integral que busca vincular el sector educativo con el productivo y elevar el potencial de los individuos, de cara a las transformaciones que sufre el mundo actual y la sociedad contemporánea.

Las tendencias actuales imponen nuevas exigencias a la economía nacional y la obligan a buscar alternativas para que los individuos desarrollen

los conocimientos y las habilidades que requieren, es en esta perspectiva que se dirige el enfoque de establecer una vinculación entre el sector educativo y el productivo, orientado de manera efectiva a desarrollar en las personas la capacidad de aprender, una educación que esté de cara a la demanda que exige el puesto de trabajo (Martínez., 1999 citado por Cejas, s.a).

Las nuevas modalidades educativas reúnen objetivos claros y definidos del proceso, que implican la demostración del Saber (conocimientos), en el Saber Hacer (de las competencias) y en las Actitudes (compromiso personal en el Ser) lo que determina en la formación como un proceso que va más allá de transmitir saberes y destrezas, y esto surgió por la construcción de discursos que se orientan a impulsar el saber (Cejas, s.a).

Según Cejas (s.a) la combinación de la aplicación de conocimientos, habilidades o destrezas son los objetivos y contenido del trabajo a realizar y se expresa en el Saber, el Saber Hacer y el Saber Ser. A continuación se presenta de manera gráfica.

Tabla 2



Fuente: (Cejas, s.a)

La aplicación de estrategias del aprendizaje, son básicas para el logro de la educación en competencias y los autores Gaines Robinson y James C. Robinson (1999, pp.99-132, citados por Cejas, s.a) proponen una variedad de acciones diseñadas para ayudar al personal a adquirir nuevas habilidades y conocimientos. El aprendizaje es un cambio en las estructuras cognitivas que causa un eventual cambio de comportamiento que tiene lugar en el individuo. El consultor de rendimiento puede elegir entre numerosas formas de intervenciones de aprendizaje para facilitar dicho cambio interno.

Tabla 3

Propuesta por los autores muestran las intervenciones del aprendizaje

EXPERIENCIA NATURAL	El que se forma aprende de situaciones de la vida real por ensayo y error También se podría denominar experiencia de la vida
APRENDIZAJE EXPERIMENTAL	Al igual que la anterior, pero la persona que se encuentra en formación participa también en sesiones de formación preparadas para reflexionar sobre las experiencias y sacar conclusiones.
FORMACIÓN EN EL PUESTO DE TRABAJO	El individuo asume un papel de aprendiz mientras trabaja en un entorno práctico. Sus compañeros de trabajo y sus supervisores le facilitan las directrices
FORMACIÓN ESTRUCTURADA EN EL PUESTO DE TRABAJO	Al igual que la anterior, pero el entorno de trabajo práctico se ha originado para el aprendizaje de forma sistemática. La persona que se está formando tiene un plan de aprendizaje y adquiere los conocimientos y las habilidades con la asistencia de trabajadores formados para ello, que a veces reciben el nombre de formadores en el puesto de trabajo.
SIMULACIÓN	La persona que se está formando actúa como lo haría en la vida real, pero el entorno es una recreación (más o menos fiel) del entorno natural
DRAMATIZACIÓN (ROLE PLAY)	El individuo asume el papel de otra persona o de sí mismo en un escenario diferente y expresa sus opiniones, reacciones y respuestas a esos escenarios.
FORMACIÓN EN EL LABORATORIO	Similar a la simulación excepto que el laboratorio no recrea necesariamente el entorno laboral. El empleado puede practicar una amplia gama de actividades laborales sin necesidad de seguir la secuencia normal de trabajo.
FORMACIÓN EN EL AULA (PRESENCIAL O VIRTUAL)	Se adquiere habilidades y conocimientos gracias a las directrices de un instructor en un aula, alejado del lugar del trabajo.
AUTOFORMACIÓN	Se adquiere habilidades y conocimientos mediante el autoaprendizaje, guiado por materiales organizados que abarcan desde documentos impresos o sistemas multimedia muy sofisticados.

(Robinson, G y Robinson, C; 1999, citados por Cejas, s.a)

El concepto sobre la Competencia Laboral según Metens (1996, citado por Cejas, s.a) comenta que su inicio fue en los años ochenta con cierta fuerza en algunos países industrializados, sobre todo en aquellos que reflejaban mayores problemas, para relacionar el sistema educativo con el productivo. Esta situación originaba la búsqueda de respuestas en estos países ante la necesidad de impulsar la formación de la mano de obra que se requería. En aquel entonces: el problema entonces no refería sólo aspectos cuantitativos, sino también cualitativos en el marco de una situación en donde los sistemas prevalecientes de educación y de formación ya no daban respuesta a los cambios que propiciaba el entorno, y menos aun no correspondían a los nuevos signos que observaba el tiempo. La respuesta entonces, se orientaba a la idea del enfoque de Competencia Laboral, pretendiendo ser un enfoque integral de formación que desde su diseño mismo conecta el mundo y a la sociedad en general con el mundo de la educación y de la formación.

David McClelland, profesor en psicología de la Universidad de Harvard, fue uno de los pioneros en el origen de la educación y la capacitación basada en competencias en los Estados Unidos, en los años sesenta y principios de los setenta. Lo primero que hizo fue establecer muestras representativas, es decir, unas personas con un rendimiento claramente superior y una muestra de contraste compuesta por otras personas con rendimiento mediano y/o adecuado. Se propuso como reto plantearse métodos que pudiesen emplearse para sustituir los tradicionales y argumentaba que los métodos tradicionales aplicados a los exámenes académicos no garantizaban ni el desempeño en el trabajo ni el éxito en la vida, y con frecuencia estaban discriminando a minorías étnicas, mujeres y otros grupos vulnerables en el mercado de trabajo, solicitó así que era preciso buscar otras variables (competencias) que podían predecir cierto grado de éxito, así estos métodos permitirían predecir la actuación de las personas en el trabajo (Mertens, 1996, citado por Cejas, s.a).

McClelland junto con Dayley (1972), desarrollaron la técnica conocida como la Entrevista de Incidentes Críticos o Eventos Conductuales, conocida en Inglés como el "BEI" (Behavioral Event Interview), las cuales combinaban con el modelo de Incidencia Crítica de Flanagan (1954) y con las

pruebas del Thematic Apercepción Test, conocido en Inglés como el TAT, en español Test de Apercepción Temática, que este había desarrollado durante 30 años, sin embargo, la técnica para este investigador más importante fue la de la BEI, para medir la motivación en el trabajo, que permitió así mismo la interpretación de lo que hoy se conoce como el Análisis de Contenido de la Expresión Verbal, conocido como el CAVE (Content Analysis of Verbal Expression) el cual permite comprobar estadísticamente la significación de las diferencias que se detectan en las características demostradas por personas con actuación superior y adecuada en su puesto de trabajo. Lo fundamental en los estudios de McClelland, es la evaluación de las competencias que hacen las personas para mantener un desempeño exitoso en el trabajo, y define el puesto de trabajo en función de las características y conductas de éstas (Mertens, 1996, citado por Cejas, s.a).

Monitoreando uno de los proyectos que se realizó en los Estados Unidos según Mertens (1996, citado por Cejas, s.a). McClelland aplicó una muestra basada en un criterio de efectividad previamente determinado, y se le realizaron entrevistas sobre el comportamiento en determinados momentos. a los entrevistados (diplomáticos exitosos) se les solicitó que identificaran situaciones importantes en su trabajo que tuvieron que ver con los objetivos de su función, y que destacaran los resultados positivos o negativos, después se les pidió que narraran en detalles estas situaciones y sobre todo lo que hicieron en cada momento.

En la década de los setenta y ochenta según Cejas (s.a) menciona que otros estudios fueron realizados, especialmente con gerentes. Boyatzis (1982; citado por Cejas, s.a) por ejemplo logra explicitar una definición de Competencia: "las características de fondo de un individuo que guarda una relación causal con el desempeño efectivo o superior en el puesto".

Bajo esta condición, las competencias pueden ser motivos, características de personalidad, habilidades, aspectos de auto imagen y de su rol social, o un conjunto de conocimientos que un individuo está usando.

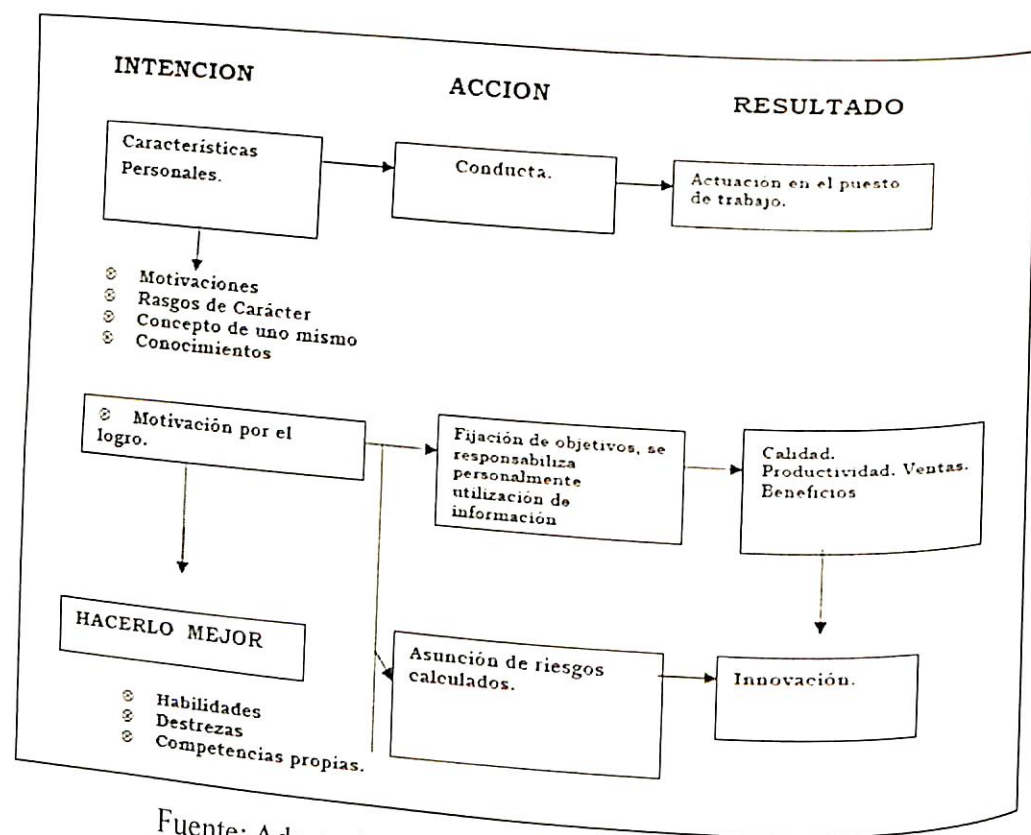
Siendo el desempeño efectivo un elemento central en las competencias y se define a su vez en cómo alcanzar resultados específicos con acciones específicas, en un contexto dado de políticas, procedimientos y condiciones de la organización (Cejas, s.a).

Por lo tanto, fue así que Richard Boyatzis (1982; citado por Cejas, s.a) propone un modelo Genérico de desempeño efectivo para gerentes. Resultando cinco agrupaciones (clusters) con 21 competencias genéricas, de las cuales 7 son catalogadas como mínimas y 12 son las competencias efectivas.

Boyatzis (1996; citado por Cejas, s.a), define las competencias como "una característica subyacente en una persona que esta causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo". Esta significación pone de manifiesto las diferencias que dan muestra a los conocimientos y las habilidades cognoscitivas y de conducta que se presentan en las personas en su puesto de trabajo.

Las competencias pueden así relacionarse con el desempeño; Murray (1990, citado por Cejas.s.a) menciona que en un modelo causal se pueden indicar los motivos, los rasgos de carácter, el concepto mismo y los conocimientos producidos por una situación; y sirven para predecir unas conductas que a su vez, pronostican un desempeño concreto. La siguiente figura muestra un ejemplo de un Modelo de Flujo causal de Competencias.

Tabla 4  
Modelo de Flujo Causal de Competencias.



Fuente: Adaptación por Cejas (s.a) de Murray (1990)

La formación por competencias se logra, con la adquisición de conocimientos y el desarrollo de las capacidades y actitudes, es un proceso que se da durante toda la vida del individuo, existen instrumentos formales mediante los cuales se puede lograr la competencia, tales como los programas educativos y los de capacitación. A través de estos programas las personas pueden desarrollar comportamientos que son requeridos para alcanzar un máximo desempeño (Cejas,s.a).

Los aprendizajes que se logran en la ejecución cotidiana de una función productiva, es decir, según Cejas (s.a) el centro de trabajo, proporciona a las personas la oportunidad de desarrollar competencias, las personas acumulan la experiencia a través de su actuación diaria. En líneas generales se define la formación por competencia como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que son aplicables al desempeño de una función productiva a partir de los requerimientos de calidad y eficiencia esperados por el sector productivo.

La formación por competencias y el aprendizaje en general, se dan hoy dentro de una red de instituciones, relaciones formales y no formales a lo largo de la vida y que es conocida como un proceso de educación permanente. La exigencia de la dimensión permanente de la educación se ha producido en base a:

- El aumento y la modificación constante de los conocimientos científicos y de las técnicas profesionales.
- Del incremento de la esperanza de vida humana, lo que da lugar a una extensión del periodo formativo más allá de la escolaridad.
- La extensión del tiempo dedicado al ocio, que también plantea exigencias formativas (Cejas; s.a).

Actualmente, según Colom (1994; citado por Cejas; s.a) predomina la importancia de la educación y la formación por competencias, adquiriendo mayores proporciones conforme al principio existente y en donde la enseñanza no se recibe sólo en un lugar, ni necesariamente este lugar ha de ser la escuela.



Vargas (1997; citado por Cejas, s.a) en este mismo orden de ideas, destaca en sus prescripciones que hablar de competencia laboral, es identificar el conjunto de aspectos formado por la intersección de los conocimientos, la comprensión y las habilidades, dividiendo en tres grupos las competencias, las básicas, las genéricas y las específicas:

- Las *básicas*, se orientan a habilidades para la lectura, escritura, comunicación oral y matemáticas.
- Las *genéricas* están dadas por desempeño en diferentes sectores o actividades, por lo general en relación con el manejo de equipos.
- Las *específicas* se refieren a las ocupaciones concretas y no transferibles fácilmente.

Otro aspecto que resulta relevante destacar según Cejas (s.a) es la certificación de las competencias, la cual implica el reconocimiento de la competencia demostrada por el trabajador independientemente de la forma como la haya adquirido. Es un proceso de prueba de evidencias de desempeño y del conocimiento y comprensión que una persona demuestra en relación con una función laboral definida (usualmente en un perfil o en una norma de competencia).

La certificación de competencias resulta una ventaja para el trabajador al reconocerle competencias adquiridas aún durante su experiencia y no limitar la descripción de sus capacidades laborales a lo que haya sido su vida académica (Cejas; s.a).

Los modelos más desarrollados del enfoque de competencias según Cejas (s.a) apuntan a darle a la certificación el mismo valor de los títulos

educativos, destruyendo el concepto de educación de primera y educación de segunda categoría.

La certificación de competencias según Cejas (s.a), implica la evaluación previa, que debe realizarse usualmente en función de los requerimientos de la norma de competencia. La evaluación debe asegurar la transparencia, ser confiable, válida y consistente. Sirve de diagnóstico, pues se compara el desempeño del trabajador con lo establecido por el estándar. Esta certificación sugiere al reconocimiento formal acerca de la competencia demostrada (por consiguiente evaluada) de un individuo para realizar una actividad laboral normalizada.

La entrega de un certificado implica la realización previa de un proceso de evaluación de competencias. El certificado, en un sistema normalizado, no es un diploma que acredita estudios realizados; es una constancia de una competencia demostrada; se basa obviamente en el estándar definido. Esto otorga mucha más transparencia a los sistemas normalizados de certificación, ya que permite a los trabajadores saber lo que se espera de ellos, a los empresarios saber qué competencias están requiriendo en su empresa y qué competencias se tienen al momento de egresar del sistema educativo y a las entidades capacitadoras, y que orientación le dan a su currículo (Cejas, s.a). El certificado según Cejas (s.a) es una garantía de calidad sobre lo que el trabajador es capaz de hacer y sobre las competencias que posee para ello (OIT).

Otro elemento fundamental en la formación por competencias es la normalización de las competencias la cual se define como:

- Un patrón de comparación y no una ley de aplicación obligatoria

- El resultado del consenso de los actores sociales en el nivel en que se esté efectuando (sector, ocupación, empresa)
- Es un referente para los centros de formación, para los empleadores y los trabajadores.
- Los trabajadores, tienen conocimiento de qué se espera de ellos en su desempeño (Cejas, s.a).

La evaluación de la formación por competencias, adquiere una dimensión mucho más objetiva cuando es realizada contra una norma técnica de competencia laboral. De este modo el desempeño se verifica en relación con el contenido de la norma, previniendo eventuales elementos subjetivos. Los trabajadores pueden conocer el contenido ocupacional de la norma contra la cual serán evaluados (Cejas, s.a).

La certificación ocupacional menciona Cejas (s.a) que se genera en referencia a las normas de competencia laboral. De este modo el certificado le imprime un valor de posesión quien lo obtuvo centrado en la descripción de sus competencias a partir de una norma. Así, los trabajadores exhibirán acreditaciones acerca de lo que saben hacer, no solamente de las horas de formación y del nombre de los cursos a los que asistieron. Es un factor estratégico que va de la mano de las acciones formativas que se consideren en las empresas.

Los métodos de evaluación más frecuentemente usados para las Competencias son:

- Observación del rendimiento

- Prueba de habilidades
- Ejercicios de simulación
- Realización de un proyecto o tarea
- Preguntas orales
- Examen escrito
- Preguntas de elección múltiple (Cejas, s.a)

Es necesario, no solamente que los programas de formación se orienten a generar competencias mediante la base de las normas, sino también, que las estrategias pedagógicas sean mucho más flexibles e innovadoras a las tradicionalmente utilizadas. De este modo, la formación por competencias enfrenta también el reto de permitir una mayor facilidad de ingreso-reingreso haciendo realidad el ideal de la formación continua (Cejas; s.a).

Existen diversos enfoques para abordar las competencias debido a las múltiples fuentes, perspectivas y epistemologías que han estado implicadas en el desarrollo de este concepto así como en su aplicación tanto en la educación como en las organizaciones. Los enfoques más sobresalientes en la actualidad son: el conductual, el funcionalista, el constructivista y el complejo.

En la siguiente tabla se exponen las principales diferencias entre estos enfoques (Tobón, 2008).

Tabla 5  
Enfoques Educativos

ENFOQUE	DEFINICIÓN	EPISTEMOLOGÍA	METODOLOGÍA CURRICULAR
1. Enfoque conductual	Enfatiza en asumir las competencias como: comportamientos clave de las personas para la competitividad de las organizaciones.	Empírico-analítica Neo-positivista	-Entrevistas -Observación y registro de conducta -Análisis de casos
2. Enfoque Funcionalista	Enfatiza en asumir las competencias como: conjuntos de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales, enmarcados en funciones definidas.	Funcionalismo	Método del análisis funcional
3. Enfoque Constructivista	Enfatiza en asumir las competencias como: habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales, desde el marco organizacional.	Constructivismo	ETED (Empleo Tipo Estudiado en su Dinámica)
4. Enfoque complejo	Enfatiza en asumir las competencias como: procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente.	Pensamiento complejo	-Análisis de procesos -Investigación acción pedagógica

Fuente: Tobón, 2008.

Los elementos pedagógicos didácticos para la enseñanza por competencias son esenciales. Conceptualizar formas diferentes para educar a los futuros profesionales, no significa invalidar toda la experiencia anterior. Los cambios son necesarios ante una sociedad que plantea nuevas exigencias y retos a las instituciones educativas (Huerta, Pérez y Castellanos, s.a).

La educación basada en competencias según Huerta, Pérez y Castellanos (s.a) favorece y retroalimenta considerablemente la currícula sin contradecirlos de fondo: por el contrario, puede constituirse en una propuesta de formación profesional más actualizada y de mayor calidad.

En los modelos educativos más recientes destacan dos propuestas para mejorar la pertinencia y relevancia de la educación. La primera planea un cambio en el énfasis puesto tradicionalmente en la enseñanza hacia el aprendizaje. La segunda propuesta se orienta hacia la búsqueda de una educación más significativa. El modelo por competencias profesionales integradas requiere centrar la formación en el aprendizaje y no en la enseñanza. Algunas implicaciones de este cambio de centro en el marco de lo pedagógico didáctico se enumeran a continuación.

#### 1. Propósitos de la educación:

- Buscar una formación que favorezca el desarrollo integral del hombre, haciendo posible su real incorporación a la sociedad contemporánea.
- Promover una formación de calidad, expresada en términos de competencia para resolver problemas de la realidad.
- Articular las necesidades de formación del individuo con las necesidades del mundo del trabajo.

- Promover el desarrollo de la creatividad, la iniciativa y la capacidad para la toma de decisiones.
- Integrar la teoría y la práctica, el trabajo manual y el trabajo intelectual.
- Promover el desarrollo de competencias consideradas desde una visión holística, tanto en términos genéricos como específicos.
- Promover cambios en lo que los individuos saben y en el uso que pueden hacer de lo que saben.

## 2. Elementos de la competencia: saberes teóricos, prácticos, técnicos, metodológicos y sociales.

- Atributos de la competencia: habilidades, conocimientos, aptitudes, actitudes y valores.

Los programas se articulan en referencia a la problemática identificada, a las competencias genéricas o específicas, así como a las unidades de competencia en las que se desagrega. Las materias o asignaturas deben cumplir una función integradora entre la teoría y la práctica, promover la autonomía del individuo, promover la capacitación continua y alterna contar con programas de estudio o unidades de aprendizaje más flexibles y diversificados

- Contenidos con referencia a condiciones que operan en la realidad

- Contenidos relevantes y significativos. (Huerta, Pérez y Castellanos, s.a)

## 3. Evaluación:

La evaluación parte de una concepción de evaluación integral que considera elementos generales y particulares. • Las unidades de competencia se desglosan en indicadores o criterios de desempeño, los indicadores o criterios de desempeño remiten a los criterios de evaluaciones se modifican las prácticas de la evaluación (sin descartar algunas formas tradicionales) haciéndolas más congruentes y exigentes.

## 4. Aprendizaje:

Demanda una formación integral centrada en el aprendizaje, diversifica las posibilidades del mismo, reconoce a la práctica como recurso para consolidar lo que se sabe, para poner en acción lo que se sabe y para aprender más. reconoce al individuo como capaz de autodirigir y organizar su aprendizaje. reconoce distintas vías para aprender y, por tanto, que el aula no es el único lugar de aprendizaje.

Los aprendizajes (competencias genéricas y específicas) se deben aplicar en situaciones y problemas distintos (transferibilidad), Implican acciones intencionales que toman en cuenta los diferentes contextos y culturas en los que se realizan (multirreferencialidad), Enfatiza la práctica real como base de la teoría, requiere de procesos activos y reflexivos, por lo tanto, el modelo de competencias profesionales integradas en el plano didáctico implica promover condiciones y situaciones de aprendizaje que permitan:

- Integrar el aprendizaje a las condiciones reales de trabajo.
- Identificar o construir condiciones de aplicación más reales (por ejemplo, diferentes ejercicios de simulación, talleres, trabajos de campo, prácticas de laboratorio, ensayos, tesis y tareas de microenseñanza).
- Diseñar experiencias de aprendizaje que permitan arribar a diferentes soluciones o a varias vías de solución.
- Crear entornos que sean cooperativos, colaborativos y apoyadores.
- Alternar momentos de confrontación entre situaciones reales con momentos de sistematización del conocimiento o teoría.
- Priorizar estrategias didácticas en las que los estudiantes jueguen un papel activo, que les permita descubrir y construir conocimiento por sí mismos.
- Realizar evaluaciones longitudinales y múltiples para reunir evidencias de desempeño desde diferentes fuentes.
- Identificar posibles niveles de desempeño como criterios para la evaluación.
- Promover el aprendizaje a través de situaciones polémicas. (Huerta, Pérez y Castellanos, s.a).

El papel del maestro según Huerta, Pérez y Castellanos (s.a) en este

modelo sigue siendo fundamental, pero ahora como diseñador de los ámbitos y experiencias de aprendizaje para los alumnos. Los maestros estudian, diseñan y aplican los mejores métodos y se comprometen con el éxito de cada estudiante, proponiendo diversas maneras para promover el desarrollo integral del estudiante.

Por último se puede decir que es claro que uno de los propósitos que se plantea la institución al adoptar un modelo educativo por competencias profesionales integradas es elevar la calidad de la educación impartida, así como mejorar de manera continua la calidad del aprendizaje de los estudiantes, para ayudarles a conseguir sus propósitos en la vida y en el trabajo (Huerta, Pérez y Castellanos, s.a).

## Referencias

- Breña, J.L (s.a). *Modelos Educativos*. Conocimientos web.net/la divisa del nuevo milenio. Recuperado el 27 de Septiembre del 2010 en: [www.conocimientosweb.net/porta/article1649.html](http://www.conocimientosweb.net/porta/article1649.html)
- Cejas, M.(s.a). La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la Educación Superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y el productivo. Tesis Doctoral. Universidad Carabobo, Venezuela.
- Definición.de (2008).*Modelo Educativo*. Recuperado el 27 de Septiembre del 2010 en:<http://definicion.de/modelo-educativo/>
- Huerta, J; Pérez, I & Castellanos (s.a) *Desarrollo Curricular por Competencias Profesionales Integrales*. Consultado el 2 de Octubre del 2010 en: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/13/13Huerta.html>
- Ramírez, L & Medina, M (2008). *Educación basada en Competencias y el Proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica su impacto en México*. Consultado el 5 de Octubre del 2010 en: [http://www.observatorio.org/colaboraciones/2007/TuningEuropa yAL-LiberoVictorionoRamirez%2011oct07.pdf](http://www.observatorio.org/colaboraciones/2007/TuningEuropa%20yAL-LiberoVictorionoRamirez%2011oct07.pdf)
- Salas, W (s.a). Formación por Competencias en Educación Superior. una aproximación conceptual a propósito del caso Colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*. Consultado el 4 de Octubre del 2010 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1036Salas.PDF>
- Tobón, S (2008). Evaluación de las Competencias, el enfoque Complejo. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Competencias. Julio, México, D.F

## AVATARES DE LA TUTORÍA EN DOS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Martha Oliva.  
Universidad Veracruzana IIESCA

Ana María Oliva.  
Universidad Veracruzana IIESCA

Francisco Ernesto Navarrete Báez.  
Universidad del Valle de Atemajac

“(…) Él mismo es escritura y sabiduría.  
Es camino, guía veraz para otros.

Conduce a las personas y a las cosas, es guía en los negocios humanos.  
El sabio verdadero es cuidadoso (como un médico) y guarda la verdad.

(…) Gracias a él la gente humaniza su querer y recibe una estricta enseñanza.  
Conforta el corazón, conforta a la gente, ayuda, remedia, a todos cura.

Códice Matritense

### Una mirada introductoria

El análisis del ejercicio de la tutoría, ha sido objeto de variados ensayos que la abordan, desde la implantación de planes institucionales de la misma, la adquisición y desarrollo de competencias para cultivarla, hasta modelados teóricos para representar este fenómeno complejo de comunicación, a través de disciplinas filosóficas y pedagógicas como la andragogía, en donde el académico y estudiante que se embarcan en esta aventura -las más de las veces por designación de las instituciones donde se ofrecen los programas de posgrado- no se sienten suficientemente involucrados en el desarrollo de esta labor.

Los actores que ejercen la tutoría debieran tener presente que el desarrollo de ésta, se va articulando con la aportación de ambos, considerando sus formaciones y experiencias previas enriqueciéndose mutuamente y así, de ser posible, lograr un aprendizaje significativo.

En el logro del desarrollo de empatía para el reencuentro con "el otro", en el que la reinención y el reaprendizaje de ambos actores es tarea común, y donde los papeles se dinamizan a lo largo de múltiples encuentros personales, ya que se va cimentando un proceso en el que la construcción de conocimientos puede darse, al decir de Olvera Reyes (2009) "(...) desde lo *prescriptivo* y *normativo* (perfiles y rasgos de historia profesional que lo colocan en la posibilidad de actuar como tutor), desde lo *operativo* (delimitación de sus funciones y 'haceres' bajo los términos del tipo de productos o logros a concretar en determinado tiempo)".

Con relación a las maneras en las que un estudiante percibe e interpreta un mensaje educativo dentro de su aprendizaje y enseñanza, se puede considerar el modelado teórico de las relaciones entre los actores de la tutoría, que proponen Guilles Lavigne y Antelmo Castro (2005), considerando un proceso *poiético* de enseñanza, en el que se ramifica lo *allopoiético* (para todos los tutorados) y lo *homeopoiético*, para un estudiante específico.

En cuanto al estudiante, su aprendizaje se conforma a través de un proceso *estético*, con una interpretación *emic* (a una situación particular) y *etic* (criterios absolutos), derivando de ellos cuatro tipos de formas de aprendizaje: 1) innovación prototipo, 2) producción en serie, 3) creación obra y 4) duplicación múltiple, definiendo así las formas en que un estudiante percibe e interpreta un mensaje educativo dentro de su aprendizaje.

La contribución que se pone a consideración, se plantea con una parte retrospectiva acerca de la génesis y desarrollo de la tutoría, un posterior planteamiento de la tutoría en licenciatura y posgrado, seguida de una pormenorización de los avatares de este ejercicio académico en una facultad

y en un instituto de posgrado de universidades públicas, y de un coralario acerca de este fenómeno, y se concluye con algunos planteamientos para intentar subsanar la compleja problemática que representa la actuación en un escenario tutorial.

## RETROSPECTIVA DE LA TUTORÍA

En el devenir de los tiempos, la tarea de un tutor, se destaca en la educación a través de la transmisión del respeto a los semejantes, del conocimiento de los dogmas de fe y de los arbitrios para seguir una vida considerada como adecuada para la sociedad en la que se viviera.

En nuestra cultura se destaca la concepción -más actual que nunca- del educador como el trasmisor y ejemplo vivo de estos valores, ya que, si releemos el Códice Matritense, como se aprecia en el párrafo que da inicio a este escrito, puede destacarse la noción que en la cultura azteca se tenía del sabio.

Díaz Infante (2001) expone que la *Tlacahuapahualiztli* forjada como "el arte de educar a los hombres", pensaba a la educación como integral y activa, se la podía imaginar con un propósito encaminado al noble desarrollo del individuo y de su comunidad, con este planteamiento podemos hacerla referir al concepto de educación multidisciplinaria de nuestros tiempos.

Con esta génesis, en diversas culturas, han surgido personajes que han sido considerados como grandes mentores para sus discípulos, hasta llegar a nuestra era en la que a este actor le han puesto a representar un papel que a veces no le es propio. A decir de Sánchez Medina (sf) "...la tutoría está corriendo el riesgo de visualizarse como la *Panacea* para la resolución de la complejidad de problemáticas que rebasan incluso a las instituciones de educación.<sup>1</sup>, ello nos hace reflexionar acerca del ejercicio tutorial, ya que ésta, si bien representa una vía para alcanzar objetivos académicos, hay que

<sup>1</sup> Sánchez, M. O. (s.f). *Tutoría y Universidad Pública*. Obtenido el 20 de mayo de 2010, desde [http://tutoria.uan.edu.mx/docs/Tutoria\\_y\\_Universidad\\_Publica.pdf](http://tutoria.uan.edu.mx/docs/Tutoria_y_Universidad_Publica.pdf).

considerar que el tutorado y su tutor pueden estar en situaciones personales y laborales que los limiten para tener una relación armónica de trabajo. En los siguientes apartados se narran dos experiencias del desarrollo de esta actividad, en licenciatura y posgrado, en dos universidades públicas mexicanas.

### **LA TUTORÍA EN LA FACULTAD DE INGENIERÍAS DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE ATEMAJAC (UNIVA)**

La implementación del Programa de Tutorías en la UNIVA (UNIVA, Programa institucional de tutorías, 2007) busca que el alumno universitario cumpla con los objetivos de concluir satisfactoriamente sus estudios. Esto significa que todo alumno pueda cumplir su meta de llevar a buen término su carrera universitaria, con el máximo aprovechamiento de aprendizaje de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que la UNIVA, como Universidad católica pretende alcanzar.

Este programa aplica y tiene como alcance académico a las dos de las tres modalidades de plan de estudios que están vigentes en la UNIVA: programa Escolarizado y programa Impulso.

La UNIVA, desde mediados de los 90's se planteó el modelo educativo basado en la Pedagogía Interactiva (Castro, 2006) donde se señala: "la gestión educativa es ante todo una gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje. Una escuela o Universidad no es excelente tan sólo por su salud financiera, sus espacios, físicos, o sus máquinas de enseñanza, sino por su calidad pedagógica como misión sustantiva". Por ello, uno de los objetivos focales a los que se ha encaminado la Universidad es poder proporcionar a sus alumnos, a través de sus docentes, una calidad pedagógica acorde a los signos de los tiempos. Es decir, que se esté renovando continuamente y que responda a las necesidades vigentes de los Universitarios. Donde el ser humano va evolucionando (Alvarez, 1998), ante los avances tecnológicos, los cambios político-sociales y a una estructura económica neoliberal.

La enseñanza a través de la Pedagogía Interactiva desea que sea un proceso verdadero de comunicación dialógico (Castro, 2006), y no sólo una simple transmisión unilateral de conocimientos, comúnmente llamada pedagogía reproductiva. Donde se presente un mensaje ilustrador, conformador, provocativo y que invite a la duda y a la búsqueda de algo nuevo. Es decir, es una invitación a un encuentro, donde emisor y receptor aporten sus ideas. Donde el proceso de información, entendiéndose como información la interpretación de los datos recabados (Shim, 2002), se fundamente en la comprensión-negación-afirmación-proposición.

La Pedagogía Interactiva de la UNIVA está basada (Castro, 2006) en seis procesos fundamentales, los cuales son: proceso de inclusión-conformación, proceso de codificación-decodificación de información propositiva, proceso de autoaprendizaje investigativo, proceso de aprendizaje cooperativo grupal, proceso de aprendizaje por interacción con el objeto de transformación, y proceso de aprendizaje por tutoría personal.

De este último proceso, respaldado y sustentado por los otros cinco, se desprende la necesidad de formalizar un programa de tutorías institucional aplicable a todo el sistema universitario.

Este proceso tiene dos objetivos principales: desarrollar en el alumno capacidad autocrítica y heterocrítica, a través del análisis conjunto (tutor-alumno) de los procesos en los que el alumno está participando; el segundo es acompañar al alumno en la aventura del aprendizaje comprometiéndose con él en cada uno de los procesos.

Por lo tanto, la orientación del aprendizaje, a través del proceso por tutoría personal, es que la tutoría fuera un medio para motivar, analizar y evaluar el proceso de aprendizaje y sus logros, siendo así una forma inherente a la Pedagogía Interactiva del sistema departamental.



Uno de los indicadores más importantes tomados en cuenta (UNIVA, Programa institucional de tutorías., 2007) para actualizar los mecanismos del proceso de aprendizaje por tutoría personal fue cuando la carrera de Ingeniería Industrial se pretendía certificar ante el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C. (CACEI), a inicios del año 2003 y donde uno de los puntos exigidos (CACEI, 2003) proponía un programa formal e institucional de tutorías, donde se pide que se informe la manera cómo se están llevando las tutorías de manera sistematizada y constante en la carrera de Ingeniería Industrial, y en la facultad en sí. Donde se cubrieran aspectos de seguimiento y orientación con los alumnos, principalmente los de nuevo ingreso.

Los principales problemas a los que se enfrentaba el departamento de Ingeniería de Sistemas e Industrial, es que había un alto grado de alumnos que reprobaban materias, principalmente las materias básicas que se llevan en los primeros cuatro cuatrimestres, y en segundo, una notoria falta de identidad del alumno con su universidad. El primer paso fue definir, en base a estos dos paradigmas, qué queríamos de un programa de tutorías y cómo la íbamos a definir a la misma.

Entre las características de la oferta actual en orientación general de la Universidad, dentro de nuestro ámbito de trabajo a nivel región, podemos encontrar: a) Una realidad muy heterogénea en relación al tipo de servicios y actividades prestados por la Universidad en forma general. Y cuya función orientadora, que aunque dependiente de la Universidad, actúan generalmente desconectados entre sí y sin una base teórica común. b) Dificultad en la gestión de estos servicios debidos especialmente a la escasa tradición orientadora en la Universidad. c) Predominio de un modelo de intervención a través de servicios, desde los que se ofrecen generalmente intervenciones puntuales e informativas, que no van más al fondo del problema. d) Insuficiencia de recursos tanto materiales como humanos, para el desarrollo de la acción orientadora.

Entre las características del perfil del alumno de nuevo ingreso a la Universidad, podemos encontrar: a) Más de la mitad de nuestros alumnos de nuevo ingreso provienen de preparatorias que pertenecen a la Universidad de Guadalajara (UdG, Modelo Educativo siglo XXI: Rectoría General 2001-2007, 2007), donde no existe un programa oficial orientador hacia el alumno, debido a la masificación de la educación que esta Universidad, por necesidad, ofrece a sus estudiantes. O si estos existen, aun van en un proceso de implementación y su efectividad no ha sido probada. b) Los alumnos que provienen de escuelas preparatorias regionales (foráneas) no tienen un programa de orientación, o si lo llegan a tener, está focalizado a las necesidades propias de la región, que por lo regular son poblaciones con pocos habitantes comparados a los casi seis millones que tiene la Ciudad de Guadalajara donde está ubicada la UNIVA. c) O bien, los alumnos que provienen de escuelas preparatorias privadas de la ciudad, aunque teniendo un programa orientador interno, toma tiempo en adaptarse a una nueva institución, incluyendo los alumnos provenientes de la preparatoria de la UNIVA (ubicada en el mismo campus). d) Otro aspecto a considerar, es que la mayoría de los alumnos en la modalidad escolarizada, al ingresar y gran parte de su carrera, se ubican entre los dieciocho y veinte años, y donde los cambios fisiológicos y psicológicos de dejar de ser adolescente y ser ahora un joven (adulto) le están sucediendo mientras es alumno, y todo lo que esto implica y conlleva en su comportamiento individual como en el grupal. e) Un cambio muy fuerte en las formas de comunicación (Fullat, 2001) entre los alumnos de estas edades. Los avances tecnológicos han penetrado también en este aspecto, y ahora los alumnos prefieren comunicarse con las demás personas, principalmente con los de su edad, de manera virtual (a través de correo electrónico, chat, o páginas de internet), que hacerlo vis a vis. Esto trae como consecuencia que al momento de relacionarse personalmente con sus compañeros y sobre todo con sus profesores comienzan a tener dificultades.

De ahí, al ver esta coyuntura en donde están ubicados los alumnos de la UNIVA, surge la necesidad de formalizar el programa de tutorías. En el caso particular de la Facultad de Ingeniería de UNIVA, el comportamiento en los últimos años es que del 100% de los alumnos que ingresan a una carrera de ingeniería, se gradúa sólo el 50% en tiempo y forma (diez cuatrimestres continuos). Y del 100% que ingresa, terminan sus estudios en forma irregular el 80% (de dos hasta cuatro cuatrimestres después).

El principal obstáculo es, que las carreras de ingenierías tienen como base primaria el estudio avanzado de la matemática y la física, y esto impide posteriormente no poder aprobar, ni en segundas oportunidades, el bloque de materias básicas. Por lo tanto, el 85% de la deserción de alumnos ocurre durante los primeros tres cuatrimestres (aunado a un fuerte problema de antecedentes matemáticos muy pobre desde la secundaria).

Basado en las experiencias antes mencionadas, la UNIVA se plantea formalmente en el año 2006 generar un documento denominado Plan Integral de Desarrollo (UNIVA, Plan Integral de Desarrollo PID 2005-2009, 2005), donde se expuso y se definió el sentir y el quehacer de la tutoría desde una visión propia basado en el mismo, en donde se menciona "ofrecer a los estudiantes programas de apoyo encaminados a su desarrollo espiritual, físico, humano y profesional", que está además sustentado en el ideario UNIVA (UNIVA, Ideario, 1979), donde se pretende formar universitarios auténticos comprometidos a construir una sociedad más justa, más libre, más próspera más humana y más divina.

De esta manera se llega a plantear un objetivo general e institucional (UNIVA, Programa institucional de tutorías., 2007) de lo que es la tutoría para la UNIVA: "contribuir a la calidad del proceso educativo y de formación integral de los estudiantes desde su ingreso hasta su egreso, a través de estrategias de atención personalizada y grupal en la áreas humana, social, académica y administrativa, para lograr el perfil de egreso UNIVA".

### **DESARROLLO DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS EN LA FACULTAD DE INGENIERÍAS**

El Programa de Tutorías dentro de la Facultad de Ingenierías de la UNIVA comenzó a gestarse en el cuatrimestre mayo agosto del 2006, donde se vio la necesidad de poder corregir aquellas problemáticas que se tenían con los alumnos de nuevo ingreso, como la reprobación, la deserción, y que no podían continuar sus estudios por falta de un seguimiento personal adecuado dentro de la institución.

El resultado fue un gran número de alumnos que desertaban a partir del segundo cuatrimestre, y acentuado en el tercero y cuarto. Las primeras cifras arrojaron que uno de cada cinco alumnos se daba de baja de la carrera, y uno de cada tres alumnos reprobaba una materia básica en los primeros cuatro cuatrimestres. Principalmente debido a la dificultad que conllevan las materias básicas tanto de matemáticas como de física, y que el problema raíz ha sido que el alumno en promedio, llega con unos antecedentes de preparatoria, y quizá de secundaria, muy pobres, especialmente en el área de álgebra, geometría y cálculo diferencial básico. Lo que hace muy difícil su desempeño en estos campos. En cuanto al área de física, los alumnos no cuentan con pre-requisitos o el domino de esta disciplina, además que como área del conocimiento, está basada en el uso de las matemáticas para su comprensión y desarrollo.

Uno de los problemas principales es que si los alumnos se inscribían en un cuatrimestre donde llevaran dos materias básicas, una de ellas matemáticas y la otra de física, por ejemplo, por lo regular reprobaban una de éstas, ocasionando retrasos en tiempos de términos de la carrera, o en el peor de los casos, como se dijo, la baja definitiva del alumno, al reprobarla dos veces.

El primer paso que se planteó como antecedente, hace más tres años, fue que a los alumnos de nuevo ingreso no se les asignara una materia básica en el primer cuatrimestre (denominada matemáticas básicas), en especial a los alumnos del programa Impulso, debido a que muchos de ellos, son personas que, por estar inmersos en sus labores, llevan muchos años sin haber estudiado en forma sistemática y rutinaria, por lo que les estaba costando mucho trabajo poder acreditar las asignaturas ya mencionadas; por lo que se hizo un ajuste en la curricula y se procedió a colocar a la materia de matemáticas básicas a partir del segundo cuatrimestre.

Pero se notó que esta acción no era suficiente, ya que el índice de reprobados, y por lo tanto alumnos dados de baja seguía manteniéndose alto, por lo que se decidió trabajar en un programa que diera seguimiento

personalizado a los alumnos, por grupos, y que pudiera atacar de frente estos problemas, por lo que se procedió a implementar el sistema de tutorías.

Los trabajos de planeación concluyeron en agosto de 2007, y se propuso dar inicio con una prueba piloto en el cuatrimestre de septiembre del 2007 en la carrera de ingeniería industrial. Los argumentos y conceptos (que ya describimos) estaban trabajados, se necesitaban afinarlos más, pero esto sería con base en los resultados que nos diera la prueba piloto y las realidades a las que nos enfrentaríamos una vez implementado este programa.

La política interna del departamento de ingeniería industrial fue asignar a cinco profesores de planta con tiempo completo y de medio tiempo, y media planta como responsables de este programa, al asignarles a un número determinado de grupos a tuturar. Primeramente se eligió que hubiera un profesor para el grupo de nuevo ingreso escolarizado, y otro para el programa de impulso. Donde se les diera un horario fijo semanal para poder trabajar con cada grupo. Es decir, cada profesor se debería reunir como mínimo con su grupo una vez por semana en un horario fijo. A los otros tres profesores se les asignaron varios alumnos, desde segundo hasta cuarto cuatrimestre, que tuvieran materias reprobadas o que su desempeño hubiera sido muy bajo en las materias que habían aprobado. En promedio, cada profesor tenía asignados a ocho alumnos. Por lo tanto, en esta etapa, solamente se asignó a un tutor en alumnos focalizados, lo que producía, con respecto a una posible reunión semanal, que el profesor tutor debiera acoplarse a los distintos horarios que sus alumnos tutorados tuvieran. Lo que generó que en promedio, cada profesor tuviera que reunirse con sus alumnos tutorados en cinco horarios y lugares diferentes cada semana.

Este primer cuatrimestre –como prueba piloto- corrió con muchos altibajos, ya que los alumnos, y los mismos profesores tutores, no estaban habituados y capacitados a desarrollar la tutoría. Las reuniones no siempre se llevaban a cabo cada semana. Los alumnos no lo veían obligatorio y no se quedaban a la sesión, o bien, no compartían sus necesidades como era debido.

O el mismo profesor tutor no podía entender qué realmente estaba pasando con su grupo y en especial con sus alumnos asignados. El proceso de confianza entre alumnos y profesor tutor fue desarrollándose muy lentamente. Por lo tanto, muchos de los problemas aún seguían vigentes y no podía disminuirse su impacto debido a estas circunstancias, pero lo importante es que ya estaba puesto en marcha este programa y desarrollada la actividad, y en donde los alumnos estaban poco a poco ganando confianza para con su profesor tutor: todas estas actividades, aunque todavía no bien logradas, ayudaron mucho a consolidar este programa de tutorías, ya que se descubrieron muchas cosas que se habían pasado desapercibidas antes, o bien, se habían considerado como casos aislados. Entre las que podemos destacar en un inicio fue que el nivel de confianza de los alumnos para poder expresar cómo veían a sus profesores que les están impartiendo materias en ese cuatrimestre, qué detalles les ven, cómo ven a la institución en sí en cuanto a las expectativas que ellos traen y las que se plantearon en la inducción, iba en aumento. Ya no había ese temor de no compartir las situaciones malas o las que no procedían adecuadamente por el temor a alguna represalia, sino por el contrario, había la seguridad de que se escucharían objetiva y maduramente y que el propósito era ajustarlas de la mejor manera consciente del rol de todos los involucrados.

Otra actividad que surgió a raíz de las primeras intervenciones de tutoría, fue que los alumnos ya tenían la confianza de buscar a su profesor tutor no sólo en la reunión semanal, sino que en cualquier momento que esto lo requiriera; podían acudir al mismo y tener la certeza de ser escuchados y de obtener una atención casi inmediata. Esto se fue fomentando y la confianza se incrementó, así como los ajustes necesarios que se plantearon al principio, fueron dando resultados positivos. Entre los principales logros fue poder acercarse, a través del profesor tutor, o el coordinador del departamento, o en última instancia, al jefe de departamento, a aquel profesor que estaba teniendo ciertas diferencias con sus alumnos y que debían corregirse y aclararse lo antes posible; de esta manera, los alumnos podían retomar sus cursos de la mejor forma.

Entre los logros primarios, y no necesariamente de los objetivos del programa de tutorías planteados originalmente, pero no menos importante, fue que el alumno empezó a sentir más identificación con su Facultad y por ende con su Universidad, ya que era tomado en cuenta, había interés en su desempeño, sus demandas hacían eco, y que los esfuerzos de todo el departamento estaban encaminados a su buen desempeño, que se vería reflejado en un buen término de sus estudios.

En cuanto al desempeño académico durante el cuatrimestre se planteó que el profesor tutor tuviera acceso a las calificaciones parciales de sus alumnos tutorados (el programa consistía en tener tres calificaciones parciales y una final en cada cuatrimestre), para poder observar su desempeño en forma inmediata, y no hasta al final del curso, o por medio de la retroalimentación del alumno, que en muchos casos puede ser subjetiva o limitada. De esta manera, el profesor tutor, al ver una baja calificación: reprobado o un seis (mínimo para acreditar la materia), podía platicar tanto con el tutor y con el profesor de la asignatura correspondiente. Con el primero era indagar qué había sucedido, por qué había sacado bajas calificaciones o reprobado. Qué circunstancias lo orillaron a ese resultado. El alumno las expresaba más abiertamente, y lo más importante, se establecía, en caso de alguna deficiencia por parte del alumno, un compromiso por parte de éste para poder obtener una mejor nota en la siguiente evaluación parcial y así poder acreditar la materia. En caso, de que fueran las circunstancias que orillaron a la mala nota, la metodología del profesor, se podía platicar de manera objetiva con el mismo para ver qué se podía hacer. Habiendo así una fuerte retroalimentación por parte del profesor de asignatura, donde también se le escuchara su versión y así poder corregir el camino y allanarlo para el siguiente periodo.

Esta misma dinámica continuó el siguiente cuatrimestre, donde se incorporaron tres profesores tutores más, para atender a los alumnos de nuevo ingreso, y a los alumnos que habían tenido mal desempeño en el cuatrimestre anterior. Se siguió la política de continuar tutorando a los alumnos ya de segundo cuatrimestre con el mismo tutor con el que empezaron y terminar este proceso formal hasta que el grupo terminara el cuarto cuatrimestre

(indicador por el cual se infiere que el alumno ya había superado su proceso de adaptación, habría acreditado las materias básicas y por lo tanto, ya estaba más ubicado en su carrera e identificado con la UNIVA).

Hasta agosto del 2008, hemos podido observar el seguimiento continuo de dos generaciones, tanto en el sistema escolarizado como en el sistema Impulso, de los primeros cuatro cuatrimestres, además del seguimiento a aquellos alumnos con deficiencias académicas durante este mismo periodo de tiempo a través de distintos cuatrimestres.

La siguiente matriz de la tabla 1, nos muestra un resumen de la metodología y las actividades que fueron implantándose a través de estos últimos seis cuatrimestres. Explicando brevemente los puntos más importantes de su razón de ser:

Tabla 1.

Actividades Cuatrimestrales de Tutorías

Actividad	Observaciones
Asignación de profesores-tutores por grupo	Semana previa de inicio de nuevo cuatrimestre
Profesores con alumnos repetidores	Listado generado por la coordinación de tutorías. Asignación aleatoria en la primera semana del cuatrimestre.
Continuidad y seguimiento a sus grupos para el siguiente cuatrimestre	Hasta ahora, se ha establecido darle seguimiento hasta 4º. cuatrimestre
Expediente Personal a través del documento (PT2)	Formato. Llenado de los datos más relevantes de cada tutorado para un mejor seguimiento. Aplicado a alumnos de nuevo ingreso o alumnos repetidores por 1ª. Vez.

Plan de Vida y Carrera	Formato. Llenado por los alumnos de nuevo ingreso con la finalidad de que establezca sus objetivos y expectativas personales y escolares.
Curso de capacitación institucional para profesores-tutores	Generado y arrancado en enero 2008. Programa desarrollado por el departamento de Tecnología Educativa. Una sesión de 2 horas por semana. Duración: 30 semanas.
Junta semanal de revisión profesores-tutores	Establecida en septiembre 2007. Compartir experiencias grupales y por carreras. Reunión de media hora semanal.
Reporte semanal de seguimiento por parte de profesores-tutores	Establecido en enero 2008. Bitácora del quehacer del tutor donde indique las actividades realizadas, actividades de seguimiento y acuerdos hechos.
Reporte cuatrimestral de inicio de tutorías	Reporte Único. Listado de alumnos asignados.
Reporte cuatrimestral final de tutorías	Reporte por parte del tutor del desempeño general de la acción de tutorías durante el cuatrimestre. Logros obtenidos
Evaluación sobre el desempeño de la tutoría (alumno)	Reporte por parte del tutorado acerca del desempeño cuatrimestral de su tutor
Evaluación sobre el desempeño de la tutoría (coordinación de tutorías)	Reporte por parte de la coordinación de tutorías acerca de su labor de seguimiento a los profesores tutores.
Evaluación sobre el desempeño de la tutoría (tutor)	Reporte. Evaluación por parte del tutor del desarrollo y apoyo a la tutoría en un cuatrimestre

Fuente: Desarrollo propio, basado en la actividad tutorial. 2010

La asignación de profesores tutores, que se lleva a cabo a inicios de cada cuatrimestre, llevando una estructura de trabajo encaminada a un seguimiento semanal y documentada a través de los reportes ya mencionados en esta tabla.

## RESULTADOS

Los resultados aún son muy prematuros de calcular, más si se trata de hacer comparaciones cuantitativas ya que muchos de los alumnos aún están cursando sus primeros cuatro cuatrimestres y son sólo dos generaciones que ya han pasado este proceso y la manera de cuantificarse es compleja. De estas dos generaciones que han experimentado este proceso podemos decir en forma general que se ha reducido el número de materias básicas reprobadas en un 30%, es decir, que están reprobando menos materias básicas ahora que hace dos años, esto lo hemos podido inferir ya que hay retroalimentación por parte del profesor tutor en los reportes quincenas de avances que estos realizan.

Una reducción en los alumnos con tendencia reprobatoria, como se mencionó antes, de alrededor del 30%. También la deserción ha disminuido en un 10%, ya que la mayoría de los alumnos se les orienta con tiempo de anticipación. Se les da mayor seguimiento a aquellos que ya reprobaron una materia y la están cursando por segunda vez, a sabiendas que si se reprueba, se son baja definitiva. Se trabaja muy de cerca con este tipo de alumnos, se elabora una carga académica adecuada para que no se les haga tan difícil el cuatrimestre. Se les recomienda llevar sólo tres o cuatro materias en ese cuatrimestre, que incluyan el área físico matemático para que su proceso de aprendizaje se enfoque principalmente en estas materias, y así poder sacar adelante la materia repetida. Se espera tener resultados más objetivos y medibles en dos cuatrimestres más, en la medida de que se documente cuantitativamente sus resultados.

En cuanto al aspecto cualitativo, se puede mencionar que los avances son buenos. Ya que la misma retroalimentación de los alumnos ha sido que desde que se tiene un tutor, pueden ubicarse mejor dentro de la Universidad y, en específico, dentro de sus materias. Se ha mejorado el proceso autogestivo de los alumnos, propiciando que el proceso particular cognitivo se vea fortalecido. Contribuyendo a conocer mejor la dinámica de cada una de sus materias, saben a dónde y a quién acudir cuando tengan un problema, especialmente académico, y sobretodo existe una mayor identificación con su Universidad, propiciando más confianza en el alumno para con sus profesores titulares y su tutor.

## **TUTORÍA EN EL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES DE LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS (IIESCA)**

Como una estrategia para mejorar sus funciones sustantivas la Universidad Veracruzana ha desarrollado el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) y así contribuir a la disminución de los rezagos académicos que históricamente se han presentado recurrentemente en esta institución. En dicho modelo, se hace énfasis en la posición del estudiante como responsable de su aprendizaje, al construir de manera autogestiva la adquisición de sus saberes. Para ello, requiere del acompañamiento académico en la figura del tutor, quien le guiará en su tránsito por la universidad.

Para el nivel de licenciatura, en el 2000 se publicó la Guía para el Ejercicio de la Tutoría, Nivel Licenciatura. En el 2003, se edita el libro *El Quehacer Tutorial* (guía de trabajo). En el 2009, el H. Consejo Universitario aprueba el Reglamento del Sistema Institucional de Tutorías (SIT). Actualmente, existen 113 sistemas tutoriales distribuidos en los programas educativos incorporados al MEIF, cada uno de ellos está conformado por un Coordinador del Sistema Tutorial, los Tutores Académicos, los profesores tutores, los monitores y los tutorados.

En cuanto al nivel de estudios de posgrado de la UV, en mayo del 2010, se abre el espacio virtual para dar a conocer los lineamientos de operación del Programa Institucional de Tutorías, donde se describen los lineamientos de la operación del programa de tutorías, destacando a la tutoría académica, la dirección de tesis, y la asesoría como tipos de tutoría que pueden desarrollarse.<sup>2</sup>

En el quehacer académico de posgrado, la tutoría representa un andamiaje significativo para lograr una formación integral en estudiantes de posgrado. En este ámbito es necesario considerar el desarrollo de

<sup>2</sup> Universidad Veracruzana. (2010). *Operación del Programa de Tutorías en el Nivel de Estudios de Posgrado*. Obtenido el 2 de julio de 2010, desde <http://www.uv.mx/dgda/tutorias/estudiantes/documents/operacionde-latutoriaenposgradomayo2010.pdf>

competencias especiales para este ejercicio comunicativo orientado hacia la generación y aplicación del conocimiento, ya que "...favorece el abordaje de problemas reales y determina que el tutorando sea el responsable de su propio aprendizaje".<sup>3</sup>

El desarrollo humano en esta etapa, en hipótesis se puede considerar como ya conformado suficientemente, y con la tutoría se pretenden mejorar las potencialidades y la capacidad crítica e innovadora, tanto en el aprovechamiento académico, como en el seguimiento del desarrollo humano y académico de los actores involucrados en este ejercicio.

Olvera Reyes (2009), enuncia que en el ejercicio de la tutoría, se conciben cuatro movimientos y posiciones: Primero, negociación de saberes y significados, segundo, orientación de los registros y evidencias, tercero, organización de la intervención y cuarto, encuentro con el sujeto<sup>4</sup>.

Aquí deberían tener cabida, una serie de sentimientos, intereses y expectativas que se necesitan verbalizar y comprender para emprender una trayectoria de acompañamiento. Además se evidencia la necesidad de compartir lo que "sabe" cada uno de los actores, y la armonización de las perspectivas de ambos acerca de la realidad estudiada.

## **ORGANIZACIÓN DE LA TUTORÍA EN EL IIESCA**

Acorde a los objetivos propuestos por el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) de la Universidad Veracruzana, en los programas de posgrado del IIESCA se desarrolló un Programa de Tutorías como uno de los sustentos vitales de apoyo al estudiante de posgrado. Dicho programa se inspira en

*Perfil de Competencias del Tutor de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Editorial UNAM, México.

<sup>3</sup> Martínez G. A. et al. (2005). *Perfil de Competencias del Tutor de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Editorial UNAM, México.

<sup>4</sup> Olvera, R. E. (2009) *La Tutoría: Posiciones y Acciones Ante la Construcción del Conocimiento en Posgrado*. Obtenido el 12 de julio de 2010, desde [http://www.comic.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/ponencias/0690-F.pdf](http://www.comic.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0690-F.pdf).

la filosofía del MEIF, que se apuntala con los ejes teórico, heurístico y axiológico, que se traducen en el saber, hacer y ser, orientados a la adquisición de habilidades, destrezas, actitudes, así como el desarrollo de valores en el estudiante.

Para que pueda darse una formación integral de los estudiantes, el objetivo del programa de tutorías en el IIESCA está encaminado a lograr una participación conjunta entre el tutor y el estudiante, bajo esquemas de interacción tutor-estudiante-realidad, que le permitan al tutorado superar problemas académicos, mejorar sus potencialidades y su capacidad crítica e innovadora, tanto en el aprovechamiento académico, como en el desarrollo humano. Al mismo tiempo y bajo esta orientación, el estudiante podrá transitar en los Programas de Maestría en: Ciencias Administrativas, Contabilidad y Gestión Gubernamental, y Gestión de Organizaciones, de manera flexible y responsable, frente al reto de su formación profesional, buscando que dicha formación se oriente a la búsqueda de posibles soluciones a problemáticas nacionales.

El Objetivo General del Programa de Tutorías del IIESCA es: "Legitimar y establecer un contacto permanente y formal entre el Tutor-Director y el estudiante mientras dure su estancia en la Institución".

Para cumplir con los objetivos establecidos para las tutorías, el Instituto contará con: 1) Coordinador de Tutorías, 2) Tutores-Directores y 3) Tutorados cuyas funciones se establecen en la reglamentación interna del Instituto.

El Comité Académico de cada posgrado del IIESCA, se encarga del procedimiento de la asignación de Tutores- Directores. De acuerdo a las líneas de investigación que cultivan los académicos y la temática vertida en los anteproyectos presentados por los estudiantes, se asignan los tutores-directores, en el primer mes de su incorporación a su posgrado.

Una vez desarrollado el protocolo, producto de la primera experiencia

educativa relacionada con la investigación, por los tutores-directores y el maestro de la experiencia educativa de investigación, se presentará para su aval ante el Comité Académico, quien lo turnará para su registro a la Coordinación de Investigación del Instituto.

En el IIESCA opera la figura dual de tutor-director, ya que es requisito que los estudiantes presenten un anteproyecto de trabajo recepcional para ingresar al posgrado. El tutor-director es asignado en el primer mes de cada posgrado. La asignación se da conocer a cada uno de los actores del proceso, a través de oficios que consignan los datos de temática, datos de tutor-director y del tutorado, para efecto de establecer la comunicación formal y expedita entre ellos. Asimismo se le turna a cada tutor-director un expediente del currículo de su tutorado, a efecto de conocer las características académicas y antecedentes profesionales del estudiante que se le asignó.

La función de tutoría se ha planteado en el Programa de Tutorías del IIESCA, como un acompañamiento académico de los estudiantes orientado a mejorar el rendimiento y desempeño de sus experiencias educativas. Esta actividad se ha visto limitada porque la estructura de los correspondientes planes de estudios, con la limitante de que el sistema operativo de las maestrías no considera la apertura de cursos subsecuentemente en cada semestre.

En el Instituto se está oficializando la figura de asesor de trabajo recepcional, aunque en la práctica se cumple esta función, en la figura del lector revisor de los trabajos para obtención de grado. Se ejerce, ya sea durante el desarrollo del trabajo de investigación de manera conjunta con el tutor-director, o bien, cuando ya se tiene el borrador final aprobado por el tutor.

### **ATENCIÓN AL TUTORADO**

Para consignar las reuniones de tutoría, se han diseñado formatos de control interno de las actividades acordadas y la evidencia de avance del trabajo recepcional. Las reuniones se llevan a cabo en los espacios y tiempos

acordados, generalmente en las instalaciones del Instituto. Se ocupan de manera intensiva las tecnologías de información y comunicación para el ejercicio de la tutoría, particularmente en los casos de estudiantes de otros *campus*, se plantea que sea al menos una vez al mes

Se considera que las bitácoras de reunión de cada tutor-director y su tutorado, son manejadas de manera privada entre los actores. Únicamente se emite un reporte de opinión del tutor-director y de los tutorados, al final de cada período escolar del programa, los cuales se concentran en la Coordinación de Tutorías del Instituto y se entrega un reporte a la coordinación del programa del posgrado respectivo. El aval de las actividades de tutoría lo realiza el Consejo Técnico del IIESCA, con una periodicidad anual.

### **EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA**

La tarea de evaluación del Programa de Tutorías Académicas está a cargo de una Comisión de Evaluación que es designada por los miembros integrantes del Comité Académico de la Institución. La evaluación integral del programa se lleva a cabo al final de cada semestre. Para efectuar la evaluación del Programa de Tutorías Académicas, se toman en cuenta dos dimensiones con sus respectivas categorías e indicadores como se señalan en la Tabla 2.

Tabla 2

Dimensión	Categoría	Indicador
Coordinación de Tutorías	Atención	Disponibilidad y oportunidad de la información Disponibilidad de los recursos materiales y del equipo.
	Recursos materiales e informativos	Inventario de recursos
	Operación	Emisión de informe evaluativo Diseño y publicación del programa semestral

Dimensión	Categoría	Indicador
Tutoría Académica	Cobertura	Promedio de tutorados por Tutor-Director.
	Desempeño del Tutor-Director	Índice de cambios de Tutor-Director Índice de asistencia a las sesiones (de Tutor-Director y tutorados)
	Desempeño del tutorado	Índice de asistencia a las sesiones (de Tutor-Director y tutorados)

Fuente: Programa Institucional de Tutorías. I.I.E.S.C.A.

El seguimiento del programa individual de trabajo tutorial, se hará durante todo el proceso, que contempla tres momentos: fase inicial, fase intermedia (procesal) y fase terminal, para lo cual se cuenta con formatos para estos tres momentos de desarrollo de la tutoría.

### **ANÁLISIS DEL PROCESO DE TUTORÍAS**

Aún cuando se ha implantado un Programa Institucional de Tutoría en el posgrado del IIESCA, no se han podido cumplir a cabalidad algunos de los objetivos que lo definieron. Se ha evidenciado que al considerar una figura dual de tutor-director, ha traído como consecuencia que algunos académicos se consideren a sí mismos, más como directores de trabajos recepcionales, que como acompañantes de un proceso de formación académica integral.

Otro aspecto a considerar es que algunos tutores-directores no participan suficientemente en el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores en el tutorado, que le son indispensables en su formación holística. Lo que ha repercutido en la no percepción del riesgo académico de sus tutorados, que ocasiona baja motivación para lograr un mejor desempeño en sus experiencias educativas, y hasta la no conclusión de sus estudios.



En el papel del académico, como director de trabajo recepcional, se ha dado en ocasiones, un distanciamiento de la relación entre el estudiante y su tutor, ya que los maestros de las experiencias educativas orientadas a la elaboración del trabajo recepcional, a veces, se han convertido en virtuales directores sustitutos de los mismos, creándose algunas divergencias de opinión en el enfoque metodológico y desarrollo del trabajo recepcional, provocando en el estudiante confusión, para discernir entre las opiniones encontradas de los actores mencionados, para abordar adecuadamente su trabajo.

Otro aspecto a considerar en el análisis, lo constituye el que, a veces se han aceptado anteproyectos que hubieran requerido un análisis más profundo en cuanto a trascendencia y factibilidad, entre otros factores, lo que, al aceptarlos, ha provocado, que al estar en la etapa de trabajo de campo, se han presentado limitaciones tales, que ocasionan que el estudiante se vea en la necesidad de cambiar de tema, presentándosele al estudiante un panorama desmotivante al atrasarse significativamente con relación a sus compañeros de generación.

Debido a que los estudiantes de los posgrados que se han impartido en el IIESCA, en su mayoría no son estudiantes de tiempo completo, ha generado que la dedicación a su programa de estudios se vea limitado, y también impacte grandemente en la realización de su trabajo recepcional, que ha repercutido a que el índice de eficiencia terminal por generación, no se haya incrementado sustancialmente.

Se ha observado que no se ha ejercido en su totalidad un programa individual de tutoría calendarizado, ya que, cuando se ha intentado hacer un seguimiento de la actividad tutorial semestral, se ha detectado que no se ha cumplido con las sesiones de tutoría orientada, tanto a la atención de la trayectoria académica, como del avance del trabajo recepcional.

## *AMANERA DE COROLARIO*

En este documento se han presentado las posturas, que, con relación a la operación de tutorías se llevan a cabo en dos instituciones de educación superior públicas. Aunado a ello, se visualizan los enfoques de la misma en lo concerniente a posgrado y licenciatura, que comulgan en la perspectiva de considerar a esta labor académica como factor preponderante en el desarrollo de los programas académicos que las conforman.

El programa de tutorías que implementado desde hace un poco más de tres años ha servido a la UNIVA, principalmente a la Facultad de Ingenierías a replantearse, de alguna forma, su quehacer académico. El poder encontrar mecanismos que coadyuven a cumplir de la mejor manera sus objetivos principales ha sido de gran beneficio a la Institución. El crear y recrear dinámicas de trabajo. El escuchar, orientar y caminar con el alumno desde un inicio, y durante los primeros cuatro cuatrimestres ha dado como resultado que, aunque aún no tan tangible y cuantificable, por lo incipiente del programa, reflejan una mejoría en cuanto al desempeño académico de cada alumno, tanto del programa escolarizado como del programa Impulso. El derrotero de cada alumno ha cambiado a su favor. El profesor de asignatura ha sentido a sus alumnos con una mayor ubicación y más comprometidos en su materia. Han visto mejores resultados académicos y ha recibido en forma y tiempo, retroalimentación de su desempeño como profesor. El tutor también se ha identificado con sus tutorados y ha sentido un mayor compromiso hacia ellos y hacia la misma Universidad.

Sabedores que esta tutoría sólo cubre el aspecto académico. La parte humana, donde se analice, comparte e introspeccione factores humanos, que logre un desarrollo humano al interactuar, tanto en el alumno tutorado como en el profesor tutor, aun no está planteada desde el alcance de la tutoría. Así como una tutoría que pudiera involucrarse además en aspectos sociales del individuo, donde se entremezclen factores personales con las relaciones interpersonales dentro del contexto social donde se desarrollan, Donde se genere una red social integral, y donde el alumno tutorado pueda tener un desarrollo personal y profesional integral.

Estas dos dimensiones aun no se han llevado a cabo. Aunque son parte de los objetivos principales de la UNIVA, su alcance, por las razones antes explicadas, no se ha implementado. Quizá necesite madurar más la parte académica, para luego dar inicio a estas no menos importantes dimensiones de una tutoría institucional.

El área de procesos administrativos han sido tomados por la dinámica del programa institucional de tutorías, ya que el alumno es orientado en aspectos de procesos administrativos desde el inicio de sus estudios hasta que se gradúa, y en algunos casos, se da tutoría como ex alumnos.

La tarea no es fácil, pero se tiene una administración experimentada, un apoyo institucional decidido a este proyecto, pero sobre todo, se tiene un cuerpo de profesores tutores altamente capaces y comprometidos con su labor que harán que este trabajo se pueda llevar a cabo como se planteó, lo pueda fortalecer, lo mejore y que pueda tener un mayor alcance.

El ejercicio de la tutoría de posgrado representa tanto un acercamiento comunicativo entre adultos responsables, como de compromiso compartido para lograr una formación conjunta en sus correspondientes trayectorias personales.

La labor tutorial representa un espacio en el que la corresponsabilidad, en ocasiones no queda clarificada desde su instauración, su desarrollo y su evaluación. Por ello, se ha propuesto dejar establecido un convenio de operación entre tutor y tutorado que desde el inicio de la interacción, en donde, ya sea de manera presencial o virtual, se sienten las bases para llevar a efecto un quehacer académico que sirva como soporte teórico y metodológico para seguir una trayectoria académica exitosa.

La utilización del tiempo y espacio en el acompañamiento académico, se puede considerar como un reto al derribar barreras de comunicación

sincrónica y asincrónica, para aceptar el cambio en la transformación del ser, saber y hacer de los implicados en la tutoría, en los entornos de sus expectativas de formación.

Por ello, se necesita que los académicos que acepten el compromiso de esta labor, se propongan llevarla a cabo, teniendo conciencia de que es necesario formarse en algunas prácticas de comunicación humana y ejercitar mecanismos de empatía con estudiantes de posgrado. También se requiere conocer las competencias involucradas en el ejercicio de esta tarea y ejercer la autocritica sobre las limitaciones que se tienen, tanto de carácter personal, como de conocimientos metodológicos para orientar el trabajo de investigación de los estudiantes.

### **SUGERENCIAS DE MEJORA**

Al establecer un programa de tutoría y de dirección de trabajo recepcional, que considere los aspectos mencionados anteriormente, se podría generar un escenario en el que los actores, logren beneficios que se podrían enunciar en las acciones siguientes.

Para el tutor:

Efectuar actividades de apoyo a sus semejantes, ya que al compartir sus conocimientos y aptitudes, encuentra un espacio que le proporcione la oportunidad de analizar y actualizar sus saberes y aptitudes, en pro del desarrollo, tanto del estudiante, como de sí mismo. También puede ampliar el horizonte de convivencia con pares, que le representen un reto a su propia perspectiva académica.

Para el tutorado:

Cuando se le proporciona un ambiente académico propicio a un estudiante de posgrado, cuyas demandas se orientan hacia una formación de reaprendizajes y ampliación de sus horizontes académicos en la adquisición

de nuevas competencias hacia el conocimiento, se pueden lograr objetivos de orden superior para sí mismos, para su mentor y para la sociedad en la que vive.

Al desarrollar trabajos en la trayectoria académica e investigativa, el estudiante de posgrado, trasforma su pensamiento hacia niveles analíticos, críticos, y deseablemente creativos, que le posibiliten desempeñarse en la argumentación con pares, en espacios articulados en redes académicas, donde pueda disertar con confianza y legitimidad en sus saberes, acerca de su visión del mundo y de interpretación de realidades que se viven en las organizaciones de las que forma parte.

Para las instituciones:

Lograr una mejora en la adquisición de saberes y competencias entre los miembros de su comunidad académica y de la sociedad en la que está enclavada, para que, a través de redes de apoyo, puedan alcanzar metas establecidas por organismos sociales. A su vez, los tutorados, pueden llegar a convertirse eventualmente en tutores o directores de trabajos de investigación replicando con ello, los modelos académicos que le fueron ofrecidos en su paso por las aulas de posgrado.

## REFERENCIAS

- Alvarez, G. (1998). *El proceso de autoaprendizaje investigativo*. México: Universidad del Valle de Atemajac
- ANUIES. (septiembre de 2007). *Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior*. Obtenido de [www.anuiem.mx](http://www.anuiem.mx)
- Bell, C Friend, F. (noviembre de 1999). *Center for Coaching & Mentoring*. Recuperado el 2008, de Managers as mentors.
- CACEI. (2003). *Manual para acreditación Consejo de acreditación de la enseñanza de la ingeniería, A.C.* México: CACEI.
- Car, R. (noviembre de 2008). *Mentors*. Recuperado el 2008, de alcanzando el futuro: el papel de la mentoría en el nuevo milenio.
- Castro, B. (2006). *La pedagogía interactiva un reto del educar UNIVA*. México: Universidad del Valle de Atemajac.
- Díaz, I.F. (2001). *La Educación de los Aztecas*. México, DF: Editorial Panorama.
- Fullat, O. (2001). *Antropología y educación*. México: Universidad Iberoamericana Lupus Magister.
- García, C.F. et al. (2008). *Tutoría, una Estrategia Educativa que Potencia la Formación de Profesionales*. México, DF: Editorial Limusa.
- Lavigne, G. y Castro, A. (2005). *La Tutoría al Nivel del Doctorado ¿Se Puede Modelar?* Obtenido el 4 de Agosto de 2010, desde <http://promepca.sep.gob.mx/archivospdf/produccion/Producto553902.PDF>.
- Manjarrez, B.M y Alvarado, H.V.M. (2009). *La Conformación de la Antropoética a Través de la Tutoría Académica en Educación Superior. El Caso del Posgrado*. Obtenido el 22 de julio de 2010, desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3223166>.

Martínez, G. A., et al. (2005). *Perfil de Competencias del Tutor de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México*: Editorial UNAM.

Méndez, F. (1993). *Intervención conductual en contextos comunitarios I. Programas aplicados e intervención*. España: Pirámide.

Olvera, R. E. (2009) *La Tutoría: Posiciones y Acciones Ante la Construcción del Conocimiento en Posgrado*. Obtenido el 12 de julio de 2010, desde [http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/ponencias/0690-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0690-F.pdf).

Pérez P, M. (s.f.). *Las modalidades de la tutoría en la Universidad Veracruzana*. Obtenido el 27 de mayo de 2010, desde <http://papyt.xoc.uam.mx/media/bhem/docs/pdf/108.PDF>.

Rugarcía, A. (1997). *La formación de Ingenieros*. México: Universidad Iberoamericana. Lupus Magister.

Sánchez, M. O. (s.f). Tutoría y Universidad Pública. Obtenido el 20 de mayo de 2010, desde [http://tutoria.uan.edu.mx/docs/Tutoria\\_y\\_Universidad\\_Publica.pdf](http://tutoria.uan.edu.mx/docs/Tutoria_y_Universidad_Publica.pdf)

Shim, J. (2002). *Respuestas rápidas para sistemas de información*. México: Prentice Hall.

Universidad de Colima. (diciembre de 2008). *Universidad de Colima*. Recuperado el 2008, de [www.ucol.mx/docencia/facultades/turismo/tramites/progtut.php](http://www.ucol.mx/docencia/facultades/turismo/tramites/progtut.php)

Universidad de Guadalajara. (2007). *Modelo Educativo siglo XXI: Rectoría General 2001-2007*. México: Universidad de Guadalajara.

Universidad de Guadalajara. (diciembre de 2008). *Plan de estudios en enseñanza media superior*. Recuperado el 2008, de Universidad de Guadalajara: [www.sems.udg.mx](http://www.sems.udg.mx)

Universidad del Valle de Atemajac NIVA. (1979). *Ideario*. México: UNIVA.

Universidad del Valle de Atemajac UNIVA. (2000). *Plan de estudios de la carrera de ingeniería industrial*. México: Universidad del Valle de Atemajac.

Universidad del Valle de Atemajac UNIVA. (2005). *Plan Integral de Desarrollo PID 2005-2009*. México: Universidad del Valle de Atemajac.

Universidad del Valle de Atemajac UNIVA. (2007). *Programa institucional de tutorías*. México: UNIVA.

Universidad del Valle de Atemajac UNIVA. (2007). *Reglamento general de alumnos*. México: México.

Universidad del Valle de Atemajac UNIVA. (noviembre de 2008). *Plan de estudios en ingenierías*. Recuperado el 2008. de UNIVA: [www.univa.mx](http://www.univa.mx)

Universidad Veracruzana. (2010). *Operación del Programa de Tutorías en el Nivel de Estudios de Posgrado*. Obtenido el 2 de julio de 2010, desde <http://www.uv.mx/dgda/tutorias/estudiantes/documents/operaciondelatutoriaenposgradomayo2010.pdf>.

Universidad Veracruzana. (2010). *Reglamento General de Posgrado*, aprobado por el H. Consejo Universitario General en sesión de fecha 11 de julio de 2003. Obtenido el 20 de mayo de 2010, desde [http://www.uv.mx/universidad/doctosofi/leguni/reglamentos/documents/reglamento\\_general\\_de\\_estudios\\_de\\_posgrado.pdf](http://www.uv.mx/universidad/doctosofi/leguni/reglamentos/documents/reglamento_general_de_estudios_de_posgrado.pdf)

Ysunsá, B. M. y De la Mora, C.S. (2006). *La Tutoría, Incorporación del Estudiante al Medio Universitario*, México, DF: Editorial UAM Xochimilco.

# EL PERSONAL DOCENTE Y SU SALUD MENTAL, ANÁLISIS DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Ma. Luisa Leal García  
Universidad Autónoma de Querétaro

## *INTRODUCCIÓN*

Entre los retos más importantes que enfrenta nuestro país destacan la incertidumbre laboral y la tendencia mundial a la privatización de la educación. un estudio encargado por la Internacional de la Educación publicado en 2008 revela la creciente tendencia a privatizar la educación pública, camuflada muchas veces con palabras como reforma a la educación o a través de una pretendida “modernización”.

Ello ha traído como consecuencia el que los docentes y el personal administrativo de nuestras instituciones se vean expuestos a mayores demandas y a exigencias laborales cada vez con menos apoyos, según lo comprueba el Colegio de Profesores de Chile en el estudio Condiciones de trabajo y salud docente (2009) lo cual perjudica su bienestar personal tanto en el aspecto físico como mental.

Es necesario señalar, sin embargo, que la “tensión” bien canalizada puede ser una herramienta inapreciable para adaptarse a los cambios y aumentar el rendimiento personal. Garzón (2005) considera “La Calidad de Vida” como un conjunto de creencias que engloba los esfuerzos por incrementar la productividad y mejorar la moral (motivación) de las personas; que enfatizan la participación y la preservación de la dignidad, y promueve la eliminación de los aspectos disfuncionales de la jerarquía organizacional.

La calidad de vida en el trabajo, se relaciona necesariamente con la

de trabajo y 227 enfermedades profesionales (Tabla 1).

Tabla 1

Enfermedades profesionales y accidentes de trabajo por actividad económica		
DIVISIÓN DE ACTIVIDAD ECONÓMICA	Enfermedades profesionales	Accidentes de trabajo
TOTAL NACIONAL	3.681	411.179
Industria de la transformación	1.540	99.939
Comercio	188	88.286
Servicios para empresas, personas y el hogar	227	55.458
Industria de la construcción	167	34.500
Servicios sociales y comunales	280	42.364
Transporte y comunicaciones	301	23.606
Agricultura, ganadería, silvicultura, pesca y caza	63	9.499
Industrias extractivas	507	4.111
Industria eléctrica y captación y suministro de agua potable	174	3.286
No identificada	234	50.130

Fuente: Coordinación de Salud en el Trabajo. IMSS. Formato SUI55/ST-5

Cuadro 1 ACCIDENTES Y ENFERMEDADES DE TRABAJO SEGÚN DIVISIÓN DE ACTIVIDAD ECONÓMICA (\*) 2008

(\*)Reglamento de la Ley del Seguro Social en Materia de Afiliación. Clasificación de Empresas, Recaudación y Fiscalización, 2008)

La tabla 2 muestra por ejemplo, las cifras e indicadores (tasas) respecto de los riesgos de trabajo, accidentes y enfermedades en los niveles nacional y estatal. En el ámbito nacional, de los 506,934 riesgos de trabajo, el 81% integra los accidentes de trabajo y solo el 0.7% lo ocupan las enfermedades

profesionales. En Querétaro de los 8.526 casos de riesgos de trabajo, 82% son de accidentes y únicamente el 0.2% lo conforman las enfermedades profesionales (Coordinación de Salud en el Trabajo IMSS 2008).

Tabla 2

Estadística Nacional de Accidentes y Enfermedades de Trabajo 2008		
Entidad	TOTAL NACIONAL	TOTAL Querétaro
Empresa	833.072	16.071
Trabajadores bajo seguro de riesgo de trabajo	14.260 309	317.778
Riesgos de trabajo casos	506.934	8.526
Riesgos de trabajo Por cada 100 trabajadores	3.6	2.7
Accidentes de trabajo casos	411,179	7,010
Accidentes de trabajo por cada 100 trabajadores	2.9	2.2
Enfermedades de trabajo casos	3.681	22
Enfermedades por cada 100 trabajadores	2.6	0.7

Fuente: Coordinación de Salud en el Trabajo IMSS Forma SUI55/ST-5

Como lo muestra la Tabla 3, de las 18,999 incapacidades permanentes en el país, 13.603 corresponden a los accidentes de trabajo y 3.884 a enfermedades profesionales. (72 y 20% respectivamente) mientras que el Estado de Querétaro el 85% se atribuye a los accidentes de trabajo y 8% a las enfermedades profesionales.

Tabla 3

Incapacidades permanentes por accidentes y enfermedades de trabajo 2008

Entidad	Total	Querétaro
Riesgos de trabajo	18,999	172
Riesgos de trabajo por cada 1000 trabajadores	1.3	1.6
Accidentes de trabajo	13,603	146
Accidentes de Trabajo cada 1000 Trabajadores	1	0.5
Enfermedades de trabajo	3,884	15
Enfermedades de trabajo por cada mil trabajadores	0.3	0

Fuente: Coordinación de Salud en el Trabajo. IMSS. Forma SUI55/ST-5

Estos datos reflejan la necesidad de estudios que permitan identificar con mayor precisión los perfiles de salud de los trabajadores mexicanos y queretanos, para, posteriormente, generar medidas correctivas y de prevención que promuevan su salud física y mental.

La ansiedad, la depresión y los trastornos psicosomáticos, en cierta medida asociados a la falta de apoyo laboral, social y personal, son alteraciones psíquicas comunes en la clase trabajadora de nuestro país. (Guerrero y Santoyo 1992).

En materia de salud mental la idea final no es sólo modificar la percepción de los empleados acerca de lo que les provoca estrés o tensión, sino tratar de incorporar cambios en la cultura organizacional que favorezcan la salud del trabajador y el logro de los objetivos y las metas organizacionales.

Toda intervención requiere de un diagnóstico que permita conocer los factores laborales, sociales y personales que pueden provocar la falta de salud de los trabajadores, incluidos los relacionados con su situación laboral

y con las características de quienes desempeñan los cargos. Este análisis nos permitirá evaluar las condiciones, las demandas y las consecuencias laborales. Así como cada individuo requiere de distintas características para desempeñar un trabajo que exige cualidades diversas, la intervención tendrá que ser diseñada para cada caso.

Además del uso adecuado de las herramientas para cuantificar la magnitud de los problemas laborales (diagnóstico) se hace imprescindible que los responsables de la salud aporten datos estadísticos claros y comprensibles, y que demuestren la eficacia de las medidas ejercidas para su solución. Con ello se logrará la concientización y el fortalecimiento en la toma de decisiones de las organizaciones laborales

Toda propuesta de cambio debe planificarse cuidadosamente: adaptar los esquemas de utilidad, rentabilidad y practicidad; considerar costos, objetivos, metas, procesos, etc., y buscar una compatibilidad entre las metas de la dirección y las de prevención de la salud laboral.

La pregunta de investigación específica es: ¿Existe relación entre los perfiles de salud mental (buena y deficitaria) y los apoyos laboral, social y personal de los trabajadores académicos de una institución educativa en Querétaro?

### OBJETIVO

Identificar los perfiles de salud mental (buena y deficitaria, OMS 2007) y su relación con los apoyos laboral, social y personal de los trabajadores académicos de una institución educativa en Querétaro

### METODOLOGÍA.

Diseño y tipo de estudio: Para la búsqueda de relaciones, se realizó un estudio de tipo correlacional, de campo, transversal (Kerlinger y Lee, 2001) de comprobación de hipótesis.

El diseño es no experimental pues, dado que sus manifestaciones ya han ocurrido, no se posee el control directo de las variables independientes.

Se hacen inferencias entre las variables sin intervención directa de la variación concomitante de las variables independiente y dependiente. (Kerlinger y Lee 2001)

Definición del Universo: La encuesta se aplicó a todo el personal docente que labora en una institución educativa de la ciudad de Querétaro.

La elaboración de la presente hipótesis se fundamenta en la investigación realizada por el Colegio de profesores de Santiago de Chile sobre Condiciones de Trabajo y Salud Docente (2009)

Hipótesis: Los perfiles de salud mental (buena y pobre) están relacionados con los apoyos laboral, social y personal de los trabajadores académicos de una institución educativa de la ciudad de Querétaro.

VARIABLES DE ESTUDIO: Psicológicas: Salud Mental.

*Buena salud mental (BS)*: Comportamientos de un individuo optimista, positivo, relajado, ecuánime, quien mantiene alta autoestima y actitud apropiada con los demás.

*Salud mental pobre (SP)*: Síntomas clásicos y reportes de dolencias físicas asociadas con la inestabilidad emocional, disminución del tono emocional y comportamiento socialmente inapropiado, dañino y perjudicial.

*Apoyo ocupacional (AO)*: Elementos que propician plenamente el desarrollo de la potencialidad de la persona, trabajo con alto significado, buenas

relaciones interpersonales de apoyo y en general condiciones confortables de trabajo.

*Apoyo personal (AP)*: Considera la disposición individual y comportamental consistente en actitudes de autoconfianza, habilidad para manejar y controlar eventos de la vida (buenas estrategias de afrontamiento de los diversos estresores), satisfacción de ser uno mismo y tener perspectivas congruentes consigo mismo en la propia situación de la vida.

*Apoyo social (AS)*: Ayuda proporcionada por amigos y parientes que le dan a la persona bajo situación de estrés un confort tanto físico como psicológico. Comprende situaciones y circunstancias que ocurren fuera del ámbito de trabajo que incluyen tanto relaciones compatibles, útiles y satisfactorias como condiciones de vida confortables y protegidas.

Demográficas: sexo, edad, escolaridad, estado civil, número de dependientes económicos, puesto, departamento (área), antigüedad en la institución, antigüedad en el puesto.

Instrumento: *SWS—Survey*® de Salud Mental, estrés y trabajo (Gutiérrez y Ostermann 1994). Las siglas (en inglés) corresponden a los conceptos Self, Work, Social. Es un instrumento diagnóstico-prescriptivo con características psicométricas sólidas (Gutiérrez, Ito, Contreras Atenco, 1995a y 1995b). Está integrado por 200 reactivos organizados en ocho escalas tipo Likert que evalúan individual o grupalmente los niveles de salud mental, así como los niveles de estrés y de apoyo en las áreas personal, social y laboral.

El *SWS—Survey* está avalado por la Federación Mundial de Salud Mental (WFMH) y en México ha sido aplicado en distintas poblaciones para conocer y comparar el perfil y niveles de estrés, apoyo y salud mental en diferentes actividades productivas, aportando datos significativos acerca de la dinámica organizacional, (Ostermann y Gutiérrez, 1993; Gutiérrez, 1995, Gutiérrez, Ito, Villatoro 1997).



En la actualidad, los países que integran la Red Internacional de Investigación del *SWS—Survey* son: Australia, Argentina, Austria, Bélgica, Brasil, China (Beijing, Shangai y Hangzoo), Corea, Cuba, España, Estados Unidos y Filipinas.

Este instrumento permite detectar los casos en los cuales se rompe el balance entre apoyos y estrés: en situaciones de riesgo las personas pueden manifestar efectos indeseables que van desde la baja productividad y el ausentismo hasta los problemas de salud crónicos o agudos. Cuenta con baremos para la población económicamente activa de trabajadores de la zona metropolitana del D.F.

Procedimiento: Entrevista dirigida con la directora del plantel educativo, aplicación del instrumento en forma grupal, captura y procesamiento de la información, análisis estadísticos, confrontación de resultados con marco teórico, informe de reporte final.

Procesamiento de Datos: Estadística descriptiva. En el caso del *SWS*, cuyo dato es intervalar o de rango, se empleó el coeficiente de correlación de Pearson.

## RESULTADOS

Características de la Institución de Estudio.

La institución en estudio fue creada en 1989 a iniciativa de un profesor con el propósito de generar un lugar en el cual los estudiantes pudieran experimentar nuevas técnicas pedagógicas o distintas disposiciones de trabajo en la labor docente.

Considerada en su inicio como una institución experimental, a partir del 2001 se transformó en Normal Superior a fin de dar cumplimiento a la ley

que transformó la Normal Básica y ordenó la obligatoriedad de las prácticas de los normalistas en una institución distinta a la que se formaron.

Sin embargo, la institución ha mantenido hasta la fecha su filosofía de puertas abiertas para los estudiantes que desean poner en práctica sus conocimientos pedagógicos.

Dependiendo económicamente del Gobierno del Estado, desde hace diez años cuenta con edificio propio con seis salones, cuatro talleres (tecnológicas): computación, dibujo técnico, belleza y taquigrafía. Se imparten asignaturas artísticas: danza, música, teatro, artes plásticas y pintura.

Cuenta con una plantilla de 18 profesores, una trabajadora social, un orientador vocacional, un director, una secretaria y un intendente. Laboran en total 23 personas.

Su población estudiantil es de 243 alumnos distribuidos en dos grupos por cada uno de tres grados escolares. En promedio cada grupo tiene entre 40 y 47 alumnos. La recepción es anual.

Formados en la Normal Superior, la mayoría del personal docente tiene nivel de licenciatura. Complementan la plantilla tres profesores de nivel técnico que imparten los talleres de música y belleza. En general el personal se mantiene estable y permanece en su mismo puesto excepto el director, quien es elegido de entre el profesorado cada tres años, con derecho a una reelección.

Esta práctica democrática, que permite el acenso a la dirección y luego el retorno a las labores docentes, ha fortalecido el trabajo en equipo y la disposición para brindar lo mejor de cada uno de ellos.

En virtud de que se trata de una institución relativamente pequeña, salvo el director, quien cuenta con una plaza temporal de tiempo completo, el resto del claustro docente lo integran profesores de asignatura que obtienen su salario de acuerdo a las horas de clase impartidas; no tienen posibilidad de ascenso o de promoción. El área adjetiva (Secretaria, trabajadora social, orientadora e intendencia) prestan su servicio por jornadas de ocho horas diarias.

El Sindicato de Profesores Normalistas, creado hace tres años (independiente al de los Trabajadores al Servicio del Gobierno del Estado), ha venido a brindarles un poco de seguridad y confianza laboral.

En la filosofía institucional, vigente durante la investigación, (la misión, visión y valores se revisan anualmente) se indican los valores de respeto, honradez, disciplina, integridad, tolerancia, honestidad, compromiso, responsabilidad e identidad nacional y una actitud de servicio, aplicables a maestros y estudiantes.

La misión manifiesta ser una escuela donde se imparte una educación integral, basada en la vivencia de los valores, con una planta docente capacitada actualizada y comprometida en el desarrollo de las competencias básicas de los adolescentes para ser mejores seres humanos, ciudadanos que enfrentan con éxito los retos que la sociedad les presente y con ello se pretende elevar su calidad de vida.

Su visión es brindar un servicio de calidad que proporcione una educación integral y equitativa en un ambiente armónico, fundamentada en la formación valoral desde el aprender a saber, el saber ser, saber hacer y saber convivir para aprender a aprender.

Los principios anteriores forman parte de la educación integral y son compatibles con los preceptos internacionales de la UNESCO.

Si bien el modelo educativo oficial contempla las competencias como el fundamento de las asignaturas, sin olvidar el modelo tradicional conductista, es el constructivismo el que rige las acciones académicas. Sin embargo, se reconoce que los profesores requieren de un mayor conocimiento pedagógico (capacitación) acerca de las teorías del aprendizaje para aplicarlas en pertinencia.

Gracias a la reciente reforma educativa (reglas del artículo 348) la institución cuenta con algunos adelantos tecnológicos y recursos didácticos (butacas, libros, etc) y es probable que pueda extender su horario de trabajo a los fines de semana (sábado por la tarde y domingos por la mañana) e incluso brindar apoyo a los padres de familia. Pero lo que no contempla la reforma es la falta de capacidad del cuerpo docente para fungir como orientadores familiares en virtud de que no tienen formación psicológica ni terapéutica; tampoco se establece con claridad la condición contractual de los profesores en relación a la ampliación del horario y a su prestación de servicios a los padres de familia. De ello se desprende el eventual fracaso de algunos programas que en este sentido se han implementado en la institución en estudio, según los propios comentarios de su directora.

### *Descripción de la población en estudio*

En relación al género, se puede observar que un mayor porcentaje son del género femenino (58% hombres y 42% mujeres).

En cuanto al estado civil 59% son solteros y 41% son casados.

Con respecto a la característica de dependientes económicos (lo cual implica, además de la económica, una responsabilidad social), la población en estudio muestra un porcentaje sumamente elevado en el cual se incluyen solteros que responden por sus padres. (16% sin dependientes y 84% con dependientes).

Respecto al nivel de instrucción escolarizada, la mayoría tiene título de licenciatura expedido por la Escuela Normal Superior: sólo el 16% tiene carrera de nivel técnico, lo cual se justifica en virtud de los talleres que se imparten.

Respecto al nivel socioeconómico, desde la propia percepción de las personas encuestadas se encontró que el 6% se considera con un nivel socioeconómico bajo; el 83%, moderado, y el 11% alto. Estos resultados no necesariamente se relacionan con el nivel de ingreso de los encuestados ya que se trata de una apreciación subjetiva, sin embargo es de utilidad porque en función de la propia percepción del empleado se puede inferir el nivel de satisfacción en el ingreso relacionado con el bienestar y la calidad de vida desde la propia opinión del trabajador.

#### Consistencia interna del SWS

Una vez obtenidos los resultados descriptivos de la muestra, se calculó la consistencia interna con la fórmula alfa de Cronbach sobre las escalas tipo Likert del *SWS-Survey*, obteniendo para la prueba en general un coeficiente de 0.66

#### Análisis de Correlación

Con las variables de cada sub escala se realizó un análisis de correlación utilizando la fórmula de Pearson. Los resultados se muestran en la siguiente Tabla 4:

Tabla 4

MATRIZ DE CORRELACIONES DEL SWS—SURVEY							
	SP	BS	ET	AT	ES	AS	EP
BS	.344						
ET	.031	.039					
AT	-.299	-.061	.020				
ES	.417	.249	.054	-.274			
AS	.392	.037	.423	.074	.449		
EP	.512*	.436	.587**	-.056	.284	.383	
AP	-.503*	-.240	-.322	.550*	-.052	.032	-.025

\*\* p (r=0) < 0.01 \* p (r=0) < 0.05

Fuente: Desarrollo propio.

Aunque algunas son significativas, las correlaciones en general son pequeñas y, como se esperaba, las correlaciones resultaron negativas entre las variables de estrés y de apoyo.

Con una correlación significativa (<0.01): al percibirse mayor estrés en el trabajo, (condiciones de trabajo, conflictos interpersonales, supervisión, gerencia o dirección ineficaz: conflictos entre el trabajo, obligaciones personales y necesidades de autorrealización) aumenta el estrés personal (componentes que reflejan la disposición individual y comportamientos que incluyen emociones, los cuales, a su vez, generan culpa, fracaso, ineffectividad y comportamientos socialmente inapropiados, como evitación, proyección y reserva extrema).

Por consiguiente, al presentarse el estrés personal (<0.05) (con una correlación significativa) también aumenta la salud mental pobre, es decir,

aparecen síntomas clásicos y se reportan dolencias físicas asociadas con la inestabilidad emocional, disminución del tono emocional y comportamiento socialmente inapropiado, dañino y perjudicial.

También se presenta una correlación significativa ( $<0.05$ ) entre el apoyo en el trabajo (elementos que propician plenamente el desarrollo de la potencialidad de la persona; trabajo con alto significado, buenas relaciones interpersonales de apoyo y en general condiciones de trabajo confortables) y el apoyo personal.

Aquí la persona muestra disposición individual y comportamental consistente en actitudes de autoconfianza, habilidad para manejar y controlar eventos de la vida; buenas estrategias para afrontar los diversos estresores, satisfacción en la idea de ser uno mismo y congruencia en las perspectivas de vida. Díaz Guerrero (1994) afirma que si la persona puede considerarse a sí misma como valiosa, genera confianza en la capacidad de pensar y afrontar los desafíos de la vida; afirma sus necesidades y las satisface en búsqueda de su bienestar, porque se considera merecedora de ello. Helmreich y Spence (1978) afirman que a mayor desarrollo emocional, mental y existencial, mayor autoestima, la cual constituye el fundamento de la productividad, la calidad y la autosatisfacción personal.

La hipótesis de que los perfiles de salud mental están relacionados con los apoyos laboral, social y personal de los trabajadores académicos de una institución educativa en Querétaro se comprueba parcialmente, ya que se puede observar únicamente una correlación significativa ( $<0.05$ ): que a mayor apoyo personal, disminuye la salud mental pobre.

A partir de este análisis de correlaciones se puede establecer que el estrés personal se relaciona con el estrés en el trabajo y la salud mental pobre.

Al mismo tiempo se revela una relación entre el apoyo personal, el apoyo en el trabajo y la disminución de la salud mental pobre.

Ello pone en evidencia que los profesores de la institución educativa de estudio están sometidos a una serie de presiones laborales que les genera estrés.

Antor (1999) indica que los estresores son inherentes al desempeño profesional y se presentan en mayor o menor medida en el desarrollo del trabajo. Serrano (1999), por su parte, afirma que las instituciones académicas universitarias generan estrés en los empleados.

En conclusión, los profesores tienen en general una buena autoestima, buena disposición hacia el trabajo, seguridad en sí mismos y en sus conocimientos; cuentan con capacidad para ejercer la profesión como docentes y saben que su preparación les ha dado los recursos necesarios para enfrentar los retos laborales (apoyo personal), sin embargo presentan paralelamente un aumento en la salud mental pobre, la cual se expresa básicamente en padecimientos físicos: dolencias o somatización causada por estresores relacionados con el trabajo. Un buen ejemplo de ello es la jornada por horas, trabajada sin los recursos necesarios (material didáctico y tecnológico, capacitación pagada), sin estabilidad laboral y con la necesidad de trasladarse de una escuela a otra para completar sus ingresos.

## CONCLUSIONES

El trabajo, efectivamente, puede tener efectos negativos en la salud del docente, como lo plantea Barlow (2000) Fontana (1995) Kreitner, Robbins (1999) y Kinicki (1997); parece una característica natural e inevitable. Ellos coinciden en que el estrés en sí mismo no es bueno ni malo: por una parte representa los desafíos que excitan y mantienen alerta a la persona, sin ellos la vida sería monótona y sin sentido. En el otro extremo se encuentran aquellas condiciones que provocan alguna alteración con las cuales las personas enfrentan exigencias

que no pueden satisfacer física o psicológicamente. Es decir, el estrés, como plantea De Catanzano (2001: 172), "*Es una consecuencia psicofisiológica de cualquier suceso que desafía la capacidad del organismo*", a lo que habría que agregar, y las capacidades cognitivas y emocionales.

En este sentido, Morales de Romero (1992) indica que cada individuo tiene una teoría de su persona y del mundo, la cual le permite manejar las situaciones que enfrenta y, por tanto, manifestar ciertos niveles de estrés. Así, puede construir un evento futuro como: (a) Neutral, si ya lo ha experimentado previamente y se ha convertido en un evento habitual para el que no necesita preparación especial; (b) Estimulante, si es riesgoso pero ofrece la posibilidad de eventuales beneficios para la persona y amerita un estado de alerta y preparación para enfrentarlo y manejarlo; y (c) Atemorizante, si el riesgo y la incertidumbre ofrecen un peligro potencial para la persona o sus significativos. En este caso el organismo humano que vive el proceso del estrés necesita prepararse cognitivamente, emocional y fisiológicamente para enfrentar y manejar la situación.

Ante un evento, refiere Robbins (1999), la persona tiene pensamientos y expectativas con relación al hecho fundamentado en sus motivos, creencias y valores; al mismo tiempo experimenta sentimientos negativos como la angustia y el miedo, o positivos, como la confianza y la esperanza. Igualmente su organismo emite respuestas relacionadas con actividad neurológica y endócrina que pueden influir en procesos corporales como el metabolismo, el funcionamiento de los sistemas cardiovascular y nervioso autónomo, así como reacciones inmunológicas diversas.

En otro orden de ideas, se afirma que más allá de las diferencias individuales, la creación de nuevas políticas y reformas educativas han provocado cambios en la dinámica de las instituciones, las cuales, a su vez, han modificado los hábitos de las personas. Cuando ello repercute negativamente aparecen bajos rendimientos académicos, aumento del ausentismo e incumplimiento de objetivos y metas, y en el plano personal, insatisfacción, desgano, aburrimento, fatiga y frustración que impactan en la salud física y mental de cada profesor.

Es indudable que la forma en que el profesor se ve obligado a distribuir su jornada laboral (horas discontinuas en instituciones diversas) trae como consecuencia una excesiva presión psicológica, de ahí la importancia de identificar la relación trabajo-salud en el propio centro laboral. No es posible perder de vista que el trabajo también conforma una identidad en el ser humano: los cuestionamientos ¿A que te dedicas? ¿En qué trabajas? ¿Cuál es la actividad que te proporciona un modo de vida? no se refieren exclusivamente a lo material y económico, también involucran el entorno laboral con los estímulos y los estresores que provocan desgaste y frustración que afectan la salud ocupacional.

En cuanto a las condiciones de trabajo se identificaron dos rubros importantes, por una parte, aún con el apoyo sindical, los profesores no tienen condiciones laborales (tiempo completo) que les permita mayor estabilidad moral y económica y por la otra, la capacitación que se les brinda, aunque con buena intención, no es suficiente ni se plantea en horarios y circunstancias acordes a las necesidades del profesor.

En la hipótesis de los tres aspectos que se plantearon: apoyo laboral, social y personal en relación con la salud mental, sólo se identificó en una correlación significativa ( $<0.05$ ) que a mayor apoyo personal, menor salud mental pobre.

A partir de ello se sugiere que para prevenir derivaciones negativas del trabajo pueden adoptarse medidas que modifiquen las condiciones laborales, entre ellas el diseño de programas de capacitación en tiempo y forma acordes con las necesidades del cuerpo docente, la integración de grupos, el aliento del trabajo en equipo; el fomento de la comunicación integral entre los profesores, incluyendo informes y reportes; el fortalecimiento de las políticas establecidas y su seguimiento; y procurar, a partir de aspectos contractuales, mayor estabilidad y seguridad mediante el diseño de programas que tal vez incluyan la generación de plazas de medio tiempo y de tiempo completo.

Huelga apuntar la inminente necesidad de proporcionar los apoyos necesarios para la preparación adecuada de la cátedra y la motivación y actualización del docente mediante un programa de becas para la continuidad de estudios de posgrado.

Lo fundamental es mantener la excelencia académica y eficiencia terminal de los alumnos y posibilitar el desarrollo físico, mental y espiritual del profesor.

La trascendencia de esta investigación es precisamente la propuesta de un binomio que entrelaza la salud mental de los profesores, la didáctica, el aprendizaje y el uso de recursos tecnológicos.

## REFERENCIAS

- Antor, M. (1999). "*Estrés, Autoeficiencia y Afrontamiento en Docentes de Preescolar*". Trabajo de Grado de Maestría, sin publicar. Universidad Simón Bolívar.
- Barlow, J. (2000). "*Gestión del Estrés*". Barcelona, España. Editorial Gestión 2000.
- Colegio de Profesores de Chile A.C. Condiciones de Trabajo y Salud docente. Análisis comparado de seis países latinoamericanos y estudio de caso en Chile financiado por la UNESCO. Consulta 9 de septiembre 2009. <http://200.27.90.155/index.php?option=content&task=view&id=276>
- De Catanzano, D. (2001). "*Motivación y Emoción*". (1a. ed.). México. Editorial Pearson.
- Dejours, C. (2001) "*Trabajo y Desgaste Mental*". 3ra. Edición. Editorial Lumen Humanitas.
- Fontana, D. (1995). "*Control del Estrés*". (1a. ed.). México. Edit. El Manual Moderno.
- Garzón, C. (2005) "*El Desarrollo Organizacional y el Cambio Planeado*". Colección Lecciones. Facultad de Administración. Centro Editorial Universidad del Rosario. Bogotá, Colombia.
- Guerrero, T.; Santoyo, R. (1992) "*Psicología del trabajo, nuevos desarrollos teórico empíricos*". Volumen 1. Editorial UAQ/AMAPSI/SUPAUQAQ/CIA TEP/INAH.
- Gutiérrez, R.; Contreras-Ibañez, C.; Ito, E. y Atenco, F. (1995) "*Validez de Constructo de las Escalas de Salud Mental del SIIS*". *Psicología y Salud*, 6, 31-43.
- Gutiérrez, R.; Ito, E. y Villatoro, J. (1997) "*Diagnóstico de Estrés Organizacional y Salud Mental de una Población Sándwich: Gerencia y Mandos Intermedios*". XXVI Congreso Interamericano de Psicología Sao Paulo, Brasil. Libro de resúmenes.

- Helmreich, R. y Spence, J. (1978) "Masculinity and Feminity Their Psychology Dimension, Correlates and Antecedents". University of Austin. Texas.
- Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) (2004) "Memoria estadística de salud en el trabajo" <http://www.imss.gob.mx/imss>
- Instituto Nacional de Estadística. Geografía e Informática (2006) <http://www.inegi.gob.mx/inegi/default.aspx>
- Jervis G. (1977) "Manual crítico de psiquiatría". Colec. Elementos Críticos 10: Editorial Anagrama. Barcelona, España.
- Kerlinger, F.N.; Lee, H. B. (2002) "Investigación de Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales", 4ta. Edición. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Kreitner, R. y Kinicki, A. (1997). "Comportamiento de las Organizaciones". (3a. ed.). España. Editorial Mc Graw Hill.
- Morales de Romero, N. (1992). "El Proceso del Estrés". (1ª. ed.) Mérida. Memorias Encuentro Venezolano de Motivación.
- Organización Internacional del Trabajo, OIT. (2005) <http://www.ilo.org/public/spanish/index.htm>
- Organización Mundial de la Salud, OMS (2005) <http://www.who.int/es/>
- Ostermann, R. y Gutiérrez, R.E. (1993) "Productivity, Stress and Mental Health: A study of Major Variables in Developing Countries". World Congress (World Federation of Mental Health, Tokio).
- Robbins, S. (1999). "Comportamiento organizacional, Teoría y Práctica".. México. Editorial Prentice Hall.

## SEGUNDA PARTE

### *EVALUAR DESDE REFERENTES ADMINISTRATIVOS LAS ACCIONES DE LA EDUCACIÓN*

Dentro del proceso administrativo, el control es un referente de todos los encargados de una organización, la forma más común de llevarlo es a través del sistema de evaluación. El término evaluar lo podemos semejar al proceso en que valoramos las acciones que realiza una persona o un grupo, a quienes se les ha solicitado realicen tareas para las que fueron encomendados. Si hablamos del proceso educativo desde la visión que se tiene desde la Ciencia de la Administración, el resultado será más que complejo, pues finalmente se tendrá que realizar una valoración correspondiente a todo el proceso en general, alumnos (si fueron satisfechas sus expectativas) y docentes (si han realizado las tareas que se les han encomendado).

En esta parte se presentan tres capítulos en los que se estudia esta situación de evaluación de diversas partes del proceso de enseñanza – aprendizaje, en el primero de ellos se plasman algunas ideas importantes acerca de los retos que han encontrado personas que de alguna manera pertenecen a este sistema y muestran las características que deben enfrentar para salir adelante en estos retos universitarios. Después se muestra un estudio que se realiza en el Estado de Puebla donde la COPARMEX plantea ciertos requisitos necesarios para que los recursos humanos que se encuentran laborando o pretenden hacerlo sean motivadores de los preceptos académicos que den la certeza de que realizarán al integrarse a alguna de estas organizaciones el mejor esfuerzo una vez que concluyan sus estudios. El final de esta sección es una excelente reflexión teórica en donde se analiza el efecto *burnout*, es decir, el cansancio que muestran los docentes que se integran a las IES y que resultará a largo plazo en la posibilidad del deterioro de la calidad que presentan los estudiantes por percibir actitudes de los docentes que tienen estas características no deseables al confrontar los discursos oficiales por parte de las autoridades y lo que alcancen a percibir por la situación de sus profesores.

# EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Teresa García López  
Universidad Veracruzana IIESCA

Milagros Cano Flores  
Universidad Veracruzana IIESCA

La evaluación de la educación superior es un concepto cuya importancia se ha manifestado en los últimos años no sólo en México sino a nivel internacional. Los países de un mundo globalizado y abrumadoramente revolucionado por los avances de la ciencia y la tecnología, han puesto especial énfasis en incrementar la productividad y la eficiencia, orientando sus esfuerzos al conocimiento y a la evaluación de los resultados que se obtienen en los diferentes ámbitos laborales y en especial el de la educación. De aquí la importancia de analizar a través de la evaluación, la capacidad que tienen las Instituciones de Educación Superior en la formación de recursos humanos preparados para afrontar problemas y resolverlos con eficacia, inteligencia y conocimientos profundos, de manera que puedan integrarse y permanecer vigentes en esta nueva sociedad sin fronteras, llamada de la información y gestión del conocimiento.

En lo que concierne a la educación, la evaluación no representa una tarea fácil de llevar a cabo, ya que involucra al menos dos conceptos intrínsecamente complejos como son: el programa educativo y la evaluación.

El primero de ellos resulta complejo no sólo por la dinámica que los tiempos modernos imponen a la tarea de diseñar los programas académicos, sino por la decisión que debe tomarse respecto al contenido de ellos y la forma o formas en que deben aplicarse para conseguir de ellos los resultados deseados.



La evaluación por su parte es compleja, debido a las diversas ideologías y enfoques de los estudiosos del tema que han propiciado la existencia de múltiples orientaciones adecuadas a cada uno de los criterios y condiciones establecidas en su desarrollo. Sin embargo, la existencia de las diferentes corrientes de interpretación conceptual y metodológica, han servido de fundamento para considerar a la evaluación educativa como un campo de estudio independiente no solamente en el marco del conocimiento pedagógico, sino también filosófico y administrativo entre otros.

En el mundo contemporáneo se destacan la innovación científica, la renovación y ampliación del conocimiento como los factores principales en los que descansa la evolución de las sociedades modernas. En esta época, llamada de la información y de la gestión del conocimiento<sup>5</sup>, los viajes al espacio, las telecomunicaciones, los microprocesadores, las redes informáticas, la inteligencia artificial, entre otros, son sólo una pequeña muestra de los logros de la evolución que inciden decisivamente en las transformaciones sociales que experimentamos día con día.

Hoy se puede ver como se ha acelerado el proceso de globalización económica, social, política y cultural, que impacta el inicio del Siglo XXI con mayores exigencias y expectativas de lo que podía advertirse a principios del Siglo XX. La globalización ha propiciado también el que los estados modernos cambien sus formas de organización, dando paso a los grandes bloques comerciales y financieros que tienden a convertirse en poderosas fuerzas económicas y políticas, características de nuestros días. Estas nuevas tendencias, que inciden en la reorganización económica internacional, se caracterizan por incorporar nuevos avances científicos y tecnológicos en el quehacer cotidiano de empresas y organizaciones de cualquier naturaleza.

<sup>5</sup> Algunos autores consideran a la gestión del conocimiento como un nuevo paradigma, el cual pretende resolver un problema de siempre, la capitalización, la creación y la difusión del recurso más valioso de las organizaciones: el conocimiento. (Universidad Veracruzana, 2003, p.6).

Por lo anterior, la sociedad del Siglo XXI demanda conceder mayor importancia a la educación, conceptualizándola como la principal fuerza generadora de nuevos conocimientos y transformadora social de individuos, lo que sólo es posible si se cuenta con sistemas educativos que permitan una formación intelectual acorde a las demandas de esta época.

### *La evaluación concepto e importancia*

Las actividades de control involucran a todas las facetas de una organización debido a que proporcionan el enlace fundamental que lleva a la retroalimentación permanente de la planeación y por tanto a las demás funciones del proceso administrativo. Es un proceso esencialmente regulador que mide y evalúa el desempeño y toma la acción correctiva cuando se necesita (Chiavenato, 2000) De aquí, la importancia que tiene la evaluación para ambas funciones administrativas en las que es una herramienta presente para su desarrollo.

La evaluación supone decisiones orientadas al mejoramiento del hecho evaluado. Sin embargo, a medida que la evaluación depende del juicio particular del evaluador, más difícil es la decisión ya que es más subjetiva. Cuando se limita a comparar los resultados con objetivos formulados con claridad, menor dificultad entraña la decisión. De aquí la importancia que destaca la determinación de los objetivos institucionales en la fase administrativa de planeación.

Cuando se evalúan los resultados del trabajo administrativo en las organizaciones, las decisiones acerca de los objetivos que implican la determinación del *deber ser* son complejas debido a que intervienen diferentes personas que esperan otros resultados. Por esta complejidad, los evaluadores han decidido establecer mediciones cuantificables que se expresan en términos de metas, sin embargo, las circunstancias que los rodean y los indicadores elegidos pueden representar falsamente la realidad, motivo por el cual es importante no sólo evaluar en función de un dato, sino también del análisis del entorno y de las particularidades del hecho evaluado.

El trabajo de los evaluadores se orienta a emitir juicios de valor acerca de una realidad determinada, basándose para ello en información relacionada con dicha realidad obtenida y procesada de manera sistemática. Pero lo interesante de la evaluación no radica sólo en la emisión de juicios o en ofrecer elementos para la toma de decisiones, sino también en contribuir a obtener conocimiento de los procesos, aportando información relevante que permita incrementar la capacidad de los participantes en el proceso evaluatorio para proponer acciones de mejora continua, en beneficio de las instituciones.

La simple o compleja condición de saber interpretar los estándares (indicadores) inherentes a lo que se evalúa, no vuelve a las personas expertas; lo que hace valiosas a las personas, con relación al proceso de evaluación, es el grado de conocimiento, la ética y la objetividad que tengan en el manejo de la actividad a evaluar, así como la sensibilidad que agreguen a la acción evaluatoria dentro de un contexto determinado, formalizando de este modo al proceso *per se*.

Con relación a la evaluación, además de su conceptualización es importante determinar no sólo el qué, sino también el quién y el cómo de la evaluación.

El qué, se refiere al objeto de la evaluación, esto es, personas en el trabajo (desempeño) o a productos, servicios, instituciones públicas o privadas, áreas funcionales, proyectos, etc. El objeto puede referirse a cualquier *cosa*, *actividad* o *situación*, cuyos resultados esperados deban ser valorados en el contexto de la planeación de su desarrollo, y de los objetivos planteados previamente a su realización. Luego entonces, se puede decir que un médico evalúa al paciente de acuerdo con determinados parámetros de salud que le son conocidos de antemano, los que le permiten formular un diagnóstico y decidir el tratamiento más adecuado para curar el mal que aqueja al paciente y mejorar su estado de salud.

Dentro de esta línea, es necesario señalar que las evaluaciones pueden clasificarse de acuerdo con diversos enfoques (Pérez 1998, p.7):

Según la *clase de criterios* que se apliquen:

- Evaluación jurídica. Cuando los criterios usados son solamente legales.
- Evaluación financiera. Cuando los criterios usados son solamente económicos.
- Evaluación académica. Cuando los criterios son solamente académicos.

Según el *alcance* de la evaluación:

- Evaluación de resultados.
- Evaluación de recursos.
- Evaluación holística. Evaluación de los elementos y las relaciones significativos para los propósitos específicos de la evaluación que se está realizando.

Según los *propósitos* de la evaluación:

- Evaluación diagnóstica. Cuyo propósito es definir acciones de mejora.

- Acreditación. Informar a sectores interesados sobre las cualidades del programa o institución.
- Evaluación para decidir la asignación de recursos financieros.

De acuerdo a los ámbitos de aplicación de la actividad evaluadora se pueden mencionar tres niveles de aplicación (Tiana, 1997, p.9):

- Individual. Evaluación realizada a individuos.
- Institucional. La evaluación es a un grupo constituido formalmente.
- Sistémico. Considera al conjunto de elementos que integran una organización. También podría denominarse como evaluación integral ya que el proceso se considera integral en la medida en que se aborda el objeto de evaluación en relación con su contexto y con su ámbito de influencia.

Desde el punto de vista del quién (los responsables de la evaluación), las tendencias predominantes son las de asignar esta función a especialistas (particulares o inscritos en alguna institución abocada a tal propósito), los que deben asumir la función genérica de evaluadores externos de la institución (los pares), o bien, formar un equipo de trabajo de miembros de la misma, pero desvinculados en mayor o menor grado del resto de los integrantes, y por lo tanto, del propio proceso de vida institucional en sus distintas facetas.

En este sentido, otra clasificación de interés es la que puede establecerse desde el punto de vista del ejecutor de la evaluación, (Cruz, 1995 p. 11), y se distingue dos modalidades:

- EVALUACIÓN EXTERNA: proceso en el que intervienen especialistas ajenos al programa. El sujeto evaluador se halla fuera del proceso evaluado y trata de objetivarlo para emitir un juicio.

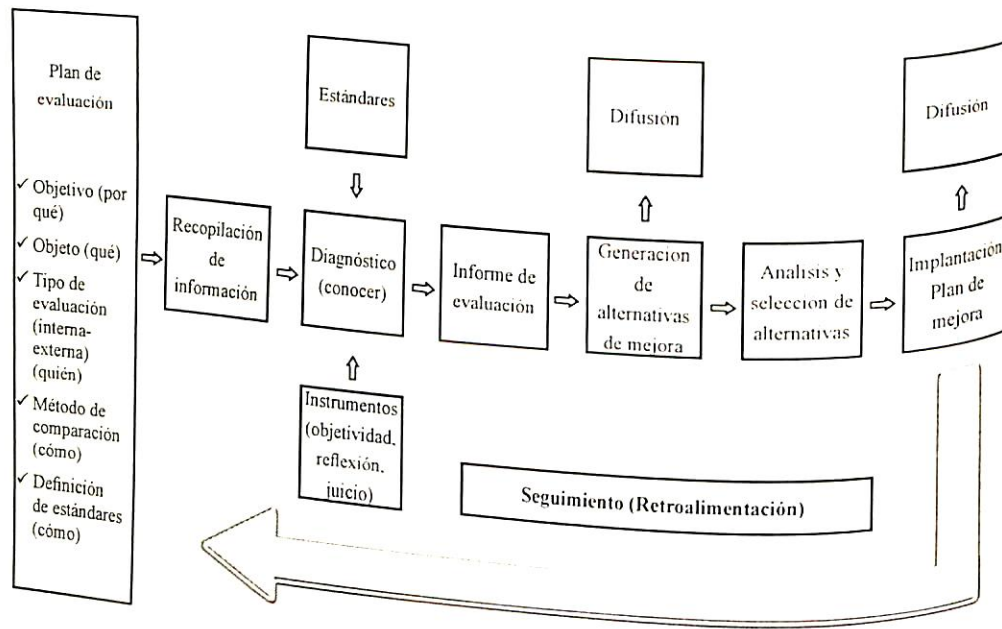
- AUTOEVALUACIÓN (Evaluación interna): proceso cuya planificación, organización, ejecución y supervisión está a cargo de las personas comprometidas con el programa educativo. Se realiza un análisis y crítica de su propio trabajo. La autoevaluación persigue dos propósitos centrales:

1. Identificar los problemas, dificultades, aciertos y logros de una organización. En síntesis sus fortalezas y debilidades y
2. Proponer correctivos y comprometerse en la revisión y ajuste para garantizar un proceso permanente de mejoramiento.

Por último, es importante señalar que la evaluación implica necesariamente un proceso. La siguiente figura muestra dicho proceso de acuerdo con las autoras de este trabajo fundamentado en los conceptos descritos en los párrafos previos.

Figura 1

El proceso de evaluación en las organizaciones



Fuente: elaboración propia.

El proceso inicia con la elaboración del plan de evaluación, en el que es necesario determinar el objetivo que permitirá orientar el trabajo de los participantes en el desarrollo de la misma. En este sentido, la mejora continua, la acreditación o la obtención de recursos (en caso de organizaciones públicas) pueden ser alguna de las orientaciones que pueden darse como objetivo de la evaluación.

Un segundo elemento en el plan, es la especificación del objeto, esto es, lo que se evaluará, incluyendo el alcance y ámbito que definirán los límites del proceso evaluativo. En función de lo anterior, también deben precisarse

con claridad las funciones específicas de los responsables del proceso de evaluación, ya sean los pares o personas de la propia organización, quienes al aceptar convienen en llevar a cabo su relevante papel comprometiéndose a actuar con ética y objetividad.

Como parte del plan, también debe especificarse la metodología a desarrollar (el cómo) la cual puede incluir, además de la secuencia de actividades, el método de comparación, los estándares o indicadores que serán usados en la valoración, y las características de los instrumentos a utilizar, dependiendo de las audiencias inherentes al objeto de la evaluación, buscando persistentemente evidencia de calidad en el quehacer institucional que pueda fundamentar el informe verificadorio.

Una vez diseñado el plan de evaluación, el proceso continúa con la recopilación de información, fase que requiere hacer uso tanto de los indicadores o estándares establecidos previamente, tanto como del diseño de los instrumentos que aseguren la obtención de datos e información, que permitan la reflexión y objetividad en el juicio de los evaluadores.

El diagnóstico es el resultado de la comparación entre la realidad y lo esperado (*el deber ser*), del que se obtiene conocimiento de lo que verdaderamente está ocurriendo con la entidad objeto de la evaluación. Aquí podrán observarse fortalezas y debilidades, y muy probablemente vislumbrar, a través de las evidencias, algunos caminos para la mejora.

A continuación deberá elaborarse el informe de la evaluación, cuyo contenido especificará tanto la metodología como las limitaciones que pueden haberse presentado durante el proceso de evaluación. Es importante mencionar la importancia de la difusión del informe entre los miembros del organismo evaluado, ya que será necesaria tanto la comprensión de los problemas observados, como la aceptación de los resultados con el fin de obtener el compromiso de ellos, en la implementación y seguimiento de las propuestas de mejoramiento.

En el informe, además de los hechos observados y evaluados, podrán presentarse alternativas para mejorar o resolver los problemas detectados en los resultados de la evaluación, para que posteriormente pueda iniciarse el análisis y discusión de dichas alternativas a fin de seleccionar la o las más viables, de acuerdo con el consenso de participantes. La alternativa seleccionada dará lugar a un plan de mejora cuyo seguimiento (retroalimentación) asegurará lograr el mejoramiento y la calidad del objeto evaluado.

### ***El concepto de evaluación educativa***

La evaluación educativa, tiene en la actualidad connotaciones distintas a las que prevalecieron durante muchos años, considerando que no sólo se evalúa al estudiante sino también el proceso de enseñanza aprendizaje, la estructura académico - administrativa donde se aplica el programa educativo, así como los servicios que presta la institución a los alumnos y los docentes que hacen posible el desarrollo del programa, entre otros factores.

A continuación, se revisan algunas referencias teóricas de donde se obtienen los criterios necesarios no sólo para la comprensión del tema, sino para orientar nuestras propias percepciones (Molnar, 2003, p.3).

La evaluación es la etapa del proceso educativo que tiene como finalidad comprobar, de manera sistemática, en qué medida se han logrado los objetivos propuestos con antelación. Entendiendo a la educación como un proceso sistemático, destinado a lograr cambios duraderos y positivos en la conducta de los sujetos, integrados a la misma, en base a objetivos definidos en forma concreta, precisa, social e individualmente aceptables. (P.D. Lafourcade)

Evaluación es el acto que consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución o los resultados de un alumno, con el fin de tomar una decisión. (B. Maccario)

La evaluación es una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso

mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en ésta inciden. Señala en qué medida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales y confronta los fijados con los realmente alcanzados. (A. Pila Teleña)

En otra definición relativa a la evaluación educativa, se encontraron conceptos recopilados por González (1997, p.7):

Proceso mediante el cual se recaba información útil para la toma de decisiones con relación a un programa educativo (Lee. J. Cronbach).

Procedimientos mediante los cuales se estudian y analizan los programas educativos con el fin de certificar y validar su eficacia en el logro de los objetivos que estos señalan (James D. Greenberg)

Es un intento orientado a la determinación que la validez y la utilidad de algo (Gene V. Glass)

Uno de los autores más connotados en el campo de la evaluación educativa, Daniel L. Stufflebeam, señala que la evaluación es un proceso cíclico, continuo, que debe desarrollarse de manera sistemática, y sobre todo, que debe estar estrechamente ligado a la toma de decisiones y la define como:

...el proceso de identificar, obtener y proveer de información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. (Stufflebeam, et. al., 1987, p. 183).

Una actividad metodológica que consiste en la recopilación y combinación de datos de trabajo mediante la definición de unas metas que proporcionen escalas comparativas o numéricas con el fin de justificar: 1) los instrumentos de recopilación de datos; 2) las valoraciones y 3) la selección de las metas; es decir, la determinación sistemática y objetiva del valor o el mérito de algún objeto (Michael Scriven en Stufflebeam, 1987, p.343)

En las definiciones presentadas, se mencionan varios términos que es conveniente destacar, como son: objeto de evaluación, proceso sistemático, juicio, decisiones, objetivos, información, referentes, planificación y clientes (algunos autores le llaman audiencia). De ellos, se pueden desprender algunas consideraciones interesantes y valiosas para la comprensión del término y de sus componentes, las cuales se describen en los siguientes párrafos.

La evaluación educativa, tiene como objeto de evaluación: a la educación que como ya se ha mencionado, constituye uno de los elementos fundamentales para el desarrollo de los países. En el ámbito educativo, la evaluación ha ocupado tradicionalmente un lugar destacado, adoptando generalmente otras denominaciones tales como: examen, calificación, certificación, etcétera; centrándose principalmente en la valoración de los aprendizajes logrados por los alumnos. Desde este punto de vista, puede afirmarse que su creciente utilización no ha constituido una novedad radical para los educadores. Sin embargo, sí resultan nuevos su uso sistemático y su aplicación a otros aspectos de la realidad educativa tales como la concepción y el desarrollo del currículo; el profesorado; los centros docentes (institución) o la propia administración escolar. Así, la evaluación se encuentra actualmente en el centro del debate educativo, tras ampliar considerablemente su perspectiva y su campo de aplicación (Tiana, 1997, p. 1)

Con relación a la educación, existe un consenso creciente acerca de que es necesario, no sólo que los niños asistan a una escuela, sino además, que en la escuela se incorporen efectivamente los conocimientos y las competencias necesarios de los docentes, y que los alumnos adquieran el conocimiento concreto que les permita desempeñarse eficientemente y participar activamente en la sociedad en la que viven; de aquí, la importancia del concepto de calidad de la educación cuyo significado incluye varias dimensiones o enfoques complementarios entre sí (Torazos, 1997, p. 2).

- *Eficacia*: Esta dimensión del concepto pone en primer plano los resultados del aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa.

- *Relevancia*. Una educación de calidad es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona –intelectual, afectiva, moral y físicamente-, y para desempeñarse en los diversos ámbitos de la sociedad –el político, el económico y el social. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los fines atribuidos a la acción educativa y su realización en los diseños y contenidos curriculares.
- *Procesos*. Esta dimensión del concepto pone en primer plano el análisis de los medios empleados en la acción educativa.

Hablar de calidad de la educación, lleva a la formulación de las siguientes preguntas: ¿Cómo saber si se está brindando una educación de calidad? ¿Cómo saber si se cumplen con las dimensiones de eficiencia, relevancia y procesos, mencionados por Torazos? Es en este punto cuando la *evaluación educativa* parece ser la herramienta que permite dar respuesta a estos cuestionamientos.

Al respecto, es interesante considerar lo que comenta Arbós Bertran (2004, p.2), acerca de un nuevo paradigma evaluativo emergente<sup>6</sup>, que se refleja en los siguientes principios:

- a) “Primacía de las finalidades, es decir, la necesidad de conseguir los objetivos propuestos. Este principio, nos lleva a pasar de una lógica centrada en los *inputs –recursos-* a una lógica centrada en los resultados y en los procesos que los producen.

<sup>6</sup> Referido a la transformación de los sistemas educativos centrados en los alumnos, el autoaprendizaje, en la flexibilidad de los programas educativos y en la posibilidad de que aquellos puedan elegir libremente su proyecto académico.

b) Principio de imputabilidad, es decir, pedir responsabilidades. Se exige que las instituciones educativas y el sistema educativo en conjunto, dé cuentas a la sociedad de su eficacia y efectividad. Por eso, debe procurarse, a todos los niveles del sistema educativo, que la evaluación interna vaya asociada con la evaluación externa.

c) Principio de subsidiariedad. Ha de procurarse que las decisiones se tomen en el mismo nivel en que deban aplicarse o, al menos, que participen en las mismas los actores educativos. Este es un principio fundamental en el modelo sistémico.

d) Principios de autoorganización y autodesarrollo, es decir, de autonomía de funcionamiento de las instituciones y organizaciones. Cada institución educativa, cada organización educadora, debe ser un núcleo fundamental de reflexión y de innovación educativas. La reflexión a través de la evaluación debe estar al servicio de la calidad educativa.”

Particularmente, las autoras agregaríamos los principios de flexibilidad, aprendizaje significativo, capacidad de elección y la autoevaluación: es decir, verificar que el programa educativo dé al alumno la facilidad de crear su propia currícula y que ésta lo impacte con un aprendizaje de mejora permanente de por vida con lo que la institución también estaría en capacidad de evaluar sus propios resultados.

Hasta aquí se ha querido destacar la importancia de la educación como un derecho humano, así como la importancia de sus resultados en el contexto social en que ésta se da. Asimismo se ha buscado resaltar la necesidad de que la educación debe ser ofrecida con un alto grado de calidad, y cuya herramienta

más significativa para ayudar a mantenerla y mejorarla permanentemente, es la evaluación.

Debe mencionarse que al determinar el *objeto de la evaluación*, el alcance de la misma puede considerar el análisis del *sistema educativo* en su conjunto, o solamente a alguno(s) de su(s) componente(s) o subsistema(s).

Por su parte, el *proceso evaluativo* debe responder siempre a una finalidad específica, que la mayoría de las veces significa tomar diversas decisiones previamente planeadas respecto del objeto en evaluación (institución, área o programa), las que derivan en acciones que se traduzcan en *objetivos* medibles que deben ser incorporados formalmente en los planes estratégicos de la organización.

El conocimiento del proceso de la evaluación y su objetivo son aspectos de suma importancia para su desarrollo, ya que permiten determinar con antelación el tipo de *información* que se considera pertinente recopilar, a efecto de poder realizarlo con eficiencia. Así mismo, la planeación de dicho proceso será la base para determinar los criterios que se consideran como *referentes* (puntos de correspondencia), los instrumentos a usar y la duración de la actividad evaluativa, sin olvidar que el proceso debe ser continuo y permanente.

El *proceso se considera sistemático* porque su aplicación debe efectuarse bajo un enfoque de planeación que defina con antelación las entradas, los procesos y las salidas del sistema, así como los momentos en los cuales debe ser efectuada la actividad evaluatoria, de tal forma que sea permisible una meta-evaluación y una mejora permanente del proceso mismo.

Los aspectos, de *juicio y toma de decisiones* implican la presencia de *alguien* que se encuentra desarrollando el proceso de evaluación: el evaluador. Este personaje requiere contar con el conocimiento y la capacidad para emitir

juicios de valor o funcionales acerca del objeto de la evaluación. En este sentido, es interesante la opinión de Manuel Pérez Rocha (1998, p.2), quien nos dice que: "toda evaluación se encuentra condicionada por los intereses del propio evaluador". Continúa diciendo que: "definir el valor de algo implica formular un juicio. *Valor y juicio* son dos conceptos sumamente próximos y *evaluar y juzgar* son en gran medida sinónimos. Evaluar y juzgar implican necesariamente una comparación". Estas acciones suponen:

- a) *elegir* uno o varios valores (el deber ser);
- b) *examinar* los atributos del objeto a evaluar (lo que es) e;
- c) *identificar la correspondencia o discrepancia* entre estos atributos del objeto y los valores elegidos."

Los *clientes o audiencia* tan importantes para algunos autores, representan a los participantes o involucrados con el objeto de la evaluación. Cada uno de ellos integra un conjunto de juicios basados en sus experiencias y conocimientos que les permiten participar con mayor certeza en los procesos de evaluación; es decir, los objetivos de la evaluación deben plasmarse y describirse en el proceso, así como las opiniones que tengan con relación al objeto de la evaluación.

La evaluación educativa se encuentra íntimamente relacionada con la calidad de la educación, la cual implica la existencia de un proceso de mejora continuo inherente a los elementos que la integran. La evaluación en este contexto, como ya se ha mencionado, es la herramienta metodológica y el juicio crítico que permitirá desarrollar las propuestas necesarias para el despliegue de dicha mejora (Garduño, 1999, p. 4).

La evaluación educativa tiene distintas bases de comparación, y la

información que se obtiene a través de su proceso, puede utilizarse para distintos fines y en diferentes *niveles*.

Morgan y Chadwick (Cano, 2001, p.115) proponen cuatro niveles de evaluación, y son: a) evaluación del alumno, b) evaluación del programa o componente, c) evaluación de la escuela, y d) evaluación del sistema.

**Evaluación del alumno.** El nivel inicial, básico y que suministra a su vez el fundamento de la evaluación educacional, es la evaluación del alumno. Es necesario averiguar por medio de la evaluación diagnóstica la naturaleza del repertorio del estudiante en momentos específicos de su educación. Suministra una valoración continua o evaluación formativa del progreso del alumno a lo largo del programa de estudios, y en algunos momentos específicos de su educación se hace necesario tomar decisiones del tipo de evaluación sumativa. La base de comparación son los objetivos establecidos. La base de la evaluación en los colegios es la evaluación del alumno. En la escuela, casi todas las otras entidades que deben ser evaluadas tienen como variable fundamental el desempeño del alumno, considerado de manera individual o en grupo.

**Evaluación del programa o componente.** El nivel de evaluación siguiente es el de componente (programas nuevos o existentes, medios o materiales educacionales, los grupos de personas, las aulas, etcétera) puede ser evaluado para saber, conocer si su desempeño alcanza los objetivos establecidos (particularmente) y si está contribuyendo al óptimo funcionamiento del sistema educacional. Los proyectos de planes de estudio y de presentación instruccional, son ejemplos de evaluación en el nivel de componente. La base de comparación son los objetivos establecidos así como otras entidades similares.

**Evaluación de la escuela.** El tercer nivel de evaluación es la escuela. Cada unidad escolar debe reunir información evaluativa acerca del éxito de sus alumnos y de sus diversos componentes en su programa educacional.



La evaluación del programa escolar es de fundamental importancia para su mejoramiento, para la asignación de sus recursos, para sus pedidos de ayuda que proviene de fuera de ésta, etcétera. Esta valoración es importante para los dirigentes de la institución, alumnos, padres y miembros de la comunidad. La base de comparación son los objetivos establecidos así como otras entidades similares.

**Evaluación del sistema.** El cuarto nivel de evaluación se llama evaluación de sistema, y es la combinación de información evaluativa de las distintas instituciones educativas que están comprendidas en un sector o distrito, un estado o una nación. La evaluación se basa en la información disponible sobre los alumnos, los componentes y las escuelas a través de todos los sistemas, organizada en función de aquellas variables que son importantes para el sistema (que no son necesariamente las mismas variables usadas en los otros niveles). La base de comparación son los ideales, los objetivos establecidos así como otras entidades similares.

En lo referente a los *agentes* intervinientes o personas involucradas en el proceso de evaluación, se menciona que puede ser efectuada por: los propios responsables del diseño y operación del programa educativo a ser evaluado (autoevaluación), por otros miembros del programa o institución que no son responsables del diseño y operación del mismo (evaluación interna), y por personal ajeno a la institución (evaluación externa).

Con relación al tema de los *agentes*, Correa (2002, p. 39-41) comenta una clasificación que hace referencia al tipo de personal encargado de llevar a efecto la evaluación: Evaluación externa, evaluación interna y evaluación mixta, muy parecida a la antes mencionada, pero que vale la pena comentar en sus principales características.

**Evaluación externa:** es la evaluación realizada por agentes externos a la institución o programa. Generalmente, son profesionales con reconocido

prestigio en el campo de la evaluación, o funcionarios de entidades especializadas tales como universidades, centros de asesoría y auditorías especiales. Se dice que una evaluación efectuada por investigadores externos asegura mayor objetividad en cuanto a la apreciación del funcionamiento y resultados del programa.

Por otro lado es más probable que el evaluador externo se haya sometido a un entrenamiento especial en la evaluación de programas y que también tenga experiencia en otras situaciones que pueda aplicar en esta oportunidad. Los evaluadores externos adquieren, en el ejercicio de su profesión, una gran habilidad para determinar los asuntos claves que deben ser evaluados, los indicadores más adecuados y las mejores estrategias y diseños para la recolección, el procesamiento, el análisis y la interpretación de la información.

Es conveniente señalar que hay opositores que hacen algunos cuestionamientos a la evaluación externa, expresando inconformidades tales como: que el evaluador externo no conoce el programa y por tanto invierte gran parte del contrato (incrementa costos) tratando de comprender los aspectos formales, pero el ambiente informal y las particularidades propias de cada programa y cada institución nunca los comprenderán. Estas ideas pueden ser ciertas en los casos en que el evaluador externo no sea de la especialidad del campo que se evalúa y que carezca de la experiencia y conocimientos en el tema de la evaluación que se requieren para efectuar la actividad evaluativa.

Otra objeción que suele mencionarse es que el evaluador externo en algunos casos tiende a propiciar resistencia entre los residentes del programa, quienes a su vez, no consideran que tales evaluadores tengan autoridad suficiente para valorar lo que ellos están realizando. Definitivamente no es fácil compatibilizar los puntos de vista del evaluador externo, con los que tiene el personal del programa, pero es parte de la tarea que durante el proceso debe ser desarrollada por estos personajes de la evaluación.

**Evaluación interna:** es la evaluación realizada por el personal de la institución o del programa, generalmente integrado en grupos interdisciplinarios en los que están representados todos los grupos y audiencias del programa. Los encargados de la evaluación interna son responsables de detectar y analizar problemas y ofrecer recomendaciones para su solución, pero también de corregir las dificultades e implementar las soluciones. De este modo la evaluación interna (autoevaluación) es, ante todo, en el caso de las instituciones educativas: una actividad académico-administrativa.

Los defensores de este tipo de evaluación afirman que los funcionarios del organismo a evaluar tienen un conocimiento más profundo de la estructura y funcionamiento del programa, y por consiguiente, están en mejores condiciones de evaluarlo. Por el contrario, sus opositores afirman que el personal vinculado directamente al programa no podrá tomar distancia crítica (ser juez y parte) frente al mismo, pues muchas veces el compromiso de estos funcionarios resulta más afectivo que racional o profesional. Sin embargo, en este caso, los autoevaluadores deben conocer la importancia de su participación y la ética de trabajo que se requiere para realizar este tipo de funciones. Algunas ventajas de la evaluación interna (autoevaluación) son las siguientes:

- Puede contemplarse como parte fundamental en la estructuración de una institución o programa.
- Permite que se acepten más fácilmente los resultados y que se tomen las medidas respectivas.
- La evaluación interna ofrece a los evaluadores mayores posibilidades de conocer la naturaleza del programa.

**Evaluación mixta:** es la evaluación realizada por un grupo conformado por evaluadores externos y personal del programa (evaluadores internos). Se trata de una alternativa que trata de minimizar los inconvenientes o factores excluyentes de las evaluaciones interna y externa, para, en cambio, potenciar las ventajas de ambas. Un caso especial de esta modalidad lo constituye la investigación-acción, donde la evaluación del programa es una tarea en la que todos sus participantes se comprometen.

Aunque existan defensores y opositores del uso de la evaluación interna o autoevaluación o de la evaluación externa, es necesario recordar que la realización de autoevaluaciones antes de solicitar las evaluaciones externas, asegura una progresión en la adopción de la cultura de la evaluación entre los miembros de una entidad educativa.

Además, debe recordarse que los organismos acreditadores, en el caso de las instituciones educativas en México, son entes externos reconocidos para llevar a cabo la verificación de los indicadores inherentes a los programas y procesos educativos y requieren la acción preliminar de la evaluación, no sólo con el objeto de desarrollar y minimizar los costos de la evaluación, sino con el de promover en las instituciones educativas los procesos de mejoramiento continuo, que sólo se pueden dar con el involucramiento y compromiso de los miembros de la entidad a ser evaluada al conocer con antelación la situación real del organismo en el que colaboran.

### *La Evaluación educativa a través de los años*

La evaluación educativa ha sufrido profundas transformaciones conceptuales y funcionales a lo largo de la historia, sobre todo, a lo largo del siglo XX. En los siguientes párrafos, se comenta de manera general acerca de la evaluación y sus implicaciones en el ámbito de la educación a través de los años.

Históricamente, algunos autores como Madaus, Scriven, Stufflebeam y otros estudiosos del tema, suelen señalar en sus trabajos cinco épocas, a partir del siglo XIX (Stufflebeam, 1987, p.33).

1. El período pre-Tyler (Hasta 1930).
2. La época Tyleriana (1930 a 1945).
3. La época de la *inocencia* (1946 a 1957).
4. La época del realismo (1958 a 1972)
5. La época del profesionalismo (de 1973 al presente)

Un segundo planteamiento del análisis histórico del concepto surge de otros autores quienes citan tres grandes épocas, tomando como punto de referencia central la figura de Tyler en el segundo cuarto del Siglo XX (Escudero, 2003, p 2).

1. A la época de Tyler se le denomina de *nacimiento*.
2. A las épocas anteriores a Tyler les llaman de *precedentes o antecedentes*.
3. A la posterior a Tyler de *desarrollo*.

El tercer planteamiento histórico, es el postulado por Guba y sus colaboradores particularmente Lincoln, quienes destacan distintas generaciones.

1. La primera generación es la de la *medición*, que llega hasta el primer tercio de este siglo.
2. La segunda generación es la de la *descripción*.
3. La tercera generación es la del *juicio o valoración*.

En cualquiera de los tres planteamientos históricos antes mencionados, destaca la figura de Tyler como un elemento importante en el desarrollo histórico de la evaluación educativa.

La historia de la evaluación educativa en los Estados Unidos está influenciada por las ideas de progreso, de la administración científica y por la ideología de la eficiencia social. Precede considerablemente a su desarrollo en Gran Bretaña, en donde en 1911 Frederick Taylor con *The principles of scientific management*, introdujo las ideas de la sistematización, estandarización y el método científico en la industria y proveyó una metodología para la administración de la educación en la línea del progreso en oposición a una administración política de la educación. En esa época, se emplearon pruebas *objetivas* recién desarrolladas para determinar la calidad de la enseñanza (De la Garza, 2002, p.2).

Entre 1887 y 1898, Joseph Rice estudió los conocimientos en ortografía de 33,000 estudiantes de un amplio sector escolar y llegó a la conclusión de que la gran insistencia en la enseñanza de la ortografía, que entonces estaba en boga, no había producido avances sustanciales en el aprendizaje. Este estudio está generalmente reconocido como la primera evaluación formal sobre un programa educativo realizado en América que utilizó como criterio las puntuaciones obtenidas en los *tests* (Stufflebeam, 1987, p.33). Cabe mencionar que antes de este estudio, la evaluación sistemática no era desconocida, pero tampoco era un movimiento reconocible.

De acuerdo a Escudero (2003, 3) a finales del Siglo XIX la actividad evaluativa se vio condicionada de forma decisiva por diversos factores que confluyeron en ese momento, y que impactaron la actividad pedagógica. tales como:

1. El florecimiento de las corrientes filosóficas positivistas y empíricas, que apoyaban a la observación, la experimentación, los datos y los hechos como fuentes del conocimiento verdadero. Aparece la exigencia del rigor científico y de la objetividad en la medida de la conducta humana y se potencializan las pruebas escritas como medio para combatir la subjetividad de los exámenes orales.
2. La influencia de las teorías evolucionistas y los trabajos de Darwin, Galton y Cattell, apoyando la medición de las características de los individuos y las diferencias entre ellos.
3. El desarrollo de los métodos estadísticos que favorecía decisivamente la orientación métrica de la época.
4. El desarrollo de la sociedad industrial que incrementaba la necesidad de encontrar unos mecanismos de acreditación y selección de alumnos, según sus conocimientos.

En el siglo XX al amparo de la Psicología Experimental aparece el término *test* reemplazando al de examen. El *test* es considerado entonces, como un instrumento científico válido y objetivo, que podría determinar una infinidad de factores psicológicos de un individuo como la inteligencia, las aptitudes e intereses y el aprendizaje (Ruiz, 2002, p.1).

El uso de *tests* en la educación, estuvo vigente en paralelo al proceso

de perfeccionamiento de los *tests* psicológicos, así como con el desarrollo de la estadística y del análisis factorial.

Es en los primeros años de la década de los treinta, cuando Ralph W. Tyler acuñó el término de *evaluación educacional* y publicó una amplia y renovadora visión del *currículum* y de la evaluación (entre 1932 y 1940), realizó su famoso *Eight-Year Study of Secondary Education para la Progressive Education Association*, publicado dos años después y en el cual plantea la necesidad de una evaluación científica que sirva para perfeccionar la calidad de la educación. La obra integra su método sistemático de evaluación educativa, como el proceso surgido para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos (Stufflebeam, 1987, p.35).

Después de la Segunda Guerra Mundial (últimos años de los cuarenta y la década de los cincuenta) se produce un período de expansión y optimismo que algunos estudiosos del tema no han dudado en calificar de *irresponsabilidad social* debido al gran despilfarro consumista tras una época de recesión. Se trata de la etapa conocida como de la *inocencia*. Más que de evaluación educacional, se trató de una expansión de las ofertas educacionales, del personal y de las instalaciones. Se extienden mucho las instituciones y servicios educativos de todo tipo, se producen cantidad de *tests* estandarizados, se avanza en la tecnología de la medición y en los principios estadísticos del diseño experimental y aparecen las famosas taxonomías de los objetivos educativos. Sin embargo, la aportación de la evaluación a la mejora de la enseñanza es escasa debido a la carencia de planes coherentes de acción. Se escribe mucho de evaluación, pero con escasa influencia en el perfeccionamiento de la labor instruccional (Escudero, 2003, p.6). El fervor por el *testing* decreció a partir de los años cuarenta e incluso, empezaron a surgir algunos movimientos hipercríticos hacia estas prácticas.

Como resultado de nuevas necesidades de la evaluación, generadas por la época, se inicia durante los sesentas un periodo de reflexión y de ensayos teóricos con ánimo de clarificar la multidimensionalidad del proceso

evaluativo. Estas reflexiones teóricas enriquecieron decisivamente el ámbito conceptual y metodológico de la evaluación.

Las aportaciones teóricas que ofrecen los especialistas durante los años setenta son prolíferas de toda clase de modelos evaluativos que inundan el mercado bibliográfico, modelos de evaluación que expresan la propia óptica del autor que los propone sobre qué es y cómo debe conducirse un proceso evaluativo. Se trata, por tanto, de una época caracterizada por la pluralidad conceptual y metodológica.

Entre las diferentes concepciones que dieron lugar a una apertura y pluralidad conceptual en el ámbito de la evaluación se pueden destacar los siguientes (Escudero, 2003, p.12):

- a) *Diferentes conceptos de evaluación.* Originado por las diversas aportaciones teóricas de cada estudioso del tema.
- b) *Diferentes criterios.* Debido principalmente a las diferentes conceptualizaciones, el criterio a utilizar para la valoración de la información también cambia.
- c) *Pluralidad de procesos evaluativos* dependiendo de la percepción teórica que sobre la evaluación se mantenga.
- d) *Pluralidad de objetos de evaluación.* Existen dos conclusiones importantes que se obtienen de la revisión de la bibliografía sobre la evaluación. Por un lado, cualquier cosa puede ser objeto de evaluación y ésta no debería limitarse a estudiantes y profesores y, por otro, una clara identificación del objeto de evaluación es una importante parte en cualquier diseño de evaluación.

- e) *Apertura.* reconocida en general por todos los autores. de la información necesaria en un proceso evaluativo para dar cabida no sólo a los resultados pretendidos, sino a los efectos posibles de un programa educativo, sea pretendido o no.
- f) *Pluralidad* también reconocida de las funciones de la evaluación en el ámbito educativo.
- g) *Diferencias en el papel jugado por el evaluador.* lo que ha venido a llamarse evaluación interna vs. evaluación externa. No obstante, una relación directa entre el evaluador y las diferentes audiencias de la evaluación es reconocida por la mayoría de los autores.
- h) *Pluralidad de audiencia de la evaluación* y, por consiguiente, pluralidad en los informes de evaluación. Desde informes narrativos, informales, hasta informes muy estructurados.
- i) *Pluralidad metodológica.* Las cuestiones metodológicas surgen desde la dimensión de la evaluación como investigación evaluativa, que viene definida en gran medida por la diversidad metodológica.

En los ochenta, se mantienen las características del evaluador fruto de las tres primeras generaciones, esto es, la de técnico, la de analista y la de juez, pero deben ampliarse con destrezas para recoger e interpretar datos cualitativos, con la de historiador e iluminador, con la de mediador de juicios, así como un papel más activo como evaluador en un contexto socio-político concreto (Escudero, 2003, p. 16).

La nueva evaluación es pragmática, desde el punto de vista

metodológico, y responde a situaciones particulares, poniendo su atención en las preguntas, inquietudes, problemas y necesidades de información de los implicados y de los tomadores de decisión. El paradigma hipotético deductivo se ha hecho a un lado y se acoge otro de decisiones que enfatizan métodos múltiples, acercamientos alternativos y el hacer coincidir los métodos de la evaluación con las preguntas y las situaciones específicas. Se llega a decir que el propósito más importante de la evaluación es responder a los requerimientos de información de las audiencias, particularmente, en formas que tomen en cuenta las variadas perspectivas de sus miembros. La intención es incrementar la utilidad de los resultados, aun sacrificando la precisión proporcionada por las mediciones (De la Garza, 2002, p.6).

Según Correa (2002, p.58) En la actualidad la evaluación de la educación es tan importante y ha tomado diversidad de variantes que han dado lugar a que:

- a) Se promuevan grupos profesionales cultores de este campo.
- b) Se creen asociaciones profesionales en Estados Unidos, Canadá, Australia y Europa, como la American Evaluation Association, la Canadian Evaluation Society. La Sociedad Europea de Evaluación (creada en 1994), la Australasian Evaluation Society (Worthen, Sanders, and Fitzpatrick, 1997), la African Evaluation Association, la United Kingdom Evaluation Society, y la Associazione Italiana di Valutazione.
- c) Se creen publicaciones periódicas especializadas como: The American Journal of Evaluation (antes Evaluation Practice) y New Directions For Evaluation, de la Asociación Americana de Evaluación, de carácter general, Educational Evaluation and Policy Analysis, de la Asociación Americana de Investigación en Educación, más específica, Canadian Journal of Program

Evaluation, y Evaluation (de la Asociación Europea) con 80 números las americanas y 50 la canadiense hasta 1998.

- d) Se establezcan redes electrónicas de evaluadores e investigadores, como XC-Eval y Evaltalk, con grupos de discusión (On-Line) en Internet.
- e) Se lleven a cabo Cyberconferencias como la Primera Cyberconferencia Internacional de Evaluación, celebrada en 1998 con la participación de 25 países.
- f) Se organicen posgrados en evaluación de programas.
- g) Se refinan los modelos evaluativos, apareciendo, además, nuevas propuestas con gran despliegue y acogida mundial, como es el caso de los modelos de evaluación de contexto, insumos, proceso y producto de Stufflebeam.
- h) Se concerten estándares internacionales para regular la evaluación.
- i) Se lleven a cabo conferencias internacionales con amplia participación de varios continentes (el 9 de enero de 1999 se llevó cabo en Chicago un panel para discutir la creación de una Relación Colaborativa entre los profesionales de evaluación en todo el mundo, con la asistencia de la Asociación Americana de Evaluación, la Sociedad Australiana de Evaluación, la Sociedad de Evaluación del Reino Unido, la Asociación Africana de Evaluación y la Asociación Italiana de Evaluación) y se hizo el esfuerzo por fundamentar epistemológicamente los enfoques evaluativos existentes, tanto los experimentales

clásicos y sus afines, más orientados a evaluar productos, como los más cualitativos, empeñados en apreciaciones más relacionadas con los procesos de implementación de los programas y las necesidades de los interesados.

A manera de resumen, es posible destacar que los objetivos de la evaluación en la primera etapa de la historia de esta disciplina fueron los objetivos alcanzados en el programa de instrucción, extendidos luego a otras áreas del sector social, es decir, comparar resultados frente a objetivos propuestos. En la segunda etapa, junto con los productos, se resaltó la importancia de los procesos y más recientemente, durante la tercera etapa, se incluyeron el contexto, los esfuerzos, insumos o estrategias generales de implementación, y los procesos y resultados organizacionales, internos y de impacto en la sociedad. Se pasó así, poco a poco, de una evaluación meramente académica o de aprendizajes, a la evaluación de programas y de instituciones (Correa, 2002, p. 59).

### Algunos modelos en evaluación educativa

En este apartado se abordan brevemente algunos modelos orientados a la evaluación educativa, listándolos de acuerdo con el momento en el tiempo en que surgieron.

Tabla 1. Una descripción de las características más relevantes de algunos modelos

Autor representativo	Ralph W. Tyler	Edward A. Suchman	Michael Scriven	Stufflebeam	Egon Guba	José Cardóña	Milagros Cano
Año de surgimiento	1942	1957	1967	1959	1978	1994	2001
Objetivo	Proporcionar al cliente o a quienes toman decisiones la información requerida, basada necesariamente en la coincidencia entre los objetivos del programa y sus resultados reales.	La investigación evaluativa es aplicada y su propósito es determinar hasta qué punto un programa específico ha conseguido el resultado esperado. Los resultados siempre serán utilizados por el administrador para tomar decisiones del futuro del programa.	Buscar los resultados reales obtenidos por el programa, sin determinar por anticipado sus objetivos para no limitar la identificación de sus efectos posibles, entre ellos, los resultados no anticipados y los efectos imprevistos. Busca proporcionar información que ayude a los profesionales a ofrecer productos y servicios de calidad y utilidad para los consumidores.	Las evaluaciones deben tender hacia el perfeccionamiento, presentar informes responsables y promover el aumento de la comprensión de los fenómenos que se investigan. Menciona que el propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar. No podemos estar seguros de que nuestras medidas son valiosas si no las comparamos con las necesidades de la gente a la que presuntamente sirven.	El paradigma cualitativo en el que postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propia de la antropología social	Creación e integración de grupos de trabajo autocríticos y comprometidos con la mejora de sus centros escolares y particularmente con la mejora de la práctica docente y la calidad de la educación impartida.	Modelo de Autoevaluación Institucional, para el mejoramiento continuo de las instituciones de carácter educativo postgrado así como de sus integrantes. Comprende dos campos o ámbitos de aplicación: a) Estructura y Funciones Institucionales y b) Operación y Funcionamiento del Programa Educativo
Modelo	Evaluación orientada hacia los objetivos	Método científico de evaluación	Orientado hacia el consumidor	CIPP- Evaluación del perfeccionamiento	Evaluación naturalista	Evaluación de Centros Educativos (MEC)	Autoevaluación institucional

Autor representativo	Milagros Cano	José Cardona	Egon Guba	Stufflebeam	Michael Scriven	Edward A. Suchman	Lee J. Cronbach	Ralph W. Tyler	Milagros Cano
Definición de evaluación	Medio para conocer la realidad y transformarla, a fin de lograr el mejoramiento continuo de las instituciones educativas postgradadas como de sus integrantes.	Reflexión rigurosa y crítica del quehacer y acción educativa por parte de grupos de trabajo autocríticos y comprometidos con la mejora de sus centros escolares (autoevaluación).	Proceso abierto y democrático entre las personas implicadas en producir y poner en práctica los resultados del programa o proyecto	Proporcionar información útil para la toma de decisiones	Determinación sistemática del mérito o validez de un objeto o evento	La evaluación puede ser considerada como una investigación evaluativa que puede ser considerada como un mérito concreto para alcanzar esa meta.	Examinación sistemática del programa, sus efectos y resultados con el fin de ayudar a comprender y mejorar el programa.	Determinar el grado en que se alcanzan los objetivos	

Tabla 1. Una descripción de las características más relevantes de algunos modelos

Autor representativo	Ralph W. Tyler	Lee J. Cronbach	Edward A. Suchman	Michael Scriven	Stufflebeam	Egon Guba	José Cardona	Milagros Cano
Objeto	Curriculum	Se pone el énfasis en los procesos más que en los objetivos buscados	La efectividad en la administración del programa	Desplaza el énfasis de la evaluación de los objetivos a las necesidades del consumidor	El contexto-entrada (input)-proceso-producto	Se centra en las audiencias que participan en el proceso.	La mejora de la estructura, procesos y resultados de las instituciones educativas.	La institución educativa de posgrado.
Orientado a	Objetivos	Administración	Objetivos	El consumidor	El perfeccionamiento	El proceso	El centro educativo	Instituciones educativas de posgrado
Contribución relevante	Estableció el primer método sistemático de evaluación y su metodología ha sido tan penetrante como influyente en el tema.	Introdujo la idea de que la evaluación debía ser una ayuda para que los administradores tomaran decisiones más acertadas acerca de cómo orientar los programas o instituciones. Esta orientación dio lugar concepto de la evaluación centrada en las decisiones y orientada a la administración.	Un evaluador debe utilizar todo tipo de técnicas investigativas que sean útiles y apropiadas a las circunstancias y necesidades de un estudio determinado. Su modelo multicausal de evaluación.	Scriven introduce los conceptos de evaluación formativa y sumativa. La evaluación libre de medias y también términos suyos, además del término inglés "evaluar" (objeto a evaluar) y la evaluación libre de costos.	El modelo CIPP (Contexto-Input-Process-Product)	El uso de métodos cualitativos, que poco a poco se han ido convirtiendo en una perspectiva aceptada en las últimas décadas	El señalamiento de que la metodología a seguir ha de basarse fundamentalmente en la participación colaborativa, que parte de una actitud consensuada tanto del hecho mismo de la evaluación, como del procedimiento, los instrumentos que han de manejarse y de la interpretación de los resultados.	La estructura del análisis del modelo en Areas, Variables e Indicadores. Inclusión en la metodología de técnicas administrativas como FODA, y la auditoría administrativa.
Pregunta clave	¿Se alcanzan los objetivos propuestos?	¿Cómo pueden solucionarse los problemas detectados? ¿qué recomendaciones hacer para corregir el programa?	¿Cuáles son las variables que influyen en el programa?	¿Cuáles son los efectos reales que presenta el programa? ¿Cuál es la utilidad social de estos efectos?	¿Es efectivo el programa? ¿En qué parte del proceso se localizan las dificultades?	¿Cómo se comportan y qué piensan los participantes del programa?	¿Cuál es la realidad del centro educativo (diagnóstico)? ¿Se puede mejorar en busca de la calidad?	¿Cuáles son las funciones y el funcionamiento del programa educativo?



Autor representativo	Ralph W. Tyler	Lee J. Cronbach	Edward A. Suchman	Michael Scriven	Stufflebeam	Edward A. Suchman	Egon Guba	José Cardona	Milagros Cano
Métodología o procedimiento	1. Establecer las metas u objetivos 2. Ordenar los objetivos en clasificaciones amplias 3. Definir los objetivos en términos de comportamiento 4. Determinación de las situaciones en las que se deben manifestar las conductas esperadas. 5. Explicar los propósitos de la estrategia a las personas responsables, en las situaciones apropiadas. 6. Seleccionar o desarrollar las medidas técnicas adecuadas 7. Recopilación de datos de trabajo. 8. Comparar las conductas obtenidas con el comportamiento esperado.	El método científico e el humanístico insiste en que el evaluador puede escoger un plan cualquiera, desde el totalmente controlado y reproducible, hasta el estudio más libre y oportunista	1. Identificar un valor concreto (ya sea explícito o implícito). 2. Definir la meta seleccionada entre todas las metas alternativas posibles. 3. Seleccionar los criterios para valorar la consecución de la meta. 4. Identificar las actividades que conducen a la meta. 5. Operar con las actividades que conducen a la meta. 6. Valorar el funcionamiento del programa. 7. Formación del efecto de esta operación. 8. Valoración del programa. 9. Conclusión finalmente basada en esta evaluación, se emite un juicio acerca de si esta actividad dirige a la meta ha resultado útil.	1. Caracterización de la naturaleza del programa. 2. Determinación de los fines de la evaluación. 3. Indicadores de las relaciones que pueden darse entre las variables independientes e interdependientes del programa. 4. Verificación de la amplitud de todas las consecuencias del programa. 5. Determinación de los criterios de valor y presupuestos filosóficos del programa. 6. Estimación de los costos. 7. Identificación de acciones alternativas. 8. Identificación de los elementos del programa y sus posibles impactos. 9. Conclusión sobre el valor del programa.	1. Evaluación del contexto. 2. Evaluación de entrada. 3. Evaluación del proceso. 4. Evaluación del producto.	Modelo importante para la evaluación de los programas educativos Delinea una evaluación que debe ser: - clara y diferente de las otras. - consistente y coherente con los objetivos. - específica y relevante para las necesidades de los clientes. - sistemáticamente planificada y proporcionada a los recursos disponibles. - basada en la evidencia y en la investigación. - flexible y adaptable a los cambios. - transparente y responsable.	1. Establecimiento de un contrato con un patrocinador o cliente. 2. Organización para recopilar la investigación. 3. Identificación de las audiencias. 4. Desarrollo de construcciones conjuntas dentro de cada grupo o audiencia. 5. Contraste y desarrollo de las construcciones conjuntas de las audiencias. 6. Clasificación de las demandas, preocupaciones y asuntos resueltos. 7. Establecimiento de prioridades en los temas no resueltos. 8. Recogida de información. 9. Preparación de la agenda para la negociación. 10. Desarrollo de la negociación. 11. Informes. 12. Revisión/Revisión	1. Motivar a la comunidad. 2. Fijar condiciones adecuadas. 3. Redactar el plan. 4. Difusión. 5. Aprobación. 6. Recoger información. 7. Informe difusión y crítica. 8. Informe definitivo. 9. Estrategias de mejora. 10. Negociación y consenso. 11. Implementar estrategias. 12. Evaluación.	1. Planearción. 2. Obtención de información. 3. Evaluación. 4. Presentación. 5. Estrategias de mejora.

Tabla 1. Una descripción de las características más relevantes de algunos modelos

Tabla 1. Una descripción de las características más relevantes de algunos modelos

Autor representativo	Milagros Cano	José Cardona	Egon Guba	Stufflebeam	Michael Scriven	Edward A. Suchman	Lee J. Cronbach	Ralph W. Tyler	Milagros Cano
Ventajas	Sencillez en su aplicación y desarrollo	Modelo autoevaluador en el que los integrantes del centro educativo asumen la responsabilidad de llevar a cabo el proceso para el conocimiento y mejoramiento de su propia realidad	Las características del modelo constructivista-naturalista.	Concibe la evaluación como un proceso cíclico continuo que debe desarrollarse de manera sistemática y estructurada, ligado a la toma de decisiones. Planifica la necesidad de identificar etapas de proceso en donde se requiere contar con información para la toma de decisiones. El evaluador y el director-organizador del programa trabajan juntos en el primer momento de la decisión, según el tipo de información suiciente para calibrar sus ventajas y desventajas. El motivo principal para el desarrollo de la evaluación orientada a la decisión fue un deseo para maximizar la utilización de los resultados de la evaluación.	El multimodelo de evaluación con sus diez o doce puntos (ver texto).	Modelo importante para la evaluación de los programas educativos Delinea una evaluación que debe ser: - clara y diferente de las otras. - consistente y coherente con los objetivos. - específica y relevante para las necesidades de los clientes. - sistemáticamente planificada y proporcionada a los recursos disponibles. - basada en la evidencia y en la investigación. - flexible y adaptable a los cambios. - transparente y responsable.	1. Motivar a la comunidad. 2. Fijar condiciones adecuadas. 3. Redactar el plan. 4. Difusión. 5. Aprobación. 6. Recoger información. 7. Informe difusión y crítica. 8. Informe definitivo. 9. Estrategias de mejora. 10. Negociación y consenso. 11. Implementar estrategias. 12. Evaluación.	1. Planearción. 2. Obtención de información. 3. Evaluación. 4. Presentación. 5. Estrategias de mejora.	

Autor representativo	Ralph W. Tyler	Lee J. Cronbach	Edward A. Suchman	Michael Scriven	Stufflebeam	Egon Guba	José Cardona	Milagros Cano
Limitaciones	Consideró la evaluación como un proceso terminal. Son necesarios los objetivos establecidos en términos operativos.	La utilidad de la evaluación la basa en la información obtenida, la buena comunicación de ésta y la credibilidad ante la comunidad que toma las decisiones. La dificultad del consenso porque quien toma las decisiones es la comunidad y no un solo individuo.	La creencia de formulación de objetivos y la planificación de un estudio investigativo de evaluación dependerá de quién dirige el estudio y de la utilización anticipada que se haga de los resultados de los mismos.	La diversidad de opciones que señala.	Según Scriven, el modelo CIPP ignora casi totalmente el papel fundamental de la evaluación sumativa debido a su preocupación por el perfeccionamiento.	Que el evaluador además de la función de técnico, de analista y de juez, debe contar con destrezas para recoger e interpretar datos cualitativos con la de misionador e iluminador, con la de mediador de juicios, así como un papel más activo como evaluador en un contexto socio-político concreto	Es preferentemente cualitativo.	Es preferentemente cualitativo.

Tabla 1. Una descripción de las características más relevantes de algunos modelos

La diversidad de criterios para abordar la evaluación educativa, señala no solo la importancia de un campo de trabajo tan importante en nuestros tiempos sino también su complejidad dada por el objeto mismo de la evaluación. Por ello, el proceso evaluativo debe ser desarrollado con cuidado y responsabilidad analítica cuidando siempre de contribuir en la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. De la Garza (2002, p.1) dice: “el proceso de evaluación real es complejo y no se ajusta a una mera deducción a partir de estándares; más bien se trata de un proceso dialéctico entre principios abstractos y ejemplos concretos, en donde quien evalúa verifica sus juicios contra aquellas situaciones particulares en las que se siente confiado de conocer sus resultados. Aún más, los estándares pueden estar en conflicto unos con otros, y será necesario balancearlos y establecer precedencias relativas entre ellos, algunas veces de manera intuitiva.”

Los participantes del sistema educativo en México, necesitamos asumir la responsabilidad de ser evaluados y de participar activamente en los procesos evaluativos, porque la evaluación no es una actividad individual, sino colectiva y la comunidad más amplia de intereses debe ser tomada en cuenta. Es necesaria una reflexión seria hacia un cambio de actitud para autoobservarnos y autoevaluarnos para poder ofrecer lo mejor de nosotros a la sociedad a la que servimos. Además se requiere asumir la responsabilidad de crear una cultura de evaluación que genere propuestas, comunicación, compromiso a partir de la participación; rompiendo los antiguos esquemas autoritarios de la evaluación y actitudes de defensa que regularmente apuntan a ciertas posturas como: críticas negativas al proceso, al carácter científico de la evaluación, al evaluador, a la subjetividad de la interpretación o de la valoración, etc.

El evaluador tiene la responsabilidad no sólo de ofrecer información para la toma de decisiones, sino también credibilidad y ética profesional en el desarrollo del proceso evaluativo. De este modo, los participantes y responsables de llevar a cabo estudios evaluativos, podrán alcanzar con mayor facilidad los objetivos planteados para los mismos.

De esta manera, debe evitarse caer en lo que Santos (1993, p.48) menciona como los abusos de la evaluación:

1. Convertir la evaluación en un elogio a quien la patrocina o la realiza.
2. Elegir sesgadamente para la evaluación algunas parcelas o experiencias que favorezcan una realidad o una visión sobre la misma.
3. Convertir la evaluación en un instrumento de control y opresión. (Sería poco deseable desde el punto de vista ético, utilizar a la evaluación como medio de control).
4. Poner la evaluación al servicio de quienes más tienen o más pueden.
5. Atribuir los resultados a causas más o menos supuestas a través de procesos atributivos arbitrarios o sea, interpretar los resultados de manera conveniente para los patrocinadores o evaluados. (Las interpretaciones sesgadas son más frecuentes en interpretaciones de orden cuantitativo, ya que las cualitativas están matizadas de opiniones y más elaborados los procesos).
6. Encargar la evaluación a equipos o personas sin independencia o valor para decir verdad (significa conseguir resultados favorables).
7. Silenciar los resultados de la evaluación respecto a los evaluados o a otras audiencias. Todos los ciudadanos han

de tener acceso a conocer los informes, primeramente es un modo de llegar a, segundo, como una manera de control de las decisiones. así el ciudadano podrá cuestionar la toma de decisiones. Los informes han de ser plataformas abiertas de comprensión y mejora de programas.

8. Seleccionar aquellos aspectos que permitan tomar decisiones que apoyan las iniciativas, ideas o planteamientos del poder.
9. Hacer públicas aquellas partes del informe que tienen un carácter de halagador.
10. Descalificar la evaluación achacándola falta de rigor si los resultados no interesan.
11. Dar por buenos los resultados de la evaluación a pesar de su falta rigor.
12. Utilizar los resultados para tomar decisiones injustas escudándose en ella. (Argumentando que no es una decisión caprichosa).

Para terminar, las autoras, coinciden con la opinión de Escudero (2003) acerca de la idea de que a la hora de plantearse una investigación evaluativa, se tienen distintos enfoques modélicos y un amplio soporte teórico y empírico, que permiten al evaluador ir respondiendo de manera bastante adecuada a las distintas cuestiones que le va planteando el proceso de investigación, ayudándole a configurar un plan global, un organigrama coherente, un «modelo» científicamente robusto para llevar a cabo su evaluación. Pero, en este proceso de construcción modélica debe responder siempre a los aspectos siguientes:

1. Objeto de la investigación evaluativa.
2. Propósito, objetivos.
3. Audiencias/implicados/clientela.
4. Énfasis/aspectos prioritarios o preferentes.
5. Criterios de mérito o valor.
6. Información a recoger.
7. Métodos de recogida de información.
8. Métodos de análisis.
9. Agentes del proceso.
10. Secuenciación del proceso.
11. Informes/utilización de resultados.
12. Límites de la evaluación.
13. Evaluación de la propia investigación evaluativa/  
metaevaluación.

## Conclusiones

Los tiempos presentes son cada vez más difíciles para toda organización, debido al proceso permanente de cambio y de competitividad global que vive el mundo. En este contexto, las organizaciones, sobre todo las de educación superior, tienen que asumir el protagonismo que les corresponde para contribuir al crecimiento y desarrollo del país, logrando mayor eficiencia y brindando productos y servicios de calidad. Hoy más que nunca, parece existir un consenso respecto de la urgente necesidad de que las organizaciones funcionen con calidad, buscando nuevas estrategias para adaptarse a lo único que parece ser cierto: el cambio, para poder así, afrontar con éxito a la creciente competencia.

Para lograr lo anterior, las organizaciones de cualquier naturaleza deben ser analizadas y evaluadas, de acuerdo a un sistema lógico de principios e indicadores que les permitan conocer su *status quo*. En esta época, tales análisis y evaluaciones tienden a realizarse de acuerdo a parámetros e indicadores de calidad, que rompen el esquema punitivo de las evaluaciones tradicionales.

Así, la evaluación no debe ser vista como una sanción o recompensa en el sentido de castigar o premiar, sino más bien como una forma permanente de control de calidad, con la intención de mejorar y perfeccionar el producto, servicio o bien que se ofrece, así como comprobar el correcto funcionamiento de la institución y sus procesos (educativos, en el caso de instituciones de esta naturaleza), y poder (acreditar los programas educativos por ejemplo) y certificar la calidad del producto o servicio final (procedimientos académico administrativos).

Por lo anterior, la evaluación no debe verse o entenderse como uno de los puntos terminales del proceso de planeación; sino por el contrario, debe obedecer a un proceso propio y continuo de control, que verifica el cumplimiento de las expectativas y las variaciones que se observan durante la marcha, para dar paso a nuevas orientaciones de la actividad de planeación.

La evaluación debe cumplir cuatro condiciones fundamentales:

- Debe ser útil, es decir, estar dirigida a aquellas personas y/o grupos relacionados directamente con la tarea de realizar aquello que se está evaluando. Debe proporcionar informes claros de manera oportuna.
- Debe ser factible, aplicar controles razonables y emplear procedimientos que puedan ser utilizados sin muchas complicaciones.
- Debe ser ética, estar basada en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honestidad de los resultados.
- Debe ser exacta, debe describir con claridad el objeto en su evolución y en su contexto, siendo capaz de revelar las virtudes y defectos del plan de evaluación, de los procedimientos y de las conclusiones.

Por tanto se puede resumir que la evaluación debe estar planificada previamente; debe ser viable, útil, defendible técnicamente y aplicada éticamente; la recopilación y análisis de los datos debe ser objetiva y por último, debe estar orientada a la toma de decisiones para la optimización y perfeccionamiento de servicios, procesos y productos.

En el caso de las instituciones de educación superior, se debe desarrollar la *cultura de la autoevaluación*, con el propósito de instruir a sus miembros en las implicaciones de los procesos evaluatorios tendientes a la mejora, acreditación de sus planes educativos y la certificación de sus

procedimientos y métodos académico-administrativos, no sólo porque así lo exige la sociedad contemporánea, sino porque se considera que es la manera de asegurar la calidad y excelencia de los mismo.

## Referencias

- Arbós, Bertrán Albert (2004). *Hacia un modelo sistémico de evaluación del sistema educativo*. Revista Iberoamericana de educación de los lectores. ISSN: 1681-5653. Madrid España.
- Cano Flores, Milagros (2001). *La autoevaluación institucional como medio para conocer la realidad y transformarla: el caso del Programa de Maestría en Administración que se imparte en el Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas de la Universidad Veracruzana*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia (U.N.E.D.). Madrid, España.
- Chiavenato, Adalberto (2000). *Introducción a la teoría general de la administración*. 5ª edición. Mc Graw Hill, México.
- Correa, Uribe Santiago, Puerta Zapata Antonio y Restrepo Gómez Bernardo (2002). *Investigación evaluativa*. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Recuperado en diciembre de 2004 del sitio Web del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, (ICFES) Bogotá Colombia: [http://www.icfes.gov.co/cont/s\\_fom/pub/libros/ser\\_inv\\_soc/modulo6.pdf](http://www.icfes.gov.co/cont/s_fom/pub/libros/ser_inv_soc/modulo6.pdf)
- Cruz Cardona, Víctor (1995). *Guía de autoevaluación*. 2ª Edición, revisada y ajustada. Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP). Salamanca, España.
- De la Garza, Vizcaya Eduardo (2002). *La evaluación educativa*. Recuperado en diciembre de 2004 del sitio Web del Depto. de Sistemas de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, México: <http://www.uv.mx/ie/Download/Art%20Evaluaci%C3%B3n%20Educativa%202002.doc>
- Escudero Escorza, Tomás (2003). *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, v. 9, n. 1. Recuperado el 14 de mayo de 2004 del sitio Web: [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm)

- Garduño Estrada, León Rafael. (1999). *Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior*. Revista Ibero-Americana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Número 211 septiembre-diciembre 1999. Recuperado del sitio Web: <http://www.campus-oei.org/revista/rie21a06.htm>
- González, Martínez Luis (1997). *Esquemas para el curso: Diseño de evaluación de programas e instituciones educativas*. Recuperado en noviembre de 2004 del sitio Web: <http://eva.iteso.mx/trabajos/glezl/evaluacionprogramas.pdf>
- Guzmán, Alba (1991). *Abriendo la caja negra de la evaluación*. Revista Foro Universitario, No. 94 U.N.A.M., México.
- Molnar, Gabriel (2003). *Evaluación educativa: Conceptos y definiciones*. Recuperado el 20 de septiembre de 2004 del sitio Web de Espacio Ciencia y Movimiento. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Volumen 2 No. 1 ISSN 1134-4032: <http://www.chasque.net/gamolnar/evaluacion%20educativa/evaluacion.01.html>
- Pérez Rocha, Manuel (1998). *Evaluación y Autoevaluación. Algunas definiciones*. Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa. Número. 27, CIEES. CO NAEVA. ANUIES. SEP. Recuperado el 15 de marzo de 2003 del sitio Web de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES): <http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/publicaciones.htm>
- Santos, Guerra Miguel (1993) *La evaluación un proceso de diálogo y mejora*. Edit. Aljibe. Marcena España.
- Stufflebeam, Daniel L. y Shinkfield, Anthony J. (1987) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Editorial PAIDOS, Barcelona España.
- Tiana Ferrer, Alejandro (1997) *Tratamiento y usos de la información en evaluación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España. Organización de Estados Iberoamericanos (O.E.I.). Programa Evaluación de la Calidad de la Educación. Documento 5. Recuperado del sitio web <http://www.campus-oei.org/calidad/tiana.htm> el 12 de junio de 2003.

Torazos, Lilia. (1997) *El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa*. Organización de Estados Iberoamericanos (O.E.I.). Programa Evaluación de la Calidad de la Educación. Documento 2. Recuperado del sitio Web <http://www.campus-oei.org/calidad/torazos.htm> el 27 de abril de 2003.

## **ACTITUDES HACIA EL TRABAJO DE RECIÉN EGRESADOS DE LAS UNIVERSIDADES. UN ESTUDIO EN EL SECTOR SERVICIOS DE LA CIUDAD DE PUEBLA.**

Salvador Ceja Oseguera  
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Javier Martín García Mejía  
Instituto Tecnológico de Tehuacán

Laura Mayela Ramírez Murillo  
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

### **INTRODUCCIÓN**

El trabajo se enfrenta de la misma forma que se enfrenta la vida, en él se refleja lo más íntimo del ser: virtudes, defectos... posibilidades. Para algunos no es posible explicar al hombre sin su relación con él, al ser una forma para desarrollarse y alcanzar su fin último. En este sentido el valor del trabajo para la vida humana es incalculable.

En el campo social, el trabajo es la base del progreso de las comunidades. Las relaciones laborales que se crean ayudan a dar forma a la vida de la persona. Se perfecciona el individuo, pero también la sociedad.

La forma de desempeñar el trabajo depende de las actitudes que se tengan hacia él, ya sean positivas o negativas. El éxito laboral no depende tanto de las capacidades para ejecutarlo sino de la manera como se enfoca.

En México, la mayoría de los trabajadores e incluso algunos

profesionistas lo conciben como una carga, como una actividad al servicio de alguien que les es ajeno. Esto es en parte por el trato recibido desde la época precortesiana donde los pueblos sometidos tenían la obligación de pagar tributo a los dominadores, pasando por la conquista, la época de la independencia y durante el porfiriato, situación que de una u otra manera continúa hasta hoy. Debido a esta constante histórica resulta difícil comprender el trabajo como un valor, como una actividad que desarrolla y perfecciona a quien la realiza, al sólo ser percibido como un medio para ganar dinero que si se puede evitar, mejor.

Aunado a esto, se ha encontrado que los medios de comunicación masiva refuerzan esta postura de castigo ante el trabajo al considerarla como una actividad difícil, pesada y cansada. En este sentido, el empresario mexicano también ha percibido en sus trabajadores de todos los niveles la influencia de la cultura imperante durante siglos, donde ni la familia ni la universidad han sido capaces de transformar esta visión del trabajo para otorgarle su apropiada dimensión.

El objetivo de esta investigación fue determinar las actitudes hacia el trabajo que perciben los empresarios adscritos a la COPARMEX-Puebla del sector servicios, en los jóvenes recién egresados de las universidades. El análisis de los resultados del trabajo permitirá a las universidades, a las empresas y a la propia sociedad buscar elementos que fortalezcan en sus empleados renovadas actitudes hacia el trabajo.

## MARCO TEÓRICO

### Actitud

Existen muchas definiciones de actitud que han surgido a lo largo de los años. Según Whittaker (1987), desde 1935 ya existían más de cien de ellas, algunas muy diferentes entre sí. Esta gran variedad se debe principalmente a las distintas disciplinas que se interesan por el concepto y su relación con los valores humanos. Allport (1935) citado en Zimbardo et al. (1982, p.19)

especifica que el "concepto de actitud es probablemente el más diferenciado e indispensable en la psicología social contemporánea".

Las diversas definiciones se han agrupado en tres bloques principales. En el primero, autores como Hovlan (1953), Festinger (1957), Summers (1976), Dawes (1983) y Ossgood et al. (1986) subrayan el aspecto emocional de la actitud. En esta misma línea, Newcomb y Koenig (1964) estiman que las actitudes representan orientaciones generales persistentes del individuo frente al medio y para Ossgood et al. (1986) las actitudes son una idea cargada de contenido emocional que predispone al individuo a actuar de particular manera ante diferentes situaciones.

En el segundo se encuentran autores como Katz (1960), Summers (1976), Zimbardo et al. (1982) quienes destacan el elemento cognitivo de las actitudes. Kast (1960) indica que las actitudes son una predisposición de los individuos para valorar de manera favorable o desfavorable a algún símbolo, objeto o aspecto de este mundo mientras que para Summers (1976) representan las estructuras mentales que organizan y evalúan la información.

El tercer grupo representado por Byrne (1969), Dawes (1975), Rodríguez (1998) y Eisenberg (2000), se interesa por la influencia de las actitudes hacia la conducta. Para Doob (1947) citado en Eisenberg (2000), las actitudes son una respuesta implícita capaz de producir tensión, considerada socialmente importante, mientras que para Dawes (1975) es una predisposición organizada para pensar, sentir, percibir y comportarse de cierta forma ante un objeto.

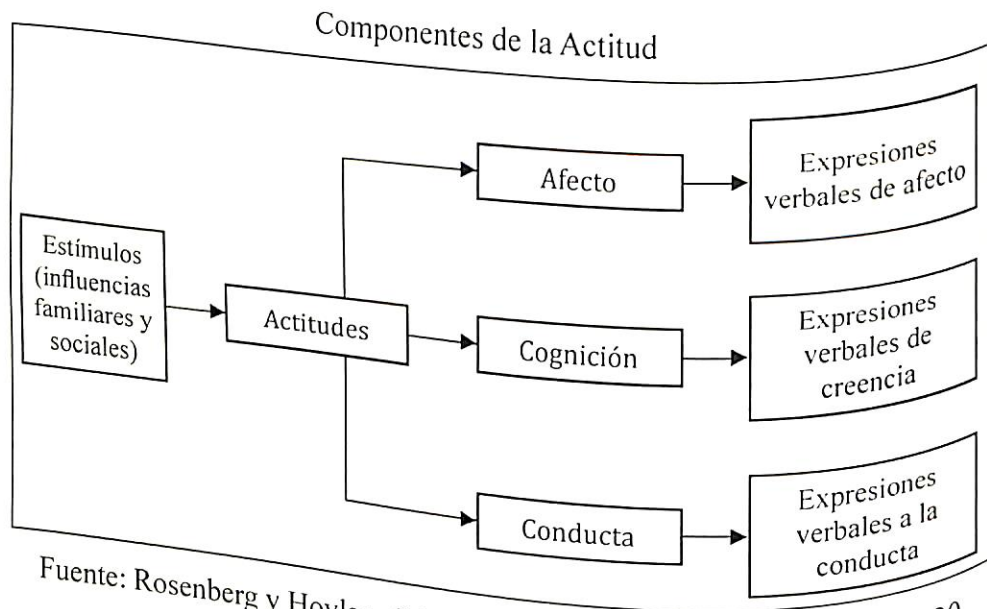
De acuerdo a lo anterior, las actitudes se componen básicamente de tres elementos: el cognitivo, el emocional o afectivo y la tendencia a la acción o conductual (Eisenberg, 2000). Acerca del componente cognitivo, el mismo autor señala que es una creencia que se tiene del objeto, sin embargo, Zimbardo et al., (1982) opinan que este componente ha sido conceptualizado como las creencias de una persona o el conocimiento factual de un objeto o persona.



El componente afectivo es conceptualizado por Rodríguez (1976) citado en Eisenberg (2000) como el sentimiento a favor o en contra de un determinado objeto social, donde las actitudes se distinguen de las creencias u opiniones, ya que éstas sólo comprenden un nivel cognitivo de la conducta humana.

Con relación al componente conductual el mismo autor opina que las actitudes son la propia fuerza motivadora de la acción y en general, es el resultado de la interacción entre los elementos cognoscitivo y afectivo, mientras que para Zimbardo et al. (1982) este componente conductual involucra la conducta observable de la persona dirigida hacia un objeto o persona (Figura 1).

Figura 1.



Fuente: Rosenberg y Hoylan (1960) en Zimbardo et al., 1982, cap.1, p.20

## Trabajo

La noción actual del trabajo, de acuerdo a Marx (1848), Frankl (1950), Gómez (1965), Myrdal (1967), Sanabria (1980), Weber (1987), Arend (1993), Shein (1994), Meda (1995), Kotter (1997) y Álvarez (2001), es el producto de una evolución histórica en la que se distinguen varias etapas (Tabla 1). La perspectiva griega, la perspectiva medieval y la perspectiva luterana.

Esta última perspectiva se tomará de base para desarrollar el trabajo, e implica cuatro conceptos esenciales: simplicidad, austeridad, dedicación al trabajo y cumplimiento del deber. Sin embargo, para Weber (1987) estos cuatro principios no llevan directamente al espíritu del capitalismo, sino a un sentido de responsabilidad e independencia. Esta concepción crea lo que ahora se llama motivación de logros y que se ha constituido como un elemento importante en el desempeño laboral actual.

Tabla 1.

Perspectiva griega	En el mundo griego ya existía una noción muy importante de trabajo al ser de su interés todas las diferentes actividades laborales que se desarrollaban.
Perspectiva medieval	En la época medieval el trabajo en general no ganó mayor aprecio. Desde la perspectiva cristiana hay una inclinación a justificar el trabajo pero no a verlo como algo valioso (Arend, 1993).
Perspectiva luterana	Desde esta perspectiva, el trabajo consideraba que todas las profesiones merecían la misma consideración, independiente de su modalidad y sus efectos sociales. Lo más importante de una persona es cumplir con su deber y esto se ajusta a la voluntad de Dios (Weber, 1987).

Fuente: Elaboración propia

También bajo estas perspectivas, el trabajo se ha dividido básicamente en esfuerzo físico y mental, existiendo tantas definiciones como áreas de conocimiento (Marx, 1848; Nicolai, 1962; Gómez, 1965; Baran y Sweezy, 1970; Wainermann, 1976; Sanabria, 1980; Buttiglione, 1984; Meda, 1995; Arend, 1997; Bauman, 1999; Álvarez, 2001; Yarce, 2003) distinguiéndose entre ellas las áreas económica, social y psicológica por lo que se presentarán los autores más representativos de cada una de ellas (Tabla 2).

Tabla 2.

El concepto de trabajo en las diferentes áreas de conocimiento	
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	CONCEPTOS
Económica	Marx (1848) divide el trabajo en productivo e improductivo. El primero produce valores de uso y su existencia es necesaria mientras que el segundo, además de producir valor de uso, genera plusvalía. Este criterio fue utilizado por los fisiócratas al considerar que sólo la agricultura es productiva.
	Yarce (2003) señala al trabajo como un quehacer o despliegue de energías para producir bienes y servicios, normalmente con valor económico, en cualquier campo de la actividad con miras al perfeccionamiento personal y al de la sociedad
Social	Nicolai (1962) considera que el trabajo humano se puede ordenar en un continuo donde en un extremo está el trabajo creador y libre del hombre de ciencia y de arte mientras que en el otro extremo se encuentra el trabajo en donde el hombre encuentra la satisfacción.
	Meda (1995) opina que el trabajo es una característica antropológica propia de la naturaleza humana, una actividad encargada de realizar el conjunto de los sueños individuales y sociales.

Psicológica	Frankl (1950) apunta que es el trabajo el que da al hombre satisfacción y posibilidades de realizarse no la profesión. Lo importante no es la profesión sino el modo como se ejerce. De cada individuo depende el valor de su trabajo, al ser algo personal y específico que le da un carácter único e insustituible a la existencia y con ello un sentido a la vida.
-------------	---

Fuente: Elaboración propia

La Psicología propone que el trabajo debe ser visto desde sus múltiples dimensiones y no sólo de forma unilateral como lo enfoca la noción económica. Esta corriente considera que el trabajo debe ayudar al hombre en su desenvolvimiento en el orden intelectual y moral. Para este trabajo se tomará en cuenta la perspectiva económica.

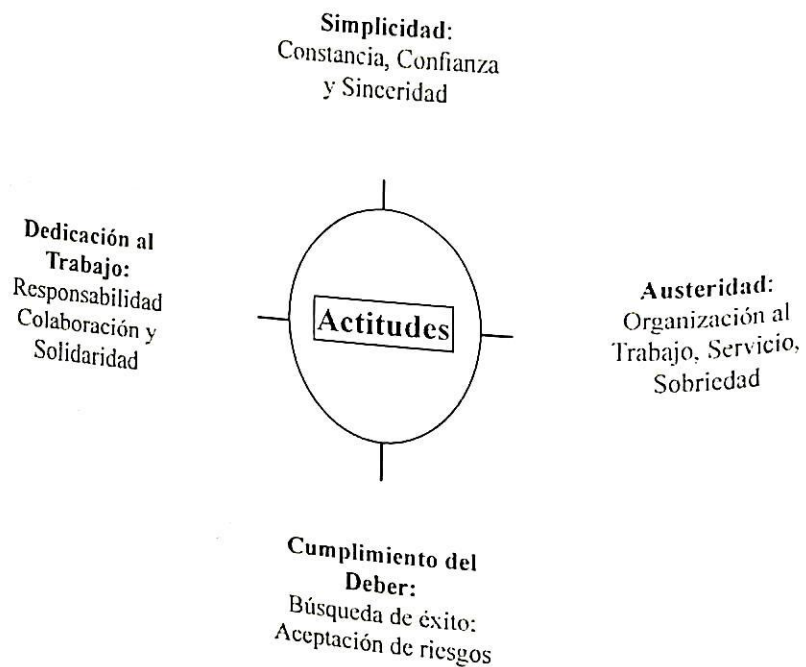
### MODELO DE ESTUDIO

Para realizar la medición de las actitudes hacia el trabajo que presentan los jóvenes recién egresados de las universidades al insertarse al mercado laboral por primera vez, se utilizó como base la teoría de Weber (1987) donde considera que el espíritu capitalista se caracteriza por cuatro elementos: *simplicidad*, *austeridad*, *dedicación al trabajo* y *cumplimiento del deber*. Estos forman las bases de las actitudes hacia el trabajo de las culturas del norte de Europa y el norte de América.

Dentro de *simplicidad*, el autor engloba la constancia, la confianza y la sinceridad; en la correspondiente a la *austeridad* se encuentran aspectos como la organización al trabajo, el servicio y la sobriedad; en *dedicación al trabajo* se encuentran la responsabilidad, la colaboración y la solidaridad; y finalmente en el *cumplimiento del deber* se enmarcan la búsqueda del éxito y la aceptación de riesgos (Figura 2).

Figura 2.

Actitudes hacia el trabajo para Weber



Fuente: Elaboración propia, adaptado de Weber, 1987

## METODOLOGÍA

Se diseñó una investigación no experimental, cuantitativa, descriptiva y transversal simple, para evaluar las percepciones de los empresarios adscritos a COPARMEX-Puebla cuyas empresas pertenecen al sector servicios para probar la hipótesis: los jóvenes recién egresados de las universidades reflejan actitudes negativas hacia el trabajo.

De acuerdo al Directorio de COPARMEX-Puebla (2009) que se constituye como fuente secundaria de investigación, se encontró que son 162 empresas las que conforman el sector servicios. Se calculó la muestra estratificada para cada uno de los servicios (Tabla 3) dando un total de 91 encuestas a aplicar.

Tabla 3.

Muestreo estratificado de los empresarios COPARMEX-Puebla

Sector Servicios	Total de Población	%	Población Muestra
Sector Servicios			
Servicios Financieros	16	11	10
Servicios de Comercialización	25	17	15
Servicios Educativos	24	14	13
Servicios Turísticos	22	13	11
Servicios de Esparcimiento	15	11	10
Consultores	50	34	32
<b>Total</b>	<b>162</b>	<b>100</b>	<b>91</b>

Fuente: Elaboración propia

El muestreo fue no probabilístico, contándose también como fuente de datos secundario con la lista de cursos que ese organismo empresarial estaba impartiendo durante el período de recolección de datos, aplicándola a los asistentes conforme iban llegando al lugar donde el evento se llevaría a cabo.

Para recolectar los datos se utilizó un instrumento de elaboración propia constituido por las cuatro dimensiones presentadas en el modelo de estudio: simplicidad, austeridad, cumplimiento del deber y dedicación al trabajo y que a su vez agrupan 10 ítems medidos en una escala Likert de cinco posiciones. Para ello se tomaron como referencia dos escalas validadas denominadas *escala de actitud al trabajo* realizada por Meharibian (1968) que mide las tres primeras dimensiones y la escala de motivación de logros (ML-1) propuesta por Cohen et al. (1973) y Brown et al. (1975) que mide la última de ellas.

De acuerdo a Hernández et al. (2006) el instrumento de recolección de datos mostró evidencia de confiabilidad y validez respectivamente al obtenerse un Alfa de Cronbach de 0.8756 y una matriz de correlación que muestra que todos los elementos tienen significancia y a su vez son menores que el Alfa de Cronbach obtenida (Vila et al., 2000).

### RESULTADOS OBTENIDOS

De acuerdo a la estadística descriptiva se encontró que las actitudes examinadas son todas negativas (Tabla 4) siendo la crítica la organización al trabajo al obtener un 72.73% de acuerdo a lo señalado por los empresarios.

Tabla 4.

Porcentaje de las actitudes percibidas por los empresarios hacia el trabajo de los jóvenes

ACTITUDES	EMPRESARIOS	
	% de las actitudes negativas percibidas por los empresarios	% de actitudes positivas percibidas por los empresarios
Constancia	62.63	37.37
Confianza	52.80	47.20
Organización al trabajo	72.73	27.27
Sobriedad	63.40	36.60
Responsabilidad	54.00	46.00
Búsqueda de Éxito	64.40	35.60

Fuente: Elaboración propia

Aunado al análisis estadístico descriptivo se realizaron una serie de tabulaciones cruzadas para determinar los factores que influyen en la percepción de los empresarios. Para ello se emplearon las variables edad y giro de la empresa con las actitudes de confianza -que presentó el menor valor dentro de las actitudes negativas- así como la de organización del trabajo -al presentar el mayor valor-. Esto con el objeto de conocer si la edad del empresario influye en sus percepciones sobre los jóvenes egresados y si el giro de la empresa igualmente afecta su percepción debido al tipo de trabajo.

La primera tabulación, donde se mide la actitud confianza y la edad, indica que los empresarios entre 20 y 30 años de edad consideran, en un 42.3 %, que no existe una actitud negativa hacia el trabajo por parte de los jóvenes, mientras que los empresarios entre 31 a 40 años señalan, en un 43.2 %, que los jóvenes manifiestan actitudes negativas recurrentes. Por último, los empresarios que tienen una edad mayor a los 41 años indican en un 44.4 %

que sí observan actitudes negativas en los recién egresados (Tabla 5).

Tabla 5.

La edad de los empresarios y la actitud de confianza hacia el trabajo

		EDAD				Total
		De 20 a 30 años (%)	De 31 a 40 años (%)	De 41 a 50 (%)	Más de 50 (%)	
CONFIANZA	Totalmente en desacuerdo	3.0	1.0	4.0		8.0
		37.5	12.5	50.0		100
		11.5	2.7	14.8		8.1
	En desacuerdo	11.0	9.0	8.0	2.0	30.0
		36.7	30.0	26.7	6.7	100
		<b>42.3</b>	24.3	29.6	22.2	30.3
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2.0	11.0	2.0	1.0	16.0
		12.5	68.8	12.5	6.3	100
		7.7	29.7	7.4	11.1	16.2
	De acuerdo	8.0	16.0	12.0	4.0	40.0
		20.0	40.0	30.0	10.0	100
		<b>30.8</b>	<b>43.2</b>	<b>44.4</b>	<b>44.4</b>	40.4
	Totalmente de acuerdo	2.0		1.0	2.0	5.0
		40.0		20.0	40.0	100
<b>Total</b>	7.7		3.7	22.2	5.1	
	26.0	37	27.0	9.0	99	
	26.3	37.4	27.3	9.1	100	

Fuente: Elaboración propia

Por lo que respecta a la  $X^2$  su valor fue de 0.050 que es igual a 0.05 por lo tanto, se acepta que sí hay relación entre las variables edad de los empresarios y la actitud de confianza hacia el trabajo que perciben en los jóvenes recién egresados de las universidades (Tabla 6).

Tabla 6.

Prueba de  $X^2$

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21.009	12	.050
Likelihood Ratio	21.005	12	.050
Linear-by-Linear Association	1.909	1	.167
N of Valid Cases	99		

Fuente: Elaboración propia

La tabulación cruzada entre el giro de la empresa y la actitud hacia la organización del trabajo, indica que las empresas que se dedican tanto a la comercialización (42.9%) como a la consultoría (43.0%), consideran que existen menos actitudes negativas hacia el trabajo en los jóvenes, mientras que las empresas que se dedican a los servicios financieros (42.9%), servicios turísticos (40.0%), manufacturas (60.0%) y otras (33.3%) están de acuerdo en que los jóvenes presentan actitudes negativas hacia la organización en el trabajo de forma considerable (Tabla 7).

Tabla 7.

El giro de la empresa y la actitud de organización en el trabajo

		GIRO DE LA EMPRESA							TOTAL
		Serv Financieros	Comercializadoras	Serv Turísticos	Serv esparcimiento	Consultores	Manufactura	Otros	
ORGANIZACIÓN EN EL TRABAJO	Totalmente en desacuerdo		3.0		1.0	3.0			7.0
			42.9		14.3	42.9			100
			12.0		16.7	8.3			7.1
	En desacuerdo	4.0	2.0	2.0	5.0	6.0	1.0		20.0
		20.0	10.0	10.0	25.0	30.0	5.0		100
		28.6	8.0	20.0	<b>83.3</b>	16.7	20.0		20.2
	Ni de acuerdo. Ni en desacuerdo	6.0	2.0	4.0		10.0	1.0	1.0	24.0
		25.0	8.3	16.7		41.7	4.2	4.2	100
		42.9	8.0	<b>40.0</b>		27.8	20.0	<b>33.3</b>	24.2
	De acuerdo	2.0	13.0	4.0		16.0	3.0	1.0	39.0
		5.1	<b>33.3</b>	10.3%		41.0	7.7	2.6	100
		14.3	52.0	<b>40.0</b>		<b>44.4</b>	<b>60.0</b>	<b>33.3</b>	39.4
	Totalmente de acuerdo	2.0	5.0					1.0	9.0
		22.2	55.6			1.0			100
		14.3	<b>20.0</b>			11.1		<b>33.3</b>	9.1
Total	14.0	25.0			2.8		<b>3.0</b>	99.0	
	14.1	25.3	10.0	6.0	36.0	5.0	3.0	100	
			10.1	6.1	36.4	5.1	3.0	100	

Fuente: Elaboración propia

Por lo que respecta a la  $\chi^2$  su valor fue de 0.013 que es menor a 0.05, por lo tanto, se rechaza la existencia de una relación entre las variables de giro de la empresa y las actitudes hacia el trabajo en los jóvenes (Tabla 8).

Tabla 8.

Prueba de  $\chi^2$

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	42.032	24	.013
Likelihood Ratio	45.381	24	.005
Linear-by-Linear Association	.183	1	.669
N of Valid Cases	99		

Fuente: Elaboración propia

### Respuesta a las hipótesis planteadas

Para la H1: los jóvenes recién egresados de las universidades reflejan actitudes negativas hacia el trabajo. Se encontró que de las 6 actitudes analizadas, el 100 % de ellas fueron negativas, especialmente la actitud de organización al trabajo. Estos resultados permiten aceptar la hipótesis planteada.

### CONCLUSIONES

Se concluye que los jóvenes recién egresados de las universidades son percibidos como inconstantes en su trabajo, no interesándose las responsabilidades futuras sino los éxitos del pasado. Desconfían tanto en su trabajo como el de sus compañeros manifestando desorganización en el mismo, al igual que falta de responsabilidad y falta de sobriedad.

Igualmente se concluye que los empresarios cuyas edades oscilan entre 20 y 30 años constatan que existen menos actitudes negativas en el trabajo de los recién egresados, con relación a la diferente opinión de quienes tienen más de 30 años, que ven los jóvenes con actitudes negativas recurrentes. En esta misma línea, es de notar que el giro de la empresa no afecta la percepción que se tiene sobre las actitudes de los recién egresados.

Al respecto, Rodríguez Estrada (1996) opina que el empresario mexicano, especialmente el de mayor edad, tiene la tendencia a considerar a sus subordinados como unos seres carentes de autonomía, dependientes, irresponsables, no competitivos y buscando el mínimo esfuerzo. por tal motivo, debe buscar formas de controlarlos y obligarlos a trabajar.

La mayoría de este tipo de empresarios son autoritarios, paternalistas y mantienen a los trabajadores en una posición de dependencia y menosprecio de las actividades que realizan, motivando y reforzando actitudes de falta de autoestima y falta de confianza en sí mismos y en sus pares. Estas afirmaciones son consistentes con los resultados encontrados a lo largo de la investigación.

El mismo autor continúa explicando que estas mismas tendencias se reproducen en gran parte dentro de las micro y pequeñas empresas mexicanas, que son las más comunes en el país. La mayoría de ellas (90%) son familiares y con un alto grado de centralización del poder y la información. En ellas los trabajadores son controlados en todos los aspectos, se supervisa en exceso cualquier actividad lo que impide la autonomía de los trabajadores. Las decisiones son verticales y es muy difícil que progresen los trabajos en equipo, ya que la misma gerencia fomenta la competencia desleal entre compañeros, el servilismo, el disimulo, la envidia y la ineficiencia.

En contraposición, Kras (1990) señala que en la actualidad el joven empresario ha cambiado la visión de la gerencia y delega mayor autonomía a sus subordinados, ésta se logrará a través de la constante capacitación para que los empleados sientan una mayor seguridad que a su vez les proporcione mayor satisfacción y búsqueda de éxito.

En este sentido la importancia del desarrollo de las actitudes positivas en el trabajo debe ser una tarea conjunta de la sociedad, familia, universidad y empresa, y a partir de ellas gestar una nueva cultura laboral en México.

## REFERENCIAS

- Alvarez, J. (2001). *El Trabajo a través de la historia*. España: Editorial de la Universidad de Barcelona.
- Arend, H. (1993). *La Condición humana*. Barcelona: Editorial. Paidós.
- Barman, Z. (1999). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. España: Editorial Gedisa.
- Brown, G., Cherrington, D.H., Cohen, L. (1975), *Experiments in the social science*. London: Harper and Row.
- Buran, P. y Sweezy, P. M. (1970). *Monopoly capital: an essay on the american economic and social order*. New York: Monthly Review Press.
- Buttiguione, R. (1984). *El Hombre y el trabajo*. México: Instituto Latinoamericano del Liderazgo.
- Byrne, D. (1969). *Attitudes and attraction: advances in experimental social psychology*. USA: Editorial. L. Berkowitz. (4).
- Cohen, L., Reid, I. y Boothroy, K. (1973). Validation of the Mehrabian need of achievement scale with college of education student. *British Journal of Education Psychology*. 43, 260-268.
- COPARMEX-Puebla. (2009). *Directorio Regional de la Federación Centro-Sur*. México: Grupo Editorial. Limusa.
- Dawes, R. (1983). *Fundamentos y técnicas de medición de actitudes*.
- Eisenberg, F. (2000). Las actitudes. *Revista México del ITESM-Campus Estado de México*. 1(6), junio-julio.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Illinois: Row Paterson Press.
- Frankl, V. (1950). *Psicoanálisis y existencialismo*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

- Gómez R. C. (1965). *La psicología del trabajo y sus realizaciones mexicanas*. México: City Collage Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw Hill.
- Hovland, H. (1953). *Communication and persuasion*. New Haven. Yale Press.
- Katz, D. (1960). *The functional approach to the study of attitudes*. USA: The Public Opinion Quarterly.
- Kras, E. S. (1990). *Cultura gerencia en México-Estados Unidos*. México: Grupo Editorial Iberoamericano.
- Kotter, J. (1997). *El líder del cambio*. México: McGraw Hill.
- Malhotra, N. (2004). *Investigación de mercados*. México: Editorial. Prentice Hall.
- Marx, K. (1848). *Manifiesto del Partido Comunista*. México: Editorial Porrúa.
- Meda, D. (1995). El valor del trabajo visto en perspectiva. *Revista Internacional del Trabajo*. 115 (6), 689-700.
- Mehrabian, A. (1968). *Male and female scales of the tendency to achieve*. USA: Educational and Psychological Measurement Press.
- Myrdal, H. (1967). *El Elemento político en el desarrollo de la teoría económica*. Madrid: Editorial. Gredos.
- Newcomb T. y Koenig, J. (1964). *Persistence and change: Bennington College and its students after 25 years*. Nueva York: Dryden Press.
- Nicolai, G. (1962). *Fundamentos reales de la sociología*. Buenos Aires: Editorial José María Cajica.
- Ossgood, C., Suci, G. y Tennenbaum, P. (1986). *Medición de actitudes*. México: Editorial Trillas.

- Rodríguez Estrada, M. y Ramírez, P. (1996). *Psicología del mexicano en el trabajo*. México: Mc-Graw-Hill.
- Rodríguez, A. (1998). *Promoviendo un cambio de actitud hacia el desarrollo sostenible*. México: Banco Interamericano de Desarrollo. Diciembre.
- Sanabria, L. (1980). *Ética*. México: Editorial. Porrúa.
- Shein, E. (1994). *La cultura empresarial y el liderazgo*. México: Plaza y Janés.
- Summers, G. (1976). *Medición de actitudes*. México: Editorial Trillas.
- Vila, N., Küster, I., y Aldás, J. (2003). Desarrollo y validación de escalas de medida en marketing. *Quadern de treball*. 104. (Nova època). Facultad de Economía. Universitat de Valencia.
- Wainermann, C.H. (1976). *Escalas de medición en ciencias sociales*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Weber, M. (1987). *The protestant ethic and the spirit of capitalism*. London: Unwin paperbacks Editors.
- Whittaker, J. (1987). *Psicología*. México: Editorial. Mc-Graw-Hill.
- Yarce, J. (2003). *Qué significa hacer bien el trabajo*. México: Instituto Latinoamericano de Liderazgo.
- Zimbardo, P., Ebbe, B. y Maslach, C. (1982). *Influencia sobre las actitudes y modificación de conducta; introducción al método, la teoría y las aplicaciones del control social y el poder personal*. Colombia: Fondo Educativo Interamericano.



**COMPROMISO, CALIDAD DE VIDA Y *BURNOUT* DEL  
DOCENTE UNIVERSITARIO EN CONTEXTOS DE  
GLOBALIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD  
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Flor Salaiza  
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

Brenda Martínez  
CESUES CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL ESTADO DE  
SONORA

....pensamos demasiado de prisa y caminando,  
sin detener el paso siquiera,  
atendiendo al mismo tiempo toda clase de asuntos,  
incluso cuando aquello en que pensamos es de lo más serio;  
necesitamos poca preparación, incluso poco silencio;  
es como si llevásemos en la cabeza una máquina que funciona sin parar,  
funcionando incluso en las condiciones más desfavorables.  
En tiempos pasados, cuando uno se ponía a pensar  
-¡eso era, claro, una excepción! – se le notaba,  
se le notaba que proponía volverse más sabio y  
estaba preparándose para un pensamiento:  
asumía un aire como que va a orar y detenía el paso;  
hasta estaba ahí inmóvil en plena calle  
– En uno o en los dos pies,  
durante horas cuando  
<venía> el pensamiento.  
¡Así era <digno de la causa>!  
**NIETZSCHE**  
Pérdida de Dignidad, La Gaya Ciencia

## **Introducción**

Los análisis nacionales e internacionales que manifiestan fallas, deterioro e ineficiencias de la educación han propuesto también los caminos para el desarrollo de la calidad y el aseguramiento de la misma en este rubro. Como conceptos de nueva creación, sin el afán de descalificarlos, estos mecanismos emergentes y gestiones se han posicionado ya en los planes de desarrollo institucional en todos los niveles del sistema educativo mexicano, así como de otras naciones. Sin duda alguna estos mecanismos han provocado ya reacciones hacia el interior y en el entorno de las instituciones educativas. De entre las reacciones positivas podemos citar la reflexión de fortalezas y debilidades, así como de amenazas y oportunidades a las que deben enfrentarse hoy los protagonistas del acto educativo formal: docentes y estudiantes, visto tanto desde un enfoque individual como institucional. Pero no todos los resultados han sido tan efectivos. Cada vez más voces, entre ellas las de los docentes mismos, lanzan una alerta sobre la incongruencia entre el discurso directivo y los resultados reales de estos programas de calidad en materia de educación que han logrado figurar como un atractivo de la tendencia global en varias naciones en todo el mundo.

## **Evaluación de la Calidad Educativa**

Es posible afirmar que el proceso evolutivo que ha sufrido la educación inicia con la capacidad del hombre de aprender; el surgimiento de las escuelas como centros de enseñanza -aprendizaje formalizó estas últimas actividades, se buscaron lugares específicos para su desarrollo y de esta forma, la educación escolar evolucionó a lo que ahora se conoce. La dinámica de cambio en el mundo posmoderno en la que se mueven todas las estructuras sociales es tan vertiginoso, que lo que hoy es, mañana está en duda o ya sufrió cambios. Hargreaves (2005) lo llamó, "el colapso de las certezas morales" (p. 30). Lo anterior hace indispensable el planteamiento de medidas cada vez más específicas de control de los diferentes rubros que conforman la escuela como ente educativo.

El replanteamiento constante del currículo, el mejoramiento en las instalaciones y la aplicación de nuevos modelos de enseñanza han requerido

de estimaciones más estrictas que permitan valorar su eficacia, por lo que se hizo necesario buscar un término, que englobara todas estas necesidades y que diera pauta para organizar estos estudios. La evaluación es reconocida por la administración educativa tanto en ámbitos académicos como en políticos como un requisito esencial para el mejoramiento de la calidad (Castillo, 2002).

## **Concepto de calidad educativa: antecedentes y evolución**

El término "calidad" que desde hace tiempo es propio del ámbito empresarial, ha tomado auge en el sector educativo, bajo el enfoque de que las escuelas ofrecen un servicio y, por lo tanto, deben cumplir con ciertos estándares de calidad.

El concepto se aplicó en primera instancia al desempeño estudiantil, donde a través de los exámenes se intentaba encontrar a los alumnos de alto rendimiento; sin embargo, en las últimas décadas se ha estudiado profundamente el papel de la calidad en todos los niveles jerárquicos dentro de las instituciones educativas, con la idea de sopesar el desarrollo evolutivo que han experimentado y de ahí partir hacia nuevas prácticas encaminadas a mejorar la enseñanza, como serían la creación de escuelas, el mejoramiento del currículo, la implementación de la evaluación de las distintas áreas que la integran, hasta llegar a buscar que todos estos procesos se lleven a cabo "bien y a la primera", hasta lograr cumplir con los estándares propuestos. Además, los expertos diferencian entre varias vertientes de la calidad. En este sentido, se puede hablar de calidad de la enseñanza, calidad educativa y calidad en los centros educativos.

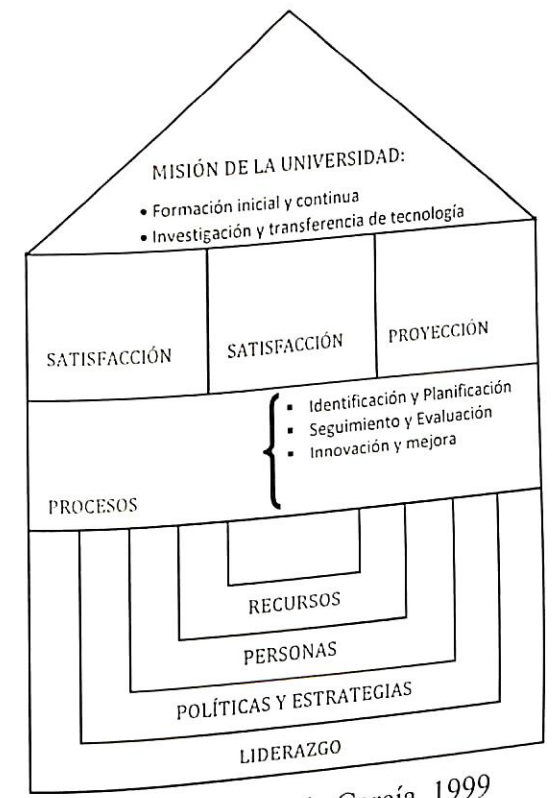
Se ha visto que la cultura del control de calidad ha impulsado a las escuelas a establecer una comparación entre lo que se ofrece y lo que en realidad se entrega. Por este motivo, la atención se ha enfocado al desempeño de los equipos administrativos y docentes, al perfeccionamiento de los modelos educativos y los planes de estudio, y al aprovechamiento de los alumnos, con el objetivo de alcanzar mejoras en el resultado de la enseñanza-aprendizaje.

El concepto de calidad se suele abordar a través de dos aproximaciones diferentes: una de ellas procura discutirlo y definirlo en forma constitutiva o conceptual y la segunda se centra en la operacionalización de la calidad y se refiere más propiamente al nivel de logros en educación. Este último enfoque emplea a menudo el término "calidad" como sinónimo de otros conceptos afines, tales como efectividad y eficiencia. Bajo esta perspectiva se alcanzan opciones para la determinación de la calidad de la educación y la formulación de políticas para su mejoramiento. Para Montenegro (2003) "La calidad se concibe como una propiedad emergente del sistema educativo y se mide como el grado de acercamiento a los fines previstos" (p. 9).

Valenzuela (2004, p. 196), afirma que calidad educativa es "el ofrecimiento de la mejor educación posible a los alumnos, en forma directa; y al bienestar de la sociedad, a través de sus egresados". Delgado (1996) define la calidad de la educación como un criterio de evaluación que incluye ciertas características de los procesos y logros de un sistema educativo en particular; se establecen puntos de comparación ya sea cualitativos y cuantitativos, que no sólo se identifican con el rendimiento académico o la eficiencia de la escuela, sino que se relacionan con todo el proceso educativo. García (1999) menciona que la gestión de la calidad va dirigida a los procesos de planificación, innovación y mejora, bajo la garantía que el liderazgo, la política, la estrategia y los procesos se orienten a cumplir con la función de las instituciones. La Figura 1 Representa dicha relación.

Figura 1.

Gestión de la calidad en las instituciones educativas



Fuente: Tomado de García, 1999

De Miguel (1989) agrupa los modelos de calidad educativa en cinco categorías:

1. Centradas en los resultados
2. Enfocadas a los procesos internos
3. Formuladas con criterios mixtos o integradores

4. Dirigidas a aspectos culturales de la organización
5. Orientadas a evaluar la capacidad de la organización para autotransformarse

Finalmente propone una reducción a dos categorías: la centrada en la eficacia escolar enfocada a los resultados y de carácter sumativa y la centrada en la mejora, enfocada a los procesos internos y con carácter formativo.

En resumen, no es fácil definir que es calidad educativa ya que contiene una gran cantidad de elementos, como procesos, recursos o medios, productos o resultados de la educación, algunos intrínsecos a la institución y otros externos, como el mismo entorno en donde ella se sitúa.

En la práctica, la calidad como atributo no existe sin especificar el objeto en el cual radica. Ibar (2002, p. 145), contribuye a esta apreciación dividiendo la calidad interna, u objetiva, así llamada cuando proviene del mismo objeto, ya sea éste un producto o servicio, y determina su esencia, "la finalidad o teleología propia de cada ser y de su adecuación para el uso a la que está destinada"; y calidad externa, o subjetiva y se refiere a la manera en que las cosas son percibidas y las necesidades de quien las disfruta o adquiere. Esta segunda definición es relativa pues depende de la percepción personal de quien recibe el servicio.

### ***Medición de la calidad en Instituciones de Educación Superior***

En los últimos años, la medición de la calidad de las instituciones educativas se ha convertido en un tema de gran relevancia, ya que a través de ella se puede determinar la eficiencia y la efectividad de la institución (Valenzuela, 2004 citado por Lafón, 2008, p.9).

Es a través de la evaluación, como se hace posible mejorar la calidad educativa y las condiciones de los centros escolares (Aiello, s.f y Meymar y Ramírez, 2007). Por lo anterior, ambos conceptos, calidad y evaluación, están estrechamente relacionados y resulta difícil poder separarlos. La calidad siempre estará asociada al concepto de "evaluación de la calidad" y éste al de "evaluador" porque el término "calidad" opera mediante la definición del objeto a ser evaluado, del evaluador y sus motivos y de su método de evaluación (Castillo 2002, p. 298). La evaluación es considerada como el instrumento esencial para mejorar la calidad en la educación (Pallán, 1999 y Toranzos, s.f).

Sin embargo, la literatura indica que el concepto de calidad ha logrado una mayor difusión y aceptación, y el de evaluación apenas se comienza a conocer.

La evaluación de la educación superior no debe ser concebida como la simple aplicación de instrumentos de medida sino como un proceso que conduce a la emisión de juicios de valor sobre el estado que guarda este nivel educativo y el impacto social que produce (SEP, 2007).

En términos de educación superior se suele asociar este concepto de evaluación con medidas de aprendizaje del alumno, de un grupo o de una generación. La evaluación de un centro educativo debe abarcar la totalidad de la institución, y medir aspectos tales como el rendimiento académico, la posición que guarda una escuela con respecto a otras, el nivel de estudios del profesorado, el costo institucional por alumno, los costos de limpieza de las instalaciones, el nivel de rotación del personal, el ambiente laboral, los costos y horas de capacitación al personal, el nivel de actualización de equipos, entre otros aspectos. Es necesario implicar a todos sus agentes y atender a las acciones que se llevan a cabo. De las características que configuran estos procesos, Pérez Juste (2000), destaca la importancia de todo el personal de la organización, para lo que es de suma importancia considerar elementos tales como los reconocimientos, motivación, formación, promoción, sentido de pertenencia, entre otros.

Los fines para los cuales la evaluación se utiliza son por tanto diversos, porque pueden representarse para valorar fines estadísticos, políticos, como rendición de cuentas, también caracteres en términos de búsqueda de objetivos educativos y principalmente la mejora de la calidad como institución educativa.

La evaluación es básicamente una estrategia generadora de la información que se requiere para mejorar la calidad en los servicios educativos. La naturaleza de toda institución en busca de la calidad, presenta su constante evolución determinando alternativas para el cambio, una de estas alternativas es la de la utilización de modelos o estudios establecidos de manera local o externa, ya sea con organismos de evaluación e investigaciones realizadas localmente.

Al hablar de evaluación institucional, Barrera y Aguado (2007) exponen que en este proceso la planeación debe tener un carácter dinámico, continuo y cíclico; debe ser periódico para que se puedan realizar estudios longitudinales que promuevan un seguimiento a las mejoras que se dan año a año.

No importa el motivo por el cual se persiga una evaluación, la esencia es la misma. En la práctica según Tejedor (1999), la evaluación puede pensarse en dos enfoques básicos, uno centrado en las magnitudes contables y de control, (el "estado evaluador") y otro centrado en aspectos organizacionales del proceso de enseñanza. Ambos se concentran en distintos tipos de modelos de evaluación. La primera modalidad tiene que ver con los procesos de acreditación de los conocimientos, donde acreditar significa dar prueba de un hecho. La segunda modalidad está relacionada con los mecanismos creados para localizar los elementos esenciales de un sistema educativo que afectan la buena marcha institucional. Una tercera modalidad es la denominada "revisión de programas" también de carácter formativo pero más limitada en cuanto a sus elementos referenciales.

Gento Palacios. (1998, citado en Martín Fernández 2001), dice que la evaluación dentro de un centro educativo puede ser de tres tipos: interna, externa o mixta. La evaluación interna, conocida también como autoevaluación, pretende especialmente la mejora de la profesionalización de "actores de la propia institución" y en general el buen funcionamiento de la misma, siendo de vital importancia el autoanálisis y la habilidad para valorar con más exactitud la propia actuación y los resultados logrados. Al hacer referencia a los diferentes "actores de la propia institución" se habla de los directivos, de los docentes, administrativos o cualquier interesado en que se realice una evaluación del centro escolar donde trabaja.

Las necesidades de evaluación interna se atienden de la mejor manera por los mismos docentes apoyados por un apropiado entrenamiento y asistencia técnica externa. Sin embargo, la fortaleza de este equipo formado por profesores es "la familiaridad con el centro educativo y sus funciones, así como no ser vistos como una amenaza por el resto de los compañeros" (Scriven, 1967, citado por Escudero, 1997).

La autoevaluación parte de una reflexión interna por parte de los participantes de un centro educativo al preguntarse si lo que están haciendo, lo están haciendo correctamente, si se están alcanzando las metas propuestas y si hay coherencia entre lo que se propusieron y lo que en realidad están haciendo. Sin embargo, existe la tendencia a que cada profesor trabaje únicamente en su aula y no de forma colectiva; esto hace que tiendan generalmente a preocuparse y ocuparse, en términos evaluativos, de la valoración del aprendizaje de sus alumnos.

La autoevaluación puede hacerse de manera parcial o total. Aún cuando se pretenda centrarse en aspectos muy concretos del centro educativo, es muy importante considerar que no se puede encontrar significado de una parte sin considerar el todo. Esto depende de la complejidad o tamaño del centro educativo que se va a evaluar.

Como se puede observar, los grandes problemas de la evaluación interna o autoevaluación, son generados, excepto el referente a limitación del tiempo, por los mismos participantes del centro educativo. La evaluación interna es, sin embargo, lo único que permitirá encontrar un modelo de organización y de funcionamiento institucional orientado a garantizar el logro de ciertos propósitos; esta evaluación interna deberá ser una búsqueda colectiva, una motivación unánime por que se convierta en el camino para el cambio, la mejora y la definición institucional. Para ello es necesario que se trabaje como un sistema permanente y orientado a la mejora. En este contexto, puede resultar fundamental que los actores de una institución, antes de adoptar un modelo de evaluación interna, definan qué los motiva, qué persiguen y para qué realizan la evaluación, descubriendo de antemano, a través de la reflexión, qué tipo de institución quieren ser. Es posible que la institución adopte un modelo o que construya su propio modelo, adecuado a su contexto.

De acuerdo a esto, es un hecho que la evaluación es un factor necesario para contextualizar la calidad educativa; sin embargo, menciona Schmelkes, (2002, citado en Yzaguirre 2005), para que efectivamente pueda existir una relación entre evaluación y calidad de la educación, se requieren los siguientes elementos: el desarrollo de la investigación evaluativa, la evaluación en función de la planeación educativa, el uso por parte de los tomadores de decisiones de la información, y la socialización de la información, aspectos cuya ausencia ha impedido, en muchos lugares y en el pasado, que la existencia de la evaluación asegure calidad de la educación.

Para verificar esta calidad es indispensable controlarle (Millán, Rivera y Ramírez, 2002) y la mejor forma de hacerlo es mediante la evaluación. "La evaluación es parte primordial de cualquier proceso administrativo. Presente desde el momento mismo de la planeación, nos permite diagnosticar el estado en que se encuentra la institución". La evaluación surge de la necesidad misma de la institución por conocer su nivel de avance como parte inherente de sus procesos de gestión, ya sea en sistemas de calidad, en servicios al cliente o en procesos de acreditación de planes y programas de estudio Valenzuela (2004, p. 5).

Con todo y su evidente importancia, es fundamental reconocer que la evaluación es un proceso complejo y difícil, que en muchas ocasiones trae consigo descontento y malestar. Tejedor (s.f) menciona que existe una cultura de rechazo a la medición de la calidad, principalmente cuando es considerada como un mecanismo de control y no de ayuda. Asimismo, la evaluación institucional se ha percibido como una actividad que demanda tiempo y recursos que nunca son suficientes. Los profesores siempre van a sentir que hace falta tiempo para este tipo de actividades puesto debido a su carga de trabajo, y generalmente los profesores tienen que utilizar tiempo extra lo cual hace que exista una actitud de rechazo de participar en procesos de evaluación (Hargreaves, 2005). Otra razón por la cual se puede dar el rechazo a la evaluación de la institución, es la incertidumbre que algunas instituciones tienen sobre el uso que se les pueda dar a los resultados, lo cual incrementa los obstáculos para que los procesos de medición puedan ser realizados.

Además de la cultura de rechazo hacia la evaluación, otros problemas relacionados a la evaluación son las fallas técnicas, políticas o éticas que ésta presenta. Santos (1988) menciona entre dichas fallas evaluar solamente los resultados de los estudiantes, los resultados directos o los efectos observables, es decir, la falta de cumplimiento respecto al estándar señalado. De igual forma, se evalúa sin considerar el contexto: únicamente a las personas, unidireccionalmente, cuantitativamente, por evaluadores externos ajenos a la institución quienes utilizan instrumentos inadecuados, evalúan de forma incoherente, y de manera estereotipada. Tampoco se realiza de forma ética y se utiliza para controlar, para conservar privilegios, no se fomenta la autoevaluación ni la metaevaluación; se evalúa las más de las veces fuera de tiempo y no se miden realmente los fines del currículo.

En cuanto a los docentes existen otros problemas específicos que afectan al proceso de evaluación interna:

- Carácter individualista de la función docente. El aula es la célula donde cada profesor es el único adulto y nadie puede decirle como hacer las cosas.

- Resistencia de algunos profesores a la ruptura de su intimidad. No conviene forzar a nadie a ser objeto de evaluación, de hacerlo, se perdería, *a priori* toda la eficacia de la misma en su potencialidad de transformación y cambio.
- Escasa motivación profesional. La falta de colaboración y continuo martilleo de sus compañeros en cuanto a la inutilidad y pérdida de tiempo (no remunerado) de la acción, frente al aliciente de la mejora profesional hace difícil, el iniciar, continuar o finalizar el proceso.
- Limitación de tiempo. El profesorado no dispone de horas libres para la autoevaluación, y además la mayoría de los profesores piensan que no tienen el suficiente tiempo para comprometerse con esta actividad adicional, y muy pocos son los que están preparados para darle prioridad, especialmente, como pasa a menudo, o hay compromiso firme, por parte de la jerarquía escolar de considerar los resultados.
- Falta de formación técnica. Provocado por la carencia de preparación pedagógica inicial.
- Ocultación de los problemas sustantivos. Los problemas generales que afectan a la funcionalidad del centro educativo se ocultan (Santos, 1999).

Rodríguez (2003, citado por Lafón, 2008) menciona como otras de las debilidades de la evaluación, la carencia de un método sistemático para la obtención de datos, la ausencia de métodos de análisis y validación de la información, la dificultad para implementar acciones de mejora de forma inmediata. Se evidencia la ausencia de un método financiero que permita la implementación de mejoras, el funcionamiento incorrecto de los comités de

evaluación, la dificultad de seleccionar y formar evaluadores, y las dificultades en el diseño y aplicación de los indicadores.

Luego entonces, resulta eminente la necesidad de las instituciones educativas de realizar planes de incorporación de los procesos de medición de la calidad en la institución, así como también de concientizar acerca de su importancia, ya que mientras mejor delimitada se encuentre la necesidad, los objetivos serán más claros y precisos por lo que se podrá recurrir a métodos y herramientas más efectivas (Valenzuela, 2004).

La evaluación institucional aporta grandes beneficios a quienes la incorporan como parte de su cultura de trabajo, ya que la institución puede detectar áreas de oportunidad, de igual forma ver los alcances obtenidos del trabajo cotidiano, elaborar planes de mejora que le permitan realizar innovaciones para ser una entidad competitiva, capaz de satisfacer a plenitud las expectativas de los alumnos, padres de familia y otros agentes sociales.

### *Sistemas de indicadores*

En tanto la educación se mantenga en la búsqueda del mejoramiento de la calidad, será necesario trabajar con las formas de generar información imprescindible para la institución, tales como los indicadores de evaluación que permitan reforzar información mediante la medición de sus resultados para aplicar mejoras y optimizar sus procesos, entre otros elementos.

Cuando se habla de información como parte de los elementos en una institución se refiere a que es insumo para el desarrollo de la gestión educativa como para el suministro de evidencia sobre diferentes temas o elementos. Sin embargo, el origen de la información y el manejo de la misma en cualquiera de los procesos en especial en el proceso de evaluación, impactará en la gestión escolar y la calidad educativa que esta pueda derivar.

Es innegable la necesidad de agrupar los indicadores, formando

sistemas integrales y coherentes que permitan tener un verdadero sistema de información (Millán et al, 2001). Estos sistemas permiten comparar a los distintos sistemas educativos y así poderles dar seguimiento y tomar acciones que permitan corregirlos o reforzarlos (Verdejo, 2007).

Un sistema de indicadores se refiere al conjunto de datos que permite conocer en qué estado se encuentra la institución y poder determinar el futuro de la misma. Sin embargo, Heredia (2000) menciona que los sistemas de indicadores deben de ir más allá, precisando la diferencia entre un sistema de indicadores y un sistema de medidas o datos, ya que el primero se preocupa por alcanzar los objetivos estratégicos de una organización mientras que el segundo es un conjunto de miles de datos que únicamente se enfocan al control de las operaciones. Sin embargo, el diseño de sistemas de indicadores implica cierta complejidad. Una de sus principales dificultades es el establecimiento de relaciones entre los indicadores de tal forma que puedan estudiarse de forma conjunta y no aisladamente (Heredia, 2000; Salgueiro, 2005). Aunada a esta dificultad se encuentra la escasa utilidad con la que se les percibe y la cantidad de métodos con los que pueden ser calculados. Como indica Andrés (2005) se requiere de

... una definición de los indicadores específicos que nos permitan establecer un enfoque preventivo y colaborativo de la gestión de la calidad, monitorizando y haciendo un seguimiento de las características de calidad establecidas para nuestro centro, desde una perspectiva global o integrada del funcionamiento de la institución (p. 4).

Los indicadores deben poseer determinadas características, como poder identificarse fácilmente, medir únicamente lo importante, comprenderse claramente y conjuntarse (Salgueiro, 2005). Es importante entonces que el indicador sea válido y confiable: exacto en cuanto a su metodología de cálculo y consistente, permitiendo expresar el mismo mensaje o producir la misma conclusión si la medición es llevada a cabo con diferentes herramientas, por distintas personas, en similares circunstancias. Que la recolección de

la información permita construir el mismo indicador de la misma manera y bajo condiciones similares, año tras año, de modo que las comparaciones sean válidas. Técnicamente un indicador debe ser sólido, válido, confiable y comparable, así como factible, en términos de que su medición tenga un costo razonable.

Para generar indicadores que permitan obtener información de interés se requiere establecer un proceso: Millán et al (2001) proponen seguir cuatro pasos para ello: identificar el tema a estudiar, establecer qué datos son los que interesan, identificar las variables relacionados con el tema y que a su vez se relacionen con los datos de interés y establecer relaciones matemáticas entre variables.

Asimismo, los propósitos que presentan los indicadores se pueden dividir en tres: generar conocimiento, evaluar programas y dar seguimiento al logro de objetivos para los que se han generado indicadores (Millán et al, 2001).

Para establecer dimensiones e indicadores, se requiere cierta flexibilidad para que analizar con mayor profundidad aquellos aspectos que la institución considera prioritarios evaluar. Deben abarcar aquellos aspectos que son medibles y cuantificables tanto de manera cuantitativa como cualitativa. (Aiello, s.f).

Verdejo (2007, p.7) recomienda incluir los siguientes datos para la definición de indicadores: nombre y descripción, clasificación o tipo (nivel, función, criterio), método de cálculo o evidencia, descripción de las variables que se consideran para el indicador, frecuencia de cálculo, definición de conceptos, posibilidad de ser comparados con algún estándar y políticas de interpretación de los valores y resultados del indicador.



Algunas funciones de los indicadores consisten en proporcionar información válida y específica tanto de procesos como de resultados que permitan el análisis y la toma de decisiones y que a su vez contribuyan al diseño e implementación de planes de mejora, asimismo, la información debe permitir evaluar el funcionamiento de la institución. La información proporcionada deberá ser comparable con la información histórica del mismo centro educativo y de otros centros así como con indicadores nacionales e internacionales.

Se puede concluir que entre las principales funciones de los indicadores se encuentra proporcionar información válida que permita una mejor toma de decisiones y elaboración de planes estratégicos (ver tabla 1).

Tabla 1.

Cuadro comparativo de las principales funciones de los indicadores

	Autor		
	Andrés (2005)	González (2009)	Heredia (2000)
Funciones principales de los indicadores	Proporcionar información válida y específica Permitir el análisis y toma de decisiones Contribuir al diseño e implementación de planes de mejora Poder comparar con información histórica	Agilizar trámites Hacer más eficiente la atención de problemáticas Optimizar procesos administrativos Proporcionar información fiable para una oportuna y eficaz toma de decisiones	Clarificar y comunicar los objetivos estratégicos a toda la organización Controlar el cumplimiento de tales objetivos Contrastar las hipótesis asumidas al elaborar los planes estratégicos

Fuente: desarrollo propio

Algunos criterios para clasificar los indicadores pueden ser por el objetivo que miden, quien lo utiliza, su finalidad, y si los datos son históricos o de suposición (Heredia, 2000).

Otra clasificación la realizan Estévez y Pérez (2007) quienes publican 1481 indicadores de diagnóstico y seguimiento de la educación superior en México. Estos indicadores los clasifican en:

a. Contexto. Proporcionan una visión general del entorno, refiriéndose al diagnóstico sociodemográfico y a las características generales de los estudiantes.

b. Condiciones generales del proceso educativo. Se relaciona con la demanda, acceso, cobertura, perfil de los estudiantes según sus características educativas, características del proceso, oferta y organización escolar.

c. Recursos. Se refiere a los recursos financieros, físicos y humanos.

d. Resultados. Abarca la eficiencia terminal, egreso, titulación, aprendizaje de habilidades profesionales, presencia e impacto social de la educación.

Verdejo (2007) clasifica los indicadores por propósito y por nivel. Si se clasifica de acuerdo al propósito puede dividirse en autoevaluación, acreditación y comparación.

Por otro lado, si se divide por nivel puede ser:

a) internacional a nivel sistema o instituciones (Ej. OCDE y UNESCO).

- b) internacional a nivel de programas (Ej. Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado).
- c) internacional a nivel de resultados de aprendizaje (Ej. PISA).
- d) sistema nacional (Ej. SEP).
- e) subsistemas nacionales (Ej. CONACYT).
- f) institución (Ej. ANUIES y FIMPES) y
- g) por programas a nivel nacional (Ej. CIEES y COPAES).

Otro ejemplo de indicadores y/o sistema de indicadores es el Sistema de Información Administrativa, el cual divide a los indicadores en tres grupos: (a) académicos, (b) financieros y (c) recursos humanos.

Verdejo (2007, p.10) menciona entre los indicadores académicos aquellos relacionados con la "atención a la demanda, matrícula por nivel educativo, distribución de la matrícula de licenciatura, alumnos por profesor de tiempo completo, eficiencia terminal, índice de titulación en licenciatura y en posgrado."

Entre los indicadores financieros, menciona: ingresos por fondos, gasto por fondo y por función, liquidez, activos, pasivos, clasificación de los recursos institucionales, composición de los ingresos propios, gasto en activos fijos, por alumno, por nivel educativo, para acervo bibliográfico y para equipamiento y operación de laboratorios

Entre los recursos humanos menciona el "índice de personal académico, personal académico por grado máximo de estudios, perfil PROMEP, índice de personal administrativo, personal administrativo por grado máximo de estudios"

El SESIC (s.f. citado por Verdejo, 2007) ha desarrollado otro listado de indicadores básicos para las instituciones de educación superior para el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional para las instituciones públicas, entre los cuales se encuentran:

- a) Programas educativos (nivel, número y matrícula)
- b) Matrículas por área del conocimiento (Técnico Superior Universitario, Licenciatura, Posgrado)
- c) Normativa Institucional (Ley orgánica, estatutos y reglamentos)
- d) Personal Académico (número, grados, funciones)
- e) Programas Educativos (actualización, acreditaciones, padrón de posgrado)
- f) Procesos Educativos (Becas, tutorías, tasa titulación, tasa deserción.
- g) satisfacción)

- h) Resultados Educativos (seguimiento de egresados, opiniones externas,
- i) satisfacción de alumnos y empleadores)
- j) Generación y aplicación del conocimiento (número de cuerpos académicos, número de SNI o SNC)
- k) Infraestructura de cómputo (total, por alumno, profesor y personal de apoyo,
- l) políticas, redes internas)
- m) Infraestructura de acervos bibliográficos (Por áreas de conocimiento,
- n) matrícula, títulos, volúmenes, suscripciones a revistas, relación título/matricula, etc.)
- o) Infraestructura de cubículos
- p) Gestión (Recomendaciones CIEES, capacitación. Sistema Integral de
- q) Información Administrativa, procesos certificados normas ISO, evaluación de personal académico, eficiencia en el uso de recursos físicos y financieros.

Proceso de planeación (Visión, Misión, Estrategias, coherencia y mecanismos de seguimiento)

Rodríguez (2001, citado por Lafón, 2008) indica que algunos elementos para evaluar son: la visión y dirección, la gestión, el profesorado y personal, los programas y actividades educativas y los recursos materiales para determinar logros de la institución y la calidad de la enseñanza escolar.

Por otro lado, De la Orden y otros (1997, citados por Lafón, 2008) clasifican los indicadores en tres grupos: económicos, pedagógicos, administrativos y de gestión.

El uso de indicadores presupone que las metas de instituciones y sus niveles de logro están disponibles e identificables en planes y programas y que no hay contradicciones entre los mismos. El registro de los indicadores de evaluación, su seguimiento y periodicidad resultan de suma importancia, ya que sólo a través de un sistema administrativo autorregulado es que se puede contar con la información necesaria para la toma de decisiones. La autorregulación en los sistemas de gestión permite a la organización autoevaluarse constantemente y lograr un crecimiento eficiente.

### *Organismos certificadores*

Ante los constantes cambios en el entorno social, económico, político y tecnológico las instituciones educativas están prácticamente obligadas a administrar su planeación y su operación con base en el enfoque de calidad. De esta forma tendrán una mayor probabilidad de éxito y de sustentabilidad a largo plazo.

Según Cantú (2006, p.346), "la certificación puede considerarse como el reconocimiento formal por parte de otros del sistema de administración de la calidad". En algunos países los sistemas de administración de la calidad certificados se consideran registrados, es decir, que los auditores registran

en sus archivos la certificación de sus clientes. En términos prácticos y en el contenido de la norma ISO 9000 e ISO 14000 se reconocen ambos términos –registro y certificación- de manera indistinta. Por otro lado, la acreditación se refiere al reconocimiento formal por una entidad especializada (organismo acreditador) de que los organismos certificadores tienen las competencias necesarias para aplicar las normas ISO para sectores específicos de negocios.

Las Normas ISO 9000 se orientan a la estandarización de los sistemas de calidad y no están relacionadas con un producto en particular, sino con los procesos de los que se derivan los productos y servicios (Cantú, 2006).

Castillo (2002) desarrolla el tema de la calidad educativa y explica que aunque la cultura de la calidad se ha extendido por medio de las normas ISO 9000, esto no es suficiente cuando se trata de evaluar la calidad de enseñanza en una institución educativa porque la calidad se analiza únicamente desde el cumplimiento del contrato basado en la formalización y establecimiento de una secuencia de los procesos, inhibe la creatividad e innovación y tiene un impacto superficial en cuanto a la cultura de la organización. Sin embargo, de acuerdo con ISO 9000 para la calidad total, hay algunos principios que sí se pueden adaptar a las necesidades de una institución educativa, como la perspectiva de que se considere la organización como un Sistema Abierto en el que todas las áreas, procesos y personas “son necesarias para su perfecto funcionamiento (excelencia) y repercuten tanto en las relaciones que la organización mantiene cuanto en la importancia de su posición en la cadena productiva.” (Castillo, 2002, p. 302). Así, la calidad es un deber de todos los integrantes, desde el puesto más bajo hasta el más alto, porque todos cooperan con el cumplimiento de sus labores para que la organización funcione.

Otro de los principios concuerda con Ruíz (1996) en lo concerniente a los clientes, el motor de las instituciones pues son quienes consumen los productos o servicios. La institución por lo tanto debe serles fiel en la medida en que ellos corresponden consumiendo el servicio. Un principio más se apega a la capacidad de las personas que laboran en la institución para realizar sus funciones.

En general, el programa de calidad total no es algo que se pueda implementar de un día para otro, requiere por lo menos tres años y la disposición de todo el equipo de trabajo para apegarse al cambio. Los líderes deben conocer profundamente los beneficios y dificultades del proyecto y debe “conocer, adoptar, participar, incentivar y apoyar el cambio” (Castillo, 2002, p. 306) con plena conciencia de que ésta es una inversión a mediano y largo plazos. Es necesario el asesoramiento gerencial competente, que se considere la disponibilidad financiera, la elección de las personas que llevarán a cabo el proyecto, y el clima organizacional que debe ser propicio para evitar que se tome como si los cambios implementados fueran para mantener excesiva vigilancia por parte de la dirección.

La certificación de la calidad en instituciones educativas la llevan a cabo organismos examinadores o de validación, asociaciones profesionales o la misma secretaría de educación, a estos se les conoce como organismos certificadores. También existen diversos premios de calidad como son el Premio Nacional de Calidad, promovido por la secretaría de Economía, el premio Deming, el premio Iberoamericano y el premio Malcolm Baldrige, entre otros. A continuación se presenta una tabla con los criterios de Excelencia para Educación del Premio Baldrige:

Tabla 2.

Criterios de Excelencia para Educación del Premio Baldrige, EUA 2000.	
CATEGORÍAS E ÍTEMS	PUNTOS
1. Liderazgo	125
- Liderazgo organizacional	85
- Responsabilidad pública y ciudadanía	40

2. Planificación estratégica	85
- Desarrollo estratégico	40
- Desdoblamiento de la estrategia	45
3. Centralización en los estudiantes y en los stakeholders	85
- Conocimiento de las necesidades y expectativas de los estudiantes	40
- Relaciones y satisfacción de los estudiantes y stakeholders	45
4. Información y análisis	85
- Medida del desempeño de la organización	40
- Análisis del desempeño de la organización	45
5. Centralización en la persona docente y administrativa	85
- Sistemas de trabajo	35
- Entrenamiento y desenvolvimiento de los docentes y de apoyo	25
- Bienestar y satisfacción del personal docente y de apoyo	25
6. Gestión de los procesos educacionales y de apoyo	85
- Proyecto educacional y su ejecución	55
- Procesos de apoyo educacional	15
- Procesos de tutorías	15
7. Resultados de la organización	450
- Resultados en el desempeño de los estudiantes	200
- Resultados centrados en los estudiantes y stakeholders	70
- Resultados presupuestos y financieros	40
- Resultados para los docentes y personal administrativo	70
- Resultados en la efectividad de la organización	70
<b>TOTAL DE PUNTOS</b>	<b>1000</b>

Fuente: desarrollo propio

La decisión de contratar a una empresa certificadora depende en gran medida del proceso o programa que se desee certificar. Si la intención de la institución es evaluar funciones y programas académicos se puede acudir a CIIIES (Comités Interinstitucionales para la evaluación de la Educación Superior) los cuales cuentan con nueve cuerpos colegiados para distintas carreras (CIEES, 1996). Estos comités fueron los primeros que implementaron la evaluación en México, sin llevar a cabo ninguna acreditación. Ellos siguen funcionando hasta ahora.

En términos de acreditación existe el COPAES (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, AC). Este consejo tiene como misión evaluar a los organismos acreditadores y darles permiso de funcionar como tales. Estos organismos son los que están autorizados para acreditar las carreras, entre ellos está CACEI (Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Ingeniería), CACECA (Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración), CONAIC (Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación A.C), entre otros. Así COAPES es un organismo que acredita a los acreditadores.

La implementación de un sistema de gestión de la calidad acarrea diversos beneficios a las instituciones educativas tales como un mayor control sobre áreas clave, mejora en la administración de procesos, la medición constante como un mecanismo de mejora, el involucramiento del personal como aspecto motivacional encaminado al aumento de la productividad.

### *El Docente Universitario*

#### *Funciones del docente universitario en contextos de evaluación institucional*

Diferentes teorías de la calidad, así como tendencias constructivistas y nuevos paradigmas de enseñanza han sido el sustento discursivo para la propuesta de diversas políticas, programas y mecanismos de mejora y aseguramiento de la

calidad<sup>7</sup> en la educación superior en diversos países del mundo. En México, recientemente, se han empezado a operacionalizar a través de dinámicas gestadas desde el Estado.

La necesidad de medir el cumplimiento de indicadores propios de la misión de la educación superior, relacionados con la satisfacción de las expectativas de la sociedad en cuanto a resultados académicos y productos educativos de calidad, es el antecedente de mecanismos creados para fortalecer una cuidadosa administración educativa (Díaz Barriga, 1996). Dicha necesidad toma fuerza en México a partir de la crisis económica de los 80's en la que se redujo el gasto educativo. En esta época se implanta una política de carácter eficientista que promueve la aplicación de evaluaciones a través de subsistemas e instituciones educativas, consolidándose más adelante con la formulación de un modelo integral de evaluación y, posteriormente con el diseño de un documento rector con criterios, indicadores y lineamientos para guiar la evaluación (Díaz Barriga, 1996).

Es a partir de la década de los 90's cuando la relación Educación Superior - Estado cambia de orientación, igual que en otros países, del ámbito de la planeación al de la evaluación. La política educativa a nivel mundial, en la primera mitad de la década, incorporó la temática de la calidad, eficiencia, pertinencia y equidad reflejándola en el discurso hegemónico de los gobiernos y, por ende, en los proyectos de desarrollo de las instituciones de educación superior (Díaz Barriga, 1996).

En México, todas estas políticas, programas y mecanismos han sido objeto de reacciones violentas de resistencia por parte de universidades, como es el caso de la reunión de ANUIES, efectuada en Tampico en 1990, en la que la SEP anuncia el requerimiento de evaluación de las instituciones de educación superior (Álvarez, 1997), sin embargo la posición de estos órganos de gobierno ha evolucionado en el sentido de afianzar cada vez más la conveniencia de condicionar los recursos destinados a la educación

<sup>7</sup> Para una panorámica más amplia se recomienda consultar Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), A. C., (2003). Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en México. Documento para IESALC-UNESCO. México: Editor.

al hecho de optar institucionalmente por este proceso de evaluación ya que, según entiende el Estado, esto garantiza la buena aplicación de los recursos y resultados en beneficio de la sociedad.

Es de reconocerse que la Acreditación de Programas Educativos de nivel superior, y otros mecanismos emergentes, han implicado grandes esfuerzos por parte de autoridades gubernamentales para rescatar la esencia y fortalecer la respuesta de estas instituciones ante la sociedad a la que le deben su existencia. Es de reconocerse también que se han obtenido algunos resultados positivos de inicio en la implementación de estas estrategias<sup>8</sup>.

Algunos de estos resultados permiten concluir que las variables que el discurso presume como determinantes de la calidad de la educación superior y que se han desplazado favorablemente son las que se refieren a profesorado, alumnado, planes de estudio, administración de recursos, entre otras menos específicas. Las variables que han permanecido como una predominante desfavorable en términos de calidad son las que se refieren a investigación y extensión en la educación superior aunque, a raíz de la implementación de estos programas estas variables también han comenzado a moverse (Universidad Veracruzana, 2005).

Las políticas y programas enfocados a incrementar la calidad de la educación superior, en México, han contribuido con beneficios al fortalecer fases de los procesos académicos integrales como la orientación educativa de estudiantes, la tutoría, la superación académica y disciplinaria de docentes, la estimulación y el reconocimiento al desempeño tanto de docentes como de estudiantes, la flexibilidad de planes de estudio, el fortalecimiento del currículo, entre otras actividades académicas del profesorado.

Sin duda alguna, conocer como perciben los profesores de nivel

<sup>8</sup> Una panorámica más amplia se plantea en Esteve, José M. (2003). La Tercera Revolución Educativa. Barcelona: Paidós.

superior el proceso para ser evaluados en su conjunto como Programa Educativo, contribuye realmente a establecer una perspectiva sobre el impacto potencial que las políticas de calidad pueden tener en los programas educativos en educación superior, pero esto es aun una tarea pendiente. Hoy por hoy, el docente universitario está siendo empujado a la incorporación de una vertiginosa carrera contra la etiquetación de obsolescencia o, por lo menos, su propia supervivencia *profesional* en esta transición.

### *Efectos en la calidad de vida laboral*

Tal como lo mencionan Álvarez y Topete (1997), haciendo alusión a la reflexión de Sylvia Schmelkes, "el equipo humano que labora en la escuela, de su proceso de crecimiento personal y profesional y de las relaciones que este equipo logre establecer entre sí, con sus alumnos y con la comunidad a la que sirve, dependerá la capacidad que la escuela tenga de mejorar la calidad del servicio que imparte". Desafortunadamente la cotidianeidad de la labor académica de los docentes y las relaciones y fenómenos que de ella se desprenden, no son abordados por la acreditación ni por ningún otro mecanismo para la mejora de la calidad emanado de las políticas y programas de gobierno. En este sentido cabría la posibilidad de reflexionar acerca de que conciben unos y otros como calidad en educación superior, ya que los indicadores que el Estado presenta (Andrés, 2005) como resultado de estas estrategias siguen incrementándose, mas no así la certidumbre de que la educación superior haya vuelto a ser funcional para el desarrollo económico del país.

Los docentes como operadores principales de los programas educativos son personas que se desarrollan en un contexto complejo. Son ellos en gran medida los responsables del reflejo de la calidad de los servicios prestados de educación superior propios de su programa de adscripción. Son ellos, porque a través de su trato con el individuo que están formando como un profesionista crean nexos con la sociedad a la que se deben. Entonces, al lograr con su actividad académica cotidiana generar esos referentes, que a ojos de organizaciones competentes son parámetros de calidad nacional e internacional, deberían presentar y mantener posturas actitudinales afines tanto al reconocimiento como a las responsabilidades que adquiere el programa

educativo de su adscripción al recibir tal distinción. De no ser así, se corren riesgos desde que no logre distinguirse un programa de calidad reconocida de uno que no lo está, hasta que no se logre la cultura de mejora continua y, por tanto no se pueda mantener el reconocimiento de calidad por los organismos competentes. Mucho más grave es el riesgo de que se caiga en la simulación de las instituciones educativas de este nivel con tal de lograr abrir la posibilidad de acceder a nichos presupuestales que le proporcionarían el recurso necesario para seguir operando y, en su caso, que le permitirían desarrollarse.

### *Efectos en el compromiso organizacional*

Calidad educativa es un término que, para efectos del problema de investigación, debe quedar definido, lo cual resulta especialmente complicado en toda esa remolina sobre planteles, suministro de maestros, limitación de recursos, encauzamiento y proceso de selección de estudiantes, y muchos etcéteras por delante. Bowen y Hobson (2004), interpretando a Peters alertan acerca de la tarea de definir *educación* desde el punto de vista de la tarea del maestro en el aula, ya que tales descripciones suelen ser o demasiado generales o trastocan demasiado una dimensión peligrosa, pues fomentan un modo conformista o instrumental de ver la educación.

Pero es precisamente este tipo de descripciones económicas y sociológicas de la educación la que se debe abordar si lo que se pretende es comprender las manifestaciones de calidad en el desarrollo de su función, en este caso de la educación de nivel superior, en un sistema precisamente social y económico, donde es indiscutible lo cambiante y movable del entramado de las relaciones sociales, las estructuras, las relaciones de poder, los papeles que desempeñan los alumnos en el aula pero también los propios profesores.

Dado el trasfondo económico que implica el tema del reconocimiento de la calidad por organismos acreditadores avalados por el COPAES, a programas educativos de nivel superior, el término de *calidad educativa* no escapa al modo instrumental de ver la educación ya que necesariamente, si atendemos a la teoría de Peters en su discusión de *la educación como iniciación*, habrá que abordar la tarea del maestro en el aula. El *acto didáctico*, propiamente dicho, ha

dejado de ser la única actividad académica de los docentes en el nivel que nos ocupa. A su quehacer se han incorporado actividades de gestión académico-administrativa, investigación y difusión, así como tareas de tutoría, entre otras. Interpretando a Peters, Bowen et al. (2004) advierten de la dificultad de definir la *educación*, desde un enfoque sociológico y económico, ante la inmersión vertiginosa de elementos a considerar para su eficiencia, como son planteles, suministro de maestros, limitación de recursos, encauzamiento y proceso de selección de estudiantes, entre otros muchos.

Los mecanismos para el aseguramiento de la calidad en la educación superior y otros niveles son la prueba misma de que la economía se ha ubicado en el centro de los sistemas y procesos educativos y de toda la vida social. Tal como *el imaginario capitalista* de Castoriadis, la tendencia es atribuir a la educación la responsabilidad de detonar las fuerzas productivas y potenciar el poder económico, como el centro de sus funciones. La acreditación de programas en el nivel superior, como hegemonía del neoliberalismo, se ha convertido en la orientación de los planes de desarrollo de estas instituciones y su personal: docentes, auxiliares, directivos y administrativos, se ven casi forzados a orientar su pensar, sus afectos y sus actos en ese sentido<sup>9</sup>, simplemente por laborar ahí. No es forzado por otros individuos ni por el

soberano, como planteaban los marxistas, sino por la relación de fuerzas, en este caso en una situación estratégica surgida del neoliberalismo, por lo tanto, docentes y demás personal de instituciones educativas son atravesados por tales fuerzas, tal como lo trata Foucault al hablar de *poder* y el sujeto no puede ser considerado independientemente de estas relaciones de poder que lo atraviesan.

El discurso de la calidad educativa, intrínseco en la hegemonía del neoliberalismo, es un tema de reciente desarrollo, y más aun en el contexto de los procesos académicos. Existen diferentes definiciones de calidad, el uso de

<sup>9</sup> Inmersos en un punto del tiempo *\_crono sistema\_*, la posibilidad de *verse forzado* se debilita ante la llamada *alienación* del pensamiento. Varias propuestas, entre ellas el puntual análisis de Cornelius Castoriadis, trastocan la posibilidad de la inconsciencia y la tecnicidad al *hacer vida* en la sociedad actual. Los procesos alienantes en este sentido son tratados desde la antigüedad. En el *mito de la caverna* Platón deja clara la exposición del hombre a la construcción de significados a partir del plano sensible.

cada una depende del área en que se esté trabajando, sin embargo, en el término se conciben conceptos inherentes como eficiencia, eficacia, mejora continua, productividad, los cuales eran propios de la administración empresarial y que ahora se aplican directamente a la educación y, al hacerlo, arrastran consigo otros conceptos que no pueden separarse de los anteriores: capital humano y motivación del personal. Más aun, aplicado esto a la actividad educativa es innegable que la calidad de la enseñanza depende de la calidad de sus profesores (Esteve, 2003) y de sus profesores trabajando en equipo. *Equipo*, como concepto administrativo, no es *máquina* sino *personas*. Si la calidad depende, pues, de estas personas entonces la calidad requiere motivación (Fainstein).

La acreditación de calidad de la educación superior, como mecanismo emergente implementado por algunas naciones pero abanderado por organismos internacionales como la UNESCO, ONU, BM, CEPAL, por mencionar algunos, es una fuerza con un argumento documentado: la ineficiencia de la educación, sobre todo en países subdesarrollados de América Latina y el Caribe.

Tales argumentos van haciendo un llamado a la conciencia de quienes toman decisiones y llevan a cuenta la responsabilidad de gestionar el desarrollo de la nación pero que se ven obligados a decidir bajo presiones presupuestales inimaginables. Las piezas del *imaginario capitalista* de Castoriadis, discutidas por Servin (2004) comienzan a tener sentido en la formación de docentes. Entre los docentes y demás personal de las instituciones educativas de nivel superior empieza a presentarse un conformismo generalizado en cuanto a realizar el quehacer académico en base a objetivos particulares (Servin, 2004). La formación docente se vuelve un asunto meramente instrumental... pesa tanto el trabajo en el aula que cuando tienen que participar en actividades académicas de grupo, por ejemplo academias o colegios, les cuesta trabajo; se nota la simulación en detrimento de lo académico (Servin, 2004). La desesperanza de que algo pueda cambiar para mejorar se hace patente en la apatía y renuencia a participar en la planeación y evaluación de actividades (Servin, 2004). El docente ha perdido el sentido de su función y participación



en la sociedad: toma de decisiones, socialización de saberes, relaciones sociales, etc. (Arteaga, 2005); reina la pesadumbre, la negatividad y el pesimismo (Servin, 2004). El *imaginario capitalista* es ya, según Castoriadis, un elemento inmerso en la formación y desarrollo de los docentes.

De seguir el planteamiento de Castoriadis, se tendría que el personal que opera los programas educativos de las instituciones de educación superior presenta posturas actitudinales disfuncionales en relación a la calidad que se pretende alcanzar con estos mecanismos de mejora y estas políticas y programas de gobierno que los respaldan.

### *Generación de estrés laboral (burnout) durante procesos de medición de la calidad*

Sin los buenos docentes no hay cambio posible (División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2004). El factor docente, es uno de los más importantes para que estas acciones emprendidas tengan buenos resultados (División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe et al., 2004) y sin duda alguna todo el personal que opera los programas educativos de las universidades. Pero, los mecanismos de evaluación de la calidad se basan en parámetros de medición de organismos acreditadores de la educación superior y atienden a estándares de productividad de la educación, tal como lo expone la teoría del capital humano, ofreciendo la posibilidad de que las instituciones educativas voluntariamente opten por demostrar la rentabilidad de invertir en ellas, convirtiéndose en entes de carácter instrumental y dependientes de la economía (Feito, 2001), reduciendo al hombre a un simple elemento productor, cosificando las relaciones humanas (Quiroz, 1997). Aunque explícitamente no se limitan las posibilidades del desarrollo del individuo, su papel se ve limitado (Quiroz, 1997) por la intromisión de elementos sistemáticos para la evaluación de la calidad de una educación que está hoy por hoy en aras de determinadas fuerzas productivas (Quiroz, 1997).

Sin embargo, ante los mecanismos de acreditación, el personal que opera los programas educativos en educación superior es considerado como una variable más a evaluar, con estándares e indicadores medibles, pero en ninguno de los casos este personal se considera el centro de los procesos de calidad y, en todo caso, los que generan las variables a evaluar. El *imaginario capitalista* de Castoriadis parece remarcar el hecho de la inconsciencia del individuo y su tendencia a presentar actitudes, valores y normas características de una sociedad donde la producción y la economía imperan, adaptándose de forma "natural" sin necesidad de cuestionar nada (Servin, 2004).

Es por ello que se hace necesario e ineludible abordar el factor motivacional que sustentaría el surgimiento de diversas posturas, sobre todo actitudinales, entre los protagonistas del contexto de la acreditación de la educación superior, cuyos referentes asociados van desde el desarrollo de liderazgos hasta la colaboración plena en el proceso. Si nos basamos en las ideas de Maslow y su Teoría de la Motivación, al nivel de logro del reconocimiento de calidad, atribuible a los docentes, tendría que seguir el nivel de auto-superación, lo que pone a este grupo en una posición ideal de desempeño autónomo en varios sentidos como son el de actualización, desarrollo de talento y obra trascendental en toda su expresión.

Pero no todos han sido referentes favorables. Si nos vamos ahora a la experiencia real en el mismo contexto, también nos encontraremos con posturas actitudinales negativas o nocivas para la calidad educativa, como pueden ser el desencanto, el credencialismo, el individualismo<sup>10</sup> y la meritocracia, por mencionar algunas, y que también están sustentadas, aunque de forma distinta, en propuestas de índole motivacional. Este segundo grupo de referentes puede catalogarse como manifestaciones de insatisfacción, a las cuales Herzberg caracterizó como factores de higiene y son tan importantes que pueden afectar el desarrollo de la organización (Camacho Riera).

<sup>10</sup> La connotación del término *individualismo* rescata la esencia de la inseguridad y vulnerabilidad emocional. Una idea amplia al respecto la plantea Hargreaves, A. (2003). Profesorado, Cultura y Posmodernidad. Cambian los tiempos cambia el profesorado. (4ª ed.). Madrid: Morata.

El psicólogo Frederick Herzberg, en palabras de Camacho Riera propuso la teoría motivación-higiene. Al creer que la relación que un individuo tiene con su trabajo es básica, y que su actitud hacia el mismo bien puede determinar su éxito o fracaso, Herzberg investigó la pregunta: "¿Qué desea la gente de sus puestos?" Les pidió a las personas que describieran con todo detalle aquellas situaciones en que se sintieron muy bien o mal en relación a sus puestos. Luego se tabularon y categorizaron estas respuestas. Por el análisis de las contestaciones, Herzberg llegó a la conclusión de que las respuestas que la gente daba cuando se sentía mal, factores intrínsecos, como logros, reconocimiento y responsabilidad, se relacionaron con la satisfacción con el puesto. Herzberg deja que los datos sugieran que lo opuesto de la satisfacción no es insatisfacción, como se creía en la forma tradicional. La eliminación de las características insatisfactorias de un puesto no necesariamente hace que el puesto sea satisfactorio. De acuerdo con Herzberg, a los factores que llevan a la satisfacción con el puesto se les separa y son diferentes a los que conducen a la insatisfacción con el puesto.

Por tanto, los administradores que procuran eliminar los factores creadores de la insatisfacción con el puesto puede traer paz, pero no es necesario que sea la motivación, y bajo esta condición sólo aplacan a su fuerza laboral en lugar de motivarla. Herzberg caracterizó a los factores que crean la insatisfacción con el puesto como factores de higiene. Cuando estos factores son adecuados, la gente no estará insatisfecha; sin embargo, tampoco estará satisfecha. Para motivar a las personas en sus puestos, Herzberg sugirió la enfatización de motivadores, aquellos factores que aumentan la satisfacción con el puesto (Camacho Riera).

Algunos autores conciben la motivación como una fuerza o conjunto de fuerzas. De la Torre en palabras de Romero (2006), por ejemplo, señala que la motivación es la "fuerza que impulsa al sujeto a adoptar una conducta determinada". Haciendo referencia a Gibson, Ivancevich y Donnelly, el analista señala que dentro de la misma perspectiva, la definen como "fuerzas

que actúan sobre el individuo o que parten de él para iniciar y orientar su conducta". En esta última definición quedan incorporados explícitamente el aspecto externo de la motivación y dos importantes elementos de la conducta que ella genera: la iniciación y la direccionalidad. Por último, Romero respaldado en Hellriegel y Slocum concibe la motivación como "fuerzas que actúan sobre una persona o en su interior y provocan que se comporte de una forma específica, encaminada hacia una meta" (Romero, 2006).

Ahora bien, la recomendación de Herzberg acerca de la *enfatización de motivadores* va dirigida expresamente a las personas. Cada persona es distinta, su bagaje personal es distinto y reacciona distinto, por tanto, los significados que le da a su vida son diferentes a los significados de los demás. Por ello es sumamente importante, para efectos del presente análisis, el señalamiento de que la postura actitudinal de docentes y demás personal de educación superior puede estar atendiendo, o no, a condiciones del contexto; es decir, el motivo puede ser real o simplemente no existir pero no importa, ya que lo importante es precisamente el surgimiento de la postura actitudinal desde los referentes internos del individuo. Sin embargo, para efectos de la calidad en razón a la eficiencia que se discute, dichas posturas sí se constituyen como elementos funcionales o disfuncionales de los procesos de calidad más allá del logro de la acreditación de la misma.

Sin embargo, la dispersión actitudinal manifiesta por diversos referentes directamente observables, por ejemplo verbales y no verbales de docentes y demás personal pueden estar atendiendo también a un fenómeno, estudiado por Maslach y Jackson (Hernández, Olmedo & Ibáñez, 2003), que es denominado *burnout* o síndrome de "estar quemado".

El concepto apareció en 1974, de la mano del investigador americano Freudenberg como consecuencia de la observación sobre muchos voluntarios que trabajaban con él en una institución de cuidados para la salud. Al mismo tiempo Maslach, investigadora de psicología social, empezó a utilizar el término *burnout* para referirse inicialmente a la conducta inadecuada de

la gente (Hernández et al., 2003) como tendencias comunes en variadas ocupaciones, entre ellas las de los profesores.

“Estar quemado” o *burnout*, pues, es un síndrome de cansancio emocional, despersonalización y escasa realización personal que puede darse entre individuos que de alguna manera trabajan con personas; este síndrome puede llevar a un deterioro en la calidad de la asistencia y/o de los servicios proporcionados (Hernández et al., 2003).

En parte, esta propuesta puede estar explicando la distorsión entre los conceptos de calidad entendida desde el enfoque de las políticas y programas encaminados a la mejora y aseguramiento de la calidad en la educación superior y, desde otro lente, la calidad que se confunde con el mito de la excelencia, es decir, la que pudiera despertar expectativas de ambientes y entornos laborales motivantes en el ámbito educativo. Sin embargo, teniendo presente la idea de Herzberg, la eliminación del síndrome de “estar quemado” de entre los docentes de nivel superior, no bastaría, ya que solo se conseguiría la desaparición de indicadores negativos mas no la operacionalización de los servicios de calidad educativa, ya que vive relaciones de poder que atraviesan y de las que no puede independizarse ni lo desea ya que no está consciente de ello, sino al contrario, ha producido ya efectos de *verdad* y que constituyen tan solo la estrategia óptima, surgida de la hegemonía del neoliberalismo, cuya fortaleza es el poder de financiamiento de la educación sobre todo a países subdesarrollados, bajo el argumento de *educación como base del desarrollo* y la práctica de la intervención en los aspectos administrativos y estructurales del sistema educativo de dichas naciones.

En todo programa educativo y, en este caso de nivel superior, quien juega el papel más importante es el docente ya que es él quien, por la naturaleza de su labor, coexiste con el individuo y con la sociedad. Esta coexistencia es compleja ya que las dimensiones y proceso de motivación en un trabajo como éste puede hacer la diferencia en la calidad del desempeño docente en la formación integral de profesionales, pues no puede abordarse por separado la motivación, el desempeño y la satisfacción laboral (Romero, 2006).

En este sentido es importante puntualizar la importancia de comprender cómo el docente de nivel superior enfrenta su realidad laboral críticamente transformada ante un contexto plagado de competencia y exigencias sin precedentes en cuanto a formación, productos de su variada actividad tanto académica como disciplinaria en lo profesional y la responsabilidad que implica el estar adscrito a un programa educativo que oficialmente ha de proyectarse ante la comunidad como un programa acreditado en calidad por organismos nacionales competentes.

Aunque la acreditación se presume como un mecanismo de mejora y aseguramiento de la calidad en la educación superior, hay ya estudios en los que se ha podido observar que los docentes de nivel superior, que son en realidad quienes lo operan, no presentan posturas actitudinales razonablemente unificadas ni enfocadas en calidad reconocible o perceptible por *todos* (Martínez, 2007). Pero si presentan grandes diferencias actitudinales, disfuncionales, algunas de ellas en cuanto a relaciones personales y laborales, que van desde el desencanto y decepción hasta meritocracia, resiliencia, disidencia, indiferencia, individualismo y apatía, credencialismo, colegiabilidad artificial, entre otras (Martínez, 2007).

Tales posturas actitudinales son el marco de representación de los significados personales de la actividad académica en condiciones de acreditación o reconocimiento público de su calidad educativa. No se puede, pues, ignorar la discrepancia que existe entre este marco de representación actitudinal y lo que tendría que representar para toda la comunidad universitaria el reconocimiento público de la calidad institucional.

¿A qué atiende esta discrepancia? La respuesta puede relacionarse con diversos aspectos<sup>11</sup>, ya comentados, que pueden ir desde lo motivacional y

<sup>11</sup> Bajo la connotación de transición del crono sistema ya resulta complejo pensar siquiera en la comprensión absoluta o aproximada de las conductas y las actitudes, tanto de los individuos como de los colectivos. Sin embargo la connotación que se desea rescatar en el término *complejidad* más bien atiende al gran abanico de causas que inciden en el resultado diferenciado por cada una de las combinaciones causales.

los llamados factores de higiene, hasta el *burnout*. De la motivación en el trabajo docente y su relación con fenómenos esenciales del comportamiento organizacional, es decir, del contexto y las condiciones de éste, que son en las que el docente se desarrolla, depende cómo el docente actúa (Romero, 2006). Algunos comportamientos y otras manifestaciones verbales y no verbales de los docentes de los programas educativos estudiados parecen corresponder a un cansancio emocional y pérdida de motivación (*burnout*) entre el personal.

El riesgo estriba en que el mecanismo de acreditación mute como mecanismo estandarizado y no prospere<sup>12</sup>, o bien, caiga en un juego de simulación y, en un momento determinado, por no considerar la individualidad de aprehensión y expectativas del proceso por parte de los docentes, no refleje el nivel de calidad real en el servicio educativo de las instituciones de educación superior, o bien, no llegue más allá que tan solo un estado de *calidad reconocida* pero no avance hacia un estado de *calidad reconocible* y, por tanto, no llegue a distinguirse un programa acreditado en calidad de uno que no lo está. Como comenta Sylvia Schmelkes, en el centro de los procesos tendientes a mejorar la calidad de la educación desde la escuela está el equipo humano que en ella labora (Álvarez y Topete, 1997). Si el personal percibe los cambios como profundos, súbitos y violentos y, sobre todo, si los cambios se perciben como amenazas trascendentales, la pretendida catarsis académica puede ir más allá de una crisis y se puede convertir en una *revolución académica* con consecuencias desgastantes en todos los sentidos.

## Conclusiones

Los procesos de calidad y mejora continua son complejos, pero lo son aún más cuando se trata de instituciones educativas. Educar, es decir, llevar a cuentas la responsabilidad de formar conciencias impregnadas de saberes, destrezas y valores, como ocurre en el ámbito de la educación superior es un reto para el que no hay mañana. La acreditación de la educación superior, ya sea como

<sup>12</sup> Es indiscutible el impulso y la dinámica que los mecanismos de mejora y aseguramiento de la calidad han inyectado a los procesos educativos en todos los niveles. Sin embargo se hace un puntual señalamiento al riesgo de convertirlos en un *status quo*, cuando su esencia es la de un *status pro* permanente en función no de resultados sino del mecanismo mismo.

mecanismo estratégico de la hegemonía del neoliberalismo o como mecanismo emergente de las naciones para detonar, a partir de la educación, su propio desarrollo económico, político, social y cultural, no necesariamente implica seguir considerando el factor humano como una variable más a evaluar de acuerdo a estándares preestablecidos. Al contrario, el personal que opera estos programas educativos constituyen la clave para purgar aquello que aqueja a los procesos operativos y que impide otorgar servicios educativos de calidad.

Optar por las alternativas de financiamiento bajo las tendencias actuales no impide la consideración del personal inmerso en la actividad educativa como centro de los procesos de calidad para la excelencia ni las posibilidades de su desarrollo individual, contribuyendo con ello a la transformación de la sociedad en la que vive. Citando a Drucker (Velásquez, Forero y Mavorda, 2006) al final del día es ésta y no otra la función sustantiva de la universidad: trascender a la comunidad misma y no someterse a ella.

## Referencias

- Andrés, M. A. (2005). Propuesta de indicadores del proceso de enseñanza/aprendizaje en la formación profesional en un contexto de gestión de calidad total. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 11, n. 1. Recuperado el 23 de septiembre de 2010 en [http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv11n1\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv11n1_4.htm).
- Aiello, M. (s.f). Algunas consideraciones para diseñar un modelo de evaluación institucional. Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Evaluación de Instituciones Educativas (2007), Monterrey, México. Recuperado el 30 de septiembre de 2010 en <http://www.ruv.itesm.mx/convenio/modelo/desarrollo/homedoc.htm>
- Álvarez, I. & Topete Barrera, C. (1997). Modelo para una evaluación integral de las políticas sobre gestión de calidad en la educación superior. *Gestión y Estrategia / No. 11-12 Numero doble / Enero Diciembre. 1997 / UAM - A*. Edición Internet. Extraído el 12 DE FEBRERO DE 2007. Disponible en: [www.azc.uam.mx/publicaciones/gestion/num14/doc15.htm](http://www.azc.uam.mx/publicaciones/gestion/num14/doc15.htm)
- Andrés, M. A. (2005). Propuesta de indicadores del proceso de enseñanza/aprendizaje en la formación profesional en un contexto de gestión de calidad total. *RELIEVE*: v. 11, n. 1, p. 63-82. [http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_4.htm)
- Arteaga, F., Pérez, J. L. & Aparicio Venegas, J. E. (2005). La Sociología de la Educación: Segmento Imprescindible en las Investigaciones Educativas. Disponible en: [www.monografias.com/trabajos21/sociologia/sociologia.shtml](http://www.monografias.com/trabajos21/sociologia/sociologia.shtml)
- Barrera, M. y Aguado, G., (2007). La evaluación integral de programas y procesos: un camino hacia la calidad. *EDUCERE Vol. (11)* Consultado el 28 de febrero de 2010 en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=1316-491020070002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1316-491020070002&lng=es&nrm=iso)
- Bowen & Hobson. (2004). *Teorías de la Educación. Innovaciones Importantes en el Pensamiento Educativo Occidental*. México: Limusa.
- Camacho, C. D. (15 de junio de 2007). Autoestima y Motivación. Universidad Nacional Experimental Politécnica "Antonio José de Sucre" Vice Rectorado de Barquisimeto. Departamento de estudios generales. Venezuela. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos16/autoestima-motivacion/autoestima-motivacion.shtml#teoria>
- Cantú, H. (2006). *Desarrollo de una cultura de calidad*. México: Mc Graw Hill.
- Castillo, S. (coord.). (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid, España: Pearson Educación, S.A.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). (1996). Los Rankings Universitarios en Canadá y Estados Unidos. *Materiales de Apoyo a la Evaluación Educativa*, Num. 23. 7 de abril de 2007. Disponible en: [www.ciees.edu.mx/ciees/publicaciones.php](http://www.ciees.edu.mx/ciees/publicaciones.php)
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), A. C. (2003). *Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en México*. Documento para IESALC-UNESCO. México: Editor.
- Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración (CACECA). A. C.. (2006). *Metodología para la Evaluación de Programas Académicos, Licenciatura*. México: Editor.
- De Miguel Díaz, F. (1989) Modelos de investigación sobre organizaciones educativas. *Revista de investigación educativa*. Vol 7 No.13. Consultado el 22 de febrero de 2010 en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=91372>
- Díaz Barriga, Á. (1996). *Financiamiento y Gestión de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Documento elaborado para la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRESALCIUNESCO. La Habana: Autor.
- División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2004). *Financiamiento y Gestión de la Educación en América Latina y el Caribe*. Puerto Rico: Editor.

Escudero, T (2003) Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX de intenso desarrollo de la evaluación en la educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 9, n. 1. Consultado el 30 de junio de 2010 en: [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm).

Esteve, J.M. (2003). *La Tercera Revolución Educativa*. Barcelona: Paidós.

Estévez, J.F. y Pérez, M.J. (2007). Sistema de indicadores para el diagnóstico y seguimiento de la educación superior en México. México: ANUIES.

Fainstein, H.N. (Consultado el 3 de abril de 2007). Aportes del Trabajo en Equipo para una Cultura de Calidad. Disponible en: <http://www.hfainstein.com.ar/>

Feito, R (2001). Teorías Sociológicas de la Educación. Biblioteca de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UCM. Disponible en: [www.inicia.es/de/cgarciam/Feito.htm](http://www.inicia.es/de/cgarciam/Feito.htm)

Florentino, O., Huerta, C., Vázquez A., Ortega, L., Hernández, P., Carrera, G. (Ed.). (2003). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Colombia: Gil.

García, E. (1999) Evaluación y calidad de la Universidad: El proyecto de la Universidad Complutense de Madrid. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 2(1). Consultado el 26 de octubre de 2010 en: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224341423.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224341423.pdf)

Gil, C.V. (2005). Primer Informe de Actividades 2004 de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Dirección General de Planeación y Evaluación Institucional. Tabasco: Autor.

Global University Network for Innovation. (2006). La educación superior en el mundo 2007. ¿Qué está en juego?. Disponible en: <http://web.guni2005.upc.es/news/detail.php?chlang=es&id=153>

González, E., Mendoza, M.N. y Romero, A. (2009). Cómo ayuda la automatización en los procesos a la calidad educativa en México. Recuperado el 23 de septiembre de 2010 en: <http://www.eumed.net/rev/ced/05/rph.htm>

Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, Cultura y Posmodernidad. Cambian los tiempos cambia el profesorado*. (4ª ed.). Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y modernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. España: Morata

Heredia, J.A. (2000). Sistema de indicadores para la mejora y el control integrado de la calidad de procesos. Castelló de la plana: Universitat Jaume.

Hernández, G. L., Olmedo Castejón, E. & Ibáñez Fernández, I. (2003). Estar quemado (burnout) y su relación con el afrontamiento. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Disponible en: [http://www.aepc.es/ijchp/articulos\\_pdf/ijchp-110.pdf](http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-110.pdf)

Ibar, M. (2002). *Manual general de evaluación*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro S.L.

Juran, J. (1997). *Control de Calidad*. Monografias.com. Extraído el 25 de abril de 2007. Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos5/conca/conca.shtml#juran>

Lafón, M.R. (2008). Detección de Necesidades de Evaluación Institucional en Educación Media-Superior y Superior. *Tesis presentada para obtener el grado de maestría en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey*. Recuperada el 3 de octubre de 2010 en: <http://biblioteca.itesm.mx/cgi-bin/doctec/opendoc?cual=6679&archivo=150390&pagina=8701&paginas=8701&query=lafon>

Larroyo, F. (1967). *Historia Comparada de la Educación en México*. (8ª ed.). México: Porrúa.

- Latapí, P. (2007). Conferencia Magistral al recibir el Doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana. México: Autor.
- Lazarín, F. (1996). Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982. Revista Mexicana de Investigación Educativa. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. A. C., Vol. I. Núm. 1. enero-junio 1996, 166-180.
- López, R. (2001). Diccionario de la Creatividad. Conceptos y Expresiones Habituales de los Estudios Sobre Creatividad. Disponible en: <http://www.udp.cl/comunicacion/magcom/docs/diccionario.pdf>
- Luengo, E. (2003). Tendencias de la Educación Superior en México: Una Lectura Desde la Perspectiva de la Complejidad. Disponible en: [http://www.anuies.mx/e\\_proyectos/pdf/04\\_Las\\_reformas\\_en\\_la\\_Educacion\\_Superior\\_en\\_Mexico.pdf](http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/04_Las_reformas_en_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf)
- Martín Fernández, E. (2001). Gestión de instituciones educativas inteligentes. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Martínez, B.I. (2007). Posturas actitudinales del personal docente de educación superior en contexto de calidad reconocida (Tesis doctoral. Centro Universitario de Tijuana, Campus Mexicali Baja California: México).
- Martínez, F. (2004). Presente y Futuro de la Evaluación Educativa en México. Ponencia en el marco de las Jornadas de Evaluación Educativa, celebradas el día 14 de julio de 2004 en el Hotel Royal Plaza. México: Autor.
- McLaren, Peter & Farahmandpur. (2006). La Enseñanza Contra el Capitalismo Global y el Nuevo Imperialismo: Una Pedagogía Crítica. Madrid: Popular.
- Millán, A., Rivera, R. y Ramírez, M. (2001), Calidad y efectividad en instituciones educativas. Distrito Federal, México: Trillas.
- Montenegro, I. (2003). *Evaluación del desempeño docente, fundamentos, modelos e Instrumentos*. Bogotá. Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.

- Moreno, B. (1997). Cuestionario Breve de Burnout (CBB). Departamento Psicología Biológica y de la Salud. UAM. Disponible en: <http://www.uam.es/gruposinv/esalud/Cuestionarios/Si%20web/cbb.pdf>
- Moreno, Garrosa & González. (2000). Cuestionario de Burnout en Profesorado Revisado (CBP-R). Extraído el 7 de abril de 2007. Disponible en: <http://www.uam.es/gruposinv/esalud/Cuestionarios/Si%20web/cbp-r.pdf>
- Moreno, Garrosa & González. (2000). Cuestionario de Personalidad Resistente (CPR). Disponible en: <http://www.uam.es/gruposinv/esalud/Cuestionarios/Si%20web/cpr.pdf>
- Moreno, Garrosa, Rodríguez Carvajal, Morante & Losada. (2002). Cuestionario de Acoso Psicológico. Disponible en: <http://www.uam.es/gruposinv/esalud/Cuestionarios/Si%20web/mobbing.pdf>
- Nieto, L. (1999). La Autoevaluación como base del Mejoramiento de la Calidad de los Programas Académicos. Ponencia presentada en el 3er Foro de Educación en la UASLP. San Luis Potosí, SLP, febrero de 1999. México: Autor.
- Padilla, G. (Consultado el 7 de abril de 2007). Autores de la Gestión de la Calidad. Disponible en: <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/ger/aucaid.htm>
- Pallán, C. (s.f). Calidad, evaluación y acreditación en México. Recuperado el 20 de septiembre de 2010 en <http://www.udual.org/CIDU/Revista/20/calidad.htm>
- Pérez Juste, R. (2000). Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación. Madrid, España: Narcea.
- Pérez, M. Evaluación, Acreditación y Calidad de la Educación Superior. Revista de la Educación Superior. Vol: 25, No: 2, Mes: ABR-JUN, Año: 96, 29-44.
- Portal Secretaría de Educación Pública (Portal SEP). (2003, marzo 20). Destina SEP cuatro mil 700 millones de pesos extraordinarios a la Educación Superior. Boletín 045. Disponible en: [www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_Bol0450303](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Bol0450303)

Psicología Positiva.com. (2006). Resiliencia. Disponible en:  
<http://www.psicologia-positiva.com/resiliencia.html>

Quiroz, S. (1997). Metodología y Ciencia Social. El Paradigma Emergente. México: BusCa.

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa. (2ª ed.). Malaga: Aljibe.

Rodríguez, R. (2004). Acreditación ¿Ave fénix de la educación superior?. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos31/acreditacion-ave-fenix-educacion-superior/acreditacion-ave-fenix-educacion-superior.shtml>

Romero, D. (2006). La Motivación en el Trabajo. Tutorial disponible en: <http://www.emagister.com/motivar-motivarse-reflexiones-torno-motivacion-trabajo-cursos-1040875.htm#635245>

Salguero, A. (2005). Indicadores de gestión y cuadro de mando. Madrid, España: Editorial Díaz de Santos.

Santos, M (1988). Patología general de la evaluación educativa. Infancia y aprendizaje. Vol. 41. Recuperado el 20 de septiembre en: [www.ub.es/ntae/articulos/santoseva.pdf](http://www.ub.es/ntae/articulos/santoseva.pdf)

Santos, R. (1999). Sentido y finalidad de la evaluación de la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 34, 39-59. Recuperado el 10 de febrero de 2009 de: [http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=118004&orden=86405](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=118004&orden=86405)

Schvarstein, L. (1999). La Psicología Social de las Organizaciones. Disponible en: <http://www.ufba.br/~conpsi/conpsi1999/F003.html>

Secretaría de Educación Pública (SEP). Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. (2004). Políticas y Programas Orientados a la Mejora de la Calidad del Sistema de Educación Superior y de las Instituciones que lo Conforman. Información a detalle disponible en: [www.sesic.sep.gob.mx](http://www.sesic.sep.gob.mx)

SEP (2007) Programa Sectorial de Educación. Recuperado el 23 de septiembre de 2010 en: [http://upepe.sep.gob.mx/prog\\_sec.pdf](http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf)

SEP (2008) Alianza por la calidad de la educación. Recuperado el 23 de septiembre de 2010 en: <http://alianza.sep.gob.mx/>

Servín, J. (2004). Imaginario Capitalista y Formación de Docentes. Disponible en: <http://lahaine.org/index.php?blog=2&p=5237>

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2002). Lineamientos de autoevaluación y acreditación institucional. Colección de Autoevaluación y Acreditación. Bogotá: Editor.

Universidad Tecnológica de Pereira. (2001, abril). Primer encuentro regional de experiencias de acreditación. Armenia. Disponible en: <http://planea.utp.edu.co/cna/enc-regional.htm>

Universidad Veracruzana. (2005). Aseguramiento de la Calidad y los Resultados de los Programas Académicos (evaluación de programas educativos). 4º Informe de labores 2004-2005. Disponible en: <http://www.uv.mx/universidad/doctosofi/4informe2004/4.html>

Tejedor, F. (1999). Evaluación educativa Evaluación institucional: fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas. España: Universidad de Salamanca.

Toranzos, A. (s.f). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 10. Recuperado el 20 de septiembre de 2009 en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a03.htm>

Valenzuela, J. (2004). Evaluación de Instituciones Educativas. Distrito Federal. México: Trillas.

Velásquez, M.T., Novoa Forero, M.A. y Mavorda González, M.R. (2006). La organización escolar: punto de partida de la evaluación de los docentes. Colombia: INNOVAR.

Verdejo Paris, Pilar. (2004). Acreditación y Evaluación Perspectiva de América Latina. Taller 6x4 UEALC. Colombia: Autor.



Verdejo, P. (2007). Indicadores para las instituciones y sistemas de educación. ¿Indicadores en busca de objetivos? *Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Evaluación de Instituciones Educativas* (2007). Monterrey, México. Recuperado el 30 de septiembre de 2010 en: <http://www.ruv.itesm.mx/convenio/modelo/desarrollo/homedoc.htm>

Yzaguirre, L. (2005). ISO 9000 en la educación: guía para la administración escolar de calidad. México: Fundación Universitaria de Derecho, Administración y Política.

## TERCERA PARTE

### *LOS VALORES EDUCATIVOS COMO RESPUESTA SOCIAL*

La Cultura Organizacional ve en una de sus partes el estudio de los valores como una situación fundamental para la comprensión de las formas en que los individuos se organizan cotidianamente, aquí se analizan dos situaciones importantes de este proceso. el primero está destinado a realizar una comparación de los valores que presentan alumnos y docentes de tres IES, y es posible observar las características que contienen cada uno de los subgrupos. El análisis lleva al lector a tomar en cuenta algunas de las situaciones que un administrador debe precisar para integrar de manera positiva una organización educativa y que sus miembros estén en la misma creencia de las ideas fundamentales que serán parte importante de la manera en que los valores sean un espacio armónico más que de dispersión de formas de actuación.

El último capítulo del libro hace hincapié en la razón de ser de la Universidad, en ella está cimbrado el proceso de gestación de las ideas que serán parte de la nueva sociedad. Por ello se cuestionan los contenidos que las IES están transmitiendo a los propios estudiantes. para ello se cuestiona acerca de las formas de ser y de interactuar entre los diversos individuos que día con día hacen sus labores cotidianas en estas instituciones y centros de enseñanza. Desde esta óptica en esta parte del libro se pretende que la visión de la administración sea tomada en cuenta al aportar en ella temas que son centrales en el estudio del conocimiento de la integración de las organizaciones y en particular las educativas.

Los trabajos aquí presentados dan cuenta clara de las características a que se enfrenta un administrador de una IES en la que es necesario pensar que la organización no tiene que ser vista como una empresa cuyo objeto es producir bienes. sino una organización que moldea ideas en los jóvenes que el día de mañana serán los responsables del país.

# CONFRONTACIÓN DE VALORES DE INTEGRANTES DE TRES INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR COMO BASE DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL

Eduardo Alejandro Carmona  
Universidad Autónoma de Zacatecas

Gabriela Carranza Ortegón  
Universidad Autónoma de Guadalajara

## *Introducción*

Hablar de valores es un proceso al cual los estudiosos del tema lo definen como identificar aquellas ideas comunes de las personas, que están en una organización y ante situaciones comunes tomarán decisiones similares. Tomando en cuenta estas ideas generales realizaremos un análisis de tres Instituciones de Educación Superior (IES) en las que se observará cómo es que los individuos pertenecientes a ellas logran contar con este tipo de ideas, individuales o colectivas pero propias del entorno donde viven.

Las instituciones que se estudiarán en esta investigación son tres escuelas de educación superior que tienen una marcada diferencia socio cultural. Dos son universidades y una es un Instituto Tecnológico, pero se les denominará indistintamente Universidades o Escuelas. La primera de ellas será la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) que se localiza en la capital del estado. la segunda es el Instituto Tecnológico Superior Zacatecas Norte (ITSZN), localizada en la Ciudad de Río Grande, Zac., y la tercera institución es el Departamento de Ciencias Económicas Administrativas de la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG), localizada en la Ciudad de Guadalajara, Jal.

Las tres instituciones cuentan con características que las hacen diferenciarse unas de otras por razones que en el marco contextual expondremos,

pero que se distinguen principalmente por la ubicación geográfica y por las formas de gobierno que las identifican. Dentro de sus características están los niveles socioeconómicos de los estudiantes y docentes que las integran (situación que no se menciona en los estudios realizados pues no se preguntó en los cuestionarios).

Esta investigación es la tercera que utiliza la metodología aplicada, ya que el cuestionario dio buenos resultados al obtener esta información al realizar las investigaciones individuales de la UAZ y el ITSZN (Carmona et al 2009 y Carmona et al 2010). La congruencia de los resultados nos ha permitido aplicar este instrumento después de la validación de ellos, lo que nos permite suponer que es posible realizar una comparación de datos mediante los análisis que estamos aplicando en ésta.

La primer parte es un estudio teórico acerca de las investigaciones de los valores en algunas instituciones de educación superior no solo de México sino de Latinoamérica y dos de ellas fuera de esta región. Con estos resultados es posible sostener cómo es que los investigadores proponen una serie de concepciones que permiten acercarnos a las ideas de valores que generan un sostén de la cultura organizacional de los diferentes espacios en que coexisten, dando pie a la explicación de que permiten a los estudiantes, trabajadores y docentes una convivencia habitual dentro de un marco de regulaciones no escritas de manera explícita, pero sí expresada dentro de una idea general que todos conocen que es la misión y la visión de las organizaciones expresada dentro de su planeación estratégica.

### **Objetivo General**

- Realizar las comparaciones de los valores observados entre los diferentes grupos de individuos que pertenecen a las instituciones de

### **Objetivos específicos**

- Encontrar las diferencias y similitudes de las IES a nivel general
- Identificar las diferencias y similitudes de los estudiantes en las instituciones
- Analizar las diferencias y similitudes de los docentes de las IES
- Discutir las correlaciones de los datos que presentan los diferentes grupos.

### **Hipótesis General**

- La evidencia estadística permitirá inferir que los individuos de las Universidades presenten situaciones similares de acuerdo a su nivel de análisis.

### **Hipótesis auxiliares.**

- No existe diferencia en los datos que se obtienen por IES
- La diferencia de valores entre estudiantes no es significativa
- Los docentes tienen percepciones de valores semejantes sin importar la Universidad en que laboren.

### **Marco contextual.**

La Universidad Autónoma de Zacatecas es una Institución de Educación

Superior que fue fundada a principios del Siglo XIX por decreto del Gobernador en turno, por lo que es (de las instituciones de este estudio) la que más tiempo tiene de haberse fundado, la que más arraigo tiene en el Estado de Zacatecas y la que más profesionistas le ha ofrecido. Desde sus inicios (1833) ha sido un instituto comprometido con la sociedad y que ha ofrecido una gama amplia de profesiones que resultan de vanguardia para la sociedad en que está inmersa. En la actualidad cuenta con una matrícula de 26.118 estudiantes y con una planta docente superior a los 3,000 profesores. Está dividida en siete áreas de acuerdo a las disciplinas académicas que le permiten realizar estudios de todas las ciencias y artes. La UAZ es una institución, descentralizada del Gobierno del Estado con una Ley orgánica aprobada por el H Congreso del Estado y en el año de 1988 ratifica su autonomía. Su presupuesto está integrado por una parte del gobierno federal, otra por el gobierno estatal y una tercera por ingresos propios. Al año 2010 cuenta con siete campus fuera de la mancha urbana de la Ciudad de Zacatecas que es donde se localiza la Rectoría. (UAZ 2005 y UAZ 2009).

El Instituto Tecnológico Superior Zacatecas Norte es una institución fundada en el año de 1989 que es descentralizada del Gobierno Estatal, pero con planes de estudio administrados desde la SEP, lo que parece difícil la adaptación de éstos a las necesidades locales; sin embargo, ofrece las carreras que la región le ha demandado desde su fundación. Por su ubicación está localizada en el centro productor de frijol de la república, por lo que las familias de los estudiantes están enfocadas a la producción de estos granos o relacionadas con este proceso. Cuenta con seis carreras que son Licenciatura en Contaduría, Licenciatura en Administración, Ingeniero Electromecánica, Ingeniería en Sistemas Computacionales Ingeniería en Industrias Alimentarias y Licenciatura en Informática y ofrece la posibilidad de estudiar idiomas (ITSZN 2010).

La Universidad Autónoma de Guadalajara es una IES Privada que se fundó en el año de 1935, es una institución superior de cultura, educación y ciencia, al servicio de la humanidad y en particular de la comunidad mexicana, apolítica y aconfesional, inspirada en la dignidad de la persona, en relaciones respetuosas entre los seres humanos y en el cumplimiento de la justicia social.

Sustenta los principios de libertad de expresión, docencia e investigación, dentro del espíritu de la autonomía institucional y libertad de cátedra que motivaron su creación. La Universidad Autónoma de Guadalajara es una institución de cultura, ciencia, educación, arte y tecnología al servicio de la humanidad, que educa al más alto nivel y forma íntegramente a la persona en lo intelectual, moral, social y profesional, así como en lo físico, Institución que ha sido, es y seguirá siendo, formadora de hombres y mujeres de bien, de profesionales inspirados en altos valores, generadores de bienestar y progreso a las comunidades a las que sirven Cuenta con varias áreas de estudio entre las que destacan Medicina y Administración, de ésta última se cuenta con una matrícula de más de 2.000 estudiantes divididos en tres licenciaturas y cuatro programas de posgrado, tres de estos últimos se localizan en varios estados de la República Mexicana (UAG 2010).

### *Marco Teórico*

#### *Los valores dentro de una organización educativa*

Aunque existen muchos conceptos acerca de los valores, una definición que contiene elementos comunes a varios de ellos es una preferencia para la conducta seleccionada a través del aprendizaje para asumir una conducta ante la sociedad, pues hacen una concepción práctica de normas heredadas que permiten darle seguridad y desarrollo personal y social (Valbuena et al 2006).

Otras definiciones de valores están enfocadas a definir el porqué se realizan ciertas situaciones en las organizaciones, ya que le permiten dar sentido y encausar los esfuerzos de manera organizacional (Schein citado por Valbuena et al, 2006). José Luis Pariente define los valores como bienes o propiedades que le dan sentido a las cosas. Por otro lado Barba y Alcántara (2003) mencionan que los valores son sentimientos que persisten sobre otros en circunstancias similares, pero mencionan que para la existencia de éstos es necesaria la presencia de un ser humano que precisamente asigne esta valía o cuantía de sentimientos. Bajo esta circunstancia, podemos asignar una categorización de ellos, ya que son precisamente éstos los que podrán otorgar esta diferenciación de las situaciones en las que las decisiones o acciones

toman sentido. Los bienes, como ya se mencionó son estimaciones de las personas, donde el valor intrínseco es una situación fundamental de los hechos de análisis. Los valores serán por consecuencia, las estimaciones de situaciones intrínsecas de las personas pertenecientes a una organización mediante ideas que permitirán realizar elecciones, apropiaciones o preservaciones de ideas generales (Angelucci 2008 y Dadduk et al, 2008).

### *Una organización construida mediante valores.*

Aunque no es muy común que dentro de la planeación estratégica los miembros de ésta se apropien de los valores que les son presentados, si resulta importante el hecho de que en ellas la unión de todos ellos genere lo que conocemos como Misión o Visión, nos hemos percatado por experiencia personal, que a pesar de que las organizaciones enfatizan en sus integrantes la necesidad de contar con una gama -a veces amplia- de valores explícitamente expresados, no logran interiorizar en todos los elementos que la integran estas palabras guía que son el fundamento de la base de los enunciados principales del proceso de planeación, es decir, se ha visto que en letras grandes están expresadas la misión y la visión de ellas pero los empleados no logran interiorizar los valores que están expuestos. Los valores de una organización serán la suma de todos los valores de los individuos que la integran, para ello, al igual que la fortaleza de una cadena estará en el eslabón más débil de ella los valores de la organización estarán inmersos en la toma de decisiones de un individuo que pertenezca a ella, independientemente que tenga claros o no los que la organización de manera colectiva desea mantener como propios (Pestaña, 2004; García et al, 2006; Barba y Alcántara, 2003).

En uno de los trabajos de Nicole Aubert y Vincent de Gaulejac denominado "El coste de la excelencia" expresan que con esta situación de que las organizaciones se interiorizan en los individuos, éstas transforman los valores de sus integrantes de manera tal que hacen que la organización esté en el interior de las personas y por consecuencia desplacen sus valores por los de la organización (Aubert y Gaulejac 2000). Pero al hablar de una institución educativa, los valores serán un proceso diferente, pues los padres de familia confían en que ésta les dé a sus hijos aquella formación que en casa no es posible darles. Resulta obvio que en cuestión de preparación

técnica las instituciones educativas estén a un nivel mucho más alto que en casa (con raras excepciones) pero a la hora de recibir esta preparación técnica, también están inmersos otros procesos que los estudiantes reciben como son hábitos y conductas que son a veces diferentes a los que se reciben en el hogar -algunas veces deseados y otras no-, los que dependerán de los individuos que impartan las clases y en otras los que compartan las clases con sus hijos. Muchas veces los valores que aprenden los estudiantes serán los que sus compañeros les compartan de las actitudes que tengan hacia el resto de la comunidad organizacional; desgraciadamente, hay ocasiones en que los alumnos aprenden malas ideas de sus compañeros y saben que no tienen consecuencias por estas acciones e ideas.

Como instituciones educativas estamos preocupados por intentar lograr que los estudiantes adquieran herramientas que les permitan a los educandos salir adelante en su vida diaria, nos enfocamos en los conocimientos y herramientas técnicas que serán lo que suponemos que les permitirán enfrentar la vida cotidiana. Si están en licenciatura deseamos que aprendan las herramientas para resolver los problemas en las organizaciones en que se encuentren, si están en posgrado, es deseable que tengan las habilidades para identificar los problemas de la empresa en la que son requeridas sus habilidades profesionales y si están en doctorado sabremos si son capaces de identificar desde antes los problemas en que se encuentra inmersa la institución de la que son parte.

En todo el proceso educativo, vemos como principal situación de enseñanza el hecho de que la parte de solución de problemas sea el hecho de nuestra esencia educativa. Sin embargo, hemos de analizar si el proceso de enseñanza aprendizaje también puede ser analizado desde la perspectiva de la enseñanza de actitudes de valores. Un padre de familia está con sus hijos toda la vida, pero un docente apenas está unas cuantas horas en un semestre y ese contacto puede cambiar actitudes de por vida.

Un sistema de valores está construido por todos los elementos

estructurados dentro de la escuela, son relativamente permanentes en las personas, son características de los sujetos y guías de acción, son orientadores, generan conductas y permiten la convivencia con las demás personas (Gouveia et al, 2009; Premfors, 1982 y Pérez, 2007).

Estudiar a los valores permite centrar la atención en acciones pedagógicas a nivel de educación superior que refuercen acciones de convivencia de los individuos que una vez que sean egresados de nuestras instituciones llevarán la tipificación de haber egresado de ellas, lo que será conveniente si son individuos positivos y no tanto en caso contrario.

La universidad no es un lugar neutro, sino el espacio propicio para actuar de agente motivador de valores (Howard, 1981; Moosmayer, 2009 y Muscat y Whitty, 2009). El rol formador de la educación superior asume a ésta como un espacio vivencial para el cultivo de valores. Existen ciertos valores muy relacionados con la profesionalidad, como son la responsabilidad, la solidaridad, el espíritu de justicia, etc., por lo que la preparación universitaria puede formar integralmente a los jóvenes.

La informática y las telecomunicaciones llevan siempre consigo una carga valorativa, y cuando las utilizamos en la educación puede ser aprovechada para potenciar sus beneficios o convertirse en una maléfica y potente arma en contra de los valores trascendente (Pariente, 2006).

En un estudio realizado por Guadalupe Chávez en alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL se menciona que las cualidades privilegiadas por los alumnos son aquellas que los hacen: críticos, rebeldes, abiertos, ambiciosos, estudiosos e inteligentes. Al final de los estudios, los alumnos consideran importante lograr una realización personal, casarse con una persona amada, ser un profesionista exitoso y ayudar a la familia (Chávez, 2003).

Kepowicz (2007) menciona que las estrategias metodológicas enfocadas al ámbito educativo que incide en la educación mediante valores son la interacción, la comunicación el análisis de problemas, estimular a los estudiantes a que sean más inquisitivos y plantear la solución mediante alternativas. Ana Hirsch plantea que aún en el posgrado y en la investigación que se enseñe en las universidades es importante realizar los procesos mediante el estudio de los valores, que impactarán en los resultados de la vida cotidiana de los egresados de éstas instituciones (Hirsch 2007).

### *Método*

El proceso de búsqueda de información que nos pueda llevar a analizar las características de los grupos ya expuestos está basado en la determinación de datos que efectivamente sean representativos de ellos, para lo cual se definen las siguientes situaciones.

Por la cantidad de personas que se decidió consultar, el hecho de aplicar encuestas resultaba un proceso muy largo y del cual no se dispone del tiempo ni de los recursos necesarios, por lo que se decidió entregarles un cuestionario en el que podían expresar la información que se solicita para la obtención de las variables de nuestro estudio.

Las muestras aplicadas son similares a los diferentes grupos estudiados, pero por la magnitud de estudiantes de la UAZ ésta cantidad de encuestas es mayor que las demás. Se ha determinado que el proceso de obtención de datos será una muestra que incluya al 10 por ciento de los estudiantes de cada una de las licenciaturas de estudio, sin embargo hay programas educativos que no cuentan con más de cien alumnos, por lo que en esta situación se les aplicará a al menos diez de ellos, significativamente el resultado estará más cercano al valor real del grupo en cuestión, pero es un riesgo estadístico que estamos dispuestos a tomar. Con respecto a los datos ofrecidos por los docentes el dato varía, ya que el porcentaje de ellos no presenta una proporcionalidad similar en todas las IES, es más, no es el mismo al interior de cada programa, por lo que la decisión de entrevista a este grupo se presentó en entrevistar

al menos a la similitud de los estudiantes, en caso de que no se tengan cien docentes en las universidades se aplicaron al menos a diez de ellos, por lo que los resultados pueden ser analizados de manera similar. Una decisión que se tomó fue que las encuestas fueran aplicadas de manera aleatoria, pero en realidad, las encuestas se aplicaron a los estudiantes y docentes que estuvieron en la posibilidad de contestar los cuestionarios, por lo que en algunos casos los datos que se obtuvieron fueron de grupos de amigos que es de suponer cuentan si no con los mismos valores sí con valores parecidos.

En la UAZ se aplicaron 846 encuestas a estudiantes y 50 a docentes, en el ITSZN se aplicaron 144 encuestas a estudiantes y 15 a docentes y en el caso especial de la UAG, se aplicaron 51 encuestas a estudiantes y a 9 docentes. Es necesario aclarar que en este estudio la disposición de la aplicación de encuestas a los estudiantes de la UAG se dio gracias a que el acceso a ellos se tiene por que uno de los investigadores colabora en este departamento y el hacerlo en el resto de la Universidad resultó complicado; los resultados de esta investigación podrán ser un motivador para ampliar el estudio en toda ella.

El trabajo iniciará con análisis descriptivo de las características generales de los diversos grupos, y en las variables en que sea posible se realizará un estudio de correlaciones. Se utilizará una serie de tablas para destacar los principales resultados de datos que se crea que son los que más representan a los diversos grupos. Al final en donde sea posible aplicar un análisis de correlaciones se empleará esta técnica y se enfatizarán las relaciones que sean más significativas por grupos.

Las comparaciones entre los diversos segmentos será una medida de corroborar si existe evidencia estadística para rechazar o no las hipótesis planteadas al inicio de la investigación. Se sustentará el trabajo mediante el uso de correlaciones de Spearman en lugar de Pearson, ya que para el tipo de datos que se obtuvieron (no paramétricos) es el estudio adecuado según los especialistas en análisis de información. Las correlaciones encontradas se

tomarán como buenas con un nivel de significación de 5% y excelente cuando la significación sea de 1%.

## Resultados

### Estudiantes de la UAZ

Existen 31 programas de estudio, la licenciatura que más alumnos presentó fue la de Contaduría con 144 encuestas en el sistema escolarizado y 30 en el de Universidad Abierta, sin embargo, el programa que menos estudiantes reportó fue el de Ingeniero Minero con apenas 6 estudiantes. El género de los encuestados es de 41% Hombres y 61% Mujeres.

Los valores que describen de manera general al grupo se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
SEMESTRE	846	1	9	4.41	2.611
EDAD	846	17	44	20.85	2.889
PROMEDIO	846	6.2	10.0	8.463	.7108

Fuente: desarrollo propio

### Estudiantes del ITSZN

Los diferentes programas que cuenta el ITSZN son seis y están agrupados en siete categorías, de las cuales tres están categorizadas como pertenecientes al sistema de universidad abierta (LC, LA e ISC) además hay un estudiante que está en idiomas. Las frecuencias expresadas en porcentaje resultan en los porcentajes siguientes: la mayor de ellas es la Licenciatura en Administración con 25.7% y la que menos estudiantes aporta a la muestra es IEM e IA con 10.4% cada una. Los valores cuantitativos que describen de mejor manera al grupo son los que se presentan a en la Tabla 2.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos docentes del ITSZN

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
SEMESTRE	15	2	8	5.60	2.414
EDAD	15	27	54	34.80	7.437
PROMEDIO	15	7.2	9.8	8.580	.7636

Fuente: desarrollo propio

**Docentes de la UAG**

Los docentes que imparten las clases han declarado el principal programa en que imparten sus clases, es posible que parte de su carga esté también en otros programas. Esta situación nos describe que ellos pertenecen a 3 programas y solamente 2 de 9 indican que su programa principal de trabajo es la licenciatura. De manera similar a los estudiantes, a aquellos docentes que imparten en maestría, el semestre se ve aumentado en 10. El género de los docentes está expresado como 55.6% Mujeres y el resto (44.4%) Hombres. Los datos que describen cuantitativamente al grupo se expresan en la Tabla 6.

Tabla 6

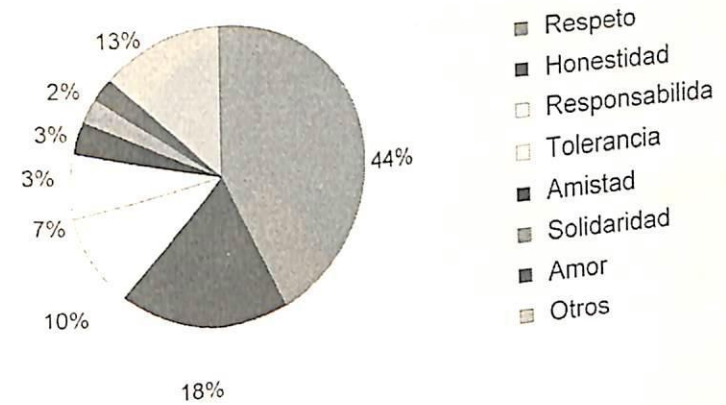
Estadísticos descriptivos Docentes de la UAG

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
SEMESTRE	9	1	13	10.22	4.236
EDAD	9	39	56	47.56	5.525
PROMEDIO	9	8.5	9.8	9.200	.4796

Fuente: desarrollo propio

Se les cuestionó a los estudiantes de la UAZ acerca de cuál es el valor más importante en su vida diaria y los resultados se presentan en la Figura 1

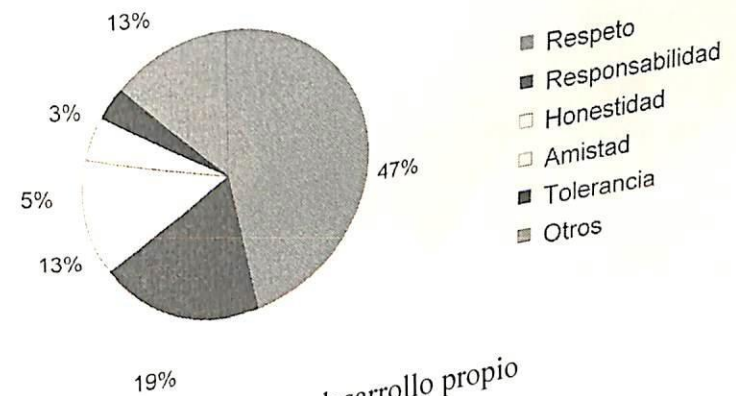
Figura 1. Valor más importante Estudiantes UAZ



Fuente: desarrollo propio

Al hacer la misma pregunta a los estudiantes del ITSZN respondieron como se observa en la Figura 2

Figura 2. Valor más importante Estudiantes ITSZN

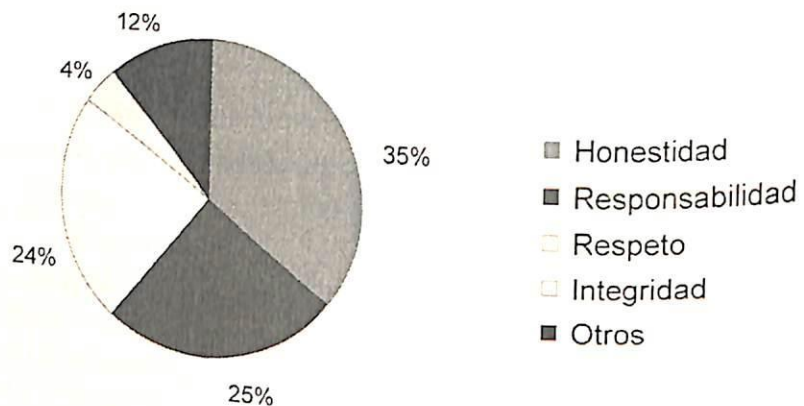


Fuente: desarrollo propio



Al hacer la misma pregunta a los estudiantes de la UAG los resultados fueron los que se presentan en el Figura 3

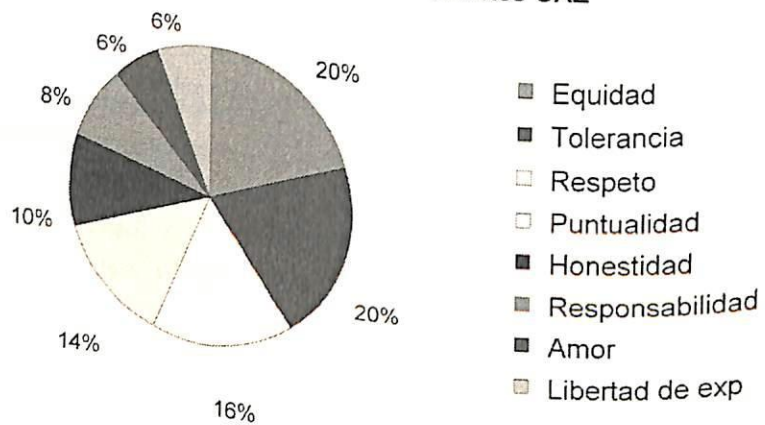
**Figura 3. Valor más importante Estudiantes UAG**



Fuente: desarrollo propio

Al cuestionar ahora a los docentes, el caso particular de la UAZ refleja las siguientes condiciones:

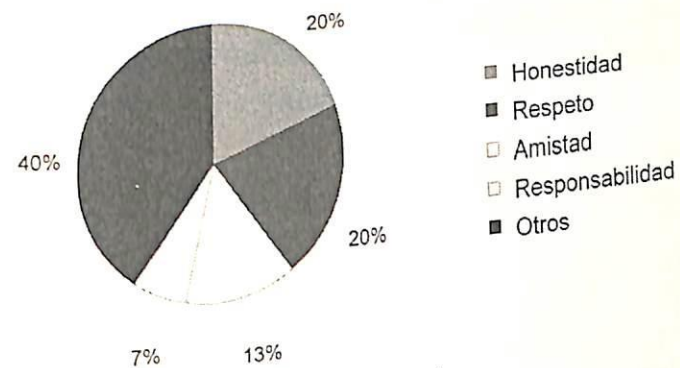
**Figura 4. Valor más importante Docentes UAZ**



Fuente: desarrollo propio

De la misma forma en que se les cuestiona a los estudiantes acerca del principal valor que practican en su vida diaria, los docentes del ITSZN expresan los siguientes en la siguiente figura.

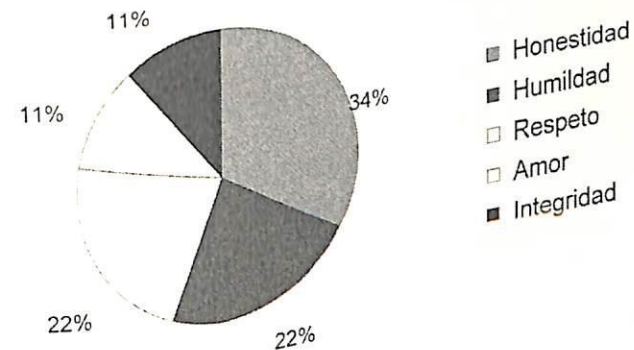
**Figura 5. Valor más importante Docentes ITSZN**



Fuente: desarrollo propio

Para los docentes de la UAG los resultados del valor más importante se encuentran en la Figura 6

**Figura 6. Valor más importante Docentes UAG**



Fuente: desarrollo propio

## Análisis

Una vez que se han graficado los resultados correspondientes a los principales valores declarados por los diferentes estratos de análisis, es posible realizar análisis conjuntos de otras variables encontradas. La primera de ellas será el “valor que han declarado que más observan en sus compañeros”; en la Tabla 7 se presenta un análisis conjunto de lo que reportaron todos los subgrupos y posterior a ello se analizarán algunos datos sobresalientes.

Tabla 7

Valor observado en los compañeros

Estudiantes		Docentes	
UAG		ITSZN	
Valor	%	Valor	%
Respeto	29.6	Respeto	25.0
Tolerancia	10.9	Responsabilidad	14.6
Amistad	10.2	Amistad	11.1
Responsabilidad	9.3	Honestidad	11.8
Ninguno	8.6	Amistad	7.8
Solidaridad	7.0	Compañerismo	5.9
Honestidad	5.1	Tolerancia	3.9
Libertad	2.7	Otros	11.8
Igualdad	2.2		
Otros	14.4		

Fuente: desarrollo propio

El respeto aparece como el valor que más observan los subgrupos en sus compañeros, pues así lo dicen todos los estudiantes y los docentes del ITSZN; sin embargo los docentes de la UAZ lo reportan como en segundo lugar y también los de la UAG (pues presenta el mismo porcentaje que el resto que están en orden alfabético). Es de especial interés mencionar que quizá por las aplicaciones de la encuesta a los docentes de la UAZ solo hayan reportado tres categorías.

La responsabilidad aparece como segundo valor en tres grupos, dos de estudiantes y uno de docentes (mismo porcentaje) y en cuarto lugar en los estudiantes de la UAZ; por lo que es el que más menciones tiene. Los docentes de la UAG presentan entre los compañeros dos valores que suponemos que son recíprocos hacia quienes contestan, compañerismo y amistad. Es de destacar

que aparece en tres subgrupos la respuesta “ninguno”, quizá porque no se ve que quienes contestan no alcanzan a percibir esta situación. Los valores amistad y tolerancia aparecen en cinco subgrupos, lo que nos da la idea de que el permanecer en estas instituciones es un factor determinante el tener amigos y ser aceptados por los demás.

Al hacer un análisis de los valores que practican los entrevistados y los que observan los compañeros se alcanza a tener la siguiente observación:

Los estudiantes de la UAZ respetan a sus compañeros y son honestos y de ellos reciben respeto y tolerancia, los del ITSZN practican el respeto y son responsables y a cambio reciben lo mismo pero en porcentajes un poco más bajos. En la UAG los alumnos ofrecen honestidad y responsabilidad y reciben respeto y responsabilidad. Con respecto a las plantas docentes la situación es así: en la UAZ se ofrece equidad y tolerancia y se recibe puntualidad y respeto, en el ITSZN se practican honestidad y respeto y a cambio se recibe honestidad y alegría y en la UAG se ofrece honestidad y humildad y se recibe compañerismo y alegría.

Se les cuestionó a los entrevistados el número de valores que pudieran nombrar en 30 segundos, y la idea fue que para posteriores análisis se podría realizar el vocabulario o la forma en que pudieran estar relacionadas aquellas ideas que están en la mente de ellos. También se aplicó esta idea con el fin de que pudieran expresar la mayor cantidad de menciones de manera espontánea y que de alguna forma sea lo que realmente traen en la mente y que la respuesta no fuera muy estudiada y encontráramos otro tipo de relaciones. Los resultados varían con respecto al número de menciones, pero para precisar estas ideas se hace uso de desviaciones estándar que pudieran permitir una comparación entre ellos, logrando una distinción entre los diversos grupos.

La tabla 8 muestra los resultados obtenidos en esta pregunta

	Media	Desv. típ.
UAZ E	4.8	2.07
ITSZN E	6.1	1.86
UAG E	4.9	1.85
UAZ D	3.5	2.0
ITSZN D	5.7	1.94
UAG D	6.4	2.19

Fuente: desarrollo propio

De estas relaciones podemos mencionar que el análisis por grupo es que los estudiantes del ITSZN tienen en mente más valores que los de las otras universidades, y esto se ve aún por que la desviación estándar es pequeña. Por parte de los docentes los de la UAG son quienes tienen más valores presentes que el resto; sin embargo, después de hacer una prueba de comparación de medias con 95% de confianza no hay evidencia de que las medias de los docentes de la UAG y el ITSZN sean diferentes. Encontramos al analizar por IES que no existe una correspondencia entre alumnos y docentes; el grupo de la UAZ (con respecto a los demás) es el que menos valores tiene en su vocabulario; pero el ITSZN tiene valores muy cercanos entre los dos subgrupos.

El hecho de contar con un vocabulario abundante en el tema en cuestión puede ser un indicador de la presencia de estas ideas en las personas y para continuar se les cuestionó el hecho de cuántos minutos al día están en los zapatos de los compañeros, es decir, qué tanto son empáticos con los demás. La tabla 9 nos da cuenta de ello.

	Empatía	
	Media	Desv. típ.
UAZ E	114.0	227.6
ITSZN E	136.9	206.57

UAG E	157.2	285.55
UAZ D	79.6	18.8
ITSZN D	53.3	81.65
UAG D	620.1	580.81

Fuente: desarrollo propio

Como se puede observar en las desviaciones estándar que se reportan, los valores son difíciles de comparar entre los grupos. Las respuestas que obtuvimos oscilan desde 0 minutos hasta todo el día (1440); estos valores resultan difíciles de comparar, pues se cree que aún en sueños sea difícil la empatía con los demás.

Vale la pena destacar que los estudiantes más empáticos son los de la UAG, y son a su vez superados por sus propios docentes en casi cuatro veces. Con los resultados obtenidos, no hay evidencia estadística en un 95% de confianza que los valores expresados por los estudiantes de la UAG y los de la UAZ sean estadísticamente diferentes.

Una vez que se tiene la percepción de los valores se está en posibilidades de realizar actitudes críticas a los diferentes medios de comunicación que se tiene acceso. Bajo esta situación nos dimos a la tarea de cuestionarles si son capaces de identificar a aquellos programas de radio y televisión que tengan contenidos basados en valores. Las respuestas se sintetizan en la Tabla 10.

	Radio y TV	
	Media	Desv. típ.
UAZ E	1.9	4.6
ITSZN E	2.5	2.4
UAG E	1.1	1.4
UAZ D	2.4	1.1
ITSZN D	2.5	1.1
UAG D	1.7	0.7

Fuente: desarrollo propio

Al analizar los datos obtenidos en la tabla anterior podemos destacar ciertas características y se comenzará a estudiar el parecido de los valores que tienen los estudiantes en casa y los que se practican en su escuela. En la UAZ se tiene el porcentaje más bajo y en la UAG el más parecido, lo que nos permite suponer que los padres de familia estarán más satisfechos de que las ideas expresadas en su institución sean las más similares. Con respecto a los docentes el ITSZN presenta niveles más bajos en este rubro, y de nueva cuenta el profesorado de la UAG es quien más altos niveles presenta, ya que en opinión de los autores el 84.4% representa estadísticamente que los valores de ellos son los mismos en casa y en la escuela. Lo contrario se puede decir de los docentes del ITSZN pues tienen un 58% de parecido.

Al analizar la cuestión de la adquisición de los valores en las instituciones alcanzamos a observar que los porcentajes son bajos, lo que nos da una idea de dos situaciones, por un lado el total de valores que expresan se ha adquirido con una pequeña pero significativa parte en la escuela donde están y por el otro que dentro de la similitud de ellos es poco lo que adquieren en la escuela. Con respecto a los docentes destaca el valor tan alto de los docentes de la UAZ, pues supera a todos los grupos de encuestados con casi un 80% de respuestas, esto nos permite inferir que esta institución para ellos es la principal fuente de este tipo de formación. Para el resto de los docentes, los porcentajes son parecidos a los de sus propios estudiantes.

Al preguntárseles acerca de los profesores que practican los valores en su institución encontramos porcentajes de 58% a 78% en el mismo sentido de la UAZ a la UAG. Los docentes que observan en sus compañeros la práctica de valores reportan una discrepancia con respecto a los estudiantes ya que de valores reportan una discrepancia con respecto a los estudiantes ya que mayor porcentaje (89.8%) y el menor de todos los grupos lo tienen quienes laboran en el ITSZN con apenas 36.7%. Esto nos lleva a realizar el contraste de datos en los diferentes grupos de docentes; los que observan un porcentaje alto en sus compañeros estarán reportando que la gran mayoría tiene valores similares, y quienes reportan resultados diferentes observarán valores diferentes en sus compañeros. Esta situación es congruente con la pregunta

inicial que se analizaba al inicio del presente trabajo, pues este grupo (UAZ) reporta apenas tres valores en los compañeros. Lo que nos da consistencia en las respuestas obtenidas.

La última pregunta de este grupo está enfocada a ver si el tener valores como estudiante impactará como profesionalista, es decir, si el ser profesionista es una idea técnica o ética y los resultados se pueden apreciar con la siguiente información. Los resultados de todos los grupos van del 71% al 90% lo que nos dice de todos ellos que efectivamente la ética será un buen referente de los profesionistas actuales o futuros.

Como dato adicional podemos observar que las desviaciones estándar de estas cuestiones son muy similares y podemos decir que los resultados son estadísticamente similares.

Para complementar la pregunta anterior hay una cuestión que complementa la transmisión de valores y es la que se les hace acerca del valor que los definirá como buen profesionista. Los resultados se presentan en la Tabla 12.

Tabla 12  
Valor que los define como buenos profesionistas

Estudiantes				Docentes							
UAZ		ITSZN		UAZ		ITSZN		UAG			
Valor	%	Valor	%	Valor	%	Valor	%	Valor	%		
Responsabilidad	32.2	Responsabilidad	56.9	Responsabilidad	33.3	Cooperación	18.0	Respeto	26.7	Respeto	22.2
Respeto	14.9	Honestidad	11.1	Honestidad	17.6	Convivencia	14.0	Responsabilidad	20.0	Responsabilidad	22.2
Honestidad	11.3	Respeto	8.3	Respeto	17.6	Generosidad	14.0	Honestidad	13.3	Honestidad	11.1
Tolerancia	8.2	Tolerancia	4.2	Ética	7.8	Ética	12.0	Trabajo	13.3	Honradez	11.1
Ninguno	6.0	Ética	2.8	Integridad	5.9	Solidaridad	10.0	Ética	6.7	Humildad	11.1
Otros	27.4	Otros	16.7	Otros	17.6	Otros	32.0	Otros	20.0	Otros	22.2

Fuente: desarrollo propio

De la Tabla 13 podemos observar que al igual que los resultados obtenidos como el valor que más practican, la responsabilidad es el que más expresan como el más importante, sin embargo, los docentes están seguros que el respeto es quien más los colocará como tales. Vale la pena destacar que en los docentes de la UAZ no aparece ninguno de éstos y los que están presentes tienen que ver con la convivencia con los compañeros; quizá por laborar como docentes más que hacerlo como profesionistas de otras áreas.

Para terminar este grupo de preguntas se les cuestiona acerca de la transmisión de valores en la institución, en una pregunta tipo Likert, se plantea si es mala, regular, buena o excelente y los resultados se expresan en la Tabla 14.

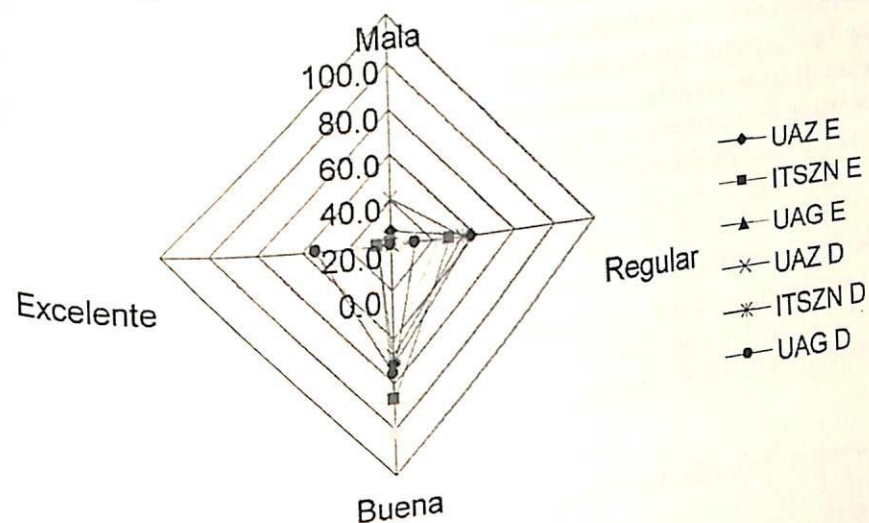
Tabla 13. Transmisión de valores por las IES

	UAZ E	ITSZN E	UAG E	UAZ D	ITSZN D	UAG D
Mala	5.7	0.7	0.0	0.0	20.0	0.0
Regular	37.7	27.1	3.9	22.0	33.3	11.1
Buena	50.7	66.0	80.4	42.0	46.7	55.6
Excelente	5.9	6.3	15.7	36.0	0.0	33.3
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Promedio	64.2	69.4	77.9	78.5	56.7	80.6

Fuente: desarrollo propio

En la Tabla 13 el promedio se obtuvo multiplicando el resultado bueno por 25%, el regular por 50%, el bueno por 75% y el excelente por 100%, solo para indicar cómo es que en general ven este proceso. De manera tal que el valor cercano al 100% es excelente y el cercano al 25% es malo. Quien más alto ve la transmisión son los docentes de la UAG y los del ITSZN más bajo. El resultado visto de manera ilustrada se presenta en la gráfica radial siguiente.

Figura 7 Transmisión de valores en las IES



Fuente: desarrollo propio

Se observa que solo un grupo reporta una mala transmisión de valores y es ITSZN D, pues los demás son imperceptibles, por el contrario una gran parte están en los resultados de la transmisión buena.

### Relaciones encontradas en los valores propuestos.

Se les cuestionó a los diversos grupos acerca de una serie de valores propuestos para ver cuáles de ellos están considerados como poco importantes, importantes y muy importantes, y las relaciones se obtienen a través de las correlaciones de Spearman entre ellos, además se aplicó esta técnica en las primeras variables (los datos que ya se analizaron hasta este momento), para ver si se podían encontrar datos que fueran significativos. Se utiliza un criterio de selección para aquellos valores encontrados con nivel de significación inferior al 5% o inferiores al 1% y los resultados se discuten a continuación.

### *Estudiantes de la UAZ*

Dentro del primer grupo se encuentran 20 correlaciones con grado de significación del 1%, la mayoría tiene relaciones inferiores a 0.2, lo que nos indica que a pesar de que son altamente significativas no hay muy buena relación de dependencia de unas con otras; las más alta es la que relaciona la transmisión de valores con el contar con docentes que practiquen los valores y tiene un valor de 0.416.

Con respecto al segundo grupo tenemos 42 correlaciones con un grado de significación inferior al 1%, la mayoría con resultados inferiores a 0.2. La más alta es la que relaciona la sencillez con la equidad y tiene un valor de 0.335, Equidad con servicio están relacionadas en 0.313, solidaridad con honestidad en 0.309 y servicio con solidaridad en 0.3.

### *Estudiantes del ITSZN*

Al analizar los resultados del primer grupo, observamos que hay siete correlaciones con grado de significación inferior al 1%, la más alta es la que relaciona el ser buen profesionista con tener profesores que practiquen los valores en un valor de 0.369. La transmisión de valores está relacionada con la semejanza de los valores entre la casa y el ITSZN con un valor de 0.316.

Con respecto a los datos del siguiente grupo observamos que hay 17 correlaciones significativas al 1%, las más altas son equidad con solidaridad con valor de 0.376 y sencillez con honestidad en 0.339.

### *Estudiantes de la UAG*

Al analizar el primer grupo de datos se tiene que hay apenas 5 correlaciones significativas al 1% y las más altas son las que relacionan la edad con el promedio obtenido (0.384) el tener profesores que hablen de valores está relacionado con los valores que se adquieren en la UAG (0.381), el ser buen profesionista está relacionado con los valores similares de la casa con la UAG (0.389), El ser buen profesionista está relacionado con tener profesores que

practiquen los valores (0.403) y la transmisión de valores está relacionada con tener profesores que hablen de valores (0.438). Existen relaciones significativas al 5% que resultan interesantes pues se encuentra que los valores que se adquieren en la UAG están inversamente relacionados con los programas que ven que hablan de valores (-0.329) y los valores adquiridos en la UAG están inversamente relacionados con el promedio de los estudiantes (-0.305).

Con respecto a los datos obtenidos del segundo grupo alcanzamos a observar que existen 15 correlaciones con significación inferior al 1% las más destacadas son equidad y servicio (0.616), libertad con sencillez (0.582), libertad con equidad (0.560), libertad con servicio (0.488), libertad con tolerancia (0.463) y respeto y honestidad (0.485).

### *Docentes de la UAZ*

El análisis de los datos del primer grupo reporta que solo existen dos datos significativos al 5% y son los que relacionan el que los profesores practican los valores y la similitud de valores entre la casa y la UAZ (0.280) y el ser buen profesionista con tener profesores que practiquen los valores (0.335).

El análisis de los datos reportados en el siguiente grupo nos muestra que hay tres correlaciones significativas al 1% y son las que correlacionan la responsabilidad y la integridad (0.385), el respeto y la honestidad (0.395) y la sencillez con la equidad (0.579).

### *Docentes del ITSZN*

Los análisis correspondientes al primer grupo de variables nos muestra que hay solo una correlación significativa al 1% y es la que presentan la transmisión de valores con la cantidad de valores que pueden expresar en 30 segundos, y lo interesante es que ésta es negativa y muy buena (-0.920). Con niveles de significación al 5% encontramos relaciones entre buen profesionista y los que observan en la radio y la TV (0.606) y la empatía con los demás está relacionada con tener profesores que hablen de valores (0.518).

Al analizar los resultados del segundo grupo tenemos 6 correlaciones con niveles de significación del 1%, y se presentan entre honestidad y responsabilidad (0.739), servicio e integridad (0.701) libertad y sencillez (0.680) y servicio y honestidad (0.582); resalta con un valor negativo la relación entre libertad y honestidad con valor de (-0.648).

### *Docentes de la UAG*

Del primer grupo de datos no se encontraron relaciones con nivel de significación aceptable ni para 5% ni para 1% tampoco. Con respecto a los datos del segundo grupo solamente se encontró una correlación significativa al 1% que es la que existe entre equidad y servicio (0.816); sin embargo vale la pena destacar que en 4 de los valores solicitados todos los docentes los anotaron como muy importante por lo que no genera variación en este rubro y por lo tanto no hay correlación.

### *Conclusiones*

Primera. Los datos estadísticos encontrados nos aportan evidencia de que las IES analizadas presentan diferencias en los diversos grupos, tanto de alumnos como de docentes, por lo que se rechaza la primera hipótesis auxiliar. En ella es posible observar que las situaciones relacionadas con los primeros valores expresados por los estudiantes son mayoritariamente coincidentes no así por los docentes que los datos varían entre las diversas IES de estudio.

Segunda. La diferencia de valores que presentan los estudiantes es posible que sea estadísticamente diferente, sin embargo es posible observar que algunos valores son bien observados por todos los grupos, respeto, honestidad, responsabilidad, etc., lo que nos permite dar una idea general de que la variación entre los muchachos existe, pero expresan siempre ideas globales; los resultados por instituciones nos permiten observar que con respecto a la identificación de valores no es tan grande y podrían estar en un cierto rango general.

Tercera. Se rechaza la hipótesis que plantea que los docentes tienen visiones similares sin importar las IES de pertenencia, pues alcanzamos a ver que estadísticamente existen relaciones diferentes entre estos tres grupos de estudio.

Cuarta. Se rechaza la hipótesis general que plantea que los individuos pertenecientes a estas tres IES tengan características similares, pues lo demostramos al rechazar las hipótesis auxiliares, y alcanzamos a observar que existe una diferencia entre lo que expresan los docentes y estudiantes de la UAG, pues las correlaciones nos han demostrado que los alumnos han integrado este tipo de cualidades porque son más similares a las que viven en casa y la escuela o porque los docentes que les imparten clases en un mayor porcentaje que en los demás grupos aparece en esta institución.

## Referencias

- Angelucci, Luisa; Juárez, José F; Dakduk, Silvana; Lezama, José; Moreno, Agustín; Serrano, Arturo (2008) Jerarquía de valores en estudiantes universitarios. *Argos* Vol 25 N° 48 (2008).
- Aubert, Nicole; Vincent, De Gaulejac (1993) El Coste de la Excelencia. *Paidós Ibérica* 1993 Barba Martín, Leticia; Alcántara Santuario, Armando (2003) Los valores y la formación universitaria. *Reencuentro*, Diciembre Número 038. UAM X México DF.
- Carmona, Eduardo Alejandro; Chávez Cháirez, Rubén; Palomo Juárez Sergio Humberto (2009) Los valores éticos en los estudiantes de licenciatura de la región supraburbana de la Ciudad de Zacatecas como base de la cultura organizacional. *Foro DIA UAZ Zacatecas, Zac 4 y 5 de diciembre de 2009*.
- Carmona, Eduardo Alejandro; Chávez Cháirez, Rubén; Palomo Juárez Sergio Humberto (2010) Los valores éticos en estudiantes y docentes del Instituto Tecnológico Superior Zacatecas Norte como base de la cultura organizacional.; 4° Coloquio de Investigación de cuerpos académicos en ciencias económicas y administrativas. *UAA Aguascalientes, Ags. 24 y 25 de junio de 2010*.
- Chávez González, Guadalupe (2003) Estudiantes, valores y tendencias valorales en la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. *Reencuentro*, Diciembre Número 038 UAM X. México DF.
- Dakduk, Silvana; Angelucci, Luisa; Serrano, Arturo (2008) Los valores de consumo de los jóvenes universitarios. *Debates IESA*, Volumen XIII número 2.
- García, Rafaela; Fernández, Ma Reina; Sales, Ma Auxiladora; Moliner, Ma Odet (2006) Elaboración de instrumentos de medida de las actitudes y opiniones del profesorado universitario hacia la ética profesional docente y su papel como transmisor de valores. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Año 12 vol 001. Valencia, España.

- Gouveia, Valdíney; Milfont, Taciano; Fischer, Ronald; Peçana de Miranda Coelho, Jorge Arthur (2009) Teoría funcionalista Dos valores humanos: Aplicações para organizações. *RAM – Revista de Administração Mackenzie* V10 N 3. Sao Paulo, Brasil.
- Hirsch Adler, Ana (2007) Valores profesionales. Entrevista a once académicos de Universidades españolas. *Reencuentro*, Agosto Número 049. UAM X. México DF.
- Howard, John A. (1981) Values in private higher education. A version of the good life. *American Association of Presidents of Independent Colleges and Universities*, December 198. Scotsdale, Arizona.
- ITSZN (2020) Página web <http://www.itszn.edu.mx/>
- Kepowicz Malinowska, Bárbara (2007) Valores profesionales: Valores de los docentes y valor de la docencia. *Reencuentro*, Agosto Número 049. UAM X. México DF.
- Moosmayer, Dirk C (2009) Management academic's intention to influence values model development and evaluation. *Academy of Management Proceedings*; 2009, p1-6, 6p EE UU.
- Muscat, Eugene; Whitty, Michael (2009) Social Entrepreneurship: Values- Based Leadership to Transform Business Education and Society. *Business Renaissance Quarterly*; Spring 2009, Vol. 4 Issue 1, p31-44, 14p EEUU.
- Pariente Fragoso; José Luis (2006) Los valores y las TICS en las instituciones educativas. *Pixel bit. Revista de Medios y Educación*, Julio. Número 028. Sevilla España.
- Payan Porras, Teresita C; Guerra Álvarez, Margarita; Martínez López, Nelda Ruth; García-Sierra; J Rosalinda (2005) Valores e identidad en los estudiantes de ingeniería del Instituto Politécnico Nacional. *Reencuentro*, Agosto Número 043 UAM X. México DF.
- Pérez Castro, Judith (2007) La educación y su papel en la formación en valores. *Reencuentro* Agosto Número 049. UAM X. México DF.



Pestaña de Martínez; Pilar. (2004) Aproximación conceptual al mundo de los valores Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Julio-diciembre año/vol 2, numero 002. Madrid España.

Premfors; Rune (1982) Values and values tradeoffs in higher education policy. Policy Sciences 14 (1982)365-378.

UAG (2010). Filosofía de la UAG <http://www.uag.mx/201/filosofia.htm>

UAZ (2005). Modelo Académico UAZ Siglo XXI. UAZ. Primavera 2005.

UAZ (2009) Primer Informe del Rector MC Francisco Javier Domínguez Garay. Septiembre de 2009. (s/e)

Valbuena, María; Morillo, Roselía; Salas, Doris (2006) Sistema de valores en las organizaciones. Omnia; año/vol 12, número 003. Maracaibo, Venezuela.

## RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA. ESTADO DEL ARTE EN LATINOAMÉRICA

Enrique Limón Suárez  
Universidad Cristóbal Colón

### *Enfoque clásico vs. Enfoque socioeconómico*

Es preciso, en primera instancia, ubicar a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en el contexto de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) dado su común denominador que las caracteriza, la Responsabilidad Social (RS) y la Ética.

Un primer planteamiento está dado por el Prof. Milton Friedman (citado por Simon 1986) quien argumentaba que "Solamente hay una responsabilidad social de los negocios: utilizar sus recursos y desarrollar actividades diseñadas para incrementar sus ganancias, siempre y cuando permanezcan dentro de las reglas del juego, es decir, que se dediquen a la competencia abierta y libre sin el engaño ni el fraude" (p. 271); esta postura ha sido un referente determinante en el mundo de las organizaciones, cabe recordar que "a principios del siglo XX la misión de las compañías privadas era exclusivamente económica". (Koontz y Weihrich 1998 p. 62).

Sin embargo la movilización en pro de los derechos civiles generó cambios sustanciales en esa perspectiva, así "en la década de 1960 los activistas sociales empezaron a cuestionar el objetivo económico único (obtener ganancias) de las firmas comerciales" (Robbins y Coulter 2000 p.142).

Desde el enfoque sistémico, la empresa (y el conjunto de las organizaciones) se relaciona e interactúa hacia el exterior, con clientes, proveedores, competidores, gobierno, sociedad, y hacia el interior con

empleados y accionistas; por lo tanto, estaría siendo parcial la concepción de RSE al no considerar a todos los actores involucrados y centrar la atención en los accionistas (ganancias o utilidades); al estar ignorando, para decirlo en palabras de Paluszek, la "seria consideración del impacto en la sociedad de las acciones de las compañías". (Citado por Koontz y Weihrich 1998 p. 62).

En la actualidad, la RSE desde su fundamentación ética (Cortina 1996) plantea las claves para que la empresa sea ética y rentable, que la eficacia no esté reñida con la equidad, que las decisiones tomadas se ubiquen en un nivel postconvencional (nivel moral de justicia), es decir, que en las decisiones, sean considerados los impactos en otros, excluyendo tener por justo lo que solo satisface las necesidades de un grupo.

En ese orden de ideas surgen los siguientes cuestionamientos:

- "¿Una organización es efectiva si es rentable pero su fuerza laboral está descontenta?"
- ¿Es efectiva si ha captado grandes mercados durante el año pero enfrenta amenazas en materias primas o en sus medios de producción?
- ¿Es efectiva si impulsa la capacidad de producción con nueva tecnología pero al hacerlo molesta a la comunidad o a los clientes locales?" (Cunningham, Aldag y Swift citado por Limón, 2004 pp. 122-123).

Al respecto Adela Cortina (1996) señala que la empresa está cambiando "sustancialmente en los últimos tiempos, desde entenderla como el terreno de hombres sin escrúpulos, movidos exclusivamente por el afán de lucro, a considerarla como una institución socioeconómica que tiene una

seria responsabilidad moral con la sociedad, es decir, con los consumidores, accionistas, empleados y proveedores". (p. 81).

En síntesis, tal como lo señalan Robbins y Coulter (2000), la RSE está polarizada entre dos planteamientos opuestos:

- la posición clásica, orientada a la maximización de las ganancias y
- la posición socioeconómica, orientada a la protección y mejoramiento del bienestar de la sociedad.

#### *Altruismo vs. Obligación y responsabilidad*

Sin embargo, la discusión no termina ahí, en esa segunda posición (socioeconómica), se pueden identificar dos vertientes, Garza Treviño (2000) da cuenta de ello:

- una desde la perspectiva del altruismo y
- otra desde la perspectiva de la obligación y responsabilidad primordial basada en principios y compromisos.

Andrew Carnegie (1899) en su libro titulado *The Gospel of Wealth* (El evangelio de la riqueza) ya hablaba de la responsabilidad social de las empresas, pero con un sentido paternalista, proponiendo que las personas más afortunadas deben ayudar a los que menos tienen (citado por Stoner, Freeman y Gilbert Jr. 1996).

Esa idea alude a la perspectiva del altruismo, y si bien, desde finales

del siglo XX el movimiento de RS ha adquirido mayor fuerza apostando por el resurgimiento de valores en la sociedad y reflejando el interés de las organizaciones por involucrarse con la sociedad civil (Martínez de Carrasquero 2007), dicha perspectiva del altruismo debe ser diferenciada de la RSE. esta va más allá,

...no quiere ser filantropía pura (la clásica donación caritativa que no tiene relación alguna con la actividad de la empresa), tampoco filantropía interesada (la donación caritativa del producto de la empresa para promocionarlo y abrir nuevos mercados) que no son sostenibles en el tiempo, no guardan relación con la acción misma de la organización, y no tienen una visión integral de la sociedad y de la ubicación de la organización en ella. (Vallaey 2004 p.1).

De hecho, el término Responsabilidad Social en su concepción más trascendente debe desvincularse (Vallaey 2007) como sinónimo de términos tales como: generosidad social, beneficencia social o iniciativa de solidaridad, lo cual es una confusión muy usual en América Latina.

¿Puede ser considerada responsable una empresa que patrocina campañas de beneficencia social y en su operación incurre en daños y engaños al personal, a clientes, a proveedores, a la comunidad, al medio ambiente?

La respuesta a tal cuestionamiento debe reflexionarse de la manera mas seria, comprometida y profunda, toda vez que pone a la empresa y su accionar en la mesa de la discusión ética. Por lo tanto, una postura que no puede ni debe ser considerada como una práctica aceptable, es cuando se plantean acciones de RS como "estrategia para esconder y maquillar prácticas institucionales irresponsables detrás de buenas acciones de generosidad social. La responsabilidad social no tiene nada que ver con eso" (Vallaey 2007 p. 4); y si de la ética empresarial se trata, habría que preguntarse si "¿Es pues: una necesidad, un efecto cosmético, o incluso un nuevo opio del pueblo, que adormece la conciencia de los explotados para que no se percaten de que lo son?" (Cortina 1996 p. 76).

En suma, la RSE no debe ser entendida como una expresión de su solidaridad filantrópica para con la sociedad, en contrapartida se propone que sea adoptada como una filosofía de gestión que se refleje en la práctica diaria de la empresa en todos sus ámbitos de competencia, para que, emanada desde la alta gerencia, pueda garantizar que no entre en contradicción con los deberes que adquiere para con la sociedad (Vallaey 2007).

Hoy día, la empresa ha cambiado su papel y su significado, "se ha convertido en un factor de cambio e influencia social. Lo que las compañías hacen o dejan de hacer afecta de manera significativa a su entorno y a su ámbito más directo" (Garza 2000 p. 362); en ese sentido la RS "alude al modo en que la empresa u organización se relaciona e impacta en la sociedad a través de sus prácticas, y a la influencia que la sociedad y las expectativas de los actores sociales tienen sobre ésta" (Martínez de Carrasquero 2007 p.3).

He ahí el sustento de la RSE, la Ética, cuyo planteamiento descansa en el modelo de la ética de la responsabilidad de Max Weber que

...ordena tener en cuenta las consecuencias previsibles de las propias decisiones y las circunstancias en que se toman... [y] prohíbe recurrir a medios dudosos bajo pretexto de conseguir fin bueno, porque para él nunca un buen fin justificará la elección de un medio dudoso" (Cortina 1996 p. 78).

Esta postura la comparten Hill y Jones (1996) al afirmar que "cuando las empresas evalúan decisiones desde una perspectiva ética, debe haber una presunción que favorezca la adopción de cursos de acción que aumenten el bienestar de la sociedad en general" (p. 61).

La llamada ética empresarial toma auge en la segunda mitad del siglo XX aportando herramientas para tratar la complejidad moral en la toma de decisiones, porque la manera en que una empresa alcanza sus objetivos "cae

dentro de la esfera de la ética” (Sisk y Sverdlik 1979 p. 71). Es entonces imperativo enfocar a la RSE desde la perspectiva de la obligación y responsabilidad primordial basada en principios y compromisos, entendiendo que no es una opción, no es cuestión de voluntad, la RSE implica un compromiso que se adquiere, al momento mismo en que nace una empresa, con todos aquellos con los que se relaciona, directa e indirectamente; en el mejor de los casos se traduce en “una teoría de gestión que obliga a la organización a situarse y comprometerse socialmente en y desde el mismo ejercicio de sus funciones” (Vallaey 2007 pp 3-4).

Así entonces queda relacionada la ética con la gestión, traduciéndose en cuatro procesos interdependientes (Vallaey 2007):

- Buena gobernanza de la organización
- Diálogo con y la rendición de cuentas a las partes interesadas
- Gestión de los impactos medioambientales y sociales
- Alianzas para participar en el desarrollo social y ambientalmente sostenible.

### **La Ética de las organizaciones**

Adela Cortina (1996) conceptualiza a la ética como un saber para actuar de un modo racional, y afirma que actuar de un modo racional implica tomar decisiones prudentes y moralmente justas; en el ámbito de las organizaciones la teoría de la ética establece una condición básica: cada tipo de organización debe averiguar cual es su meta, lo que le da sentido enmarcado en un fin social, “porque toda organización se crea para proporcionar a la sociedad unos *bienes*, en virtud de los cuales queda legitimada su existencia ante la

sociedad”. (Cortina 1996 p. 22). Tales *bienes* se clasifican en externos e internos, los primeros son propios del común de las organizaciones, no las distinguen, ejemplo de ello son el prestigio, el dinero, el poder; los segundos son aquellos que les son propios, que las hacen insustituibles, por los que cobra todo su sentido y que la sociedad les reclama.

El problema se da cuando las organizaciones pierden su rumbo, se centran en los bienes externos y la sociedad se desmoraliza; ante ello “para moralizar la sociedad sería necesario entonces que las distintas organizaciones recuperaran el sentido de la actividad que les es propia, que reflexionaran seriamente sobre cuales son los bienes internos a esa actividad, como también sobre los medios adecuados para actuar en esa dirección”. (Cortina 1996 p. 24).

La teoría propone entonces los siguientes pasos para diseñar una ética de las organizaciones (Cortina 1996):

- 1º. Definir los bienes internos que le son propios
- 2º. Identificar los medios adecuados y los valores a incorporar
- 3º. Indagar que hábitos se han de ir adquiriendo, la organización y sus miembros, para incorporar esos valores
- 4º. Discernir que relación debe existir con otros actores
- 5º. Discernir la relación que debe existir entre sus bienes internos y externos

Por lo tanto, es preciso aclarar que con base en los referentes sociales

se identifican tres dimensiones de la ética: cívica, aplicada y empresarial. En términos de su operacionalización, las decisiones pueden darse desde dos perspectivas: ética dialógica con racionalidad comunicativa o bien ética dialógica con racionalidad estratégica. En función del momento ético se ubican dos concepciones: la ética deontológica y la ética teleológica, a continuación se explicitan tales conceptos.

Por ética empresarial se debe entender, aludiendo a la raíz etimológica *êthos*, el carácter o modo de ser de la empresa, que se traduce o refleja en sus decisiones, para lo cual es preciso, como ya se apuntó anteriormente, identificar los bienes internos que le son propios y que la distinguirán en el marco de las organizaciones, implica acuerdos al interior de la empresa que bien pueden plasmarse en un Código de Ética.

La ética aplicada hace alusión a los acuerdos emanados del sector al que pertenece la empresa, es decir, al ámbito de las organizaciones; es necesario descubrir las necesidades de la sociedad que se han de satisfacer, hacia las cuales se deberán dirigir los esfuerzos de las organizaciones dándole el sentido y legitimidad ante la sociedad, además de definir y establecer en consecuencia las metas, los valores y hábitos necesarios para alcanzar tales metas.

Si la ética empresarial debe tomar como referente inmediato a la ética aplicada, resulta también una condición indispensable considerar como referente primordial a la conciencia moral alcanzada por la sociedad, los principios y valores universales acordados como mínimos compartidos, por ejemplo la libertad, la igualdad y la solidaridad, luego entonces debe acudir a la llamada ética cívica.

En las relaciones de la empresa con los diversos actores involucrados, por ejemplo con su personal, clientes, proveedores, accionistas, comunidad, surge la necesidad de establecer acuerdos en el marco de una normatividad

moral. Para ello se recurre a la ética dialógica, entendida como la consideración de aquellos afectados involucrados en la relación y que por medio del diálogo se resuelven los conflictos de intereses; pudiendo ser desde una de dos perspectivas: aceptándolos como interlocutores con derecho a exponer sus intereses, a dialogar para llegar a un común acuerdo bajo la premisa ganar-ganar, esto se conoce como racionalidad comunicativa; o bien ubicando a sus interlocutores solo como medios para lograr sus fines, no valorando su condición moral, actuando bajo la premisa de ganar-perder, esta es la llamada racionalidad estratégica.

Es entonces cuando se habla de los modos de orientar racionalmente la acción para tomar decisiones prudentes y justas, esto es, cuando con plena conciencia de los fines últimos se hacen elecciones, en relación con ellos, de los medios más adecuados para alcanzarlos, pero tomando en consideración el derecho vigente y las convicciones morales imperantes, sin descartar la posibilidad de que alguna norma no sea justa, aún cuando exista, ante lo cual debe tenerse el interés de averiguar que valores y derechos han de ser racionalmente respetados.

Como ya se ha insistido, la RS no debe ser entendida como sinónimo de altruismo o filantropía, en esencia se refiere al entendimiento y aceptación voluntaria por asumir la responsabilidad de atender los deberes que surgen de considerar a las personas como sujetos de derechos, y esta es precisamente la concepción de la ética deontológica, que descansa en la teoría clásica de la ética de la responsabilidad sustentada por Max Weber (1929); pero también está el enfoque de la ética teleológica o consecuencialista, es decir, cuando en las decisiones solo se consideran los resultados buscados, entonces la atención se centra en los fines y deja en segundo plano los medios para alcanzar tales fines. Llegando en ocasiones a incurrir en medios no éticos por conseguir un fin ético.

### *Teoría de los Stakeholders*

Habiendo tomado auge en la década de los 80's en el siglo pasado, la teoría de

los Stakeholders se sustenta en las relaciones de la empresa con su entorno, vinculada a la exigencia de la sociedad norteamericana de los años 50's y 60's, con el movimiento en pro de los derechos civiles, respecto de considerar algo más que beneficios económicos de las empresas y trascender a beneficios sociales.

Una postura teórica de la RSE descansa en Milton Friedman, orientada a la consecución de beneficios para los accionistas (Shareholders), pues bien, en el extremo opuesto y en concordancia con la perspectiva socioeconómica, se ubica la postura orientada a considerar la responsabilidad para con una amplia gama de actores con los que se relaciona la empresa (Stakeholders). "La teoría de la responsabilidad de la empresa basada en los stakeholders tiene mayor atractivo ético, al menos cuando se entiende la ética en un sentido amplio". (Argandoña 1998 p. 1).

La teoría de los Stakeholders afirma que la empresa no está configurada solo por uno o dos grupos de intereses, sino por muchos grupos de los que depende su supervivencia y largo plazo, siendo este precisamente el punto de comparación entre el enfoque clásico centrado en los accionistas y el nuevo enfoque centrado en las partes interesadas.

La Dra. Elsa González Esteban (2001) de la Universidad Jaume I, en su trabajo de tesis doctoral apunta que la primera definición del término Stakeholders se encuentra en un memorando de 1963 de la Stanford Research Institute, refiriéndolo como aquellos grupos sin cuyo apoyo la organización podría dejar de existir, citado a su vez, por cierto, por Edward Freeman.

Posteriormente, Edward Freeman (1984), uno de los principales exponentes de tal teoría, los define como "cualquier grupo o individuo que puede afectar o ser afectado por la consecución de los objetivos de la empresa" (citado por Argandoña 1998 p. 7). El concepto se enriquece con la definición de R. T. de George (1982) que los identifica como "Aquellos hacia los que la empresa tiene cualquier obligación moral" (Citado por González 2001 p. 199).

## *El movimiento de la Responsabilidad Social Empresarial*

Existe una visión equivocada de la RSE cuando se manifiestan expresiones tales como que *la responsabilidad vende, la ética impide hacer negocios*; afortunadamente hoy día, existen iniciativas que son referentes y evidencias que dan cuenta de lo que debe entenderse por RSE. Por citar algunos casos relevantes, se enlistan los siguientes:

- El Pacto Mundial promovido en 1999 por el Secretario General de Naciones Unidas, Kofi Annan, a partir de la necesidad de alinear las políticas y prácticas corporativas con los valores y objetivos éticos universalmente aceptados.
- En Francia existe una ley que obliga a las empresas a tomar en cuenta y reportar sus impactos sociales y medioambientales.
- En México en el año 2005, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) conjuntamente con la Universidad Anáhuac y 10 grandes empresas instaladas en el país, entre ellas, Novartis, Coca Cola, Pemex, Banco Santander Serfin, pusieron en marcha un programa para orientar a 100 pequeñas y medianas empresas a manejarse con procesos éticos.
- Destaca también la presencia de organismos tales como el Centro Mexicano para la Filantropía (CEMEFI) que desde el año 2000 entrega el Distintivo ESR (Empresa Socialmente Responsable); Alianza para la Responsabilidad Social Empresarial (ALIARSE) que opera en México desde el año 2000, integrado por diversas cúpulas empresariales; Forum Empresa, en el continente americano; Corporate Social Responsibility Campaign de la Unión Europea; Social Enterprise Knowledge Network de Estados Unidos, Latinoamérica y Europa liderado por la Harvard Business

School; Complexus (Consortio Mexicano de Programas Universitarios para el Desarrollo Sustentable); Comercio Justo (alternativa económica y comercial).

- En cuanto a normatividad, existen normas y estándares internacionales con indicadores de impactos sociales, entre ellas ISO 14000 (Medio ambiente), GRI (Reportes), SA 8000 (Laboral), AA 1000 (Informes), Modelo de Excelencia EFQM (Acciones y Resultados sustentables), y de manera relevante a partir del 1º. De noviembre del presente 2010, ha sido aceptada la Norma ISO 26000 para la RSE.
- Entre algunos referentes del movimiento de la RSE se encuentran la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Declaración de la OIT sobre Principios fundamentales y Derechos laborales, la Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo, la Convención de las Naciones Unidas contra la corrupción, el Protocolo de Kyoto relacionado con el cambio climático, los Objetivos del Milenio por un mundo y desarrollo más justo, la Carta de la Tierra por una vida sostenible, el Libro Verde de la RSE en Europa.

Si bien, como puede observarse, el movimiento de la RSE está en marcha, sigue siendo un desafío “aún cuando se ha constituido en un concepto ampliamente utilizado en los documentos políticos, gubernamentales, así como en la literatura de la sociedad civil y de las agencias internacionales” (Martínez de Carrasquero 2007 p. 4), es imperativo que los empresarios, los tomadores de decisiones y todos los colaboradores que integran una empresa, asuman su compromiso con la sociedad, que piensen y actúen de manera ética y socialmente responsable.

## **Responsabilidad Social Universitaria**

### **Sociedad del conocimiento**

Dentro del mundo de las organizaciones, la empresa juega un papel fundamental, “según los expertos, es la nuestra una *época managerial*, y nuestra sociedad, una sociedad de organizaciones, en la que la empresa constituye el paradigma de todas las restantes” (Cortina 1996 p. 15); también es cierto que hoy día nos encontramos en la era del conocimiento, se habla de la sociedad del conocimiento, y desde esa perspectiva la Universidad debe ocupar un primer plano toda vez que se encarga de generar, reproducir y aplicar conocimiento; de hecho “las transformaciones que deberán producirse para lograr el progreso y desarrollo de la sociedad se fundamentan en el recurso organizacional más importante que es el conocimiento” (Tunnermann 2000 citado por Martínez de Carrasquero 2007 p. 2). Las anteriores consideraciones sitúan a estos dos actores. Empresa y Universidad, en el centro de la reflexión en torno a la RS; toca ahora el turno, entonces, de revisar a la Universidad en ese contexto.

### **La función social de la universidad**

El carácter social de la Universidad ha sido tema de discusión en múltiples foros y enfocado desde diversas perspectivas; se dice que en América Latina (Herrera 2004) originalmente el término utilizado fue *Extensión Universitaria*, emanado del Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos en Montevideo en 1908; en dicho Congreso se sentaron las bases para la Reforma de Córdoba, formulada en 1918 en Argentina, la cual vino a fortalecer el postulado de la función social de la Universidad latinoamericana.

En 1949 en el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas en Guatemala, una de sus resoluciones planteaba que la extensión debía abarcar el campo de los conocimientos científicos, literarios y artísticos; concretando su campo de acción en dos ramas: lo social y lo cultural.

Posteriormente en 1957 se efectúa en Chile la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, habiéndose precisado la teoría latinoamericana sobre el tema; destacando, entre otros aspectos y como fines fundamentales de la extensión universitaria, el proyectar

dinámica y coordinadamente la cultura además de vincular a todo el pueblo con la Universidad, contribuir al desarrollo social y a la elevación del nivel espiritual, moral, intelectual y técnico del pueblo.

En 1967 en el Seminario de Buga, en Colombia, universidades de inspiración católica aprobaron un documento conteniendo una declaración de principios como base para la reforma de dichas instituciones. Más recientemente, en la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América y el Caribe, celebrada en Cuba en el año de 1996, y en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, celebrada en París en el año de 1998, se reflexionó respecto de:

- la función social de la Universidad de cara a la cultura, la sociedad, la economía y la política;
- su compromiso de participar en la definición y tratamiento de los problemas locales, nacionales y mundiales, con miras a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades;
- la necesidad y conveniencia de trabajar de manera inter y transdisciplinariamente,
- introducir en los sistemas educativos una sólida cultura informática.

Así entonces, el carácter social de la Universidad ha pasado por diversas concepciones y manifestaciones estructurales, hasta llegar al día de hoy en que adquiere un carácter superior bajo el término de Responsabilidad Social Universitaria, debiendo entender que evoluciona -el carácter social- de estar

posicionado solo en una de las tres funciones sustantivas, es decir, la extensión universitaria, a otro nivel que implica articular a todas las partes orgánicas de la Universidad (Vallaey s.f.), incluyendo la Administración, siendo evidente que la RSU dista mucho del modelo clásico de la Proyección Social Voluntaria que solo se canalizaba por una sola función. Este desplazamiento de la atención desde el exterior de la Universidad hacia la gestión integral de la organización académica es la clave para comprender a cabalidad la real dimensión de la RSU, "más allá de cambios cosméticos de nombre para seguir haciendo lo mismo de siempre". (Vallaey s.f. p. 5).

Es un hecho que la Universidad no puede ni debe quedar exenta del movimiento por la RS, en tanto es una organización y en tanto su quehacer es formar profesionales; si bien la reflexión de la RS en el ámbito universitario recién empieza a darse, afortunadamente al decir de Vallaey (s.f.), "cada vez más universidades quieren promover y practicar la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), sobre todo en nuestra región, y podemos decir sin temor que está en pos de volverse uno de los temas prioritarios en la agenda universitaria latinoamericana" (p. 2). A mayor abundamiento, resulta revelador el argumento siguiente, entiéndase más bien como un llamado, exigencia y reto para las instituciones de educación superior latinoamericanas:

Como consecuencia de las grandes transformaciones regionales en la realidad latinoamericana, asociados a fenómenos de naturaleza política, social, educativa y económica, entre otros, que han propiciado situaciones de inestabilidad y cambios de rumbos motivados por los nuevos paradigmas, se plantea la necesidad de reenfocar el rol social universitario como mecanismo inductor de mejora no solo de la calidad de vida de la comunidad en la cual se encuentra inserta, sino también de la calidad de las instituciones involucradas en la organización, desarrollo y proyección de la vida política y social regional. (Cohen 2007 1er. párrafo).



## *El papel de la universidad socialmente responsable*

La Universidad Rafael Landívar de Guatemala, en su Documento Políticas Institucionales: Responsabilidad Social Universitaria (2004) citando a John C. Super admite que la vinculación entre la Universidad y la Sociedad es un acto de coherencia y consecuencia con la naturaleza misma de la Universidad, nunca un acto derivado de la voluntad institucional, mucho menos una idea exótica o ajena.

Sin duda, la RSU no debe ser considerada como una opción, es un imperativo de la sociedad que cada día demanda mayor participación de la Universidad en los hechos sociales (Moraima Esteves 2003 citado por Martínez de Carrasquero 2007). Por ello, la transformación de la educación superior es inevitable, ineludible, deberá hacerse de manera profunda y sistemática en los modelos académicos y de gestión de sus instituciones: hay que tomar en cuenta que

...durante las dos últimas décadas, y ya entrado el nuevo siglo, los referentes del debate cambiaron de forma progresiva y aún radical, para comprender que la RS debe abordarse en la perspectiva de conformarse como el eje de un tipo de estructura social emergente: el de una sociedad del conocimiento que se organiza sobre bases diferentes a las que conocemos. Este redimensionamiento del papel de la Universidad, de su estructura disciplinar y de su organización tradicional hace referencia a los cambios que están ocurriendo dentro de sus estructuras fundamentales. (Sánchez, Herrera, Zárate y Moreno 2007 p. 2).

La Universidad, entonces, enfrenta el reto de asumir y ejercer el papel de promotor del cambio social y del desarrollo de su entorno, como dice Cynthia Martínez de Carrasquero (2000) en su tesis doctoral afirmando que "el trabajo de la universidad va más allá de sus funciones tradicionales de docencia, investigación y extensión. Ella puede llegar a influir poderosamente en los modelos y en las orientaciones del desarrollo económico e industrial.

social y cultural de las regiones donde está inserta" (Martínez de Carrasquero 2007 p. 2).

Es más, tales funciones sustantivas deberán ahora de plantearse desde un nuevo paradigma que le permita, "a través de la creación y difusión del conocimiento, lograr la correspondencia entre lo que la sociedad demanda por una parte y la coherencia interna que debe reinar en la universidad, por la otra, en la búsqueda de la pertinencia social {a la} que aspira el contexto de las instituciones de educación superior, tratando de hacer compatible el discurso con la acción" (Raga 1998 citado por Martínez de Carrasquero 2007 p. 4), es decir, ser congruente entre lo que se dice y lo que se hace, predicar con el ejemplo, ser un reflejo de lo que se pretende que sus estudiantes hagan y sean cuando egresen, para ello es preciso que lo vivan no tan solo en el aula y en las experiencias de aprendizaje extra muros, sino también en los pasillos de la universidad, en los trámites escolares y administrativos que deben gestionar, en los servicios integrales que reciben, en todos los momentos y en todos los ámbitos de la vida universitaria, porque ellos aprenden (Vallaey s.f.) de la institución en la que viven, de la práctica cotidiana de sus hábitos y valores, y no solo en los momentos explícitos de enseñanza.

La RSU tal como se está proponiendo, implica entender el sentido trascendente de las universidades con un enfoque sistémico, en donde en interacción con los demás actores: gobierno, empresas, sociedad, entre otros, "desde sus propios proyectos educativos, y comprometiendo todo su quehacer docente, de investigación y de servicios, deben contribuir al diseño consensuado de verdaderos proyectos de nación, que permitan una inserción favorable en el contexto internacional e influyan en la promoción de una globalización capaz de superar el paradigma neoliberal imperante" (Tunermann 2005 citado por Sánchez, Herrera, Zárate y Moreno 2007 p.1), entendiendo que, el punto medular está en aceptar y asumir que "una de las responsabilidades ética y social de la Universidad, es gestionarse a sí misma como una comunidad socialmente ejemplar" (Vallaey s.f.p. 6).

En consecuencia, y a manera de corolario respecto del ejercicio de la RSU en las instituciones educativas, se plantean los siguientes *debes*:

- Debe ser congruente con la posición socioeconómica de la RSE sumándose al interés por la protección y mejoramiento del bienestar de la sociedad.
- Debe fundamentarse desde la perspectiva de la obligación y responsabilidad primordial basada en principios y compromisos.
- Debe ser considerada también una teoría de gestión, específicamente de gestión de impactos.

### *Impactos, actores, ejes, líneas y desafíos de la RSU*

En relación con la teoría de los Stakeholders en el marco de las universidades. Francois Vallaeys (2007) de la Pontificia Universidad Católica del Perú, coincidiendo con Cecilia Zaffaroni (2007) de la Universidad Católica de Uruguay, plantea cuatro tipos de impactos universitarios en el entorno:

- Impactos organizacionales
- impactos sociales
- impactos educativos
- impactos cognitivos

Es importante destacar que la RSE y la RSU coinciden en los impactos organizacionales y en los sociales, pero en donde se marca la diferencia y por lo que la RSU adquiere su propia y particular identidad, está en los impactos educativos y en los cognitivos (Vallaeys 2007).

Para los impactos organizacionales, la Universidad debe preocuparse y ocuparse por los valores que se viven a diario; para los impactos sociales la inquietud debe centrarse en el papel que se asume de cara al desarrollo de la sociedad, la Universidad debe velar por cómo ser un actor partícipe del progreso social desde sus funciones y habilidades específicas, definir claramente con quienes y para que se relaciona; por lo que se refiere a los impactos educativos, la Universidad debe cuestionarse el tipo de profesionales y personas que se están formando, cómo estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación para formar ciudadanos responsables del desarrollo de su entorno en forma justa y sostenible; y con respecto a los impactos cognitivos, la tarea sustantiva radica en decidir los conocimientos que se deben producir y como difundirlos para atender las carencias cognitivas que perjudican el desarrollo social sostenible del país, reflexionar acerca de los conocimientos que se producen, para que y para quienes.

De tales impactos en el entorno se desprenden los tipos de actores interesados en la RSU (Vallaeys 2007):

1. Por los impactos organizacionales se pueden identificar como actores internos de la institución educativa a: autoridades y personal, y como actores externos los proveedores.
2. Por los impactos sociales se ubican actores externos como la comunidad, la sociedad civil, los sectores privado y público, padres de familia, los egresados, agrupaciones y colegios de profesionales.

3. Por los impactos educativos los actores son los estudiantes.
4. Por los impactos cognitivos los actores son los docentes.

A su vez, los cuatro tipos de impactos universitarios también definen cuatro ejes de gestión socialmente responsable a contemplar en la reforma universitaria (Vallaes 2007):

1. Los impactos organizacionales apuntan a lograr un campus responsable, lo cual implica que sea justo, democrata y sostenible, reflejado en la gestión de recursos humanos y la gestión ambiental. Parte de la premisa de que los estudiantes aprenderán normas de convivencia ética y de conducta ecológica fuera del aula al vivir en un clima que refleje principios y valores apropiados.
2. Los impactos sociales conllevan a formar comunidades o redes de aprendizaje mutuo para el desarrollo, lo cual involucra tanto a actores homólogos como a actores disímbolos y promueve la participación social (estudiantes, docentes y actores externos), más allá de limitarse a grupos necesitados.
3. Los impactos educativos inciden en la formación ciudadana profesional responsable, es decir, en la incorporación de competencias ciudadanas de Responsabilidad Social para el desarrollo sostenible de su sociedad enmarcadas en un plan de estudios que tenga una relación estrecha con los problemas reales de desarrollo y que se operacionalicen bajo los métodos pedagógicos del Aprendizaje Basado en Proyectos y del Aprendizaje Basado en Problemas.

4. Los impactos cognitivos implican procurar una gestión social del conocimiento en términos de producción y difusión, esto es, abordar líneas de investigación universitaria negociadas con interlocutores externos, y que los procesos de construcción de los conocimientos se den de modo participativo, aún con actores no académicos.

Como consecuencia, estos ejes se canalizan a través de cuatro líneas estratégicas de acción institucional o procesos de gestión universitaria con metas específicas claramente definidas (Vallaes 2004):

1. Gestión interna de la universidad.- La meta es hacer de la Universidad una comunidad socialmente ejemplar en donde el estudiante aprende su carrera, pero también aprende los hábitos y valores ciudadanos en la práctica cotidiana de principios; más allá de los cursos de ética cuyo impacto es limitado.
2. La docencia.- La meta es contar con docentes socialmente responsables y hábiles en el manejo de los métodos pedagógicos del Aprendizaje Basado en Proyectos y del Aprendizaje Basado en Problemas, para que sean estos métodos la columna vertebral de las estrategias de enseñanza-aprendizaje en todo tipo de cursos, cambiando el paradigma del salón de clase hacia un salón abierto hacia la comunidad social, trabajando la multi e interdisciplinariedad y articulándose real y efectivamente la docencia, la investigación y la extensión.
3. La investigación.- La meta es generar investigación para el desarrollo, bajo todas las formas posibles, coordinándose con los actores involucrados y también cambiando el paradigma del salón de clase.

4. La proyección social.- La meta es, coordinadamente con la docencia y la investigación, implementar y administrar proyectos de desarrollo de tal manera que también contribuya a cambiar el paradigma del salón de clase.

Finalmente, el propio Vallaeys (s.f.) menciona cuatro desafíos a enfrentar ante una iniciativa de Responsabilidad Social Universitaria:

1. Visualizar, comunicar, sensibilizar y convencer respecto del retorno de la iniciativa en beneficios para la Universidad.
2. Visualizar, comunicar, sensibilizar y convencer respecto del papel educativo del área administrativa de la Universidad y de su necesaria sinergia con las funciones sustantivas, superando los patrones mentales de la burocracia y respondiendo a iniciativas intersectoriales de la estructura institucional.
3. Visualizar, comunicar, sensibilizar y convencer respecto del cambio de paradigmas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en donde se dé cabida a otros actores no universitarios, así como situaciones no académicas; que tales actores deben ser moderados a través del método de aprendizaje basado en proyectos sociales con un enfoque de asociación, en donde los socios externos ayuden también a la Universidad a cumplir con su papel académico y educativo; que las iniciativas deben ser multi, inter o transdisciplinarias abordadas desde un enfoque holístico; asimismo que en ese marco el rol del docente cambia de maestro a facilitador.
4. Visualizar, comunicar, sensibilizar y convencer respecto del papel fundamental de la Universidad como actor para el progreso social y económico en la era del conocimiento; de

que la Universidad se constituye hoy día en la organización más apropiada para conformar una sociedad o comunidad de aprendizaje en la que los ciudadanos sepan y puedan aprender permanentemente, sin confundir el concepto en términos de donación, asistencia o ayuda unilateral; y del compromiso de generar articulaciones entre la actividad científica especializada y la sociedad civil, sin pretender sustituir al Estado y otras organizaciones civiles.

### *Responsabilidad Social Universitaria y la decisión de cambio*

Involucrar a la ética con el sistema de gestión de la organización, es decir, aceptar la Responsabilidad Social que se tiene como Universidad, implica un proceso de cambio, el cual debe tender, como ya se dicho antes, a la "búsqueda de un equilibrio entre la coherencia interna y la correspondencia con lo que demanda el contexto, es decir, conocer cuánto se corresponde el discurso universitario con la acción" (Fuenmayor Toro 1995, citado por Martínez de Carrasquero 2007 p. 2).

Cuando la Universidad tome la decisión del cambio, será indispensable hacer un ejercicio formal de reflexión (De Souza 2002, citado por Martínez de Carrasquero 2007) en donde se clarifique por qué y para qué se desea el cambio, de tal suerte que se esté en condiciones de poder definir criterios de medición y contar con argumentos para convencer a otros de que es necesario y relevante. En muchos de los procesos de cambio institucional en América Latina, pareciera que se ha confundido la razón de ser del cambio, adoptándolo como si fuera un fin en si mismo, cuando realmente es un medio.

El cambio en tanto un medio, debiera tener claro el fin que persigue, por ejemplo: las intenciones de ser más eficientes, más competitivos o mejorar la calidad, realmente aluden a los medios, no son fines; luego entonces, al incursionar en un proceso de cambio orientado hacia la RSU, los gestores deberán identificar con inteligencia, claridad y precisión el fin trascendente a perseguir. Amén de toda particularidad, apuntará sin duda a reconstruir la

relevancia de la Universidad en la sociedad, en pos de contribuir a mejorar la calidad de vida.

### ***El movimiento de la Responsabilidad Social Universitaria***

En ese orden de ideas, se considera interesante mencionar algunos casos que evidencian en los hechos los avances de la RSU, particularmente en América Latina.

#### ***Banco Interamericano de Desarrollo***

En primer término se cita la Iniciativa Interamericana de Ética, Capital Social y Desarrollo promovida por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y dirigida por Bernardo Kliksberg, su Misión contempla aspirar a ser un factor catalizador que despierte interés para impulsar las temáticas de ética, desarrollo y capital social por parte de gobiernos, partidos políticos, entidades empresariales, sindicatos, universidades, comunidades religiosas, organismos gubernamentales y todas las organizaciones que trabajen por el bienestar colectivo en las sociedades del continente.

Dicha Iniciativa dio pauta a la Red Universitaria de Ética y Desarrollo Social, plataforma que busca propiciar el intercambio de ideas y de experiencias en materia de RSU entre 109 universidades de 20 países de América Latina, acordando poner en el centro de su vida académica y organizacional una concepción ética de su quehacer, cuyo contenido se explicita en valores del plano personal, del plano social y del plano universitario.

Se han organizado diversos eventos tales como Ética y Desarrollo (2000) en Washington, D.C. Estados Unidos; Capital Social, generador de un mundo mejor (2003) en Porto Alegre, Brasil; Foro Internacional sobre la nueva agenda educativa: la formación en ética para el desarrollo y la Responsabilidad Social Universitaria (2005) en Monterrey, Nuevo León, México.

Se han creado una serie Diálogos Virtuales sobre Responsabilidad

Social Universitaria y desde el año 2004 se viene impartiendo el curso virtual ¿Cómo enseñar Ética, Capital Social y Desarrollo en la Universidad?, el cual se dicta desde el portal de la OEA (Organización de Estados Americanos); cuenta además con un Programa de apoyo a Iniciativas de Responsabilidad Social Universitaria. Ética y Desarrollo que ofrece asesoría, capacitación, asistencia técnica con material pedagógico, iniciado en el año 2006 bajo la Coordinación de Alan Wagenberg y como asesores técnicos Francois Vallaeys<sup>13</sup> y Luis Carrizo. En México la Universidad Tecnológica de León ha sido una de las instituciones beneficiadas.

#### ***Proyecto chileno UCP***

Otro caso a citar lo constituye el Proyecto *Universidad Construye País*, que inicia en Chile en el año 2001 con la agrupación de 13 universidades chilenas. Su propósito ha sido establecer acuerdos para trabajar por una universidad socialmente responsable, basándose en valores y principios en el plano personal, social y universitario como común denominador para las instituciones participantes, en donde confluyen el humanismo laico y el humanismo cristiano.

No obstante, amén de que cada institución tiene la libertad de sellar su énfasis particular, se han puesto en el centro los valores, la ética. “Detrás de este planteamiento está la convicción de que los valores se aprenden desde la emoción-motivación; la vivencia o experimentación de ellos y luego la reflexión y argumentación, por tanto las universidades deben definir y comprometerse con los valores que están dispuestos a vivir y que son claves en proceso de desarrollo” (Jiménez 2007 p.8).

<sup>13</sup> Filósofo francés profesor en la Pontificia Universidad Católica del Perú, especializado en temas de ética aplicada a la gerencia social y desarrollo, investigador de Responsabilidad Social Universitaria. Consultor para la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del BID. autor del curso virtual ¿Cómo enseñar Ética, Capital Social y Desarrollo en las Universidades? organizado por la misma Iniciativa en asociación con el Instituto de Estudios Avanzados para las Américas de la OEA.

Desde *Construye país* se propone enfocarse en los procesos universitarios y los valores y principios que los sustentan, a diferencia del enfoque en los impactos; se fundamentan en la idea de que enfocarse en los valores y principios conlleva a fijar metas y estrategias coherentes.

El Proyecto se ha encargado de sensibilizar en todos los estamentos de las universidades participantes y de formar equipos para ir materializando el concepto de RSU, además ha generado indicadores para su medición.

### ***Universidad Rafael Landívar***

Destaca también el caso de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala, institución confiada a la compañía de Jesús, en donde se ha asumido el compromiso social desde la Proyección Social (Herrera 2004), y su propuesta tiene por objetivo contribuir a la formación personal, favorecer la formación profesional, contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de los guatemaltecos y a la renovación constante de la Universidad con la participación de toda la comunidad universitaria; los destinatarios serán los sectores marginados, otras instituciones hermanas, el sector público y privado así como ONG's.

El conjunto de las universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina han formado la Red AUSJAL la cual en el año 2003 efectuó su 1er. Encuentro de Responsabilidad Social Universitaria en Chile, estableciendo acuerdos para la formulación de política en materia de RSU.

### ***Diversas universidades en México***

La Universidad Cristóbal Colón, ubicada en Veracruz, Ver., institución de inspiración cristiana y de filiación escolapia que desde su Misión busca responder a las demandas del entorno formando personas y profesionales competentes con espíritu de servicio, mediante un modelo educativo integral, abierto y flexible, si bien no ha desarrollado aún una iniciativa de RSU, es de destacar el hecho de que cuenta con un Ideario que anima su quehacer

cotidiano, en dicho documento se plasma la filosofía institucional que reconoce al hombre como persona, a la persona como ser educable, al ser educable como necesitado de instituciones educativas, y se define así misma como institución educativa configurada concretamente según el ideal escolapio.

En su discurso opta por una coherencia educativa, por el impulso creativo del razonamiento crítico, por una educación en la disciplina y el orden. comprometida con la justicia, la paz y el amor. Define también de manera puntual la forma de actuar que la caracteriza.

En ese sentido, y después de haber realizado una investigación de corte cualitativo en el período 2008-2009, basada principalmente en la técnica de Análisis de contenido, el autor pudo evidenciar la congruencia del discurso plasmado en el Ideario con las demandas de la sociedad manifestadas en documentos tales como: la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Declaración del Milenio y sus Objetivos de Desarrollo, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, las Encíclicas Gravissimum Educationis y Mater et Magistra.

Por lo tanto, se puede afirmar que, en primera instancia y desde su discurso, la Universidad Cristóbal Colón contempla un interés por la protección y mejoramiento del bienestar de la sociedad, se basa en principios y compromisos que apuntan a la gestión de impactos, ello en correspondencia con los deberes de la RSU antes descritos.

Otras instituciones como el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad de las Américas, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Tecnológica de León, la Universidad Internacional de Cuernavaca, están trabajando alrededor de la RSU. El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey incluso ha obtenido el reconocimiento ESR (Empresa Socialmente Responsable) del CEMEFI.

## *Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI*

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, organizada por la UNESCO en París durante octubre de 1998, fue aprobada la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI, la cual gira en torno a la misión y valores centrales de la educación superior, con una fuerte orientación a contribuir al desarrollo sustentable y al mejoramiento del conjunto de la sociedad.

Plantea el rol ético de las universidades en función de su personal y estudiantes, debiendo asumir el máximo rigor ético e intelectual en la defensa y difusión de valores universales como la paz, justicia, libertad, igualdad y solidaridad. Más allá del deber ser, establece responsabilidades en el hacer, debiendo convertirse, las universidades, en actores que contribuyan activamente en la prevención y solución de problemas en beneficio del bienestar de las comunidades, de las naciones y de la sociedad global.

Expresamente, en dicha Declaración se establece que “La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteadas” (citado por Pérez 2006).

### *Conclusiones*

Con el ánimo de ser más explícito, se enlistan de manera enunciativa las siguientes consideraciones, a manera de conclusión, respecto al estado del arte de la RSU:

1. El enfoque socioeconómico que le da sentido de cara a los actores involucrados, directa e indirectamente.

2. La inevitable obligatoriedad del compromiso social de las universidades con la comunidad, el país y el mundo.
3. La diferencia de fondo entre la RSE y la RSU, dándole a esta última una identidad propia y particular.
4. La necesidad de clarificar el concepto esencial de la RSU haciendo frente a las interpretaciones sesgadas y confusas.
5. La conveniencia de asumir una iniciativa de RSU mediante metodologías y esquemas fundamentados.
6. La exigencia de alcanzar, con una visión holística, la articulación productiva de la Administración, la Docencia, la Investigación y la Extensión.
7. La fundamentación ética de la RSU.
8. La inobjetable creación de redes para unificar criterios y sumar esfuerzos en beneficio de una mejor sociedad.
9. Entender que “La congruencia institucional se logra a través de la alineación de los 4 procesos universitarios con la misión... Para ello, se necesita involucrar a los actores de la comunidad universitaria en un autodiagnóstico continuo del quehacer institucional, con las herramientas apropiadas para garantizar la transparencia, la participación y la mejora continua de la Universidad hacia su responsabilización social, enmarcada en la búsqueda global de un desarrollo más humano y más sostenible” (Vallaes 2007 p. 11).

10. Finalmente, la discusión se centra, en palabras de Vallaeys (2004) en descifrar que ética, que forma de vida y valores transmitimos realmente a los estudiantes, y actuar en consecuencia.

## Referencias

- Argandoña, A. (1998). La teoría de los stakeholders y el bien común. Extraído el 24 de abril de 2008 desde <http://www.iese.edu/research/pdfs/DI-0355.pdf>
- Cohen. D. (2007). Desafíos de la Responsabilidad Social Universitaria. Extraído el 23 de abril de 2008 desde <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n55/dcohen.html>
- Cortina, A. (1996). Ética de la empresa: Claves para una nueva cultura empresarial (2ª ed.) España: Trotta.
- Garza Treviño, J. G. (2000). Administración Contemporánea (2ª ed.) México: McGraw Hill.
- González Esteban, E. (2001). La Responsabilidad moral de la empresa: Una re visión de la Teoría de Stakeholder desde la ética discursiva. Disertación doctoral. Extraído el 3 de mayo de 2008 desde <http://www.tdx.cesca.es/>
- Herrera Peña, G. (2004). Políticas institucionales: Responsabilidad Social Universitaria. Extraído el 23 de abril de 2008 desde [http://www.url.edu.gt/PortalURL/Archivos/89/Archivos/Pol\\_Inst\\_RSU.pdf](http://www.url.edu.gt/PortalURL/Archivos/89/Archivos/Pol_Inst_RSU.pdf)
- Hill, Ch. y Jones, G. (1996). Administración Estratégica: Un enfoque integrado (3ª ed) Colombia: McGraw Hill.
- Jiménez de la Jara, M. (2007). Una manera de ser universidad: La inclusión social en una universidad socialmente responsable. Extraído el 30 de abril de 2008 desde [http://www.iesalc.unesco.org.ve/noticias/Inclusion\\_SocUniv.pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/noticias/Inclusion_SocUniv.pdf)
- Koontz, H. y Weihrich, H. (1998). Administración, una perspectiva global (11ª ed.) México: McGraw Hill.
- Limón Suárez, E. (2004). Análisis de la no contratación de personal en PYMES del sector servicios de Veracruz, Período 2002-2003. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Cristóbal Colón. Veracruz, México.



Martínez de Carrasquero, C. (2007). La Responsabilidad Social Universitaria como estrategia para la vinculación con su entorno social. Extraído el 21 de abril de 2008 desde <http://ihm.ccadet.unam.mx/virtualeduca2007/pdf/34-CMD.pdf>

Pérez Monagas, D. (2006). Resumen ponencia del Seminario Internacional sobre aprendizaje-servicio: Responsabilidad Social de la Universidad. Extraído el 23 de abril de 2008 desde <http://www.unesco.org.ve/documentosinteres/venezuela/PonenciaDr.DaniloPérezMonagas.pdf>

Robbins, S. y Coulter, M. (2000). Administración (6ª ed.) México: Prentice Hall.

Sánchez González, C., Herrera Márquez, A., Zárate Moreno, L. y Moreno Méndez, W. (2007). La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en el contexto del cambio de la educación superior. Extraído el 21 de abril de 2008 desde <http://ihm.ccadet.unam.mx/virtualeduca2007/pdf/224-MSG.pdf>

Simon, R. (1986). Relaciones Públicas: Teoría y Práctica (1ª ed.) México: Limusa.

Sisk, H. y Sverdlik, M. (1979) Administración y Gerencia de empresas (2ª ed.) USA: South-Western Publishing.

Stoner, J., Freeman, E. y Gilbert Jr., D. (1996). Administración (6a ed.) México: Prentice Hall.

Universidad Rafael Landívar (2004). Políticas Institucionales: Responsabilidad Social Universitaria. Extraído el 23 de abril de 2008 desde [http://www.url.edu.gt/PortalURL/Archivos/89/Archivos/Pol\\_Inst\\_RSU.pdf](http://www.url.edu.gt/PortalURL/Archivos/89/Archivos/Pol_Inst_RSU.pdf)

Vallaey, F. (2004) ¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria?. Extraído el 23 de abril de 2008 desde <http://palestra.pucp.edu.pe/index.php?id=111>

Vallaey, F. (2007). Responsabilidad Social Universitaria: Propuesta para una definición madura y eficiente. Extraído el 21 de abril de 2008 desde [www.itesm.mx/va/FEV/dic07/directores\\_carrera/Responsabilidad\\_Social\\_Universitaria.pdf](http://www.itesm.mx/va/FEV/dic07/directores_carrera/Responsabilidad_Social_Universitaria.pdf)

Vallaey, F. (s.f.). Breve marco teórico de Responsabilidad Social Universitaria. Extraído el 21 de abril de 2008 desde <http://www.udlap.mx/rsu/pdf/1/BreveMarcoTeodelaResponsabilidadSocialUniv.pdf>

Zaffaroni, C. (2007). Encuentro de la Red de Homólogos de Responsabilidad Social de AUSJAL. Caracas, Venezuela. Extraído el 30 de abril de 2008 desde [http://www.iesalc.unesco.org.ve/noticias/Inclusion\\_SocUniv.pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/noticias/Inclusion_SocUniv.pdf)

### *Otros sitios web consultados*

Aliarse <http://www.cce.org.mx/CCE/Comisiones/Consejos+y+Org.+Autonomos/Aliarse/> consultado el 28/05/2005.

Asamblea y Objetivos del Milenio ONU <http://www.cinu.org.mx/ninos/html/odm.htm#odm> consultado el 23 de octubre de 2008.

Carta de la Tierra Declaraciones y Principios [http://www.mappinginteractivo.com/plantilla-ante.asp?id\\_articulo=273](http://www.mappinginteractivo.com/plantilla-ante.asp?id_articulo=273) consultado el 23 de octubre de 2008.

Centro Mexicano para la Filantropía <http://www.cemefi.org/spanish/index.php> consultado el 28/04/2008.

Comercio Justo <http://www.comerciojusto.com.mx/> consultado el 28/04/2008.

Complexus <http://ambiental.uaslp.mx/docs/SSSyLMNC-PI-0409-OUIDSMA.pdf> consultado el 28/04/2008.

Declaración de principios y derechos del trabajo OIT [http://www.oit.org/dyn/declaris/DECLARATIONWEB.static\\_jump?Var\\_Language=SP&var\\_pagename=DECLARATIONTEXT](http://www.oit.org/dyn/declaris/DECLARATIONWEB.static_jump?Var_Language=SP&var_pagename=DECLARATIONTEXT) Consultado el 29 de octubre de 2008.

Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo DRMAD  
[http://www.ideam.gov.co/apc-aa/img\\_upload/467567db4678d7b443628f8bc215f32d/DeclararRio.pdf](http://www.ideam.gov.co/apc-aa/img_upload/467567db4678d7b443628f8bc215f32d/DeclararRio.pdf) consultado el 23 de octubre de 2008.

Declaración mundial sobre la educación superior para el siglo XXI  
[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm) Consultado el 23 de octubre de 2008.

Declaración Universal sobre los Derechos Humanos ONU  
<http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm> consultado el 23 de octubre de 2008.

EFQM  
<http://perso.wanadoo.es/joan.merino/efqm.pdf> Consultado el 29 de octubre de 2008.

El Libro Verde  
<http://www.jussempere.org/Inicio/Recursos/Actividad%20Corporativa/Resources/Libro%20verde.pdf> consultado el 17 de Noviembre 2008.

Encíclica Gravissimum Educationis  
<http://www.gui.uva.es/~cuenca/enciclic/educacio.htm> consultado el 25 de noviembre de 2008.

Encíclica Mater et Magistra  
<http://www.gui.uva.es/~cuenca/enciclic/matermag.htm> consultado el 25 de noviembre de 2008.

Ética de la Responsabilidad Max Weber  
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/268/26811103.pdf> consultado el 23 de mayo de 2008.

Forum empresa  
<http://www.empresa.org/espanol/quienesomos/abajo01.htm> consultado el 24/05/2005.

GRI Global Report Initiative  
<http://www.empresasustentable.com/resources/downloads/herramientas/gri-es.pdf> 28 de abril 2008.

Iniciativa Interamericana de Ética, Capital Social y Desarrollo  
<http://www.iadb.org/etica/iniciativa/mision.cfm?language=Sp&parid=2&itemlid=3> consultado el 1º. de mayo de 2008.

Norma ISO 14000  
[http://www.sica.gov.ec/agronegocios/productos%20para%20invertir/organicos/certific/iso14\\_archivos/iso.html](http://www.sica.gov.ec/agronegocios/productos%20para%20invertir/organicos/certific/iso14_archivos/iso.html) consultado el 23 de octubre de 2008  
Norma ISO 26000.

<http://www.redpuentes.org/centro-de-documentos/iso-responsabilidad-social-26.000/borrador-iso-26000.pdf/view> consultado el 23 de octubre de 2008.

Pacto Mundial ONU  
<http://www.onu.org.mx/pactomundial/Que%20es.htm> consultado el 28/05/2005.

Proyecto UCP  
<http://www.uahurtado.cl/2005/creas/otros/nuevo/proyecto%20ucp.pdf> consultado el 23 de abril de 2008.

Social Enterprise Knowledge Network  
[www.esade.es/pfw\\_files/cma/GUIAME/dossiers/rse.pdf](http://www.esade.es/pfw_files/cma/GUIAME/dossiers/rse.pdf) consultado el 22/06/2005.

*Paradigmas de gestión en la educación superior:  
visiones emergentes de prácticas administrativas en  
Instituciones de Educación Superior Mexicanas,*  
se terminó de imprimir el 11 de marzo de 2011  
en los talleres de Ave Publicidad, S.A. de C.V.  
Gonzaga # 4360, Col. Cd. de los Niños  
45040 Zapopan, Jalisco.  
Tel: 3647 2647  
avepublicidad@yahoo.com  
www.avepublicidad.com  
La edición consta de 500 ejemplares.



"...Como puede verse este libro aborda una temática diversa de gran relevancia en la actualidad, donde los autores pretenden contribuir a la discusión que permita innovar en los procesos de la Administración de la Educación, a fin de potenciar la calidad educativa de los estudiantes y la generación de conocimiento, de tal forma que se contribuya al desarrollo económico y social del país".

