

Innovaciones disruptivas para transformar la gestión de la educación superior en la práctica

Coordinadoras:

Elia Marúm Espinosa

Lourdes Nayeli Quevedo Huerta

Bertha Yolanda Quintero Maciel

Innovaciones disruptivas para transformar la gestión de la educación superior en la práctica

Coordinadoras:

Elia Marúm Espinosa

Lourdes Nayeli Quevedo Huerta

Bertha Yolanda Quintero Maciel



Este libro fue financiado con el fondo federal PROINPEP, Programa de Incorporación y Permanencia de Posgrado en el Programa Nacional de Posgrado de Calidad del CONACyT.

Esta obra fue sometida a un proceso de dictamen por pares de acuerdo con las normas establecidas por el comité editorial del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara y por la Cátedra UNESCO Innovación Social y Emprendimiento.

Primera edición, diciembre 2020

D.R. © 2020, Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas
Periférico Norte No. 799
Núcleo Universitario, Los Belenes,
45100 Zapopan, Jalisco

ISBN: 978-607-547-994-1

Hecho en México
Made in Mexico

Índice

Presentación institucional	9	
GUSTAVO PADILLA MONTES RECTOR DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS ECONÓMICO ADMINISTRATIVAS DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA		
Prólogo.....	13	
NORBERTO FERNÁNDEZ LAMARRA DIRECTOR DE LA REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL IESALC-UNESCO CRISTIAN PÉREZ CENTENO UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO, ARGENTINA		
Introducción.....	19	
ELIA MARÚM ESPINOSA LOURDES NAYELI QUEVEDO HUERTA Y BERTHA YOLANDA QUINTERO MACIEL		
PARTE I.		
Desafíos de la innovación disruptiva en la gestión de la educación superior.....		33
1. La cultura organizacional en el ámbito universitario y su relación intelectual con la gestión educativa.....		35
HERBERTH ALEXANDER OLIVA		
2. La gestión educativa y la gestión del conocimiento un binomio ineludible en la configuración de nuevos modelos universitarios para la industria creativa.....		55
IRVING ORTIZ LÓPEZ		

3. La gestión universitaria con perspectiva de género.	
Elementos y propuestas para su operatividad	77
ELIA MARÚM ESPINOSA /	
LOURDES NAYELI QUEVEDO HUERTA	
4. La gestión de la internacionalización del posgrado en México.	
¿Qué modelo y objetivos se difunden?	109
LESLIE ADRIANA QUIROZ SCHULZ	
5. Innovar disruptivamente a través	
del Programa Institucional de Lenguas Extranjeras (FLIP).	
Una historia institucional	129
WENDY DÍAZ PÉREZ	
6. La gestión de los programas de aprendizaje de lenguas	
extranjeras en el marco de internacionalización	
de Universidad de Guadalajara: un diagnóstico	155
SABRINA NIGRA	
Parte II.	
Transformaciones radicales	
en la gestión de la educación superior.....	183
7. Repensando la evaluación del aprendizaje:	
una perspectiva desde la reingeniería de la gestión.....	185
CYNTHIA PAOLA FUENTES HERNÁNDEZ /	
PEDRO RAMÍREZ HERNÁNDEZ /	
NELSY MARGARITA GARCÍA CALDERA	

- 8. Modelos de financiamiento en el mundo y su relación con el modelo de la Universidad de Guadalajara 213**
MARÍA ISABEL MARDUEÑO MORENO /
RUBÉN JUAN SEBASTIÁN GARCÍA SÁNCHEZ
- 9. Reingeniería en la Universidad de Guadalajara y sus implicaciones en la gestión de la internacionalización 231**
NORA KARINA CHÁVEZ PÉREZ
- 10. La gestión de las comisiones de heteroidentificación para el acceso a las universidades públicas a partir de las políticas de cuotas: el caso de la Universidad Federal de Ceará (UFC), Brasil 259**
ISABELA AGUIAR DA SILVA
- 11. Propuesta de reingeniería en busca de la mejora académica desde la gestión del conocimiento para los posgrados de la Universidad de Guadalajara 283**
DANAHÉ ALEIDA CORTEZ GARCÍA /
MARGARITA FRANCO GORDO /
ALEJANDRO URIBE LÓPEZ
- 12. Benchmarking de acciones de tres universidades estatales mexicanas ante la pandemia COVID-19. Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma de Baja California y Universidad Autónoma de Tamaulipas 315**
MATEO GÓMEZ ESTRADA /
MARÍA CELESTE GODOY CASTRO /
BERTHA YOLANDA QUINTERO MACIEL

Presentación institucional

GUSTAVO PADILLA MONTES

La presente obra es un esfuerzo realizado por estudiantes, profesoras y profesores de los programas de posgrado Maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior y el Doctorado en Gestión de la Educación Superior del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara. En ella se aborda, como denominador común, la gestión como una de las dimensiones centrales para repensar la educación superior y hacer frente a los retos a los que está enfrentada la formación de las y los jóvenes.

Estas miradas global y local, por parte de las autoras y los autores, constituyen un destacable referente de que la gestión de la educación superior debe ser valorada en el contexto de los problemas que vive la sociedad. Y son las y los propios autores, inmersos en este campo, quienes apuestan, a través de sus investigaciones, que es posible encontrar alternativas innovadoras para marcar las nuevas utopías en esta materia. Esta obra por eso es relevante, porque recupera las voces de quienes cotidianamente están reflexionando y deliberando en las aulas y en los cubículos de investigación sobre la educación; por eso es valiosa, porque los trabajos que aquí se presentan están cimentados en un abanico de reflexiones y propuestas que vienen a enriquecer los debates en la gestión y organización de la educación superior.

Además, esta publicación es un indicador, por un lado, de que la generación de conocimiento en el CUCEA tiene una de sus fuertes vertientes en el posgrado, y por el otro, de la calidad de estos dos programas educativos, los cuales pertenecen al Padrón del Programa

Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACyT de nuestro país. Pero también, este trabajo es un ejemplo de cómo la academia asume el compromiso de rendir cuentas a la sociedad.

Sin duda, este proyecto es producto del esfuerzo institucional de quienes están inmersos en la formación de las y los jóvenes, destaco la entrega de nuestras profesoras y profesores quienes en el día a día, con sus experiencias y saberes, cultivan en nuestros estudiantes, el interés por la investigación que, luego habrán de aplicar en sus centros de trabajo. Este es el círculo virtuoso por el que venimos apostando en los posgrados del CUCEA, investigar para resolver problemas, investigar para aprovechar las propuestas e investigar para innovar. Desde luego, la educación superior requiere de una completa y variada perspectiva de análisis, no solo para comprender los cambios que hoy vivimos, sino para pensar el futuro que se avizora en materia de gestión y sostenibilidad de la educación, por eso la relevancia de esta obra.

En la Maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior y el Doctorado en Gestión de la Educación Superior tenemos estudiantes de diversas regiones del país y del extranjero, por esta razón en esta publicación se articulan diferentes miradas, todas valiosas, para reconocer que la gestión de la educación es una dimensión que puede ser analizada desde diversos acentos teóricos y metodológicos. El momento actual, como todos sabemos, es complejo. La educación superior, y en particular su gestión, requieren de la deliberación atinada de sus actoras y actores, de quienes están, de un modo u otro, en espacios donde se pueden tomar decisiones; pero también es necesaria la voz resonante de la academia. Gracias al trabajo de las y los investigadores, podemos distinguir cuales son los fundamentos epistemológicos más idóneos para poder transitar a otras formas de *hacer la gestión* en la educación superior, como sabiamente lo señalan quienes coordinan esta publicación.

Aplaudo el esfuerzo de las coordinadoras de esta obra, porque logran articular las investigaciones que vienen realizando las y los estudiantes de nuestros programas de posgrado, con las líneas de investigación de las académicas y académicos del CUCEA que, al final de cuentas, son las líneas de investigación de los posgrados en mención.

Quienes estamos en la universidad sabemos que cristalizar un trabajo conjunto de publicación requiere una inversión de tiempo, no es algo inmediato, de ahí que esta obra sea contundente en evidenciar que los desafíos se pueden superar en el marco de la colaboración, algo que ha distinguido a la Maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior y al Doctorado en Gestión de la Educación Superior y a su núcleo de profesoras y profesores. Por otra parte, felicito a cada uno de las autoras y autores porque, a pesar de las dificultades que tenemos en los tiempos actuales, se aplicaron para terminar sus trabajos, los cuales sin duda serán un referente de inspiración para toda persona interesada en la educación superior. Toda obra se escribe para hacerla pública y someterla al escrutinio de sus lectores, esto es algo que se pretende en este libro, por eso la invitación a leerla y releerla para que con su buen juicio podamos seguir construyendo el futuro de la institución que a todos nos preocupa: la universidad.

Prólogo

NORBERTO FERNÁNDEZ LAMARRA¹
CRISTIAN PÉREZ CENTENO²

Un libro como este que estudia la Innovación en el ámbito de la educación superior y presenta perspectivas, experiencias universitarias en sus diferentes dimensiones constitutivas, aborda una de las cuestiones centrales de la agenda universitaria global y, particularmente, de nuestra región. Una cuestión, por otra parte, muy poco estudiada en profundidad en este ámbito.

Sin embargo, un repaso de las declaraciones de las Conferencias regionales y mundiales de Educación Superior realizadas desde la década de 1990 hasta la reciente CRES latinoamericana y del Caribe de 2018 –realizada en Córdoba (Argentina) a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918–, nos permite comprobar que es uno de los temas que ha merecido especial atención. Las referencias a la Innovación surgen tanto cuando se considera la enseñanza como cuando se analiza la investigación, las cuestiones pedagógicas y curriculares, la gestión de las instituciones, su relación con la sociedad o la producción de conocimientos, tecnología, bienes y servicios que promuevan el mejoramiento de la calidad educativa o favorezcan la democratización universitaria y su relevancia y pertinencia social. Es mencionada reiteradamente tanto en los fundamentos como en los marcos y líneas de acción en todas las declaraciones y es una mención obligada en toda formulación de metas y objetivos para el futuro de los sistemas universitarios.

¹ Editor General de la *Revista Educación Superior y Sociedad del IESALC-UNESCO*. Coordinador de la Cátedra UNESCO Educación y Futuro en América Latina y el Caribe.

² Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina).

A pesar del reconocimiento de su centralidad y del consenso que genera su promoción, las dificultades de los sistemas universitarios latinoamericanos y de sus instituciones, de incorporar la innovación como una de sus características constitutivas, es una particularidad persistente a lo largo del tiempo. Paradojamente coexiste un reconocimiento del fuerte peso de la tradición universitaria como fruto de su milenaria existencia e imágenes peyorativas a las que se suele asociar la universidad –fossilización, cristalización, resistencia al cambio, lentitud, desconexión, falta de liderazgo para transformar la sociedad y a sí misma, entre otras–, con una vastísima cantidad de experiencias innovadoras que las universidades han desarrollado y cuyos resultados se visibilizan en productos tecnológicos sofisticados que han logrado cambiar la cultura humana de maneras inimaginables a lo largo del tiempo. Muchas veces sostenidas por contextos y políticas que las favorecen y, muchas otras, por la propia iniciativa y capacidad transformadora de distintos grupos y actores universitarios que las llevan adelante y producen mejoras que se sostienen a lo largo del tiempo, expandiéndose a otras universidades o al conjunto del sistema.

Desde hace tiempo –como ya lo hemos señalado en muy diversos trabajos que presentan nuestros estudios específicos sobre la innovación– entendemos que, para que la innovación se constituya como elemento central del funcionamiento organizacional es necesaria su integración a la gestión institucional como parte del proceso estratégico de gobierno. Quizás este sea el desafío central: la integración de la innovación en las dimensiones de política, planeamiento, gestión y evaluación de cada universidad. La gestión universitaria debe integrar los requerimientos propios de la innovación en la estrategia institucional de largo alcance.³ No alcanza con que la innovación se constituya en un elemento de impor-

³ Fernández Lamarra, N. (Comp.). *Política, Planeamiento y Gestión de la Educación. Modelos de Simulación en Argentina*. EDUNTREF.

tancia sino está integrada ni logra articularse en todas las dimensiones de su funcionamiento, debe estar asociada a un proyecto de mediano y largo plazo que le dé sentido, orientación y soporte.

Como señalan en la Introducción de este excelente libro sus coordinadoras “es en la gestión donde se centran fundamentalmente los problemas de la calidad de la educación superior y las limitaciones para transitar hacia innovaciones disruptivas y avanzar en las respuestas de cambio urgente que necesita la sociedad”. Y es allí, por la misma razón, donde está y debemos ubicar la superación de las mismas; en la gestión y en los componentes políticos, de planificación, de administración y gestión, y de evaluación, como coinciden las colegas Marúm Espinosa, Quevedo Huerta y Quintero Maciel.

El libro que aquí disponemos integra muy valiosas y diversas experiencias de innovación “disruptiva” en los más diversos ámbitos de la vida y quehacer universitario: la organización y su cultura, el financiamiento, la gestión del conocimiento, la internacionalización, el nivel de pre y posgrado, la gestión de lenguas, la evaluación del aprendizaje, las cuestiones de género e –incluso– la irrupción sorpresiva del COVID, por lo que es de esperar coopere con la promoción y el desarrollo de la innovación en la universidad mexicana y de América Latina.

En estudios realizados unos pocos años atrás⁴ hemos analizado también experiencias innovadoras que universidades públicas argentinas –de distinto tamaño, ubicación geográfica y antigüedad– desarrollaron en distintos momentos de la historia y en diversos ámbitos institu-

⁴ Las experiencias estudiadas en dos proyectos de investigación fueron presentadas en:

- Fernández Lamarra, N. (Dir.) (2015). *La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Fernández Lamarra, N.; García, P y Grandoli, M. E. (2019). Innovación universitaria para la calidad con pertinencia e inclusión. Publicado en N. Fernández Lamarra (Comp.), *Estudios de política y administración de la educación IV. Inclusión, Conocimiento e Instituciones*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

cionales –docencia, investigación, gestión, democratización del ingreso, innovación curricular y la relación con el medio–. Debe señalarse, no obstante, que en todos los casos es de esperar que las instituciones de educación superior las asuman como parte de una concepción estratégica de reforma y cambio efectivamente transformador, tanto en lo institucional como en su organización académica y en su desarrollo curricular, a fin de que constituyan experiencias efectivamente innovadoras... lo que aquí llamaríamos “innovaciones disruptivas”.

En otras palabras, si aceptamos que el cambio y la mejora deben constituir el norte orientador de nuestras universidades, estas acciones deben favorecer –y pasar a formar parte de– una cultura institucional de gestión innovadora.

Y, si pretendemos superar la lógica retórica de los diagnósticos y declaraciones, los sistemas universitarios en América Latina tendrán que diseñar políticas, planes y programas con escenarios a corto, mediano y largo plazo, que estimulen la integración que señalamos. Una tarea que excede largamente a los “gestores” universitarios y las universidades y que demanda esfuerzos compartidos con los gobiernos, los especialistas e investigadores, los actores de la sociedad vinculados a la educación superior y los organismos internacionales como –por ejemplo– la UNESCO a través del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

Aun cuando existen numerosas y significativas experiencias innovadoras, creemos que –en términos generales– la Universidad es muy poco innovadora tanto en lo institucional como en lo organizativo. Y la poca innovación existente, en general, no se registra sistemáticamente, no se evalúa ni tampoco se difunde. Incluso tampoco constituye un objeto de investigación ampliamente difundido por parte de las propias universidades, por lo que es poco lo que sabemos al respecto.

Es por ello que creemos que este libro y los trabajos que lo integran, constituyen un valioso aporte en esa dirección. Queremos agradecer la oportunidad de prologarlo a nuestras queridas colegas Elia Marúm Espinosa, Lourdes Nayeli Quevedo Huerta y Bertha Yolanda Quintero Maciel, quienes han coordinado la producción de este libro que dispone la sistematización de reflexiones y experiencias para el conocimiento, el análisis, el debate y el trabajo en la gestión universitaria.

Introducción

ELIA MARÚM ESPINOSA
LOURDES NAYELI QUEVEDO HUERTA
BERTHA YOLANDA QUINTERO MACIEL

En este libro, quienes aportamos estudios, reflexiones, opiniones y propuestas para la gestión de la educación superior llegamos a una conclusión contundente: es en la gestión donde se centran fundamentalmente los problemas de la calidad de la educación superior y las limitaciones para transitar hacia innovaciones disruptivas y avanzar en las respuestas de cambio urgente que necesita la sociedad. Y esto es así porque seguimos teniendo una gestión lineal (producción fabril en línea) funcional para una economía lineal, pero ya no para los enormes desafíos que presenta este modelo económico que requiere ser cambiado por economías circulares y sostenibles, con una educación acorde con estas nuevas necesidades sociales. Por ello es en la gestión donde están las principales soluciones y en ese sentido van los trabajos que forman este libro.

Tal vez sin pretenderlo, y desde una perspectiva no empresarial ni industrial y por otras vías, llegamos a la misma conclusión que llegaron los iniciadores del enfoque de la gestión de la calidad total (TQM o Total Quality Management), W.E. Deming, J. Juran y P. Crosby, al estudiar las grandes empresas industriales de Estados Unidos desde principios de la década de los 80 y hasta los 90 del siglo pasado: más del 80% de los problemas de calidad se deben a la gestión y dirección de la organización, y por tanto en un porcentaje menor (20% o menos) se deben a quienes realizan el trabajo directo u operativo (obreros y obreras); sin embargo, pareciera que las soluciones y exigencias, las políticas públicas

y los presupuestos que de ellas derivan, las reformas educativas y los cambios educativos se centran básicamente y a veces únicamente en el profesorado, equiparables con los trabajadores de labor directa en las industrias, sin considerar a directivos(as) y gestores(as), responsables de la gran mayoría de los problemas educativos de calidad, flexibilidad y transformación con innovaciones disruptivas y no solo rutinarias.

Claro está que estas conclusiones son válidas para la gestión industrial estandarizada, esquema prevaleciente aún en la gestión de la educación superior, y no para la gestión del conocimiento que se aleja y va en sentido opuesto a la estandarización, pero desmontar la gestión industrial de producción en línea estandarizante e implantar la gestión del conocimiento pasa por la transformación y sustitución de perfiles y formas de trabajo de quienes actualmente dirigen y gestionan estas instituciones y por ende de las estructuras de poder, la cultura organizacional y los actuales grupos de poder.

Todavía hay quienes piensan que la gestión se refiere únicamente a la parte operativa o a la administración rutinaria de la educación superior en general o de sus instituciones, este desconocimiento de la gestión y de su teoría, ha hecho que la gestión de la educación no sea un área de investigación tan basta como otras. Así mismo, en algunos espacios de investigación siguen sin articularse el estudio de la gestión con el de las políticas públicas, o que se estudian como algo separado y no interrelacionado, siendo ambas partes indisolubles de un solo cuerpo teórico y metodológico para la aplicación y evaluación del funcionamiento de la educación superior y del sector público en general. Como lo ha señalado Norberto Fernández Lamarra al impulsar programas de posgrado en gestión de la educación superior en la Universidad Nacional de Tres de Febrero en Argentina, estos espacios formativos buscan “subsana el déficit histórico en el conocimiento sistemático sobre las áreas de las políticas y la administración de la educación: la falta de estudios y trabajos sobre esta temática y la limitada formación académica y profesional de

quienes desempeñan funciones de diseño, planificación y ejecución de políticas educativas, de administración y de gestión de la educación a nivel macro y micro”, objetivo que vislumbraron desde hace más de dos décadas la Especialidad y Maestría en Planeación de la Educación Superior, ahora Maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior, y desde hace más de una década, el Doctorado en Gestión de la Educación Superior, ambos programas con sede en el Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad de Guadalajara, reconocidos por su alta calidad académica en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (CONACyT) de México.

Como podemos observar, la temática relacionada con la gestión y las políticas en la educación superior ha venido adquiriendo gran relevancia, por lo que los programas académicos vinculados con ella se han incrementado paulatinamente. Para comprender mejor la importancia de estas temáticas, resulta indispensable hacer una revisión de lo que significan la gestión y las políticas en educación superior, como campo teórico y práctico que ha tendido a convertirse en uno solo.

La gestión de la educación es un campo del conocimiento en construcción que se fundamenta en algunas de las teorías y principios de la gestión empresarial, pero se separa de ella para incorporar elementos de las Ciencias Educativas, de la Economía de la Educación, de la Administración Pública, de la Gestión del Conocimiento y del Desarrollo Sostenible, donde la educación superior es un elemento estratégico de dicho desarrollo. Integra el estudio de las estructuras, los procesos y su funcionamiento, la gobernanza y operación de procesos, los actores y sus estructuras de poder, pero centrados en el modelo educativo, y en la naturaleza, los fines y objetivos de la educación superior y de su compromiso y responsabilidad social, lo que la hace diferente de la gestión empresarial tendiendo a convertirse en un nuevo campo del conocimiento. Las tendencias de la gestión de la educación superior han

pasado por aplicar, casi de manera mecánica la gestión industrial (hasta ahora la más difundida y prevaleciente), para avanzar con ella hacia la gestión de la calidad total, la gestión del conocimiento y la innovación, para continuar transitando hacia la incorporación de los elementos de la revolución 4.0, las nuevas necesidades de formación y los nuevos ecosistemas de innovación tecnológica y para nuestros países la innovación social, así como el rescate de lo humano en esta revolución.

La gestión de la calidad o la construcción de espacios que proporcionen una buena educación, así como la rendición de cuentas a la sociedad de esta construcción, son uno de los intereses actuales de la gestión de la educación superior, que cada vez apunta más a abandonar los enfoques de aseguramiento de la calidad, estandarizantes y de corte industrial de producción en línea, con proceso de auditorías externas de la calidad, realizada por agencias u organismos auditores, para avanzar hacia enfoques de involucramiento y validación social del trabajo que realiza la educación superior, ya no auditorías externas, sino con trabajo en equipos participativos internos y externos, comprometidos con la mejora educativa y su innovación, provenientes de todos los grupos de interés (*stockholders* donde los grupos de la sociedad civil son determinantes) esto es, enfoque de mejora permanente de la calidad, como se ha consignado para el caso de México, en el Artículo 3º Constitucional. Esta reforma constitucional genera un verdadero desafío a la gestión de la educación superior al establecer la universalización y gratuidad de este nivel educativo, derecho que no podrá hacerse realidad con las actuales estructuras organizativas y funcionales, procesos y funcionamiento estandarizado y lineales, ni con las estructuras de poder de la educación superior actual.

Pero habría que preguntarnos ¿siempre ha sido así la gestión de este nivel educativo?, ¿de dónde viene la gestión que aún prevalece en la educación superior a pesar de las fuertes presiones sociales y tecnológicas por transformarla radicalmente? El New Public Management o enfoque

empresarial fue implantado en lo educativo impulsando los principios de productividad, eficacia, eficiencia como ejes de la gestión. Si bien desde 1962 James Buchanan y Gordon Tullock aconsejaban adoptar una serie de reglas que llevaran al gobierno (sector público) a no crecer ilimitadamente y a identificar estos límites en el gobierno efectivo, no fue sino hasta 1991 cuando Christopher Hood introduce por primera vez el concepto de New Public Management, con el planteamiento central de que la gestión del sector público orientada al mercado daría lugar a una mayor rentabilidad para los gobierno con servicios públicos 3M, *markets, managers* y *measurement* (mercados, gerentes y mediciones) y un mayor control de la organización pública en manos de los gerentes (gestores) con objetivos claros y formas de medir su desempeño, un control de los servicios proporcionados midiendo y controlando el desempeño en esta prestación de servicios y una disciplina (control de los recursos) para hacer más con menos de manera que se pueda operar la gestión pública con eficacia y eficiencia; pero sujeta a controles que aseguren el cumplimiento de los objetivos gubernamentales. Como se puede notar, estos principios y modelos siguen siendo los que guían la gestión de la educación superior, aún en el tránsito hacia sociedades del conocimiento y ante la interpelación social de transitar hacia nuevas formas de gestión sobre otros principios rectores más flexibles y participativos.

Los principios del New Public Management se introdujeron sobre la organización educativa que ha venido siguiendo las bases de la gestión industrial tradicional (Fordismo-Taylorismo + Fayol) y que se sustenta en estructurar áreas funcionales delimitadas en las empresas: Producción, Finanzas, Mercadotecnia, Recursos Humanos, Contabilidad, en las instituciones de educación superior son las mismas excepto que Producción se sustituye por docencia o por funciones sustantivas, pero estas áreas funcionan de manera aislada y cada una tiene su propia responsabilidad sin tener interacción (concatenada) con las demás. La estructura de mando y poder obedece a una jerarquización vertical donde es en el

ápice estratégico, esto es, en los altos mandos, donde existe el conocimiento de y para la organización, mientras que en los demás niveles de la organización solo se ejecuta o hace operativo lo decidido en la cúpula. Las cadenas de mando son verticales, de arriba hacia abajo, o de acatamiento y con estandarización de procesos y productos que generan importante barreras al conocimiento y a la creatividad.

Esta forma de organizar el trabajo ha tenido avances y cambios transitando hacia la llamada Gestión industrial semi tradicional (Toyotismo-Onhismo), donde las áreas estructurales (ya no solo funcionales) están interconectadas e interactuantes, la jerarquización vertical es parcial y existen círculos de calidad o trabajo en equipos interactuantes, el conocimiento existe en el vértice estratégico pero también en otros niveles, por lo que hay aprendizaje y creatividad (desarrollo de talentos), pero sigue existiendo la estandarización de procesos y productos con autonomía (responsabilidad y cualificación del(a) operario(a), introducción del Andon), la productividad se establece por equipos y por objetivos. Esta gestión ha permeado menos en la educación superior y los nuevos enfoque de la gestión industrial y empresarial como el de calidad total, sobre todo en Europa con el modelo de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM por sus siglas en inglés), se están aplicando a la docencia, pero sobre las mismas bases de la estandarización y el control.

El modelo de configuraciones estructurales de Henry Mintzberg (1999) en su libro *La estructuración de las organizaciones* publicado en España por editorial Ariel permite explicar con sencillez y claridad la confrontación de dos configuraciones estructurales prevalecientes en la educación superior; la Burocracia maquinal (propia de la industria manufacturera y otras organizaciones tradicionales) donde quienes son operarios se desempeñan como ejecutores individuales de órdenes de trabajo y tareas simples o complejas, tienen entrenamiento para la tarea en procesos estandarizados que requieren de alta supervisión y fuerte

control, con responsabilidad en los mandos medios y superiores. Esta configuración ha ido permeando cada vez más en la educación superior, y las políticas públicas la han reforzado al exigir, con base en el New Public Management, cada vez la realización de más tareas administrativas, mayor productividad con menos recursos y mayores controles verticales de directivos y gestores sobre el profesorado. Esto explica en mucho, y algunas investigaciones que hemos realizado así lo demuestran, el por qué de la resistencia y descontento del profesorado a estos controles y a las evaluaciones derivada de ellos.

La configuración estructural llamada Burocracia profesional propia de sectores como el de la salud y la educación define mejor lo que el profesorado hace y cómo percibe y actúa en su trabajo formativo, así como el rol de directivos y gestores. En esta configuración estructural reconoce que en la organización hay profesionales realizadores de procesos complejos y especializados que cuentan con la cualificación para dichos procesos y la gestión se base en la normalización de capacidades, no en la estandarización de productos, por lo que cada operario (docente o académico) es un profesional de su trabajo y tiene la capacidad de resolver los problemas y tomar las decisiones que en cada parte del proceso se requieran, de ahí que se demande una baja supervisión, un escaso o nulo control, ya que el trabajo se basa en la responsabilidad en quienes son profesionales.

Estas dos configuraciones estructurales se basan en la premisa de que el ambiente o entorno es estable, supuesto que no se aplica en la realidad actual y menos en la que se vislumbra hacia el futuro, más aún con las condiciones de freno económico y nueva normalidad que genera la actual pandemia del COVID-19, por ello el propio Mintzberg plantea, con capacidad visionaria, que para entornos dinámicos la configuración estructural de las organizaciones dinámicas será la Adhocracia, configuración estructural que puede fomentar la gestión del conocimiento y la transformación institucional que requiere la educación superior.

En el nuevo contexto que se está generando, problemas como la gestión institucional, la búsqueda de la calidad, pertinencia y equidad de los servicios, junto con variados procesos de reorganización de las estructuras administrativas y de gobierno de las instituciones de educación superior, siguen formando parte de los asuntos que es necesario abordar con un instrumental teórico, metodológico y técnico que vaya más allá de su consideración como problemas de administración y gestión (*managerialism*) y que permita entenderlos como la expresión compleja de relaciones entre las características y exigencias de entornos cambiantes y la capacidad de respuesta de las instituciones. Como lo señalan los fundamentos de la Maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara, para comprender y abordar múltiples problemas y temas de la nueva agenda de la educación superior a local, nacional e nivel internacional en el entorno altamente dinámico en el que estamos y seguiremos estando, la formación de especialistas en gestión y políticas educativas se ha convertido en una exigencia no solo intelectual o académica sino también social e institucional.

Por ello, hemos reunido un conjunto de trabajos que desde la perspectiva de la gestión, aportan propuestas reflexivas, innovadoras y prácticas para abordar algunas de las transformaciones y mejoras que necesita la gestión de la educación superior en países no desarrollados como México y Brasil, donde no podemos trasladar mecánicamente las propuestas y soluciones para países desarrollados y donde la educación superior enfrenta retos mayores que en aquellos países, ya que los rezagos estructurales, la exclusión y marginación social y la pobreza, en un esquema de corrupción e impunidad, requieren respuestas distintas a las de otras latitudes, donde además no se ven interpelados por la violencia y la impunidad que existe en nuestros casos. De ahí que la educación superior y sus instituciones confronten desafíos mayores a los que ya le plantea la llamada Revolución tecnológica 4.0, y la lleven

a ubicarse en transformaciones mayores y en respuestas más amplias e innovadoras que las que se otorgan a esta revolución.

En México las instituciones de educación superior públicas (IESP) y en menor grado las privadas, son un elemento estratégico para la sustentabilidad del desarrollo que se basa en el conocimiento científico, tecnológico, humanístico y artístico para generar alto valor agregado económico y social, pero también se basa en el conocimiento tradicional o conocimiento autóctono de nuestros pueblos indígenas, que también ha aportado y aporta alto valor agregado económico, no solo social y cultural. Es en las IESP donde se realiza la mayor cantidad de investigación científico técnica (más del 80% en México) y es en ellas donde se forma al 70% del recurso humano de alta calificación, además de ser estas instituciones las que más estudian y se relacionan con los llamados pueblos originarios, de ahí que buena parte de la sustentabilidad del desarrollo en países que tienden hacia las sociedades del conocimiento (como lo denominó la UNESCO en 2005) dependa del trabajo y respuestas que las IESP den a las transformaciones del entorno y a la grave situación social de más de la mitad de su población que vive en pobreza, incluso en indigencia.

Hemos organizado el presente libro en dos grandes apartados. La parte I. Desafíos de la innovación disruptiva en la gestión de la educación superior integrada por seis trabajos y la parte II. Transformaciones radicales en la gestión de la educación superior agrupa también 6 trabajos. En la primera parte, el ensayo de Herberth Alexander Oliva, “La cultura organizacional en el ámbito universitario y su relación intelectual con la gestión educativa” busca aportar elementos para conocer y entender la cultura organizacional de las instituciones a través de diversos estudios que han construido una percepción institucional del fenómeno en muchas universidades del mundo, en un análisis exhaustivo de la dinámica organizativa y académica de dichas instituciones. “La gestión universitaria con perspectiva de género. Elementos y propuestas para su operati-

vidad” es el trabajo de Elia Marúm Espinosa y Lourdes Nayeli Quevedo Huerta que busca aportar ideas prácticas y concretas para aterrizar el enfoque de género, como perspectiva institucional y hacerlo operativo en la realidad cotidiana de la gestión universitaria, en las aplicaciones prácticas de esta gestión, tanto en la parte normativa, de estructura organizativa y funcional, presupuestal y de la oferta educativa, como para el currículum y sus planes de estudio.

Irving Ortiz López aborda “La gestión educativa y la gestión del conocimiento un binomio ineludible en la configuración de nuevos modelos universitarios para la industria creativa” señalando que las universidades enfocadas hacia los nuevos campos de conocimiento que conjugan la creatividad y la tecnología deben evitar tomar modelos universitarios existentes que limitan al proceso creativo del conocimiento, por lo que el autor presenta elementos que permitan visualizar a los gestores de estas instituciones que se puede establecer una interacción valiosa entre la gestión educativa y la gestión del conocimiento como ruta para configurar esquemas de formación profesional enfocados en el aprendizaje individual y organizacional que requieren la industria creativa.

En el trabajo “La gestión de la internacionalización del posgrado en México. ¿Qué modelo y objetivos se difunden?” Leslie Adriana Quiroz Schulz plantea que durante el pasado sexenio en México (2012-2018) la internacionalización del posgrado intentó ser impulsada a través de los principales documentos del CONACyT. Sin embargo, estos documentos no establecieron parámetros específicos a seguir para gestionar una internacionalización de impactos positivos. Así, al enfocar el análisis en la movilidad de estudiantes de posgrado, se puede inferir que la gestión de esta descansó en un modelo burocrático profesional que impulsó más la competencia en unos pocos sectores que la solidaridad entre países cercanos.

Wendy Díaz Pérez en su trabajo “Innovar disruptivamente a través de FLIP, una historia institucional” presenta una experiencia institucional

en la Universidad de Guadalajara sobre el proceso de creación e implementación de la primer Política Institucional de Lenguas Extranjeras (FLIP por sus siglas en inglés), y el rol en la disrupción que tuvo la visión metodológica CLIL (Content and Language Integrated Learning) en la construcción de la estrategia integral de uso y aprendizaje de lenguas y la internacionalización del currículum universitario.

Cierra esta primera parte el trabajo de Sabrina Nigra “La gestión de los programas de aprendizaje de lenguas extranjeras en el marco de internacionalización de Universidad de Guadalajara: un diagnóstico” cuyo objetivo es abordar el tema de la gestión de los programas de lengua extranjera en el marco de instituciones de educación superior desde la perspectiva de la internacionalización, con un enfoque crítico-reflexivo de la gestión de la internacionalización y de la enseñanza de lenguas extranjeras en la Universidad de Guadalajara, a través de los programas y estrategias que la Universidad ha desarrollado en los últimos años en este ámbito para elaborar un diagnóstico de la situación actual sobre la gestión de los programas de aprendizaje de las lenguas extranjera en la institución buscando dar impulso para futuras investigaciones teóricas ligadas a la sinergia que existe entre el aprendizaje las lenguas extranjeras y la gestión educativa.

La segunda parte del libro inicia con el trabajo de Cynthia Fuentes Hernández; Pedro Ramírez Hernández y Nelsy Margarita García-Caldera “Repensando la evaluación del aprendizaje: una perspectiva desde la reingeniería de la gestión”. Donde plantean que los modelos de gestión en la educación superior se han estructurado en forma de burocracias profesionales y maquinales de acuerdo con el modelo planteado por Mintzberg (1999), lo cual ha propiciado que sus procesos, incluidos aquellos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, se organicen desde una visión fabril estandarizante, orientada a la obtención de productos tangibles, en un contexto estable. No obstante, el presente y futuro de la universidad, señalan en este trabajo, se sitúa en un entorno

incierto, lo cual insta cambios sustanciales al interior de las instituciones de educación superior, para lo cual realizan una propuesta de reingeniería para un proceso de evaluación del aprendizaje, con la finalidad de que este contribuya a la formación de los y las estudiantes, evitando que la evaluación se convierta en un fin en sí misma, señalando la necesidad de implementar de un modelo holístico orientado hacia la gestión del conocimiento, el cual sea capaz de motivar el aprendizaje dentro de la institución.

“Los modelos de financiamiento en el mundo y su relación con el modelo de la Universidad de Guadalajara” son abordados por María Isabel Mardueño Moreno y Rubén Juan Sebastián García Sánchez, donde buscan reflexionar en torno al financiamiento de la educación superior a partir de la revisión de la literatura, y desde ahí responder a la pregunta ¿cuál es la experiencia de modelos de financiamiento de la educación superior en el mundo y cómo se relacionan con el modelo de financiamiento en la Universidad de Guadalajara? Concluyen que existe similitud en los modelos de financiamiento y ciertas tendencias, en donde el enfoque de gestión incorporado del mundo empresarial, se ha visto permeado en la mayoría de los modelos aquí mencionados: el discurso de la calidad, la evaluación, la acreditación son ejemplo claro de esto, y la Universidad de Guadalajara participa de todos ellos.

Nora Karina Chávez Pérez en su trabajo “Reingeniería en la Universidad de Guadalajara y sus implicaciones en la gestión de la internacionalización” plantea una reflexión acerca de la reciente reingeniería en la Universidad de Guadalajara (UDG) y las implicaciones del cambio organizacional en la gestión de la internacionalización de la institución, así como, la alineación del modelo de internacionalización a estas disrupciones y el rol de los recortes presupuestales en estas modificaciones y su efecto en la gestión de su proceso y realiza un análisis crítico de las tendencias recientes en la gestión de la internacionalización en la Universidad de Guadalajara y lo que implica en otros procesos, aunque

admite que las reformas en la Universidad son necesarias que existen cambios que también son necesarios contemplar.

Isabela Aguiar da Silva en su ensayo “La gestión de las comisiones de heteroidentificación para el acceso a las universidades públicas a partir de las políticas de cuotas: el caso de la Universidad Federal de Ceará (UFC), Brasil” señala que en 2012 se aprobó la Ley de Cuotas, como política pública de acción afirmativa en la enseñanza superior brasileña, medida legal y obligatoria determina que las Universidades, Institutos y Centros Federales reserven el 50% de sus plazas para los estudiantes de las escuelas secundarias públicas, entre ellos, habrá un porcentaje especial reservado para los estudiantes negros (autodenominados “marrón” o “negros”) y los indígenas. Pero pasados ocho años de la política, señala la autora, surgieron denuncias de fraudes en el sistema y como medida para evitar los fraudes fueron constituidos las comisiones de heteroidentificación en las IES, por lo que analiza la gestión de estas comisiones en la Universidad Federal de Ceará, a partir de su configuración estructural, modelo educativo y académico.

Una “Propuesta de reingeniería en busca de la mejora académica desde la gestión del conocimiento para los posgrados de la Universidad de Guadalajara” es el trabajo de Danahé Aleida Cortez García, Margarita Franco Gordo y Alejandro Uribe López que parte de exponer la teoría que da fundamento a su propuesta, basada en la estructura organizacional, el modelo educativo y sus elementos de gestión del conocimiento. Se presenta el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Guadalajara como fundamento del proyecto para concluir con la propuesta de reingeniería. El fundamento de la propuesta considera al estudiante y a la gestión del conocimiento como eje centrales, así mismo a la integración de los sectores productivos y sociales, y a la elaboración de conocimiento tácito entre los estudiantes y académicos.

Cierra esta segunda parte del trabajo de Mateo Gómez Estrada, María Celeste Godoy Castro y Yolanda Quintero Maciel “Benchmarking

de acciones de tres universidades estatales mexicanas ante la pandemia COVID-19. Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma de Baja California y Universidad Autónoma de Tamaulipas”, donde analizan ¿Cómo han reaccionado estas instituciones de educación superior públicas estatales ante la actual contingencia sanitaria de la pandemia originada por del COVID-19? A partir de las tres instituciones seleccionadas para el estudio, utilizando la herramienta del benchmarking o diagnóstico por comparación, la cual permite determinar brechas de desempeño y brinda información importante para complementar el diagnóstico estratégico dentro de la planeación estratégica en cuatro categorías (investigación, proceso de enseñanza y aprendizaje, estrategias administrativas y difusión y vinculación) las cuales determinaron cuál fue la institución líder. Por último, se elaboraron algunas recomendaciones para cerrar las brechas de desempeño detectadas a partir de este análisis comparativo.

Nuestra intención es motivar el avance en el estudio de la gestión de la educación superior y proporcionar a quienes toman decisiones en las instituciones de este nivel educativo, elementos concretos para la reflexión-acción, así como aportaciones prácticas que tengan un fuerte sustento teórico metodológico y un alto grado de aplicación en el trabajo cotidiano que ayude a la transformación de la gestión y la haga acorde a las respuestas que demandan los nuevos desafíos del entorno tecnológico, pero sobre todo del económico y social. Confiamos en que este anhelo se logre y los trabajos compilados en este libro cumplan su objetivo.

Núcleo Universitario Los Belenes,
Zapopan, Jalisco, México, verano de 2020.

PARTE I.

DESAFÍOS
DE LA INNOVACIÓN DISRUPTIVA
EN LA GESTIÓN
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La cultura organizacional en el ámbito universitario y su relación intelectual con la gestión educativa

HERBERTH ALEXANDER OLIVA⁵

Resumen

El interés por conocer y entender la cultura organizacional de las instituciones ha motivado la realización de diversos estudios que han construido una percepción institucional del fenómeno en muchas universidades del mundo, es decir un análisis exhaustivo de la dinámica organizativa y académica de dichas instituciones.

El objetivo de este trabajo es ofrecer una real y verdadera visión que justifique la realización de un proceso de caracterización de la cultura organizacional en las instituciones de educación superior, lo cual podrá servir para conocer los efectos sobre el comportamiento y desempeño que la cultura organizacional tiene en la gestión de la educación superior por lo que, al conocer la cultura de una institución universitaria, tanto su personal administrativo como el personal docente y estudiantes podrán comprender su trayectoria y el enfoque organizativo actual.

Bajo el entramado constructo de ideas, se intenta sentar postura sobre cómo las instituciones de educación superior (IES) buscan perfilarse a contextos de calidad e innovación, con la finalidad de posicionarse a la vanguardia de las demandas de la sociedad, para lo cual existe un compromiso con la formación integral de las personas, con el fin de mejorar la convivencia en la sociedad y la calidad de vida, para construir

⁵ Estudiante del doctorado en Gestión de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara. Becario CONACyT.

un tejido social donde se consoliden valores y actitudes como el respeto a los demás, el trabajo perseverante, el espíritu crítico y la creatividad. La selección de la cultura organizacional y la concreción de su caracterización en una institución de educación superior se ha vuelto para los fines de este ensayo, un problema que constituye la etapa fundamental y obligada de este proceso de intelección académica.

Abstract

The interest in knowing and understanding the organizational culture of the institutions has motivated several studies that have built an institutional perception of the phenomenon in many universities around the world, that is, an exhaustive analysis of the organizational and academic dynamics of these institutions.

The purpose of this work is to offer a real and true vision that justifies the realization of a process of characterization of the organizational culture in the institutions of higher education, which could serve to know the effects on the behavior and performance that the organizational culture has in the management of the higher education. Therefore, when knowing the culture of a university institution, its administrative personnel as well as the teaching staff and students will be able to understand its trajectory and the current organizational approach.

Under the construction of ideas, we try to establish a position on how higher education institutions (HEI) seek to profile themselves in contexts of quality and innovation, in order to position themselves at the forefront of society's demands. To this end, there is a commitment to the comprehensive training of people, in order to improve coexistence in society and quality of life, to build a social fabric where values and attitudes such as respect for others, perseverance, critical spirit and creativity are consolidated. The selection of the organizational culture and the concretion of its characterization in an institution of higher education has become for the purposes of this essay, a problem that cons-

titutes the fundamental and obligatory stage of this process of academic intellection.

A modo de introducción

El interés por conocer y entender la cultura organizacional de las instituciones ha motivado la realización de diversos estudios que han construido una percepción institucional del fenómeno en muchas universidades del mundo, es decir un análisis exhaustivo de la dinámica organizativa y académica de dichas instituciones. Entiéndase pues que, analizar la cultura organizacional implica reconocer que uno de los grandes valuartes en esta área temática del conocimiento es Edgar Schein, con su libro de 1982: *Organizational Culture and Leadership*. Según el autor la cultura en las instituciones representa para grupos y organizaciones lo mismo que el carácter para los individuos. Partiendo del argumento anterior es válido pensar que una universidad que tiene una cultura organizativa bien definida se basa en un sistema fundamentado que la hace única, valorando la forma en que sus miembros perciben, piensan, sienten y actúan.

Son los estudios de los enfoques del desarrollo organizacional los que dan vida a la noción de cultura organizacional, pero también tienen la misma noción organización la que se desarrolla en términos de cultura en la sociología, mediante investigaciones de corto alcance donde académicos como Pettigrew (1979), la describen como “el sistema de significados pública y colectivamente aceptados operando para un grupo determinado en un tiempo dado”. Es de gran valor académico el retomar la idea que en los años ochenta, Dandridge, Mitroff y Joyce, introducen el término “simbolismo organizacional”, con el cual aluden a que un análisis de los símbolos y sus respectivos usos, traerá consigo una comprensión completa de todos los aspectos de un sistema, lo cual para 1981 ya era evidente gracias a William Ouchi quien en su aporte

científico titulado “La tradición y el clima constituyen la cultura de una compañía” ya respaldaba la idea de Dandridge, Mitroff y Joyce, al realizar comparaciones entre empresas japonesas y americanas.

Es para 1982 cuando Schwartz y Davis, sentenciaban que la cultura organizacional es “un patrón de las creencias y expectativas compartidas por los miembros de la organización, donde las creencias y expectativas producen normas que, poderosamente, forman la conducta de los individuos y los grupos en la organización”. De ello que, desde este apartado inicial en el presente ensayo, sea viable hacer una correlación entre lo que es la cultura organizacional y cómo se percibe dentro de una universidad que retoma los preceptos de actuación interna y externa de su personal para la construcción de una gestión organizativa de la educación superior.

Las instituciones de educación superior (IES) buscan perfilarse a contextos de calidad e innovación, con la finalidad de posicionarse a la vanguardia de las demandas de la sociedad, para lo cual existe un compromiso con la formación integral de las personas, con el fin de mejorar la convivencia en la sociedad y la calidad de vida, para construir un tejido social donde se consoliden valores y actitudes como el respeto a los demás, el trabajo perseverante, el espíritu crítico y la creatividad, por lo que la selección de la cultura organizacional y la concreción de su caracterización en una institución de educación superior se ha vuelto para los fines de este ensayo, un punto de análisis que constituye la etapa fundamental y obligada de este aporte intelectual, razón por la cual se asume como el núcleo de todo el bordaje académico contenido en el abordaje de la siguiente interrogante.

¿Por qué es importante vincular a la cultura organizacional con la gestión educativa universitaria?

Nociones elementales de la cultura organizacional universitaria

La real y verdadera necesidad que justifica la realización de un proceso de vinculación de la cultura organizacional en las instituciones de educación superior es que podrá servir para conocer los efectos sobre el comportamiento y desempeño que la cultura organizacional tiene en la gestión de la educación superior por lo que, al conocer la cultura de una institución de educación superior, tanto su personal administrativo como el personal docente y estudiantes podrán comprender la trayectoria de la universidad y el enfoque organizativo actual.

Otro punto para considerar en el abordaje de la cultura organizacional es reconocer que cuando las instituciones de educación superior no profundizan en la realización de estudios de cultura organizacional, se vuelve dificultoso y problemático el fomentar entre su personal un valioso compromiso con la filosofía y los valores institucionales que representan a la identidad universitaria impidiendo con ello el objetivo de trabajar por metas comunes.

Es de gran valor el considerar que las normas institucionales, suelen representar a la cultura organizacional universitaria a través de pautas y mecanismos de control, para canalizar a sus miembros hacia los comportamientos deseables y alejar los indeseables.

Conceptuar a la cultura organizacional universitaria como una arista que podría mejorar la gestión educativa universitaria, implica definirlo de forma clara, precisa y accesible por lo cual desde la óptica de especialistas en el tema de la cultura organizacional en instituciones educativas, Folgar de Arellano (1998), sostiene que:

la cultura organizacional en ámbitos educativos es relevante para los docentes debido en gran parte a las repercusiones que esta tiene con la moral, la productividad y la satisfacción de los educadores al momento de llevar a cabo su trabajo, por cuanto que, en tiempos de crisis y carencias,

son los docentes más identificados con los valores institucionales quienes sacar a flote lo mejor de sí mismos para no desmejorar su rendimiento y enfrentar mejor forma la crisis. (p. 117)

Para los fines que pretende este aporte académico, valdría la pena considerar las razones que expliquen por qué es importante sentar una postura que justifique la relevancia de concretar una caracterización de la cultura organizacional en las universidades, más aún cuando se busca que el análisis situacional de las instituciones educativas justifique cómo esta genera un impacto que repercute desde el rendimiento de su personal administrativo, el desempeño docente y el mismo rendimiento académico del(a) estudiante, por lo que una caracterización organizacional de la cultura institucional, podrá facilitar la visualización de un panorama que potencie el éxito y la salud administrativa de la gestión educativa.

La realización de un proceso caracterizador de la cultura organizacional universitaria ayudará a sus miembros a conocer la identidad interna y externa de la institución, ya que la caracterización organizacional institucional define el modo y la forma en cómo sus miembros cumplen con sus funciones, creando así una identidad e imagen que determina la perspectiva que tiene la sociedad de la universidad.

Conviene subrayar que cuando las universidades no logran elaborar un claro objetivo en el proceso de identificación y definición de su cultura organizacional, dichas instituciones tendrán mayores dificultades al intentar comprender que la misma cultura organizacional es un claro indicador de cuáles son y cómo funcionan los valores fundamentales institucionales, ya que señalan la manera en que el recurso humano interactúa entre sí, representado de esa forma cómo prevalece la idea que la cultura organizacional es la suma de las creencias de la institución por medio de sus valores fundamentales y esenciales puestas en prác-

tica en las operaciones diarias acorde a una estructura organizativa que determina el modo y la forma en cómo funcionan las cosas.

Profundizar en el abordaje de un análisis que concatene a la cultura organizacional con la gestión de la educación superior, dota a los miembros de las instituciones universitarias de un empoderamiento institucional que permite identificarse con los fines y propósitos institucionales que les convierten en defensores de su cultura institucional al sentir que con su aporte a la universidad, llevan a cabo hechos trascendentes que marcan la diferencia en positivo del buen funcionamiento institucional en donde se ofrece un sentido de logro, valor y reconocimiento al correcto desempeño.

Importancia correlacional de la cultura organizacional con la gestión de la educación superior

Con el abordaje directo de un estudio investigativo que permita caracterizar a la cultura organizacional de las universidades, se podrá conocer si sus miembros sienten que son parte de una comunidad, en lugar asumirse como un mínimo elemento que conforma un todo, buscando además determinar que este tipo de intervenciones académicas sean poseedoras de un atractivo puesto que favorezca al personal académico, directivo, administrativo y estudiantes asuman que una cultura organizativa de trabajo centrada en las personas, va a mejorar las conexiones entre los miembros que conforman dicho ajuste cultural.

Una cultura organizacional que funciona bien promueve la incorporación de una identidad laboral con potencial para desempeñarse como una fuerza de alineación institucional donde sus integrantes puedan desenvolverse bajo un mismo propósito, pero con diferentes perspectivas, estableciendo metas y expectativas que ayudan a entender cómo se comportan y trabajan las personas dentro de una visión cultural organizativa universitaria. La ausencia de marcos analíticos de alto poten-

cial academicista que brinden una clara y objetiva caracterización de la cultura organizacional no permite que, la cultura organizacional mejore la forma de conducir la toma de decisiones y así potenciar el flujo de trabajo en general.

El acercamiento problematizador desde el que se aborda tan relevante tema, permitirá que, con el desarrollo de la investigación, las instituciones puedan conocer, entender y aplicar un método específico para evaluar y conocer su propia cultura organizacional dominante. Por lo tanto Iván Esteban Bojórquez Campos del Instituto Americano de Cultura Organizacional, comparte en su análisis argumental, como no se debe confundir cultura y clima organizacional, por lo que asevera que la diferencia sustantiva que de manera limítrofe aparta al clima organizacional de la cultura, es que el primero puede identificar claramente las percepciones de los individuos respecto a la calidad y las características de la cultura organizacional, mientras que la cultura organizacional representa la verdadera imagen de la institución, dejando que el clima organizativo refleje las percepciones de los individuos sobre la misma institución.

Para los fines académicos de este documento, será importante diferenciar que el clima a menudo se basa en eventos, reacciones e incidentes entre colaboradores, mientras que la cultura depende menos de las situaciones individuales, pero tiende a impulsar la interpretación, el pensamiento y la perspectiva de los eventos que ocurren.

La encrespada reflexión de tan importante temática permite conocer que cuando se trata del desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, el reto de la gestión de la educación tiene como objetivo realizar tomar en cuenta la gestión de los procesos de cambio que deben ejecutarse y el papel de la administración de la educación desde la gestión que, mediante un liderazgo transformador, debe actuar desarrollando organizaciones inteligentes,

con culturas renovadas, dispuestas a gestar los cambios necesarios para alcanzar la visión organizacional. Al respecto Garbanzo, en forma categórica indica que:

El objetivo fundamental del desarrollo organizacional es la aplicación de procedimientos basados en las ciencias del comportamiento para mejorar la eficacia y eficiencia de las organizaciones; es decir, que el comportamiento del individuo asume relevancia debido a las causas y consecuencias asociadas a su comportamiento ante las demandas que le requiere la organización para implementar los cambios. (Garbanzo, 2015)

En la contundente y beligerante idea de Garbanzo (2015), para poder alcanzar este objetivo, considera que se debe hacer uso de las competencias de los individuos para poder responder a los cambios del mundo globalizado e incrementar la capacidad de adaptación hacia el medio, de forma que le permita ofrecer respuestas ágiles, sólidas y pertinentes para enfrentar la compleja cadena de transformaciones y desafíos.

Por otro lado, siempre enfocados en la misma perspectiva de análisis, el punto referido al estudio de las instituciones educativas y su desarrollo organizacional, facilitó a que en los años 80 se diera una connotación especial de parte de los gobiernos, directivas, intelectuales, organismos internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, en considerar a la educación como el principal instrumento para la búsqueda del desarrollo social en forma integral, y superar las brechas existentes (Brunner, 2000).

La comprensión de este rol dentro de las organizaciones educativas es fundamental para trazar la trayectoria deseada y responder en forma eficiente y eficaz a las transformaciones sociales derivadas del fenómeno de la globalización, la sociedad de la información y el conocimiento. Al apartarse de esta posición epistemológica se corre el riesgo, en las

instituciones educativas, de responder en forma equivocada según sus propósitos. Uno de los principales retos, y quizás el principal de las organizaciones educativas indistintamente del nivel educativo en el que se encuentren, radica en propiciar las condiciones organizacionales necesarias para que se alcance un nivel óptimo de identidad y cohesión en la organización en busca de la calidad de la educación que se ofrece.

Otro de los grandes enfoques problematizadores que induce a la realización de investigaciones académicas en el plano de la cultura organizacional, es el abordaje teórico y práctico, el cual adquiere gran relevancia ya que las instituciones de educación superior parten de una serie de instrumentos de medición cuyos resultados darán una clara radiografía de la cultura organizacional dominante y partir de ello para la toma de decisiones que permitan mejorar las fortalezas institucionales. La cultura organizacional y la gestión educativa constituyen una construcción teórica que merece abordarse en este ensayo, pues a partir de un conjunto de teorías comunes analizadas y aplicadas en la organización educativa es que podremos reconocer que en cada institución educativa existe una forma de cultura que incide en la gestión, con formas compartidas de pensar, creer, percibir, evaluar y que a través de un modelo validado se puede estudiar la cultura de la organización para realizar el mejor diagnóstico particularizado analizando rasgos culturales y ciertos fenómenos institucionales propios de la acción gestora.

Para ello es necesario conocer las diferentes aportaciones que ayudan a comprender como la cultura de una institución (para nuestro caso las instituciones de educación superior), tienen presente que la gestión de las organizaciones educativas debe direccionar sus esfuerzos para responder en forma eficiente y eficaz ante las complejas transformaciones que la sociedad espera de ellas, y se reconocen por respuestas acertadas en diferentes campos. Bajo el argumento que las organizaciones educativas con una buena capacidad de gestión organizacional pueden considerarse como instituciones que aprenden, por lo que

autores como Senge (2002) proponen que: “las escuelas se pueden re-hacer, revitalizar y renovarse en forma sostenida, no por decreto u órdenes ni por reglamentos, sino tomando una orientación de aprendizaje” (p. 17). Esto significa que todos los miembros de la institución educativa puedan expresar sus aspiraciones, tomar decisiones, adquirir conciencia y desarrollar gestiones propias del hecho educativo en forma inteligente con el firme objetivo de llevar a cabo procesos de cambio acordes a las propuestas de planeación institucional previamente establecidos, por lo que una buena capacidad organizativa en las instituciones de educación superior pasa por tener la capacidad de determinar sus programas, proyectos, estrategias y acciones, también saben cómo transformarlas en acciones, superando en buena parte de las ocasiones el nivel documental de la planeación institucional.

Una gestión administrativa centrada en la cultura organizacional genera capacidad instalada de proponer ideas, planteamientos, y empodera a las universidades sobre el saber qué hacer; pero, son pocas las instituciones que tienen la capacidad de transformar sus propuestas de planeación institucional en acción. Y es que se tiene que reconocer que el gran motor que conduce la operacionalización de estas propuestas tiene la base en un liderazgo transformacional, el cual difiere de la fama y el poder, condiciones que no son, por sí mismas, efectivas. Un acertado liderazgo derivado consecuentemente de un ambiente organizacional positivo requiere de la interacción gestores educativos para transformar la misión organizacional en acciones y estas en una formación educativa acorde con el contexto demandante.

Varitas (2017), al hablar sobre el tema, sostiene que: “La medición de la cultura organizacional es un fenómeno complejo pero necesario para canalizar estrategias de gestión exitosas en el manejo de instituciones de educación superior”, ya que es el mismo autor quien considera que al analizar la relación existente entre el clima organizacional y el desempeño profesional de los académicos, administrativos y estudiantes,

podrá ser factible crear una caracterización que permita entender que las percepciones compartidas por los miembros de la institución educativa respecto a sus labores desarrolladas y el ambiente físico en que se da, afectan directamente la manera en cómo funciona la universidad para el presente caso en particular.

Para una mejor caracterización de la cultura organizacional en las universidades, rescatamos el aporte de Rodríguez (2004) quien estipula que a partir de tres variables se puede dentro de un contexto académico e investigativo conocer el modo en que las personas entienden su cultura organizacional a través de variables causales, variables intervinientes, y variables finales. Rodríguez de manera puntual sentencia que, las variables causales tienen que ver directamente con la estructura de la organización y su administración, las reglas y normas, y la toma de decisiones, las variables intervinientes están relacionadas con las motivaciones, las actitudes y la comunicación y, las variables finales que se refieren a los resultados obtenidos por la institución sujeta de estudio.

De acuerdo con lo anterior, el análisis problematizador de una cultura organizacional universitaria, demanda de poner como foco de interés las variables causales, las variables intervinientes y las variables finales. Siendo el caso de un ensayo que pretende materializar un trabajo final de asignatura, pero con una manifiesta intención de analizar la relación entre cultura organizacional y la gestión educativa, las baterías investigativas deberían apuntarse a conocer si ¿la cultura organizacional institucional influye en el desempeño profesional de sus miembros?

Una perspectiva analítica que puede reforzar la necesidad de estudiar a la cultura organizacional en las instituciones de educación superior, permitirá entender que siendo el personal administrativo, los docentes y estudiantes parte vital de la comunidad educativa, será alrededor de ellos de quienes se gestan otras problemáticas asociadas a la cultura organizacional, como la motivación como eje condicionante de

una identidad institucional generada por creencias, valores y motivación, por mencionar algunas.

Muestra de lo anterior planteado, se menciona el estudio realizado por Silenis Añez, quien encontró que “la motivación de los docentes adolecía de una serie de condiciones necesarias para el adecuado desarrollo y funcionamiento de la institución” (2006, p. 117), con lo que se puede ejemplificar que existe una fuerte influencia de la cultura organizacional en la comunidad educativa y por ende derivando en una repercusión en la misma organización y gestión institucional.

Dentro del panorama problematizador del tema en cuestión, Montaña y Reyes (2015) afirman que es viable considerar que muchas de las organizaciones son proclives (instituciones educativas) a una dinámica de cambio permanente y acelerado que las ha obligado a hacer uso, y cada vez con mayor frecuencia, de un conglomerado de estrategias e instrumentos de cambio con el fin de perdurar en el tiempo, las autoras recurren a los planteamientos de Nahavandi y Malekzadeh (1988, p. 80), Cartwright & Cooper, (1993, p. 59) y Anzola (2008, p. 1) para argumentar que, el no plantearse la revisión de la misma cultura organizacional como una cuestión de primer orden y perder de vista que este factor es el que puede determinar el éxito o fracaso de cualquier proceso de cambio que se ponga en marcha podría ser un error fatal en la gestión educativa.

Para Montaña y Reyes, al darle valor argumental a la concepción problematizadora de la cultura organizacional, indican que, por medio de un proceso de interacciones y aprendizajes es que se va forjando una conciencia individual que termina trascendiendo hacia lo grupal o colectivo, y en la cual las personas interactúan y generan comportamientos similares que identifican y diferencian a una organización de otra, dando como resultado una conciencia que se traduce en una cultura organizacional. Dicha conciencia deberá provocar un impacto de tan alta connotación y con un carácter transversal fuertemente marcado

sobre las organizaciones, que termine requiriendo la reconversión de todas las actividades y de las prácticas organizacionales.

Conforme hasta lo visto en esta parte del documento, el poder determinar el éxito o fracaso de los procesos de cambio en las instituciones de educación superior, tiene una estrecha relación con la calidad del cambio cultural que el gestor educativo pueda lograr en la planeación estratégica institucional, para lo cual se debe considerar la posible existencia de ambientes laborales y académicos donde predominen la incertidumbre e inestabilidad para los miembros del personal, quienes se vean confrontados.

Bajo la óptica intelectual de Fonseca (2016), se considera que una forma de justificar el estudio de la cultura organizacional al interior de la institución educativa es cuestionarse si la cultura organizacional se mide o se describe, proponiendo las interrogantes siguientes: ¿Cómo se describe la cultura organizacional en la institución educativa? y por otro lado, conocer además los elementos que la integran. Puesto que, de esa forma será más fácil el indagar el tipo de cultura que tiene la institución y saber ¿cuál es la cultura organizativa que debería de tener la institución educativa? No debemos olvidar que en un entorno de gestión educativa de las universidades, existe una urgente necesidad de un cambio organizacional que responda a las transformaciones de una cultura maquina burocrática sometida al control y sometimiento por una verdadera cultura organizativa que tal como lo proponía Shein (1983, p. 86) se centre en como “el patrón de supuestos básicos que un determinado grupo ha inventado, descubierto o desarrollado en el proceso de aprender a resolver sus problemas de adaptación externa y de integración interna, permitan el funcionamiento de aristas consideradas válidas de ser enseñadas a nuevos miembros del grupo como la manera correcta de percibir, pensar y sentir en relación con estos problemas”.

Y es que Fonseca sostiene que, si la cultura organizacional se puede moldurar, es necesario conocer, ¿Cómo debería hacerse este proceso?

De tal forma que permita el desarrollo de la institución y fomentar con ello su sostenibilidad en el tiempo. Justificando además la interrogante que busque conocer ¿En qué medida las organizaciones con procesos de cambio en curso o en plan están teniendo en cuenta los aspectos culturales? En la misma tesitura de ideas, cabe mención que en pleno siglo XXI las universidades están enfrentado procesos de cambio que requieren transformaciones radicales, que de alguna manera permitan la reflexión de como la cultura institucional de la universidad sino está alineada con una buena estrategia, por más bueno que sea el clima laboral, no funcionara en forma idónea en términos de resultados. En otras palabras, es importante que una institución educativa del nivel superior sea poseedora de una atmósfera de confianza y compromiso para triunfar. No obstante, si existe la carencia de una cultura organizacional, esta será incapaz de generar una estrategia competitiva y fracasará.

Ahora ya con un referente teórico más profundo como el compartido por Fonseca, es considerable pensar como el académico replantea en sus interrogantes una idea frontal que hace caer en la cuenta que existe una clara necesidad por investigar la cultura organizacional, lo cual implica que el desarrollo de este tipo de investigaciones lleven al plano concreto un esfuerzo por traer a la superficie las premisas que no ser cuestionadas hace que las mismas no sean analizadas y readaptadas a la realidad misma de la cultura organizacional en las instituciones educativas, por lo que se tendría que reflexionar si precisamente los procesos de cambio institucionales pueden asumirse como manifestaciones reales de una cultura organizacional.

Un acercamiento académico que justifique problematizar el estudio de la cultura organizacional permitirá al gestor(a) educativo(a), llevar a cabo una revisión y actualización de la situación misma de la cultura organizacional, además de brindar a la comunidad académica una clara perspectiva problematizadora que ayude a inferir que la caracterización de los resultados de cultura organizacional podría contribuir a que

nuevas investigaciones relacionada al ámbito de la gestión de la educación superior y con ello proponer ajustes a la cultura organizacional que acompañe el plan estratégico definido por la misma institución educativa del nivel superior.

Senge (2010) con un postulado al mejor estilo pangerico manifiesta que:

Se debe destruir la ilusión de que el mundo está compuesto por fuerzas separadas y desconectadas. Cuando abandonamos esta ilusión podemos construir “organizaciones inteligentes”, organizaciones donde la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad, y donde la gente continuamente aprende a aprender en conjunto.

Por lo que desde la interpretación del autor antes mencionado, es fácil identificar como la gestión de la educación superior busca en la cultura organizacional una estrategia que permita a la universidad identificar su posición, al establecer una forma en cómo evaluar sus fortalezas y debilidades, para anticiparse a los cambios en su entorno abierto y contingente, así como a los movimientos de otras universidades, con el fin de identificar oportunidades y amenazas.

En ese mismo tenor de ideas y con la sana postura de concretar un postulado, es válido manifestar que las instituciones educativas, no existen en un vacío existen en el entorno. Por lo que la Universidad como una organización gestora, se nutre de su entorno, y en este sentido depende de él; por ello, el tema de la cultura organizacional con la institución educativa está en buena manera centrada un carácter pasivo (descripción del conocimiento del entorno) más que activo (interacción concreta con el entorno). Y es que, desde el punto de vista de la gestión,

esta debe orientarse a facilitar una relación de interacción con el entorno externo. (Casassus, 2000, p. 6)

Como punto concluyente, se puede dimensionar que la relación entre la cultura organizacional y la gestión de la educación superior pasa por una estrategia que va más allá de los aspectos de carácter técnico o administrativo, por lo que difícilmente quien ha conocido de primera mano esta relación dual, podría negar que esta también se vincula a los procesos de interacción social de quienes conforman la organización (para nuestro caso la institución educativa).

Dicho de otra forma, son las relaciones entre profesores, directivos, personal administrativo y estudiantes lo que determina las manifestaciones implícitas en patrones y/o normas compartidos entre ellos lo que define la acción conductual y los comportamientos en la organización. Y es que dichos comportamientos al ser adquiridos, aprendidos, transmitidos y consolidados en el tiempo, permiten el establecimiento de una construcción social de la realidad, determinada por las creencias y valores compartidos que orientan y controlan el comportamiento de las personas y de la organización, de acuerdo con la misión definida, la filosofía y la orientación que propician los líderes gestores de la acción educativa.

De esta forma se requiere que quienes conforman las instituciones educativas asuman en su manera de pensar, entender, comprender y actuar los siguientes comportamientos que pueden derivarse de una idónea gestión educativa para manifestarse en una adecuada cultura organizacional, evidenciada en los siguientes comportamientos:

1. Se espera como resultado directo de la relación entre la cultura organizacional en el ámbito universitario y la gestión educativa, personas flexibles con una clara apertura para aceptar y asumir cambios en la gestión institucional.

2. Se espera como resultado directo de la relación entre la cultura organizacional en el ámbito universitario y la gestión educativa que los miembros que conforman a la institución puedan crear vínculos entre el entorno organizativo con las demandas educativas que exigen los nuevos tejidos sociales, los cuales deben centrarse en la actualización e innovación educativa que requieren los mercados laborales.
3. Se espera como resultado directo de la relación entre la cultura organizacional en el ámbito universitario y la gestión educativa, permita a las universidades poder aportar a la construcción de escenarios con proyección a futuro, tomando como referencia cambios en el entorno, la innovación, la cultura y la dinámica social, lo que propicia cambios en la forma como los profesores, estudiantes y personal administrativo, asumen la satisfacción de sus necesidades.
4. Se espera como resultado directo de la relación entre la cultura organizacional en el ámbito universitario y la gestión educativa, un rompimiento de paradigmas sobre la visión de la cultura organizacional universitaria y la forma en cómo la gestión educativa aporta para su construcción, buscando incidir además en las formas de pensamiento sistémico y su aplicación en el diseño de la estrategia y en la acción, dejando de lado el pensamiento lineal.
5. Se espera como resultado directo de la relación entre la cultura organizacional en el ámbito universitario y la gestión educativa, mejorar la capacidad de observación y análisis en la identificación de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas para aportar a las decisiones institucionales y su mejora continua. Todo ello con el ánimo de propiciar y mantener coherencia entre la misión, los objetivos, las estrategias, las políticas y la acción institucional de la gestión educativa.

Bibliografía

- Andrade, R. M. (2002). *Cultura organizacional, administración de recursos simbólicos y comunicación*. México: Trillas.
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: Granica.
- Brunner, J. (2000). Globalización y el futuro de la educación. Seminario sobre prospectiva de la educación en la región de América Latina y el Caribe. Santiago: UNESCO. Recuperado de http://mt.educarchile.cl/archives/Futuro_EDU%25UNESCO-2000.pdf
- Casassus, Juan (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B) UNESCO.
- Chiavenato, I. (1985). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. México: McGraw Hill.
- CUCEA. (2012). [cucea.udg.mx](http://www.cucea.udg.mx/sites/default/files/documentos/informes_de_actividades/informe_2011-2012.pdf). Obtenido de http://www.cucea.udg.mx/sites/default/files/documentos/informes_de_actividades/informe_2011-2012.pdf
- Denton, K. (1991). *Calidad en los servicios al cliente*. Madrid: Editorial Díaz de Santos S.A.
- Folgar de Arellano, R. (1998). *Procesos institucionales y organizacionales*. p. 117.
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Guiselle M. Garbanzo-Vargas (2016). *Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación; Universidad de Costa Rica Escuela de Administración Educativa San José, Costa Rica*
- Gutiérrez, B. N., Téllez, L. R., Ureña, H. L. y Flores, R. V. (2009). *Factores de reprobación en estudiantes de CUCEA de la Universidad de Guadalajara*. Obtenido de cdsa.academica.org: <http://cdsa.academica.org/000-062/2068.pdf>
- Ipinza, F. D. (2008). *El proceso estratégico: Un enfoque de gerencia*. Pearson.
- Montaña, A.P. y Torres, G.A. (2015). *Caracterización de la cultura organizacional y lineamientos de intervención para la implementación de procesos de*

- cambio en las organizaciones. caso empresa sector financiero.* (tesis de maestría). Universidad del Rosario Bogotá D.C.
- Rivera, M. ((2002). El clima organizacional de unidades educativas y la puesta en marcha de la reforma educativa en línea. Tesis doctoral de la Universidad de Antofagasta, Chile. Dirección de Graduados de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas.
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. Prelac, pp. 6-23.
- Robins & Judge. (2009). *Comportamiento organizacional*. Pearson.
- Robbins, S (1998). Fundamentos de Comportamiento organizacional. México: Prentice Hall.
- Rodríguez, D. (2004). Diagnóstico organizacional. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ruiz, S. I. y García, J. L. (2017). Congreso Nacional de Investigación Educativa. Obtenido de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2657.pdf>
- Schein, E. J. (1992). *Organizational Culture and Leadership*.
- Senge, Peter (2002) Escuelas que aprenden, Bogotá: Grupo Editorial Norma, (Colección vitral) ISBN 958-04-6511-8.
- Senge, P. (2010). La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. - 2J ed. 10J reimp. - Buenos Aires: Granica.
- Silenis, A. (2006). Cultura organizacional y motivación laboral de los docentes universitarios. CICAG, pp. 102-126. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3218348.pdf>
- Siliceo, A; Casares, A & González, M. (2000). Liderazgo, valores y cultura organizacional. México: Mc Graw Hill.
- Varitas Paz, J. W. (2017). “Identificación de la cultura organizacional en el espacio pedagógico” 2da edición, México: Publicaciones MEECS.

La gestión educativa y la gestión del conocimiento, un binomio ineludible en la configuración de nuevos modelos universitarios para la industria creativa

IRVING ORTIZ LÓPEZ⁶

Resumen

Las universidades enfocadas hacia los nuevos campos de conocimiento que conjugan la creatividad y la tecnología deben evitar tomar modelos universitarios existentes que limitan al proceso creativo del conocimiento. En su mayoría estas instituciones son de reciente creación, de modo que tienen la posibilidad de instituir nuevas estructuras organizacionales acordes con sus necesidades, una ruta viable es mediante la gestión del conocimiento, porque permite construir una cultura de innovación que asume riesgos para prosperar en un territorio desconocido de complejidad e inestabilidad del siglo XXI.

Lo que se busca en este documento, es presentar elementos que permitan visualizar a los gestores de estas instituciones que se puede establecer una interacción valiosa entre la gestión educativa y la gestión del conocimiento como ruta para configurar esquemas de formación profesional enfocados en el aprendizaje individual y organizacional que requieren la industria creativa.

Palabras clave: multiuniversidad, gestión del conocimiento, gestión educativa e industrias creativas

⁶ Estudiante del Doctorado en Gestión de la Educación Superior (DGES-UDG), becado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

Abstract

Universities focused on new fields of knowledge that combine creativity and technology should avoid taking existing university models that limit the creative process of knowledge. Most of these institutions are recently created, so they have the possibility of instituting new organizational structures according to their needs. A viable route is through knowledge management, because it allows building a culture of innovation that assumes risks to prosper in a unknown territory of complexity and instability of the XXI century.

What is sought in this document, is to present elements that allow the managers of these institutions to visualize that a valuable interaction between educational management and knowledge management can be established as a route to configure vocational training schemes focused on individual learning and organizational requirements of the creative industry.

Keywords: multi-university, knowledge management, educational management and creative industries.

Educación superior y la multiuniversidad

Los desafíos de la educación superior del siglo XXI se vinculan a temas de investigación relacionados con gobierno y gobernanza; la gestión y su impacto en la calidad educativa; sustentabilidad y cobertura; género y multiculturalismo; tecnología e innovación; entre otros (Ordorika y Rodríguez, 2018). Por otra parte, existe una constante tensión en las universidades por asumir un enfoque más inclinado hacia la investigación por los indicadores de los rankings; una mayor dependencia de la tecnología generada por el contexto de fuera hacia dentro de los planteles educativo; a la par, hacer uso más eficiente de recursos a los

cuales se tiene acceso para el logro de los objetivos planteados (Locke & Cummings, 2011).

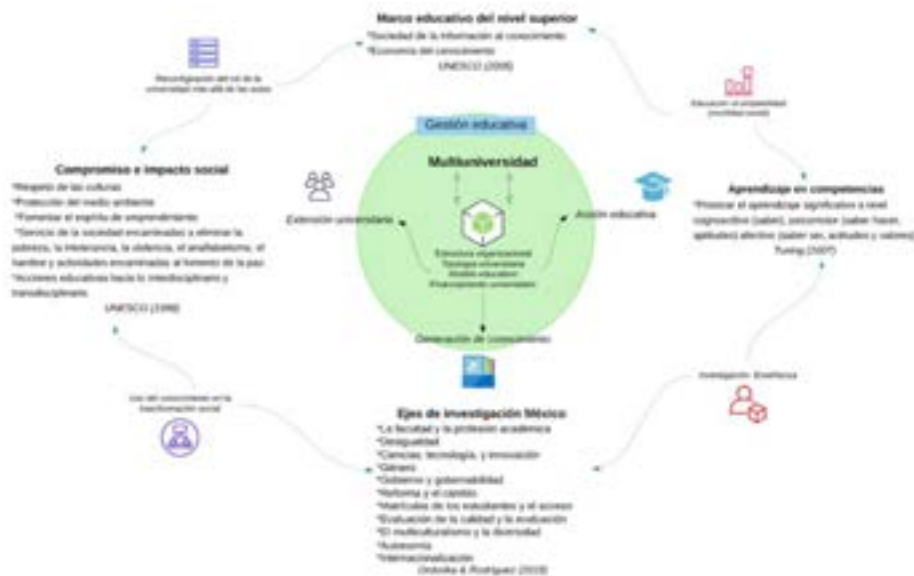
Las instrucciones educativas no son islas separadas de una realidad, están insertas en la complejidad de los agentes y actores que las constituyen como organizaciones, por tanto, los desafíos y tensiones al interior de ellas, son un reflejo del nuevo ordenamiento de la economía y el proceso de modernización que caracteriza a nuestras sociedades por una fuerte exigencia de correlación entre el mercado de trabajo y una formación cualitativa del talento humano, responsabilidad principal se le asigna a las universidades (Botero, 2009).

Proyectos frutos de la reflexión colectiva de la educación superior, han dado iniciativas como Tuning (2007), que resalta que las universidades deben ser cada vez más conscientes de que su misión está en permanente transformación, su visión en constante efervescencia, y que su liderazgo requiere de una nueva sensibilidad hacia los cambios sociales (p. 34). Es decir, una reconfiguración constante en la acción educativa que permita a los jóvenes resolver situaciones de la vida y de su campo profesional de manera eficaz y autónoma; al priorizar el aprendizaje significativo a nivel cognoscitivo –saber–, psicomotor –saber hacer, aptitudes– y afectivo –saber ser, actitudes y valores– (Ibíd, p. 36).

La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen (UNESCO, 1998). Sin embargo, en las últimas dos décadas, a las instituciones de educación superior se le han encomendado funciones que la orientan a ir más allá de los límites de su acción educativa de intramuros, por ejemplo, acciones que se vinculan al impacto social y emprendimiento. Lo anterior, no solo implica desarrollar un nuevo paradigma de educación centrada en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento tal como señala Tuning (2007), se le suma el establecer una estructura univer-

sitaria que favorezca e integre de forma congruente y pertinente los procesos de gestión educativa, ver figura 1.

Figura 1. Multiuniversidad.



Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO (1998, 2005), Tuning (2007), Ordorika y Rodríguez (2018).

A partir de la figura 1, podemos identificar la complejidad de los procesos de gestión educativa que se tienen que generar e implementar en las universidades para cubrir cada una de las encomiendas que se les han asignado a las instituciones de educación superior. De ahí que Derek (2002) señale de ese advenimiento de la *multiversity* que hoy en día enfrentan la educación superior, él nos confronta, al preguntar si se debe atender a todo lo que se solicita y por ende, si todas las universidades deben hacer las mismas acciones. Es ineludible no asumir o buscar responder las demandas de la sociedad, pero la pregunta es, ¿Puede ser factible para todos y bajo las mismas estructuras de gestión de cien años atrás?

La diversidad de instituciones educativas de nivel superior bajo el esquema de la multiuniversidad, no implica necesariamente hacer las mismas acciones y obtener los mismos resultados, si se piensa en una universidad que se sitúe en su contexto, responda e impacte de primera instancia a su sociedad, sin desvincularla del contexto global, por consiguiente, los resultados son diferentes y por lo cual, no responderán a indicadores generales como lo son los ranking. Derek (2002) incita a considerar qué se podría ganar y perder si pudiéramos substituir nuestras multiuniversidades por instituciones dedicadas enteramente al aprendizaje por el aprendizaje mismo (p. 86).

Debemos preguntarnos, como señala Ibarra (2008), si la universidad que se esfuerza por mantener los esquemas del siglo pasado se encuentra preparada para afrontar las exigencias que plantea los nuevos contextos sociales. Es evidente la necesidad de reconfigurar nuevas modalidades de diseño curricular; diseñar planes de estudio flexibles bajo enfoques transdisciplinarios entre distintos programas; hacer de la valuación un proceso de aprendizaje transversal que interpele a los alumnos, docentes, directivos y a la institución.

En consecuencia, Imaginar los imposibles futuros de la nueva universidad y sus modos de organización y gestión, implica una ruptura radical con el presente y con su simple proyección tendencial hacia el futuro (Ibarra, 2008, p. 30). La génesis de esta disrupción se implantará cuando la organización y gestión de las universidades se caractericen por ser auténticas y dejar la implacable lucha por el isomorfismo organizacional.

Gestión educativa y la gestión del conocimiento

Las universidades son organizaciones en las que convergen un conjunto de intereses individuales, grupales e institucionales bajo una estructura organizada a la cual los agentes y actores educativos se apegan a objetivos explícitos e implícitos de la institución. Getzels & Guba en Sander (1994) reducen el comportamiento organizacional a la interrelación de tres dimensiones: institucional, individual y grupal, donde la administración hace la mediación entre las tres dimensiones, determinando significativamente la naturaleza del comportamiento organizacional en función del tipo de administración que se adopte.

Sander (1994) hace una descripción de seis tipos de administración o seis caminos para objetivar el proceso de gestión en una institución educativa, ver Tabla 1.

Perspectivas conceptuales y praxiológicas de gestión educativa con sus respectivos tipos de mediación y criterios de desempeño administrativo

Tradición teórica	Perspectiva funcionalista o del consenso	Perspectiva interaccionista o del conflicto	Tradición teórica
Dimensiones analíticas			Criterios administrativos
Dimensión institucional u objetiva	Administración burocrática: medición normativa	Administración estructuralista: medición determinista	Eficiencia frente a objetividad
Dimensión grupal u holística	Administración integradora: medición ambivalente	Administración dialógica: medición dialéctica	Efectividad frente a totalidad
Dimensión individual o subjetiva	Administración idiosincrática medición personalista	Administración interpretativa: medición reflexiva	Eficiencia frente a subjetividad

Fuente: Sander (1994, p.100).

La administración burocrática, se fundamenta del positivismo y el funcionalismo, se basa predominantemente en los conceptos racionalistas del funcionalismo sociológico de Weber y Parsons. La administra-

ción estructuralista, se basa en el materialismo histórico y se fundamenta en las interpretaciones institucionalistas y reproductivistas de Marx y Engels. En ambas perspectivas enfatiza lo institucional y lo objetivo (Sander, 1994).

La administración idiosincrática es de orientación psicológica, se basa al igual que la burocrática, en el positivismo y el funcionalismo, sin embargo, es funcional, utilitaria e instrumental. En cambio, la interpretativa es de orientación antropológica, se fundamenta en el existencialismo, la fenomenología, el anarquismo y en la interpretación humanista del marxismo, pero también es accionalista, reflexiva y sustantiva. Sin embargo, ambas perspectivas acentúan la subjetividad de los fenómenos organizacionales y las acciones administrativas (Sander, 1994), quien señala que la *administración integradora* enfatiza el criterio de efectividad, se antepone a los criterios de eficacia y eficiencia, su mediación ambivalente y situacional. Es decir, tiene un enfoque táctico, pragmático y psicosociológico. Donde el proceso de evolución organizacional se da mediante la contradicción dialógica entre elementos estructurales y humanos que constituyen el sistema educativo, entre la institución y el individuo, entre el determinismo y la reflexión, entre la objetividad y la subjetividad. Por otro lado, la *administración dialógica* exalta el criterio de totalidad con una mediación dialéctica que antepone los criterios de objetividad y subjetividad, su enfoque es estratégico, libertario, sociopolítico.

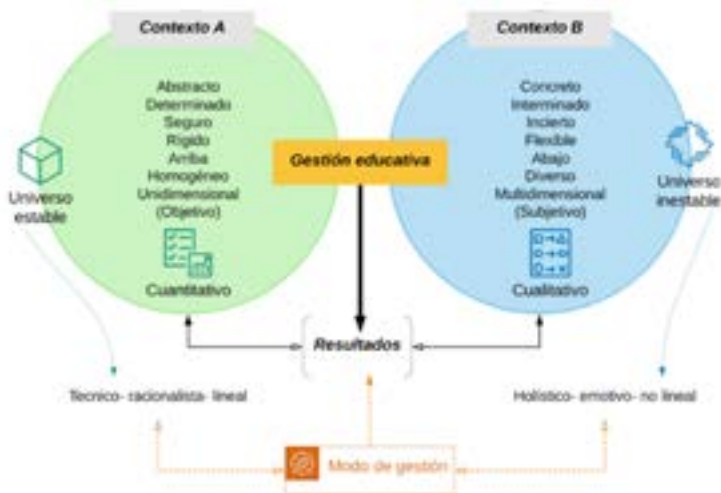
Los tipos de administración que describe Sander (1994) permiten entender la base epistemológica que configura una organización y el cómo se dan los procesos de mediación al interior de la misma. De modo que en el ámbito educativo, el administrar y gestionar van de la mano, por ser ambas un espacio donde se gesta e interactúan los planos de la teoría, los de la política y los de la pragmática (Casassus, 2000, p. 2). Por lo cual, la gestión es la capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la

gente, y los objetivos superiores de la organización considerada alcanzar (Ibidem).

Casassus (2000) enfatiza la relación existente entre el administrar y gestionar, debido a que las personas que tienen la responsabilidad de conducción tienen que planificar y ejecutar un plan que implica la acción de movilizar y administrar los recursos hacia un fin. Es crucial señalar, el quehacer de la gestión se delimita en un contexto externo e interno de las instituciones educativas, donde los componentes institucionales pueden favorecer u obstaculizar el alcance de los fines planteados con anterioridad. Por consiguiente, la gestión educativa, es la gestión del entorno interno orientado hacia el logro de los objetivos de la institución en vínculo con el entorno externo (Ibidem).

El entorno interno y externo condiciona los procesos de gestión (ver figura 2), en el sentido que los sujetos al estar inmersos en esa realidad A o B, asimilan e interpretan el cómo actuar en relación con la cultura organizacional que se ha impregnado en los sujetos. Como resultado de lo anterior, gestionar es la capacidad de alcanzar metas, ejecutando acciones que optimizan los recursos con los que cuenta la institución educativa. Por lo cual, aquí surge la distinción entre gestión y administración que hace Botero (2009), la gestión es el todo y la administración es una parte del todo, se limita al manejo y uso de los recursos. Por lo tanto, una buena gestión depende un esquema sólido de administración, es un soporte de apoyo para responde a las necesidades de la gestión educativa.

Figura 2. Proceso de gestión según el contexto



Fuente: Elaboración propia a partir de Casassus (2000).

La gestión educativa es compleja en la comprensión a profundidad y aún más en la implementación en las instituciones educativas, en primera instancia, porque el gestionar ya se sitúa en un contexto donde se interacciona con sujetos y factores no controlables al cien por ciento, sumado la implicación de la acción educativa. Sin embargo, esa acción del día a día en las universidades por muy compleja que represente, el factor clave, como señalan Seyfried & Pohlenz (2018), es hacia donde está enfocada, hacia el aseguramiento, la gestión o la mejora de la calidad.

Harvey (2011) aporta cinco formas de visualizar la calidad en la educación superior. La calidad como excelencia, contiene tres variaciones de acuerdo con Harvey & Green (1993), primero, elemento distintivo; segundo, que excede los estándares de excelencia; y tercero, acredita los estándares mínimos establecidos (Ibídem). La calidad como perfección o consistencia que implica un cambio de la medición de estándares de resultados a estándares de procesos, donde se busca un resultado consistente o sin fallas. En esta perspectiva se interrelacionan

dos elementos claves, la perfección de cero defectos (cumplir con las especificaciones y prever las desviaciones de resultados) y la cultura de calidad (donde todos son responsables de la calidad).

La calidad como aptitud para el propósito, aquí lo que se resalta es la medida en que el producto o servicio se ajusta a un propósito establecido por la institución que responde dos prioridades alternativas, al cliente (alumnado) y al proveedor (institución). *La calidad como relación calidad-precio*, en esta perspectiva el valor se resalta en el retorno de inversión y *status quo* que representa la educación. Finalmente, *la calidad como transformación*, aquí los elementos que se resaltan son cualitativos, Harvey & Green (1993) en Harvey (2011) señalan que la transformación se refiere a la mejora y el empoderamiento de los estudiantes o al desarrollo de nuevos conocimientos, donde el desarrollo y cambio ocurre en el estudiante a través del proceso de aprendizaje; a nivel institucional, la transformación busca cambiar la cultura y las prácticas institucionales para brindar una experiencia transformadora a los estudiantes (Harvey & Knight (1996) en Harvey, 2011).

Partiendo de las categorías de Harvey (2011) se identifica que las instituciones educativas están en una constante búsqueda por gestionar la calidad, la pregunta clave como señalan Olaskoaga, Marúm y Rosario (2013) es el identificar cuál es el modelo adecuado que permita alinear los objetivos de trabajo con las estrategias institucionales en congruencia con las políticas de toma de decisiones que guíen a los actores y agentes educativos hacia esa búsqueda de calidad bajo la delimitación del A o B que señala Casassus (2000) y que determine a que responderá la gestión educativa universitaria en sus multi-metas como señala Derek (2002), desde ese micro universo educativo de calidad y por lo tanto, ser más objetivo en el proceso de evaluación.

Pongamos por caso, las universidades enfocadas en formar profesionales en las industrias creativas estas instituciones tienen un contexto particular a diferencia de otros campos de conocimiento. A manera

de contextualizar este escenario educativo se tiene que identificar qué comprende o cómo se define. Para Fonseca (2008) la industria creativa es una nueva forma de nombrar los procesos gestados por el impulso a la industria cultural que al integrar elementos tecnológicos que trasciende la percepción y la reconfiguración de la cultura en mayor énfasis en procesos económicos, teniendo claro que la industria cultural y creativa son el corazón de la economía creativa (UNCTAD, 2010).

La base del concepto de industrias creativas, es sin duda la creatividad, sin embargo, esta palabra tiene múltiples definiciones, remite a la capacidad de crear, reinventar, diluir paradigmas tradicionales, unir puntos que aparentemente son inconexos y, con ello, plantear soluciones para nuevos o viejos problemas (Fonseca, 2008). Howkins en Buitrago & Duque (2013) señala que la industria creativa engloba todos los sectores que su valor de bienes y servicios se arraigan a la propiedad intelectual como generador económico. Bajo este enfoque la creatividad es un combustible renovable, cuyo inventario se incrementa con el uso y su aplicación, donde el catalizador es la creatividad que adquiere un valor económico (Fonseca, 2008, p. 15).

Figura 3. Clasificación de IC por el Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo



Fuente: PNUD, (2014).

En el contexto de formación profesional de las industrias creativas relacionadas con la Figura 3, la calidad adquiere sentido específico como señalan Seyfried & Pohlenz (2018) porque responde a dos factores:

- 1) *Al mercado laboral*, debido al ser un campo de acción profesional globalizado bajo estándares específicos que trascienden los contextos locales y nacionales por su relación directa con el desarrollo e implementación de la tecnología. Dando pauta a que un indicador de calidad en la formación permita a los jóvenes integrar al campo laboral internacional con las competencias para el desarrollo de proyectos o la comercialización de productos para consumidores de todo el mundo, en especial, los enfocados al área de entretenimiento.
- 2) *La percepción de los estudiantes y del público en general*, a diferencia de otros centro educativos centrados en la investigación bajo estándares de los rankings internacionales, estas instituciones son evaluadas por la percepción subjetiva de los usuarios e inclusive de la industria que capta a estos profesionales, donde el prestigio se adquiere en relación al nivel de producción (producto tangible de aplicación de conocimiento que se posiciona entre otros similares adquiriendo un reconocimiento por su desarrollo o integrándolo a un mercado de monetización de forma directa, como es el caso de los videojuegos) y por la trayectoria que se forja durante y después de egreso de la formación profesional.

La formación universitaria en los campos de conocimiento de la industria creativa es un ejemplo de la interacción del contexto interno-externo y el hacia donde orientan la gestión educativa, por consiguiente, el cómo convergen el aseguramiento de la calidad y la gestión de la calidad.

La gestión educativa requiere de agentes que guíen los procesos colectivos que implica la gestión hacia los fines de las instituciones (Seyfried & Pohlenz, 2018). Por lo cual, la acción colectiva de los gestores alude de manera a la conformación de redes al interior y exterior de las instituciones, dado que las redes comparten intereses, fortalezas y puntos de apoyo con el propósito de establecer un diálogo para encontrar respuestas, desarrollar conocimiento y unirse en la creación de una solución relacionada con un problema concreto (Valencia y Trejo, 2016). Brunner, Labraña, Ganga y Rodríguez (2019) señalan que las universidades deben romper con los paradigmas del siglo pasado, para buscar mayores articulaciones flexibles en el uso del continuo práctica-reflexión-teoría en ambas direcciones (p. 133).

Figura 4. Gestión educativa en las instituciones de industrias creativas



Fuente: Elaboración propia, (2020).

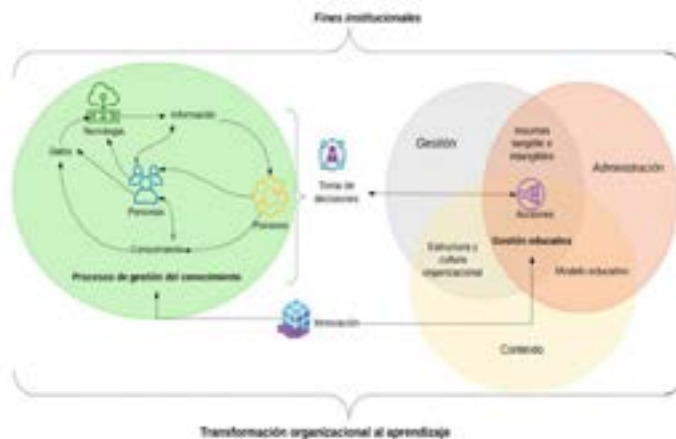
La búsqueda de articulaciones flexibles al interior de las universidades solo es posible mediante la construcción colectiva. Los constructos de acción colectiva que se dan en la gestión educativa en sus diferentes acciones para el logro de los objetivos universitarios. Organizan los modos de integración que afianzan la cooperación necesaria

entre actores sin suprimir sus libertades, es decir, sus posibilidades de perseguir objetivos contradictorios que se tiene que evitar identificar como negativos, porque pueden generar micro-gestiones para abordar las problemáticas desde otras perspectivas (Crozier & Friedberg, 1990, p. 19). Es decir, lo que se busca es consolidación de una estructura colectiva administrada de manera más consciente, donde la cooperación ya no se valoriza en sí misma, sino por los resultados concretos que permite obtener (Friedberg, 1993).

La acción colectiva es un eje transversal de la gestión del conocimiento en las universidades, porque permite la interacción de quienes tienen acceso al conocimiento implícito o explícitos de la institución, movilizar estos conocimientos es una estrategia indispensable para emprender un trabajo creativo que requiere una institución de educación superior del siglo XXI (Deem, Hiillyard & Reed, 2007). Conviene subrayar que las instituciones educativas enfocadas en formar profesionales para la industria creativa son instituciones tan especializadas que no ofrecen más de diecisiete ofertas educativas entre pregrado y postgrado con poblaciones estudiantiles no mayor a dos mil estudiantes y en su mayoría son de corte privado, teniendo la particularidad de estructuras pequeñas y mayor adaptabilidad a los cambios.

Estas universidades responden a otros modelos que distan de los que hablaron Newman y Humboldt, porque se vinculan más a la generación e implementación del conocimiento en la práctica. Delanty en Deem et al. (2007) señala que las universidades contemporáneas se deben enfocar en utilizar el potencial de nuevos modos de producción de conocimiento para el ámbito social, cultural y económico. Por consiguiente, para potenciar el conocimiento de las instituciones se quiere de metodologías como la gestión del conocimiento que permita una construcción colectiva congruente, sus fines organizacionales con su estructura organizacional, la gestión educativa con el modelo y las demandas sociales del sector de la economía creativa con sus programas educativos.

Figura 5. Interacción de la gestión del conocimiento en la gestión educativa universitaria



Fuente : Elaboración propia, (2020).

El fin de llevar la gestión del conocimiento al ámbito educativo de nivel superior, es favorecer la transformación organizacional desde un enfoque del aprendizaje anclado al núcleo de la organización, que es la gestión educativa, ver Figura 5.

Nath (2016) señala que la función integral de la gestión del conocimiento es gestionar el capital intelectual que se conforma por el capital humano, capital social y capital organizativo o estructural. Por otro lado, la industria creativa se vincula nodalmente a la economía del conocimiento, misma que se centra en el desarrollo del capital intelectual, por tanto, esta relación enmarca la configuración de las universidades enfocadas en formar en estos campos de conocimientos.

No existe una ruta única del cómo movilizar los componentes del capital intelectual en las organizaciones, Rodríguez (2009) señala que la generación de modelos no supone una sistematización y/o estructuración de su campo de conocimiento, sino que, más bien, pone en evidencia el caos conceptual que reina en esta disciplina (p. 198).

Los modelos de gestión de conocimiento integran dimensiones enfocadas en la creación, adquisición e intercambio de conocimiento,

con estructuras de procesos (creación, negociación y formalización) que orientan a un cambio de la cultura organizacional, en la cual, se genera una interacción del conocimiento en tres niveles: individuo, grupo y organización.

los modelos deben ser siempre una propuesta facilitadora. Los modelos son válidos en la medida que funcionan como útiles. Su vigencia es provisional, y su virtualidad ha servido de trampolín para nuevos avances –tal vez nuevos modelos– o nuevas teorías. En cualquier caso, debemos huir de la mitificación de los modelos, ya que nunca han sido concebidos para creer en ellos, sino para utilizarlos, criticarlos y avanzar (Pont citado en Rodríguez, 2009, p. 199).

Conviene subrayar que la introducción de la gestión del conocimiento al ámbito educativo ha sido un proceso lento y poco utilizado. Esto se debe a que la gestión del conocimiento es un proceso de múltiples capas y orientado a sistemas que requiere que las organizaciones reconsideren lo que hacen y cómo lo hacen, al cual no todas las organizaciones están dispuesta o con los elementos necesarios para su implementación (Petrides & Nguyen, 2006, p. 23).

Sin embargo, los elementos que se deben considerar en la implementación de la gestión del conocimiento de acuerdo a Petrides & Nguyen (2006), es que la estructura de gobierno y educativa de la institución esté centrada en potencializar sus insumos tangibles e intangibles, donde las personas, procesos y tecnología se unan para promover un sistema robusto de intercambio de información, que guíen a la universidad hacia la reflexividad y el aprendizaje continuo que se da en un ciclo que comprende el uso de datos, información, conocimiento y se llevan a la acción constante ver Figura 4.

Innovar en el ámbito educativo mediante la gestión del conocimiento replantea una forma distinta de interacción de agentes y actores

en el proceso de la gestión educativa universitaria, al mismo tiempo de integrar procesos para movilizar el conocimiento a todos los niveles que potencialice el desarrollo de la institución como fruto del crecimiento del sujeto que está inmerso en la organización. Es decir, generar un ciclo de aprendizaje de lo individual a lo organización, donde se genera una retroalimentación continua.

El proceso de validación de conocimiento e implementación en la gestión educativa implica un conjunto de acciones se genera un fenómeno que Corona (2019) enuncia como producción horizontal del conocimiento al ser un diálogo y una construcción con los sujetos que viven dicha realidad. En suma a lo descrito por Corona (2019), Petrides & Nguyen (2006) señalan que el conocimiento solo es útil cuando se comparte, transmite o se conduce en alguna capacidad.

Durante estos intercambios, el conocimiento se somete a un ciclo continuo de intercambio de datos, información y conocimiento, para ser llevado a una acción. Reconfigurando la propuesta de Pérez (2017) de los procesos de creación y gestión del conocimiento en el ámbito educativo general para objetivarlos en el campo de formación de la industria creativa sería los siguientes:

1. *knowledge-for-practice*, conocimiento que se genera al sistematizar investigaciones aplicadas al campo de implementación y desarrollo de tecnología.
2. *knowledge-of-practice*, este conocimiento se genera por el profesorado a partir de una evaluación crítica de sus procesos de enseñanza-aprendizaje que se socializa y se complementa en las comunidades de conocimiento.
3. *knowledge-in-practice*, es el conocimiento práctico de profesores y alumnos que se adquiere en el desarrollo de proyectos reales en su campo de conocimiento, permitiendo adquirir la experiencia para en el futuro resolver problemas más complejos.

4. *knowledge-of-self*, se genera en todos los sujetos de la institución cuando se retroalimenta el aprendizaje o de manera personal se genera un proceso de metacognición integrando también reflexiones sobre sus valores, propósitos, emociones y relaciones.

Es un desafío, señala Barnett en Deem et al. (2007) pensar en una estructura universitaria en un mundo de incertidumbre, por el caos y la supercomplejidad organizacional. Pero la educación superior es un lugar donde los que estamos involucrados tratamos de entender el mundo con toda su complejidad, pero también es un lugar donde preparamos a los estudiantes para toda una vida donde tendrán que lidiar sus propios problemas complejos que les demandará todos sus aprendizajes, capacidades mentales y emocionales para afrontar su contexto. Por lo cual, cada universidad tiene el compromiso de trazar su estructura universitaria y el cómo hacer su gestión educativa para responder estas transformaciones de la sociedad actual.

Barnett en Jackson (2006) resume bien lo que en este documento se propone, cuando señala que la educación superior se enfrenta a la preparación de estudiantes para un mundo súper complejo, un mundo en el que los individuos tienen que reconstituirse continuamente a través de sus vidas. El proceso de formación universitaria debe potencializar las cualidades personales, habilidades y conocimientos para un campo profesional global como lo son las industrias creativas. Por consiguiente, las universidades en este campo de conocimiento necesitan romper con la búsqueda del isomorfismo impregnado de lo que debe ser una universidad.

Un camino para la reconfiguración de la educación superior en campos de conocimiento que vinculan la creatividad con la tecnología es mediante la gestión del conocimiento como centro de la gestión educativa que enfatiza el desarrollo individual y organizacional permitiendo estructuras flexibles enfocadas en el aprendizaje que permiten

adaptaciones institucionales con mayor facilidad acorde a los cambios del contexto social, político y económico.

Bibliografía

- Botero, C. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Iberoamericana de educación*, 49. Recuperado en: <http://Users/irving/Downloads/dcart.pdf>
- Brunner, J., Juaquín, Labraña, V., Julio Roberto, Ganga, F., & Rodríguez, P., Emilio. (2019). Idea moderna de universidad: de la torre de marfil al capitalismo académico. *Educación XXI*, 22 (2), 119-140. Recuperado en: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/22480>
- Buitrago, F. & Duque, I. (2013). *La economía naranja. Una oportunidad infinita*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Recuperado en: <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>
- Corona, B., Sarah. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. Alemania: UdG/CALAS.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1990). *Organización y cultura. En el actor y el sistema* México: Alianza Editorial Mexicana.
- Deem, R., Hillyard, S. & Reed, M. (2007). *Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism. The Changing Management of UK Universities*. Gran Bretaña: Oxford.
- Derek, B. (2002). *Más allá de la torre de marfil. La responsabilidad social de la universidad moderna*. China: Universidad de Palermo.
- Fonseca, R., Ana C. (2008). Introducción. En R. Fonseca, Ana Carla (Ed.), *Economía Creativa. como estrategia de desarrollo: una visión de los países en desarrollo*. Sao Paulo: Itaú Cultura. pp. 15-51.

- Friedberg, E. (1993). Las cuatro dimensiones de la acción organizada. *Gestión y política pública, II*, 283-313. Recuperado en: http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num_anteriores/Vol.II_No.II_2dosem/FE_Vol.II_No.II_2dosem.pdf
- Harvey, L. (2011). Defining quality. En R. Berdahl, I. Dionigi, J. Eaton, Ü. N. Ergüder, G. Federkeil, J. Jungblut, L. Harvey, E. Hazelkorn, F. Kostoris, R. Prodi, M. Roversi, Fabio, C. Tüek, H. Ginkel, Ö. Vardar, M. Vukosovic' & P. Williams (Eds.), *Contemporary Threats and Opportunities. Academic Freedom and Institutional Autonomy within the Context of Accreditation, Quality Assurance and Rankings*. Bologna: Bononia University. pp. 145-172.
- Ibarra, C. (2008). Exigencias y desafíos de la organización y la gestión de la universidad: pasado político, mercados presentes (im)posibles futuros. *Dialnet, 2*.
- Jackson, N. (2006). Imagining a Different World. En N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw, & J. Wisdom (Eds.), *Developing Creativity in Higher Education. An Imaginative Curriculum*. EUA: Routledge.
- Locke, W., & Cummings, W. K. (2011). *Changing Governance and Management in Higher Education. The Perspectives of the Academy*. Canadá: Springer.
- Nath, P. (2016). *Paradigms of Knowledge Management with Systems Modelling Case Studies*. India: Springer.
- Olaskoaga, L., Jon, Marúm, E., Elia y Rosario, M., Víctor M. (2013). Configuraciones estructurales en las instituciones de educación superior y actitudes de los académicos frente a la calidad. Harvard Deusto Business Research. Volumen II. Número 2. pp. 130-142.
- Ordorika, S. I. y Rodríguez, G. (2018). Campo de la investigación de la educación superior en América Latina. Recuperado en: <https://www.researchgate.net/publication/326300794>
- Pérez, L., Augusto. (2017). *El uso social del conocimiento y la universidad*. Argentina: UAI..

- Petrides, L. A. & Nguyen, L. (2006). Knowledge Management Trends: Challenges and Opportunities for Educational Institutions. En M. Scott, (Ed.), *Knowledge Management and Higher Education: A Critical Analysis*. Reino Unido: Idea Group Inc. pp. 21-33.
- PNUD. (2014). *Informe sobre la economía creativa. Ampliar los causes de desarrollo local*. Nueva York: UNESCO.
- Rodríguez, G. (2009). *La creación y gestión del conocimiento en las organizaciones educativas: barreras y facilitadores*. (Calidad y procesos de innovación educativa). España: Universidad autónoma de Barcelona,
- Sander, B. (1994). Gestión educativa y calidad de vida. *Portal educativo de las américas, 118 (II)*. Recuperado en: http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_118/articulo1/index.aspx?culture=es&navid=201
- Seyfried, M., & Pohlenz, P. (2018). Assessing Quality Assurance in Higher Education: Quality Managers' Perceptions of Effectiveness. *European journal of higher education, 8(156-8235)*, 258-271. Recuperado en: <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1474777>
- Tuning. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto-Universidad de Groningen.
- UNCTAD. (2010). *Economía creativa, informe 2010*. EUA: United Nations.
- UNESCO. (1998). *Conferencia mundial de la educación superior. La educación superior en el siglo XXI*. París: UNESCO.
- _____. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Francia: UNESCO.
- Valencia, V., Adriana y Trejo, C. (2016). Academic and Research Networks Management: Challenges for Higher Education Institutions in Mexico. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. Recuperado en: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-016-0013-2#Sec1>

La gestión universitaria con perspectiva de género. Elementos y propuestas para su operatividad

ELIA MARÚM ESPINOSA⁷
LOURDES NAYELI QUEVEDO HUERTA⁸

Resumen

El presente trabajo busca aportar ideas prácticas y concretas para aterrizar el enfoque de género, como perspectiva institucional y hacerlo operativo en la realidad cotidiana de la gestión universitaria, para poder orientar la práctica de la gestión de cualquier institución de educación superior que necesite impulsar un modelo de gestión con esta perspectiva transversal, por ello su finalidad fundamental no es quedarse en los qué y en los porqués, sin duda importantes, sino transitar hacia los cómo, dónde, quiénes y con qué hacerlo en la práctica de la gestión institucional.

Las perspectivas prácticas se abordan tanto para la parte normativa, de estructura organizativa y funcional, presupuestal y de la oferta educativa, como para el currículum y sus planes de estudio, para la docencia, y las políticas y práctica de la investigación, difusión y vinculación.

⁷ Profesora del Doctorado en Gestión de la Educación Superior del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara.

⁸ Profesora y Coordinadora del Doctorado en Gestión de la Educación Superior del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara.

Abstract

This work seeks to provide practical and concrete ideas to end up doing the gender approach, as an institutional perspective and make it operational in the daily reality of university management, in order to guide the management practice of any higher education institution that needs to promote a model management with this transversal perspective, therefore its fundamental purpose is not to stay in the whys and whys, which are undoubtedly important, but to move towards the how, where, who and with what to do it in the practice of institutional management.

The practical perspectives are addressed both for the normative part, organizational and functional structure, budgeting and educational offer, as well as for the curriculum and its study plans, for teaching, and the policies and practice of research, dissemination and linkage.

Introducción

El presente ensayo tiene como objetivo aportar ideas prácticas y concretas para aterrizar el enfoque de género y hacerlo operativo en la realidad cotidiana de la gestión institucional de una Universidad, y busca poder orientar la práctica de la gestión de cualquier institución de educación superior que necesite impulsar un modelo de gestión con esta perspectiva transversal.

Reconocemos que introducir la perspectiva de género en la gestión institucional implica un cambio, cambio que ha iniciado desde décadas atrás, y se ha acelerado en el presente ante los embates de la llamada revolución tecnológica 4.0 y ante las urgentes transformaciones que las necesidades sociales imponen a la organización y actuación de las instituciones de educación superior, esto es, a su gestión, que le exigen transitar desde una gestión industrial estandarizada, con una organización vertical, jerárquica de estructuras permanentes bajo una directriz de la lógica básicamente masculina, con la mayoría de hombres en la toma

de decisiones de primer nivel, a la gestión del talento y la gestión del conocimiento, la gestión del trabajo en redes, con estructuras flexibles, horizontales y procesos no estandarizables, donde el enfoque de género es indispensable, ya que no puede seguir excluyéndose o limitándose el talento y capacidad de las mujeres, indispensables para la sustentabilidad del desarrollo y tampoco se puede responder a las nuevas características de los perfiles profesionales que se han “feminizado” al buscar sustentarse en habilidades suaves o blandas (*soft skills*) que se han asociado a las características estereotipadas del género femenino.

La marginación de la que han sido objeto las mujeres como consecuencia de la construcción de género basada en la desigualdad, y la discriminación ha tenido como resultado su exclusión o presencia marginal en el mundo público. El ámbito de la educación superior no es la excepción y se encuentra tanto en estudiantes, docentes e investigadoras, así como en las prácticas que los sostienen (...) sin embargo, la sola presencia de un mayor número de mujeres no basta para transformar el carácter monogénico que estos campos han tenido; por lo que es necesario analizar y modificar las lógicas institucionales que reproducen o transmiten prácticas discriminatorias e inequitativas en este ámbito. Entre los diferentes aspectos en los que se pueden llevar estas acciones están: el laboral, el administrativo, el normativo, el curricular y las prácticas pedagógicas. (Aguado, 2018, p. 200)

La universidad es considerada por la sociedad como su conciencia lúcida y crítica, por lo que busca en ella modelo de organización, de actuación y de respuestas a sus problemáticas, por ello, la gestión de la formación de estudiantes, la gestión institucional en general, debe hacerse en el marco del modelo educativo y académico, y en el marco del Estado de Derecho, reconociendo y funcionando con la normatividad existente y que le es aplicable, pero también promoviendo los cambios

necesarios en esta normatividad. Este marco normativo ha cambiado desde principios de la primera década del presente siglo, con la expedición en 2006 de la Ley General de Igualdad entre Mujeres y Hombres y la Ley General de Acceso de la Mujeres a una vida Libre de Violencia, así como lo estipulado en el Artículo 23.9: Discriminación en el Centro de Trabajo, del Tratado de Libre Comercio entre México, Estados Unidos y Canadá (TMEC), marcando obligaciones para el Gobierno y sus Instituciones (donde se encuentran las universidades) para integrar la perspectiva de género en todas sus políticas públicas, en su presupuesto y en el uso de su lenguaje, pero aún hay fuertes rezagos en su aplicación al interior de muchas instituciones de educación superior, por lo que aportar propuestas prácticas, que tengan aplicación concreta en la gestión institucional, puede ayudar a quienes toman las decisiones a vislumbrar con claridad y practicidad la senda de cambio por la que necesitan transitar para realmente lograr la transversalidad del enfoque de género en todos los ámbitos y niveles de la gestión universitaria, donde hasta la fecha, es débil la aplicación de este enfoque.

La Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS), es un Acuerdo Internacional signado por el gobierno mexicano, por lo que cobra rango de Ley Federal y su cumplimiento es obligatorio. Esta Agenda en su Objetivo 5. Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas, tiene como algunas de sus metas a lograr y verificar sus avances y cumplimientos los siguientes: a) Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo; b) Reconocer y valorar los cuidados y el trabajo doméstico no remunerados mediante servicios públicos, infraestructuras y políticas de protección social, y promoviendo la responsabilidad compartida en el hogar y la familia, según proceda en cada país; c) Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública

Como señala el Instituto Nacional de las Mujeres, “la igualdad de género es un principio constitucional que estipula que hombres y mujeres son iguales ante la ley, lo que significa que todas las personas, sin distinción alguna tenemos los mismos derechos y deberes frente al Estado y la sociedad en su conjunto” (INMUJERES s/f), y por ello tenemos también derecho a las mismas oportunidades de desarrollo.

La gestión universitaria sigue siendo inercial o poco innovadora, muchas veces reduciéndose esta innovación a innovaciones tecnológicas en el aula o en algunas estrategias didácticas, pero no en su estructura funcional y en sus procesos estratégicos, por muchos determinantes, como la lógica patriarcal, androcéntrica y en muchas ocasiones machista, que sigue siendo la que prevalece y se compagina mejor con la estandarización y la cadena de mandos vertical, manteniéndose de esta manera la invisibilidad a la que ha sido sometida la mitad de la población, si pensamos solo en términos del género.

Develar la ausencia, cuestionar esa ausencia, “enseñar a leer la ausencia es enseñar a leer la marginación, la discriminación de las mujeres en determinados campos de actividad [...] y la discriminación nos llevará a las respuestas de las mujeres, a cómo se implicaron en el mantenimiento o cambio de la misma” (Fernández, 2004, p. 14). Este es uno de los intereses del presente trabajo, pero su finalidad fundamental no es quedarse en los qué, en los porqué, sin duda importantes, sino transitar hacia los cómo, dónde, quiénes, con qué hacerlo en la práctica de la gestión institucional.

El contenido de este trabajo resume muchas de las propuestas existentes en varias universidades y en distintos trabajos de investigación en un solo referente, lo cual busca facilitar su conocimiento al ponerlo disponible en un solo lugar, pero también incluye propuestas novedosas trabajadas desde las investigaciones realizadas con estudiantes de posgrado, así como las impulsadas en el marco de la Cátedra UNESCO Género, Liderazgo y la Cátedra UNESCO Equidad e Innovación Social y

Emprendimiento, con sede en Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara.

¿Qué es la gestión con perspectiva de género?

Comencemos por ubicar qué es la gestión con perspectiva de género. Es un enfoque transversal para que la institución integre las necesidades y aspiraciones diferenciadas que tenemos mujeres y hombres, en la gestión del trabajo y en la gestión de las condiciones de trabajo y de aprendizaje que se requieren en la realidad cotidiana de mujeres y hombres, para lograr la igualdad real (igualdad sustantiva) en el trato, derechos, oportunidades y condiciones acordes con ser mujer y con ser hombre.

Las perspectivas de la realidad social y por ende las perspectivas de la realidad universitaria como institución formadora, siguen siendo influidas por los patrones y valores de conducta e interpretación de la realidad masculina, por estereotipos sociales de lo que es y cómo debe ser una persona en función de su rol en la sociedad según su sexo, estereotipos y roles donde la mujer es invisibilizada o dejada en el plano secundario de apoyo al trabajo masculino, ya que el patriarcado como forma de organización social, era la forma que generaba mayor valor económico. Esta perspectiva fue funcional en la anterior etapa del desarrollo económico y social, donde se requería al hombre en la vida pública y productiva y a la mujer en la vida privada, hogareña. En la actualidad, en el tránsito hacia nuevas formas de estructuración y organización social, hacia sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005) y del aprendizaje, el talento humano es el elemento que genera el mayor valor económico y da las mayores posibilidades de lograr la sustentabilidad del desarrollo de los países.

Las mujeres somos en México casi el 52% de la matrícula en la educación superior y casi el 50% de la población con posgrado, esto es, somos la mitad del talento que México requiere para lograr el desa-

rrollo sustentable con el que se ha comprometido en la Agenda 2030 de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), por lo que impulsar la igualdad de género posibilita que la mitad del talento humano del país se pueda aplicar en la generación de actividades de alto valor económico, pero también social, de modo que continuar excluyendo y no reconociendo este talento es tanto como cercenar la mitad de las posibilidades de lograr estos objetivos.

Como lo ha definido Gerda Lerner, el patriarcado es la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre la mujer y sobre la sociedad en general. Así, en la gestión las mujeres enfrentan este sometimiento y dominación masculina como techos de cristal y piso pegajosos para avanzar a los puestos de toma de decisión de primer nivel, y que las limitan a desempeñarse en puestos operativos o intermedios, desaprovechando total o parcialmente su talento y capacidad de aportar al proyecto institucional, limitando así el desarrollo de la institución y la sustentabilidad del desarrollo nacional.

La gestión con perspectiva de género debe entonces “incorporar objetivos y actuaciones específicas dirigidas a eliminar las desigualdades y a promover la igualdad. Es decir, buscar y proponer proactivamente alternativas más igualitarias y justas, así como recursos específicos que puedan compensar de cara a reducir o eliminar las desigualdades detectadas” (Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco, 2015 p. 24). El objetivo de la gestión con perspectiva de género es entonces, eliminar las desigualdades de género y construir un ambiente institucional de trabajo que construya la igualdad de género, compense a las mujeres de las desigualdades y discriminaciones históricas de que sigue siendo objetivo y avance hacia construir sociedades con cultura de paz, desarrollo pleno del talento humano y una ciudadanía responsable, participativa y consciente.

La perspectiva de género en la gestión parte de “reconocer que las desigualdades de mujeres y hombres en el mundo formativo, profe-

sional y laboral no se deben a factores biológicos o naturales, sino a factores educativos, sociales y culturales modificables: lo que se espera de una alumna y de un alumno, lo que se considera adecuado para unas y otros, las dificultades y retos que se les pronostican y se les proponen, las habilidades técnicas o tecnológicas que se potencian o no, el gusto por determinadas actividades que se les suponen o no en función de su sexo, etc.” (Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco 2015. p. 23).

La educación superior es ahora un factor estratégico para el desarrollo sustentable de nuestro país, pues en ella se generan los conocimientos científicos, tecnológicos, humanísticos y estéticos que requiere la sustentabilidad del desarrollo, y en ella se forman los recursos humanos de alta calificación para este desarrollo, por lo que la importancia de gestionar a las instituciones de educación superior con enfoque de género es algo impostergable ya, pues el 2030 es un plazo muy corto para realizar las transformaciones que lleven a lograr el Objetivo 5 y a hacer una transformación en la cultura de nuestras organizaciones universitarias.

La gestión educativa “es el proceso mediante el cual los actores identifican las diversas dimensiones del desarrollo institucional, lo problematizan, reconocen la diversidad de los actores, sus historias y se conceptúa como una práctica social que tiene la intencionalidad de movilizar a los centros escolares hacia el cumplimiento de su misión social, con calidad. En este sentido, se accede al concepto de gestión universitaria esto es, al proceso de carácter totalizador, sustentable e integral con énfasis en los actores como el factor que vivifica las estructuras institucionales y le da sentido, con sus prácticas, a la organización” (Rosario, et al, 2010), por lo que la innovación en la gestión institucional con la integración de una perspectiva transversal como la de género la hará sustentable también.

¿Por qué introducir la perspectiva de género en la gestión universitaria si la universidad es autónoma?

La Ley General de Igualdad entre mujeres y hombres establece que el Estado y sus Instituciones (y las universidades son instituciones del Estado), incluirán la perspectiva de género en sus políticas públicas e institucionales, en su presupuesto, usarán el lenguaje incluyente, no sexista, y actuarán para erradicar los estereotipos de género y la violencia contra las mujeres. De esta forma, aunque las universidades gocen de autonomía constitucional, la autonomía universitaria no implica extra territorialidad ni un Estado dentro de otro Estado, de modo que la Ley General les aplica, así como también lo acordado en el T-MEC como ya anotamos, además de que la Educación Superior es uno de los Derechos Humanos que debe garantizarse en el marco de estos derechos, porque hay Leyes que así lo estipulan, como la Ley General de Igualdad entre Mujeres y Hombres que señala:

Capítulo Sexto. De la Eliminación de Estereotipos Establecidos en Función del Sexo

Artículo 41. Será objetivo de la Política Nacional la eliminación de los estereotipos que fomentan la discriminación y la violencia contra las mujeres.

Artículo 42. Para los efectos de lo previsto en el artículo anterior, las autoridades correspondientes desarrollarán las siguientes acciones:

- I. Promover acciones que contribuyan a erradicar toda discriminación, basada en estereotipos de género;
- II. Desarrollar actividades de concientización sobre la importancia de la igualdad entre mujeres y hombres;
- III. Vigilar la integración de una perspectiva de género en todas las políticas públicas;
- IV. Promover la utilización de un lenguaje con perspectiva de género en la totalidad de las relaciones sociales;

- V. Velar por que los medios de comunicación transmitan una imagen igualitaria plural y no estereotipada de mujeres y hombres en la sociedad, promuevan el conocimiento y la difusión del principio de igualdad entre mujeres y hombres y eviten la utilización sexista del lenguaje, y,
- VI. Vigilar que el contenido de la publicidad gubernamental o institucional esté desprovisto de estereotipos establecidos en función del sexo.

Hasta ahora no se ha dado cabal cumplimiento a esta Ley y esto puede traer graves consecuencias en el avance de la igualdad de género y de la cultura de la paz que tanto necesita el país, además de que con las transformaciones existentes en el sistema de justicia alternativo y las nuevas leyes relacionadas con el género, los asuntos de este tipo ya no se resuelven necesariamente dentro de la universidad como se hacía antes, donde las comisiones universitarias de Responsabilidades o de Honor y Justicia los atendían y resolvían, sino que ahora pueden resolverse fuera de la Universidad, si dentro de ella no se obtienen las respuestas esperadas, y la universidad recibe las sentencias de los jueces, que debe acatar, mas allá de lo que hayan dictaminado sus comisiones internas, lo cual se convierte en una vía para erosionar la autonomía universitaria, pues la sociedad vería que la Universidad no cuenta con mecanismos y procesos, ni la voluntad para resolver dentro de ella sus conflictos relacionados con la igualdad de género.

Buenas prácticas en gestión con perspectiva de género

La gestión institucional con perspectiva de género busca cambiar las prácticas del trabajo cotidiano, así como las bases de la organización, con un nuevo sistema axiológico que no siga perpetuando los estereotipos aprendidos, y transite hacia la igualdad sustantiva, la igualdad real

en la práctica institucional cotidiana, por ello busca impulsar buenas prácticas de gestión con esta perspectiva, que es muy bien vista, muy aceptada pero poco implementada en la realidad educativa.

Algunos gobiernos de la región, como también los organismos internacionales de asistencia crediticia y los organismos especializados de Naciones Unidas apelan a promover el uso de estas “buenas” prácticas al interior de sus estructuras y de difundir su aplicación, que en muchos casos es acompañada por un manual, un código o agrupadas en un “banco de buenas prácticas” disponible. (Sánchez y López, 2013)

De acuerdo con esta autora y este autor, una *buena* práctica es: eficiente, lo que significa que consigue resultados positivos y constatables; es visible, lo que significa por una parte que tiene reconocimiento público e institucional. El trabajo de gestión goza del reconocimiento de los colegas de profesión y tiene repercusión, relevancia, que tiene valor para determinados colectivos, en particular sus usuarios –por ejemplo, medida en términos de satisfacción de los mismos– así como para determinados sectores de la sociedad. Continúan señalando la autora y el autor mencionados, que

para que una práctica pueda ser calificada como visible ha de tener un determinado alcance, una determinada proyección social e institucional y no constituir simplemente una acción puntual destinada a mejorar un servicio; y por último, una buena práctica produce desarrollo, pues es labor de un colectivo de personas dinamizado por agentes individuales pues confluyen factores individuales, grupales y organizativos/institucionales. (Sánchez y López, 2013)

Así, las buenas prácticas, o también denominadas mejores prácticas, para la gestión con perspectiva de género requieren sustituir los actuales

liderazgos por liderazgos compartidos en el trabajo en equipo, esto es, liderazgos distribuidos.

El concepto de liderazgo distribuido se ha vuelto popular en los años recientes como un alternativa a los modelos de liderazgo basado primeramente en los atributos y comportamientos individuales de los líderes (por ejemplo, el liderazgo en el trato, el liderazgo situacional, teorías del estilo y liderazgo transformacional. Este enfoque discute más una perspectiva sistémica, donde la responsabilidad del liderazgo es disociada de los roles de la organización formal, y en todos los niveles a la gente se le da la oportunidad de influir en todas las direcciones y funcionamiento de la organización. (Bolden, 2011)

Y en las oportunidades de influir no pueden dejarse de lado a las mujeres, pues su talento y capacidad son indispensables para liderar los procesos innovadores y de cambio que requieren las instituciones de educación superior a fin de responder con las exigencias de un entorno altamente dinámico y cambiante tanto en lo tecnológico como en lo social y económico, cambios que no pueden enfrentarse exitosamente con los modelos de gestión y la cultura organizacional que ha prevalecido hasta ahora.

El trabajo en equipo, el trabajo comprometido con el objetivo de proporcionar a la población una educación de excelencia, como lo marca ahora el Artículo 3º. Constitucional, pero además de cobertura universal y gratuita incluyendo también en estas condiciones a la educación superior, requieren impulsar y desarrollar el liderazgo distribuido. Este liderazgo “no es algo hecho por un individuo a otros, o un conjunto de acciones individuales a través de las cuales la gente contribuye a un grupo o a una organización, (...) el liderazgo distribuido es una actividad grupal que trabaja a través y junto con las relaciones, más que con las acciones individuales” (Woods et al., 2004: 3), quienes son líderes son

gente que forman y trabajan en equipo, pues saben que los grandes objetivos de transformación y las capacidades para enfrentar exitosamente estos retos de cambio no se alcanzan con el trabajo y capacidad de una sola persona, de ahí la necesidad de transformar en la cotidianidad el trabajo de quienes son responsables de la gestión de la educación superior.

La nueva gestión de las instituciones de educación superior pasa entonces por impulsar liderazgos múltiples, liderazgos distribuidos en todos los niveles, en todos los procesos y todos los ámbitos universitarios, por lo que no se puede seguir pensando en masculino sobre el liderazgo y ni, como ya señalamos, en la capacidad y talento de una sola persona que sea directivo o jefe. Este cambio cultural se impulsa desde varias aristas en el trabajo cotidiano.

¿Qué se puede hacer para impulsar la perspectiva de género en la gestión de una Universidad y en dónde y cómo hay hacerlo?

A continuación daremos algunas ideas que recopilan muchos de los esfuerzos que ya están haciendo algunas universidades, y se incluyen algunos más que pueden resultar tan novedosos como prácticos, agrupándolas por funciones.

1) Armonización de la Normatividad, de la infraestructura y el equipamiento

Los reglamentos, dictámenes y demás normatividad interior de la Universidad, deben armonizarse con las Leyes Generales, Federales y estatales en varios aspectos, en especial con las ya mencionadas Leyes Generales de Igualdad entre Mujeres y Hombre y la de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia.

Para ello es necesario promover en el máximo órgano colegiado de la universidad (Colegio Académico, Consejo General Universitario, etc.) la emisión de un dictamen general que modifique todos y cada uno de los dictámenes de los programas educativos de Técnico Superior, Licenciatura y Posgrado para que se otorguen títulos en femenino como: Técnica Superior, Licenciada, Ingeniera, Médica, Maestra, Doctora. De esta forma se cumple con la Ley General de Igualdad y se hace visible la presencia de mujeres en todas las profesiones y en sus denominaciones. El lenguaje construye realidad y por ello construir la igualdad de género pasa por acabar con la idea de que un título en masculino hace más creíble la capacidad de quien lo detenta.

De igual forma, la normatividad universitaria debe reconocer que las mujeres estudiantes y trabajadoras están en su etapa fértil y reproductiva y requieren condiciones especiales para su aprendizaje y para su trabajo, por lo que se deben revisar los contratos colectivos con el o los sindicatos existentes, revisar y actualizar los reglamentos de estudiantes, de exámenes, etc. para que a quienes son alumnas se les reconozcan sus necesidades especiales en el periodo de embarazo, parto, lactancia y cuidados y se flexibilicen las exigencias de tiempo para presentar exámenes, presentar materias reprobadas, reinscribirse (en períodos que no sean el semestre inmediato siguiente), prórrogas de becas en caso de embarazo (como lo hace el reglamento de Becas y el del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT)). Este derecho debe ser también para los hombres cuya pareja esté en esta condición de maternidad, o para hombres o mujeres que con su pareja del mismo sexo hayan decidido adoptar a un o una bebé que requiere los cuidados.

Es indispensable impulsar en las negociaciones con el o los sindicatos, que se incluya en el contrato colectivo de Académicos y en el de Administrativos el aseguramiento de las condiciones antes descritas, y de muchas de las siguientes y promover acuerdos sindicales y llevar estos

acuerdos al máximo órgano colegiado de la universidad (Colegio Académico, Consejo General Universitario, etc.) para que haya un dictamen general que modifique el Estatuto del Personal Académico y el Reglamento de Ingreso Promoción y Permanencia del Personal Académico, y se den nombramientos de profesor y profesora, de investigador e investigadora, de Jefe y Jefa, Director y Directora, Secretario y Secretaria, Rector y Rectora y que con este criterio se aplique en toda la normatividad. Recordemos que tenemos ahora el gran avance de la inteligencia artificial (AI), la cual con un algoritmo puede hacer esto automáticamente de acuerdo con el sexo que se estipule en la base de datos.

Un apoyo fundamental para estudiantes (madres y padres que cuiden de sus hijos e hijas) es contar con estancias infantiles en sus horarios de estudio. De igual forma es urgente instalar lactarios, al menos uno en cada uno de los edificios o bloques de edificios, que permitan, en un ambiente cómodo y tranquilo amamantar a bebés y guardar la leche materna, y la inversión no es costosa.

La infraestructura de servicios, tanto para estudiantes como para trabajadores y trabajadoras, se debe transformar radicalmente, en especial los baños, para que todos los wc tengan puerta que dé hacia los pasillos y no haya que entrar a un espacio cerrado, por lo que no habría baños para hombres y para mujeres, sino solo baños, como en los aviones o en las casas, ya que como están diseñados los baños en la actualidad propician actos ilícitos contra las mujeres y no garantizan el servicio igualitario pues las mujeres somos más del 50% de la matrícula y en algunos centros más del 60% y requerimos más tiempo para el uso del baño, sobre todo en el período de menstruación, por lo que en los baños de mujeres muchas veces hay colas y los baños de hombres están semi vacíos.

Es necesario instaurar y/o ampliar los servicios de apoyos psicológicos para impulsar un programa de prevención y erradicación de conductas violentas por estereotipos de género y asegurar servicios de

apoyo y acompañamiento de víctimas de violencia, lo cual deberá realizarse en coordinación con la Defensoría de los Derechos Universitarios, y en caso de no existir esta instancia, es fundamental crearla.

Un asunto vital para el nuevo modelo educativo y para el liderazgo distribuido es rediseñar las salas de maestras y maestros para que no sean solo espacio de descaso entre clases o para calificar tareas y exámenes, sino que se conviertan en espacios de convivencia y aprendizaje, donde quienes son docentes compartan experiencias positivas y soluciones exitosas, así como experiencias no exitosas y problemas enfrentados, y estas actividades sean incluidas en la planeación y reconocidas por la gestión académica (como ya sucede en universidades de otros países latinoamericanos), como tiempo laboral.

2) *Políticas Institucionales de igualdad y Presupuesto con enfoque de género*

El enfoque de género y la Ley General de Igualdad estipulan eliminar estereotipos de género, para ello debe contarse con estadísticas e información desglosada al menos por sexo para determinar con precisión condiciones y necesidades diferenciadas entre hombres y mujeres. Muchas veces se tienen estadísticas de número de docentes, grados obtenidos, etc., pero no se desagregan por hombres y mujeres, de igual forma con otros rubros como becas, miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) por niveles, estudiantes y personal académico en programas de intercambio, entre otros, de forma que no se pueden hacer estudios con enfoque de género sino se cuenta con la base mínima de esta información. Es entonces indispensable asegurar que todas, absolutamente todas las estadísticas estén desglosadas al menos por sexo.

Contar con un censo de estudiantes y del personal académico y administrativo que no solo incluya las variables de identificación tradicional (edad, sexo, estado civil, empleo, nivel de estudios, tiempo de dedicación a los estudios) sino que incluya la situación familiar de cada

miembro de la comunidad universitaria, así como sus necesidades especiales o particulares si tiene alguna discapacidad, si tiene hijos, hijas, si está embarazada o lactando, si es jefa de familia, etc. y por supuesto sus aspiraciones y como se concibe como estudiante y egresada(o), para conocer las necesidades y aspiraciones diferenciadas y tener una base de información para el diseño e implementación de políticas institucionales de género. Esto mismo se debe hacer con el personal de la universidad, sean docentes o administrativos.

Es igualmente importante no continuar o desterrar prácticas institucionales donde se promueve a la mujer como objeto de ornato o al servicio del hombre, o donde se promueve su papel subalterno y subordinado a lo masculino, por ejemplo, los concursos de señorita o reina de algún área o de la universidad, así como prácticas y protocolos donde mujeres edecanes sirvan café o atiendan a presídiums de hombres, o donde se sigan alentando los estereotipos patriarcales de género donde las mujeres no aparecen en el presídium o en paneles, o donde se les deja solo el papel de coordinadora o moderadora, pero no de participante. Por ello se debe impulsar el liderazgo femenino en equipos de trabajo en el estudiantado, en el liderazgo de representaciones estudiantiles, académicas, en la gestión y dirección académica, en las actividades deportivas, artísticas, etc.

El liderazgo distribuido del que se habló antes, debe impulsarse de manera especial en las mujeres. Puede iniciarse con un programa piloto para toda la universidad en implantar la paridad de género en los puestos directivos y administrativos, en las representaciones gremiales y académicas, pues si en el ejercicio del poder y en la toma de decisiones no están las mujeres equitativa y paritariamente, la cultura institucional no cambiará con rapidez. Por ello se deben “cuestionar situaciones de desigualdad que se dan por “normales”, como la tasa menor de empleo de las mujeres, su ausencia de determinados empleos y puestos de responsabilidad, la falta de autonomía y corresponsabilidad familiar de

los hombres en general, así como la segregación horizontal que sitúa a los hombres en unos sectores laborales y a las mujeres en otros, y poner de manifiesto que estas situaciones derivan de los estereotipos y roles de género”. (Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco 2015. p. 23).

Hasta ahora no se tiene un presupuesto con enfoque de género, es decir, se incumple con la Ley General de Igualdad al no tener una política de financiamiento, una política presupuestal con enfoque de género. Esto es explicable, mas no justificable, ya que aún no existe una Teoría de la Hacienda Pública, de las Finanzas Públicas que incluya la perspectiva de género, esto tal vez se deba a que quienes son economistas no estudian o comprenden poco el enfoque de género y a que quienes manejan este enfoque no conocen de los marcos teóricos de la Hacienda Pública ni del diseño de políticas presupuestales con la transversalidad de género, ya que esta teoría no existe aún, y se ha considerado que impulsar acciones afirmativas y destinar presupuesto a programas para mujeres es hacer políticas y presupuestos con enfoque de género y esto no es así, las acciones afirmativas son temporales, remediales y no pueden ni deben sostenerse en el largo plazo.

Las políticas y el presupuesto requieren conocer las necesidades y aspiraciones diferenciadas que tenemos mujeres y hombres, para con base en ellas diseñar y evaluar las políticas y construir el presupuesto que hasta ahora solo se hace con criterios contables y distributivos entre la universidad, ya que no se cuenta con las bases de datos censales y generales en las que se pueda fundamentar esta construcción, y como ya se dijo, tampoco se cuenta con una Teoría de la Hacienda Pública que incluya la perspectiva de género, ni con una Contabilidad Financiera que lo haga, por lo que gestores y directivos se escudan en ello para no presupuestar con enfoque de género, por lo que la universidad pública tiene la gran oportunidad de ponerse a la cabeza de la teoría económica

mundial en esta perspectiva, ya que cuenta con el personal altamente calificado en estas dos áreas del conocimiento.

Así pues, impulsar un proyecto de investigación teórica para construir la nueva Teoría de la Hacienda Pública, de las Finanzas Públicas, de la Contabilidad Financiera con perspectiva de género (Marúm, 2015), y con apoyo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES de la RM) y el *expertise* del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), impulsar un nuevo censo universitario, institucional y nacional, que incluya necesidades y aspiraciones diferenciadas de mujeres y hombres, y cuya información sirva para la construcción del presupuesto y de las políticas que lo orienten, son acciones básicas, iniciales y urgentes para poder contar con un presupuesto universitario con perspectiva de género.

La perspectiva de género en la investigación, el currículum y la docencia universitaria

Hasta ahora hemos manifestado la irrestricta necesidad de incluir en todos los programas educativos, espacios curriculares para estudiar la perspectiva de género, y promover la perspectiva de género como eje transversal de la formación en todos los programas educativos y en la gestión institucional, no solo en cursos sobre género, sino en la práctica cotidiana de la formación de estudiantes y en al quehacer diario de la gestión institucional. De ahí que es altamente beneficioso integrar en un solo Programa Institucional de Estudios de Género (femenino y masculino), los esfuerzos de los diferentes Cuerpos Académicos, Centros de Investigación, Programas y otras acciones enfocados en los estudios de género y utilizar sus investigaciones y resultados para la toma de decisiones en todos los niveles de la institución y del sistema de educación superior.

“Las desigualdades entre mujeres y hombres persisten en el ámbito educativo y se reproducen desde distintos ámbitos del sistema escolar, especialmente en: los contenidos del currículo, los materiales y libros de texto, el lenguaje, la orientación académico profesional, el uso desigual de los recursos y los espacios en los centros educativos, etc. Trabajar por una educación proactiva a la igualdad, requiere que el profesorado reconozca los mecanismos por los que se reproducen las desigualdades y que asuma la necesidad de incluir la perspectiva de género en toda su actividad docente” (Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco 2015. p. 23), y en la investigación, así como en la gestión institucional, en la gestión del aprendizaje y de la propia práctica formativa, no solo en la práctica docente.

Hasta ahora, en la gran mayoría de las universidades existen Centros de investigación sobre género, programas para estudiar las problemáticas educativas, económicas y sociales desde esta perspectiva, pero están atomizadas en cada espacio de la estructura de la institución donde se encuentran y no existen mecanismos ni voluntades para integrar sus esfuerzos y generar sinergias que permitan acelerar su avance, mas bien parece que no se busca que se de esta integración, complementación y apoyo entre quienes realizan estos esfuerzos.

Si bien es cierto que el enfoque de género ha hecho énfasis en el género femenino por el rezago histórico y la gran deuda social y moral con las mujeres, es cierto también que las mujeres hemos avanzado más en la integración de la conciencia y actuación en la igualdad sustantiva que los hombres, por ello es vital impulsar los esfuerzos que se están haciendo para el estudio de las nuevas masculinidades, el nuevo rol social y familiar de los hombres, para derribar los estereotipos de la forma única de ser hombre y los patrones de comportamiento y pensamiento derivados del patriarcado, para sustituirlos por los que ahora y en el futuro requerirán las nuevas generaciones del sexo masculino. Sin este avance la igualdad sustantiva no será una realidad y no tendremos

las condiciones y esquemas que necesita la nueva realidad de tránsito hacia la economía del conocimiento, hacia sociedades del conocimiento, hacia la cultura de paz y hacia la formación integral y humana de nuestros estudiantes.

La investigación científica y las políticas y procesos de gestión institucional han seguido la inercia de la ciencia “neutral al género”, del conocimiento construido por hombres y en una perspectiva masculina. “la ciencia ha sido tradicionalmente androcéntrica al menos en dos sentidos: ha ignorado a las mujeres como protagonistas sociales y ha cerrado el paso a las mujeres para la participación en la construcción de la ciencia (límites a la educación). Las consecuencias, obviamente, como es fácil comprobar hoy, no han afectado solamente a las mujeres, sino a toda la sociedad en sus posibilidades” (Calle et al, 2018), es entonces necesario concebir e interiorizar un nuevo papel de la mujer dentro del reconocimiento filológico y académico, no solo impulsando programas de estudios e investigaciones sobre género, centros e institutos de investigaciones sobre género, sino incorporando sus hallazgos y resultados al quehacer cotidiano de la gestión y los procesos de formación de estudiantes, docentes y directivos y gestores, por lo que de acuerdo con la UNESCO (2019), es indispensable tener estudios de género de manera explícita, además de cursos especiales tanto para estudiantes como para docentes, directivos y gestores, así como un enfoque de género transversal en malla curricular para transitar a enfoques interdisciplinarios innovadores que de manera integral en la práctica educativa, pasen a ser parte de la formación de habilidades blandas, valores fundamentales del comportamiento de quienes forman la comunidad universitaria en su totalidad, no solo sus estudiantes.

El impacto avasallante de la revolución tecnológica ha hecho que cada día sea más visible y utilizable la inteligencia artificial (IA) en la gestión de las instituciones educativas, por ello la investigación requiere enfocarse a como introducir la perspectiva de género de forma trans-

versal en el uso de algoritmos y análisis de datos masivos (big data) para la toma de decisiones, pues como hemos anotado ya, en la profesiones STEAM que son las relacionadas con la programación y desarrollo de algoritmos, son básicamente los hombres quienes están y esto perpetuaría la visión androcéntrica de la gestión. *En consecuencia, es necesario profundizar en las **implicaciones de la Inteligencia Artificial en el sector público**. En concreto, es necesario poner un especial acento en las implicaciones de la Inteligencia Artificial para la gobernanza, desde una perspectiva ética. Los desafíos desde la perspectiva de la gobernanza se refieren a los dilemas éticos y relacionados con la confianza que se derivan de la utilización de los algoritmos para adoptar decisiones o realizar tareas en diferentes ámbitos de políticas públicas... (CLAD, 2020) y esta perspectiva ética incluye la perspectiva de género como parte de la igualdad.*

Todo ello contribuye a sentar la bases de una cultura de paz, de una cultura de la no violencia que acabe con el acoso y hostigamiento sexual prevaleciente en las universidades, y se pueda avanzar hacia una sociedad verdaderamente democrática y justa.

Pero sigue existiendo “el predominio de una lógica androcéntrica, aún en las llamadas carreras feminizadas, se expresa de más de una manera, y una de ellas como ya se señaló, es en la propuesta curricular en todos y cada uno de los aspectos que en ella se articulan y que regulan la vida académica, y por ende el proceso de formación. El análisis de cada uno de ellos permite revelar lo que está implícito, lo que se perpetúa y transmite más allá de los objetivos formalmente establecidos y reconocidos. Así al seleccionar y definir cada uno de los autores y en consecuencia de la bibliografía que conforman los programas de estudio, sin una perspectiva de género, no se define solo que información se proporciona, sino al mismo tiempo y más importante que conocimiento es válido y validado y por tanto relevante para ser transmitido, reproduciéndose de esta manera una visión acrítica del predominio de la lógica androcéntrica, y por otro lado la falta de un análisis crítico de la ausencia

o presencia marginal y minoritaria de la producción científica de las mujeres” (Aguado, 2018, p. 208).

En la cultura institucional, en la universidad como organización compleja e interactuante con la sociedad, se fomenta de manera abierta y oculta, desde la niñez y en la adolescencia, el que existen carreras que no son para las mujeres, y se sigue fomentando que las carreras para el cuidado, como enfermería, educación, y en general las de la ciencias sociales, son las “propias” para las mujeres, no así las carreras de las llamadas ciencias duras y las ingenierías, por lo que la matrícula se ve sesgada en la presencia de mujeres en las distintas áreas y carreras, por lo que la gestión institucional en algunas universidades ha decidido impulsar las vocaciones femeninas STEM (ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas, por sus siglas en inglés) a las que se ha agregado el Arte (STEAM), ya que sin la creatividad que da el arte no se puede avanzar en la innovación, y con ello impulsar que más mujeres estén en la formación y profesión de estas áreas.

Pero la presencia que no se ve no se valora, y como hemos anotado, la presencia de las mujeres se ha invisibilizado en casi todos los aspectos de la gestión de las universidades. Hay estudios que demuestran que en las bibliografías de los cursos que se imparten predominan o son casi exclusivos autores hombres, aún cuando existan aportaciones, textos y propuestas de mujeres, mucho más avanzadas que las de los hombres o cuando estos se hayan basado en los trabajos de ellas pero sin citarlas.⁹

Por eso es válido preguntarse “hasta qué punto se incluye la perspectiva de género en las competencias, contenidos, bibliografía y evaluación de las diferentes asignaturas que forman parte del currículum, (...), y como realizar la implementación del protocolo de buenas prácticas que facilite la introducción de cambios en la práctica docente del profesio-

⁹ Tal es el caso de Edith Penrose y la empresa Penrosiana, con la gestión del talento y la organización que aprende desarrollada en los años 40, tomada como base por Peter Senge en los 90, y se estudia a Senge, pero no a Penrose.

rado con respecto a la perspectiva de género” (Aguado, et al, 2018). La impartición de conferencias, paneles, webinars y demás actividades básicas o complementarias para el desarrollo de los cursos o los procesos formativos, deben cuidar también la representación de las mujeres y priorizarla. No podemos hablar de una gestión con perspectiva de género cuando solo son hombres los que opinan, plantean y discuten, las mujeres deben tener una representación paritaria para ir abandonando la representación patriarcal androcéntrica de la educación y por ende de la sociedad.

Si bien incluir cursos sobre género es una medida necesaria, no es suficiente para el aterrizaje de esta perspectiva en la formación que ofrece la universidad. Se necesita visibilizar a las mujeres en los referentes que se incluyen en los programas de estudio, para lo cual es necesario crear un grupo de expertas y expertos que localicen y sugieran a las autoras y referentes que sustituyan a los de solo hombres. De igual forma, los perfiles de egreso deben hacer explícita la perspectiva de género, la cultura de la igualdad y la paz en las características que se incluyen. El profesorado debe estar cualificado para entender y aplicar la perspectiva de género en todas y cada una de sus labores, por lo que es necesario rediseñar los programas de formación docente y de evaluación de la práctica docente para incluir estos aprendizajes. De igual forma se necesita contar con un repositorio digital de los resultados de las investigaciones y estudios sobre género de los diferentes cuerpos académicos, así como de las diferentes instancias de investigación de la Universidad que trabajan sobre género.

Las buenas prácticas en gestión con perspectiva de género indican la conveniencia de contar con un observatorio institucional de igualdad de género que difunda, promueva y evalúe el balance metas-logros en la igualdad de género dentro de la institución. Para ello será necesario adaptar los modelos de indicadores existentes y crear nuevos indicadores para las particularidades de una universidad autónoma. El instituto

Nacional de las Mujeres y los Institutos estatales y municipales tienen referentes que pueden servir de base para incluir en el sistema de indicadores universitarios los indicadores de igualdad sustantiva de género, de igual forma cuentan con manuales para el uso no sexista del lenguaje y materiales didácticos de libre acceso que pueden apoyar estas buenas prácticas.

La UNESCO impulsó la creación de la Red Global de Cátedras UNESCO sobre Género, y en la Universidad de Guadalajara existe la Cátedra Unesco Género, Liderazgo y Equidad que forma parte de esta Red. De igual forma la Cátedra UNESCO sobre Derechos Humanos con sede en la UNAM, tiene un capítulo sobre Género. Estas dos iniciativas de la UNESCO han desarrollado y adaptado muchos materiales que pueden apoyar la gestión con perspectiva de género y el fortalecimiento de la cultura de la igualdad, de la paz y la legalidad. Parte de la formación del estudiantado debe ser la cultura de la legalidad, el reconocimiento y actuación dentro del estado de derecho, por lo que tanto el estudiantado como el profesorado debe conocer las leyes y reglamentos que existen y les son aplicables, en especial las relacionadas con género, ya que existe una resistencia incluso a leerlas.

Difusión, vinculación y extensión de los servicios

Acorde con lo estipulado en la Ley General de Igualdad entre Mujeres y Hombres el Estado y sus instituciones (y las universidades son instituciones del Estado) deben evitar el uso de lenguaje sexista y promover la erradicación de estereotipos de género. Para ello la gestión de la institución debe realizar una campaña amplia y profunda de difusión de las leyes y reglamentos, de los manuales para el uso no sexista del lenguaje que tiene el Instituto Nacional de la Mujeres (INMUJERES), así como la Unión Europea que para todas sus universidades, en especial para las de España (por la facilidad de estar en español) tiene manuales y directrices

para formar y capacitar a quienes realizan la difusión, la vinculación y la extensión para que usen un lenguaje no sexista, y en general capacitar a todas y todos los miembros de la gestión para que sus comunicaciones oficiales sean no sexistas en sus expresiones orales, escritas, en imágenes, etc.

Las actividades de difusión cultural dentro y fuera de la universidad deben promover actividades como teatro, concursos de arte (canto, pintura, etc.), ciclos de cine, entre otras, que impulsen la cultura de la igualdad dentro y fuera de la comunidad universitaria. Por ejemplo se puede hacer un concurso donde se cambie la letra de las canciones populares misóginas, machistas o agresivas por otras de igualdad, y promover políticas públicas para la suspensión de este tipo de canciones en los medios masivos de comunicación, con lo cual se aportará a la cultura popular. De igual forma, se requiere promover, en todas las categorías y niveles, equipos deportivos de mujeres en deportes tradicionalmente masculinos, así como equipos mixtos, etc., y se necesitan crear espacios de activación física y promoción de actividades deportivas para la convivencia para el profesorado y personal administrativo y directivo que promuevan la cultura del respeto y sana convivencia.

Tanto en la formación como en la vinculación es fundamental incluir al emprendimiento social como eje transversal en la formación en todos los programas educativos, e impulsar proyectos sociales que desarrollen habilidades blandas en el estudiantado, fortalezcan su conciencia social y fortalezcan su resiliencia, con lo cual se promoverá su capacidad de creatividad e innovación y se fortalecerá su cultura de igualdad.

Visibilización de las mujeres y sus derechos en la Defensoría de los Derechos Universitarios

Es urgente que se creen Defensorías de los Derechos Universitarios (DDU) en las instituciones donde aún no las hay, y donde existan la comunidad universitaria (estudiantado, profesorado, gestores y directivos, personal administrativo) deben conocer que existe la DDU para que sepan cuáles son los derechos universitarios y cuáles los procedimientos en caso de que sean violados. De igual forma, es indispensable contar con un Protocolo para el funcionamiento de la Defensoría, así como de la difusión amplia de este protocolo y armonizar los reglamentos y dictámenes con las funciones y responsabilidades de la DDU. Esta DDU es el medio para difundir los manuales para el uso no sexista del lenguaje, así como las leyes relacionadas con la igualdad sustantiva de género, pues es indispensable una campaña de difusión, socialización, sensibilización y apropiación de los derechos universitarios, así como de la cultura de la paz y la legalidad.

Estas son algunas propuestas operativas, de ninguna manera exhaustivas, de cómo se puede aterrizar en la gestión, en el trabajo cotidiano y en la cultura institucional la perspectiva de género, y con ello contribuir en el avance de la construcción de una universidad más democrática, igualitaria y solidaria, y con ello aportar a la transformación de la sociedad desde la innovación social y la nueva gobernanza que ella implica. Por ello no solo es importante, sino que es esencial que sumemos planteamientos y esfuerzos para avanzar por este camino de igualdad y cultura de paz, como elemento aglutinador de los componentes del desarrollo sostenible al que aspiramos y con el que nos hemos comprometido como país.

Bibliografía

- Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco (2015). Guía para la incorporación de la perspectiva de género en el currículum y en la actividad docente de las enseñanzas de régimen especial y de formación profesional. Propuestas concretas para Formación y Orientación Laboral (FOL) y Empresa e Iniciativa Emprendedora (EIE). Donostia-San Sebastián, País Vasco, España, Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_comp_basicas/es_def/adjuntos/curriculum/320006c_Pub_incorporacion_perspectiva_genero_curriculum_FP_regimen_especial.pdf
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2009)-. Evaluando en México con Métodos y Criterios Europeos. México, UdeG/AQU Catalunya.
- _____. (2019). Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria. AQU CATALUNYA, Catalunya, España
- Aguado Herrera, I. y García Hernández, A. (2018). Análisis de la Bibliografía en dos Programas Académicos desde la Perspectiva de Género. En: Sánchez, Jorge Diego M.A. Elena Jaime de Pablos, Miriam Borham Puyal (Coords.). La Universidad con Perspectiva de Género. España, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Bolden, R. (2011). *Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research*. International Journal of Management Reviews, Vol. 13, 251–269 (2011). DOI: 10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x
- British Chamber of Commerce in China (2019). Education on the Belt and Road. BRI, February. Executive summary, Introduction to the Belt and Road Initiative pp.12-21, Education on the Belt and Road pp. 22-44. <https://www.britishchamber.cn/wp-content/uploads/2019/02/Education-on-the-Belt-and-Road-Final-0219.pdf>

- Borham P. (Coords.) (2018). La universidad con perspectiva de género. España, Ediciones Universidad de Salamanca. pp. 327-340
- Calle Romero, Gibert Escofet, Sandra Iglesia, Martín M., Jiménez López, M. Rodríguez Campillo, Torrens Urrutia, Voicu. (2018). La perspectiva de Género en la Docencia Universitaria de Lengua, Literatura y ELE. En: Sánchez, Jorge Diego, Ma. Elena Jaime de Pablos, Miriam.
- CLAD. (2020). Gobernanza de la inteligencia artificial en la administración pública desde una perspectiva ética. Curso Internacional. <https://o.clad.org/escuela-iberoamericana/convocatorias/cursos/escuela-clad-ia-2020>
- CEPAL. (2016). Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Naciones Unidas. <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>
- Fernández, A. (2004) El género como categoría de análisis en la enseñanza de las ciencias sociales. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1454197.pdf [Fecha de consulta: 15/02/2018].
- Gronn, P. (2000). “*Distributed properties: a new architecture for leadership*”. Educational Management and Administration, Vol. 28 No. 3, pp. 317-38.
- Inmujeres (s/f) Acercate a la igualdad. Materiales digitales. <http://punto-genero.inmujeres.gob.mx/madig/igualdad/index.html>
- Marúm Espinosa, Elia (2012). *Gestionar con perspectiva de género: nuevos retos para la innovación, el gobierno y las universidades*. En: Rosario Muñoz, Víctor (Coord.). Casos de investigación e innovación. Procesos para la transformación de las prácticas e instituciones educativas. EEUU, IDHIEI/Palibrio. pp. 113-134.
- _____. (2013). Finanzas públicas con perspectiva de género en la construcción de la democracia en México. Revista CLAD Reforma y Democracia, No. 55 febrero, pp.193-216 (disponible en www.clad.org).
- _____. (2015). Del aseguramiento de la calidad a la mejora de la calidad en la educación superior en Iberoamérica, Impactos y desafíos de

- la acreditación y la certificación. En: Marúm Espinosa, Elia y Víctor Manuel Rosario Muñoz (Coords.). *La calidad del pregrado y posgrado. Una Mirada iberoamericana*. México, Universidad de Guadalajara, CONACyT.
- Sánchez, Jaime de Pablos y Borham Puyal (Coords.) (2018). *La universidad con perspectiva de género*. España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Sánchez Moreno y López Yáñez (2013). *Buenas Prácticas de gobierno y gestión en la universidad*. *Teoría Educativa* 25, 1-2013. pp. 136-148. Recuperado el 22 de febrero de 2017 de: <https://www.google.es/#q=banco+mundial+buenas+practicass+gestión+universidades>
- Solano Ledezma, y Caraballo (2015). *Sujeto docente y geopolítica del conocimiento en los espacios universitarios emergentes*. Venezuela: Saber, Universidad de Oriente, Vol. 27 No 2: 300-309.
- Rosario Muñoz, Marúm Espinosa, Barrera Bustillos y Alvarado Nando (2010). La gestión universitaria: retos del presente y dilemas para su transformación. *Educación y Ciencia, Cuarta Época*. vol. 1, num. 2 (37). https://www.researchgate.net/publication/277165485_La_gestion_universitaria_retos_del_presente_y_dilemas_para_su_transformacion [accessed Jun 03 2020].
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe Mundial, París, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- _____. (2014). Plan de acción de la UNESCO para la prioridad “Igualdad de género” (2014-2021) Documentos estratégicos complementarios del 37 C/4 y el 37 C/5 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227222_spa
- _____. (2019). *Educación y Género*. Documento Eje. IIEP UNESCO, Buenos Aires, Argentina. <https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/>

default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_y_genero_20190525.pdf

World Economic Forum. (2018). The future of education according to expert at Davos. Inform. DAVOS 2018. <https://www.weforum.org/agenda/2018/01/top-quotes-from-davos-on-the-future-of-education/>

La gestión de la internacionalización del posgrado en México. ¿Qué modelo y objetivos se difunden?

LESLIE ADRIANA QUIROZ SCHULZ¹⁰

Resumen

Durante el pasado sexenio en México (2012-2018) la internacionalización del posgrado intentó ser impulsada a través de los principales documentos del CONACyT. Sin embargo, estos documentos no establecieron parámetros específicos a seguir para gestionar una internacionalización de impactos positivos. Así, al enfocar el análisis en la movilidad de estudiantes de posgrado, se puede inferir que la gestión de esta descansó en un modelo burocrático profesional que impulsó más la competencia en unos pocos sectores que la solidaridad entre países cercanos.

Palabras clave: Internacionalización, Posgrado, Movilidad de estudiantes, Gestión académica

Abstract

During the past presidential period in Mexico (2012-2018), the internationalization of postgraduate programs tried to be promoted by the federal government through the main documents of the CONACyT agency. However, these documents do not establish specific parameters to follow in order to manage an internationalization of positive impacts. Thus, when the analysis focuses on student mobility, it can be inferred

¹⁰ Estudiante del Doctorado en Gestión de la Educación Superior (DGES) en la Universidad de Guadalajara y becaria del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

that the management of it rests on a professional bureaucratic model that promotes competition in few sectors more than solidarity among neighboring countries.

Keywords: Internationalization, Postgraduate programs, Student mobility, Academic management.

Introducción

El posgrado es el más alto nivel de formación dentro de la educación superior y se considera como el espacio fundamental para la generación de conocimiento y desarrollo científico de un país. Por otro lado, la internacionalización tiene que ver con las políticas específicas y programas emprendidos (por gobiernos, por Instituciones de Educación Superior, etc.) para hacer frente a la globalización y promover una educación acorde a la realidad mundial interdependiente.

En México el último gobierno demostró gran interés por promover la internacionalización como una política pública eje del desarrollo del posgrado. Sin embargo, las directrices plasmadas en los diferentes documentos oficiales son ambiguas. En este sentido, el presente estudio eligió la estrategia de Movilidad Internacional (al ser la más visible y difundida) como eje de análisis, para que a través de ella descubrir el tipo de modelo de gestión difundido desde el gobierno.

El texto se estructura de la siguiente manera: primero se presenta una breve reseña histórica del surgimiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), a partir de la idea de asegurar la calidad de los posgrados mexicanos; después se explica lo que es la internacionalización y cómo esta se colocó como elemento central para la acreditación de los posgrados en el PNPC, pero sin una dirección clara a partir de la gestión; a seguir, el análisis profundiza en la estrategia de movilidad

de estudiantes –siendo la estrategia más consolidada de la internacionalización– y concluyendo que su promoción estuvo más enfocada en la competitividad que en la solidaridad entre naciones. Finalmente, se presentan algunas alternativas posibles al modelo de gestión imperante y se plantean preguntas importantes para futuros debates.

El surgimiento del CONACyT como evaluador de la calidad en el posgrado mexicano

Según Maya (2007) fue en función de la política internacional de los años sesenta y setenta que el gobierno mexicano se encontró con la necesidad de dar una respuesta de política pública a varias demandas relacionadas con la educación superior, entre las que destacaban la necesidad de profesionalizar a los docentes y tener un organismo que impulsara la investigación.

Como ha sido mencionado por el Banco Interamericano de Desarrollo (2006), las estructuras económicas y sociales generan distintas configuraciones de actores según el país y la época; estos actores y contextos influyen no solo en la formulación de políticas, sino también en la creación de instituciones. Ese fue el caso de México en 1970, cuando ante el escenario anteriormente planteado, se tuvo la necesidad de crear el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) para que fuera la instancia encargada de regular la ciencia y tecnología del país, así como de impulsar el desarrollo de los programas de posgrado nacionales.

En los años subsecuentes, y ya con dicho organismo creado, hubo dos momentos que marcaron el crecimiento del posgrado en México. El primero fue el establecimiento del *Sistema Nacional de Investigadores* en 1984 y el segundo fue la implantación del *Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia* en 1991, que motivaba a los programas a inscribirse para poder recibir apoyos económicos, tanto en becas para los estu-

diantes, como en recursos para consolidar su infraestructura (Martiano, Pérez y Morán, 2006).

Entre 1971 y 1983, las becas que concedió ese organismo fueron para realizar estudios en el exterior, principalmente en Estados Unidos, Francia e Inglaterra (...) en este sentido puede afirmarse que en este periodo, si bien hubo apoyo gubernamental a la formación especializada, se dependió del extranjero para la formación de recursos humanos; de igual manera, esta instancia no aparece como influyente en el diseño de las políticas nacionales para la investigación y posgrado, situación que se modificaría en la década de los noventa. Este papel, poco relevante, se modificaría en 1991. A partir de ese año, este Consejo tuvo un papel preponderante en el fortalecimiento de los estudios de posgrado al constituir un Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia en Ciencia y Tecnología, para el cual estableció un conjunto de requisitos de ingreso y permanencia de programas de maestría y doctorado. (Tinajero, 2005, p. 107)

Lo anterior guarda relación con lo expresado por Olaskoaga, Marúm y Rosario (2013), quienes exponen que la década de los noventa fue testigo de la extensión del discurso de la calidad tanto en las empresas privadas como en las Administraciones Públicas y, también, en las Instituciones de Educación Superior (IES), donde determinadas agencias nacionales e internacionales tuvieron su protagonismo. Por ejemplo, la declaración mundial de la educación superior para el siglo XXI de la UNESCO en 1998, que creó un vínculo entre la calidad y la dimensión internacional de las instituciones (Ardila-Muñoz, 2016).

En línea directa con lo anterior, el posgrado mexicano ha buscado evaluar su calidad a través de tres programas. El primero que ya se mencionó: Programa de Posgrados de Excelencia (PE) que operó de 1991 a 2000; el segundo fue el Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN) de 2001 a 2006; y el tercero fue el Programa Nacional

de Posgrados de Calidad (PNPC) que se ha mantenido vigente desde 2007 y, en el cual curiosamente, se incluyó la palabra “calidad” con fuerte referencia y como posible respuesta a las exigencias de la época.

Aquí cabe recordar el planteamiento de Ivancevich (2006), quien menciona que los “mejores resultados” se entienden como aquellos con *calidad*, es decir: la totalidad de rasgos y características de un producto o servicio que se refieren a su capacidad de satisfacer necesidades expresadas o implícitas. Sin embargo, es importante recordar que este concepto es polimórfico, pues “la calidad de cualquier actividad humana se define en función de los objetivos que se pretende alcanzar, pero ocurre que a la enseñanza universitaria diferentes colectivos (*stakeholders*) le atribuyen finalidades distintas” (Houston, 2008 citado por Olaskoaga, Marúm y Rosario, 2013, p. 131).

Durante el pasado período presidencial en México, el CONACyT publicó la última versión del *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de la modalidad escolarizada PNPC*. En este se asegura que el padrón ha avanzado hacia una evaluación que privilegia la calidad y pertinencia del posgrado diversificando las modalidades, valorando nuevos campos disciplinarios y formativos, la novedad y potencialidades de las intersecciones disciplinarias, la emergencia de nuevos paradigmas y la relevancia para todos los sectores (CONACyT, 2018).

De esta manera, en el contexto del PNPC, la idea de calidad representa un asunto de poder que soporta el prestigio de los programas de posgrado (que logran entrar y mantenerse en el padrón) en el sistema de Educación Superior mexicano, lo que, a su vez, legitima al CONACyT como ente evaluador de dicha calidad. De aquí que dicho organismo tenga tanta importancia como actor principal y definidor de la agenda del posgrado mexicano.

Según la página del CONACyT, el método general de evaluación y seguimiento aplicable a los programas de posgrado toma en cuenta principios rectores de la enseñanza superior en México y en el mundo, entre

los que destacan: la libertad académica, la articulación formación-investigación-vinculación, el respeto a la diversidad cultural, y recientemente: la capacidad de internacionalización del posgrado. Es respecto a este último asunto, que nos enfocaremos a partir de ahora.

La internacionalización y su importancia en el PNPC

La internacionalización de la educación superior se define como el proceso intencional de integrar la dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, funciones y servicio de la educación post secundaria, con el fin de mejorar la calidad de la educación y la investigación para estudiantes y ‘staff’, así como lograr una contribución significativa a la sociedad (De Wit, Hunter, Howard y Egron-Polak, 2015).

Se puede establecer que existen dos componentes principales a tomar en cuenta a la hora de hacer políticas y programas para la internacionalización: uno de ellos es el factor de la internacionalización en el exterior y el otro, la internacionalización en casa. El primero de ellos se refiere a todo aquello que implique traspasar fronteras físicas, como la movilidad de personas (estudiantes, profesores, gestores, académicos, etc.), los proyectos conjuntos, programas y proveedores internacionales. El segundo está más enfocado al currículo y se enfoca en aquellas actividades que buscan desarrollar un entendimiento global y formar en habilidades interculturales, pero sin la necesidad de que las personas tengan que cruzar barreras físicas nacionales. Este segundo componente presenta actividades fundamentales para el desarrollo de la internacionalización de manera integral, pero, lamentablemente, son poco desarrolladas en materia de política pública.

De acuerdo con Altbach (et al., 2009), la internacionalización de la educación superior no implica un fin en sí misma, sino que es un medio para lograr una educación acorde al contexto actual. Es decir que surge como una exigencia de la realidad global pero también como una estra-

tegia ampliamente impulsada por diferentes organismos internacionales para incidir en las decisiones de política educativa en el mundo; pues, a partir de una idea común, es más fácil implementar prácticas comunes. Así, la internacionalización se “vendió” fácilmente como la herramienta universal para enfrentar una problemática presente, sin considerar las particularidades contextuales de cada país y de cada región del mundo.

En el caso mexicano esto se comprueba en el documento *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas del PNPC* que argumenta la importancia de la internacionalización en el posgrado de la siguiente manera:

La internacionalización del posgrado es una línea estratégica en la formación integral de los estudiantes y un componente importante de la calidad de la investigación, la innovación y el desarrollo profesional, independientemente del campo del conocimiento y la orientación de cada programa académico. Si bien la ciencia siempre ha tenido alcances y parámetros internacionales, en el siglo XXI es un integrante esencial: se está ante el fenómeno de una acelerada e inmediata difusión del conocimiento y ante problemas de mayor complejidad que reclaman el concurso creciente de disciplinas, equipos, instituciones y países que dan pie a alianzas interinstitucionales y multinacionales, mayor rigor científico, potenciación del conocimiento generado en muchas latitudes y el ejercicio comparativo en respuesta a los grandes desafíos que plantea la globalización económica y social (...). Nos encontramos ante un escenario de un profundo cambio en los contenidos, instrumentos y los recursos humanos para llevar al posgrado a crecientes niveles de internacionalización y de competitividad. (CONACyT, 2018, pp. 21-22)

Con base en este argumento, la internacionalización se estableció como una de las tres políticas principales del modelo PNPC (las otras dos son formación y vinculación), y por tanto, como un elemento funda-

mental de las etapas de evaluación y seguimiento de los programas que desean ingresar o mejorar su posición en el padrón.

Figura 1. Políticas del modelo del PNPC



Fuente: CONACyT, (2018, p. 25).

Como ya se mencionó, durante el último gobierno en México la internacionalización se consolidó como un recurso obligatorio para lograr la calidad de la educación posgraduada y la competitividad frente a posgrados de otras partes del mundo. Sin embargo, no se reconocen las formas o las líneas de acción a seguir para gestionar la internacionalización al interior de cada Institución de Educación Superior.

El documento marco del PNPC únicamente menciona que se evaluará “la internacionalización sistemática del posgrado nacional bajo criterios de excelencia” (CONACyT, 2018, p. 54) y el impacto de la internacionalización y la movilidad, pero no clarifica los criterios de lo que se entiende como ‘excelencia’ o ‘impacto’. Es por lo que, en Latinoamérica, la internacionalización se ha matizado alrededor de difusas apreciaciones sobre globalización, en el que las instituciones de educación superior tratan de encontrar su rol en la sociedad del conocimiento, en la que hay una permanente búsqueda de recursos y prestigio (Didou, 2009).

Intentando encontrar más información al respecto, se revisó el *Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación (PECiTI)* –desarrollado durante dicho periodo presidencial y vigente para los años 2014-2018–, procurando en él todas las referencias a cualquiera de los términos relacionados con la internacionalización y sus lineamientos.

En este documento, el entonces Director Nacional del CONACyT coloca un mensaje inicial que puntualiza que el PECiTI “se trata de un esfuerzo que tiene como finalidad establecer los valores nodales en el sector y los mecanismos de política pública a implementarse para lograr la transición de México hacia la economía del conocimiento” (CONACyT, 2014, p. 9). A su vez, hace referencia al principal organismo supranacional de economía, de la siguiente manera: “el Banco Mundial ha diseñado cuatro pilares que permiten observar el nivel de desarrollo de una economía del conocimiento, a saber: Mano de obra educada y calificada; Sistema de innovación eficaz; Infraestructura de información y comunicaciones adecuada; Régimen económico e institucional conductor del conocimiento” (CONACyT, 2014, p. 11).

En cuanto a estructura, el PECiTI se divide en 6 Objetivos principales, cada uno con una serie de estrategias que a su vez se subdividen en líneas de acción. De estos, dos incluyen explícitamente alguna referencia a la internacionalización, pero de manera muy general:

Objetivo 2. Contribuir a la formación y fortalecimiento del capital humano de alto nivel.

Estrategia 2.4 Ampliar la cooperación internacional para la formación de recursos humanos de alto nivel en temas relevantes para el país.

2.4.1 Formar recursos humanos de alto nivel en el extranjero, poniendo énfasis en prioridades del sector y áreas emergentes.

2.4.2 Fomentar la movilidad internacional de investigadores y estudiantes de posgrado.

2.4.3 Incentivar la participación de investigadores y profesionistas en foros y comités de organismos internacionales de CTI.

Objetivo 6. Fortalecer las capacidades de CTI en biotecnología para resolver necesidades del país de acuerdo con el marco normativo en bioseguridad.

Estrategia 6.3. Favorecer el intercambio, cooperación internacional y vinculación de especialistas en bioseguridad y biotecnología.

6.3.1 Facilitar el intercambio internacional de información y experiencias científicas y técnicas en bioseguridad y biotecnología

6.3.2 Coordinar la cooperación e intercambio de información con instituciones internacionales. (CONACyT, 2014, p.55)

Con base en lo anterior se puede establecer que, si bien se coloca a la internacionalización como uno de los tres ejes fundamentales del modelo PNPC y, por tanto, una preocupación fundamental del CONACyT, es poco clara la manera en cómo se buscó potenciar esta estrategia. De manera estricta, solo se coloca al sector de biotecnología como prioritario, dejando al resto en el margen de interpretaciones individuales. Además, los objetivos mencionados pretenden apoyar la formación, tanto en el extranjero como a través de la movilidad internacional y la participación en eventos internacionales, pero no se identifican otras estrategias fundamentales para una internacionalización integral, como: la promoción de redes de investigación internacional, alianzas para dobles grados o co-tuteladas, difusión de la internacionalización en casa, etc. y tampoco se identifican los mecanismos para conducir las metas establecidas.

La Movilidad Internacional como eje de análisis

De entre todas las estrategias posibles para la internacionalización de la educación superior, la movilidad internacional es la más notoria y, como se observó en los planes de política pública, es también la más difundida y fomentada. Esto no quiere decir que sea la única o la más importante, sino que se ha posicionado como la más empleada hasta el momento, y justamente por ello, vale la pena analizarla críticamente.

Existen algunas controversias respecto a la definición de esta actividad, pues puede entenderse desde una actividad encuadrada en programas institucionales para la realización de estancias de estudio en un país extranjero, hasta aquella movilidad que va por libre y por lo tanto es autónoma y espontánea, regularmente orientada a cursar un nivel de estudios completo fuera del país de origen (Ariño, Llopis & Sóler, 2012), ya sea con una beca gubernamental (del país de origen o del de recepción) o de algún organismo internacional, o con recursos propios.

Otra forma de definir los tipos de movilidad internacional es según la dirección; es decir: movilidad entrante para los extranjeros que llegan a un país y movilidad saliente para los nacionales que viajan hacia cualquier otro lugar fuera de sus fronteras. Si se suman las direcciones y la duración, se pueden lograr las siguientes clasificaciones: movilidad entrante larga (para cursar un nivel de estudios pleno), movilidad entrante corta o temporal, movilidad saliente larga y movilidad saliente corta o temporal (Maldonado, 2017).

Para el caso del posgrado mexicano, la movilidad –ya sea para estudios plenos en el extranjero o para estancias cortas– es una actividad que brinda a los estudiantes la oportunidad de reconocer otras formas de actividades académicas e investigativas a través de una experiencia multicultural. Además, se considera un elemento clave de la formación científica y vector esencial para compartir el enriquecimiento cognitivo y personal. (Harfi, 2006).

Entre las razones que suelen darse como justificación para pasar períodos formativos en instituciones extranjeras está la ayuda con el trabajo de tesis, especialmente para tener acceso a equipamiento científico más sofisticado, bases de datos, y literatura que no están disponibles en su país. Pero la principal razón suele ser la posibilidad de discutir el trabajo de tesis con un profesor que es un especialista en su campo de investigación. También se argumenta el beneficio en términos del desarrollo general de las destrezas de investigación, tomando materias o asistiendo a seminarios para aprender nuevas teorías, perspectivas, métodos, etc., de manera de desarrollar sus calificaciones de investigación independientemente del tema de su tesis. La posibilidad de hacer nuevos contactos, de trabajar al lado de investigadores conocidos en el campo de investigación elegido es algo que estimula a muchos jóvenes quienes no pocas veces establecen relaciones duraderas de colaboración y amistad con las personas que conocieron en su estadía en el extranjero. El crecimiento personal, al entender cómo funciona otro sistema de investigación nacional les ayuda a tomar conciencia de cómo funciona el de su país, la comparación con otras costumbres, el aprendizaje de otro idioma, la seguridad que adquieren al gestionar su camino en otro contexto de investigación; y el impacto de las estadías en el exterior sobre el comportamiento respecto a la publicación de resultados son otras razones para la estadía en centros más desarrollados del exterior. (Vessuri, 2007, p. 29)

Esto tiene mucha importancia si se gestiona de la forma correcta mediante un plan de acción que colabore a retribuir el aprendizaje en el exterior en experiencias de aplicación local; sin embargo, como se ha podido observar, la movilidad está pensada a partir de la idea de competencia económica y productividad de los organismos financieros mundiales.

El Banco Mundial, en 2003, consideró que la educación superior debe responder a la dinámica de las ofertas de empleo, la capacidad de adaptación y el apoyo a la expansión de conocimiento. Ello con la intención de formar personas capaces de trabajar en cualquier lugar y en cualquier momento, capaces de explotar los beneficios económicos y comerciales que puede generar el conocimiento. Esta postura, en particular, plantea ubicar la educación superior y el conocimiento al servicio del crecimiento económico y la generación de riqueza. Pero como lo enuncia Dias Sobrinho (2008), la educación debe zafarse de esta visión reduccionista y economicista, para concentrarse en la sociedad y sus problemas, ya que el referente de la educación superior es la sociedad y no el mercado. (Ardila-Muñoz, 2016, p. 99)

En el caso concreto de la movilidad de estudiantes, esta actividad se coloca como uno de los criterios para ser parte del PNPC, específicamente dentro de la categoría de procesos académicos (CONACyT, 2018, p. 51). Al respecto, también el documento presenta un par de medios de verificación para dicha actividad dentro de los programas:

Medios de verificación	
Carpeta 3. Procesos académicos	
Criterio	Pestañas
Criterio 10. Movilidad de estudiantes	10.1 Análisis de resultados e impactos de la movilidad
	10.2 Productos obtenidos de las ocasiones de movilidad

Fuente: Documento marco del PNPC (CONACyT, 2018, p. 93).

Una vez más, la información parece poca y ambigua, pues no especifica qué tipo de resultados considera positivos después de una movilidad, así como lo que se considera “impacto”. En esta misma línea de pensamiento está el caso de los “productos”. ¿Qué sería para el CONACyT

un producto positivo de la movilidad? O mejor aún ¿qué producto es adecuado para el desarrollo de la ciencia en México?

Por otro lado, al observar los destinos hacia los cuales se prioriza la movilidad saliente de estudiantes mexicanos, se puede corroborar una tendencia hacia los países considerados ‘de primer mundo’, dejando de lado la colaboración con países latinoamericanos con quienes compartimos historia y cultura.

A modo de ejemplo, en el informe de actividades del CONACyT del penúltimo trienio del pasado gobierno (enero-marzo 2018), se observa que las becas para movilidad internacional de estudiantes de posgrado estuvieron concentradas en pocos destinos:

- a) Para el caso de las becas para estudios plenos en el extranjero (maestría o doctorado completo) los países que cuentan con mayor número de becarios del CONACyT son: Estados Unidos de América con 1,397 (27.0 por ciento), Gran Bretaña con 1,101 (21.3%), España con 686 (13.2%), Alemania con 466 (9.0%), Francia con 323 (6.2%) y Canadá con 273 (5.3%). (CONACyT, 2018, pp. 31-32)
- b) Para el caso de las becas para estancias cortas en el extranjero (becas mixtas otorgadas a becarios nacionales que van por un tiempo al extranjero), del total de las 168 becas asignadas, los países con mayor porcentaje de becarios fueron: España con 32.7%, Estados Unidos con 22.6% y Francia con 12.5%. (CONACyT, 2018, p. 9)

Lo anterior es trascendente para pensar la razón por la cual son tan pocos países los que prevalecen en los destinos principales de movilidad, reflexionar sobre por qué la mayoría de las becas se otorgan hacia esos y, en consecuencia, cuestionar el modelo de internacionalización proyectado desde el gobierno.

Reflexiones finales: alternativas de modelos para la internacionalización del posgrado

El contexto del siglo XXI obligó a que las universidades orientaran sus acciones hacia la acreditación de la calidad y la búsqueda de recursos, lo que originó dos comportamientos contradictorios (Didriksson, 2008): por un lado, competitividad por visibilidad y obtención de recursos; y por otro, aumento en la colaboración interinstitucional a través de movilidad académica, convenios de doble titulación y redes académicas.

El primer comportamiento revela la influencia de la economía en la educación, pues como lo menciona Casassus (2000, p. 19): “conceptos tales como la eficiencia, la eficacia, la evaluación, productividad, competitividad, incentivos (...) han copado la literatura y el discurso de la política educativa”. Mientras que el segundo comportamiento son buenas estrategias de cooperación educativa, cuya atención debe estar en la forma en cómo son gestionadas. Específicamente, para el caso de la movilidad estudiantil, los resultados y beneficios aumentarán en la medida en que haya una mayor sincronización entre los programas académicos y los planes de estudio de las instituciones involucradas (Muñoz, 2005).

La gestión universitaria necesita asegurar que se complemente la oferta educativa con programas novedosos de orientación general y que se fomente el descubrimiento y la construcción del conocimiento comprometido con la realidad social del país. El trabajo académico de las universidades no puede sujetarse a la conveniencia de algún o algunos grupos sociales ni al interés particular o parcial de una parte de la sociedad. Aunque se han impulsado iniciativas de cooperación para impulsar la calidad y la internacionalización –anteponiendo la solidaridad a la competencia– estos esfuerzos aún son escasos (Marúm, Bravo Padilla y Moreno, 2012).

En general, la gestión institucional y las políticas han seguido directrices que las llevan a cuantificar la competitividad de las IES en la lógica del comercio de servicios. El modelo de “república de los indicadores”

pareciera ya no ser suficiente, se hace necesario incorporar al debate de la calidad indicadores de resultados y desempeño (Marúm, Bravo Padilla y Moreno, 2012), y para el caso de la movilidad de estudiantes, no ha sido la excepción.

La movilidad internacional en el posgrado mexicano responde a las directrices del CONACyT, las cuales asumen los parámetros e indicadores determinados por los principales organismos internacionales y los países desarrollados. En este sentido se puede inferir que México promueve una internacionalización apegada a los modelos burocráticos profesionales que buscan perpetuar el dominio del conocimiento en los países centrales y relegar a los periféricos a funciones de trabajo maquina. Esto tiene sentido al observar que el PECiTI está delineado en función de los cuatro pilares establecidos por el Banco Mundial para consolidar una economía del conocimiento, dentro de los cuales el primero es: mano de obra educada y calificada. A su vez, la tendencia a promover la movilidad hacia pocos destinos, permite observar una visión sesgada de esta estrategia y la limita a la búsqueda de acercamiento con países que se consideran centrales, dejando de lado posibles cooperaciones mutuamente benéficas con otros países.

Si bien este paradigma es el dominante a nivel de gobierno, existen alternativas pensadas desde la intelectualidad latinoamericana e impulsadas desde los propios programas de posgrado que proponen otras formas de hacer internacionalización, de forma más solidaria e incluyente. Ejemplos de esto son: la red de MACROUNIVERSIDADES de América Latina y el Caribe que promueve la movilidad sur-sur y el *modelo de internacionalización solidaria* impulsada por académicos de Sudamérica.

El primero propone una “ruptura con los esquemas tradicionales, reproductivistas y técnico-funcionales” (Didriksson, 2008, p. 13) promoviendo una movilidad de estudiantes y académicos con base en programas flexibles, lo cual conlleva cambios sustanciales en las organizaciones universitarias porque genera sistemas que conducen al máximo

aprovechamiento del aprendizaje colectivo y de las redes. Mientras que el segundo es un modelo de internacionalización que “se basa en relaciones horizontales de cooperación interuniversitaria, que no dejan de lado el *leitmotiv* de la universidad: ser un espacio de producción y circulación de pensamiento crítico, en el complejo balance entre las necesidades locales, nacionales y regionales y la contribución al avance del conocimiento. La autonomía no es suplantada por la dependencia del mercado y las posibles asimetrías intentan ser mejoradas para evitar relaciones de imposición” (Perrotta, 2016, p. 53).

Ambas propuestas ofrecen una opción viable para el posgrado mexicano pues implican transitar hacia un modelo educativo flexible en el que la movilidad internacional colabore para el desarrollo del conocimiento en la región y se evite así la fuga de cerebros

En consecuencia, se considera fundamental impulsar estudios donde se analice cada programa de posgrado a fin de entender la forma en cómo gestionan la movilidad internacional de estudiantes pues, aunque desde el gobierno se promueva un tipo de modelo, la política pública es tan amplia que permite a cada IES encaminarla hacia lo que crean más conveniente. En este sentido, el presente texto es únicamente una aproximación a las directrices generales que guiaron la internacionalización del posgrado mexicano desde una perspectiva macro, pero es importante también continuar con análisis desde las perspectivas meso y micro.

Bibliografía

Altbach, P. G., Reisberg, L. & Rumbley, L. (2009). *Trends in Global higher Education: Tracking an Academic Revolution*. París, Francia: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183219e.pdf>

- Ardila-Muñoz, J. (2016). Movilidad estudiantil: entre la intención de integración de la educación superior y su mercantilización. En: *Revista Quaest Disput*, 9 (18), pp. 89-109.
- Ariño, A.; Llopis, R.; Sóler, I. (2012). Desigualdad, diversidad y universidad. Condiciones de vida y de participación de los estudiantes universitarios en España. España: EcoVIPEU.
- Banco Interamericano de Desarrollo –BID– (2006). La política de las políticas públicas. Progreso económico y social en América Latina. Informe 2006 [en línea] (pp. 3-96). México: Planeta.
- Casassus, Juan (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. UNESCO. Versión preliminar, octubre. <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2014). *Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2014-2018*. México: CONACyT.
- _____. (2018a). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de la modalidad escolarizada PNPC*. Versión 7. México: CONACyT.
- _____. (2018b). Informe de Actividades de CONACyT enero-marzo 2018. Disponible en: <http://www.siicyt.gob.mx/index.php/transparencia/informes-conacyt/informe-de-actividades/4708-inf-actividades-2018-ene-mzo/file>
- De Wit, H.; Hunter, F.; Howard, L. & Egron-Polak, E. (2015). Internationalization of higher education –Study, Directorate-General for Internal Policies. Policy Department: Structural and cohesion policies. European Parliament, Brussels.
- Didou, S. (2009). ¿Pérdida de cerebros y ganancia de saberes?: La movilidad internacional de recursos humanos altamente calificados en América latina y el Caribe. En Didou, S., & Gérard, E. (Eds.). Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas (pp. 25-62). México: IESALC-CINVESTAV-IRV. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186433s.pdf>.

- Didriksson, A. (2008). *Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe*. En Gazzola, A. y Didriksson, A. (Eds.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (pp. 21-54). Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Dias Sobrinho, J. (2008). *Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña*. En Gazzola, A. y Didriksson, A. (Eds.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (pp. 87-112). Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Harfi, M. (2006). Movilidad de doctores: tendencias y temas en debate. *Rev. iberoam. cienc. tecnol. soc.*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, v. 3, n. 7, sept. 2006. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132006000100006&lng=es&nrm=iso.
- Ivancevich, J. M. (2006). *Gestión, Calidad y Competitividad*. Madrid, España: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Maldonado, A. (coord). (2017). PATLANI: Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil. 2014/2015 y 2015/2016. México D.F. Recuperado de: http://patlani.anuies.mx/archivos/documentos/PATLANI2017_web_optimizado.pdf
- Martiniano, V.; Pérez, G. y Morán, P. (2006). *Políticas del posgrado en México*. En: Reencuentro. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México, núm. 45, mayo, 2006. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004509.pdf>
- Marum Espinosa, Elia, Bravo Padilla, Izcoatl Tonatiuh y Moreno, Carlos Iván (2012). *Modelos educativos y gestión de la calidad de la educación superior en América Latina y México*. En: Fernández Lamarra, Norberto (Comp.). *La gestión universitaria en América Latina*. Paraguay, Dirección de la Primera Dama de la Nación. pp. 163-183.
- Maya, A. C. (2007). Los posgrados en la profesionalización del magisterio: Políticas, instituciones y profesores. Ponencia en: IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán, 2007. Recupe-

- rado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at13/PRE1178736594.pdf>
- Muñoz, L. (2005). *El referente de la internacionalización y sus inherencias para la educación superior pública*. Educación, 29(2), 11-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44029202>
- Olaskoaga, L., Jon, Marúm, E., Elia y Rosario, M., Víctor M. (2013). Configuraciones estructurales en las instituciones de educación superior y actitudes de los académicos frente a la calidad. Harvard Deusto Business Research. Volumen II. Número 2. pp. 130-142.
- Perrotta, D. (2016) La internacionalización de la universidad: debates globales, acciones regionales. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto de Estudios y Capacitación-IEC-CONADU. 1a ed. p. 112.
- Tinajero Villavicencio, G. (2005). *Una década de acreditación de programas de posgrado: 1991-2001*. En: Revista de Educación Superior. Vol. XXXIV (1), No. 133, enero-marzo. pp. 111-124. ISSN: 0185-2760. Disponible en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista133_S6AIES.pdf
- Velázquez Flores, Rafael y de Alba Ulloa, Jessica L. (2019). Los factores internos y externos en la política exterior mexicana (2012-2018): una evaluación general. Foro Internacional, 59 (3-4), 671-701. E-pub 15 de agosto de 2019. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.24201/fi.v59i3-4.2637>
- Vessuri, H. (2007). La formación de investigadores en América Latina. Presentación. Análisis de la evolución del desarrollo científico y tecnológico de América Latina. UNESCO [en línea]. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001542/154242m.pdf>, 1-36.
- Villa Rivera, Enrique, et. al. (2003). *Un nuevo Modelo Educativo para el IPN*. Materiales para la Reforma México. Instituto Politécnico Nacional. pp. 65-134.

Innovar disruptivamente a través del Programa Institucional de Lenguas Extranjeras (FLIP). Una historia institucional

WENDY DÍAZ PÉREZ¹¹

Resumen

Se presenta una experiencia institucional en la Universidad de Guadalajara sobre el proceso de creación e implementación de la primera Política Institucional de Lenguas Extranjeras y el rol en la disrupción que tuvo la visión metodológica CLIL (Content and Language Integrated Learning) en la construcción de la estrategia integral de uso y aprendizaje de lenguas y la internacionalización del currículum universitario.

Palabras clave. Política de Lenguas, CLIL, innovación, aprendizaje de lenguas, internacionalización del currículum.

Abstract

The article presents an institutional experience in the University of Guadalajara through the creation and implementation of its first Language Policy. It explains the role of CLIL (Content and Language Integrated Learning) as the innovative disruption that influenced the construction of an integral strategy on the use and learning of languages in the university and the internationalization of its curriculum.

¹¹ Miembro del Núcleo Académico Básico de Doctorado en Gestión de la Educación Superior.

Keywords: Foreign language policy, CLIL, innovation, language learning, curriculum internationalization

Introducción

Las instituciones educativas, especialmente aquellas que han pasado por procesos de transformación basados en una estrategia de internacionalización, han tenido que afrontar desde el inicio el problema del dominio de lenguas extranjeras entre sus comunidades. Los procesos de internacionalización de las instituciones educativas que han logrado resultados exitosos han establecido una base lingüística sólida que les ha permitido despegar de su base nacional.

Así, una de las primeras acciones que se llevaron a cabo en estas instituciones fue la generación de políticas lingüísticas (Ramos y Pavón, 2018); algunas veces ligadas a políticas nacionales o supranacionales, como el caso de Europa, con un éxito evidente (Concha y Ávila, 2018).

De igual forma, desde la literatura desarrollada en las últimas décadas sobre internacionalización de la educación, se observan tendencias que se centran en una internacionalización con mayor equidad, en reconocimiento de que los tradicionales programas de movilidad académica serán siempre elitistas pues no todos los estudiantes y profesores tendrán oportunidades de realizar intercambios o estancias en el exterior y por tanto no podrán desarrollar habilidades interculturales (Dear-dorff & Jones, 2014) .

Lo anterior produce en ellos una evidente desventaja ante una urgente necesidad de garantizar que los estudiantes se conviertan en ciudadanos con competencias globales (OECD, 2018). La internacionalización en casa y del currículum se convierten en estos días en las alternativas que las instituciones buscan para garantizar el desarrollo en todos sus estudiantes de estas competencias en circunstancias de equidad.

Existen distintas formas de internacionalizar en casa a través del currículum; pero en ellas, las lenguas extranjeras son un elemento fundamental. El uso del inglés como medio de comunicación en el aprendizaje es sin duda una herramienta básica.

La Universidad de Guadalajara ha tenido una historia importante en los esfuerzos por impulsar el aprendizaje de lenguas extranjeras; sin embargo, la magnitud de la institución y la falta de políticas de armonización y acuerdos básicos ha repercutido en los resultados poco alentadores de las competencias lingüísticas de los estudiantes por ejemplo, en nivel pregrado. Aproximadamente solo el 12% de los estudiantes que ingresan a estudiar una licenciatura y procedentes del sistema de preparatorias de la institución domina en un nivel independiente (B1) al menos una lengua distinta a la materna, en particular la lengua franca contemporánea, el inglés (Universidad de Guadalajara 2020a). Este trabajo describe la construcción de la estrategia que dicha universidad desarrolló y el proceso de innovación que impulsó.

La construcción de una política de lenguas

La Universidad de Guadalajara, por lo menos desde el inicio del siglo actual ya había detectado la falta de una política de lenguas a nivel institucional. (Universidad de Guadalajara, 2005). En distintas ocasiones se realizaron propuestas de trabajo y discusiones al respecto, pero fue hasta el año 2016 cuando formalmente se aprobó la primera Política Institucional de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Guadalajara (Universidad de Guadalajara, 2016a).

El Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030 estableció como un eje estratégico a la Internacionalización. En este eje se definieron estrategias que impulsaban el aprendizaje y dominio del inglés entre la comunidad universitaria de manera particular, pues se reconocía que el

dominar una lengua como el inglés estaba reduciendo las posibilidades de impulsar la movilidad de estudiantes.

La construcción de la política de lenguas comenzó en el año 2015 con la preparación de diagnósticos sobre los distintos aspectos que contempla el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras en el mundo y en particular en la historia institucional (Universidad de Guadalajara, 2015, 2016d).

La Política Institucional de Lenguas Extranjeras en su versión 1.0 consta de acuerdos mínimos básicos a establecer entre los diversos actores institucionales (docentes, programas, estudiantes) sobre el uso y aprendizaje de lenguas extranjeras en la Universidad de Guadalajara. Contiene diez apartados que cubren aspectos como la definición misma de los objetivos y metas de la política, es decir la formación de universitarios bilingües funcionales y su definición, así como un marcado énfasis en el idioma inglés; las metas lingüísticas deseables a alcanzar por cada nivel educativo (preparatoria A2, licenciatura B1, posgrado B2); los mecanismos de certificación reconocidos por la institución para avalar el alcance de las metas lingüísticas; la constitución de FLIP (Foreign Languages Institutional Program) como programa con acciones específicas en la atención a cada uno de los problemas detectados en el diagnóstico realizado; el reconocimiento de las competencias previas del estudiante en lenguas y el derecho de ser ubicado en el nivel que le corresponde; el perfil deseable del docente de lenguas extranjeras así como el docente de contenido que pretenda dar su curso utilizando el inglés como medio de comunicación en el aula; el impulso del conocimiento sobre el aprendizaje en lenguas extranjeras; las implicaciones para los estudiantes y docentes entrantes internacionales; la posibilidad de que exista comunicación institucional en inglés y por último la necesidad de revisión y ajustes de la política en tres años hacia la política 2.0 en el año 2019 (Universidad de Guadalajara, 2016c).

Diagnósticos iniciales

Los diversos estudios que se realizaron durante los años 2015 y 2016 dieron cuenta de los principales problemas que enfrentaba la institución en cuanto a esta asignatura. Por un lado se encuentra la diversidad de programas tanto curriculares como extracurriculares con que cuenta la institución, y por otro la amplitud de necesidad de cobertura desde el sistema de educación media superior, donde es una asignatura obligatoria hasta el pregrado y posgrado donde en algunos casos es materia de currículum y otras un requisito de ingreso y/o egreso.

Los estudios también reportaban la falta de información precisa sobre el perfil docente de los profesores de idioma inglés en la institución y la escasez de docentes especializados en el país. La universidad no contaba con una análisis de sus docentes. Se sabía que había profesores de inglés que no dominaban el idioma, pero eran conjeturas derivadas de anécdotas.

Por otro lado, la institución en sus programas docentes no tenía definidas las metas lingüísticas a alcanzar para cada nivel educativo, y la diversidad de horas de estudio y metas eran inconsistentes con las tendencias internacionales marcadas principalmente por la aparición en el año 2001 del Marco Común Europeo de Referencias Lingüísticas (Council of Europe, 2001).

Por último se detectó la discrepancia entre las necesidades institucionales de dominio de ciertas competencias lingüísticas y el diseño metodológico de los programas entre sí, y dentro de sí mismos.

La creación FLIP como ecosistema

A la par de la construcción de la política institucional, se discutió la necesidad de contar con un programa inicial que permitiera financiar las actividades de lo que se convertiría en coordinación de lenguas extranjeras, que diera dirección y seguimiento a los procesos de evolución que

sucedrían en los centros universitarios y educación media superior. La concepción inicial de los proyectos que incluyó el Programa Institucional de Lenguas Extranjeras (o FLIP por sus siglas en inglés) se basaba en ideas preconcebidas sobre las razones por las cuales los programas de lenguas no funcionaban en la institución. Sin embargo, derivado de la asesoría de expertos internacionales y de los resultados de los estudios se dibujó a FLIP como un ecosistema de innovación en el uso y aprendizaje de las mismas. El ecosistema se estableció como una manera de reconocimiento de los muy distintos factores que influyen en los procesos de aprendizaje y uso de lenguas extranjeras, lo cual llevó a repensar las formas e ideas tradicionales.

El ecosistema FLIP, construido en el año 2017, que se reproduce a continuación, contempla diferentes elementos que trabajando en conjunto logran los resultados a desarrollar establecidos en la política y después cristalizados en metodologías bilingües reconocidas internacionalmente por su efectividad. Esta visión de ecosistema, una adaptación del concepto inicial utilizado en Biología y hoy adaptado y adoptado por otras áreas de conocimiento (Marsh y Díaz, 2018), permite que todos los actores y elementos sean reconocidos como esenciales para el cambio o transformación permanente, visión que caracteriza una institución innovadora. Así, el desarrollo profesional de docentes tanto de lengua como de contenido, (que utilizan otra lengua, el inglés, para comunicarse en clases); los diversos programas de lenguas curriculares y extracurriculares; el desarrollo de programas de otras lenguas; las certificaciones y el uso de instrumentos de diagnóstico (sistemas de evaluación); el uso de tecnologías en el apoyo al aprendizaje y el desarrollo de estudios y proyectos especiales que impulsan la innovación permite que el ecosistema se mantenga en movimiento permanente.

La idea de ecosistema permitió establecer relaciones e interacciones constantes con los responsables de áreas de lenguas en todos los centros universitarios y el sistema de educación media superior, un proceso que

no había ocurrido con anterioridad en la Red Universitaria. De esta forma, poco a poco las decisiones sobre los asuntos en los centros se tomaron en consenso y respetando las diferencias y necesidades especiales de las regiones, pero estableciendo ciertas directrices básicas por seguir.

Casos como la adquisición de licencias de aprendizaje de lenguas para los Centros de Aprendizaje Global, la actualización curricular del programa FILEX, el establecimiento de las tablas de equivalencia y reconocimiento de certificados internacionales, el seguimiento de los lineamientos para el programa Jobs entre otros, se comenzaron a realizar con la cooperación y aportaciones que hacen todos los actores. A su vez, esta comunicación entre la Red, permitió el desarrollo de datos más precisos sobre diferentes aspectos de la evolución de los programas. Podemos decir que la visión de ecosistema permite integrar las distintas perspectivas y retrata de una forma más holística los procesos que ocurren en la implementación de políticas públicas.



Fuente: <http://flip.cga.udg.mx>

El Plan de Acción de la Política Institucional de Lenguas Extranjeras

Desde el inicio del proceso de construcción de la política quedaba claro para los actores involucrados que era imposible implementarla sin un plan de acción preciso, con acciones y metas a alcanzar año tras año y con un horizonte temporal que permitiera hacer adecuaciones, pero en consistencia con el logro de los objetivos a largo plazo.

En las experiencias de otras políticas lingüísticas implementadas en instituciones de educación superior en el mundo, resulta claro que el éxito de estas depende de una visión a largo plazo, y el ajuste a las necesidades del contexto cada cierto tiempo. Ejemplos de esta evolución pueden verse principalmente en instituciones de educación superior europeas como la Universidad de Helsinki, la Universidad Pampeu Fabre, la Universidad de Córdoba, entre otras con políticas lingüísticas construidas al menos desde el año 2005. Por otro lado, resultaba indispensable como política pública que se pudiera evaluar, por lo que el plan de acción generó metas muy específicas anuales por alcanzar para cada elemento del ecosistema, definido a través de subprogramas.

Un año después de la creación del FLIP como programa, la institución estableció una Coordinación de Lenguas Extranjeras dependiente de la Coordinación General Académica; esto con el objetivo de dar institucionalidad al programa y seguir con las tendencias que otras universidades habían definido para tratar los asuntos relacionados con lenguas en el país. Los subprogramas fueron absorbidos por las tres unidades que se crearon: Unidad de Programas, Unidad de Desarrollo Profesional Docente y Unidad de Evaluación y Certificación.

El cambio transformador, CLIL como eje de la transformación

Sin ser la idea inicial, un elemento básico en la constitución de FLIP lo generó la búsqueda de respuestas sobre el porqué a pesar de cubrir una gran cantidad de horas de aprendizaje de inglés, las y los alumnos no alcanzaban las metas lingüísticas que los marcos y referencias internacionales marcaban. En la discusión de la comunidad universitaria se hablaba de docentes sin perfil adecuado, pero también de número de horas insuficientes. Sin embargo, los distintos estudios revelaron que en realidad, estos dos elementos no garantizaban el cumplimiento de los objetivos lingüísticos por sí mismos. El elemento detonador de un cambio implicaba revisar las metodologías de aprendizaje que se venían utilizando en los distintos programas.

Al parecer, todavía un denominador común en el país es el uso de metodologías tradicionales enfocadas en el aprendizaje de la gramática y no en el desarrollo de otras competencias. Y sin embargo, el mercado laboral aboga por egresados que tengan específicamente competencias comunicativas. Es decir, el enfoque de los programas no parecía ser congruente con las necesidades de los egresados. La necesidad de un cambio metodológico y de la adecuación y congruencia en los procesos de evaluación y planeación de los programas, estuvo presente desde los primeros estudios realizados en conjunto con académicos del Departamento de Lenguas Modernas y con los distintos responsables de programas de la Red Universitaria (Universidad de Guadalajara, 2016b, 2018). Por otro lado, uno de los elementos de la política, el uso de la lengua inglesa para aprender en el aula, es decir, la posibilidad de internacionalizar a la institución al ofrecer cursos de contenido en inglés, llevó a la indagación sobre las distintas metodologías que en el mundo se aplicaban con éxito.

La búsqueda de metodologías para el aprendizaje en inglés llevó al encuentro con la metodología para el aprendizaje que se buscaba y se

estableció así como el elemento disruptivo del programa, el uso de CLIL (Content and Language Integrated Learning).

Content and Language Integrated Learning, conocido en español como Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE, en español; CLIL en inglés, EMILE en francés), surgió en Europa en la década de los noventa del siglo pasado. El término se refiere a cualquier “enfoque dual en un contexto educativo en el cual una lengua adicional, usualmente no la primer lengua de los estudiantes, se utiliza como medio de comunicación para la enseñanza y el aprendizaje en un contexto de contenido no lingüístico” (Marsh, 2001). Es decir, una lengua distinta a la materna es el medio de comunicación en un curso de contenidos (que no es un curso de lengua). CLIL nació en la tradición de innovaciones educativas de Finlandia en los años noventa (Graddol, 2006) y se expandió rápidamente en Europa como el modelo a seguir. Su influencia en el mundo lingüístico es ampliamente conocida, pero hasta recientemente poco explorada en México y América Latina.

Esta metodología y otras sugieron también en el contexto de una nueva forma de internacionalización en el mundo; los programas de grado en idioma inglés en países de habla no inglesa. Según los reportes analizados, entre el año 2001 y el año 2014, los programas de estudio en instituciones de educación superior en Europa que se ofrecieron en idioma inglés pasaron de 725 a 8,089 programas, entre los cuales Holanda, Alemania, Suecia, Francia y Dinamarca son quienes más ofrecieron esta clase de programas (Wächter & Maiworm, 2015).

Si bien la idea inicial era promover este tipo de internacionalización en la Universidad de Guadalajara, CLIL se convirtió en el elemento catalizador de un proceso de transformación de segundo orden en FLIP. A diferencia de los cambios de primer orden que ocurren en las instituciones educativas (en donde se dan los cambios de manera incremental), los cambios o transformaciones de segundo orden suelen romper con

los paradigmas y creencias preestablecidas, y por tanto, generan nuevas estructuras y formas (Ertmer, 1999).

La fuerza de transformación que se encontró en CLIL se encuentra en la integración que hace de disciplinas, que a su vez, propicia la interdisciplina. Para lograr estos escenarios interdisciplinarios –elemento fundamental para internacionalizar el currículum– CLIL se acompaña de técnicas pedagógicas modernas y desarrolladas para ambientes educativos de aprendizaje activo. CLIL no es enseñanza convencional de lengua, y tampoco es enseñanza convencional de contenidos, sino una fusión de ambas como una nueva forma de educación.

Esto significa que el ambiente de aprendizaje, el espacio, el docente, el estudiante trabajan con entornos y actitudes positivas que propician un aprendizaje significativo. En ese sentido, la preparación del espacio físico de FLIP fue fundamental para construir la transformación docente. Un espacio amplio, flexible, colorido, con adecuada acústica y entorno favorable a la colaboración se mezcló con un grupo de profesionales internacionales con autoridad académica y prestigio mundial para generar en el docente de pregrado y posgrado un proceso de reflexión primero, y luego de transformación en la práctica docente de sus cursos, tanto en inglés como en español (Universidad de Guadalajara, 2019d).

CLIL en el Sistema de Educación Media Superior: el inicio de la discusión sobre bilingüismo

La Ley de Educación del Estado de Jalisco contempla la obligatoriedad del aprendizaje de contenidos a través del idioma inglés en la educación. De acuerdo a la ley, el 50% de los cursos en medio superior y superior deberían enseñarse en idioma inglés a partir del ciclo escolar 2015-2016. Sin embargo, la propia ley no establece definiciones básicas para establecer los procesos por los que una institución debe pasar para poder cumplir con ella. Es muy probable que tal visión haya sido muy ambiciosa

para las condiciones reales del estado, pero estableció de alguna manera el tema del uso del inglés para aprender en el agenda del estado de Jalisco. A la vez creó una gran oportunidad para discutir y experimentar. En el nivel superior, la respuesta institucional fue seleccionar CLIL, y esta misma propuesta se llevaría a todos los niveles educativos.

En el año 2017, el Sistema de Educación Media Superior decidió experimentar con modelos de bilingüismo. De nuevo de la mano de expertos internacionales, se generó un pilotaje de uso de metodologías bilingües y nuevas metodologías experimentales como el Aprendizaje Basado en Fenómenos.

El proyecto buscaba entender dos procesos: el tránsito gradual de una enseñanza tradicional en lengua hacia una visión más contemporánea del aprendizaje de lenguas y el proceso en el que se desarrolla una fusión entre la lengua y el contenido: las disciplinas de trastocan y los estudiantes son actores principales en la construcción de sus aprendizajes que aprenden del estudio de fenómenos. Es decir, los estudiantes toman decisiones sobre un fenómeno que les sea significativo y del que quieran conocer más, lo estudian a través de distintas disciplinas con la ayuda de sus distintos profesores (un grupo de cuatro de distintas materias), generan un proyecto de intervención y todo el proceso lo hacen utilizando el idioma inglés en la medida en que su nivel de dominio lo permita (Díaz et al, 2017), (Marsh et al, 2019).

Este pilotaje terminó institucionalizándose a través de una Trayectoria de Aprendizaje Especializante (TAE), denominada Ser Global. Institucionalizar el proyecto no era la idea inicial, la cual implicaba su desarrollo en las escuelas preparatorias de manera extracurricular; sin embargo, la inflexibilidad curricular y del propio sistema administrativo de la universidad llevó a la necesidad de tomar esta otra alternativa.

A pesar de no ser la ruta óptima en la implementación de Ser Global, el éxito del proyecto llevó a comprender que el proceso de transformación hacia el bilingüismo en una escuela preparatoria requería de una

preparación y un plan de acción que derivó en una estrategia conocida como Dual Language Schools.

La evidencia de los resultados en un estudio especial realizado sobre el aprendizaje de inglés en el SEMS evidenció además la necesidad de intervenir en los procesos de enseñanza de manera urgente. De acuerdo a los datos analizados de las pruebas de admisión a preparatoria y licenciatura alrededor del 40% de los egresados de preparatoria alcanza la meta lingüística mínima establecida en y la política: A2 (Universidad de Guadalajara, 2019c). Esto significa que tras casi 315 horas curriculares de aprendizaje los estudiantes se encuentran en nivel de dominio básico o inicial. Si bien se debe reconocer un avance entre el inicio de la preparatoria (tras tres años de aprendizaje en el nivel secundaria), los avances son dispares entre escuelas y estudiantes (algunos estudiantes acuden a institutos privados de aprendizaje de lenguas). De acuerdo a los estándares internacionales, la suma de las horas entre los dos niveles educativos alcanzaría para llegar al nivel B1, pero la realidad marca otra tendencia.

Los análisis y el aprendizaje de otras instituciones y países establece que no es la cantidad de horas la que define el alcance una competencia lingüística, sino la calidad de las mismas (Universidad de Guadalajara, 2018). Esto implicaba redefinir algunos criterios sobre los cuales establecer nuevas formas de intervenir para dar respuesta al problema.

Entre otros, se evaluó con deficiencias significativas los materiales utilizados en las escuelas además del enfoque tradicional tanto de la enseñanza del profesorado como de los sistemas de evaluación. De esta forma surgió el proyecto Connect.

El proyecto piloto Connect buscaba experimentar materiales educativos distintos con el propósito de transformar la práctica tanto del docente como del estudiante en el aprendizaje, pero especialmente en el uso de la lengua. A diferencia de la TAE Ser Global, Connect busca el fortalecimiento y transformación del curso de idioma inglés experi-

mentando con distintos contextos y constricciones que enfrenta en la realidad el Sistema de Educación Media Superior. Se exploraron los escenarios regionales y metropolitanos en un universo de 3 preparatorias y 1400 estudiantes, para luego ser adoptado por preparatorias completas (el caso de la Preparatoria de San José del Valle, Tlajomulco). Connect es aprendizaje basado en proyectos, integrado y vivencial utilizando metodologías interactivas, evaluación formativa y sumativa, por primera vez generando materiales educativos de autoría institucional. Los distintos módulos buscan el desarrollo de competencias globales a través de temas que los propios estudiantes y docentes definieron y evaluaron en el pilotaje; es decir participaron en la construcción de materiales como *The Wow Factor*, *Let the Music Speak*, *Life Journey* para el año 1; *Happiness*, *Generation Z*, *Positivity and Diversity*, y *Goblal Positioning Generation* para el año 2, (Universidad de Guadalajara, 2020).¹² En total en los tres años, el uso de los materiales de Connect suma 180 horas de uso de la lengua y que pretende transformar la clase tradicional de idioma inglés. El aumento de horas de aprendizaje de calidad, el uso de materiales adecuados, la formación del docente en nuevas formas de enseñar y la motivación de estudiante al utilizar en inglés en aprendizajes que le sean significativos y lúdicos implicará un cambio en los resultados de aprendizaje. Sin embargo, es la definición de la utilización de la estrategia completa la que definirá los alcances reales en cada escuela preparatoria.

La creación de la estrategia *Dual Language High Schools* para aquellas escuelas que explícitamente han trabajado por modelos bilingües de aprendizaje en SEMS obedeció a la necesidad de marcar un camino con aproximaciones incrementales que pudiera ir adaptándose de manera flexible. Se establecieron tres estadios; el primero experimentando el uso de Connect y la *Tae Ser Global*; el segundo con el cambio completo de los materiales para el curso de lengua y el inicio de módulos o cursos

¹² El año 3 de Connect se encuentra en proceso de construcción al momento del cierre de este artículo.

completos de contenido utilizando como medio de comunicación el inglés; la preparación de la infraestructura y los materiales educativos, el establecimiento de Learning Centers (espacios de aprendizaje flexibles) y la preparación del personal docente para desarrollar proyectos internacionales con otras escuelas. En un plazo de 5 años los estudiantes podrían alcanzar B1 a su egreso. Por último y en un plazo de diez años, la escuela preparatoria podría denominarse como bilingüe una vez que el 50% de los créditos se pudiera desarrollar en idioma inglés y con calidad reconocida. La meta lingüística para los estudiantes sería B2 (Díaz et al, 2019).



Fuente: <http://flip.cga.udg.mx>

La estrategia para la Red Universitaria

La integración de los sistemas de educación media superior y el superior desde la concepción de la política permitió que por primera vez se plantearan por un lado metas lingüísticas claras para cada nivel, pero también un diálogo entre los diversos actores que no se había dado previamente. La cooperación derivada de estos esfuerzos institucionales permitió establecer una estrategia institucional que permita evolucionar los procesos de uso y aprendizaje de lenguas extranjeras en la institución en el largo plazo, una visión necesaria e indispensable para la consolidación de la internacionalización institucional.

La estrategia tiene como base el uso de CLIL en los niveles educativos y la posibilidad de ir avanzando en las metas lingüísticas desde el nivel medio superior, con el propósito en el plazo de diez años de reducir al mínimo las horas de aprendizaje en el nivel superior.



Fuente: <http://flip.cga.udg.mx>

Alcances y problemas de implementación

Tras los tres primeros años de implementación de la Política Institucional de Lenguas Extranjeras se realizaron diversos análisis sobre la evolución de sus principales acciones. Se publicaron en línea y se marcaron rutas de trabajo a seguir para la Política de Lenguas (ahora con la recomendación de cambiar entre otras cosas la denominación de la misma), hacia una versión 2.0 que se caracteriza por seguir las tendencias internacionales en el tema como el trabajo con las lenguas de inclusión y el ajuste de algunos elementos de la versión 2016.

De acuerdo a estos análisis, destaca el incremento del número de estudiantes que toman cursos extracurriculares de inglés y otras lenguas extranjeras. Lo anterior derivado de uno de los proyectos más conocidos en la Red Universitaria, el programa Jobs subcontratado a la empresa universitaria Proulex. Los estudiantes toman cursos intensivos de ma-

nera gratuita (solo adquieren su material de trabajo) y son acredores a una beca que otorga cada Centro Universitario. La operación general se supervisa a nivel central en FLIP. Los estudiantes que toman 6 niveles intensivos de lengua logran alcanzar niveles B1 y B2. (Universidad de Guadalajara, 2019e). Sin embargo, los programas intensivos en horas de aprendizaje también lo son en uso de aulas y agendas de inscripción de los estudiantes. Existe un límite de crecimiento de los programas de lenguas a nivel licenciatura. No es posible sostener tantas horas de aprendizaje sin alterar el uso de los espacios universitarios para el crecimiento de la matrícula. Es por ello que en la estrategia el centro de atención está en el nivel previo, la educación media superior. Al mejorar y alcanzar las metas lingüísticas esperadas hoy en preparatoria (nivel B1), el costo de operación en pregrado sería mínimo y las oportunidades para todos los estudiantes en la educación media garantizarían la equidad.

Un elemento importante en los proyectos de FLIP lo constituye la innovación en los procesos académicos. Esto implicó que en el transcurso de los primeros tres años se actualizaran programas, se armonizaran los distintos programas extracurriculares en la medida en que los contextos regionales lo permiten y, especialmente se construyeran programas institucionales que no se basan o dependen de los índices o sugerencias de las distintas editoriales especializadas en el área. El recuento de la implementación de dos años en los programas de lenguas como el alemán y francés dan cuenta del alcance de la meta B1 tras 480 horas de aprendizaje. (Universidad de Guadalajara, 2020a)

Un avance significativo en gestión lo constituyeron las decisiones sobre compras y seguimiento (superadministración) de diversas plataformas de aprendizaje de idiomas en los distintos Centros Universitarios para los Centros de Aprendizaje Global. Por primera vez se pudieron evaluar las plataformas entre los mismos responsables de los centros y la retroalimentación entre ellos alimentó las mejores prácticas en su aprovechamiento.

En el rubro de los docentes de idioma y su desarrollo profesional como elemento básico para cualquier programa académico se generó por primera vez un diagnóstico de cualidades de los casi 800 docentes de inglés en la institución; se establecieron rutas individualizadas y sugeridas a las autoridades de las distintas escuelas y centros. En los primeros años, se ofrecieron cursos presenciales y en línea sobre tendencias e innovación en los institutos más prestigiados en desarrollo de docentes a nivel mundial.

Los procesos de formación y actualización docente son voluntarios. En algunos casos las autoridades impulsan y apoyan a sus docentes. Existen los docentes que aprovechan las oportunidades y crecen profesionalmente dentro y fuera de la institución. Es el caso de los profesores certificados internacionalmente con las certificaciones más altas de Cambridge como ICALT (In-service Certificate in English Language Teaching), y los docentes que se encuentran en formación DELTA (Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages). Pero no ocurre igual en todos. Por distintas razones (falta de tiempo, distintos trabajos por ser mayormente profesores de asignatura o simple desinterés), solo el 40% de los profesores de inglés tienen las competencias lingüísticas y didácticas para ejercer con éxito su profesión. La inversión en este rubro es un asunto de largo plazo.

En el caso de los docentes que utilizan el inglés como medio de comunicación en el aula la evolución a través de los años de implementación, ha tenido resultados para aquellos que la han asumido como eje de su estrategia de internacionalización a nivel de desarrollo profesional (internacionalización de la academia) como del currículum (internacionalización del currículum). Es a nivel programa educativo donde un estudio puede observar más claramente los resultados, en particular, sería importante dar seguimiento a los posgrados que han participado más activamente como grupo académico en esta estrategia.

El uso de CLIL en el aula es un proceso, como lo es la internacionalización. El proceso no es sencillo pues requiere de compromiso institucional y personal de cada docente; pero también de apertura por parte del estudiante quien puede enfrentar con temor la nueva experiencia. Los expertos establecen que los resultados de una innovación educativa como CLIL pueden comenzar a observarse después de tres años de implementación. El estudio de seguimiento realizado en el año tres de formación docente en el tema reporta resultados diferenciados por centros universitarios y por programa, pero también a nivel individual (Universidad de Guadalajara, 2019d).

El denominador común a nivel individual es el proceso de transformación que generó en cada docente en su actuar dentro del aula. Las técnicas pedagógicas de aprendizaje activo son utilizadas en el aula tanto en español como, cuando las circunstancias lo permiten en inglés. Este resultado inicial no es distinto del que se reporta a nivel internacional (Marsh, 2013).

Las circunstancias a las que se refiere el uso del inglés en el aula implican un alto grado de voluntad política de actores del proceso educativo: el docente, el estudiante, los jefes de departamento, presidentes de academia, juntas académicas, e incluso colegas que apoyan o bloquean la innovación educativa propuesta por el docente. De igual forma, una realidad similar se observa y registra a nivel internacional cuando se desarrollan otras estrategias de internacionalización del currículum (Leask, 2015).

El uso del inglés en el aprendizaje no solamente puede ocurrir en el aula y en el currículum formal. Se puede presentar a través de partes, módulos o actividades dentro del aula, pero también fuera de ella en distintos formatos: proyectos de intervención, de investigación, seminarios, congresos, conferencias, pláticas informales, publicaciones; acciones que si bien pueden observarse en incremento, no suelen medirse, y por

tanto, dimensionarse. A diferencia de otros países y regiones, el impulso de programas y cursos en inglés en México y América Latina no es considerado parte de la política educativa de internacionalización, de hecho es poco comprendida cuando se habla de internacionalización en casa a través del currículum; elemento que además es poco mencionado en los documentos de política educativa nacional, a pesar de ser una estrategia que garantiza la equidad y ser menos elitista como la movilidad estudiantil.

Es por tanto, el uso del inglés como medio para aprender un asunto poco explorado en la región latinoamericana como para poder analizar resultados tan pronto. La innovación es disruptiva del orden institucional y por ello requiere de tiempo para evolucionar.

A pesar de todas las recomendaciones internacionales de organismos como de expertos, podemos decir que los procesos de formación docente no suelen ser prioridad institucional ni un proyecto permanente de largo plazo; los presupuestos dan cuenta de ello. La reducción del presupuesto a la formación de docentes de idioma y de contenido en inglés se redujo en 60% en el transcurso de 4 años de la aparición de FLIP.

Las resistencias de los clásicos bloqueadores que se reportan en los estudios de implementación de internacionalización de currículum son también denominador común (Mehisto, 2008). Desconocimiento o miedo al cambio generan actitudes de resistencia. La comunicación interna en estos casos se vuelve fundamental; resulta indispensable que todos los actores involucrados en la decisiones comprendan los procesos de innovación a detalle. Puede observarse un desfase entre el discurso del nivel jerárquico más alto, y los actores involucrados en los procesos que ocurren en el aula.

Los cambios administrativos y políticos pueden generar incertidumbre y caos si no se manejan con cuidado y detalle. Al tercer año de

la constitución de la Coordinación de Lenguas Extranjeras la universidad decidió mediante un proceso de reingeniería reducir su nivel jerárquico al estatus de unidad. Esta y otras decisiones presupuestales de reducciones pueden poner en riesgo la continuidad de la política institucional de lenguas extranjeras y con ello la implementación completa de la estrategia.

Conclusiones

El camino de la generación e implementación de una innovación, especialmente cuando esta disrumpe el *status quo* suele encontrar obstáculos que solo la voluntad real de cambiar puede sortear. El proceso de la generación e implementación de una política lingüística y de transformación en la forma en que aprendemos y usamos lenguas extranjeras ha pasado por sus diferentes etapas y se encuentra en un momento definitorio. Recientemente, Fernando M. Reimers, director de la Iniciativa Global de Innovación Educativa y del Programa de Política Educativa Internacional de Harvard, en una entrevista sobre la pandemia de COVID-19 y la educación establecía que esta podía ser un momento para mover un sistema (educativo) hacia delante, en dirección del siglo XXI, o llevarlo hacia atrás (Nogueria, 2020). FLIP ahora se encuentra justo en ese momento, en la posibilidad de avanzar y consolidarse como un referente de educación del siglo XXI o puede caminar hacia atrás y regresar a estadios previos. La ruta que siga el proyecto FLIP será un signo de la madurez institucional en términos de definir políticas públicas educativas de largo plazo que trasciendan intereses y priorizen las visiones de futuro. O un retroceso.

Bibliografía

- Council of Europe (2001). Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment.
- Concha de Vega J. y Ávila López, J. (2018). Políticas lingüísticas europeas y españolas: el camino hacia el cambio en la educación terciaria, *Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, Porta Linguarum, pp. 17-30.
- Coyle Do, Hood, P. & Marsh, D. (2010). CLIL, Content and Language Integrated Learning, Cambridge.
- Deardorff, D, Elspeth J. (2014). Intercultural Competence. An Emerging Focus in International Higher Education, *The SAGE Handbook of International Higher Education*, Deardorff et al, (ed). SAGE.
- Díaz Pérez, W. (2020). Systematic Professional Development for EMI in Higher Education, *Teacher Training for English-Medium Instruction in Higher Education*, Sánchez-Pérez, M. (ed) Pennsylvania: IGI Global.
- Díaz Pérez, W.; Ellison, M.; Harumi, I.; Kärkkäinen, K.; Langé, G.; Lee, J.; Mahan, K. R.; Marsh, D.; Osorio, P.; Pavón Vázquez, V.; Schmidt, T, (2019). *Implementing Internationalization of Academia: Teaching, Learning and Research through English*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Díaz Pérez W. & Marsh D. (2017). *Teaching through English in Higher Education: Realizing Internationalization in Practice*, Inter-American Organization for Higher Education (IOHE) Montreal.
- Díaz Pérez, Lee Fields D. & Marsh D. (2017). *Innovations and Challenges: Conceptualizing CLIL in Practice: Theory into Practice*, 57:3 Londres: Routledge.
- Ertmer, P. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology innovation. *Educational Technology Research and Development*. vol. 47, 4. pp. 47-61.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. Londres: British Council.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*, Routledge.

- Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE. The European Dimension: Actions, Trends & Foresight Potential. Brussels: European Commission
- _____. (2013). The CLIL Trajectory: Educational Innovation for the 21st century iGeneration, University of Cordoba.
- Marsh, D., Díaz Pérez, W. y Escárzaga Morales, M. (2019). Enhancing Language Awareness and Competence-building through Fusion of Phenomenon Based Learning and Language Integration, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, vol 15. no. 1. pp. 55-120.
- Marsh, D. y Díaz Pérez W. (por publicarse en 2021) A Key Development Indicator Matrix for Systemizing CLIL in Higher Education Environments, in *Developing and Evaluating Quality Bilingual Practices in Higher Education*, Rubio Alcalá F., & Coyle, D. Bristol: Multilingual Matters.
- _____. (2018). Shaping the Future: A KDI Framework for Building CLIL Environments in Higher Education, Universidad de Guadalajara.
- Mehisto, P.; Marsh, D.; Frijols, M. J. (2018), *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*, Macmillan.
- Mehisto, P. (2008). CLIL Counterweights: recognizing and Decreasing Disjuncture in CLIL, *International CLIL Research Journal*, vol. 1. No. 1 (recuperado 3 de agosto de 2020 <http://www.icrj.eu/11/article8.html>)
- Nogueira, A. (2020). *El País*, 22 de julio de 2020, Fernando M. Reimers: “El fin de la educación es producir una sociedad viable, no la evaluación”
- OECD. (2018). *Preparing our Youth for an Inclusive and Sustainable World. The OECD PISA Competences Framework.*
- Ramos García, A. M. y Pavón Vázquez, V. (2018). The Linguistic Internationalization of Higher Education: A Study on the Presence of Language Policies and Bilingual Studies in Spanish Universities, *Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras, Porta Linguarum*, pp. 31-45.

- Universidad de Guadalajara. (2005). Propuesta de una política institucional de enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros. Documento presentado a Vicerrectoría Ejecutiva por Dra. Jocelyne Gacel, 19 de mayo.
- Universidad de Guadalajara, Rectoría General, (2016a). Presentación de la Política Institucional de Lenguas Extranjeras 25 de febrero de 2016 https://www.youtube.com/watch?time_continue=118&v=ked-N40Au438&feature=emb_logo
- Universidad de Guadalajara, FLIP, (2016b). La enseñanza del inglés en la Universidad de Guadalajara, recuperado el 30 de julio de 2020, (<http://flip.cga.udg.mx/wp-content/uploads/2019/02/LAENSENIAZADELINGLES.pdf>)
- Universidad de Guadalajara. (2016c), Política Institucional de Lenguas Extranjeras, (recuperado el 23 de julio de 2020, http://flip.cga.udg.mx/?page_id=206)
- _____. (2016d). Diagnóstico de la enseñanza del inglés en la Universidad de Guadalajara, (recuperado el 23 de julio de 2020, https://issuu.com/flipudg/docs/version_25_nov_2015_politica_de_len)
- _____. (2018). Elevando los niveles de dominio del idioma inglés en las preparatorias de la Universidad de Guadalajara: Connect, (recuperado el 30 de julio de 2020, <http://flip.cga.udg.mx/wp-content/uploads/2015/07/Connect-report.pdf>)
- Universidad de Guadalajara, FLIP. (2019a). Diagnóstico del Programa de Formación Internacional por Lenguas Extranjeras, FILEX, (recuperado el 30 de julio de 2020, <http://flip.cga.udg.mx/wp-content/uploads/2019/02/Filex.pdf>)
- _____. (2019b). Desarrollo profesional docente de los profesores de idiomas en la UdeG, (recuperado el 30 de julio de 2020, <http://flip.cga.udg.mx/wp-content/uploads/2019/02/Docentes.pdf>)

- _____. (2019c). Resultados Piense 2018-2019, (recuperado el 30 de julio de 2020, <http://flip.cga.udg.mx/wp-content/uploads/2019/02/PIENSE%202018-2019.2.pdf>)
- _____. (2019d). Formación profesional docente CLIL: Teaching Through English,(recuperado el 30 de julio de 2020, <http://flip.cga.udg.mx/wp-content/uploads/2015/07/FORMACIÓN-PROFESIONAL-CLIL.pdf>)
- _____. (2019e). Programa Jobs: A tres años de su implementación en la Red Universitaria, (recuperado el 30 de julio de 2020 <http://flip.cga.udg.mx/wp-content/uploads/2015/07/PROGRAMA-JOBS-270619.pdf>)
- _____. (2020a). Informe anual de actividades 2019.
- Universidad de Guadalajara, FLIP. (2020b). Connect: Información para las Escuelas Preparatorias,(recuperado el 30 de julio de 2020 http://flip.cga.udg.mx/wp-content/uploads/2015/07/PPT-CONNECT-2020_June.pdf)
- Wächter, B. & Maiworm, F. eds. (2015). English-taught Programmes in European Higher Education: The state of play in 2014, Bonn: Lemmens.

La gestión de los programas de aprendizaje de lenguas extranjeras en el marco de internacionalización de Universidad de Guadalajara: un diagnóstico

SABRINA NIGRA¹³

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo abordar el tema de la gestión de los programas de lengua extranjera en el marco de instituciones de educación superior desde la perspectiva de la internacionalización, con un enfoque crítico-reflexivo. En un primer momento se definen los conceptos claves del estudio: internacionalización de la Educación Superior, aprendizaje de lenguas extranjeras, competencias globales, y gestión. Luego se describe la gestión de la internacionalización y de la enseñanza de lenguas extranjeras en una institución de educación superior en específico, la Universidad de Guadalajara, a través de los programas y estrategias que la Universidad ha desarrollado en los últimos años en este ámbito.

Finalmente, se elabora un diagnóstico de la situación actual sobre la gestión de los programas de aprendizaje de las lenguas extranjera en la institución antes mencionada, de manera que el presente trabajo sirva de impulso para futuras investigaciones teóricas ligadas a la sinergia que existe entre el aprendizaje las lenguas extranjeras y la gestión educativa. *Palabras clave:* internacionalización, enseñanza de lenguas extranjeras, gestión, competencias globales.

¹³ Estudiante del Doctorado en Gestión de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara y becaria del CONACyT.

Abstract

This paper aims to address the issue of managing foreign language programs in the framework of higher education institutions from the perspective of internationalization, with a critical-reflective approach. Initially, the key concepts of the study are defined: internationalization of Higher Education, foreign language learning, global competences, and management. Then the management of internationalization and foreign language teaching in a Higher Education Institution, at the University of Guadalajara is described through the programs and strategies that the university has developed in recent years in this field.

Finally, a diagnosis is made of the current situation regarding the management of foreign language learning programs at the aforementioned institution, so that this work may serve as a stimulus for future theoretical research linked to the synergy that exists between foreign language learning and educational management.

Keywords: internationalization, foreign language teaching, management, global competences.

Introducción

¿Por qué es relevante aprender lenguas extranjeras en la actualidad? ¿Por qué el aprendizaje de una lengua extranjera debería desarrollar competencias globales? ¿Y cómo se lleva a cabo el desarrollo de dichas competencias a través de los programas de lenguas extranjeras y de la internacionalización de la educación superior? Estas son algunas de las interrogantes principales que han guiado el trabajo de investigación.

La investigadora mexicana Elena Quiroz explica la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera de la siguiente manera:

El dominio del lenguaje significa para los estudiantes el medio para entrar a una cultura. Además, es la principal fuente de satisfacción personal. Por eso, las oportunidades de aprendizaje de otras lenguas deben integrarse a los programas de educación superior como un elemento previo a la inmersión cultural. (Quiroz, 2013 p. 63)

La autora subraya en su definición como el estudio de la lengua extranjera es la puerta para el estudio de la componente cultural. El fenómeno de la globalización tiene entre sus efectos la necesidad de comunicarnos con personas de otras culturas. De acuerdo con Fantini (2009), todos necesitamos habilidades para interactuar de una forma positiva con personas de otra cultura, porque la globalización, entonces, demanda a los ciudadanos de hoy y mañana tener competencias globales, interculturales e internacionales. Este panorama implica que las Instituciones de Educación Superior (IES) den una respuesta y no se queden atrás en la formación de los ciudadanos del futuro con mentalidad mundial. No obstante, hay muchos indicios que confirman el hecho de que no lo están logrando. (Gregersen- Hermans, 2014; Jones, 2014).

En muchas de las encuestas a empleadores de los últimos años se halló que aunque los egresados tienen las capacidades técnicas, no poseen las competencias transversales necesarias para el mundo del trabajo como: el *problem solving*, el trabajar en equipo, comunicar de forma efectiva y ser flexibles (Jones, 2014).

Asimismo, de acuerdo a los datos que reportan Watkins y Smith (2018) del estudio realizado por *Erasmus Impact Study* en 2014, se encontró que el 92% de los empleadores encuestados buscaban en los empleados las competencias transversales como la abertura y la curiosidad cultural.

Organizaciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2018) en las nuevas directrices para el examen PISA y la UNESCO (2013) en su documento *Cuadro conceptual y*

operativo para las competencias interculturales, se comprometen a apoyar en la difusión de las competencias interculturales proponiendo una serie de directrices para las instituciones educativas y para que dichas competencias sean evaluadas.

Pasando ahora del lado de las instituciones educativas, de acuerdo a Botero Chica (2008) hay algunas tendencias que se han impulsado en la gestión educativa en las instituciones latinoamericanas y dos de ellas son el mejoramiento de la calidad en educación y el resurgimiento de la formación integral. Estas dos tendencias en específico guardan una relación cercana con la internacionalización que es un indicador de calidad educativa y las competencias globales son parte de la formación integral de los egresados en la actualidad.

Por otro lado la Universidad de Guadalajara, que es el caso de estudio elegido para el presente trabajo, en el Plan de Desarrollo institucional 2014-2030 (2014a) considera las competencias interculturales y globales como objetivo número 12 en el eje de internacionalización y únicamente en este punto las menciona. En este punto la universidad formula la necesidad de integrar una dimensión intercultural y el aprendizaje de idiomas extranjeros en los programas educativos de la red universitaria.

En cuanto a lenguas extranjeras e instituciones educativas en el Índice del Nivel de Inglés *English First* (EF), el cual establece un ranking mundial del dominio del inglés en el que integra los resultados de 72 países, México se encuentra en el lugar 43 con un nivel bajo en una escala de 5 niveles que va de “Muy alto”, “Alto”, “Medio”, “Bajo” y “Muy bajo” (Ramírez Gómez et al., 2017).

Además conforme al informe “Sorry, El aprendizaje del inglés en México” (Mendoza González, 2015), realizado por la asociación civil Mexicanos Primero, los resultados obtenidos en la evaluación del idioma inglés son alarmantes: el 97% de los adolescentes mexicanos llega a la preparatoria sin poder comunicarse en este idioma y no comprende

expresiones básicas del mismo. Por lo que solo tres de cada 100 estudiantes de preparatoria tienen el nivel esperado por el PNIEB para este nivel.

Los datos presentados anteriormente demuestran como el tema de las competencias globales y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco de la internacionalización superior son un tema relevante. Sin embargo, desafortunadamente como señala Jones (2014) la relación entre los resultados de la internacionalización y la empleabilidad no es muy estudiada, como también la gestión de la internacionalización.

De hecho, un estudio reciente de la revista *Journal of Studies in International Education*, llevado a cabo por Bedenlier, Kondakci, y Zawacki-Richter, (2018), analiza los campos de investigación de la internacionalización y se destacan los siguientes temas como lo más abordados son: la relación entre la internacionalización y la calidad educativa; la internacionalización del currículo; la internacionalización en casa; la interculturalidad y la relación entre globalización e internacionalización. En relación con los temas que anteriormente se mencionan, se evidencia una carencia de estudios al abordar la internacionalización de las instituciones educativas desde la perspectiva de la gestión.

El objetivo del presente trabajo es analizar cómo el aprendizaje de las lenguas extranjeras es abordado en marco de la internacionalización de la Universidad de Guadalajara desde la perspectiva de la gestión.

El trabajo está estructurado de la siguiente manera. El segundo apartado está dedicado a la presentación de los conceptos claves del presente estudio: internacionalización en las Instituciones de Educación Superior (IES), competencias globales y gestión.

El tercer apartado se enfoca a la descripción de la gestión de la internacionalización a través del análisis de los informes y programas de lenguas extranjeras en la Universidad de Guadalajara.

El apartado cuatro se enfoca al diagnóstico y discusión de los resultados encontrados del análisis y en la conclusión se formulan recomendaciones en forma de reflexión para invitar a la generación de nuevo conocimiento enfocado a la gestión de la internacionalización del Educación Superior y en específico al aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Conceptos claves

El contexto actual de la educación universitaria no puede estar ajeno a la realidad social, económica y cultural del siglo XXI. La globalización está cambiando la naturaleza y las necesidades de las organizaciones, pues exige ser capaz de responder más rápido a la evolución de las circunstancias. En este sentido, la internacionalización en la educación representa un factor fundamental e inherente del cual las universidades no pueden estar al margen. Sin embargo, el concepto, desde su surgimiento, ha tenido tanto múltiples definiciones como relevancia en la estructura organizacional de las propias instituciones. Dadas las variantes en torno a la definición de la internacionalización, es fundamental delimitar este concepto; pues en la educación posee muchas interpretaciones, y a lo largo del tiempo se ha incorporado fuertemente en las instituciones de educación superior, y además constituye parte crucial de la estructura organizacional de estas.

En principio, la internacionalización debe diferenciarse de la globalización. Knight y De Wit (1997) definen la globalización como el flujo de tecnología, economía, conocimientos, personas, valores e ideas a través de fronteras, que afecta a cada país de manera diferente en virtud de la historia, las tradiciones, la cultura y las prioridades de cada nación. Así, la internacionalización de la educación superior es una de las maneras en que un país responde a las repercusiones de la globalización, no obstante que respeta la idiosincrasia de cada país. La internacionalización de la educación superior implica un cambio en la forma de

aprender y enseñar, el cual está impulsado por factores “socioculturales, epistemológicos y psicoeducativo” (Pozo, 2009). La internacionalización alude a esos tres elementos porque involucran un cambio no solo de los jóvenes universitarios, sino, también permutar desde la cultura organizacional de las universidades.

La internacionalización no debe limitarse únicamente a enfatizar la estrategia de movilidad académica y estudiantil, pues el concepto se compone de muchas estrategias más. Knight y De Wit (1997) señalan que una de las preocupaciones centrales para la internacionalización universitaria deber ser la viabilidad, la sustentabilidad y la institucionalización de tal proceso. Para lograrlo es fundamental cuidar los aspectos de naturaleza académica y administrativa; en ese sentido, los autores antes mencionados recomiendan la implementación de dos tipos de estrategias: las organizacionales (planes institucionales, aseguramiento de la calidad y acreditación; financiamiento, oficinas administrativas para el manejo de actividades de la internacionalización, políticas sobre desarrollo de recursos humanos) y las programáticas (integración de una dimensión de internacionalización en el diseño del plan de estudios, programas académicos conjuntos, enseñanza de lenguas extranjeras, procesos de enseñanza-aprendizaje, educación a distancia y movilidad virtual.

Cabe señalar que “las estrategias organizacionales tienen como objetivo la integración y la institucionalización de la dimensión internacional e intercultural en aspectos como la misión, las políticas generales, los sistemas y procedimientos administrativos institucionales. Por su parte, las estrategias programáticas consideran las iniciativas que impactan directamente en las actividades de naturaleza académica”. (Gacel-Ávila, 2006). Sin embargo, ambas estrategias deben ser vinculantes en la estructura organizacional, entendida como los parámetros que determinan las actitudes, orientaciones y valoraciones de quienes las conforman.

En este sentido, Gacel-Ávila (2003) resalta que “la internacionalización es a la vez la toma de decisión y una expresión de liderazgo, por lo cual es necesario un cambio organizacional en el marco de los procesos de renovación institucional, con el fin de que se logre la institucionalización de la misma” (p. 45). Para efectos de este trabajo se tomará la definición que guarda más relación con la gestión, que corresponde a Rudzki (1998) y apunta lo siguiente:

La internacionalización se refiere a un proceso de cambio organizacional, innovación curricular, desarrollo profesional del personal académico y administrativo, así como la movilidad estudiantil con la finalidad de lograr la excelencia en la docencia, la investigación y otras actividades, que forman parte de la función de las universidades. (p.16)

De esta manera, la internacionalización se ve intrínsecamente ligada a seguir procesos para la consolidación del cumplimiento de sus objetivos que involucra todo el personal universitario, incluyendo al personal administrativo.

En cuanto a la definición de competencias globales la OCDE en 2018 define a las personas que tienen competencias globales de la siguiente manera:

Los individuos competentes globalmente pueden analizar cuestiones globales, locales e interculturales, entendiendo y apreciando las diferentes perspectivas y visiones del mundo, interactuando de forma exitosa y respetuosa con otras personas, realizando acciones de una forma responsable y sustentable. (OCDE, 2018, p. 4)

La OCDE con esta definición pone el acento en la centralidad de la competencia intercultural de los jóvenes para favorecer interacciones

respetuosas entre individuos en un mundo global, donde las sociedades, aunque con diferencias, están interconectadas.

Además Gacel-Ávila comenta (2003) que las competencias globales no son algo innato en el hombre, como especie no la tenemos y la historia de la humanidad con todos sus conflictos y guerras es una prueba de eso. Por esta razón la educación tiene la obligación de mejorar al individuo en su adaptación en el contacto con el otro y formar individuos con competencias globales.

¿Pero qué significa formar a un estudiante globalmente competente? Gacel-Ávila (2003) refiere que dicha competencia:

es un proceso de transformación personal, un crecimiento y una madurez de la persona que tiene cinco componentes: el conocimiento de su cultura y de las demás, la empatía, la aceptación, el manejo de idiomas extranjeros, la realización de tareas específicas relacionadas a la comunicación intercultural. (p. 244)

La competencia global permite al individuo llegar a una comprensión plena y adquirir una conciencia más aguda de sus responsabilidades y compromisos hacia los pueblos del globo.

La misma autora (2003) describe una persona con competencias globales como poseedora de los siguientes rasgos:

- 1) Tiene raíces culturales profundas, sabe analizar y criticar su cultura, tiene curiosidad de lo que los demás piensan de su cultura, no se enoja ante la crítica de su cultura.
- 2) Tiene interés hacia otras culturas, se adapta y es flexible, supera el ‘ choque cultural’, no quiere que las demás culturas o personas se parezcan a su propia cultura, no los quiere cambiar y por último, tiene empatía hacia otras culturas.

- 3) Tiene relaciones de amistad y profesionales con personas de otras culturas.
- 4) Sabe debatir de temas políticos, éticos y de diferente índole con personas de diferente cultura de forma constructiva.
- 5) Tiene conciencia del estado y los problemas del mundo, tiene interés en ayudar de forma sustentable para su mejora.
- 6) Habla por lo menos una lengua extranjera.

Para formar individuos con este tipo de perfil es primordial que las instituciones de Educación Superior se enfoquen en la creación y mejoras de los programas y estrategias de internacionalización.

Por lo que concierne el concepto de gestión se toma como referencia la definición clásica de Casassus (2000), donde la gestión engloba las acciones de planificar como las de administrar. En el contexto educativo gestionar significa muchas cosas: definir objetivos, medir resultados, administrar recursos financieros y humanos y adquiere de esta manera una visión más global que se adapta más a un contexto educativo internacional.

De acuerdo con la UNESCO (2004), la gestión educativa es un saber capaz de ligar conocimientos, acción ética y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las practicas educativas, a la exploración y explotación de todas las posibilidades y la innovación permanente como proceso sistemático. En la definición de la UNESCO se deja espacio para nuevos elementos como la innovación y la creatividad, que son factores que requieren ser fomentados y tomados en cuenta.

Generalmente, las instituciones educativas han operado bajo la lógica de la administración separada de la acción curricular, cuando se avanza en el planteamiento de que estos no solo deben ser administrados, sino que también gestionados, aparece en el escenario de la escuela con más claridad el objeto de gestión y de cómo el aprendizaje de

lenguas extranjera sea un tema de gestión de la internacionalización de la Educación Superior. Por lo cual, la inclusión de la gestión curricular como un nuevo constructo permite situar el quehacer de las instituciones educativas en su esencia, en su objetivo. (Venegas Jiménez, 2004)

Finalmente de acuerdo a Carrillo Vargas (2008) la gestión educativa va enfocada a realizar acciones de innovación para encontrar alternativas a la solución de problemas específicos del entorno social y real de la institución.

Es común considerar los programas de lenguas extranjeras un tema de gestión pedagógica y académica exclusivamente, y esta idea corresponde a una idea no integradora de lo que son las estrategias de internacionalización, porque los programas de lenguas extranjeras como parte de la política de internacionalización, también son parte de diferentes dimensiones de la gestión como: la gestión directiva, la gestión financiera y administrativa y la gestión de la comunidad de acuerdo a la clasificación (SEP, 2009, p. 36).

La gestión de la internacionalización y de los programas de lenguas extranjeras en la Universidad de Guadalajara

El Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Guadalajara (2014-2030) incluyó, hace cinco años, como partes de sus ejes a la internacionalización, en él se describen los objetivos y estrategias que se pretenden lograr con base en dicho eje. Su implementación se lleva a cabo a través de un conjunto de estrategias organizacionales y programáticas, las cuales son resultado de un marco teórico aplicado y especializado (Universidad de Guadalajara, 2014a). Algunos de los objetivos que se mencionan son la importancia de desarrollar las competencias globales e interculturales en los estudiantes, el fomento del perfil internacional del personal universitario, el posicionamiento y la gestión inter-

nacional de la Universidad. Este último objetivo, que es el que conserva más afinidad con el presente texto, tiene como estrategias incrementar la participación internacional en asociaciones internacionales, impulsar la formación de recursos humanos para la gestión y representación internacional, fomentar la cultura de la internacionalización en todos los niveles de la institución, implementar programas de difusión sobre las actividades académicas de la institución y finalmente fortalecer la infraestructura física y de servicios de apoyo a la internacionalización.

Con base en lo mencionado en el plan de Desarrollo Institucional hay dos coordinaciones que se encargan de la gestión de la internacionalización en primer lugar la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización (CGCI) que se encarga de la gran mayoría de los procesos de gestión de la internacionalización y el Programa Institucional de Lenguas Extranjeras.

El objetivo de CGCI es contribuir a la formación integral de los estudiantes mediante el desarrollo de un perfil internacional que les permita desenvolverse en un mundo globalizado, competitivo y multicultural, fomentar el mejoramiento de la calidad académica en la docencia e investigación, mediante el desarrollo de una visión internacional en el desempeño de los académicos y personal administrativo, e implementar y operar la política institucional de internacionalización en cada una de las instancias de la Red Universitaria (CGCI, 2014).

Es importante mencionar que la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización (CGCI) en la Universidad de Guadalajara depende de la Secretaría Académica y está formada de la siguiente manera: cuenta con una Coordinación General y una Secretaría y 4 unidades: la Unidad de Relaciones interinstitucionales e internacionales, la Unidad de Organismos Internacionales, la Unidad de Fomento a la Internacionalización y la Coordinación de Programas Internacionales.

La Secretaría es la responsable de registrar y controlar los recursos asignados a la coordinación general así como de planear presupuestar y

programar los recursos financieros de la dependencia; por otra parte la Unidad de Fomento a la Internacionalización (UFI) es la encargada de elaborar, coordinar y dar seguimiento a diversas propuestas de planeación y evaluación en torno a la integración de la dimensión internacional en las políticas institucionales, la unidad de Organismos internacionales (UOI) tiene como responsabilidad asegurar el desarrollo, consolidación y mantenimiento de las relaciones entre la Universidad de Guadalajara y organismos nacionales e internacionales así como redes de cooperación que promueven la dimensión internacional de la educación superior a través de la colaboración interuniversitaria. Así la unidad de relaciones interinstitucionales e internacionales (URII) tiene como misión consolidar las iniciativas de cooperación académica en áreas de interés común entre la UdeG y otras Instituciones. Esta última tiene los programas de los cuales dependen la administración del programa de movilidad de estudiantes, personal universitario así como la gestión y formalización de convenios de cooperación académica, coordinación de las visitas protocolares de representantes de instituciones afines.

El Programa Institucional de Lenguas Extranjeras es una entidad que depende del Subsistema de Vicerrectoría desde la Coordinación General Académica y es el encargado de promover, difundir y gestionar los lineamientos marcados por la Política Institucional sobre el aprendizaje y uso de lenguas extranjeras en los procesos académicos que se llevan a cabo en toda la red universitaria. Sus actividades principales se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Promover el aprendizaje de lenguas extranjeras en toda la red universitaria.
- Motivar la integración de programas de lenguas extranjeras en los diferentes niveles educativos de la institución.
- Motivar y gestionar el desarrollo académico de la planta docente, tanto de los profesores de lenguas extranjeras, así como los profe-

sores de asignaturas curriculares para incluir la lengua extranjera en su práctica profesional.

- Promover la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Gestionar la aplicación y generación de exámenes de diagnóstico, ubicación y certificación de conocimientos de lenguas extranjeras en la red universitaria.
- Analizar el contexto nacional e internacional que permitan posicionar a la Universidad de Guadalajara a la vanguardia respecto a los modelos y tendencias sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. (Universidad de Guadalajara, 2015)

La Coordinación de Lengua Extranjeras, para el cumplimiento de sus atribuciones cuenta con 3 unidades: la unidad de Desarrollo Profesional de Docentes; la unidad de Programas y la unidad de Evaluación de Apoyo a la Certificación (Universidad de Guadalajara, 2015).

Los programas e informes del Programa Institucional de Lenguas Extranjeras y de la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización de la Universidad de Guadalajara

En el Plan de Desarrollo institucional 2014-2030 (Universidad de Guadalajara, 2014) los objetivos 12, 13 y 14 son los que conciernen a la internacionalización de la universidad. El objetivo 12 corresponde a los estudiantes, el 13 al personal y el 14 a la universidad y los acuerdos de cooperación con instituciones extranjeras.

En el objetivo 12 que va enfocado al desarrollo de competencias globales e interculturales, tiene 4 estrategias en total. En la estrategia número 4 es donde se mencionan las lenguas extranjeras: ‘Integrar

el aprendizaje de idiomas extranjeros en los programas de la Red y promover la certificación de las competencias lingüísticas de los estudiantes mediante pruebas estandarizadas nacionales o internacionales' (Universidad de Guadalajara, 2014a, p. 74).

En el Objetivo 13 que trata del Fomento del perfil internacional del personal universitario, en la estrategia número 3 menciona textualmente: 'Fomentar el aprendizaje de idiomas extranjeros entre el personal universitario de la Red' (Universidad de Guadalajara, 2014a, p. 75).

Por lo tanto se evidencia en estos objetivos y estrategias como las lenguas extranjeras son parte de las políticas de internacionalización de la Universidad de Guadalajara y hay dos Coordinaciones en la misma institución que se encargan de programas, planeaciones y eventos relacionados a las lenguas extranjeras, como se puede argumentar de los informes entregados por la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización (CGCI) y por la Coordinación de Lengua Extranjeras.

Después de un análisis exhaustivo del último informe de la Coordinación General de Cooperación Internacional se puede apreciar como aparecen en primer lugar en el informe varias actividades que de acuerdo a CGCI se consideran de internacionalización en casa como: los Centros de Aprendizaje Global (CAG), los Programas de Español Para Extranjeros (PEPE), el programa EducationUSA y Esquina Franklin y varios foros donde expertos extranjeros clave comparten experiencia internacional. Gran parte de las actividades antes mencionadas son eventos, congresos esporádicos, no programas instituidos regularmente por cada centro universitarios y dirigidas a la población universitaria en general.

De acuerdo a Knight (2008), la internacionalización en casa incluye varios elementos como el aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras, las actividades extracurriculares, las actividades de extensión; la internacionalización del currículo, del proceso de enseñanza y aprendizaje, la movilidad virtual, los enlaces con comunidades culturales y étnicas y

según Nilsson (2003) internacionalización en casa es cualquier actividad de internacionalizada que no tenga relación con los estudiantes de movilidad.

Las actividades antes mencionadas, que son 15 en total, son muy escasas y todavía representan un esbozo de internacionalización en casa para la Universidad de Guadalajara, aunque se presentan en primer lugar en el informe. Además, como se puede observar del informe de CGCI se nota como la evaluación de la dimensión internacional de la Universidad de Guadalajara sigue un modelo muy tradicional (CGCI, 2018) Este fenómeno deja abiertas unas inquietudes: ¿Cómo se evalúa la internacionalización en casa en la Universidad de Guadalajara? Y en general ¿Cuáles son los criterios de evaluación de las actividades de internacionalización?

Existen muy pocos estudios que abordan el tema de la evaluación de la internacionalización en el contexto mexicano, que en cambio abundan en contexto estadounidense y europeo (Shakirova & Smolnikova, 2017). En la última década se han empezado a usar indicadores para medir los procesos de internacionalización que incluyen no solamente la cantidad de estudiantes de movilidad entrante y saliente, los programas en lengua extranjera, sino también las publicaciones en cuerpos académicos internacionales, la cantidad de empleados extranjeros, etc. (Sebastián, 2011).

Sin embargo, en muchas ocasiones lo que simplemente se toman en consideración como comentan Shakirova y Smolnikova (2017) son los números de la movilidad estudiantil y académica. Situación que se puede observar en la Universidad de Guadalajara después del análisis del informe de actividad de la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización (2016), gran parte del informe está dedicado a la movilidad. Ese rubro tiene un peso por más de la mitad de todos los otros indicadores de internacionalización.

Adicionalmente se puede observar que entre las actividades de internacionalización en casa del informe hay varias actividades mencionadas

de lenguas extranjeras como el Programa de Español Para Extranjeros (PEPE) que es parte de CGCI y es considerado como programa internacionalización en casa. Se quiere precisar que dicho programa no constituye una actividad de internacionalización en casa porque involucra únicamente a los alumnos de movilidad entrante de la Universidad de Guadalajara y no la población universitaria. Por otro lado, no se justifica el hecho de que el Programa de Español para extranjeros esté a cargo de CGCI y no del Programa de Lenguas Extranjeras.

Pasando a la perspectiva del Programa de Lenguas Extranjeras, en 2015 la Universidad de Guadalajara después de un diagnóstico sobre la situación del inglés en la red universitaria (Universidad de Guadalajara, 2014b), crea la política institucional de Lenguas extranjeras, FLIP (*Foreign Languages Institutional Programme*) cuyo fin es contribuir en dos puntos:

- El desarrollo de las competencias globales de los estudiantes mencionado en el objetivo número 12 del eje de internacionalización Plan de Desarrollo 2014-2030 (Universidad de Guadalajara, 2014a); y
- Fomentar el perfil internacional del personal universitario que es el que menciona las competencias interculturales a través del aprendizaje de lenguas extranjeras, objetivo número 13 del PID (Universidad de Guadalajara, 2014a).

Todos los diagnósticos, estudios e informes realizados por parte de FLIP desde su creación están disponibles en su página web. La gran mayoría son sobre el aprendizaje del inglés y hay muy pocos estudios realizados sobre las otras lenguas extranjeras impartidas en la Universidad de Guadalajara.

El diagnóstico de FLIP (Universidad de Guadalajara, 2014b) sobre la situación del inglés en la red universitaria detecta una situación dramática en cuanto a la preparación de los estudiantes de SEMS, que

corresponde al mínimo deseable según los parámetros establecidos por parte de la SEP, un A2 escaso. Además, la investigación revela que los estudiantes tienen poca motivación hacia el estudio de una lengua extranjera. Por lo que concierne los docentes, lamentan que no exista una programación unificada, son poco preparados (solo el 45% de los docentes de inglés en nivel media superior tiene nivel B1) y hay escasos estímulos a contratación para los docentes de lenguas.

Desde su creación FLIP tiene varios programas en los que ha trabajado entre los cuales destacan JOBS y FILEX. A continuación se ofrece una breve descripción de los mismos.

JOBS es una propuesta para el aprendizaje del idioma inglés dirigida a los alumnos de pregrado de la Universidad de Guadalajara. Dicho programa contempla un total de 900 horas de estudio a cubrir en 6 niveles o semestres en diferentes modalidades (intensivo y sabatino) con una duración de 150 horas por nivel y teniendo como meta B2 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Cada nivel cuenta con apoyo de recursos tecnológicos a través de una plataforma, mismos que se utilizan dentro y fuera del aula (Universidad de Guadalajara, 2019b).

Desafortunadamente desde el calendario 2019A, a partir del decremento del 30% del presupuesto el programa ha sido afectado, porque se tuvieron que compactar grupos en la misma franja horaria para maximizar los espacios y recursos y se manifestó una caída en el crecimiento del programa debido a que esto limitó el abanico de opciones para los estudiantes.

El decremento que afecta al programa es un claro ejemplo de la escasa atención, que los programas de lenguas extranjeras tienen en la universidad.

Por otro lado, se quiere mencionar otro punto relevante, el programa JOBS es subcontratado por la Universidad de Guadalajara a través de la Coordinación de Lenguas Extranjeras, es decir los docentes

que imparten dichas clases no son docentes de la Universidad de Guadalajara. Es un punto relevante, porque este elemento puede impactar en la calidad académica del programa.

El programa JOBS podría ser una herramienta para mejorar el nivel de dominio de los estudiantes de media superior.

Otro programa implementado por FLIP es el programa de Formación Internacional por Lenguas Extranjeras (FILEX) que tiene una historia más larga que JOBS, ya que dicho programa se implementó desde la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización de la Universidad de Guadalajara en el año 2007 a solicitud de los Centros Universitarios. En 2018 FLIP publica un documento que es resultado del diagnóstico realizado en el calendario 2017B a dicho programa y cuya meta fue determinar las principales fortalezas y áreas de oportunidad para dicho programa en los Centros Universitarios de la Red en los que se implementa.

Como en el caso de JOBS, también FILEX es un programa de carácter extracurricular. En la actualidad, es implementado en cinco Centros Universitarios de la Red Universitaria. La meta planteada para el programa era que al concluir los 6 niveles de las ingles los alumnos tuvieran un nivel de dominio B1 en relación con el MCERL. El programa ha sufrido varias modificaciones en su esquema metodológico a lo largo de los años, ya que antes era parte de CGCI y desde 2014 fue administrado e implementado directamente por cada Centro Universitario y en 2017 es administrado por la Coordinación de Lenguas Extranjeras para su monitoreo y control. Por ello, FLIP en el ciclo 2017B, realizó el diagnóstico de la implementación de dicho programa en la Red Universitaria (Universidad de Guadalajara, 2018). El diagnóstico elaborado por FLIP evidencia una marcada disparidad en relación al número de horas totales de estudio planteadas inicialmente por el programa, el número de horas de estudio por nivel, las modalidades, la meta lingüística y la

selección de la metodología para la enseñanza del idioma inglés, entre otros (Universidad de Guadalajara, 2018, p. 8).

También en el programa FILEX de acuerdo a lo mencionado en el diagnóstico, la contratación de profesores se realiza bajo contratos civiles por servicios profesionales y/o asimilables a salarios. En la mayoría de los Centros Universitarios el programa es autofinanciable, por lo que usualmente el pago de nomina de los docentes se hace a través de recursos autogenerados y se tiene un registro de 43 docentes, de los cuales el 95%, cuenta con perfil deseable para pertenecer a FILEX (Universidad de Guadalajara, 2018, p.12).

FLIP en los últimos años ha realizado varias actividades de fomento al uso de lenguas extranjeras no solamente inglés, sino también italiano, francés, alemán, chino, japonés; como ferias de idiomas, congresos, cursos de capacitación y aplicación de certificaciones y diagnósticos para docentes. De los varios diagnósticos realizados a los docentes, se encuentran diagnosticados 756 profesores de inglés, lo cual representa un 88% del total de profesores de inglés de la Red Universitaria. Como resultado de las diversas estrategias implementadas, actualmente se cuenta con el 41% de profesores de idiomas con perfil deseable en toda la Red Universitaria.

A tres años de la implementación de la Política Institucional de Lenguas Extranjeras, es necesario reconocer que aunque hay varios proyectos lingüísticos, existen numerosos retos en materia de idiomas para lograr la internacionalización de la Red Universitaria. Por lo cual este estudio es relevante para crear un punto de reflexión para repensar los procesos y estrategias de gestión de la política institucional de lenguas extranjeras y sus alcances en el corto y mediano plazo.

El diagnóstico

En primer lugar, resulta ineludible señalar que la internacionalización es un factor clave de desarrollo y fortalecimiento de las instituciones de educación superior (IES), por lo cual la Universidad de Guadalajara tiene un plan institucional donde se consideran estrategias establecidas por parte de las autoridades de la institución que las diferentes coordinaciones que se encargan de la internacionalización plasman en proyectos y programas.

Se detectan tras el análisis de manera general sobre la internacionalización y los programas de lenguas extranjeras los siguientes problemas:

- **Ausencia de estrategias sistemáticas de internacionalización**, Gacel-Ávila (2000) menciona que la internacionalización presupone un proceso de cambio institucional que debe de tener como respaldo una política clara y de largo plazo con estrategias sistemáticas. Los programas de lengua extranjera necesitan tiempo para ser consolidados, entonces si dichas políticas se idean como políticas coyunturales son destinadas al fracaso.
- **Personal sin el perfil adecuado en las áreas de internacionalización**, la responsabilidad recae sobre personas que en su mayoría no son gestores sino operadores, sin los conocimientos para gestionar, implementar y evaluar los procesos de internacionalización y de programas de lenguas extranjeras. En su mayoría los responsables de estas áreas no tienen los conocimientos adecuados ni la experiencia internacional, que se requiere en los centros universitarios.

A continuación se mencionan las cualidades de un buen administrador entre de acuerdo a Carrillo Vargas (2008):

Primeramente el administrador debe tener muy en claro cuáles son sus funciones, las cuales son, entre otras, solucionar problemas, calcular los

recursos, planear su aplicación, desarrollar estrategias, diagnosticar situaciones, etcétera. Estas son algunas funciones que realiza un administrador, sin embargo cada institución es diferente, por lo cual la administración varía dependiendo de las necesidades de cada una. (p. 8)

Por lo cual se puede comentar que el personal del área de internacionalización no posee dicho perfil, como comenta de manera específica con respecto a la internacionalización como también comenta Gacel Ávila (2006).

- **Ausencia de uso y manejo de información compartida**, se pudo detectar que las dos coordinaciones a cargo de internacionalización y lenguas extranjeras no comparten información y no tienen comunicación directa que dé cuenta de la efectividad o la calidad de los programas internacionales y de lengua extranjera, que van desde la operatividad hasta los resultados de la generación de conocimiento entre las redes de investigación.
- **Ausencia de un plan integrador entre los programas de lenguas de la universidad y de internacionalización.** Un claro ejemplo de este punto es la ausencia del enfoque hacia las competencias globales en los informes y diagnósticos de FLIP y CGCI en los programas de lenguas extranjeras que de acuerdo al plan de desarrollo institucional (Universidad de Guadalajara, 2014b) están creados por esta razón como se mencionó anteriormente.
- **Ausencia de evaluación de los programas de lenguas extranjeras.** En rara ocasión los programas son objeto de una evaluación profunda, se realizan diagnósticos como los que se mencionaron en el presente trabajo, que no llevan a mejoras. En muchos casos se desconoce si los programas de internacionalización y de lenguas extranjeras están funcionando y qué beneficios traen a la comunidad universitaria.

- **Desconocimiento por parte del personal de la internacionalización como proyecto institucional**, los departamentos o áreas de la universidad desconocen cuál es su rol y su función para el logro del objetivo buscado, la comunidad universitaria no hace suyo el proyecto. Por lo que concierne en específico los programas de lenguas extranjeras se percibe mucha resistencia sobre las políticas lingüísticas en cuanto a la internacionalización del currículo como estrategia de internacionalización en casa (Universidad de Guadalajara, 2019a).
- **Ausencia de un plan integrador de los programas de lenguas extranjeras para toda la universidad.** En FLIP y en CGCI existen programas lingüísticos con diferentes enfoques, metodologías, administrados de diferentes formas, sin una línea y una visión común, que es el resultado que emerge de los diagnósticos de FLIP. (Universidad de Guadalajara, 2018; Universidad de Guadalajara, 2019a)

Adicionalmente a los programas lingüísticos de FLIP y CGCI hay centros universitarios que tienen sus centros lingüísticos como el Programa de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en el Centro de Ciencias Económico-Administrativas y el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Centro de Ciencias Sociales y Humanidades.

Además, no todas las carreras de la Universidad de Guadalajara tienen la obligatoriedad de aprender lenguas extranjeras como se puede observar de un diagnóstico realizado sobre la enseñanza del inglés como segundas lenguas en la Universidad por parte de CGCI (Universidad de Guadalajara, 2012).

Por último, se quiere destacar la gran labor realizada por parte de la Coordinación de Lenguas Extranjera, que desde su creación ha elaborado varios diagnósticos para dar a conocer la situación de los programas de lenguas extranjeras y elaborar una política lingüística efectiva después de un análisis exhaustivo.

Conclusiones

En primer lugar, se quiere mencionar que en la literatura especializada sobre la internacionalización de la educación superior se evidencia la escasa existencia de estudios sobre la gestión de la internacionalización y en específico sobre los programas de lenguas extranjeras. En la gran mayoría de los estudios sobre el tema se toca muy superficialmente la problemática organizacional y de gestión de la internacionalización de una institución de educación superior y de las políticas lingüísticas.

En segundo lugar, aunque la Universidad de Guadalajara tiene entre uno de sus ejes institucionales la internacionalización, en la estructura organizacional se evidencian problemas de coordinación, planeación y comunicación entre las diferentes entidades que en la institución se encargan de las actividades de lenguas extranjeras.

Hay algunos factores que se pudieron identificar como claves de transformación y procesos de gestión de los programas de lenguas extranjeras son:

1. Partir de un mismo concepto y entendimiento de las políticas lingüísticas para una asimilación organizacional que conlleve a una identidad y corresponsabilidad de toda la comunidad universitaria.
2. Homogeneizar los procedimientos y lineamientos académicos de los diferentes programas de lengua en los Centros Universitarios.
3. Generar una propuesta de colaboración permanente y flexible para el aprendizaje de idiomas entre CGCI y FLIP.
4. Asumir que los programas de lengua extranjera son una estrategia eficaz para la internacionalización en casa de una institución de educación superior, que a su vez es un proceso cultural antropológico-sociológico de las sociedades actuales, que las universidades no pueden estar al margen de esta realidad.

Bibliografía

- Bedenlier, S., Kondakci, Y. y Zawacki-Richter, O. (2018). Two Decades of Research into the Internationalization of Higher Education: Major Themes in the Journal of Studies in International Education (1997-2016). *Journal of Studies in International Education*, 22(2), 108-135.
- Botero Chica C. A. (2008). Cinco tendencias de la gestión educativa *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 49, N^o. 2, 2009 Recuperado de www.gestiopolis.com/economia/tendencias-de-la-gestion-educativa.html
- Carrillo Vargas L. E. (2008). La gestión escolar en las instituciones educativas, *Synthesis*, 48, 1-12. Recuperado de www.uach.mx/extension_y_diffusion/.../2008/2012Gestios_escolar.pdf (2012)
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*, París: UNESCO Recuperado de <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>
- Coordinación General de Cooperación e Internacionalización. (2014). *Informe de actividades*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- _____. (2019). *Informe de actividades*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Fantini A. E. (2009). Developing Intercultural Competencies: An Educational Imperative for the 21st Century, *Studies in Language and Literature*, Vol.28, No.2. 193-213. Recuperado de https://ci.nii.ac.jp/els/contentscinii_20170512172958.pdf?id=ART0010103652
- Gacel-Ávila J. (2000). Internacionalización de la educación superior en *La internacionalización de las universidades mexicanas, políticas y estrategias institucionales*, México: Anuies, pp. 25-48.
- _____. (2003). *La internacionalización de la educación superior: paradigma para la ciudadanía global*, México: Universidad de Guadalajara, pp. 229-264.
- _____. (2006). *La dimensión internacional de las universidades. Contexto, procesos, Estrategias*, México: Universidad de Guadalajara, pp. 225-305.

- Gregersen-Hermans J. (2014). The missing Link Intercultural Competence Development: The University's Organizational Capability to Deliver, *International Higher Education*, Vol. 78, 8-10.
- Jones E. (2014). Graduate Employability and internationalization of the curriculum at Home, *Internationalization of Higher Education*, 78, 6-8.
- Knight, J. & De Wit, H. (1997). *Strategies for Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries*. Amsterdam: European Association for International Education.
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Mendoza González M. (2015). Políticas públicas educativas para la enseñanza del Idioma Inglés como segunda lengua, breve estudio comparativo en Colombia, Costa Rica, México y Uruguay, *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 123-135.
- Nilsson B. (2003). Internationalization at Home from a Swedish Perspective: The Case of Malmo, *Journal of Studies in International Education*, Vol.7, 1, 27-40.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Pisa, preparing our youth for an inclusive and sustainable world*, París: OCDE.
- Pozo, J. P., Monereo. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, España: Morata.
- Quiroz E. (2013). Internacionalización e interculturalidad; un reto para la educación superior, *Reencuentro*, num. 67, 59-64.
- Ramírez Gómez, L. A.; Pérez Maya, C. J.; Lara Villanueva, R. S. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. *Revistacooperación.com*, número 12, pp. 15-21.
- Rudzki, R. (1998). *The Strategic Management of Internationalization- Towards a Model of Theory and Practice*. (Phd thesis), Newcastle, Australia: School of Education, University of Newcastle.
- Sebastián, J. (2005). La internacionalización de las universidades como estrategia para el desarrollo institucional, *Innovación Educativa*, vol. 5,

- núm. 26, mayo-junio, 2005, Distrito Federal, México: Instituto Politécnico Nacional, 1-11.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Antología de Gestión Escolar: Programa Nacional de Carrera Magisterial*, México: SEP.
- Shakirova, J. A. & Smolnikova, E. V. (2017). Influence of university internationalization on their positions in world rankings, *Quid: Investigación, ciencia y tecnología*, núm. 1.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2004). *Management in Latin America and the Caribbean, are we on the right track?*, París: UNESCO. Recuperado de http://portal.unesco.org/geography/en/ev.php-URL_ID=8299&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- _____. (2013). *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*, París: UNESCO.
- Universidad de Guadalajara. (2012). Acuerdos de la sesión ordinaria número 283 del Consejo de Rectores, Guadalajara: Universidad de Guadalajara http://cr.udg.mx/sites/default/files/Acta_283.pdf
- _____. (2014a). *Plan Institucional de desarrollo 2014-2030*. Guadalajara, Guadalajara: Universidad de Guadalajara Recuperado de: http://www.cucsur.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/plan_de_desarrollo_institucional_2014-2030.pdf
- _____. (2014b). *Diagnóstico de la enseñanza del inglés en la Universidad de Guadalajara*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara Recuperado de: http://flip.cga.udg.mx/?page_id=203
- _____. (2015). *Política institucional de Lenguas extranjeras Guadalajara*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara Recuperado de: http://flip.cga.udg.mx/?page_id=206
- _____. (2018). FILEX: *Diagnóstico del Programa de Formación Internacional por Lenguas Extranjeras*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Guadalajara. Recuperado de <http://flip.cga.udg.mx/wp-content/uploads/2019/02/Filex.pdf>

- _____. (2019a). *FLIP: Informe de actividades 2018: Universidad de Guadalajara*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara Recuperado de http://flip.cga.udg.mx/wp-content/uploads/2015/07/INFORME-2018_08.pdf
- _____. (2019b). *JOBS: A tres años de su Implementación En la red Universitaria*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara Recuperado de <http://flip.cga.udg.mx/wp-content/uploads/2015/07/PROGRAMA-JOBS-270619.pdf>
- Venegas Jiménez, P. (2004). *Planificación educativa: bases metodológicas para su desarrollo en el siglo XXI*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Watkins, H. & Smith, R. (2018). Thinking Globally, Working Locally: Employability and Internationalization at Home. *Journal of Studies in International Education*. Vol 22, 3, 210-224.

PARTE II.

**TRANSFORMACIONES RADICALES
EN LA GESTIÓN
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Repensando la evaluación del aprendizaje: una perspectiva desde la reingeniería de la gestión

CYNTHIA PAOLA FUENTES HERNÁNDEZ¹⁴

PEDRO RAMÍREZ HERNÁNDEZ¹⁵

NELSY MARGARITA GARCÍA-CALDERA¹⁶

Resumen

Los modelos de gestión en la educación superior se han estructurado en forma de burocracias profesionales y maquinales de acuerdo con el modelo planteado por Mintzberg (1984). Esto ha propiciado que sus procesos, incluidos aquellos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, se organicen desde una visión fabril estandarizante, orientada a la obtención de productos tangibles, en un contexto estable. No obstante, el presente y futuro de la universidad se sitúa en un entorno incierto, lo cual insta cambios sustanciales al interior de las instituciones de educación superior. El presente ensayo aborda una propuesta de reingeniería para un proceso de evaluación del aprendizaje, con la finalidad de que este contribuya a la formación de los y las estudiantes, evitando que la evaluación se convierta en un fin en sí misma. Para ello, se establece la necesidad de implementar de un modelo holístico orientado hacia la gestión del conocimiento, el cual sea capaz de motivar el aprendizaje dentro de la institución.

¹⁴ Estudiante del Doctorado en Gestión de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara. Becaria del Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACyT.

¹⁵ Estudiante del Doctorado en Gestión de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara. Becario del Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACyT

¹⁶ Estudiante del Doctorado en Gestión de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara y docente de la Universidad Panamericana campus Guadalajara.

Palabras clave: Educación superior; Gestión del conocimiento; Reingeniería; Evaluación; Calidad.

Abstract

Management models in higher education have been structured in the form of professional and machine bureaucracies according with Mintzberg models (1984). This has led to a manufacturing vision of its processes in which teaching and learning are seeking for tangible products in a stable context. However, the present and future of the university is located in an uncertain environment, urging substantial changes within higher education institutions. This essay addresses a reengineering proposal for a learning assessment process, in order for it to contribute to the development of students and preventing assessment from becoming a purpose itself. For this, it is necessary to implement a holistic model oriented towards knowledge management, which is capable of motivating learning within the institution.

Keywords: Higher education; Knowledge management; Reengineering; Assessment; Quality.

Introducción

La formación de los y las estudiantes en el sistema de educación superior exige verificar el grado en el que van transformándose a través del proceso enseñanza-aprendizaje. Esto conlleva a implementar un sistema de evaluación que permita dar cuenta de los aprendizajes alcanzados; para ello, es necesario seleccionar entre otras cosas, el tipo de instrumentos a utilizar, la periodicidad de la evaluación y las personas que tendrán el rol de evaluador. El sistema de evaluación tiene sentido solo en la medida en que este contribuya y reoriente, en caso de ser nece-

sario, el aprendizaje. Sin embargo, pareciera que al día de hoy, la evaluación se ha convertido en una finalidad, dando lugar a un sistema rígido y poco flexible en el cual el o la docente asume permanentemente el rol de evaluador.

Si bien los mecanismos y funciones del sistema de evaluación datan de una larga tradición, lo cierto es que estos colisionan con el contexto actual, llevándonos a reflexionar sobre su eficacia. En un entorno de incertidumbre y cambio permanente, con grandes amenazas como la reciente pandemia del virus SARS-CoV-2 (COVID-19), pero a su vez, con grandes oportunidades, es momento de repensar y reinventar los procesos medulares de la universidad. Por tal motivo, el objetivo del presente trabajo es exponer una propuesta de reingeniería para el proceso de evaluación del aprendizaje de una institución que hemos denominado, por motivos de confidencialidad, la “Institución A”. Esto, con el propósito de ejemplificar cómo una transformación radical implica no solo un cambio en las actividades del proceso, sino también, en la estructura de la institución.

En el primer apartado, identificaremos algunos retos en la formación de los futuros profesionales, incluyendo aspectos relevantes del contexto, así como reflexiones respecto a la educación del futuro, o mejor dicho, del presente. Posteriormente, detallaremos los modelos de gestión del aprendizaje que han prevalecido en la universidad. En un tercer apartado, abordamos la “medición de lo intangible”, que aunque contradictorio, sugiere alternativas a la evaluación tradicional. Finalmente, profundizamos en la propuesta de reingeniería, haciendo un comparativo del estado que guarda el sistema de evaluación actual en la Institución A y el nuevo esquema sugerido, incluidos el proceso y la estructura organizacional, ambos, fundamentados en la universidad que aprende.

Retos en la formación de futuros profesionales

Las instituciones de educación superior han asumido el compromiso de desarrollar en sus graduados y graduadas, habilidades y destrezas necesarias para conseguir un empleo con alto valor agregado (Economist Intelligence Unit, 2020) y poderse desempeñar eficazmente en él. Lo anterior pone de manifiesto la clara orientación de las universidades hacia los modelos profesionalizantes, que históricamente han intentado responder a las exigencias del mercado laboral, procedentes tanto del sector público como del sector privado. Para alcanzar este fin, las instituciones parten de un modelo educativo, es decir, del conjunto de elementos estructurales y curriculares que constituyen los procesos de formación, incluidas las estructuras disciplinares y organizacionales, así como la relación entre el profesorado y el alumnado (Parra-Sandoval, Bozo e Inciarte, 2010).

El despliegue del modelo educativo dará como resultado los programas de estudio que los y las estudiantes, podrán cursar para obtener un título o diploma que les faculte para ejercer una profesión, no sin antes aprobar una serie de pruebas que constaten su aprendizaje. ¿De qué tipo? Generalmente, de aquel que favorece la memorización de teorías, conceptos y paradigmas y, muy poco, del que se deriva de la participación en proyectos o la realización de prácticas en diversas instituciones (Mora, Carot y Conchado, 2010). No obstante, cualquier institución plantea que a lo largo de sus estudios, las y los jóvenes no solo aprenden conocimientos, sino que desarrollan habilidades genéricas como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, entre otras habilidades blandas (*soft skills*), así como habilidades específicas que les requiere su profesión.

Formar a los profesionales del futuro implica aceptar la idea de que se forma para lo incierto. Lo anterior, debido a que no existe certeza de que las profesiones y los trabajos, como los conocemos hoy en día, seguirán existiendo, ni cuáles otras surgirán ni de cómo serán. Asimismo,

es imposible predecir los conocimientos, habilidades y actitudes que se requerirán en futuro. De ahí que la gran interrogante sea ¿cómo formar o en qué formar? Latapí Sarre (2008) destaca 4 aspectos de una buena formación o una buena educación: el carácter, la inteligencia, los sentimientos y la libertad. El carácter se refiere a la congruencia entre el pensar y el obrar, así como a tener convicciones firmes y claras. Por su parte, formar la inteligencia requiere adquirir conocimientos de cultura general, la destreza de aprender a aprender, así como dominar conocimientos concretos y especializados. En el plano de los sentimientos, se debe generar conciencia en que estos invaden el dominio de la inteligencia y es preciso cultivar la imaginación y la creatividad. Finalmente, el autor hace énfasis en educar para la libertad posible y responsable, de manera que esta fomente la construcción del individuo y la construcción con los demás, de la sociedad.

En la misma línea, Morín (2001) hace una propuesta de los 7 saberes necesarios para la educación futuro. El autor propone enseñar a cuestionar todo conocimiento, pues ninguno está exento de error o ilusión. Además, enfatiza el conocimiento de los problemas del mundo en sus diferentes ámbitos, la condición humana y la ética, así como el “aprender a estar” (aprender a vivir y compartir); estos cuatro saberes pudieran agruparse en una categoría del bienestar y remite a la idea de la responsabilidad social. Finalmente, argumenta que se debe enseñar a comprender, pues es el medio y fin de la comunicación humana, así como a enfrentar las incertidumbres como medio para la innovación y la creación.

Si bien los saberes y aprendizajes para el futuro implican hasta cierto punto, el conocimiento especializado, este no debe promoverse exclusivamente dentro de las universidades. Sin embargo, se ha puesto especial énfasis en este conocimiento, debido a la euforia de las métricas e indicadores que, en su afán de cuantificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, no tienen otra alternativa que optar por aquello que sea más fácil y más

factible de medir; más aún, cuando la evaluación recae por completo en las manos del profesorado. Entonces ¿cómo se puede priorizar el desarrollo de habilidades como la creatividad, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo? Primero, reconociendo que el entorno para el cual se forma a las y los estudiantes es en extremo incierto. Segundo, que debido a lo anterior, la finalidad de la educación debe volverse a centrar en el aprendizaje, evitando que la evaluación de la enseñanza cobre más importancia que este. Tercero, *armonizando* los instrumentos, procesos y sistemas de evaluación.

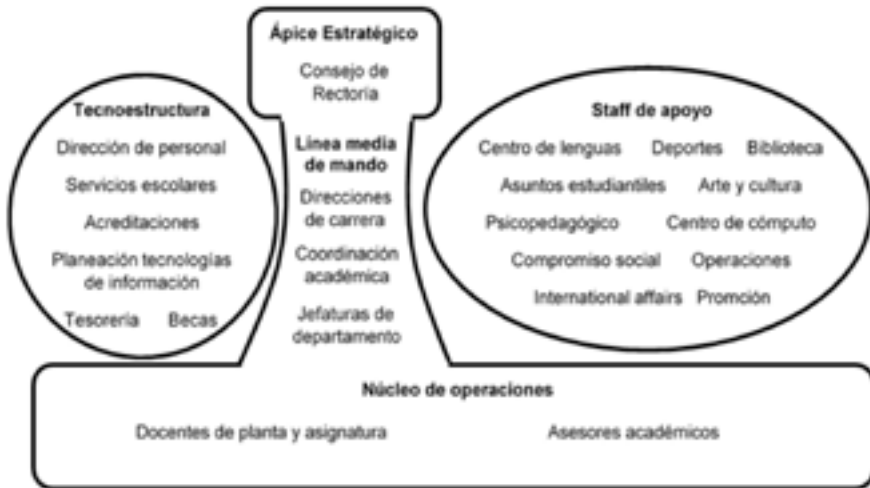
Modelos para la gestión del aprendizaje

La universidad, al igual que otras organizaciones, en su configuración estructural cuenta con cinco partes esenciales según Mintzberg (1984): un ápice estratégico en donde se concentra el poder de la toma de decisiones; la tecnoestructura que impone una fuerza de normalización en los procesos de trabajo a través del diseño de normas; el núcleo de operaciones que intenta minimizar la influencia de los administradores haciendo uso de su capacidad profesional; la línea media de mando la cual busca cierto grado de autonomía atrayendo poder desde el ápice y de ser necesario, del núcleo operativo y finalmente el *staff de apoyo*, que ejerce su máxima influencia apoyando al núcleo.

La figura 1 muestra las cinco partes de la organización para el caso de una universidad. El consejo de Rectoría conforma el ápice estratégico, mientras que las direcciones de carrera, las coordinaciones y las jefaturas de departamento se ubican en la línea media de mando. La tecnoestructura generalmente es poco desarrollada debido al alto grado de especialización del núcleo operativo, en este caso, el cuerpo docente y el personal que realiza funciones de asesoría. Al tratarse de una burocracia profesional, los y las docentes operan con cierto grado de autonomía y no es posible normalizar sus actividades; en todo caso, puede

normalizarse el perfil de contratación. Por lo que respecta al *staff de apoyo*, puede observarse que es bastante robusto y queda completamente al servicio del núcleo de operaciones en donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Figura 1. Las cinco partes de la estructura de la universidad



Fuente: Elaboración propia con base en Mintzberg (1984).

Al configurarse como una burocracia profesional, el núcleo operativo tiende hacia la descentralización tanto en su dimensión vertical como horizontal (Mintzberg, 1984). Si bien existe un alto grado de independencia entre el trabajo realizado por cada docente o asesor y el de sus colegas, la descentralización vertical es más compleja, pues persiste una supervisión directa que proviene desde el ápice estratégico, desciende por la línea media de mando y desemboca en el núcleo. Algunos instrumentos empleados para ejercer control sobre la operación son las evaluaciones de desempeño del cuerpo docente, no solo desde la perspectiva de los alumnos, sino desde una serie de requisitos normalizados por la

institución que dan cuenta de su productividad. Debido a lo anterior, la universidad también adopta rasgos de una burocracia maquinal.

Las configuraciones estructurales de burocracia profesional o burocracia maquinal, generan una forma de organizar y distribuir el trabajo dentro de la institución, lo anterior, bajo el supuesto de que el entorno en el cual esta se sitúa, es lo suficientemente estable y predecible para alcanzar los objetivos planteados. Con todo, sabemos que ese no es el panorama actual ni futuro de la universidad. Solo basta con ver los estragos que ha generado la reciente pandemia de COVID-19 en el sector de educación superior. De cara a la *nueva normalidad*, “es posible vislumbrar las hendiduras, las grietas, la apertura por donde podemos actuar desde lo educativo, a través de la operación pedagógica capaz de producir el dispositivo para la construcción del currículo incierto” (de Alba, 2020).

¿Evaluar lo intangible?

De acuerdo con House (1994), la evaluación supone adoptar un conjunto de normas, definir las, especificar la clase de comparación y deducir en qué grado el objeto satisface las normas; debe ser también, veraz, creíble y justa; tiene una función de supervisar y perfeccionar los programas, debe ser científicamente objetiva, utilizando instrumentos fiables, y ser susceptible a la verificación. En este sentido, la evaluación se vincula con la calidad. Es bien sabido que dicho término, tuvo sus orígenes en la industria de la manufactura bajo la filosofía de “cero fallas”. Con un notorio énfasis en la mejora de la productividad, la extrapolación del término y sus métodos al ámbito universitario, no han sido del todo favorables para las instituciones de educación superior (IES). Primero, porque a diferencia de las grandes fábricas, la universidad produce conocimiento, aprendizajes y saberes; pero sobre todo, forma individuos capaces de contribuir con su sociedad para el desarrollo de su país.

Si bien el entendimiento y aplicación de la calidad se ha dificultado en el área académica, lo cierto es que para poderla juzgar se requiere de una valoración. En cualquier proceso, existen una serie de controles desde que se recibe una materia prima, hasta que se obtiene el producto terminado. De esta forma, la calidad se refiere al cumplimiento de ciertas características y especificaciones que darán como resultado la satisfacción del cliente. Lo peculiar en el ámbito educativo es que la materia prima, el producto terminado y el cliente son, en esencia, lo mismo. Es decir, los alumnos son los “usuarios” de la educación, pero son ellos quienes se transforman a través sus procesos. La situación se complica al intentar proponer los controles de calidad que aseguren las características de un “producto terminado” que el cliente valorará.

El establecimiento de los diversos sistemas para el aseguramiento de la calidad, producto de la preocupación de gobiernos y autoridades educativas por cuantificar y evaluar las acciones de la educación superior respecto a su eficacia y eficiencia, han presentado algunas problemáticas. Una de las más importantes se derivó del reconocimiento de actividades medulares que, por su nivel de complejidad conceptual y abstracción, así como por la enorme variedad de escenarios en las que estas se desarrollan, eran difíciles de medir a través de instrumentos convencionales de evaluación.

Lo preocupante de este escenario es que dentro de la lista de actividades, se encuentran procesos vitales que en algunos casos son parte de los propósitos históricos y elementales de la educación superior, como la adquisición de habilidades, conductas y valores a través del aprendizaje, la calidad del desempeño docente en el aula, el establecimiento de una “cultura profesional firmemente arraigada, que comprometa al profesorado y otros partícipes importantes con valores de conducta, estándares altos de idoneidad docente y una orientación al interés público” (Stein & Tommasi, 2006, p. 243). o el impacto de la formación recibida dentro del campo laboral.

Partiendo de esta premisa, la evaluación de elementos intangibles como el grado de compromiso docente o la enseñanza como insumo del aprendizaje, requiere de esfuerzos importantes durante prolongados lapsos de tiempo. Sin embargo, las autoridades optan por horizontes temporales muy cortos, en donde la continuidad de sus movimientos está sujeta a presentar ante la ciudadanía resultados positivos en el corto plazo (Stein & Tommasi, 2006), de manera que las estrategias de evaluación que proporcionen información después de este período de tiempo, no han tenido el mismo interés por parte de los organismos gubernamentales.

Naturalmente han existido esfuerzos por comprobar la calidad de estos procesos, pero no siempre con el objetivo puesto en la mejora, sino también como mecanismo de rendición de cuentas y aumento del control. Así, la verificación de la calidad puede tener varios enfoques: acreditación, auditoría, evaluación y verificación de estándares (Harvey, 2011). Las estrategias de medición y cuantificación han dado como resultado métodos de evaluación rígidos, como encuestas cuantitativas realizadas a los alumnos en donde plasman su percepción de la calidad de las clases recibidas, estudios de egresados que se concentran en la ubicación laboral o simplemente registros de asistencia de los profesores para medir el grado de compromiso, responsabilidad y profesionalismo del docente.

Sin embargo, estas estrategias no abordan los elementos intangibles de la educación, como el nivel de empatía que los estudiantes perciben con determinada práctica docente, o el grado de satisfacción que los egresados tienen de su desarrollo laboral y la relación que estos hacen con la formación recibida. Es importante mencionar que si bien la educación superior busca dotar al estudiante de elementos que favorezcan una calidad de vida no solo económica sino también emocional y social, es trascendental implementar estrategias que puedan contemplar

estos aspectos intangibles como componentes de los procesos de evaluación de la educación superior.

En el nivel de proceso, los expertos y las expertas (docentes) aseguran que los principales factores para el logro de la calidad son “la capacidad de comunicación del profesor con el estudiantado, el conocimiento del profesor sobre las materias a su cargo y la motivación que el profesor despliega en sus actividades docentes” (Marúm, Curiel y Rosario, 2015, p. 18). Los estudiantes coinciden con esta perspectiva. Pero, ¿es posible medir y cuantificar lo anterior? Quizá hasta cierto punto y es precisamente por esto que la evaluación, más que ser un número, debe trascender a ser una práctica integral orientada a una mejora del aprendizaje. En relación a esto, Paradeise y Thoenig (2017) mencionan que al existir elementos tan subjetivos como lo es el proceso enseñanza-aprendizaje, se debe ser moderado con las estrategias cuantitativas de evaluación, pues esta “es continua y parece interminable. El tipo de universidad excelsa [de gran prestigio y nivel internacional] evalúa el desempeño de sus facultades y unidades durante todo el año académico, lo que resulta muy demandante para los evaluadores y evaluados”.

De esta reflexión, los autores destacan el papel que los académicos tienen, no solo evaluando a sus alumnos, sino también a otros académicos a través de una dinámica donde los roles de evaluado y evaluador se van rotando con el tiempo. La docencia, al ser un aspecto subjetivo, es más fácil que sea sometida a juicio por individuos que conocen la práctica académica. Naturalmente en este modelo de valuación prevalecen los juicios cualitativos y “sistemáticamente no se utilizan métricas para correlacionar el volumen [de evidencias documentales como publicaciones y capacitaciones], con la calidad” (Paradeise & Thoenig, 2017, p. 122).

Trasladando este precepto de la autoevaluación al campo del aprendizaje, López-Pastor, González, y Barba (2005), mencionan que la formación de personas responsables requiere dar responsabilidad y favorecer

la implicación del alumnado en los procesos de enseñanza, incluida la evaluación. A su vez, defienden la idea de que a través de mecanismos de evaluación compartida se genera una educación democrática, participativa, crítica y dialógica, indispensable si se toma como punto de partida, la vinculación socialmente responsable que las universidades contemporáneas deben establecer con las comunidades, para la resolución de problemáticas comunes.

Es importante mencionar que herramientas como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación permiten desarrollar capacidades de autogestión del conocimiento, volviendo al estudiantado más consciente de su rol en el proceso educativo. La primera permite al estudiante reflexionar sobre su propio desempeño, mientras que la segunda, brinda la oportunidad de que los y las estudiantes reciban retroalimentación de aquellos compañeros y compañeras más experimentados. Por su parte, la heteroevaluación es aquella que ocurre entre personas con distinto nivel en la estructura del sistema escolar (Gavotto-Nogales, Glaserman Nogales y Castellanos Pierra, 2015). Estos esquemas permiten que los involucrados directamente dentro del proceso educativo consideren en la ponderación de la calidad educativa, características que los aspectos cuantitativos, (por lo regular establecidos por un ente externo al proceso de aprendizaje), no pueden atisbar. En relación a esto, los autores mencionados comentan que:

En la mayoría de los casos, la implicación sistemática del alumnado en este tipo de procesos está directamente relacionada con la adquisición de las habilidades y recursos que se requieren para aprender a hacer las cosas de un modo cada vez más autónomo. Si entendemos que la educación debe ir orientada a la formación de ciudadanos libres, autónomos y críticos, los procesos de evaluación compartida resultan ser unas estrategias didácticas fundamentales en dicho proceso educativo. (López-Pastor, González y Barba, 2005, p. 4)

Gessa Perera (2011) menciona que las evaluaciones participativas “no rechazan los presupuestos de la evaluación tradicional, sino que los incluye en una propuesta complementaria que añade y potencia nuevos planteamientos en un entorno de enseñanza orientada al aprendizaje”. Siendo así, a través del uso de distintos tipos de evaluación es posible detectar los aspectos intangibles del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que al incorporar distintos criterios y distintos actores, se inhibe la desatención a los aspectos cualitativos de la educación, contribuyendo a su vez, a la imparcialidad de la evaluación.

Renovando la evaluación del aprendizaje

La evaluación no es en sí misma un fin; utilizar instrumentos pertinentes de medición para el aprendizaje que alcanzan los alumnos de una institución o sistema educativo, solamente tendrá valor, en medida en que los resultados se aprovechen para el mejoramiento de tales instituciones o sistemas. De tal manera, que su finalidad debe estar orientada a potencializar la calidad de las IES. Entonces, ¿por qué medir con los mismos instrumentos o mecanismos, el aprendizaje del estudiantado en los tiempos que demandan un conocimiento en constante transformación?

Mantener una buena educación implica diversos elementos relacionados con los valores, en este sentido, una evaluación que tome en cuenta los componentes intangibles habrá de considerar otros actores, distintos mecanismos de trabajo y esquemas de comunicación multidireccionales; por lo que una heteroevaluación ha de posibilitar nuevas estrategias en la búsqueda de esa educación deseable. No obstante, las políticas de calidad que se han establecido en estructuras educativas se alejan del contexto envolvente al que son sometidas las y los estudiantes, ya que fijan y direccionan su atención al control del profesorado en las IES; logrando indicadores básicos que no demuestran lo que sucede al interior del aula o su nula relación con los componentes intangibles (Marúm Espinosa, 2015).

Actualmente, los modelos de gestión utilizados en las universidades han reconocido la importancia de integrar al estudiantado como un actor esencial en el desarrollo de estrategias relacionadas con el binomio evaluación-calidad. El modelo holístico para la calidad de la educación superior de Srikanthan y Dalrymple (2007) propone un esquema orientado a la gestión del aprendizaje, reconociendo que el mayor reto para su implementación es el desarrollo de patrones de interacción y gobernanza que nutran los valores fundamentales de la organización: compromiso, colaboración y transformación. Dicho modelo logra ser lo suficientemente independiente de las métricas, buscando que los resultados se orienten a motivar el aprendizaje.

En búsqueda de la universidad que aprende

A lo largo de la historia de las universidades, se pueden detectar importantes cambios que han acontecido en el devenir de la educación superior, cambios que se suceden bajo el supuesto de “la educación superior además de cultivar el conocimiento, de promover la investigación, generar el avance científico y tecnológico de un país, construye todo un ideario político y cultural, y en definitiva crea y recrea un conjunto de valores” (Morales, Reséndiz y Haro, 2014, p. 7). Por esta razón, la transformación ha de centrarse en los modelos de gestión, de tal manera que permita nuevos elementos flexibles tanto para componentes tangibles e intangibles.

La propuesta es utilizar un modelo holístico para la gestión de la calidad en la educación según lo plantean Srikanthan y Dalrymple (2007), el cual consta de dos dominios inmersos en un ciclo de aprendizaje continuo. Primero, el dominio del cambio permanente, constituido por los tres valores fundamentales (compromiso, colaboración y transformación) de la institución; este repercute sobre el dominio de la acción, en donde las ideas de cambio y transformación interactúen con las teorías, métodos y herramientas, así como con la innovación de

elementos estructurales, permitiendo la generación de conocimiento y habilidades.

Sin embargo, contrarrestar los efectos de los modelos administrativos en el área educativa no será tarea fácil, pues implica posicionar nuevos enfoques, dimensiones, estructuras y actores; posibilitando la instauración de un nuevo modelo que tome en cuenta al estudiantado y a otros actores, como agentes clave en el proceso de evaluación. Es por esto, que considerando las particularidades y especificidades de la *reingeniería*, esta puede implementarse de manera pertinente y disruptiva para los procesos de evaluación, al interior de las universidades.

Reingeniería para los procesos de evaluación

La *reingeniería* se conceptualiza como “la revisión fundamental y rediseño radical de procesos para alcanzar mejoras espectaculares en medidas críticas de rendimiento” (Hammer y Champy, 1994, p. 34). Esta es promovida a través de tres fuerzas: los clientes, la competencia y el cambio, que en el contexto universitario se traducen en el alumnado, las otras instituciones de tipo superior y las demandas de un entorno (mercado laboral, sociedad) vertiginosamente cambiante. Michael Hammer, a quien se le atribuye este concepto, resalta cuatro características que toda reingeniería debe observar: fundamental, radical, espectacular y con un enfoque a procesos. Su implementación conlleva la unificación de tareas, la participación de los trabajadores en la toma de decisiones, un orden natural de procesos, reducción de controles y operaciones híbridas.

Asimismo, Casassus indica que la reingeniería trata de “re-equilibrar la relación de la organización con el contexto” (2002, p. 13), utilizando la innovación como estrategia. En este sentido, se busca realizar transformaciones trascendentales y no solo pequeños cambios paulatinos; para poder lograrlo se necesita instaurar la idea del “deber ser”, aún

combatiendo con los esquemas mentales de los involucrados, sus ideales, valores, juicios, rutinas y creencias institucionales. Por otra parte, existen una serie de etapas o fases que se aplican en la reingeniería de procesos: 1) preparación del cambio, 2) planeación del cambio, 3) diseño del cambio; y 4) evaluación del cambio (Manganelli y Klein, 1995). Dichas fases dan apertura a realizar las transformaciones pertinentes en los procesos de evaluación en las IES, posibilitando la implementación de una reestructuración radical.

Actualmente, la educación superior exige reestructurar sus procesos al interior de las instituciones, de tal forma que le permite grandes mejoras para poder evolucionar, tal y como lo ha venido haciendo por cientos de años. Requiere, configurar sus esquemas lineales y fabriles hacia otros que incluyan la innovación, desarrollo de la creatividad, responsabilidad social, la inclusión y equidad, para el mejoramiento de la formación estudiantil. La reingeniería requiere de cambios en los paradigmas, pasar de áreas por departamentos al trabajo en equipo, el personal mantiene libertad y es bidireccional en la comunicación, la evaluación incluye como eje a las alumnas y los alumnos, la estructura se vuelve de forma mayormente horizontal, y las autoridades serán líderes con sólidas habilidades para gestionar una institución basada en el conocimiento (Hammer y Champy, 1994).

Cabe mencionar que Manganelli y Klein (2004), observan que, dentro de las transformaciones es necesario modificar las particularidades que fundamentan al modelo, aspectos de sistemas, políticas institucionales y estructuras jerárquicas. De tal manera que plantea un modelo de 5 etapas denominado “*reingeniería rápida*”; las etapas deben realizarse de forma secuencial: 1) preparación, 2) identificación, 3) visión, 4) solución y 5) transformación.

Con la intención de evidenciar un ejercicio de reingeniería, se propondrá el caso de una institución privada de élite en educación superior, situada en la ciudad de Zapopan, Jalisco, a la cual nos referiremos

como “**Institución A**”, esto con la finalidad de respetar y hacer cumplir sus estatutos de confidencialidad. Se demostrarán las estrategias actuales de evaluación en sus programas educativos, seguidamente se podrá visualizar el esquema por el cual transita la evaluación, y finalmente se presentará el nuevo esquema de evaluación, aplicando la reingeniería como una metodología innovadora que permita incluir los aprendizajes experienciales de las y los estudiantes, así como de nuevos actores en la interacción.

Esquemas de evaluación actual

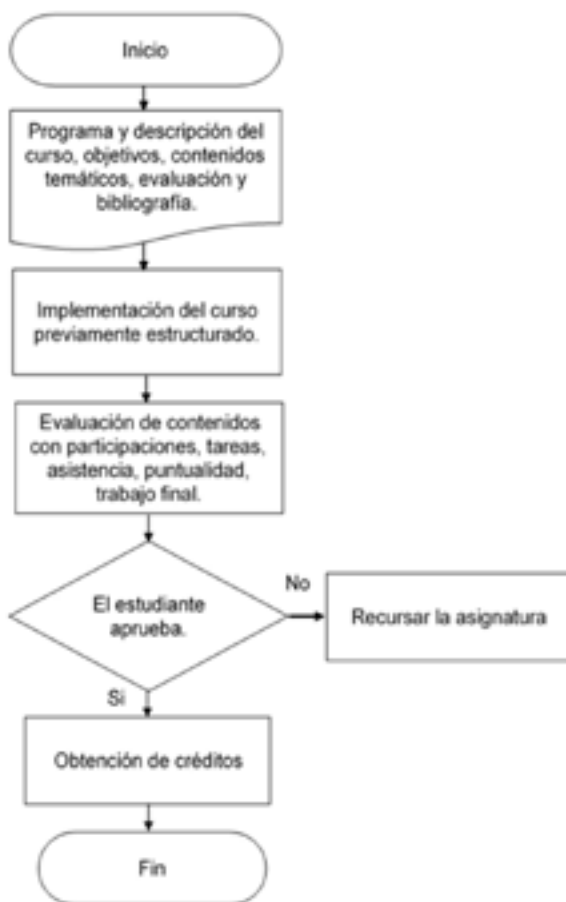
El modelo de evaluación que se ha realizado en la Institución A, es en general el más adoptado por las instituciones de educación superior; en un inicio su base se halla en el diseño del curso con sus especificidades (duración, tópicos, asignaciones, evaluación y referencia bibliográfica), por lo tanto, al iniciar los períodos académicos, este se imparte nuevamente a los estudiantes [sin considerar las experiencias previas, con relación a la implementación del mismo curso], por lo que la evaluación que se realiza es lineal por parte del docente, quedando en su juicio la emisión de calificaciones, con base en trabajos, participación, asistencia, exámenes, etc. En algunas ocasiones, se convocan a profesionales externos a la institución para la evaluación de proyectos en donde los y las estudiantes tienen la oportunidad de demostrar “todo lo aprendido” durante el curso.

Al analizar el reglamento general de la Institución A (versión 2017), en su capítulo de evaluación del aprendizaje, se indica que los métodos de evaluación deben atender en todo momento los principios de justicia, de equidad y de retribución de merecimientos, por lo que los exámenes son una oportunidad para demostrar los conocimientos adquiridos por el esfuerzo realizado individualmente. Posteriormente hace mención de los trabajos, tareas y proyectos, pero dejándolos en segundo plano. Si bien se establece que cada materia será evaluada de acuerdo con crite-

rios establecidos por el Comité Directivo de cada Escuela o Facultad y el catedrático titular, el reglamento privilegia la aplicación de exámenes como instrumento de evaluación por excelencia.

La institución exige cuando menos, 2 períodos de evaluación parcial y uno final. En todos los casos, se hace referencia al examen, aunque también se indica que es posible incluir otros elementos, a consideración del profesor. También existe la posibilidad de acreditar algunas materias a través de “exámenes de suficiencia académica”. Esto, presentando de manera exclusiva, sin el compromiso de asistir a clase, un examen en donde el alumno o la alumna demuestre la integración de los conocimientos marcados en el plan de estudios. Lo anterior deja ver cómo persiste el paradigma de la evaluación tradicional, en donde solo a través de la percepción del docente, es posible emitir un juicio sobre el desempeño de las y los estudiantes. No obstante, es preciso puntualizar que este desempeño es en función de conocimientos, siendo que el plan de estudios también exige la evaluación de habilidades y actitudes. La figura 2 muestra el proceso de evaluación actual, donde se puede visualizar lo mencionado anteriormente.

Figura 2. Proceso actual de evaluación para el aprendizaje en asignaturas regulares



Fuente: Elaboración propia con base en la normativa de la Institución A.

Propuesta de reingeniería para la evaluación

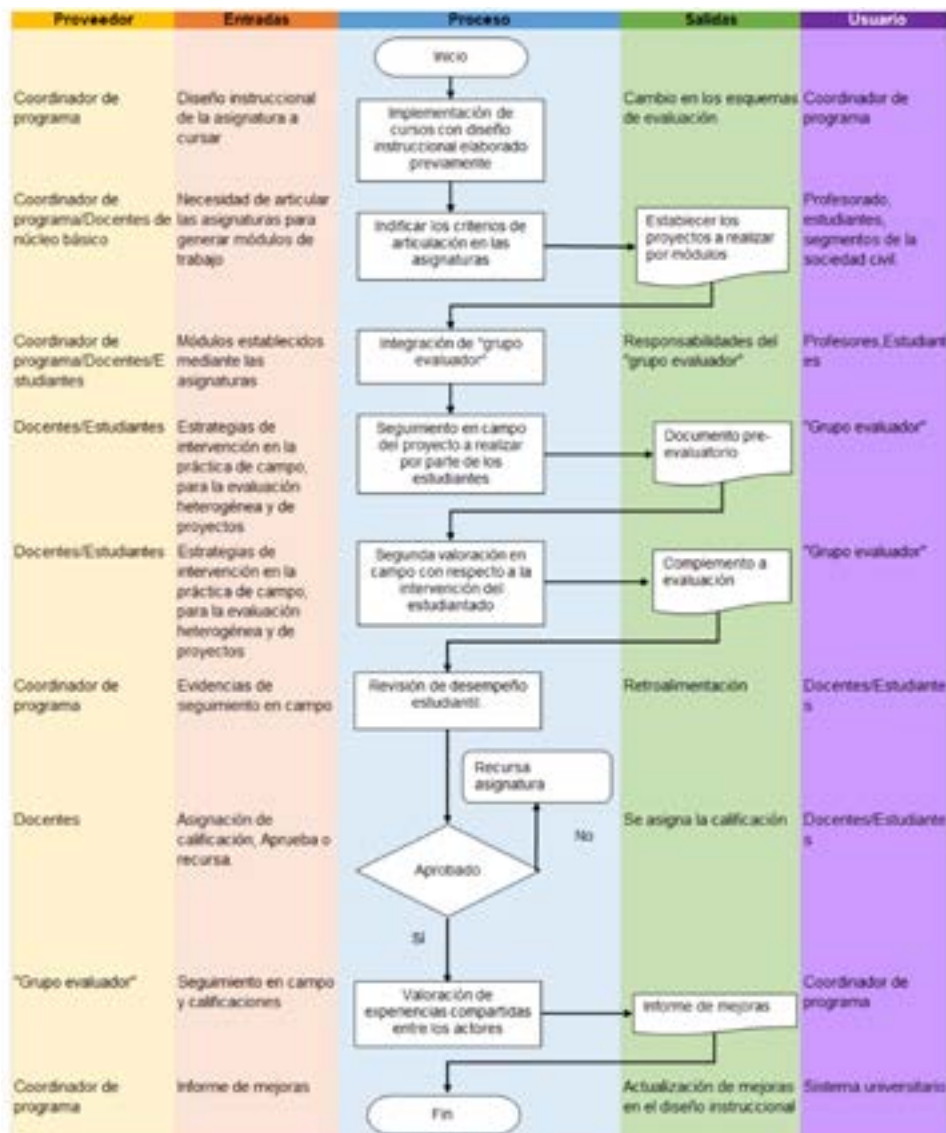
La importancia de incluir otros actores en el proceso de evaluación del aprendizaje, se debe a la inclusión de otras ópticas y perspectivas que colaboren de manera participativa en la formación del estudiantado, realizar una evaluación compartida enfatiza elementos de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; que se base en argumentos sustanciales, el intercambio de información y la toma de decisiones, para

poder realizar los acuerdos en las valoraciones necesarias “que amerita de esfuerzo y responsabilidad mutua sobre la base de los propósitos concebidos” (Tamayo, 2018).

Por esta razón, la propuesta que se dispone a efectuarse se basa en la participación colectiva y activa de antiguos y nuevos actores, que consideren las experiencias adquiridas a lo largo de la implementación de las asignaturas correspondientes al plan curricular. En la figura 3 se puede visualizar la reingeniería y el nuevo proceso. En primera instancia las asignaturas comienzan de forma regular para cada semestre con base en su diseño instruccional; seguidamente las materias se articulan de tal manera que puedan generar un proyecto con beneficio social en la comunidad o región cercana, donde se interactúe con agentes externos que se hallan situados en las localidades. De ahí que la tercera etapa sea la integración de un “grupo evaluador”, en ella se deben incluir los profesores responsables de cada una de las materias, el representante de la comunidad y las y los estudiantes.

Posteriormente, durante el desarrollo del proyecto existen dos visitas de seguimiento, en las que realizan retroalimentación al estudiante, la valoración sobre el desempeño por parte del grupo evaluador, así como los posibles ajustes que requiera el proyecto. Una vez que los resultados son obtenidos, se procede a asignar la calificación con base en la información recabada, para determinar si el alumno o la alumna aprueba la asignatura. Finalmente, se procede a la valoración de experiencias compartidas por parte de todos los actores, este último paso puede llevarse a través de un foro, taller, o mesa redonda, que posibilite la retroalimentación para las mejoras en las generaciones venideras.

Figura 3. Propuesta de reingeniería para el proceso de evaluación en asignaturas regulares en la institución A



Fuente: Elaboración propia.

Haciendo referencia al modelo holístico, los valores situados en el dominio del cambio permanente se reflejan en la colaboración y el compromiso de profesores, coordinadores y segmentos de la sociedad civil para promover el aprendizaje, así como en la integración de diversas asignaturas en un solo proyecto, a partir del cual se pretende una transformación, no solo de los y las estudiantes que lo lleven a cabo, sino también, de los agentes sociales beneficiados por su intervención. Lo anterior alimenta el dominio de la acción y converge, específicamente para el caso expuesto, con las teorías, métodos y herramientas para la evaluación del aprendizaje. Sin embargo, queda pendiente la innovación en el elemento estructural, pues se requiere replantear la normativa para introducir la nueva forma de evaluación sugerida, así como una estructura que permita efectuar la evaluación de este tipo.

Dicho así, es posible pensar en lo que Mintzberg (1984, p. 491) denomina como *adhocracia operativa*; en esta intervienen el núcleo de operaciones, la línea media de mando, el *staff de apoyo* y la *tecnestructura*. La figura 4 muestra cómo las partes antes mencionadas convergen en una “masa amorfa”. En este tipo de estructura el ápice estratégico desaparece, pues en todo caso, los directivos se vuelven colaboradores. Asimismo, se podría prescindir de la *tecnestructura* debido a que la *adhocracia* no recurre a la normalización. Con todo, destacamos el área de planeación de tecnologías de información debido a que puede proporcionar y normalizar la infraestructura tecnológica de la institución para poder concentrar una base de datos de proyectos y beneficiarios, así como el seguimiento de los y las estudiantes. El núcleo de operaciones, la línea media de mando y el *staff de apoyo* trabajan en conjunto en la generación de proyectos *ad hoc*.

Figura 4. Estructura adhocrática operativa para la evaluación institucional



Fuente: Elaboración propia con base en Mintzberg (1984).

Conclusiones

Al igual que la sociedad, los sistemas de educación superior son susceptibles a fuertes desequilibrios provocados por cambios radicales. ¿De qué manera y en qué sentido cambiará la sociedad y en consecuencia sus necesidades?, es incierto; solo existe certeza en que los cambios disruptivos se presentarán de manera constante, por lo que formar profesionistas con capacidad de adaptación, producto de una sensibilidad a los problemas sociales que se avecinan, es necesario.

En este sentido, la gestión juega un papel trascendental, ya que debe mediar entre lo posible y lo ideal, buscando evitar en la medida de lo posible, un alto nivel de resistencia por parte de la organización y al mismo tiempo, garantizando la calidad académica a través de un aprendizaje significativo, trascendente y basado en la participación de los involucrados. Por tal motivo, las autoridades educativas deben generar estrategias de atención inmediata para la intervención de una forma racional, considerando los desequilibrios en la sociedad.

Eventos como la reciente pandemia de COVID-19 ha puesto en el límite a las instituciones de educación superior, demandando una aten-

ción estudiantil disruptiva; además, trajo consigo la idea de replantear los esquemas de enseñanza, aprendizaje y evaluación al interior de las asignaturas. Asimismo, se hizo evidente la diferenciación en cuanto a los recursos que poseen las y los estudiantes, al situarse en un modelo escolarizado. Se ha insistido en la urgente necesidad de realizar otras formas de evaluación, incluir nuevos actores en el proceso, hacer las enseñanzas más experienciales para el alumnado; dejar de atender indicadores orientados a un sistema mecanizado, puesto que no responde a la heterogeneidad y diversidad de la realidad en nuestras instituciones de educación superior.

Naturalmente la generación de un ambiente de enseñanza participativo, requiere de la implementación de los principios de la reingeniería en todos los procesos, incluidos los de evaluación del aprendizaje. A su vez, la reingeniería debe establecer un ambiente de flexibilidad organizacional por parte de las instituciones de educación superior, ya que es común encontrar escenarios en donde las altas expectativas y metas académicas, se ven obstaculizadas por burocracias fabriles que funcionan en esquemas de rigidez, inhibiendo la innovación educativa a través de criterios administrativos que si bien son conocidos, no pueden evaluar aspectos intangibles de la educación.

A través de esta propuesta de reingeniería para el proceso de evaluación de la “Institución A” fue posible abordar la implementación de un modelo holístico orientado a la gestión del conocimiento en instituciones de educación superior. Basado en el modelo de la organización que aprende, el modelo holístico orienta sus valores fundamentales de compromiso, colaboración y transformación, hacia acciones específicas sustentadas en las teorías, métodos y herramientas de la evaluación del aprendizaje, en este caso, generando la necesidad de un cambio en la normativa institucional, así como en la estructura requerida para el proceso. De esta forma, la adhocracia operativa para la generación

de proyectos *ad hoc* destaca como alternativa para culminar un primer trayecto en el ciclo de aprendizaje de la institución.

Bibliografía

- De Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19. Futuro incierto. En IISUE (2020), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 289-294). México, UNAM. <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>
- Economist Intelligence Unit. (2020). *New Schools of Thought: Innovative models for delivering higher education*. Londres, Reino Unido, Economist Intelligence Unit.
- Gavotto-Nogales, O. I., Glasserman Morales, L. D. y Castellanos Pierra, L. I. (2015). Formative Assessment as an Essential Competence of University Teachers. *Journal of Research & Method in Education*, 5(3), 44-47. <https://doi.org/10.9790/7388-05344447>
- Gessa Perera, A. (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 354, 749-764.
- Hammer, M. & Champy, J. (1994). *Reingeniería: Olvide lo que usted sabe sobre cómo debe funcionar una empresa. ¡Casi todo está errado!* Colombia, Editorial Norma.
- Harvey, Lee (2011). Defining Quality. Contemporary Threats and Opportunities. Proceedings of the Conference of the Magna Charta Observatory. Bologna, Italia, Bologna University Press, 145-171. <http://www.magna-charta.org/resources/files/atti-2011>
- Latapí Sarre, P. (2008). *Una buena educación: Reflexiones sobre la calidad*. México: Editorial Santillana/Universidad de Colima.
- López-Pastor, V., González, M. y Barba, J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem: Didáctica de la educación* (17), 21-37.

- Manganelli, R., & Klein, M. (2004). *Cómo hacer reingeniería*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Marúm, E., Curiel, C. y Rosario, V. (2015). *Estudiantes frente al espejo. Percepciones de la calidad educativa en programas de licenciatura y posgrado en México*. México: Editorial Universidad de Guadalajara (1a ed.).
- Marúm Espinosa, E. (2015). Del aseguramiento de la calidad a la mejora de la calidad en la educación superior en iberoamérica impactos y desafíos de la acreditación y la certificación. En: Elia Marúm Espinosa y Víctor Manuel Rosario Muñoz (coords). *La calidad del pregrado y posgrado. Una mirada iberoamericana*. México: Universidad de Guadalajara/CONACyT. http://idiiei.org/images/documentos/Memorias_PDF_CIAC2012.pdf
- Mintzberg, H. (1984). *La estructuración de las organizaciones*. España: Ariel.
- Mora, J. G., Carot, J. M. y Conchado, A. (2010). *Informe resumen de los resultados del proyecto: PROFLEX en Latinoamérica*. España: Universidad Politécnica de Valencia.
- Morales, B. H., Reséndiz, M. E. y Haro, K. L. (2014). Los retos y desafíos de la educación superior de México ante la globalización. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* (12), 1-15.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Paradeise, C., y Thoenig, J. C. (2017). *En busca de la calidad académica* (1a ed.). (M. Pimentel, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Parra-Sandoval, M. C., Bozo de Carmona, A. J. & Inciarte González, A. (2010). *University: The Last Call?*. Caracas, Venezuela: Ediciones Astro Data.
- Srikanthan, G.; y Dalrymple, J. F. (2007). A conceptual overview of a holistic model for quality in higher education. *International Journal of Educational Management*, 21 (3): 173-193.

- Stein, E., y Tommasi, M. (2006). *La política de las políticas públicas. Progreso económico y social en América Latina. Informe 2006* (1a ed.). Washington, Estados Unidos, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Tamayo, R. (2018): Heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida: consideraciones conceptuales, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (octubre 2018) <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/10/heteroevaluacion-autoevaluacion.html>

Modelos de financiamiento en el mundo y su relación con el modelo de la Universidad de Guadalajara

MARÍA ISABEL MARDUEÑO MORENO¹⁷
RUBÉN JUAN SEBASTIÁN GARCÍA SÁNCHEZ¹⁸

Resumen

El propósito de este ensayo es reflexionar en torno al financiamiento de la educación superior. Para ello, a partir de la revisión de la literatura, es que se pretende responder a la pregunta ¿cuál es la experiencia de modelos de financiamiento de la educación superior en el mundo y cómo se relacionan con el modelo de financiamiento en la Universidad de Guadalajara? Concluimos que existe similitud en los modelos de financiamiento y ciertas tendencias, en donde el enfoque de gestión incorporado del mundo empresarial, se ha visto permeado en la mayoría de los modelos aquí mencionados: el discurso de la calidad, la evaluación, la acreditación son ejemplo claro de esto, y la Universidad de Guadalajara participa de todos ellos.

Abstract

The purpose of this essay is to reflect on the financing of higher education. To do this, from the literature review, is that it is intended to answer the question what is the experience of higher education funding models in the world and how do they relate to the funding model at the Univer-

¹⁷ Estudiante de la Maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior.

¹⁸ Profesor de la Maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara.

sity of Guadalajara? We conclude that there is similarity in the financing models and certain trends, where the built-in management approach of the business world has been permeated in most of the models mentioned here: quality discourse, evaluation, accreditation are clear examples of this, and the University of Guadalajara participates in all of them.

Introducción

Desde sus orígenes en la Baja Edad Media, la Universidad ha sido resultado del proceso de reorganización social y cultural de la Europa Medieval, donde el aumento de la población, los cambios en la organización social, el surgimiento del afán del saber, así como la aparición del oficio de enseñar, se convirtieron en las circunstancias favorables para su surgimiento (Tünnermann, 2003). No obstante, al siglo XXI, la Universidad sigue pasando por procesos sociales, culturales, económicos, políticos, que van creando la necesidad de cambio y adaptación de estas mismas a los nuevos escenarios educativos, y uno de ellos, el relacionado con el financiamiento de la educación superior.

Organismos internacionales ponen especial énfasis en el tema del financiamiento de la educación superior, pues se ha demostrado en diversos estudios que la educación contribuye al progreso, permite el desarrollo de los países, el bienestar de los individuos, entre muchos otros beneficios. Brunner (2007) sugiere que la universidad debe planificar internamente sus esfuerzos y recursos; y que debe tomar parte en la discusión de los grandes problemas nacionales y que, para poder operar este proceso de racionalización interna, la universidad tendría que hacer frente a cambios de estructuras, los que implican transformaciones muy profundas.

En este marco, en el presente ensayo se pretende realizar una reflexión en torno a los modelos de financiamiento de la educación superior. A partir de la revisión de la literatura, es que se responde a la

pregunta ¿cuál es la experiencia de modelos de financiamiento de la educación superior en el mundo y cómo se relacionan con el modelo de financiamiento en la Universidad de Guadalajara?

Para tal efecto, el trabajo se divide en cuatro apartados: el primero de ellos aborda a la educación superior y el proceso presupuestal; en un segundo se habla de la financiación de la educación superior; posteriormente se explican los modelos de financiamiento de la educación superior en el mundo; para finalmente hablar del caso de la Universidad de Guadalajara.

Educación Superior y proceso presupuestal

En materia de políticas públicas, el proceso presupuestal es un tema importante porque de acuerdo a él, es que se logra cumplir con los objetivos, metas y estrategias que se proponen para atender ciertos problemas sociales. Scartascini y Stein (2009) mencionan que los recursos públicos son escasos y tienden a ser competitivos, por lo que son asignados a prioridades políticas, una de ellas: la educación superior.

El proceso presupuestal se compone de etapas y no está separado del proceso general de formulación de políticas públicas, sino que es una parte de él.¹⁹ Dichas etapas son: 1) elaboración del presupuesto; 2) aprobación; 3) ejecución; y 4) control. Es sustancial destacar que en el proceso presupuestario existen múltiples actores, quienes tienen diferentes intereses, motivaciones e incentivos,²⁰ conjuntamente por un marco institucional que se compone de reglas, procedimientos y prác-

¹⁹ El ciclo de una Política Pública, de acuerdo con Roth (2018), se compone de las siguientes fases: Fase 1 identificación de un problema. Fase 2 Formulación de soluciones o acciones. Fase 3 Toma de decisiones. Fase 4 Implementación. Fase 5 Evaluación. En ellos es donde encontramos ubicados el proceso presupuestario el cual se compone de sus propias etapas como se menciona a continuación.

²⁰ Para mayor profundidad del tema se recomienda el trabajo de Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. México: Alianza Editorial Mexicana.

ticas formales y reales,²¹ además de la argumentación y persuasión que se requiere para su formulación,²² lo cual hace evidente la complejidad de este proceso presupuestario (Scartascini y Stein, 2009).

No olvidemos que las instituciones de educación superior, son organizaciones que forman parte de la causa y consecuencia de la forma en que los seres humanos nos organizamos para convivir; es resultado de acuerdos; es producto directo de las disputas por el poder; ofrece reglas; es producto de una construcción histórica; puede producir certidumbre; tiene normas jurídicas producto de valores sociales aceptados; y es expresión de relaciones de poder (Merino, 2013). Esto hace que se vea aún más complejo el proceso presupuestario.

Por otra parte, la educación superior trae consigo beneficios individuales y sociales. Estudios realizados por organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial, la Unesco, destacan la importancia del conocimiento para el desarrollo económico, pues la capacidad de una sociedad por generar, adaptar y aplicar el conocimiento es fundamental para el crecimiento económico sostenido y mejorar los niveles de vida (Salmi, 2017).

A su vez, las universidades desempeñan un papel importante en la promoción de la democracia; la ciencia contribuye a la economía porque se pueden prevenir enfermedades, no solo tratarlas; los ingresos salariales de los graduados son más altos; las personas con este nivel educativo son menos dependientes de programas de bienestar social, tienden a estar en mejor salud; son menos propensos a participar en actividades criminales; entre muchos otros beneficios. Las universidades son generadoras de conocimiento, fungen un papel de educadoras, crea capital humano que resuelve problemas sociales. En las universidades se

²¹ North (2014) hace alusión a limitaciones formales y limitaciones informales en el marco del Neoinstitucionalismo.

²² Majone, G. (2000). *Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas*. México, Fondo de Cultura Económica.

propicia la innovación; se crea vínculo con otros sectores, así como es un agente de cambio (Salmi, 2017).

Por tanto, el proceso presupuestario toma real importancia. No puede separarse el proceso presupuestario de las funciones de la universidad, porque depende de este que las universidades sigan cumpliendo sus propósitos, a corto, mediano y largo plazos.

Financiación de la educación superior

A nivel internacional existen factores que han influido en los países en las tendencias de la financiación de la educación superior. Entre ellos se destaca el fenómeno de la expansión masiva de la educación superior, donde se mostró la incapacidad del Estado por financiarla, y la consiguiente aparición del sector privado. Surge la base de la distribución de costes donde padres y estudiantes pagan un porcentaje de la matrícula. Otro factor ha sido la demanda pública de rendición de cuentas y una buena relación de calidad-precio, la aparición de proveedores extranjeros de educación; y la necesidad de ajustar la financiación del Estado para reducir la creciente disparidad (Sanyal y Martín, 2006).

Si bien, el financiamiento de la educación superior de cada país se ha visto influenciado por estos factores, cada uno de ellos tiene sus propias características, es decir, cada país ha implementado diferentes estrategias para financiar la educación superior de acuerdo a su contexto. Sin embargo, lo que es innegable –dice Sanyal y Martín (2006)– es que la necesidad de buscar fuentes de ingresos diferentes del Estado se ha convertido en un punto importante para todo el mundo.

Uno de los datos relevantes que van mostrando estos autores, es la estrecha relación entre la misión de la educación superior con la forma de financiación. Distinguen la financiación de la educación superior por parte de fuentes gubernamentales cuya misión es:

Serán el suministro de mano de obra del más alto nivel, la satisfacción de las necesidades sociales de educación superior, la garantía de la igualdad en la distribución de la educación superior y, más recientemente, la garantía de una gestión efectiva. (Sanyal y Martín, 2006, p. 54)

Por otra parte, la educación superior financiada por fuentes del sector privado, cuya misión responde a los intereses privados de los estudiantes, intereses religiosos (en el caso de las universidades privado-religioso) y dar servicio a los intereses privados de los estudiantes clientes y propietarios. Entonces hablamos de la educación como un producto que se comercializa, es decir, personas que compran educación superior. Para Brunner (2013) los modelos de financiamiento son de acuerdo a las fuentes de origen de los recursos, es decir, el gasto fiscal (por parte del Estado) y el gasto privado (por parte de los estudiantes y familias).

Sin embargo, en las últimas décadas se ha visto un fenómeno en donde el financiamiento de la educación superior ha tendido a la privatización. Encontramos entonces que existen instituciones privadas con ayudas gubernamentales, donde el gobierno proporciona un porcentaje del presupuesto; existen también instituciones privadas que son autofinancias e instituciones privadas con ánimo de lucro (Sanyal y Martín, 2006), o a lo que Brunner (2013) denomina como regímenes mixtos, es decir, el financiamiento puede ser público-privado.

Es de esta forma que los países han ido en búsqueda de obtener recursos no estatales, por lo que han encontrado otros métodos para generar ingresos, en los que se pueden destacar los siguientes: a partir de donantes adinerados y fundaciones (por ejemplo Estados Unidos); tasas de estudiantes extranjeros, alumnos que se autofinancian y programas especializados personalizados (Australia); patentes de investigación, licencias, derechos de autor, y gastos indirectos (Alemania); y actividades empresariales (Estados Árabes) (Sanyal y Martín, 2006).

A continuación, se abordarán algunos casos de los modelos de financiamiento en el mundo, con la finalidad de observar sus principales características, que finalmente nos permita reflexionar en torno al modelo de financiamiento de la Universidad de Guadalajara.

Modelo de financiamiento de la educación superior en el mundo

En la vasta literatura revisada encontramos que existen diversos estudios que han intentado explicar el financiamiento de la educación superior. Ejemplo de ello, es el estudio realizado por López, Sanyal y Tres (2006) quienes muestran las percepciones regionales sobre la financiación de la educación superior.

Como puede observarse en la Tabla 1, las diferentes regiones presentan sus propias características en cuanto a las formas de financiamiento de la educación superior. Encontramos que tiende el Estado a ser la principal fuente de ingresos, y existen mecanismos fuera del Estado para financiar la educación, se introduce las tasas de matrícula y el enfoque empresarial como forma para competir por recursos. En el caso de Asia Pacífico, los autores observan una necesidad de fomentar la cultura empresarial y de gestión y que las instituciones se centren en el rendimiento y adopten mecanismos de evaluación y se compita por la financiación (López, Sanyal y Tres, 2006).

El trabajo de Garritzmann (2016) aborda la política de las tasas de matrícula de la educación superior y subsidios en los países de la OCDE en el período de 1945-2015, en donde diferencia los sistemas de subsidios de matrículas entre las democracias más avanzadas, e identifica cuatro mundos de finanzas estudiantiles: 1) tasas de matrícula bajas y baja subvención (aquí ubicamos a México, Suiza, Alemania, Bélgica, España, Australia e Italia); 2) tasas de matrícula bajas y alta subvención (Finlandia, Dinamarca, Noruega y Suecia); 3) tasas de matrícula alta y

alta subvención (Estados Unidos, Inglaterra, Australia, Nueva Zelanda); y 4) tasas de matrícula alta y baja subvención (Corea del Sur, Japón y Chile). Desde ese enfoque explica que los sistemas de financiación de la educación superior de los países difieren considerablemente debido a la política (hipótesis partidista), al tiempo, y a las actitudes de las personas.

El estudio realizado por los autores Lebeau, Stumpf, Brown, Abrahão, Lucchesi & Kwiek (2012), comparan las tendencias actuales de la educación superior, mostrando el caso de Sudáfrica, Reino Unido y América Latina (el caso de Brasil, Chile y Argentina) e identifican que existe una tendencia mundial en los sistemas de educación superior, la cual radica en que estos son financiados con fondos públicos. Advierten que se ha introducido el enfoque de gestión importado del mundo empresarial, lo cual ha obligado a las universidades a buscar nuevas fuentes de ingresos. Además, advierten sobre cómo los recortes presupuestales tienen el potencial de transformar la esencia misma de la educación superior.

El caso del financiamiento de la educación superior en América Latina, Brunner (2013) identifica que en la mayoría de sus países poseen sistemas mixtos (público-privados) de provisión de educación terciaria, donde coexisten IES estatales y privadas sin subsidio estatal, además de una franja intermedia de IES privadas subsidiadas directa o indirectamente por el Estado. Dentro del sector de IES privadas se distingue un subsector de instituciones confesionales, especialmente universidades católicas; un subsector de universidades privadas no confesionales de elite y un amplio grupo de IES privadas universitarias y no universitarias con un carácter más marcadamente vocacional-laboral, con baja o nula selectividad académica, intensivas en el uso de docentes-por-hora, y que en conjunto impulsan la masificación de la matrícula atendiendo a alumnos provenientes de los grupos medio-bajos y bajos de la sociedad.

Tabla 1. Perspectivas regionales sobre la financiación de la ES

África	América del Norte	Estados Árabes	Asia Pacífico	Europa	América Latina
<p>Organizaciones que aportan fondos</p> <p>Fundaciones privadas</p> <p>Colaboradores privados</p> <p>Aumento de las tasas de matrícula</p> <p>Becas</p> <p>El incremento de fuentes de financiación no gubernamentales como los ingresos por asesoramiento e investigación</p> <p>Programas de préstamos</p> <p>Cobro de tarifas a los clientes</p> <p>La introducción de la mentalidad empresarial y de la cultura de la gestión está reduciendo costes</p>	<p>Prepago de la matrícula</p> <p>Planes de ahorro exentos de impuestos</p> <p>Descuentos en función de las necesidades familiares</p> <p>Planes de devolución condicionada a los ingresos</p>	<p>Tasas de matrícula.</p> <p>Donaciones</p> <p>Préstamos estudiantiles</p> <p>La participación del sector privado</p> <p>Usan las multinacionales para ofrecer formación especializada</p> <p>costeada por estas empresas</p> <p>Fondos externos para fundar instituciones de formación e investigación</p>	<p>Se necesita que se fomente una cultura empresarial y de gestión</p> <p>Requiere que las instituciones se centren en el rendimiento y adopten mecanismos de evaluación y se compita por la financiación</p> <p>Está surgiendo el sector privado</p> <p>En la mayor parte de los países en desarrollo, el Estado sigue siendo la principal fuente de financiación de la ES</p>	<p>El continente europeo ha seguido dependiendo en su mayor parte del Estado</p> <p>El Proceso de Bolonia destinado a crear un Espacio Europeo de Educación Superior uniforme, compatible y competitivo, reforme el sistema de financiación, e introduzca un elemento competitivo de cara a la investigación y a captar a los mejores estudiantes, profesores e investigadores</p>	<p>Se ha duplicado el presupuesto público en ES</p> <p>Se ha introducido tasas de matrícula</p> <p>Presupuesto por incentivos</p> <p>Fórmulas de financiación para reorganizar la asignación y el uso de los fondos en las instituciones públicas</p> <p>Sector privado ha aumentado en matrículas</p> <p>Fondos solidarios</p> <p>Préstamos estudiantiles</p> <p>La región ha traído varias IES extranjeras</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de López, Sanya, y Tres (2006).

La coordinación de los sistemas descansa en medida importante en mecanismos de mercado. Hay competencia entre instituciones, un mercado para docentes de educación terciaria y una mayoría de estudiantes paga directamente su educación. Por lo general los gobiernos tienen escasa influencia sobre las IES privadas de sus países. En esta mira, los gobiernos latinoamericanos se preocupan actualmente de guiar y regular las fuerzas del mercado, garantizar estándares de calidad, proteger a los estudiantes del fraude y regular la provisión en función de prioridades del desarrollo nacional y de objetivos de equidad social y competitividad económica. Últimamente, los gobiernos de Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Perú y República Dominicana impulsan políticas que apuntan en esas direcciones (Brunner, 2013).

Además, explica este autor cómo en América Latina los países usan *block grants* para financiar a las universidades públicas, cuyo monto se fijó en el pasado y se repite inercialmente cada año. Como estos fondos se entregan independientemente de los resultados de las instituciones, suele decirse que no las estimulan para mejorar la calidad y la pertinencia de sus programas y la eficiencia de su gestión.

En el caso del modelo de financiamiento de la educación en México, ha tendido a la rendición de cuentas, introducir mecanismos de evaluación para obtener recursos, la gestión ha sido orientada a los consumidores, se han incorporado criterios de desempeño en la asignación de recursos públicos, se intenta desarrollar un aparato administrativo capaz de producir información necesaria para alimentar la toma de decisiones y se introducen nuevos mecanismos de gestión y gobierno de las actividades académicas: evaluación, planeación estratégica, acreditación y transparencia (Tuirán y Muñoz, 2010).

Estos autores identifican que existen dos tipos de recursos que obtienen las universidades: los fondos extraordinarios y el subsidio ordinario. El primero de ellos permiten canalizar recursos hacia áreas críticas por su incidencia en la calidad educativa: profesionalización docente,

formación de cuerpos académicos, introducción de innovaciones pedagógicas en planes y programas de estudio, atención a problemas estructurales. Inversión a mediano y largo plazo. El segundo de ellos, el subsidio ordinario se destina al gasto corriente, sin embargo, en el caso mexicano, los fondos extraordinarios se han consolidado como mecanismos de asignación de presupuesto (Turián y Muñoz, 2010).

Financiamiento de la educación superior: el caso de la Universidad de Guadalajara

Si bien hasta este momento, el marco anterior nos ha introducido en el análisis del financiamiento de la educación superior, lo que se pretende ahora es entender cómo se lleva cabo el financiamiento en la Universidad de Guadalajara. Para ello, se revisaron documentos oficiales de la institución como dictámenes del presupuesto y el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2014-2030.

De acuerdo con el dictamen de presupuestación, la Universidad de Guadalajara es un organismo descentralizado del Gobierno del Estado, con autonomía, personalidad jurídica y patrimonio propios (UdeG, 2020). En su misión, encontramos que es

[...] una Red Universitaria de Jalisco, institución benemérita, pública, laica y autónoma, con compromiso social y vocación internacional; que satisface las necesidades educativas de nivel medio superior y superior con calidad y pertinencia. Promueve la investigación científica y tecnológica, así como la vinculación y extensión para incidir en el desarrollo sustentable e incluyente de la sociedad. Es respetuosa de la diversidad cultural, honra los principios humanistas, la equidad, la justicia social, la convivencia democrática y la prosperidad colectiva. (UdeG, 2020b)

Una de las grandes directrices que la Universidad asumió en su PDI, ha sido como una universidad transparente y financieramente responsable (UdeG, 2014). Además, se encuentra alineada a los grandes objetivos nacionales: debe fomentar la austeridad, el ahorro, la disciplina presupuestal, la transparencia y racionalidad en el uso, conservación y destino de los recursos, sin menoscabo de las funciones sustantivas (UdeG, 2020a).

De acuerdo con las Políticas y Normas del Presupuesto de Ingresos y Egresos, la Universidad debe fortalecer el sistema de evaluación del cumplimiento de las metas establecidas en cada proyecto, de forma tal que permita alcanzar los objetivos del PDI y de los planes de las entidades de la Red y maximizar la efectividad y eficiencia en el ejercicio de los recursos institucionales; así como promover e impulsar la captación de recursos mediante fuentes complementarias de financiamiento. (UdeG, 2020a). Al respecto, este documento plantea los tipos de ingresos que la universidad pueda tener: autogenerados y propios. A continuación, vemos en qué consisten:

Tabla 2. Ingresos

Ingresos autogenerados	Ingresos propios
Matrículas (nivel medio superior, técnico superior universitario y nivel superior) Matrículas de programas educativos autofinanciables (cursos, especialidades, maestrías y doctorados y Bachillerato General por Áreas Interdisciplinarias) Exámenes de admisión Exámenes Expedición de títulos Expedición de credencial de alumnos Expedición de credencial de aspirante Aportaciones voluntarias Certificaciones Revalidaciones Aranceles por Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (REVOE)	Servicios Donativos Arrendamientos Aportaciones extraordinarias Concesiones Ventas de formas Venta de productos Otras fuentes de financiamiento: ingresos generados por convenios o contratos celebrados con instituciones públicas o privadas.

Fuente: Elaboración propia a partir de UdeG, (2020a).

Como puede observarse, la Universidad de Guadalajara obtiene ingresos a partir de los métodos anteriores. A pesar que esta es pública, también recibe ingresos del sector privado, es decir, de cuotas que pagan padres de familia y estudiantes. No obstante, también se obtienen recursos a partir del Estado y la Federación. A continuación, se muestran los ingresos que la universidad obtuvo en los últimos tres años.

Tabla 3. Presupuesto anual y fuente de financiamiento

Año	Presupuesto Anual de Ingresos y Egresos	Fuente de Financiamiento
2020	\$14,128´041,620.00	Ingresos propios: \$ 1,837´145,669.00 Recursos Federales: \$6,166´550,224.00 Recursos Estatales: \$6,124´345,727.00
2019	\$13,742´073,848.00	Ingresos propios: \$ 1,946´846,963.00 Recursos Federales: \$5,733´230,734.00 Recursos Estatales: \$6,061´996,151.00
2018	\$13,398´636,627.00	Ingresos propios: \$1,769´522,079.00 Recursos Federales: \$5,745´230,734.00 Recursos Estatales: \$5,612´141,741.00

Fuente: Elaboración propia a partir del Dictamen del presupuesto inicial 2018, 2019 y 2020, de la UdeG.

Se identifica que el presupuesto ha sido incremental. Es decir, a cada año, el ingreso aumenta, independientemente de la fuente de financiamiento. Con esto comprobamos lo que dice Brunner (2013) cuando explica que los países usan *blocks grants* para financiar a las universidades públicas, cuyo monto se fijó en el pasado y se repite inercialmente cada año, sin embargo, la crítica que él hace es que esos fondos se entregan independientemente de los resultados de las instituciones, suele decirse que no las estimulan para mejorar la calidad y la pertinencia de sus programas y la eficiencia de su gestión.

La Universidad de Guadalajara también compete por la obtención de recursos. Ha introducido mecanismos del tipo fondos competitivos para iniciativas de calidad, convenios de desempeño, financiamiento basado en fórmulas y financiamiento por proyectos para transferir recursos adicionales al *block grant*. (Brunner, 2013). Ejemplo de ello es el Sistema Nacional de Investigadores (SIN), el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), el Programa de Estímulo al Desempeño Docente (PROESDE), entre otros.

En cuanto a la elaboración del presupuesto, encontramos que este se realiza por proyecto mediante el Sistema Integral de Información y Administración Universitaria (SIIAI) módulo de Planeación, Programación, Presupuestación y Evaluación (P3e), donde es imprescindible la identificación del origen de los recursos (UdeG, 2020a). Posteriormente se aprueba, se ejecuta y controla, de acuerdo con las etapas del proceso presupuestal.

Otra de las Políticas y Normas del Presupuesto de Ingresos y Egresos, de la Universidad, es que debe mantener la eficiencia en los procesos de registro, actualización, publicación y acceso de la transparencia de información pública institucional, en los términos establecidos por la ley en materia (UdeG, 2020). Este es uno de los principios de la Nueva Gestión Pública, por lo que confirma que el modelo de financiamiento de esta universidad sigue dichas políticas.

Conclusión

Los modelos de financiamiento de la educación superior en el mundo, podemos encontrar que tienen similitud, independientemente de las características de cada uno de los países, quienes buscan mediante diferentes métodos la obtención de recursos, donde el Estado es el principal financiador, sin embargo, se ha tenido una tendencia hacia la educación privada.

La experiencia nos dice que el Estado por sí solo, no puede solventar todo el gasto en educación (lo hemos observado hace unas décadas con la expansión masiva de la educación superior de los 80), por lo que la educación superior privada ha tenido su mayor impulso. En esta mira, los modelos de financiamiento deberán observarse con un lente de políticas comparadas, pues la experiencia de otros países puede servir para ver cómo les ha funcionado y ver qué es lo que pasa en la propia casa de estudios. Lo que me parece realmente interesante es cómo a pesar de las características independientemente de cada país, existen ciertas tendencias en los modelos de financiamiento, ¿serán esos los mejores?

Además, el enfoque de gestión incorporado del mundo empresarial, se ha visto permeado en la mayoría de los modelos aquí mencionados: el discurso de la calidad, la evaluación, la acreditación son ejemplo claro de esto, y donde la Universidad de Guadalajara participa en todos ellos.

La Universidad de Guadalajara, hemos visto que tiene un carácter autónomo, sin embargo, una de las principales fuentes de financiamiento es a partir del Estado y la Federación, pero, además, es generadora de ingresos propios. Lo interesante será reflexionar en torno al proceso presupuestal, ¿quiénes son los que toman las decisiones?, ¿por qué se priorizan algunos objetivos o estrategias?, ¿cuáles son los intereses que se encuentran inmersos en cada decisión presupuestaria?, ¿se logran los objetivos, metas y estrategias a corto, mediano y largo plazo a partir de contar con los recursos económicos?, ¿existe un impacto en la sociedad y en lo individual de las personas? En otras palabras, ¿se cumple la misión de la Universidad?

Bibliografía

- Brunner, J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. Universidad Veracruzana. Biblioteca Digital de Investigación Educativa. pp. 9-84.
- _____. (2013). *Financiamiento de la educación superior en América Latina: viejas y nuevas prácticas*. Lasa Forum. Universidad Diego Portales. 44(2), pp. 15-17.
- Garrizmann, J. (2016). The Politics of Higher Education Tuition Fees and Subsidies. In Julian L. Garrizmann, *The political economy of higher education finance. The politics of tuition fees and subsidies in OECD countries, 1945-2015*. Palgrave Macmillan, pp. 1-56.
- Lebeau, Y., Stumpf, R., Brown, R., Abrahão, M., Lucchesi, S. & Kwiek, M. (2012). *Who shall pay for the public good? Comparative trends in the funding crisis of public higher education, Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42:1, pp. 137-157.
- López, F., Sanyal, B. y Tres, J. (2006). Visión global de las percepciones regionales respecto a la financiación de la educación superior. La educación superior en el mundo. En: *La educación superior en el mundo 2006. Financiación de las universidades*. Barcelona: Mundiprensa.
- Merino, M. (2013). *Políticas Públicas. Ensayo sobre la intervención del Estado en la solución de problemas públicos*. México: Centro de Investigación y Docencia Económica.
- Sanyal, B. y Martin, M. (2006). Financiación de la educación superior: perspectivas internacionales En: *La educación superior en el mundo 2006. Financiación de las universidades*. Barcelona: Mundiprensa.
- Scartascini, C. & Stein, E. (2009). A new framework. En Mark Hallerberg, Carlos Scartascini & Ernesto Stein (Eds). *Who decides the Budget? A political economy analysis of the budget process in Latin America*. Massachusetts: Inter-American Development Bank & DRCLAS Harvard University, Cambridge.

- Salmi J. (2017). La contribución de la educación terciaria. En: *El imperativo de la educación terciaria. Perspectivas globales de la educación superior*. SensePublishers, Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6351-128-5_2
- Roth, A. (2018). *Políticas Públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Tünnermann, C. (2003). *La universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México: UDUAL, Cap. I. La universidad en la historia. pp. 15-51. <http://www.udual.org/CIDU/ColUDUAL/Tunner/capitulo1.pdf>
- Universidad de Guadalajara. (2014). Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030. Recuperado del sitio web http://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi-udg-2014-2030_v4.pdf
- _____. (2018). Presupuesto de Ingresos y Egresos 2018. http://www.cgadm.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/2018_presupuesto_inicial.pdf
- _____. (2019). Presupuesto de Ingresos y Egresos 2019. http://www.cgadm.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/presupuesto_inicial_2019.pdf
- _____. (2020). Dictamen del presupuesto inicial 2020. http://www.cgadm.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/dictamen_presupuesto_inicial_2020_ii-2019-2128.pdf
- _____. (2020a). Políticas y Normas del Presupuesto de Ingresos y Egresos 2020. http://www.cgadm.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/politicas_y_normas_del_presupuesto_de_ingresos_y_egresos_2020.pdf
- _____. (2020b). Misión y visión. <http://udg.mx/es/nuestra/presentacion/mision-vision>

Reingeniería en la Universidad de Guadalajara y sus implicaciones en la gestión de la internacionalización

NORA KARINA CHÁVEZ PÉREZ²³

Resumen

El presente trabajo plantea una reflexión acerca de la reciente reingeniería en la Universidad de Guadalajara (UdeG) y las implicaciones del cambio organizacional en la gestión de la internacionalización de la institución. Así como, la alineación del modelo de internacionalización a estas disrupciones y el rol de los recortes presupuestales en estas modificaciones y su efecto en la gestión de su proceso. En suma, se realiza un análisis crítico de las tendencias recientes en la gestión de la internacionalización en la Universidad de Guadalajara y lo que implica en otros procesos, aunque se admite que las reformas en la Universidad son necesarias existen cambios que son necesarios contemplar.

Palabras clave: internacionalización universitaria, reingeniería, gestión de la internacionalización.

Abstract

This document presents a reflection on the recent reengineering at the University of Guadalajara (UdeG) and the implications of organizational change in the management of the institution's internationalization. As well as, the alignment of the internationalization model to these

²³ Estudiante del doctorado en Gestión de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara. Becaria del CONACyT.

interruptions. The game of budget cuts in these modifications and their effect on the management of your process. In sum, the article constitutes a critical analysis of recent trends in the management of the University of Guadalajara and what it implies in other processes, although it does admit that reforms at the University are necessary but there are some changes that we have to keep it in mind.

Keywords: university internationalization, reengineering, internationalization management.

Introducción

En los últimos años han surgido herramientas para gestión de empresas que están siendo introducidas en las organizaciones con mayor o menor éxito en organizaciones no empresariales como las universidades. Una de las herramientas que mayor atención ha suscitado en los últimos años, es la reingeniería de procesos, la cual trata de mejorar sustancialmente los indicadores de rendimiento en una organización, en este caso sería de una institución educativa.

La reingeniería en la educación es una transformación radical de la organización y procesos para favorecer la calidad educativa desde la calidad profesional y humana del docente hasta la infraestructura y equipamiento y la gestión general de los directores de las instituciones educativas.

Las Universidades, en estos momentos donde existen constantes e inesperados cambios, tienen que ajustar su gestión a la transformación del entorno. En este documento se expondrá el caso particular de la Universidad de Guadalajara, que recientemente aprobó una reingeniería en la administración central de la Red Universitaria que funciona en todo el estado de Jalisco, lo que provocó cambios en la gestión de la internacionalización de la organización, que es uno de los ejes estraté-

gicos de la planeación institucional y de sus políticas de gestión de la calidad educativa.

Este documento se integra por los siguientes apartados, en el primer apartado se plantea un breve esbozo del origen de las teorías de la Reingeniería, así como la conceptualización de la internacionalización, su función y su adaptación a las Instituciones de Educación. En el segundo apartado, se hace una breve introducción a la Internacionalización en las IES. El tercer apartado, se aborda el escenario previo a la Reingeniería en la UdeG, así como, cuáles son las primeras modificaciones en su gestión y políticas. El cuarto apartado explicita las razones que ofrece la Institución para llevar a cabo estas transformaciones. En la quinta sección, se explican los objetivos tácitos de la Reingeniería y las estrategias que se utilizarán para su instrumentación. En la sexta parte, se ofrecen datos acerca de la gestión de la internacionalización en la UdeG y los efectos colaterales de la transformación. En la séptima parte, la Coordinación General de Cooperación e Internacional (CGCI) se explica los cambios en la estructura de su gestión y dónde se reubicarán algunas de las responsabilidades de esta Coordinación que hasta este momento ha sido la responsable de las acciones de Internacionalización en la Universidad de Guadalajara. El octavo apartado, revisa los objetivos del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la Institución, su alineación con el contexto actual y la Reingeniería de la Institución. Por último, las conclusiones con un breve análisis y una propuesta incipiente para alcanzar las metas que la Institución objetiva en el PDI 2030.

Antecedentes de la Reingeniería

El desarrollo histórico de la reingeniería está ligado a la globalización de mercados desde el siglo XX, la cual implicó grandes cambios en las empresas para responder a estándares de calidad a escala mundial. Estos cambios repercutieron en los procesos de producción de bienes

y servicios y se apoyaron en la ingeniería de procesos para sus reestructuraciones, buscando eficiencia, productividad, calidad y satisfacción de clientes.

Hammer y Champy (1997, p. 23) comentan que la Reingeniería es “un replanteamiento fundamental y el rediseño radical de los procesos del negocio para lograr mejoras dramáticas dentro de medidas críticas y contemporáneas de desempeño, tales como: costo, calidad, servicio y rapidez”, por lo consiguiente, cuando los cambios en el entorno organizacional son de tal magnitud y tan acelerados que la única manera que las instituciones puedan adaptarse con rapidez es al iniciar en su interior cambios disruptivos.

El sistema universitario favorece al desarrollo integral, sostenible y sustentable de la sociedad, debido a que sus funciones básicas (docencia, investigación y extensión), permiten considerarlo como una sociedad del conocimiento generadora e impulsadora de la gestión de este último; cuyo resultado final se evidencia en el desarrollo social. Las organizaciones deben desarrollar la capacidad de responder en forma pertinente a los desafíos del cambiante y emergente contexto. Los cambios pueden ser promovidos de manera externa e interna. Los cambios pueden ser por su grado radical o progresivo y por la oportunidad como reactivo anticipatorio de que las universidades deben autoevaluarse constantemente, con el objeto de tener una visión clara de su actuación y a su vez propiciar transformaciones fundamentales en su seno (Garbanzo, 2016).

Por la naturaleza de sus funciones, el punto de partida de la reingeniería de los procesos debe estar enfocado en mejorar el servicio a sus clientes, tanto internos como externos, y en la búsqueda de la satisfacción máxima de estos últimos, mediante la constante revisión y mejora de métodos, que permitan un servicio de óptima calidad con respuestas rápidas y oportunas, minimizando costos, y sin deshumanizar dichos procesos.

Además, se deben diseñar políticas orientadas a crear conciencia en los clientes internos o empleados (por ser estos quienes ejecutan los procesos), para que estén dispuestos a pensar de un modo diferente con respecto a los procesos y accedan a deshacerse de las anticuadas reglas y suposiciones básicas de métodos antiguos de las instituciones. Esto, es lo que se conoce como el rediseño rápido y radical que permite agregar valor a los sistemas educativos superiores, específicamente en sus políticas y estructuras organizacionales, las cuales son fundamentales para optimizar los flujos de trabajo y por ende la productividad. Como mencionan McGuin (2002) y Senge (2002) la mayoría de los sistemas educativos se manejan en un modelo Industrial, por lo que las Universidades han tenido que reformarse. En el caso de la Universidad Estatal pública de Guadalajara, por situaciones como recortes de presupuesto y falta de procesos más eficientes se comenzó a transformar.

Estas situaciones donde se podían observar las características de una burocracia maquinal (Mintzberg, 1985) donde las instituciones están puestas a punto de funcionar como máquinas, integradas y reguladas. En este tipo de configuración en las IES solo engrosan el área administrativa ralentizan los procesos. Así como, la toma de decisiones en un proceso vertical no resulta muy efectivo.

También se tiene que tomar en cuenta que en la burocracia maquinal existe menos flexibilidad ante los cambios abruptos por lo que hace menos eficiente esta configuración universitaria. Por lo que es necesario que se impulse en el ámbito educativo una adhocracia por estar rodeada de entornos complejos y dinámicos.

Es importante analizar que la UdeG fundamentó la reingeniería en la gestión del conocimiento que Díaz (2003, pp. 27-30) citado por Muñoz, Espinosa, Bustillos y Nando (2011) se pueden detectar las siguientes etapas: análisis situacional actual; desarrollo de unas estrategias de conocimiento; diseño de una arquitectura del conocimiento; seguimiento; mediciones. Esta estrategia está orientada a establecer el puente que

permita a la universidad ir de donde esta, hacia donde quiere estar y en la formulación de sus retos y expectativas, en un futuro. Con este preámbulo, revisemos los escenarios que llevaron a la Universidad a esta transformación en su estructura administrativa, que permearán varias áreas entre ellas la de Internacionalización.

La Internacionalización en la Educación Superior

La internacionalización es una de las tendencias emergentes y dominantes en la educación superior. Se trata de una respuesta proactiva a las oportunidades, retos y riesgos de la globalización. El concepto de Internacionalización de Gacel-Ávila:

Un proceso que integra en las funciones sustantivas de las IES [Instituciones de Educación Superior] una dimensión global, internacional, intercultural, comparada e interdisciplinaria, cuyo alcance es el fomento de una perspectiva y consciencia global de las problemáticas humanas en pro de los valores y actitudes de una ciudadanía global responsable, humanista y solidaria. (2006, p. 61)

Sus manifestaciones incluyen, entre otros, un crecimiento de la movilidad de estudiantes y académicos, la proliferación de redes internacionales de investigación, el surgimiento de nuevos programas educativos como los de doble grado, y el predominio del idioma inglés como *lingua franca* en el mundo académico. Como proyecto educativo, la internacionalización desarrolla un conjunto de habilidades cognitivas y multiculturales, a las que se les denomina competencias globales, que habilitan a los estudiantes para desempeñarse en contextos laborales, sociales y culturales distintos a los suyos, y fomentan la adquisición de valores como la pluralidad, el respeto y la tolerancia. La internacionalización tiene un impacto directo en la calidad y pertinencia de las

funciones sustantivas de las instituciones de educación superior. La internacionalización del currículo juega un papel clave en la formación de las competencias globales, a través de la integración de una dimensión internacional, intercultural, e interdisciplinaria en la estructura y contenidos de los programas y planes de estudio, que permite formar egresados capaces de competir en un mundo global, cada vez más interdependiente. En cuanto a la investigación, no es posible concebir hoy en día la producción de conocimiento sin internacionalización, mediante la participación en redes globales, en proyectos de investigación en colaboración y en publicaciones internacionales.

En la actualidad, la internacionalización está presente con un peso significativo en los sistemas de evaluación y aseguramiento de la calidad, incluyendo los rankings globales (Albatch, 2010). Su implementación se lleva a cabo a través de un conjunto de estrategias organizacionales y programáticas, las cuales son resultado de un marco teórico y aplicado especializado. Una vez que se dio la referencia a la relevancia de la Internacionalización en las Instituciones de Educación Superior, se explica el escenario que indujo a la UdeG a reinventarse.

Escenarios previos a la Reingeniería en la UdeG

Hace casi dos décadas la Universidad realizó una profunda y exitosa reforma que se expresa en la Red Universitaria.²⁴ Esto permitió el desarrollo de procesos innovadores de descentralización, desconcentración administrativa y departamentalización académica, que acompañaron las políticas de expansión de la oferta universitaria en todo el estado. No obstante, muchos procesos de gestión y gobierno de la vida institucional

²⁴ Es el conjunto de entidades que conforman a la Universidad de Guadalajara; integrado por sus Órganos de Gobierno, centros universitarios, el Sistema de Educación Media Superior, el Sistema de Universidad Virtual, dependencias de la Administración General (UdeG, 2020).

acusar un estado de rigidez y burocratismo que tienen que ver con la erosión o la insuficiencia de las formas organizativas.

Desde el inicio de la actual administración, el Rector General Dr. Ricardo Villanueva informó que era necesario emprender un proceso de reingeniería para fortalecer y priorizar la asignación de recursos en las tareas sustantivas, con acento en temas como investigación, innovación, transferencia del conocimiento, según las mejores prácticas de universidades internacionales y reformas enfocadas en la máxima eficiencia administrativa y la simplificación y agilización de trámites, la Universidad de Guadalajara (UdeG), aprobó el primer dictamen en sesión del Consejo General Universitario (CGU).

El diseño de esta reingeniería se confeccionó a través de foros, espacios de diálogo y mesas de trabajo, en las que participaron funcionarios de Rectoría General, Vicerrectoría, Rectores de Centros Universitarios, responsables de las Coordinaciones General Académica, y de Recursos Humanos, y del Centro de Estudios Estratégicos para el Desarrollo.

Esta mesa diagnosticó que a 25 años de la implementación del proyecto de la Red Universitaria era tiempo de replantear el rumbo y hacer ajustes mirando hacia el futuro. El entorno global no se puede dejar de lado, y la universidad dentro de sus políticas incluye como uno de sus ejes de calidad la internacionalización y uno de los indicadores para la acreditación de los programas educativos, esto sin dejar de lado la responsabilidad social inmersa en la internacionalización al favorecer la interculturalidad, el respeto por el medio ambiente.

Los para qué de la Reingeniería en la UdeG

El proceso de reingeniería en la Administración General de la Universidad de Guadalajara constará de 3 fases en el ámbito normativo. Dictamen de la Comisión de: Educación, Hacienda y Normatividad IV/2020/152:

Primera Fase: Modificación del Estatuto General.

Segunda Fase: Modificación del Reglamento Interno de la Administración General.

Tercera Fase: modificación de los Estatutos Orgánicos de los Centros Universitarios.

Lo anterior con independencia de que en cualquier fase del proceso de reingeniería se realicen las modificaciones que se consideren pertinentes. Algunos de los elementos del diagnóstico realizado fueron los siguientes: análisis de la estructura orgánica actual de cada subsistema: Identificación de funciones y procesos en cada área, conforme a la normatividad universitaria; revisión de organigramas en contraste con la estructura real: Identificación del costo actual de operación del área completa, así como por proceso; Identificación de procesos que pueden ser desconcentrados en la Red Universitaria; Propuesta de incremento en la funcionalidad de los macroprocesos; y fortalecimiento de Centros Universitarios; Propuesta de creación de nuevas áreas para el ejercicio de la docencia, la investigación, la vinculación y la extensión.

Uno de los puntos fundamentales de estos cambios es la eficiencia administrativa por la descentralización, con el fortalecimiento de los centros universitarios y el adelgazamiento de la Administración Central, ya que para aprovechar mejor el capital humano y hacer más eficientes los procesos de tramitación de becas, impulso a la movilidad académica y estudiantil, entre otros, se trasladarán a empleados y funciones a los centros universitarios, sin crear nuevos espacios de gestión ni crear más burocracia.

La filosofía de esta nueva reingeniería institucional, aprobada por el CGU, consiste en trabajar con base en las necesidades académicas. Y se divide en tres ejes: Gobernanza, Innovación y Certidumbre. La reingeniería permitirá que deje de existir duplicidad de funciones o niveles de

competencias, y se simplificará el número de dependencias y sus niveles jerárquicos.

Los objetivos específicos de la reingeniería en la UdeG son:

- a) Propiciar el adelgazamiento en la Administración Central.
- b) Disminuir las asimetrías en la Red Universitaria.
- c) Innovar en mecanismos de gestión de recursos con base en las mejores prácticas nacionales e internacionales.
- d) Estructura organizacional para enfrentar retos globales.
- e) Fortalecer a la institución como ente que ayuda a solucionar problemas locales, nacionales y globales.
- f) Garantizar la eficacia organizacional y la sustentabilidad financiera en el largo plazo.

“Entre más ligero sea el edificio de Rectoría General, en avenida Juárez y más robustos los centros universitarios, vamos a consolidar este gran proyecto que nos ha hecho la mejor Universidad del país”, dijo el Rector General, doctor Ricardo Villanueva Lomelí.

La docencia y la innovación académica; la investigación y la transferencia tecnológica y del conocimiento; la extensión y difusión de la cultura se fortalecerán en los planteles universitarios. La idea es privilegiar las necesidades de cada centro, firmar convenios y generar proyectos académicos propios, bajo las reglas claras de la normatividad universitaria.

Con el objetivo de agilizar los trámites que se realizan en la UdeG se creó la Coordinación de Mejora Regulatoria e Innovación para la Gestión, con lo que se logrará reducir el número de trámites que realizan estudiantes y egresados, al tiempo que se reducirá sustancialmente el tiempo que requieren los estudiantes para su titulación.

- a) Las estrategias: Profundizar los procesos de desconcentración y descentralización de la Red Universitaria, que contribuya a la más eficiente toma de decisiones bajo un principio de subsidiariedad y sostenibilidad.
- b) Vincular el presupuesto universitario con las prioridades establecidas en el Plan de Desarrollo Institucional y fortalecer las instancias de planeación en toda la Red Universitaria, para agilizar procesos y ejercer mejor los recursos.
- c) Fortalecer a los órganos colegiados, en especial al Consejo de Rectores como órgano permanente de planeación y dirección estratégica.
- d) Adoptar procesos de gestión mediante esquemas de gobierno electrónico para agilizar la toma de decisiones.
- e) Agilizar la administración universitaria para avanzar hacia esquemas de acreditación institucional, por medio de la actualización normativa, simplificación de procedimientos, entre otras acciones que faciliten el logro de las metas de la Institución.
- f) Consolidar la integración del sistema de información universitaria que incluya una plataforma de indicadores académicos y de gestión, orientados a la toma de decisiones estratégicas.
- g) Implementar acciones para reducir las asimetrías y rezagos entre las entidades de la Red, respetando la diversidad y ventajas competitivas regionales.
- h) Para el seguimiento puntual de los indicadores se creó un Comité Técnico de Evaluación y un Panel de Control, que permitan un monitoreo sistemático en la evolución de estos, así como la realización de los ajustes necesarios para la mejor consecución de las metas institucionales.

Dentro de estos cambios disruptivos se vieron afectados algunas estructuras institucionales entre ellas algunas relacionadas con la Inter-

nacionalización, es específico su gestión que era regulada por una coordinación. Hasta el momento la UdeG (2020) es reconocida dentro los rankings por sus niveles de internacionalización y los indicadores de sus métricas están alineadas al Plan de Desarrollo Institucional, a los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS) y a las Metas 2030 (PDI, 2014-2030), a continuación, se muestran los indicadores actuales y los proyectados como objetivos en el año 2030, dentro del Plan de Desarrollo Institucional.

1. Porcentaje de estudiantes de educación superior que han participado en acciones de movilidad (saliente) 3% actualmente por año (este año se por la contingencia de COVID-19) y el 10% anual es la proyección 2030.
2. Porcentaje de profesores de tiempo completo que han participado en acciones de movilidad (saliente) (por año) -10% actualmente y el 30% la proyección 2030.
3. Número de estudiantes internacionales con acciones de movilidad (entrantes) (por año) 2,000 estudiantes actualmente (este año se afectó por la contingencia de COVID-19) y 3,000 estudiantes como proyección del 2030.
4. Número de académicos internacionales que han participado en acciones de movilidad entrantes 150 académicos actualmente (este año se afectó por la contingencia de COVID-19) y 300 académicos como proyección 2030.
5. Porcentaje de programas de pregrado que integren la dimensión internacional actualmente es el 50% y para el 2030 se plantea el 100%.
6. Porcentaje de programas de posgrado que integren la dimensión internacional actualmente es el 50% y para el 2030 se plantea el 100%.

7. Porcentaje de estudiantes de educación superior que egresan dominando un segundo idioma actualmente es el 20% y para el 2030 se plantea el 50%.
8. Posición de la Universidad en los rankings internacionales entre universidades latinoamericanas actualmente está entre los lugares 30-59 y para el 2030 se plantea estar entre los lugares 20-29.
9. Posición de la Universidad en los rankings internacionales en el nivel global actualmente está entre los lugares 300-399 y para el 2030 se plantea estar entre los lugares 200-299.

Para alcanzar estos indicadores la universidad ha hecho grandes esfuerzos a través de su gestión, pero existen cambios que se darán en esta reingeniería que modificarán las estructuras de liderazgo y gestión de varias áreas como la creación de una **Coordinación General de Investigación (CGI)**. Las universidades que tienen impacto en investigación a nivel global cuentan con un área de esta naturaleza.

Tener esta área de primer nivel era necesario para la UdeG, que en Latinoamérica es de las instituciones más fuertes en el renglón de la investigación, con más de 1,400 investigadores adscritos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Además, la CGI se encargará de vincularse con el sector productivo a través de proyectos de transferencia tecnológica.

La Coordinación General Académica será ahora la Coordinación General Académica y de Innovación; la Coordinación General de Extensión se amplía a Coordinación General de Extensión y Difusión Cultural, y la Coordinación General Administrativa se transforma en la Coordinación General de Servicios Administrativos e Infraestructura Tecnológica. Además, la Coordinación General de Planeación y Desarrollo Institucional cambia su nombre a Coordinación General de Planeación y Evaluación.

Se crearon, además, la Coordinación de Innovación Educativa y Calidad (CIEC), el Sistema Universitario de Bibliotecas y un Órgano de Control Interno Institucional, de acuerdo con las leyes de transparencia y del Sistema Nacional Anticorrupción, entre otras.

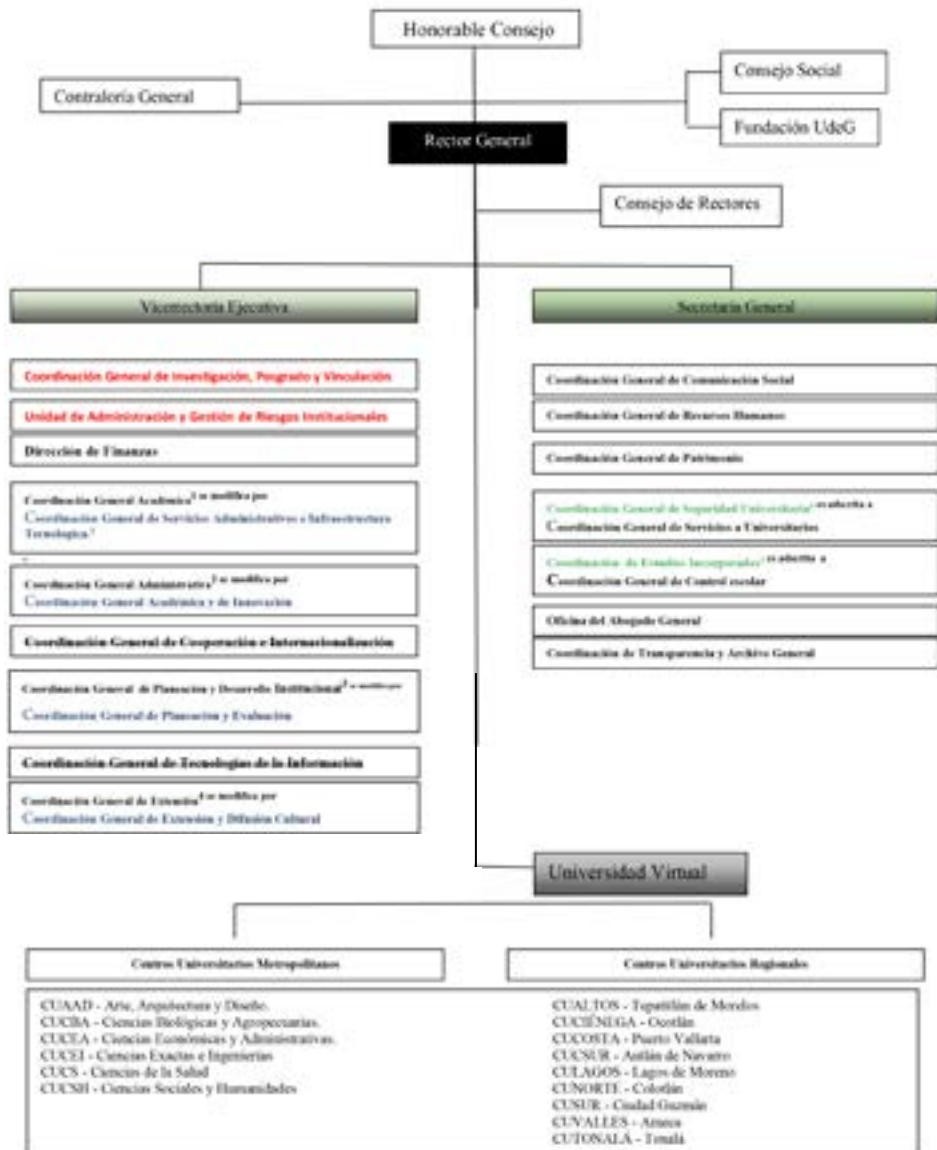
La UdeG vigoriza su apuesta por la innovación y las nuevas tecnologías. Ahora, el cómputo vinculado con la academia se traslada a la CGAI, para crear capacidades instruccionales en materia de comunicación, cursos en línea, repositorios y recursos de aprendizaje.

El cómputo administrativo se va a la Coordinación General Administrativa, es decir, temas como bases de datos, servidores y seguridad de la información. En los centros universitarios se fortalecerán las Coordinaciones de Tecnologías para el Aprendizaje (CTAS).

En el Dictamen de la Comisión de: Educación, Hacienda y Normatividad IV/2020/152 de la Universidad de Guadalajara. Se acota que se tratarán de evitar la duplicidad de funciones por lo que estas funciones se realizarán operativamente en cada unidad de internacionalización de cada centro universitario, con lo cual, las y los estudiantes podrán realizar sus trámites de becas en su mismo campus (este cambio ya tenía un tiempo gestionándose así, los trámites ya se hacen con anterioridad en el mismo campus). La Coordinación General Académica y de Innovación (CGAI) asumirá también labores de internacionalización para incorporar grandes políticas transversales en este renglón. Los empleados que se encontraban en la CGCI, se incorporarán a la CGAI. A continuación, se ilustra un Organigrama con las transformaciones.

1. Organigrama actual con los cambios propuestos en la Reingeniería. La actual estructura se encuentra en negro, las coordinaciones que se transforman en azul y las que serán adscritas en verde con un subíndice que las relaciona con la coordinación correspondiente, las que se eliminan están tachadas y las nuevas coordinaciones en rojo.

Datos obtenidos de la Pagina Web de UdeG y Dictamen de la Comisión de: Educación, Hacienda y Normatividad IV/2020/152.



Fuente: Elaboración propia.

Coordinación General de Cooperación e Internacionalización (CGCI)

Se descentraliza la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización, la página web de la coordinación nos señala las funciones que desempeñará, hasta que las CGAI asuma parte de sus actividades y se descentralicen en cada centro universitario, en sus oficinas de internacionalización.

Las funciones son las siguientes (CGCI,2020):

- **Promover, coordinar y evaluar** las políticas y estrategias institucionales de *cooperación académica e internacionalización*.
- **Emitir recomendaciones** generales en materia de *integración de la dimensión internacional*, así como dar a conocer las tendencias y avances de la cooperación e internacionalización de la educación y media superiores.
- **Representar** en su ámbito de competencia a la *Universidad de Guadalajara*, ante organismos nacionales e internacionales promotores de la cooperación internacional y de la internacionalización.
- **Coordinar** las acciones en materia de *cooperación e internacionalización* de las dependencias de la Red, sin afectar el ejercicio de las atribuciones que a cada una de ellas correspondan.
- **Mantener y fomentar** las relaciones entre la institución y los organismos nacionales e internacionales en materia de *cooperación e internacionalización*.
- **Promover y coordinar** la celebración de *convenios en materia de cooperación nacional e internacional*, así como supervisar su cumplimiento.
- **Promover** programas educativos institucionales en el exterior y *ampliar su presencia internacional* en coordinación con las dependencias correspondientes de la Red Universitaria.

- **Diseñar** la estrategia de promoción, información y difusión de las *actividades de internacionalización* de la institución y oportunidades de cooperación internacional, a la comunidad universitaria.
- **Fomentar y administrar**, conjuntamente con la dependencia respectiva, los programas institucionales para la movilidad de los estudiantes, personal académico y administrativo.
- **Gestionar** y, en su caso, administrar la consecución de recursos externos, juntamente con las dependencias de la Red Universitaria correspondientes.
- **Coordinar** y en su caso administrar los programas de incorporación de estudiantes extranjeros, en coordinación con las dependencias de la Red Universitaria.
- **Difundir** y en su caso administrar la oferta de becas proporcionada por organismos nacionales e internacionales, para realizar estudios y estancias en el extranjero.
- **Fomentar** el establecimiento de programas académicos biculturales con instituciones nacionales e internacionales.
- Las demás que le asigne la normatividad universitaria.

En estos escenarios la gestión de la internacionalización anticipó algunas acciones, el 16 de diciembre 2019, la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización (CGCI) de la Universidad de Guadalajara (UdeG) instaló formalmente el Consejo de Internacionalización cuya creación había sido aprobada meses antes. La titular de dicha Coordinación advirtió que ese dispositivo tenía como objetivo insertar los programas de internacionalización en la política de reingeniería de la UdeG, en curso de elaboración.

En un contexto nacional en el que probablemente los recursos federales sufrirán más recortes en el financiamiento, llama la atención dicho proyecto de reconfiguración. Sin menoscabo de sus peculiaridades, indisolubles de la historia de la internacionalización en la UdeG y de la

coyuntura institucional, es susceptible de inspirar ideas y estrategias a otros establecimientos de educación superior, preocupados por afianzar sus logros en un contexto de adversidad relativa.

En esa perspectiva, un primer tema sobre el que reflexionar es el de las posibilidades y repercusiones de la internacionalización en casa. Aunque el concepto ya tiene sus años, hasta ahora ha sido una referencia retórica más que un eje organizativo de los proyectos internacionales en las universidades mexicanas (Gacel Ávila, p. 206). Las autoridades institucionales, en efecto, concibieron esos como pruebas de prestigio más que como herramientas avocadas a mejorar la docencia y la investigación. La UdeG no ha escapado a esa regla. Un cambio desde el currículo facilitará (como proceso) el cambio, es decir, hará que las estructuras y patrones se acoplen desde un inicio a las reformas planteadas, con ello, las modificaciones que se hagan a los cambios serán mínimas, ocasionando un menor desgaste y una implantación más sencilla (Rosario, V. y Marum, E. 2004). Si bien la universidad se ha posicionado hábilmente en tanto coordinadora y huésped de eventos académicos internacionales, no ha conseguido resultados tan positivos en actividades académicas internas, pero significativas para los sujetos involucrados. Por lo tanto, son relevantes y transformadoras sus propuestas actuales de descentralizar los programas de internacionalización del currículo y de proveer capacitación a los docentes, estudiantes y administradores.

Otra arista de la reingeniería es la toma de las decisiones, conforme con los recursos invertidos y los beneficios redituados institucionalmente. En general, en el país, solo un número reducido de convenios produce resultados y muchos acuerdos de movilidad tienen costos excesivos y ventajas limitadas, pero a más convenio al parecer más calidad. Aunque, los críticos del discurso de la calidad argumentan que las políticas de calidad realmente no están orientadas a ampliar el valor que la educación proporciona al estudiante, sino meramente a incrementar el control de los profesionales de la educación, con el firme propósito

de reducir los costos (Olaskoaga, 2009). Por otra parte, hay expertos en educación para quienes la gestión no representa una amenaza, sino también una oportunidad; la cuestión es cómo diseñar y establecer un modelo de calidad adaptado a las particularidades y naturaleza de las instituciones universitarias y del sector educativo, por enmarcarse en vínculos asimétricos de cooperación entre los socios.

Un asunto adicional al que se precisará prestar atención es el de quiénes se benefician de la internacionalización. En México, apenas el 0.7% de los estudiantes nacionales accedía a la movilidad internacional en 2017, según la UNESCO (Ramírez-Montoya, 2019). Es por lo tanto, que quiénes han sido patrocinados por las inversiones federales, estatales o institucionales y los programas de cooperación externa, no son los alumnos más frágiles, social y económicamente cuando se efectúa una movilidad, se requiere pagar pasaporte, visas, tener algún recurso financiero para gastos no contemplados en la beca de movilidad, etc., por lo que solo los jóvenes cuyos capital, social y familiar, les permiten asumir los costos e incertidumbres de la movilidad internacional.

Históricamente, la UdeG ha sido cabeza de puente en la desconcentración geográfica y en la descentralización de las funciones administrativas de las universidades públicas en el país. Pero, su proceso en curso de reingeniería institucional muestra que la red universitaria de Jalisco no ha robustecido sus intercambios horizontales entre centros universitarios con identidad propia y con responsabilidades distribuidas, en la medida esperada inicialmente. La internacionalización es buen ejemplo de ello. Los informes de actividades de la CGCI revelan las dificultades de las sedes para diseñar proyectos de cooperación, diferenciados según los entornos de inserción local. Indican que su aprovechamiento de las oportunidades es desigual debido al perfil de los campus, la concentración de los operadores capacitados en la administración central, los retrasos en la circulación de la información, la lentitud de los trámites, pero también el débil interés que suscitan en la comunidad institucional

los programas de internacionalización, percibidos como reservados a las elites académicas y estudiantiles y a los funcionarios.

En esa coyuntura, redistribuir las ventajas de la internacionalización con mayor equidad, dependerá de un mandato institucional de alto nivel que permita embonar medidas regulatorias, organizacionales y políticas. Supondrá ajustar la distribución del personal especializado para transferir las capacidades adquiridas a las sedes foráneas, difundir internamente el “nuevo” proyecto de internacionalización y habilitar sus gestores para que tiendan puentes de comunicación con los académicos. Insertar la internacionalización en un proceso amplio de reingeniería institucional obligará a negociar apoyos internos y externos para concertar estrategias innovadoras de cooperación, conforme con un enfoque de colaboración solidaria entre iguales. Sustituir una internacionalización externa por una endógena dependerá, de todos los actores involucrados para movilizarse en torno a prioridades de interés mutuo, desde la educación media superior hasta el posgrado.

Objetivos de la UdeG en el Eje de la Internacionalización

La Universidad de Guadalajara ha destacado en las últimas décadas ser una universidad pública pionera en la Internacionalización en México, al grado de ser considerada como una de las instituciones de educación superior de América Latina con mayor presencia y visibilidad en el nivel global. Ha adquirido, además, un liderazgo y posicionamiento de primer rango en organismos y asociaciones internacionales. No obstante, es necesario profundizar las acciones y los impactos académicos de la internacionalización, bajo el concepto de internacionalización

Estos son los objetivos en el eje de la internacionalización que se consideran en el PDI 2014- 2030.

Objetivo 12 Desarrollo de competencias globales e interculturales en los estudiantes

Estrategias

- a) Generar una política integral de internacionalización de mediano y largo plazo, que establezca líneas estratégicas, países y regiones clave para el intercambio y la colaboración institucional.
- b) Integración de la dimensión internacional, intercultural y global en los programas educativos de la Red, incluida la educación media superior.
- c) Incrementar y diversificar las acciones de movilidad estudiantil, aumentando los recursos externos mediante la participación en convocatorias de organismos, redes, consorcios e instituciones nacionales e internacionales.
- d) Integrar el aprendizaje de idiomas extranjeros en los programas de la Red y promover la certificación de las competencias lingüísticas de los estudiantes mediante pruebas estandarizadas nacionales o internacionales.

Objetivo 13 Fomento del perfil internacional del personal universitario

Estrategias:

- a) Promover la formación de recursos humanos de alto nivel con perfil internacional, a través de cursos de capacitación con enfoque global, estancias en IES internacionales de prestigio y el dominio de una segunda lengua.
- b) Incorporar un mayor número de académicos e investigadores extranjeros o nacionales con reconocimiento internacional.
- c) Fomentar el aprendizaje de idiomas extranjeros entre el personal universitario de la Red.

- d) Incrementar los recursos y apoyos para las acciones de internacionalización mediante la participación en convocatorias de organismos, consorcios, redes e instituciones internacionales.

Objetivo 14 Posicionamiento y gestión internacional de la Universidad

Estrategias:

- a) Incrementar la participación institucional en asociaciones internacionales de educación superior y organismos internacionales.
- b) Impulsar la formación de recursos humanos para la gestión y representación internacional, e incorporar personal con liderazgo académico y reconocimiento internacional.
- c) Implementar programas de comunicación y difusión en el nivel internacional sobre las actividades académicas de la Institución.
- d) Fomentar la cultura de internacionalización en todos los niveles de la institución.
- e) Fortalecer la infraestructura física y de servicios de apoyo a la internacionalización.

Conclusiones

Las universidades a nivel mundial se enfrentan a un futuro incierto, lleno de situaciones difíciles de predecir. Un claro ejemplo, es la situación actual de pandemia provocada por el coronavirus llamado COVID-19, las instituciones y no solo de las educativas, tienen que adaptarse a las incertidumbres del contexto (Morín, 1999).

La Reingeniería de la Red Universitaria y de sus estrategias es un gran paso para responder a los retos de este futuro incierto, sin embargo, hay situaciones que se deben trabajar transversalmente para asegurar un alto impacto positivo en la calidad educativa. Un punto impor-

tante es el financiamiento, el cual será reducido para las instituciones públicas y como se mencionó, la movilidad, los convenios de doble titulación son costosos. Al reducirse el financiamiento y al adelgazar las áreas administrativas involucradas restándoles influencia dentro del organigrama Institucional, esto podría complejizar las acciones de internacionalización.

La Internacionalización si no es visualizada como más que movilidad y no se transversaliza en las diferentes estructuras administrativas, académicas, pedagógicas, difícilmente tendrá los resultados esperados. La Internacionalización se encuentra fuertemente ligada a la Investigación y existen adelantos importantes en las estructuras como la creación de la Coordinación General de Investigación (CGI), pues para favorecer el desarrollo de la Instituciones la Investigación es un eje importante, aunque será importante no perder su transversalidad con la Internacionalización.

La transformación en la Institución era necesaria, sí. Un claro ejemplo es que, en menos de un mes, ante la contingencia de la pandemia COVID-19 se gestionó un conjunto de soluciones que no estaban previstas como:

- a) Creación de colaboraciones conjuntas entre redes y universidades, con webinars, conferencias utilizando plataformas virtuales.
- b) Congresos Internacionales colaborativos (eventos que, para gestionar presencialmente, hubiese necesitado una gran cantidad de inversión en tiempo y dinero).
- c) Cursos virtuales de acceso libre (Responsabilidad social). Sin costo desde universidades de gran prestigio.
- d) Campus virtuales, cambiando los burocráticos tramites con la virtualización.
- e) La virtualización de planeaciones académicas adaptándoles de presenciales a virtuales.

- f) Los diferentes actores, rompiendo barreras y aprendiendo a aprender desde sus cornisas.
- g) Clases espejo.
- h) Trabajar colaborativamente desde modelos similares al COIL.²⁵

Estas estrategias se deberán incorporar a las herramientas utilizadas hasta hoy en día en el centro y esta es la gran oportunidad para integrar estrategias conjuntas de cooperación entre los campus de la red universitaria desde una competencia global, con una gestión con calidad (Ivankevich et al,1997).

Observamos en los objetivos 2030 que se estima internacionalizar el 100% del currículo de la Universidad, por lo que la CGAI, tendrá que trabajar muy de cerca con las demás coordinaciones para hacer un trabajo transversal, trabajar también en conjunto con las universidades que ya se tienen convenios para que el currículo se maneje de manera conjunta, de manera virtual como presencial que desde su construcción sean duales.

En suma, la Reingeniería de la Institución tiene que verse acompañada de una reingeniería del proceso enseñanza–aprendizaje dentro de un marco glonacal. La estructura que manejó la Reingeniería al desaparecer una Coordinación General que manejaba exclusivamente la internacionalización de la red, deja a la Internacionalización aún más frágil y desestructurada, así que solamente con una gran gestión y personal a cargo con la conciencia de lo que implica el proceso de internacionalización podrá mantener los indicadores institucionales o mejorarlos.

²⁵ COIL o *Collaborative Online International Learning* conecta cursos acreditados, vinculando las aulas de dos o más instituciones de educación superior; cada una ubicada en un país o entorno cultural diferente. El modelo COIL promueve a estudiantes y docentes de diferentes países que comparten un aula en línea.

Bibliografía

- Albatch, Philip G. (2010). *The Realities of Mass Higher Education in a Globalized World*. En: Johnstone, D. Bruce, Madeleine B. d'Ambrosio and Paul J. Yakoboski (2010). *Higher Education in a Global Society*. UK: Edward Elgar Publishing.
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). UNESCO. Versión preliminar, octubre. <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>
- CGCI. (2020). Coordinación General de Cooperación e Internacionalización, UdeG. Recuperado el 24 de mayo 2020 en <http://www.cgci.udg.mx/es/acerca-de/funciones>
- Dasgupta, M. (2012). "Conceptual Paper: Organizational Learning and its Practices". *SAGE Open*, 2: 1-11.
- Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La Educación Encierra un Tesoro.
- Gacel-Ávila J. (2006). La dimensión internacional de las universidades. Guadalajara, México: Editorial UdeG-CGCI.
- Garbanzo, G. (2015). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Revista Educación*. 40(1), 67-87. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/22534/22677>
- Hammer, M. & Champy, J. (1997). El alma de la nueva organización. Adaptado de la obra: *Beyond Reengineering: How the Processcentred Organization is Changing Our Work and Our Lives*. Nueva York: Harper-Business.
- Ivancevich, Hohn M., Peter Lorenzi, Steven J. Skinner y Philip B. Crosby. (2006). *Gestión, Calidad y competitividad*. España: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Jonstone, D. B. (2010). *The Significance of Globalization to American Higher Education*. En: Johnstone, D. Bruce, Madeleine B. d'Ambrosio and Paul

- J. Yakoboski (2010). *Higher Education in a Global Society*. UK: Edward Elgar Publishing Limited.
- Marco Stiefel, B. (Coord.) (2002). *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea S.A de Ediciones.
- Marum Espinosa, E. (2012). Del aseguramiento de la calidad a la mejora de la calidad en la educación superior en Iberoamérica. Impactos y desafíos de la acreditación y la certificación. Congreso Internacional Acreditación y Certificación de Programas e Instituciones de Educación Superior 2012. Nuevos retos y estrategias para repensar la calidad educativa [http://idiiei.org/images/documentos/Memorias_PDF_CI AC2012.pdf](http://idiiei.org/images/documentos/Memorias_PDF_CI_AC2012.pdf)
- McGinn, N. (2012). ¿Reformas o mejoramiento continuo? Diálogo Regional de Política. Red de Educación. Tercera Reunión: Educación Secundaria. Washington, D.C, 4 y 5 de abril, Banco Interamericano de Desarrollo. Documento de Trabajo. Recuperado el 27 de noviembre de 2011 de: http://mejorascontinuas.cl/pdf/material_de_apoyo/mejor_gestion_escolar/reformas_mejoramiento_continuo_mcginn.pdf
- Minztberg, H. (1985). La estructuración de las organizaciones. España: Ariel. caps. 2 y 3.
- Molero, M. V. y González, (s/f). Reingeniería: una perspectiva de mejora en los procesos del sector universitario. Argentina.
- Muñoz, V., Espinosa, E., Bustillos, M. y Nando, M. (2011). La gestión universitaria: Retos del presente y dilemas para su transformación. *Educación y ciencia* (ISSN 2448-525X), 1 (37).
- Olaskoaga Larrauri, J. (Coord.) (2009). *Hacia una educación superior de calidad. Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- PDI. (2014-2030). Plan de Desarrollo Institucional. Universidad de Guadalajara. Recuperado el 01 mayo de 2020 en http://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi-udg-2014-2030_v4.pdf

- Ramírez-Montoya, M. S. (2019). Informe técnico de los Proyectos de la Estancia Internacional UNESCO.
- Rosario, V., y Marum, E. (2004). *Internacionalización de la universidad, cambio institucional y práctica docente*. México: Universidad de Guadalajara. pp. 15-112.
- Rosario, V; Marúm, E.; Barrera, M. y Alvarado, M. (2010). La gestión universitaria: retos del presente y dilemas para su transformación. En *Educación y Ciencia*, Cuarta Época. vol. 1, núm. 2 (37). <https://www.researchgate.net/publication/277165485>
- Senge, Peter M., Nelda Cambron-McC Cabe, et al. (2002). *Escuelas que aprenden. Un manual de la Quinta Disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Srikanthan, G.; Dalrymple y Marum, E. (2012). Del aseguramiento de la calidad a la mejora de la calidad en la Educación Superior en Iberoamérica. Impactos y Desafíos de la Acreditación y la Certificación. Congreso Internacional Acreditación y Certificación de Programas e Instituciones de Educación Superior 2012. Nuevos retos y estrategias para repensar la calidad educativa http://idiiei.org/images/documentos/Memorias_PDF_CIAC2012.pdf
- Universidad de Guadalajara. Dictamen de la Comisión de Educación, Hacienda y Normatividad IV/2020/152. La primera fase de la reingeniería de la Administración General de la Universidad de Guadalajara y la modificación del Estatuto General de la Universidad de Guadalajara. Recuperado de http://www.hcgu.udg.mx/sesiones_cgudictamen-num-iv2020152
- Uribe Roldán, J. (2005). “Internacionalización de la Educación Superior. ¿una palabra de moda o una paradoja para las universidades en el actual escenario global? En *Innovación Educativa*, vol. 5 núm.25, marzo-abril. México: IPN.

La gestión de las comisiones de hetero-identificación para el acceso a las universidades públicas a partir de las políticas de cuotas: el caso de la Universidad Federal de Ceará (UFC), Brasil

ISABELA AGUIAR DA SILVA²⁶

Resumen

En 2012 se aprobó la Ley de Cuotas, como política pública de acción afirmativa en la enseñanza superior brasileña. Esta medida legal y obligatoria determina que las Universidades, Institutos y Centros Federales reserven el 50% de sus plazas para los estudiantes de las escuelas secundarias públicas. Entre ellos, habrá un porcentaje especial reservado para los estudiantes negros (autodenominados “marrón” o “negros”) y los indígenas. Pero pasados ocho años de la política, surgieron denuncias de fraudes en el sistema y como medida para evitar los fraudes fueron constituidos las comisiones de hetero-identificación en las IES. El objetivo general de este ensayo es analizar la gestión de estas comisiones en la Universidad Federal de Ceará, a partir de su configuración estructural, modelo educativo y académico.

Palabras clave: Gestión universitaria; Estructura organizativa; Modelo académico; Modelo educativo; Sistema de cuotas; Comisión de Hetero-identificación; Universidad Federal de Ceará.

²⁶ Estudiante del Doctorado en Gestión de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara. Becaria del CONACyT.

Abstract

In 2012, the Quota Law was passed as a public policy of affirmative action in higher education. This legal and compulsory measure determines that Universities, Institutes and Federal Centers reserve 50% of their places for students in public high schools. Among them, there will be a special percentage reserved for black students (self-styled “brown” or “black”) and Indians. But after eight years of the policy, there were reports of fraud in the system and as a measure to prevent fraud, the university heteroidentification commissions were set up. The general objective of this essay is to analyze the management of these commissions in the Federal University of Ceará (UFC), based on its structural configuration, educational and academic model.

Keywords: University management; Organizational Structure; Academic model; Educational model; Quota system; Heteroidentification Committee; Federal University of Ceará.

Introducción

Este ensayo tiene como objetivo analizar las comisiones de heteroidentificación como herramienta de gestión para complementar el proceso de admisión para aspirantes cuotistas en la Universidad Federal de Ceará (UFC), con la finalidad de reducir el número de fraudes que fueron identificadas a lo largo de los ocho años del sistema de cuotas, las comisiones son una novedad y si explica porque las cuotas raciales por sí solas garantizan solo las vacantes, sin garantizar que los verdaderos receptores de esta acción afirmativa las disfruten.

Como herramienta pedagógica de gestión, las comisiones forman parte de una responsabilidad social universitaria, para gestionar las acciones afirmativas con la mirada puesta en sus efectos en la lucha

contra el racismo, los prejuicios y la reducción de las injusticias sociales que la política de cuotas puede desarrollar aunque sea a largo plazo.

El carácter sociopolítico de la comisión implica en el reconocimiento de las universidades sobre sus errores y omisiones sobre casos de fraudes, desde la falta de control, la espera de normativas federales que apoyen el certamen, basadas en la autonomía para excluir y se omitir sobre la inclusión. Es una oportunidad de reeducación de la gestión universitaria, por la capacidad de la institución para autocriticarse y aplicar una gestión democrática radical.

El modelo educativo de la universidad en que se fundamenta la gestión universitaria y su configuración estructural son de gran importancia para entender que “la estructura de una organización puede definirse simplemente como la suma total de las formas en que el trabajo se divide en distintas tareas y luego cómo se lleva a cabo la coordinación entre esas tareas”. (Mintzberg, 2008), y como estos modelos son favorables para la gestión de talentos y de conocimiento, ya que estos se dan sin importar criterios raciales o de otro tipo. Se hará un breve análisis del modelo educativo y de las configuraciones de la UFC, para entonces, revisar el papel de las comisiones de heteroidentificación para el sistema de cuotas, de acuerdo a cada modelo.

El Sistema de Cuotas y los Fraudes

En Brasil, la Ley de Cuotas (Nº 12.711) se aprobó en agosto de 2012, como política pública de acción afirmativa en la enseñanza superior, después de más de una década de discusión y muchas polémicas. Esta medida, legal y obligatoria, determina que las Universidades, Institutos y Centros Federales reserven el 50% de sus plazas para los estudiantes de las escuelas secundarias públicas (escuelas preparatorias en México). Entre ellos, habrá un porcentaje especial reservado para los estudiantes negros (autodenominados “marrón” o “negros”) y los indígenas. Este

porcentaje se definirá por la presencia de estas poblaciones en el territorio de la Institución de Educación Superior (IES), según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) que tiene las mismas funciones del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en México. El principal criterio de la ley es la “autodenominación” de los aspirantes para competir por una vacante en el examen con plazas reservadas para este grupo, pero las universidades tenían autonomía para utilizar herramientas para hacer la confirmación de la veracidad de esta “autodenominación”, pero la mayoría de las IES, no lo hizo.

Hay algunas hipótesis para ello, porque envolvía, por lo menos, en la re-discusión de conceptos como raza, racismo, mestizaje e identidades; implicaba en el reconocimiento de los matices coyunturales que las categorías raciales, como la categoría marrón, sufren teniendo como motivación el acceso a las políticas públicas; involucraba en el reconocimiento de la diversidad de experiencias de las instituciones federales y, finalmente, en la atención a las conflictivas las relaciones entre los protagonistas de la acción afirmativa, los movimientos sociales, especialmente el movimiento negro, y algunas instituciones públicas (Dias, 2018, p. 11). Implicaciones estas, que involucraron todo el proceso de discusiones de la ley que quizá volverían a recaer sobre las universidades la palabra final.

Cabe señalar que las universidades públicas de Brasil, eran y en cierta medida siguen siendo de élite, hubo avances gracias a las políticas públicas de inclusión y permanencia que fueron implementadas, pero el panorama ha cambiado a pasos lentos. Los negros siguen estando subrepresentados en las universidades públicas brasileñas, ya que representan el 50.3% de los estudiantes, aunque corresponden al 55.8% de la población, según datos del IBGE en 2018. Por otra parte, la tasa de ingreso a la educación superior sigue siendo inferior a la de la población blanca (IBGE, 2019).

El reporte “Las desigualdades sociales por color o raza en Brasil” del IBGE (2019), también muestra que otras tasas de educación han mejo-

rado entre la población negra desde 2016, como la disminución de la deserción escolar y el aumento de la educación superior. Sin embargo, cuando se comparan estas cifras con los índices de la población blanca, la desigualdad racial sigue latente.

A partir del sencillo mecanismo de la “autodeclaración” empezaron a surgir los fraudes en el sistema de cuotas, es decir, muchos sujetos que socialmente son vistos como blancos por sus apariencias y gozan de ciertos privilegios de la población blanca en Brasil, se “autodeclaran” como “marrones” para acceder al sistema de cuotas, numerosos casos utilizaron el argumento de la ascendencia: “porque me considero marrón, además de provenir de una familia de ascendencia negra, con claras huellas de afrodescendencia” (caso ocurrido en 2019,²⁷ de una estudiante de piel blanca, rubia y de ojos verdes, Júnia Bastos,²⁸ del curso de Química de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ)).²⁹

La mayoría de las denuncias de fraude fueron hechas por las principales víctimas, los negros, los estudiantes negros de varias universidades comenzaron a comunicar a las universidades y asociaciones representativas, de posibles fraudes cometidos por sus compañeros de clase. Si nota en este momento, la omisión de los directivos y profesores, quizá motivados por la ausencia de normas específicas, sea un motivo de rechazo o resistencia para llevar a cabo el procedimiento de validación de los aspirantes, o por otro lado, por consideraren el principio de la presunción de veracidad de la “autoafirmación”.

Hay dos elementos vinculados a este problema: la falta de información y la noción equivocada de lo que es “mérito”. La primera se refiere

²⁷ Nota oficial sobre la acción de la UFRJ sobre los informes de fraude de cuotas raciales. Disponible en: <http://www.macaue.ufrj.br/index.php/8-news/2966-nota-oficial-sobre-providencias-da-ufrj-acerca-das-denuncias-de-fraudes-em-cotas-raciais>

²⁸ Foto de la estudiante en la noticia. Disponible en: <https://epoca.globo.com/ufrj-avalia-230-denuncias-de-alunos-por-fraude-na-lei-de-cotas-1-24017269>

²⁹ La lucha contra los defraudadores de cuotas raciales en las universidades públicas. Disponible en: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-51581715>

al hecho de que, históricamente, el tema racial siempre ha sido poco discutida en los espacios educativos (formales y no formales) y, por lo tanto, una parte significativa de la población sigue sin estar informada sobre las cuotas en general, pero especialmente sobre las cuotas raciales (Dias, 2018, p. 116).

Como Dias (2018), la segunda es porque el sistema de cuotas fue concebido a partir de muchos esfuerzos de diversos segmentos del movimiento negro antirracista y de grupos de profesionales de la educación que guiaron la democratización del acceso a la educación superior. Hay una parte de la sociedad brasileña que todavía cree que “todos somos iguales” porque viven en un país “mestizo”, pero el racismo es una marca evidente y duradera de la esclavitud en Brasil.

A modo de aclaración, en el caso de los indígenas, se requiere un Registro Administrativo de Nacimiento Indígena (Rani), expedido por la Fundación Nacional del Indio (FUNAI). En el caso de las personas con discapacidad, se requiere un informe médico actualizado y exámenes que demuestren la discapacidad, y existe una comisión multiprofesional para la evaluación médica.

En 2015, hubo una importante audiencia pública de la Comisión de Derechos Humanos y Legislación Participativa (CDH) con la participación del movimiento negro, que sugirió tipificar el delito de fraude en el sistema de cuotas, en este encuentro, la principal petición fue para que el gobierno federal creara mecanismos para castigar a los estafadores. El papel de los movimientos sociales fue fundamental para la vigilancia de la aplicación de las cuotas en las universidades públicas.

En 2018, el Ministerio de Planificación, Desarrollo y Gestión/Secretaría de Gestión de Personas del gobierno federal, publicó la ORDENANZA NORMATIVA No. 4, DE 6 DE ABRIL DE 2018, que regula el procedimiento de heteroidentificación complementaria a la autodeclaración de los candidatos negros, con el fin de llenar las vacantes reser-

vadas en concursos públicos federales, de acuerdo con la Ley N° 12.990 del 9 de junio de 2014.

Esta normativa federal que regula la comisión de heteroidentificación para los concursos en órganos federales, fue la impulsora para la creación de las comisiones en las universidades, en 2019, se creó la comisión en la UFC, el procedimiento de heteroidentificación para los candidatos a las cuotas reservadas para negros y marrones está previsto en la convocatoria n° 02/2020 PROGRAD/UFC.

Como las políticas públicas también son herramientas pedagógicas para los gestores, sus fallas y logros sirven de *aprendizaje participativo*, en donde “la comunicación es un proceso vital para crear una conectividad entre las distintas áreas” (Rosario-Muñoz, 2010, p. 96), que *sirve para* “incentivar el mejoramiento continuo, innovar constantemente en todos los niveles y escuchando a todas las partes” (Araujo, 2010, p. 140) y *analizar* “la naturaleza ética de la toma de decisiones, la formación de grupos de poder y el tipo de racionalidad comunicativa que se construye por parte de quienes la dirigen” (Rosario-Muñoz, 2010, p. 98).

La gestión de acuerdo al modelo educativo, académico y de las configuraciones estructurales en la UFC

Los modelos y las configuraciones son importantes para entender como está basada la gestión de la universidad porque el “modelo educativo es una guía básica del trabajo académico de las funciones sustantivas, se convierte en un aspecto crucial, especialmente por lo que se refiere al diseño de los currículos de la oferta educativa” (Villa Rivera, 2003, p. 66), por lo tanto, podemos conocer, por ejemplo, si hay reflexiones/acciones sobre el plan de estudios en el campo de la educación antirracista en la UFC, el modelo académico se refleja en la forma en que la universidad se organizan para impartir los programas de estudio, consecuentemente,

saber cómo se hace la gestión de la diversidad y de talentos para mejorar la calidad de las universidades que está asociada a su pertinencia con la diversidad cultural y cómo la configuración estructural predominante en la universidad contribuye al logro de sus objetivos institucionales.

La Universidad Federal de Ceará (UFC) y su configuración estructural, modelo educativo y académico

La Universidad Federal de Ceará, con sede en la ciudad de Fortaleza, capital del Estado de Ceará, fue creada por la Ley N° 2.373, de 16 de diciembre de 1954, es una institución federal de enseñanza superior, constituida como una autarquía educativa de régimen especial y vinculado al Ministerio de Educación, trata de cumplir con el principio de inseparabilidad entre la enseñanza, la investigación y la extensión. La UFC es un brazo del sistema de Educación Superior de Ceará y su actuación se basa en todo el territorio cearense y está compuesta por siete campus. La población de Ceará, según la Encuesta nacional por muestreo de hogares (2018) de IBGE, Ceará tiene 9.073 millones de habitantes: Blanca – 2.561 millones (28.23%), Negros – 480 mil (5.29%), Marrón – 5.962 millones (65.71%). Su organización y funcionamiento son regulados por las disposiciones contenidas en los siguientes documentos jurídicos: a) Estatuto, que contiene las definiciones y formulaciones básicas; b) Reglamento General, que regulará, a partir del Estatuto, todos los aspectos comunes en la vida universitaria. Es constituida por departamentos que serán coordinados por los Centros Universitarios y facultades. La administración y coordinación de las actividades universitarias se llevará a cabo en dos niveles: Administración Superior y Administración Académica. A partir de esta breve descripción, se conocerá la configuración estructural, el modelo educativo y académico de la UFC.

Configuración estructural de la UFC

De acuerdo con la teoría de Mintzberg (2008), se puede clasificar cualquier organización, según a un conjunto de cinco configuraciones: estructura simple, burocracia maquinal, burocracia profesional, estructura divisional y adhocracia. La identificación de esta clasificación, a su vez, presupone el análisis de tres características básicas de la configuración: mecanismo principal de coordinación, parte clave de la organización y tipo de descentralización.

Los mecanismos de coordinación se utilizan para explicar las formas en que las organizaciones coordinan su trabajo, la parte clave de la organización, en cada configuración, es la que se destaca porque es la que toma las principales decisiones, y por los tipos de descentralización, que se refiere a la medida en que los no administradores controlan los procesos de toma de decisiones.

A partir de la investigación realizada por Moreira (2019), que analizó cómo la configuración organizativa predominante en la UFC contribuye al logro de sus objetivos institucionales y hasta punto proporciona más dificultades o facilidades para su consecución. Se hará una síntesis de los resultados de la configuración dominante, haciendo un hincapié sobre la gestión de la diversidad, de talentos, conocimiento y de la educación antirracista.

Tabla 1. Configuración estructural en la Universidad Federal de Ceará (UFC)

Configuración	Mecanismo de coordinación	Parte clave	Tipo de descentralización
Híbrido entre burocracia maquina y profesional	Predominio de más de un mecanismo, el primero es la normalización de los procesos de trabajo, seguido de la normalización de las destrezas.	Núcleo de operaciones, pero con la creciente influencia de la tecnoestructura, por las acciones cada vez más fuertes de los órganos de control externos.	Descentralización horizontal y vertical

Fuente: Elaboración propia a partir de Moreira (2019).

Al tratar de identificar los problemas producidos por la configuración estructural en la UFC, se verificó que esta configuración híbrida ha proporcionado algunas dificultades para el logro de los objetivos institucionales: el retraso en la toma de decisiones, el fuerte conservadurismo y la falta de autonomía y flexibilidad causada por el fuerte aparato tecnocrático presente (Moreira, 2019, p. 93). Los problemas relacionados a la estructura híbrida fueron:

- a) La complejidad estructural: puede obstaculizar la gobernanza, por la dificultad de planificar y coordinar;
- b) El conservadurismo: puede dificultar los cambios y las innovaciones inherentes a la universidad;
- c) La dimensión política: la lucha por el poder en los colegiados;
- d) Burocratización: promueve un largo proceso de toma de decisiones;
- e) Falta de autonomía y flexibilidad: autonomía no corresponde a la realidad tal como se practica, principalmente, la financiera. La falta de flexibilidad en la obediencia de la universidad a las normas fede-

rales cuyas determinaciones no tienen en cuenta las especificidades de la UFC;

f) Control externo: interferencia a la autonomía de la universidad.

Al tratar de conocer los facilitadores relacionados por la configuración estructural de la UFC, se presentaron pocos facilitadores dentro de la actual configuración híbrida. La propia burocracia, si bien se presenta como una barrera, se destaca como necesaria para mejorar las prácticas de enseñanza, ya que la Universidad aún carece de un nivel de estandarización que guíe mejor sus prácticas (Moreira, 2019, p. 93).

La investigación fue señalada como la actividad-fin más beneficiada por la configuración estructural de la UFC, gracias al espíritu emprendedor que fomentan las políticas públicas, especialmente la CAPES (parecido al CONACyT), a pesar de las advertencias hechas al llamado “productivismo académico” (Moreira, 2019, p. 92).

Modelo Educativo de la UFC: el enfoque por competencias

Según el reglamento de la UFC, el modelo educativo está estructurado en conformidad con las disposiciones de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) (Ley 9.394/96), la Resolución de la CNE/CP N° 1, de 15 de mayo de 2006, por la que se establecen las directrices del plan de estudios nacional (DCN) para los cursos de la universidad. El modelo educativo que se aplica en la UFC es con el enfoque por competencias. El plan de estudios de cada curso abarcará una secuencia ordenada de asignaturas, jerarquizada por medio de prerrequisitos, cuya integralización dará derecho al certificado correspondiente. El control de la integralización curricular será realizado por el créditos-hora. Los cursos de licenciatura tendrán como objetivo la formación básica y profesional del estudiante, desarrollado en dos ciclos integrados de estudios, llamados, respectivamente, Ciclo Básico y Ciclo Profesional. La evaluación del rendimiento escolar se hará por asignaturas y, cuando

sea necesario, desde la perspectiva de todo el curso, abarcando siempre la asistencia y la eficiencia, ambas eliminatorias. La investigación en la Universidad seguirá un programa general de líneas prioritarias que, una vez cumplidas, no impedirán otras iniciativas de los departamentos. Los cursos y los servicios de extensión se planificarán y ejecutarán por iniciativa de la Universidad o a petición de los interesados. En el caso de un curso de licenciatura con dos o más habilitaciones en virtud del mismo título, a elección del estudiante, en el anverso del título contendrá el título general correspondiente al curso, especificando en el reverso las habilitaciones.

Debido al fuerte conservadurismo presente en la configuración estructural de la UFC (Moreira, 2019, p. 93), se ve reflejado también en la renovación de la organización curricular, que da poco protagonismo al estudiante. Como señala Vallaey (2009) deberían las carreras profesionales redefinirse en términos de competencias para la solución de los problemas sociales, lo que permitirá estimular mayor flexibilidad en las tres funciones sustantivas, formación basada en problemas, aprendizaje servicio, inter y transdisciplinariedad (p. 96).

En el estatuto de la UFC y en algunos planes consultados, no hay ninguna indicación sobre educación antirracista, cabe señalar que en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (1996), hay la recomendación para considerar en los modelos educativos la diversidad étnico-racial (Incluido por la Ley N° 12.796 de 2013). En el *website* de la UFC, hay una nota sobre el 1er Encuentro para la Promoción de la Igualdad Racial, realizado en 29/11/2019. El evento tuvo lugar en la Facultad de Derecho de la UFC y reunió a estudiantes, investigadores y miembros de movimientos sociales. En donde se ha abierto el Foro de Acción Afirmativa y Educación para las Relaciones Étnico-Raciales de Ceará, que es una red interinstitucional para articular las universidades públicas (federales y estatales) de Ceará.

Por fin, la gestión educativa en la UFC aún no ha acompañado la política pública en su totalidad, la comisión de heteroidentificación fue creada en 2019, después de denuncias de fraudes al Ministerio Público, las palabras del rector fueron “la UFC entiende que, como ejecutora de una política pública, y ante las quejas, tiene el deber institucional de mejorar el sistema de ocupación de las vacantes en reserva” (nota de la rectoría, 15/6/2019).

El modelo académico de la UFC

La estructura organizacional sobre la cual funciona el modelo académico de la UFC, procedente del Modelo Educativo ya planteado, se caracteriza por la administración superior y académica, son las responsables por la administración y coordinación de las actividades universitarias se llevan a cabo. En la figura 1, está configurada la estructura de la administración superior y sus principales funciones.

Figura 1. Estructura de la administración superior de la UFC (colegiado de toma de decisiones de la administración superior)



Fuente: Elaboración propia con base en el Estatuto de la UFC (2010).

El proceso de toma de decisiones en la UFC se lleva a cabo esencialmente a través de su estructura colegiada, tanto en la administración superior como en la administración académica en el estatuto de la UFC. En la estructura de la administración superior, están los pro-rectorados son unidades administrativas directamente vinculadas a la Oficina del Rector, responsables de los procedimientos administrativos actuales de la institución. En la UFC, son siete y sirven a las áreas de administración, enseñanza, extensión, relaciones internacionales, asistencia escolar y recursos humanos. Cada pro-rector, así como sus coordinadores, ocupan cargos de comisión por cuatro años, durante los cuales cada Rector es elegido para administrar la institución. Los pro-rectorados están interconectados para satisfacer las demandas de los sectores, departamentos y otras unidades administrativas de la universidad. La tecnoestructura está representada por tres pro-rectorados ligados a actividades finales (pro-rectorado de licenciatura; pro-rectorado de investigación y posgrado y pro-rectorado de extensión), porque están fuertemente vinculados a la evaluación externa y su fuerza para estandarización (Monteiro, 2019, p. 90).

Como la toma de decisiones es función principalmente de los colegiados (descentralización vertical) y estos colegiados según el estatuto de la UFC (2010), son compuestos de un 70% por docentes (descentralización horizontal), se puede decir que hay una representación del núcleo de operaciones en la toma de decisiones universidad, característica típica de la burocracia profesional, aunque estas decisiones se rigen por la legislación pertinente y por los órganos de control de la administración pública, según Monteiro (2019), en la UFC, hay una estructura altamente descentralizada vertical y horizontal, también propio de la burocracia profesional.

La administración académica está configurada por departamentos que están coordinados por Centros o Facultades (ejecutivos). Los departamentos constituyen la fracción más pequeña de la estructura universi-

taria, a todos los efectos de organización administrativa y didáctico-científica, así como de distribución de personal. Para asegurar la autonomía didáctico-científica de la UFC, corresponderá al Consejo de Enseñanza, Investigación y Extensión decidir, dentro de los recursos presupuestarios disponible, sobre: a) creación, expansión, modificación y extinción de cursos; b) la ampliación y la disminución de las vacantes; c) la elaboración del programa de cursos; d) la programación de las actividades de investigación y de extensión; e) la contratación y el exoneración de profesores; f) planes de carrera de la enseñanza. La toma de decisiones de la administración académica también es realizada de manera colegiada.

Figura 2. Colegiado de la administración académica para la toma de decisiones



Fuente: Elaboración propia a partir del Estatuto UFC (2010).

El organigrama de la administración académica presenta una base compuesta por 22 unidades académicas entre facultades (5), centros (8), institutos (4) y campus (5). Esta base diversificada y amplia representa el núcleo de operaciones, que es responsable por las actividades de enseñanza, investigación y extensión. Tratado como la parte clave por Monteiro (2019), el núcleo de operaciones representa la parte en que provienen las decisiones en la UFC, que tiene una fuerte autonomía,

constituido substancialmente por los profesores (descentralización horizontal). Se puede afirmar que gobierno de la universidad se ejerce por órganos colegiados, y los colegiados no son solo consultivos, son también ejecutivos y cumplen funciones de control en la UFC.

Uno de los objetivos institucionales de la UFC es buscar la profesionalización de la gestión administrativa, apoyada en procesos de planificación y evaluación, ejecutados sobre la base de un modelo organizativo flexible, eficiente y eficaz, sin embargo, su modelo no permite un flexibilización adecuada porque está marcada por el conservadurismo, por la complejidad institucional y por el creciente protagonismo de su tecnoestructura ejerciendo fuerza para la estandarización por cuenta de controles externos.

La Comisión de Heteroidentificación en la UFC: De la omisión a la adaptación

Como dicho anteriormente, las comisiones de validación de aspirantes cuotitas fueron una necesidad para combatir los fraudes en el sistema de cuotas. Es un tema espinoso, porque involucra discutir como validar las características de la raza un individuo, que implica una compleja discusión sobre las relaciones raciales brasileñas, además por el concepto de “afrodescendiente”, utilizado por diversas instituciones, tal como la ONU, que en caso de Brasil se mostró muy sencillo, porque con las primeras conquistas de cupos para negros en las universidades brasileñas, la fragilidad del término “afrodescendiente” para la nueva realidad multiétnica brasileña quedó totalmente demostrada. Los opositores a las cuotas declararon que toda la humanidad desciende de África, por lo que todos somos afrodescendientes y todos tenemos derecho a acceder a las cuotas (Dias, 2018, p. 7), es decir, la brecha para los fraudes fue tratar la afrodescendencia como independiente de las características fenotípicas de la raza negra, bastaba que la ascendencia provenga del padre o de

la madre, o sea, sirve también para justificar las desigualdades raciales como responsabilidad individual, como inherente a la dinámica de la vida de los negros en Brasil.

De este modo, hubo la necesidad de utilizar el criterio del fenotipo y la construcción de una metodología para las comisiones, como mecanismo de control para reducir los fraudes. Fue preciso revisar las bases teóricas que evidencian la forma en que el racismo se aplicaba en la sociedad brasileña, teniendo como respuesta que es un racismo de marca.³⁰ Se entiende las comisiones como un “proceso de producción del conocimiento por medio de los aprendizajes organizacionales” (Pellufo, 2002, p. 14), que es una dimensión de la gestión del conocimiento.

La comisión de la UFC fue creada en 2019, después de una acción de la fiscalía federal³¹ que la obligó implementar la comisión por recibir denuncias de fraudes, denominada como “Procedimiento de verificación de la ocupación de las plazas reservadas a los estudiantes negros, morenos e indígenas (PPI)”, basada en la ordenanza normativa N° 4 del 6 de abril de 2018 del gobierno federal. Cabe señalar que no se ha encontrado documentos específicos sobre el funcionamiento de la comisión en la UFC, como hay en otras universidades, se rescató solamente que es un comité de cinco miembros, compuesto en atención a la diversidad de color y de género (nota de la rectoría, 15 Jul./19) y la confirmación en la convocatoria para nuevos aspirantes (Convocatoria N° 002/2020-PROGRAD/UFC) que van a usar este mecanismo y que el criterio es por fenotipo. De este modo, se entiende que la universidad utiliza la norma federal.

³⁰ Racismo de marca: no pretende establecer un tipo “biológico” preciso, sino acercarse a una caracterización sociocultural local. Lo que importa son características de la apariencia de una persona negra. Los marrones tienen menos rasgos, pero éstos existen, porque de lo contrario no serían negros, sino blancos; y es la presencia de estos rasgos lo que los elegirá como víctimas potenciales de la discriminación (Dias, 2018, p. 18).

³¹ Sentencia de la Fiscalía Federal. Disponible en: <http://www.mpf.mp.br/ce/sala-de-impressao/docs/acao-fiscalizacao-de-autodeclaracoes>

Tabla 2. Características de la comisión establecida en la norma federal

<p>MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN, DESARROLLO Y GESTIÓN (MPDG) ORDENANZA NORMATIVA N° 4, DE 6 DE ABRIL DE 2018 Regula el procedimiento de heteroidentificación complementaria a la autodeclaración de los candidatos negros, con el fin de llenar las vacantes reservadas en las licitaciones públicas federales, de conformidad con la Ley N° 12.990 del 9 de junio de 2014</p>	
<p>MARCO NORMATIVO</p>	<p>Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1969) Estatuto de igualdad racial (2010) Tercer Plan Nacional de Derechos Humanos-PNDHIII (2009): eje orientador III, Directriz 9, Objetivo estratégico 1</p>
<p>PRINCIPIOS Y DIRECTRICES</p>	<p>El respeto a la dignidad humana La observancia del procedimiento contradictorio, la amplia defensa y el debido proceso legal Igualdad de trato Garantía de publicidad Garantía de la eficacia de la acción afirmativa</p>
<p>FORMACIÓN Y CARACTERÍSTICAS</p> <p>5 MIEMBROS Y SUS SUSTITUTOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reputación intachable • Residencia en Brasil • Que hayan participado en un taller sobre la promoción de la igualdad racial y la lucha contra el racismo • Preferiblemente con experiencia en la promoción de la igualdad racial y la lucha contra el racismo. • Cumplir con el criterio de diversidad, asegurando que sus miembros se distribuyan por género, color y, prefe- rentemente, naturalidad. • Los miembros del comité de heteroidentificación fir- marán un acuerdo de confidencialidad sobre la infor- mación personal de los candidatos • Los nombres de los miembros del comité se mantendrán en secreto • Los currículos de los miembros de la comisión de deben publicarse en el sitio web de la entidad responsable del evento

OPERACIONALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista en persona o, excepcionalmente y por decisión razonada, por telepresencia (aspirantes) • Convocatoria para participar en el procedimiento, indicando el lugar, la fecha y la hora probables para el procedimiento • El candidato que no asista al procedimiento de heteroidentificación será eliminado • La comisión utilizará exclusivamente el criterio fenotípico para evaluar la condición declarada por el candidato • El procedimiento será filmado y su grabación será utilizada en el análisis de eventuales apelaciones hechas por los candidatos • El candidato que se niegue a filmar el procedimiento con fines de heteroidentificación, será eliminado • Los candidatos cuyas autodeclaraciones no sean confirmadas en un procedimiento de heteroidentificación serán eliminados • La comisión deliberará por la mayoría de sus miembros y sin la presencia de los candidatos • Las deliberaciones de la Comisión solo serán válidas para la convocatoria vigente.
FASE RECURSIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Las convocatorias preverán la existencia de una comisión de apelación; • La comisión de apelaciones estará compuesta por tres miembros distintos de los miembros de la comisión de heteroidentificación • Las decisiones de la comisión de heteroidentificación serán recurribles ante la comisión de apelación • En sus decisiones, el comité de apelación considerará el vídeo del procedimiento para la heteroidentificación, la opinión emitida por el comité • No habrá apelación de las decisiones del comité de apelación.

Fuente: Elaboración propia a partir de la ordenanza normativa n° 4, de 6 de abril de 2018 del MPDG.

De acuerdo a la tabla 2, se puede decir que en la UFC, no están claros algunos puntos, en lo que se refiere a sus miembros, no fueron encontradas informaciones sobre su composición, por lo tanto, no se puede saber respecto a la paridad racial y de género, la paridad institucional, con la participación de profesores, técnicos y estudiantes de las comisiones, consecuentemente, saber sobre representatividad, conocimiento del tema y control social. Los currículos, tampoco fueron encontrados,

según la normativa tienen que estar el sitio electrónico de la entidad. La ética-transparencia-inclusión, son elementos fundamentales para la gestión organizacional porque reflejan la responsabilidad social universitaria,

Sin embargo, hay que considerar que las comisiones son un nuevo elemento en la política de cuotas y que muchas universidades están en proceso de adaptación, se puede razonar como un espacio de reflexión participativa, de formación ética. Se entiende que un órgano colegiado –especialmente si se observan ciertos elementos en su formación, como experiencia en promoción de la igualdad, tiene más legitimidad que un solo juez para confirmar la autoafirmación racial dada por un individuo.

La gestión de las comisiones, involucra hacer la gestión de la diversidad, que es atraer, retener y potenciar a individuos de perfiles diversos que contribuyen a la innovación, a soluciones creativas, y conocimiento de las diversidades culturales, raciales, económicas, es decir, “se apoya la interculturalidad, la equidad de género y la no discriminación en la IES” (Valleys, 2010, p. 113). Incluye gestionar para la educación anti-racista, en instituciones con grados de racismo institucional, ya que no se recomienda que la comisión esté compuesta únicamente por representantes de las autoridades públicas. Incluye gestionar para nuevas prácticas administrativas para la mejora de las capacidades conceptuales y procedimentales en docentes, técnicos y estudiantes. Los resultados de la comisión en el proceso de admisión de 2020, en la modalidad de cuotas, de acuerdo a los análisis de heteroidenticación están en el sitio electrónico de la UFC.

En la convocatoria regular (primera, porque hay lista de sustitutos), fueron aceptados 2119 aspirantes para los cursos de licenciatura, 123 candidatos tenían algún tipo de pendiente, de este total de 123, 15 no fueron reconocidos por los patrones fenotípicos característicos para las cuotas por la comisión (un 12%). Por decisión de la UFC, para los que

ya son estudiantes y posibles defraudadores, se hará una identificación fenotípica solamente si suceda queja formal de ocupación irregular de vacante. En este caso, es una toma de conciencia colectiva, de la universidad por su omisión y corresponsabilidad, de los estudiantes que han engañado al sistema y del aspirante. El problema se concentra en el carácter generalmente invisible de los impactos sociales para la población negra, caracterizados por el racismo institucional.

En 2019, la Comisión de Derechos Humanos de la UFC aprobó el reglamento que definen las comisiones temáticas, que son grupos de trabajo para las temáticas de género, étnico-racial, personas con discapacidad, LGBTI+, acoso moral y sexual, compuestas por miembros del CDH/UFC y designadas para tratar cuestiones relacionadas con cada área, como la promoción de actividades educativas sobre la importancia, el respeto, la protección y la defensa de los derechos humanos en la universidad, la aplicación de políticas institucionales destinadas a fortalecer la cultura organizacional en materia de derechos humanos y para los derechos humanos en el UFC; la vigilancia de la situación de los derechos humanos en la universidad y la denuncia de sus violaciones, entre otras.

Aún que parezca una gestión tardía, cabe señalar, que para aprender a cambiar, la universidad necesita evidenciar sus incoherencias, sus errores, sus logros e identificar en ellos las oportunidades de cambio, es decir, hacer un autodiagnóstico para tomar en cuenta las demandas de los actores territoriales con los cuales la IES se relaciona y las capacidades institucionales de la propia universidad.

Bibliografía

- Araújo, P. (2011). “Universidades Lean”: Contribución para la reflexión. *Revista de La Educación Superior*, XL (4)(160), 135–155.
- Dias, G. R. M., & Júnior, P. R. F. T. (2018). *Heteroidentificação e cotas raciais: Dúvidas, metodologias e procedimentos*. <https://goo.gl/m2u7gN>
- IBGE. (2019). Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. En *Estudos e Pesquisas. Informações Demográficas e Socioeconômicas* (Vol. 41). Disponible en: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf
- Imprensa Nacional (2018). Portaria Normativa Nº 4, DE 6 de Abril de 2018. Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº12. *Diário Oficial Da União*, 2018–2021.
- Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (2012, 29 de agosto). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado: 11 mar. 2020. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm
- Mintzberg, H. (2008). Criando organizações eficazes: estruturas em cinco configurações. 2. ed. São Paulo: Atlas.
- Moreira, T., Marques, D., Santos, S., Cabral, A. & Pessoa, M. (2019). A estrutura organizacional da Universidade Federal do Ceará (UFC): um estudo de caso à luz da teoria das cinco configurações de Mintzberg. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 12(1), 73-96. doi:<https://doi.org/10.5007/1983-4535.2019v12n1p73>
- Rosario-Muñoz, V. M.; Marum-Espinosa, E.; Barrera-Bustillos M. E.; A.-N. M. (2010). La gestión universitaria: retos del presente y formación dilemas para su transformación. *Educación y Ciencia*, 1 Número 2(37), 91–108. <http://www.researchgate.net/publication/277165485>

- Senge, P.; Cambron-McCabe, N.; Lucas, T. & Smith, B. (2006). *La quinta disciplina: Escuelas que aprenden: un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación.*
- Universidade Federal do Ceará. Estatuto da UFC. Fortaleza, 2020. Disponible en: http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/estatuto_ufc/estatuto_ufc.pdf>. Acceso en: 3 maio 2020.
- _____. Regimento geral da UFC. Fortaleza, 2019. Disponible en: http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/regimento_geral_ufc/regimento_geral_ufc.pdf/>. Recuperado el 3 de mayo 2020.
- Vallaey, F. (2009). *Responsabilidad social universitaria: el modelo URSULA, estrategias, herramientas, indicadores.*
- Villa Rivera, E. y otros (2003). *Un nuevo modelo educativo para el IPN: materiales para la reforma* (I. P. Nacional (Ed.); pp. 65–134.
- Pelluffo, M., y Catalán, E. (2002). *Introducción a la gestión del conocimiento y su aplicación al sector público.* CEPAL.

Propuesta de reingeniería en busca de la mejora académica desde la gestión del conocimiento para los posgrados de la Universidad de Guadalajara

DANAHÉ ALEIDA CORTEZ GARCÍA³²,
MARGARITA FRANCO GORDO³³
ALEJANDRO URIBE LÓPEZ³⁴

Resumen

El presente proyecto es una propuesta de reingeniería de los procesos administrativos y académicos de los posgrados de la Universidad de Guadalajara. Expone la teoría que da fundamento a esta propuesta basada en la estructura organizacional, el modelo educativo y sus elementos de gestión del conocimiento. Después presenta el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Guadalajara que da fundamento al proyecto. Finalmente presenta la propuesta de reingeniería y fundamenta, haciendo enlace con la teoría y los antecedentes, la pertinencia de este proyecto, considera al estudiante y la generación del conocimiento como centrales.

Palabras clave: Gestión del conocimiento, Estructuras organizacionales, Reingeniería de procesos, posgrado.

³² Estudiante del Doctorado en Gestión de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara. Becaria del CONACyT.

³³ Estudiante del Doctorado en Gestión de la Educación Superior. Universidad de Guadalajara.

³⁴ Estudiante del Doctorado en Gestión de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara. Becario del CONACyT.

Abstract

This project is a proposal of an administrative and academic reengineering of the graduate administration in the Universidad de Guadalajara. It exposes the theory that gives fundament to this proposal and it's based on the organizational structure, the educative model and the Management in Higher education elements. Later, it presents the Plan of Institutional Development of the Universidad of Guadalajara which gives fundament to the project. Finally, its presented the reengineering proposal and, making another link between the theory and the background, its presented the pertinence of this project, considering the student and the production of the knowledge as a central point.

Keywords: Knowledge management, Organizational structures, Process reengineering, posgraduate studies.

Introducción

Una de las funciones de los programas de posgrado es abordar dificultades que hasta el momento no han tenido una solución adecuada y que, al ser un problema real, requiere de propuestas viables, congruentes y profesionales. En este sentido, es pertinente que los posgrados desarrollen en los estudiantes una visión de su entorno, tanto a nivel nacional como internacional.

Para hacer esta problematización de la realidad han de vincular sus esfuerzos con base en los objetivos de desarrollo sostenible 2030 (ONU, 2015). Lo anterior es necesario, para que los posgrados puedan proponer estrategias y acciones para la solución de las problemáticas y necesidades que se presentan en estos ámbitos.

Asimismo, resulta indispensable que los programas de posgrado realicen aportaciones al avance del conocimiento, para usar y adaptar nuevas tecnologías; impulsar el desarrollo tecnológico y generar inno-

vaciones en el conocimiento, entre otras. Es evidente que, para lograr estos cometidos, es necesario formar diferentes tipos de capacidades en los y las estudiantes, lo cual depende de varios factores, entre los que se encuentran aspectos geográficos, financieros, políticos y los que se derivan del propio funcionamiento de las instituciones educativas. Por lo anterior resulta indispensable plantear mejoras continuas a los procesos administrativos y académicos en los posgrados con la intención de que respondan a estas realidades.

Antecedentes del problema

El primer paso para el desarrollo de la reingeniería está en la preparación ya que tiene como núcleo entender el problema del rediseño del proceso. De acuerdo con esto, se toma como referente la realidad institucional a partir del Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Guadalajara.

La Universidad de Guadalajara tiene una tradición histórica de más de dos siglos. En el caso de pregrado y posgrado, está constituida por una Red de centros universitarios, seis temáticos, nueve centros universitarios regionales y el Sistema de Universidad Virtual lo que garantiza su presencia en todas las regiones del estado. Su matrícula rebasa los 6,578 estudiantes en 102 maestrías y 42 doctorados (SEP, 2019-2020) y es la institución de educación superior más importante del occidente del país así como la segunda en el ámbito nacional. Lo que nos permite entender su importancia para el estado y el país.

De acuerdo con lo señalado en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2013-2030 de la Universidad de Guadalajara:

La educación superior es un bien público que genera efectos multiplicadores en la sociedad y en la economía. En este contexto, la Universidad de Guadalajara se inscribe en el proyecto educativo de nación establecido

en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como una institución pública, laica y gratuita, promotora de la equidad y el desarrollo social con sustentabilidad. La misión articuladora del PDI es colocar el aprendizaje estudiantil, la formación docente y la investigación como pilares fundamentales para el desarrollo de nuestra Casa de Estudio... Así, la Universidad de Guadalajara refrenda su compromiso con la excelencia académica y la pertinencia social de sus actividades, ratificando la convicción de que, para lograr un mejor país, para las presentes y futuras generaciones, es indispensable colocar a la educación superior como la palanca del desarrollo nacional.

Es importante que rescatemos de este plan su intención de promover la calidad, equidad y el desarrollo social ya que la propuesta que se presenta cuenta con los mismos fines. A su vez es una nueva experiencia de aprendizaje, requerirá de manera transversal el abrirse a otras formas de enseñanza y dará lugar a la investigación aplicada. Así creemos que la propuesta contribuirá al desarrollo de un mejor país. En el PDI también establece como misión y visión lo siguiente:

Misión “... Promueve la investigación científica y tecnológica, así como la vinculación y extensión para incidir en el desarrollo sustentable e incluyente de la sociedad. Es respetuosa de la diversidad cultural, honra los principios humanistas, la equidad, la justicia social, la convivencia democrática y la prosperidad colectiva”.

Visión “Es una Red Universitaria con reconocimiento y prestigio global, incluyente, flexible y dinámica. Es líder en las transformaciones y promotora de la movilidad social. Impulsa enfoques innovadores de enseñanza aprendizaje y para la generación del conocimiento en beneficio de la sociedad”.

Sobre esta misión y visión podemos decir que el proyecto también se encuentra en consonancia ya que busca promover la investigación científica y tecnológica, así como la vinculación entre centros universitarios, empresa y sociedad. A su vez la propuesta busca respetar la tradición cultural del estado e inclusive promoverla. Así, la propuesta es un modelo innovador de enseñanza aprendizaje y generador de conocimiento para el beneficio social.

Con el interés de contribuir a nivel nacional y estatal el PDI, contempla seis grandes directrices estratégicas que se articulan y operan a través de ejes temáticos. Estos a su vez, contemplan objetivos y estrategias. Del análisis del documento, se puede decir que la propuesta de reingeniería académica y administrativa, se inscribe y fortalece los siguientes aspectos: asegurar la calidad de los programas educativos y mejorar procesos, ambientes y resultados de aprendizaje al impulsar la participación de los sectores sociales, productivos y los gobiernos. De esta manera se puede garantizar en los estudiantes la adquisición de habilidades para la innovación, el emprendimiento y la atención de necesidades sociales y económicas.

Concretamente en el tema de investigación y posgrados, el PDI señala el posicionamiento de la investigación y el posgrado como ejes del modelo educativo y promover la vinculación entre la investigación, la docencia y la extensión. Definir las prioridades y el rumbo de la investigación y del con una orientación estratégica y de aprovechamiento de ventajas competitivas regionales e internacionales y fortalecer los cuerpos académicos y las líneas estratégicas para la investigación, tomando como referencia las tendencias internacionales, así como las necesidades nacionales.

Por otra parte, en el Reglamento General de Posgrado (UdeG, 2017), en el Artículo 5, apartado III refiere que la Maestría tiene como objetivo “Comprender y proponer soluciones a problemas y necesidades

científicas y sociales” y en el Artículo 6 menciona que el “Doctorado tiene por objeto formar recursos humanos capaces de generar conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos que contribuyan al desarrollo sustentable, o bien, aplicar el conocimiento en forma original e innovadora”.

Sin embargo, aun cuando se reconoce en el portal de la Coordinación General de Investigación y Posgrado (UdeG, 2018), que “La propiedad intelectual es una de las maneras más efectivas de vincular el conocimiento con las necesidades del entorno”, además de que señala que la universidad cuenta con 469 Laboratorios, Centros e Institutos de investigación; 26 temas de generación de conocimiento científico y más de 750 cuerpos académicos distribuidos en los 15 centros universitarios, la UdeG solicitó el registro de 23 invenciones durante el período del 2013 al 2017, sin especificar si estas fueron aceptadas y registradas.

Sin profundizar en el tema, lo anterior puede evidenciar la gran diversidad de los temas que se investigan en la universidad y que pueden provocar la distracción de la actividad en múltiples direcciones, sin mencionar que resulta difícil conocer y comprender la organización o el grado de vinculación interna de los grupos y redes de investigación, así como la participación y contribución de los programas de posgrado. Tampoco se evidencia una agenda institucional de investigación que nos aporte información sobre los temas prioritarios que tienen relevancia social o económica y destinatarios concretos que pueden aplicar estos resultados.

Justificación

En un contexto en donde la velocidad de los cambios tecnológicos, y con ellos los cambios en el mercado laboral, permean a las Instituciones de Educación Superior (IES), las estrategias que estas desarrollan tienen que estar elaboradas con el objetivo de dar respuesta a los cambios

sociales. Así la propuesta de reingeniería en los procesos académicos y administrativo del posgrado tiene como principales puntos de justificación:

- Dar cabida a la diversidad de estudiantes que buscan en el posgrado la reorientación en sus metas educativas, la búsqueda de mejores oportunidades laborales y la especialización para la realización de sus trabajos.
- Fortalecer en los estudiantes de posgrado, además de sus competencias profesionales, la conciencia de sí mismo, de su entorno y de su papel dentro de este, con una visión global e integral de la sociedad, mediante una mayor integración entre la teoría y la práctica.
- Cambiar el paradigma del estudiante de nuevo ingreso como alguien que tiene una trayectoria lineal y una disposición de tiempo completo.

La consideración de la diversidad estudiantil en la Educación Superior es un aspecto crucial en la expansión educativa. Sin embargo, la gestión de los procesos administrativos de posgrado considera a un estudiante de ingreso como alguien que tiene una trayectoria lineal y una disposición de tiempo completo. Sin embargo, en el caso de los estudiantes de posgrado, la diversidad reside en las experiencias de aprendizaje previas, considerando la experiencia laboral y los aprendizajes obtenidos en este ámbito. Así como las experiencias de aprendizaje adquiridas en otros ámbitos formales, como otros doctorados o maestrías. De acuerdo con esto, lo propuesta para la reingeniería y mejora de calidad de los posgrados para la Universidad de Guadalajara reside en:

- Reconocer los aprendizajes previos adquiridos fuera de los ámbitos de educación formales

- Reconocimiento de cualificaciones adquiridas en el extranjero
- Reconocimiento de cualificaciones obtenidas en otros programas educativos similares (otros doctorados u otras maestrías)
- Reconocimiento de la diversidad de aprendizajes obtenidos a partir de diferentes vías, como la experiencia laboral
- Reconocimiento a los objetivos con los que el estudiante ingresa al doctorado, como su meta laboral o educativa y que el proceso de egreso esté de acuerdo a los mismos.

Actualmente no existe una regulación sobre el reconocimiento de las experiencias educativas previas. Esto evidencia la limitación de la capacidad del sistema de educación superior de responder rápidamente a las necesidades emergentes de la economía (OCDE, 2018). Es de acuerdo con esto, que la propuesta de mejora de calidad y reingeniería se propone a partir del análisis de ingreso y egreso de los estudiantes de doctorado. Para ello se plantea los siguientes objetivos:

- Proponer una forma para fortalecer la calidad académica mediante la reingeniería a los términos de ingreso, trayectoria y egreso del posgrado para simplificar, modernizar y mejorar los procesos académicos y administrativos de acuerdo a las necesidades actuales del entorno.
- Proponer la incorporación supervisada y evaluada de estudiantes de posgrado a los sectores sociales, productivos y de gobierno, para formar equipos multidisciplinares de trabajo en un marco flexible y abierto a la reflexión, para una mejor comprensión de la realidad y su transformación cuyo fin sea el que propongan alternativas de solución a las necesidades de su entorno, en el marco de la responsabilidad social universitaria, a través de la investigación-acción participativa.

Con estos objetivos en mente debe de contar con un marco teórico que permita desarrollar esta serie de elementos para re hacer los procesos administrativos y académicos del posgrado.

Marco teórico

Este apartado tiene la intención de presentar los elementos teóricos necesarios para la propuesta de reingeniería en el departamento de posgrado de la Universidad de Guadalajara.

Con esto en mente, se plantea el desarrollo del concepto de reingeniería propuesta por Raymond, Champi, (1994), Maganelli y Klein (1996) Luego expresar como está se relaciona con la gestión del conocimiento propuesta por Muñoz, Espinoza, Bustillos y Nando (2009). Posteriormente se habla de un modelo educativo basado en el conocimiento (Peluffo y Catalán, 2002) que para su implementación requiere una reestructura organizacional (Mintzberg, 1985).

Reingeniería de procesos

Para entender la reingeniería deberíamos partir de la definición más sencilla “empezar de nuevo”. Es decir que su intención es cambiar radicalmente las estructuras y formas de trabajo actuales. En este sentido la definición de Raymond y Champi (1994) nos aclaran el concepto como el rediseño rápido y radical de los procesos estratégicos de valor agregado –y de los sistemas, las políticas y las estructuras organizacionales que los sustentan– para optimizar los flujos del trabajo y la productividad de una organización.

Entonces lo que se buscará será transformar los procesos de trabajo, es decir la serie de actividades que se realizan para ofertar los servicios del posgrado, así como su flujo. (Manganelli y Klein, 1996). En este sentido la intención será cambiar la ruta del proceso para volverlo más eficiente. Así mismo requiere que se hagan dos cosas: una transición hacia equipos

de proceso, es decir conjuntar equipos para el desarrollo de la reingeniería así como el cambio de tareas simples a trabajos multidimensionales, en otras palabras hacer que los miembros del equipo conozcan todo el proceso y participen en diversas partes del mismo (Villasmil y Crissien, 2015).

De acuerdo con Manganelli y Klein (1996) para su desarrollo se deben de considerar cinco pasos: Preparación, Identificación, Visión, Solución y Transformación. La primera etapa, preparación, requiere de dos aspectos básicos que son identificar el problema y la planificación del cambio. La segunda, identificación, requiere hacer una análisis de los procesos. La tercera, visión, plantea la comprensión del flujo del proceso para su modificación. La cuarta, solución, requiere hacer un diseño técnico y otro diseño social. En el primero se hará el rediseño del flujo de proceso, mientras que en el segundo se tendrá que redefinir los nuevos roles del personal para implementar estos cambios. Por último, el quinto paso transformación, requiere implementar el diseño y darle la capacitación debida al equipo de trabajo.

En el caso de este trabajo se considera el proceso de posgrado en relación a la documentación y la agilidad del mismo, encontrando en el flujo del proceso puntos vulnerables que pueden acortarse para mejorar la efectividad. Asimismo, se observa en los proceso de egreso de posgrado la necesidad de realizar una reingeniería para ampliar las vinculaciones con la comunidad para buscar en enfoque hacia la gestión del conocimiento.

Pero para lograr este rediseño se requiere partir de una postura de gestión basada en el conocimiento, que se fundamente en un modelo educativo y se implemente en una estructura organizacional específica. Elementos que serán expuestos a continuación.

De la gestión educativa tradicional a la gestión del conocimiento

Dentro de las universidades la gestión educativa se conceptualiza como un fenómeno integrador y multidimensional en donde convergen las conciencias de distintas percepciones definidas por el contexto. De acuerdo con Muñoz, Espinoza, Bustillos y Nando (2009) en este proceso los actores identifican dimensiones de desarrollo institucional, problematizándolo para reconocer en estas la diversidad de los actores y su historia en búsqueda del cumplimiento de la misión social con calidad de la institución.

Estos nuevos modelos de gestión universitaria tienen como principios centrarse en los beneficiarios, tener una experiencia educativa abierta al aprendizaje, privilegiar la comunicación horizontal que incentive la creatividad y el compromiso colectivo para lograr el mejoramiento continuo como estrategia de cambio permanente y al mismo tiempo lograr el desarrollo a través de la cooperación y negociación en el ámbito administrativo ajustado a las necesidades de la organización (Muñoz, et al, 2009).

El modelo educativo basado en el conocimiento

El conocimiento puede estimular de manera importante el crecimiento y desarrollo económico y social. Este principio rige las instituciones que buscan trabajar de forma eficaz y eficiente, ya que es necesario tener capacidad de aprender y de incorporar conocimiento nuevo. Así, la propuesta del modelo de gestión del conocimiento combina los saberes individuales y organizacionales acumulados, al igual que el uso de la tecnología, que permite el proceso de apropiación social del conocimiento como bien público para que las organizaciones respondan a los desafíos del entorno. Se da por medio del pensamiento estratégico y prospectivo. Busca a nivel macro los incentivos para la generación y difusión del conocimiento. A nivel meso hace cambios en la estructura

dinámica de la información y uso del conocimiento. Por último, a nivel micro procura una población educada y competente (Peluffo y Catalán, 2002).

Este modelo de conocimiento pretende cambiar la configuración estructural de las organizaciones. Si la universidad la consideramos como una configuración burocrática profesional (Mintzberg, 1985), en el cual se privilegian los conocimientos profesionales y los procesos normativos solo de forma vertical. Por lo anterior las IES tienen que cambiar a un enfoque horizontal donde las decisiones puedan ser tomadas por los diversos actores educativos.

Las configuraciones estructurales de Henry Mintzberg

En las hipótesis de Henry Mintzberg (1985) se considera que las organizaciones efectivas alcanzan una consistencia interna entre sus parámetros de diseño, lo que constituye una configuración estructural. La correspondencia de las configuraciones depende de concebir a la organización por sus partes que son: el ápice estratégico, la línea de mando, la tecnoestructura, el staff de apoyo y la línea media. Cada una se considera como fuerzas que toman decisiones y estrategias propias de acuerdo al lugar en el que se ubican en la organización generando cinco organizaciones estructurales.

En el caso en el que la tecnoestructura impone una fuerza de normalización hacia los procesos de trabajo, esto daría como resultado la burocracia maquinal. Cuando los miembros del núcleo de operaciones intentan minimizar la influencia de los administradores se fomenta la descentralización horizontal y vertical se le llama burocracia profesional. En el caso de que los directivos de la línea media ansíen autonomía y la busquen atrayendo poder del ápice estratégico y fomentan la descentralización vertical limitada hace que surja una forma divisional. La última configuración estructural lleva el nombre de adhocracia, en la cual el staff de apoyo consigue ejercer una máxima influencia en la organiza-

ción cuando aporta su colaboración en las decisiones debido a sus experiencias y no cuando actúa en autonomía.

La burocracia profesional

De estas configuraciones estructurales nosotros nos centraremos en la burocracia profesional ya que ha sido la adoptada por la Universidad de Guadalajara para el desarrollo de los procesos de trabajo en el posgrado.

Bajo el modelo de la burocracia profesional la organización recurre al único mecanismo de coordinación que permite la normalización además de la descentralización, el núcleo operativo. Contrata especialistas preparados y adoctrinados, para su núcleo de operaciones, confiéndoles control sobre su propio trabajo, este mismo está especializado en la dimensión horizontal, pero ampliado en lo vertical que quiere decir que se trabaja con relativa independencia y cerca de los clientes. La naturaleza burocrática de la estructura, se dirige al mismo objetivo, la interiorización que las mismas normas sirven al cliente y coordinan el trabajo profesional. Por ello, para entender cómo funciona la burocracia en el núcleo de operaciones, resulta útil concebirla como un repertorio de programas normativos (Mintzberg, 1985).

Sin embargo, esta estructura en las universidades no está abierta a las necesidades actuales, ni los contextos de economía del conocimiento y la gestión educativa. Así que, a partir de este principio, se necesita poner en debate las necesidades organizacionales de las IES en la actualidad y la necesidad de cambiar su estructura para que deje de partir de la normatividad. De acuerdo con la propuesta de reingeniería y calidad académica, se considera necesario evolucionar a un modelo educativo que vaya más allá de una burocracia profesional y genere una organización institucional basada en las necesidades sociales. En donde la normatividad principal sea la creación del conocimiento, las habilidades para aprender y la posibilidad de aplicar metodologías críticas en proyectos para ampliar los objetivos y misiones universitarias. Por

esto será importante trasladarnos a un modelo educativo pasado en la gestión del conocimiento.

La necesidad de un modelo educativo basado en la gestión del conocimiento

El modelo propuesto para la mejora académica y de reingeniería, parte de que la institución universitaria para la que se realiza, está ligada a la creación, enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, tiene una necesidad inexorable de transformarse para gestionar su conocimiento.

Por lo anterior, la gestión del conocimiento tiene como objetivo generar, compartir y utilizar el conocimiento tácito y explícito; administrar los aprendizajes organizacionales como mecanismos claves para el fortalecimiento de una región; y por último generar las visiones de futuro que van a determinar sus planes estratégicos de desarrollo en mediano y largo plazo. Dentro de las dimensiones del concepto, encontramos que tiene que haber una región del conocimiento, herramientas y técnicas de gestión para documentar el conocimiento institucional. Además, la capacidad de dar respuesta a las problemáticas de un mundo inestable y procurar que el conocimiento no se pierda ya que se busca la capacidad de aprender, generar y mejorar el conocimiento que existe (Peluffo y Catalán, 2009).

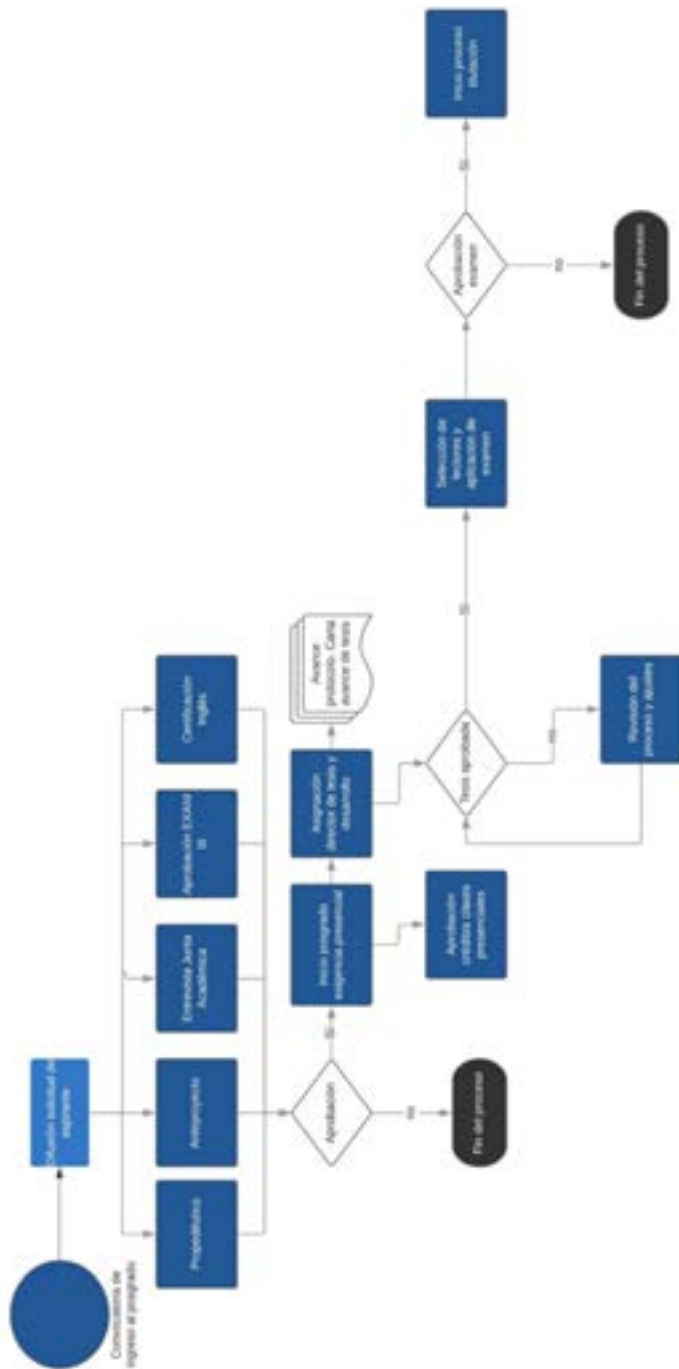
Los proyectos de innovación en gestión del conocimiento de acuerdo con Peluffo y Catalán (2009) pueden ser de administración en la innovación al crear etapas para identificar debilidades en la coordinación de una fase a otra del proceso de producción de un bien o de la prestación de servicios o mapas de distribución del conocimiento dentro de una determinada región o espacio. Aunque estos proyectos trabajan con el conocimiento, el principal efecto es provocar nuevas formas de pensar o de analizar el entorno y de estudiar los elementos que componen el conocimiento. Este se visualiza como ventaja cognitiva estratégica que

va a dar soporte a la toma de decisiones y se priorizan aspectos emocionales también. Asimismo, la base tecnológica administrativa es utilizada para garantizar el acceso a la información, para después establecer una arquitectura de implementación del conocimiento. Esta estructura es la que presenta ahora la propuesta de reingeniería del posgrado.

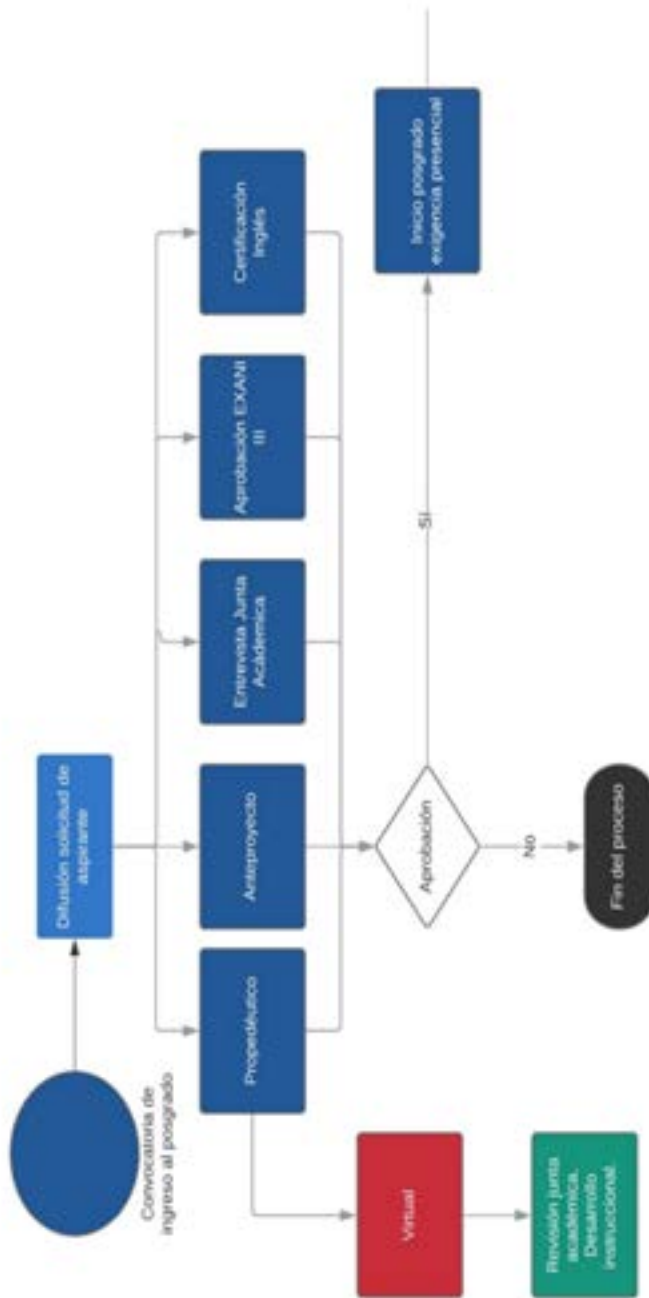
Organigramas de reingeniería y mejora académica para el proceso de ingreso, desarrollo y egreso en su modalidad académica y administrativa

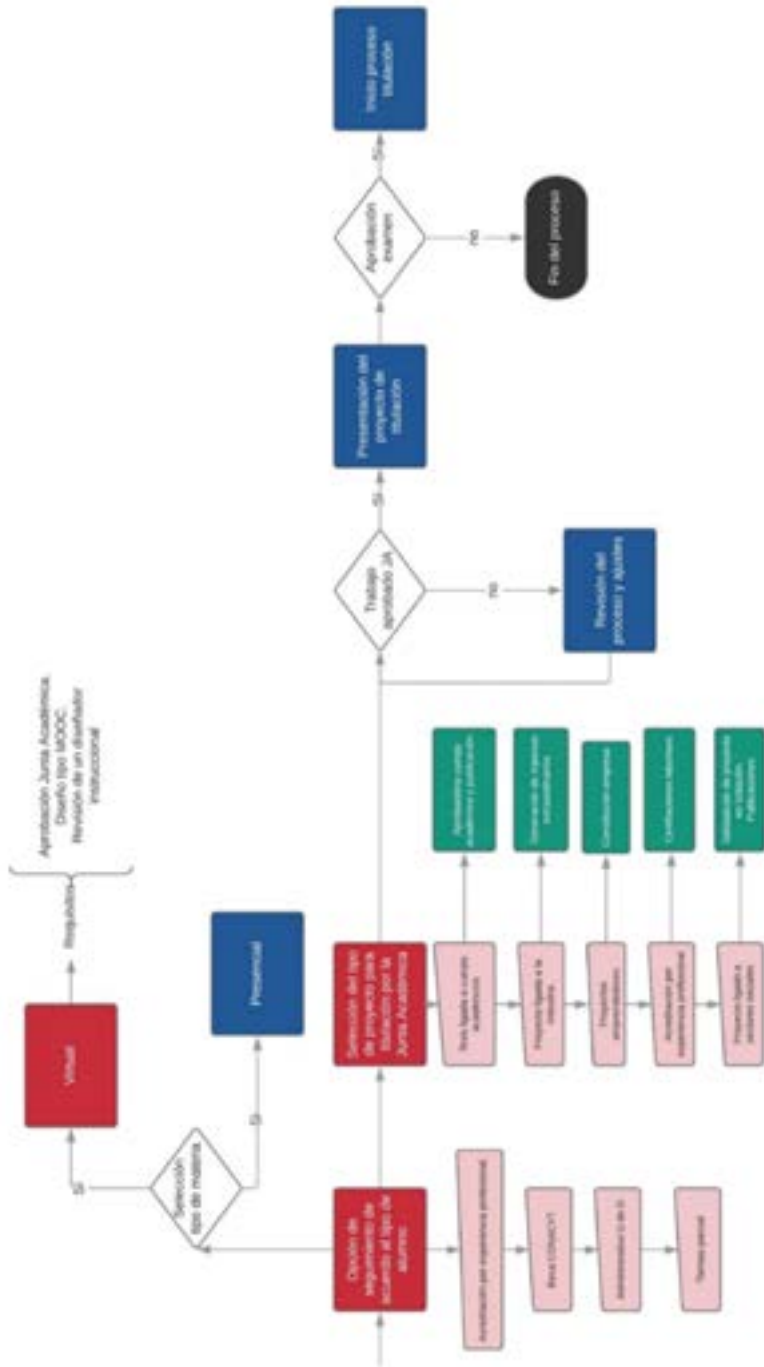
Con base en estos elementos presentes en los antecedentes del problema y la propuesta teórica, presentamos ahora la reingeniería propuesta para el área de posgrado por medio de cinco flujos de procesos. El esquema A y B caracterizan, por medio de un diagrama de flujo, como se ha desarrollado los procesos administrativo y académico en los posgrados. Posteriormente el esquema C presenta la propuesta para la reingeniería del proceso administrativo y el esquema D hace lo propio para la académica. Luego el esquema E presenta los elementos a considerar para desarrollar los proyectos de investigación aplicada en los posgrados. Así mismo al final se explica en que consiste cada una de las propuestas y las mejoras desarrolladas. Por último se presentan algunas consideraciones para implementar esta reingeniería.

Esquema B: Proceso académico actual del posgrado en la Universidad de Guadalajara

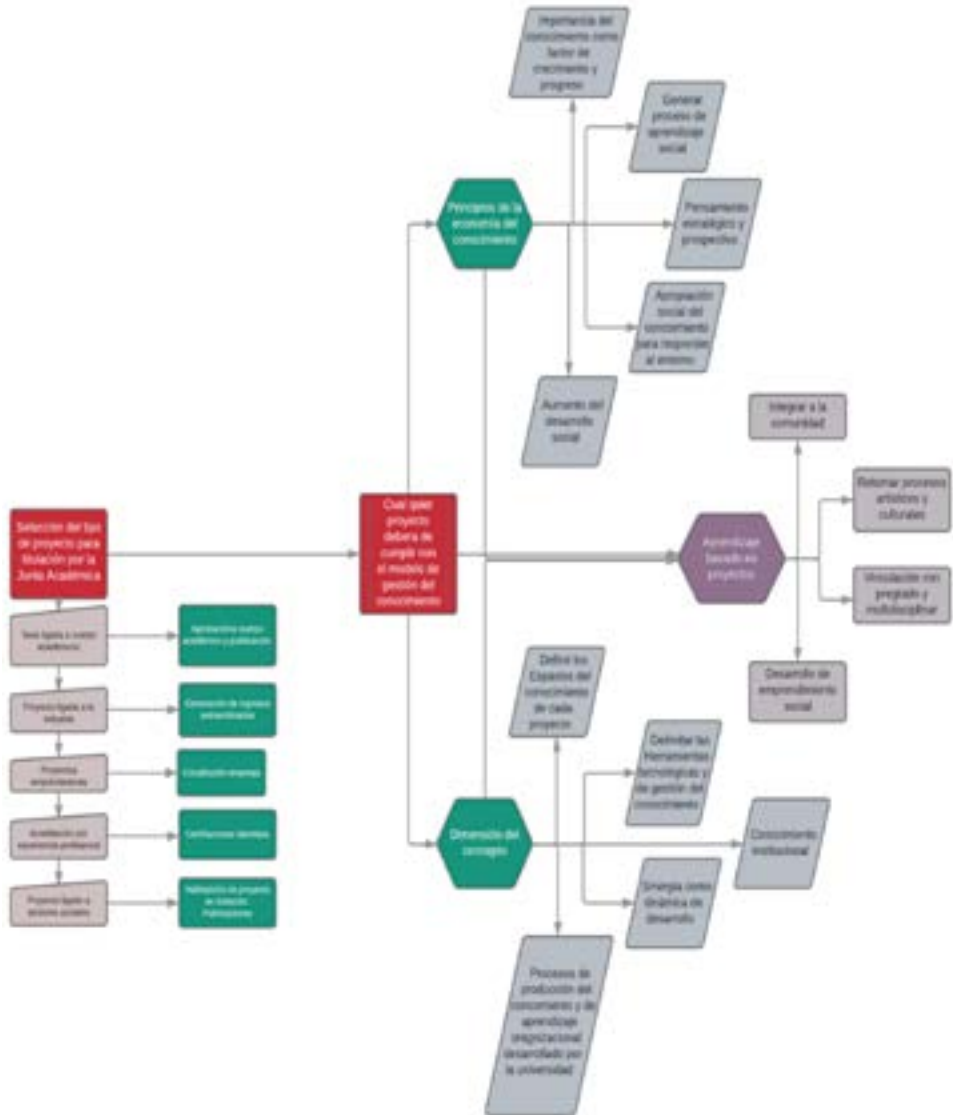


Esquema D: Reingeniería proceso académico del posgrado en la Universidad de Guadalajara





Esquema E: Propuesta de rediseño para la gestión del conocimiento en los proyectos de titulación del posgrado



Propuestas

Con respecto a las mejoras de calidad académica en el proceso de **ingreso** al posgrado, se presentan las siguientes propuestas: **Primero**, la revisión del proceso administrativo de ingreso, en el cual se tiene como mejora de calidad académica la revisión del proceso de evaluación del curso propedéutico. El punto focal para esta propuesta recae en la digitalización del curso para una homogeneización y equidad del proceso evaluativo de los participantes. **Segundo**, al mismo tiempo se propone una digitalización del proceso de presentación de solicitud, documentación probatoria y generación del expediente de manera digital llevada a cabo por el propio estudiante.

Con relación a la propuesta de una reingeniería en el proceso administrativo de **ingreso** al posgrado, se propone la apertura de un área encargada de realizar la evaluación y la valoración de las experiencias de aprendizaje previa a los participantes, con la intención de ubicar a cada estudiante en la trayectoria educativa o laboral que necesita de acuerdo a la valoración de sus experiencias educativas y necesidades laborales, considerando horarios, experiencia laboral y objetivos específicos para de su estatus.

Por lo que respecta a una mejora de la calidad en la trayectoria académica del posgrado se propone la posibilidad de escoger entre la oferta académica de los diversos centros de estudio por medio un sistema donde puedas:

- Seleccionar la materia de tu preferencia.
- Conocer el CVU de los profesores que la imparten.
- Tomar el curso de manera presencial o en línea de acuerdo a la disponibilidad académica.

Por lo que concierne a la reingeniería de la **trayectoria académica** del posgrado se propone la generación de cursos virtuales que cumplan

con las características de ser aprobados por la junta académica y revisados por expertos en diseño instruccional para garantizar la calidad del proceso de aprendizaje.

En cuanto a la propuesta de mejora en la calidad académica en el proceso de **trayectoria y egreso** de los estudiantes de posgrados, se propone el cambio en la **estructura de egreso y titulación** de los estudiantes de posgrado, al considerar su estatus en relación a las experiencias de aprendizaje trazadas al ingreso, tales como:

- La evaluación y titulación para el posgrado mediante un proyecto multidisciplinar para solucionar un problema social, productivo o gubernamental.
- La evaluación y titulación para el posgrado mediante un proyecto de emprendurismo social.
- La respuesta a la necesidad laboral del estudiante como administrativo universitario.
- Su estatus como estudiante involucrado en un cuerpo académico.
- La elaboración de una propuesta de solución de problemas relacionado a un sector social o productivo.

Referente a la propuesta de una reingeniería en el proceso administrativo de **egreso** del posgrado se plantea la apertura de una nueva evaluación por diferentes instancias, públicas y privadas, de acuerdo con el tipo de proyecto de egreso, considerando que tiene que ser revisado de acuerdo a la naturaleza del problema que pretende resolver la propuesta del estudiante.

Con respecto al proyecto de titulación visto como una experiencia de investigación aplicada se propone: **Primero** evaluar los proyectos en términos de si generan progreso, hacen que la comunidad participe en su aprendizaje, tienen estrategia y prospectiva, su propuesta responde al contexto y permiten el desarrollo de la comunidad. **Segundo**, integrar a

la comunidad, retomar procesos artísticos y culturales del contexto, ser multidisciplinares, vincular al pregrado y posgrado.

Lo anterior permitirá responder a varios elementos que se presentan en la universidad. **Primero**, atender la demanda y diversidad académica de los estudiantes gracias a la diversidad de opciones de oferta académica y proyectos de los programas. **Segundo**, simplificar los procesos administrativos y digitalizarlos para que requieran de menos personal, permitiendo así que los recursos se pongan en las necesidades de enseñanza-aprendizaje. Tercero, generar una diversidad de proyectos y propuestas que respondan a las necesidades del entorno generando así una retribución social.

Consideración para la reingeniería de posgrado basada en la gestión del conocimiento

Con estas experiencias exitosas en mente se generó la reingeniería basada en tres ejes: los principios de la economía del conocimiento, las dimensiones del concepto de gestión y el aprendizaje basado en proyecto. Cada opción de titulación de los posgrados deberá de ser realizada tomando en cuenta estos elementos. Así los principios que debe retomar toda propuesta de titulación de posgrado será si estos generan progreso, hacen que la comunidad participe en su aprendizaje, tienen estrategia y prospectiva, su propuesta responde al contexto y permiten el desarrollo de la comunidad.

Además se deben basar en la concepción de que el conocimiento debe ser definido por los programas de posgrados, esto les permitirá delimitar las herramientas que usarán para generar conocimiento. Esta sinergia entre los programas permite desarrollar conocimiento institucional para la universidad que desemboque en propuestas de retorno del conocimiento.

Por último, la base pedagógica de la propuesta es el “Aprendizaje basado en proyectos” y el “Aprendizaje basado en la solución de

Problemas”. Estos deberán de integrar a la comunidad, retomar procesos artísticos y culturales del contexto, ser multidisciplinares, vincular al pregrado y posgrado. Todo esto con el fin de desarrollar verdaderas opciones de emprendimiento social

Así el presente proyecto se justifica desde la generación de conocimiento a partir de las experiencias compartidas. Esto permite crear un estado de inteligencia colectiva. Es así que desde la perspectiva estudiantil se busca fomentar el pensamiento científico, la solución de problemas y la creatividad.

Se busca que tengan el control de su aprendizaje, retomándolo como significativo y colaborativo, en un sentido dialógico, en el cual los aprendizajes obtenidos por el intercambio tanto con pares de otras disciplinas y académicos, así como con la comunidad permite apuntalar experiencias tácitas de conocimiento, obtenido desde diferentes ámbitos y perspectivas. Esto no solo desde la vinculación con los académicos y pares universitarios, sino principalmente con la vinculación con la comunidad desde los sectores sociales y productivos, así como gubernamentales.

En relación con los académicos, la propuesta permite un aprendizaje **centrado en el estudiante**, en el cual la relación de enseñanza lineal, cambie hacia una discusión en sus diferentes contextos y esté directamente relacionado con el impacto de las ideas del estudiante en su comunidad. Asimismo, en la noción en la cual el aprendizaje afuera del aula permite conocer, tanto al académico como al estudiante, las problemáticas de primera mano acercándose a nociones del papel del estudiante como profesional universitario. Sin embargo para su aplicación se requiere cumplir con los siguientes requisitos:

1. Se requiere la organización colegiada de los posgrados. Es trascendental la conformación de consejos académicos que definan las políticas del posgrado como ápice estratégico del mismo, así como la creación de una Junta de Coordinadores de posgrado para que los

posgrados cuenten con estrategias de desarrollo conjunto, coordinado y articulado.

2. Que la nueva área de Proyectos multidisciplinares para la solución de problemas sociales tenga un colegio de profesores de diferentes disciplinas, que se encargue de atender y resolver los distintos asuntos académicos operativos y de asesoría a estudiantes en sus proyectos.
3. La característica principal de las tesis o proyectos sea la de obtener información para la toma de decisiones de los sectores público, privado o gubernamental, o bien, la creación de nuevo conocimiento para generar nuevos polos de desarrollo científico.
4. Se debe fortalecer la vinculación interinstitucional en los ámbitos nacional e internacional, para que contribuyan a la formación de estudiantes e impulsen nuevos campos de conocimiento a través de proyectos de investigación específicos o que refuercen los ya existentes.

Conclusiones

En la actualidad nuestro contexto y momento histórico están caracterizados por la incertidumbre, nos encontramos en un ambiente cambiante en relación a la tecnología, economía y contexto global. Sobre todo, nos enfrentamos a un cambio de paradigma económico en el cual la globalización nos deja al conocimiento como eje de cambios de innovación.

Para que las propuestas de mejora en la sociedad del conocimiento y en la economía del conocimiento se susciten, es necesario acompañar a las Instituciones de Educación Superior en la transformación de la producción del conocimiento. Este tipo de conocimiento reside en la consideración de la perspectiva desde la que se gestiona la educación y como esta gestión impacta en la comunidad, por medio de la productividad y la demanda en el mercado laboral. Para que estos cambios sean

redituables la consideración parte de la necesidad de nuevos modelos de formación profesional y nuevas formas de comunicar el conocimiento, así como el impacto en el cambio cultural y la forma en que una transformación de un modelo puede traer beneficios a la comunidad.

El conocimiento tiene un significado económico, las formas en que se moviliza el conocimiento lo vemos en el impacto económico de la comunidad. Para ello la propuesta siguió los pasos de la reingeniería ya que inicialmente partimos del antecedente del problema (Preparación). Luego se analizaron los procesos que se han venido desarrollando en el posgrado por medio del apartado teórico (Identificación). Como tercer paso se diseñó el mapa de flujo de procesos actuales en la parte administrativa y académica (Visión). Luego se rediseñaron los diagramas de flujo y se expresaron las necesidades sociales para que este se implemente (Solución). Por último la transformación, requerirá de la redefinición de las normatividades y la implementación del programa de capacitación, mismo que tendrá que ser desarrollado en un trabajo posterior.

Así, la principal consideración en la propuesta de mejora académica desde la gestión del conocimiento, reside en hacer parte a los sectores productivos y sociales y la elaboración de conocimiento tácito entre los estudiantes y académicos. Para que de esta forma las experiencias de éxito se conviertan en esquemas reproducibles que cree experiencias vinculadas y comprometidas para desarrollar la capacidad de aprender y de incorporar conocimiento nuevo.

Con ello se ha presentado otra forma de realizar la gobernanza universitaria. En esta postura la institución debe de cambiar sus estructuras organizacionales para desarrollar conocimiento y, al mismo tiempo, responder a los contextos externos de desarrollo que está demandando esta nueva era. Lo anterior también requerirá, sobre todo después de enfrentar esta situación de pandemia, replantear el financiamiento de los proyectos donde tendrán que incorporarse los estados, municipios,

empresas y universidad en su desarrollo por dos razones: una por la recesión económica que enfrentaremos y dos por qué con financiamientos conjuntos también se asegura la participación de todos los actores.

Esto se relaciona con la gestión del conocimiento, que se ha expuesto, ya que permite que el activo principal del modelo sea el conocimiento y su centro el estudiante. Además genera innovación al reestructurar la propuesta académica, así como un análisis para generar conocimiento compartido y transversal en su desarrollo. A su vez genera aprendizajes sociales, afectivos y culturales que integrarán el aspecto humanista del proyecto. Todo esto se logra por medio de las estructuras de apoyo que hemos expuesto: responsable de los proyectos, tecnología para seleccionar las carreras de los diversos centros, expedientes compartidos digitalmente y la incorporación de los diversos actores (empresariales, sociales, educativos).

Lo anterior requirió trabajar en un modelo educativo diferente y que gestiona el conocimiento. Esto se observa en el diseño de los proyectos que fomenta la apropiación social de la realidad de las comunidades, además responde a los desafíos del entorno ya que los estudiantes trabajan en la realización de soluciones reales. Así los pensamientos que se desarrollan son estratégico, ya que tendrá que desarrollar un plan de acción específica en la construcción de sus proyectos; así como prospectivo ya que responderá a las transformaciones del contexto, por medio de una visión multidisciplinar que tome en cuenta lo político, económico y social.

Así el modelo estructural propuesto, para la Universidad de Guadalajara pasa, de una burocracia profesional a una organización institucional basada en las necesidades sociales. Es decir una estructura donde la universidad deberá de pasar de poner el énfasis en la parte operativa a otra que responda a los contextos en donde participa. Así parece más la búsqueda de un modelo adhocrático interno en donde, cada centro

universitario siendo experto de diversas áreas del conocimiento, puede desarrollar un área sustancial de los proyectos.

Resumiendo podemos decir que la propuesta de reingeniería y de desarrollo de conocimiento impacta directamente en el fortalecimiento del aprendizaje centrado en el estudiante que propone la Universidad de Guadalajara en su PDI. Esto le permitirá responder a las necesidades sociales y productivas para así generar propuestas de innovación en un marco de respeto a la cultura y la diversidad en el ámbito estatal, regional, nacional o internacional. Esto permitirá que se generen sinergias entre los actores públicos, privados, empresariales, sociales y las universidades generando un modelo de vinculación exitoso. Por último podemos decir que le permitirá a la universidad ser más ligera en sus procesos administrativos y generar propuestas multidisciplinarias, ajustándose a la realidad de cada estudiante, en sus procesos académicos.

A su vez genera un cambio significativo en la Universidad de Guadalajara al ser una propuesta de calidad académica que está apegada a un modelo educativo de gestión del conocimiento. Esto generará un cambio en su configuración estructural pasando de una burocracia profesional a una Institución de Educación superior que privilegia el conocimiento y trabaja con un pensamiento holístico.

Bibliografía

- Hammer, M. y Champy, J.(1996). Reingeniería. Olvide lo que usted sabe sobre cómo debe funcionar una empresa. Casi todo está errado. Colombia: Norma.
- Manganelli, R. y Klein, M. (1996). Cómo hacer reingeniería. Colombia, Norma.
- Minzberg, Henry (1985). La estructuración de las organizaciones. España, Ariel.

- OCDE. *Panorama de la Educación, Indicadores de la OCDE 2018*. Consultado el 23 de marzo del 2020 en: https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:2cba4aaa-4892-40d7-ac8b-00efbc95b8a2/Panorama%20de%20la%20Educacion%202018_final.pdf
- ONU. 2015. *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. Recuperado el 22 de mayo del 2020 en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Ojeda Ortiz, Juan Antonio(2013). *La Organización en Red de las Universidades para la Gestión y Generación de Conocimiento Organizativo*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación. Madrid, España. Cap. 2,3 y 4
- Peluffo A., Martha Beatriz y Edith Catalán Contreras (2002). *Introducción a la gestión del conocimiento y su aplicación al sector público* Santiago de Chile, Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social – ILPES, S E R I E manuales 22 Naciones Unidas, CEPAL, ECLAC. pp. 7-65.
- Perales, J. A. S. (2014). *De los Objetivos del Milenio al desarrollo sostenible: Naciones Unidas y las metas globales post-2015*. Anuario Ceipaz, (7), 49-84.
- Rosario Muñoz, Víctor Manuel, Marúm Espinosa, Elia, Barrera Bustillos, María Elena y Alvarado Nando, Maritza (2010). *La gestión universitaria: retos del presente y dilemas para su transformación*. En: *Educación y Ciencia, Cuarta Época*. vol. 1, num. 2 (37). Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/277165485>
- Universidad de Guadalajara. *Informe de Matrícula Inicio de Curso 911 SEP-2019-2020*. Consultado el 11 de mayo del 2020 en: <http://www.escolar.udg.mx/estadisticas/alumnos/informe-de-matricula-inicio-de-curso-911-sep-2019-2020>
- _____. *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030*. Consultado el 11 de mayo del 2020 en: http://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi-udg-2014-2030_v4.pdf

- _____. Reglamento General de Posgrado 2017. Consultado el 22 de mayo del 2020 en: <http://www.secgral.udg.mx/sites/archivos/normatividad/general/RGPosgrado.pdf>
- _____. Coordinación General de Investigación y Posgrado. Boletín CIP-Inn, marzo del 2018. Consultado el 22 de mayo del 2020 en: http://cipv.cga.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/cip-inn_marzo_2018.pdf
- Villasmil, M., y Crissien, T. (2015). Cambio de paradigma en la gestión universitaria basado en la teoría y praxis de la reingeniería. *Económicas CUC*, 36 (1), 245–274.

Benchmarking de acciones de tres universidades estatales mexicanas ante la pandemia COVID-19. Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma de Baja California y Universidad Autónoma de Tamaulipas

MATEO GÓMEZ ESTRADA³⁵
MARÍA CELESTE GODOY CASTRO³⁶
BERTHA YOLANDA QUINTERO MACIEL³⁷

Resumen

A finales del año 2019 se comienza a propagar información acerca de un virus de fácil transmisión en el continente asiático, en los próximos días el virus comienza a tener presencia en todos los continentes, ante esto, la sociedad y las instituciones en particular han tenido que transformar substancialmente su forma de operar. Las Instituciones de Educación Superior en México, no fueron la excepción, tuvieron que tener una capacidad de reacción para sobrellevar esta situación. En este trabajo se ha decidido analizar ¿Cómo han reaccionado las instituciones de educación superior públicas estatales ante la actual contingencia sanitaria?

³⁵ Estudiante de la Maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara y becarios del Consejo Nacional Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

³⁶ Estudiante de la Maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara y becarios del Consejo Nacional Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

³⁷ Coordinadora de la Maestría en Gestión y Políticas la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara.

Las instituciones seleccionadas para el estudio son la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma de Baja California y la Universidad Autónoma de Tamaulipas ya que compartían características que las hicieron comparables. Para responder a nuestra pregunta de investigación, se utilizó la herramienta del benchmarking, la cual genera brechas de desempeño y brinda información cuantiosa para la planeación estratégica. Se utilizó el método de recogida de datos a través de sus medios oficiales y digitales para acopiar información sobre las decisiones y acciones emprendidas por las instituciones mencionadas. Para llevar a cabo el benchmarking, se crearon cuatro categorías (investigación, proceso de enseñanza y aprendizaje, estrategias administrativas y difusión y vinculación) las cuales determinaron cuál fue la institución líder. Por último, se elaboraron algunas recomendaciones para cerrar las brechas de desempeño detectadas a partir de este análisis comparativo.

Palabras clave: Planeación estratégica, benchmarking, universidades públicas y COVID-19.

Abstract

At the end of 2019, information begins to spread about a virus that is easily transmitted in the Asian continent, during the next few days the virus begins to have a presence in all the continents, given this, society and institutions in particular have had to substantially transform their way of operating. The Higher Education Institutions in Mexico were not the exception, they needed to have a reaction capacity to cope with this situation. In this sense, for the purposes of this work, the question that we are analyzing is: How the state public higher education institutions have reacted to the current health contingency?

The institutions selected for the study are the University of Guadalajara, the Autonomous University of Baja California and the Autonomous University of Tamaulipas since they shared characteristics that made

them comparable. To answer our research question, the benchmarking tool was used, which generates performance gaps and provides considerable information for strategic planning. The method of data collection through its official and digital means was used to collect information on the decisions and actions taken by the aforementioned institutions. In order to carry out the benchmarking, four categories were created (research, teaching and learning process, administrative strategies, and dissemination and linkage) that determined which was the leading institution. Finally, some recommendations were made to close the performance gaps detected from this comparative analysis.

Keywords: Strategic Planning, benchmarking, public universities and COVID-19.

Marco de referencia. Planeación estratégica

La planeación estratégica es definida por Villa (2004) como el proceso de anticipar acciones que permitan la transformación de las instituciones a largo plazo, para que enfrenten con éxito los cambios presentes y futuros que se generan y se seguirán generando en el entorno nacional e internacional. Para ello, definen o esclarecen su misión o finalidad fundamental, determinan la visión de futuro hacia donde enfocarán el cambio y realizan un diagnóstico estratégico (Matriz FODA) de las fortalezas internas que tienen para lograr esa visión de futuro, así como las debilidades o aspectos débiles que les impiden lograr esa visión, y realizan un escrutinio del entorno para determinar qué oportunidades les presenta para avanzar hacia la visión de futuro y cuáles son los riesgos o amenazas les presentan para este fin.

Actualmente, las Instituciones de Educación Superior (IES) están utilizando la planeación estratégica para apoyarse de planes estructurados que permitan la gestión y la adaptación a los cambios y demandas

que les impone el entorno, ya que se enfrentan constantemente a problemas complejos que las está obligando a planear estratégicamente, generando un diagnóstico para tener el control a la solución de los problemas reales (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2009).

Por otro lado, Fuster (2008) indica que la planeación estratégica no es la única que ayuda a guiar a las IES, pero reconoce que está empezando a ser una gran aliada para formar parte de las organizaciones proactivas, puesto que realiza un estudio detallado de todos los factores internos y externos que influyen en la organización y que sirve como herramienta de gestión para efectuar mejor el trabajo, por lo que Daza (2010) complementa esta idea señalando que la planeación estratégica secunda a las instituciones para la identificación de sus debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas, así como su ámbito competitivo, para establecer estrategias encaminadas a resolver problemáticas que favorezcan el logro de los objetivos institucionales y paralelamente al cumplimiento de la misión y visión institucional.

Dentro del ejemplo de planeación estratégica de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (2009), se menciona que para el contexto de los sistemas de educación hay tres tipos de planeación: estratégica, táctica y operativa.

La estratégica la define la UAEH (2009), como el establecimiento de guías generales de acción que debe hacerse a mediano o largo plazo para lograr los objetivos y metas institucionales considerando aproximadamente 10 y 15 años hacia el futuro, la táctica se enfoca en lo que debe hacerse en corto plazo a fin de ayudar a la organización a que logre sus objetivos a mediano plazo y la ubica como el enlace que puede establecerse entre los procesos de la planificación estratégica y de la planificación operativa y por último, la operativa de acuerdo a Armijo (2009) permite efectuar las estrategias programando las actividades y la estimación del presupuesto que se requiere para llevarlas, lo que amerita programar metas a corto plazo.

Para fines de nuestro estudio, retomamos lo mencionado por Villa (2004), quien señala que la planeación estratégica ayuda a las instituciones a que se adapten a los constantes cambios del entorno para mejorar y contar con mayores posibilidades de éxito para garantizar la direccionalidad de las instituciones, así como, para afrontar con éxito estos cambios, además, el autor menciona que las IES, necesitan identificar las principales tendencias de estos cambios para incorporarlos de manera anticipada en sus programas de desarrollo, y para enfrentarlos con éxito, conociendo el posicionamiento estratégico que la institución guarda en el sistema nacional de educación superior y en el ámbito internacional, a fin de identificar las mejores prácticas y las instituciones que están alcanzando los mejores resultados, por lo que el diagnóstico de benchmarking ayuda a proveer esta información.

El benchmarking es un instrumento que permite observar, de manera panorámica, la situación de una institución en relación con las principales instituciones que pudieran ser comparables con ella, por ello, ofrece elementos complementarios a los derivados de los diagnósticos realizados como parte de otros procesos de planeación estratégica de las instituciones seleccionadas (Villa, 2004).

Marco de referencia del Benchmarking

El benchmarking es un complemento fundamental para el diagnóstico estratégico, ya que al realizarse una comparación con las instituciones, áreas o procesos que se consideran tienen mejores prácticas, se pueden determinar brechas de desempeño y así contar con elementos adicionales para visualizar mejor los elementos de la matriz FODA, con el agregado de que se puede obtener información de cómo pueden colaborar solidariamente para cerrar o acortar sus brechas de desempeño, quizás por esta razón el diagnóstico por comparación contra instituciones, áreas o procesos líderes (benchmarking) se ha posicionado como una herra-

mienta para comparar las prácticas de las organizaciones y determinar acciones que permitan aminorar las brechas de desempeño, en palabras de Spendolini (1995) el benchmarking es un proceso que se caracteriza por ser sistemático y continuo, que permite valorar los productos, servicios y procesos de las organizaciones que mantienen un prestigio, con la finalidad de mejorar dichas prácticas con la información y análisis resultante.

Se distinguen tres tipos de benchmarking, el interno que se dedica a detectar cuáles son los estándares del desarrollo íntimo de la organización, el competitivo que es identificar el desempeño de los competidores y contrastarlo con la organización que realiza el análisis, y el funcional o también conocido como genérico que se encamina al análisis de las organizaciones que se distinguen por ejecutar las mejores prácticas (Spendolini, 1995).

La principal ventaja del benchmarking de acuerdo con Camp (1993) es determinar las mejores prácticas de la industria externa y lograr incorporarlas a las organizaciones, además permite conocer la propia operación, a los dirigentes de las otras organizaciones, incluir lo mejor para fortalecer los elementos débiles y obtener la superioridad, debido a las confusiones del concepto, el autor ha explicado que el benchmarking no es un proceso que coadyuve exactamente a la reducción de recursos, tampoco es un medicamento o una receta que garantiza el éxito y no es una moda pasajera, lo que sí es, es un proceso continuo que necesita de actualización permanente, es un transcurso de revelación y de aprendizajes, y es una estrategia para la mejora.

El procedimiento para realizar la evaluación comparativa acorde a la propuesta de Spendolini (1995) es primero determinar qué es lo que se va a valorar, después formar un equipo, identificar los socios del proceso, coleccionar información y analizarla, para después actuar conforme a los resultados, sin embargo, antes de emprender este proceso el autor menciona que es trascendental examinar primero internamente las

operaciones; algunos de los métodos que el autor propone para la recopilación de información son las entrevistas telefónicas, entrevistas personales, encuestas, publicaciones o información derivada de los medios de comunicación y la investigación en archivos, algunas limitaciones que pueden afectar el proceso de benchmarking son el tiempo, la insuficiencia de recursos, la falta de experiencia y la filosofía emprendida para la recopilación de información.

Siguiendo con las aportaciones de Spendolini (1995) una vez que se ha conseguido la información, la siguiente fase se orienta a su organización, y a utilizar una matriz de información para detectar qué tiempo de información se contempla, se analiza y se resume los datos, para después verificar si hay errores, patrones, omisiones, información no pertinente, y por último generar las conclusiones; otro proceso con pasos más definidos es el propuesto por Camp (1993) que determina cuatro grandes etapas, con el inicio en la planeación, análisis, integración y acción, para finalizar en la “madurez”, en la figura 1 se muestra con mayor detalle el procedimiento.

Si bien como se han mencionado el Benchmarking no es una receta determinada, sin embargo, así como Spendolini y Camp han propuesto un rumbo para tener consistencia y pertinencia en el proceso, Marúm, Robles y Villaseñor (2005) también proponen un conjunto de etapas que involucra la gestación, planeación, ejecución, análisis, integración, acción, verificación y control.

Las aportaciones de Marúm, Robles y Villaseñor (2005) son valiosas en el sentido de que extrapolan la aplicación del benchmarking al ámbito educativo y mediante un agregado de preguntas caracterizan el proceso, pues determinan que se debe comparar siempre con el mejor competidor (ya sea nacional o internacional), pero en el caso de la educación superior determinar quién es el mejor competidor es una tarea difícil, ya que los indicadores establecidos no reflejan si realmente sí la institución que alberga más alumnos y alumnas, una gran infraestructura o académica.

micos reconocidos y académicas reconocidas por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) solo por mencionar ejemplos aseguran la superioridad de una universidad sobre otras.

Figura 1. Proceso de benchmarking propuesto por Robert C. Camp (1993)



Fuente: Elaboración con base en Camp, 1993.

Asimismo, la evaluación comparable puede coadyuvar a la educación superior en obtener los niveles de desempeño institucional que son determinantes para conseguir la calidad académica y la calidad en la gestión, y de esta forma aminorar las brechas de desempeño entre las instituciones mediante el establecimiento de objetivos de mejora, no obstante es justo tener claridad que aunque el benchmarking ayuda a identificar la información clave para alcanzar el éxito y determinar las acciones apropiadas, no garantiza precisamente el éxito ya que esto dependerá de las limita-

ciones que contemple cada institución, iniciando con el recurso económico y humano (Marúm, Robles y Villaseñor, 2005).

Objetivo del Benchmarking

Comparar las decisiones y acciones emprendidas por la Universidad de Guadalajara (UdeG), la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) y la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), para conocer su respuesta ante la pandemia del COVID-19 en México durante el período del 12 de marzo hasta el 17 de mayo del 2020, con la finalidad de brindar información para la modificación de la planeación institucional con base en aquellas estrategias emprendidas que pueden permanecer una vez que pase la contingencia y para adquirir una mayor competencia ante la presentación de una situación similar en los próximos años.

Fase 1. Planeación del Benchmarking

El tipo de benchmarking seleccionado para elaborar la comparación es el funcional o genérico, el cual conforme a las aportaciones de Spendolini (1995) tiene como finalidad detectar las mejores prácticas o rutinas que merezca el reconocimiento por ser la mejor institución u organización en determinados productos, servicios o procesos.

Las ventajas del benchmarking funcional son la identificación de las prácticas innovadoras, la revelación de las tecnologías que pueden ser adaptables, permite además utilizar bases de datos que se caracterizan por ser estratégicos y pertinentes, proporciona resultados para visualizar las oportunidades de mejora, así como las áreas específicas en las que se puede mejorar e inclusive proporciona información para determinar cómo mejorar (Villa, 2004).

Universidades comparables

Con la finalidad de realizar el benchmarking, y con ello evitar sesgos o características incomparables, y establecer que las universidades seleccionadas están sujetas a un análisis pertinente, se han establecido como criterios los siguientes:

- a) Ser IES públicas estatales asociadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- b) Tener más de 30,000 estudiantes.
- c) Ofrecer programas de licenciatura y posgrado.
- d) Contar con investigadores del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).
- e) Contemplar programas acreditados de pregrado y posgrado.
- f) Ser la institución de educación superior más grande de los estados seleccionados.
- g) La institución inició sus actividades académicas y administrativas por medio de plataformas digitales.

Las instituciones consideradas comparables, e incorporadas en el benchmarking con base en los criterios mencionados son la Universidad de Guadalajara (UdeG), la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), la primera de ellas de acuerdo a los anuarios de ANUIES (2019) contempla 127,330 estudiantes, la UABC alberga un total de 64,533 estudiantes, y por último, la UAT 35,465, lo cual determina que estas universidades con el número de estudiantes y además de los programas ofertados son las instituciones de mayor magnitud en su respectivo estado, las tres universidades cuentan con académicos y académicas miembros del SNI, están asociadas a ANUIES, iniciaron acciones en el mes de marzo para suspender las clases y otras actividades académicas de forma presencial

y extrapolarlas a estrategias diferentes con apoyo de las herramientas digitales y cuentan con programas acreditados de pregrado y posgrado.

Método de recogida de información

El siguiente paso fue ubicar la metodología que se usaría para hacer el benchmarking entre las tres instituciones mencionadas, por lo que se tomó la propuesta de Spendolini (1995), quien menciona que los métodos de recopilación de información para realizar la comparación pueden ser entrevistas telefónicas, entrevistas personales, encuestas, publicaciones o medios de comunicación, así como investigación en archivos.

De acuerdo a las condiciones actuales, y considerando la pertinencia de los métodos propuestos, se consideró que el más apropiado es el de medios de comunicación, ya que Spendolini (1995), señala que la ventaja principal de este método es la gran cantidad de información que se produce a través de las diferentes vías de comunicación. En este sentido y para evitar sesgos, se utilizaron las gacetas y los portales oficiales de cada institución para recopilar la información que se le brindó a los estudiantes, a los docentes, al personal administrativo y de apoyo, así como a la sociedad acerca de las decisiones, medidas y acciones emprendidas ante el COVID-19 y sus repercusiones en el ámbito educativo, social, económico y sanitario.

Categorías seleccionadas

Las categorías que se han seleccionado para determinar la institución líder y analizar las brechas de desempeño tienen sustento en las vertientes principales propuestas por Concheiro (2020) quien funge como Subsecretario de Educación Superior en México, con el objetivo de conocer las respuestas de las Instituciones Públicas de Educación Superior para enfrentar la crisis del COVID-19; entre las vertientes propuestas destacan el apoyo a las autoridades sanitarias y auxilio a la población, así como

el impulso de vinculación de las IES con los sectores productivos de las entidades y por último, la continuidad de las actividades de docencia, investigación y difusión con el apoyo de las herramientas tecnológicas. En este sentido, se generalizaron las categorías en cuatro: 1) investigación; 2) proceso de enseñanza y aprendizaje (docencia); 3) vinculación y extensión y; 4) estrategias administrativas, esta última se consideró, ya que son acciones que permiten brindar seguimiento al resto de las otras categorías mencionadas; en cuanto al porcentaje asignado, a todas las categorías se les ha asignado el 20%, excepto al rubro de proceso de enseñanza y aprendizaje (docencia) que se le ha asignado 40%, ya que las actividades relacionadas con esta categoría tiene impacto en toda la comunidad universitaria, principalmente en docentes y estudiantes, quienes representan la mayoría de esta comunidad.

Para facilitar la comprensión del benchmarking, se decidió elaborar tres tablas que detallen la siguiente información: en la tabla 1 se visualizan las categorías seleccionadas y el porcentaje asignado, en la tabla 2 se contemplan los indicadores que conforman cada categoría, y en la tabla 3 se plasman los puntajes de cada indicador.

Tabla 1. Categorías y porcentaje máximo asignado

Categoría	Porcentaje máximo asignado
Investigación	20%
Proceso de enseñanza y aprendizaje	40%
Estrategias administrativas	20%
Vinculación y extensión (con las unidades hospitalarias, gobierno, el sector económico, otros niveles educativos y la sociedad en general).	20%
Total	100%

Tabla 2. Indicadores por categoría

1. Investigación. Ponderación total: 20%
1. Creación de un espacio específico para la difusión de información correspondiente al COVID 19 a nivel institucional, estatal y nacional
2. Creación de un modelo teórico-estadístico para estimar la fase de incremento en la entidad del número de casos de COVID-19
3. Convocatorias de investigaciones para valorar el impacto de la pandemia en la sociedad
4. Convocatorias de investigaciones para valorar el impacto de la pandemia en el sector económico
5. Convocatorias de investigaciones para valorar el impacto de la pandemia en el sector educativo
6. Investigaciones para desarrollar vacuna contra virus causante de COVID-19
2. Proceso de enseñanza y aprendizaje. Ponderación total: 40%
1. Incorporación a clases a través de medios digitales
2. Elaboración y difusión de planes para la continuidad de las actividades académicas en línea
3. Elaboración y difusión de planes para concluir las actividades académicas del actual ciclo escolar
4. Capacitación en el uso de plataformas digitales y estrategias docentes en línea
5. Cursos o programas para las actividades en línea para estudiantes
6. Apoyo a estudiantes con computadoras y servicios de internet para sus actividades académicas en línea
7. Apertura a bibliotecas y medios virtuales para consulta gratuita de textos de apoyo para las actividades académicas
8. Medidas de las autoridades universitarias para asegurar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje mediante plataformas digitales
9. Establecimiento de nuevos criterios de evaluación para el proceso de enseñanza y aprendizaje
3. Estrategias administrativas Ponderación total: 20%
1. Establecimiento de áreas y trabajos esenciales para actividades indispensables (procesamiento de nómina, mantenimiento, seguridad, nuevo ingreso, pago de becas, prestación de servicio social, etc.)
2. Elaboración y difusión de planes para continuar y concluir trámites administrativos
3. Publicación y difusión amplia de modificaciones de calendario escolar

4. Cursos o programas para las actividades en línea para los administrativos y personal de apoyo
5. Facilidades a trabajadores a madres y padres de familia que deben realizar cuidados de terceros en casa
6. Facilidades a trabajadoras y trabajadores en condición de vulnerabilidad
7. Creación de un espacio virtual para informar a la comunidad universitaria acerca de las decisiones y acciones emprendidas por las autoridades universitarias
8. Implementación de estrategias para exámenes de nuevo ingreso y egreso
9. Elaboración de planes o estrategias para los tramites de los estudiantes (constancias, documentación, credenciales, etc).
4. Vinculación y extensión (con las unidades hospitalarias, gobierno, el sector económico, otros niveles educativos y la sociedad en general). Ponderación total: 20%
1. Establecimiento de campañas para proveer despensas a la comunidad afectada por la contingencia
2. Establecimiento de campañas para proveer despensas a las comunidades indígenas de la entidad
3. Establecimiento de programas de apoyo psicológico
4. Establecimiento de programas de apoyo psicológico y asesoría ante el crecimiento de violencia intrafamiliar
5. Establecimiento de programas para promover la cultura
6. Establecimiento de programas para promover la activación Física
7. Proyectos emprendidos en conjunto con otros niveles educativos ante las necesidades de la contingencia
8. Apoyo y recomendaciones para la virtualidad en otros niveles educativos externos a la universidad
9. Apoyo con equipo y materiales de protección para el personal de las unidades hospitalarias
10. Apoyo con equipo y materiales de protección para el personal de las guardias en la institución
11. Programas o proyectos para enfrentar la contingencia, en conjunto con el gobierno estatal
12. Programas o proyectos para enfrentar la contingencia, en conjunto con las empresas
13. Instalación de centros de diagnóstico COVID-19
14. Realización de encuestas para valorar el resultado de los planes y programas establecidos en la contingencia

Tabla 3. Puntaje asignado a los indicadores

I. Investigación. Ponderación total: 20%	
Indicadores	Puntaje asignado
1. Creación de un espacio específico para la difusión de información correspondiente al COVID-19 a nivel institucional, estatal y nacional	3
2. Creación de un modelo teórico-estadístico para estimar la fase de incremento en la entidad del número de casos de COVID-19	3
3. Convocatorias de investigaciones para valorar el impacto de la pandemia en la sociedad	4
4. Convocatorias de investigaciones para valorar el impacto de la pandemia en el sector económico	4
5. Convocatorias de investigaciones para valorar el impacto de la pandemia en el sector educativo	4
6. Investigaciones para desarrollar vacuna contra virus causante de COVID-19	2
II. Proceso de enseñanza y aprendizaje. Ponderación total: 40%	
Indicadores	Puntaje asignado
1. Incorporación a clases a través de medios digitales	4
2. Elaboración y difusión de planes para la continuidad de las actividades académicas en línea	5
3. Elaboración y difusión de planes para concluir las actividades académicas del actual ciclo escolar	4
4. Capacitación en el uso de plataformas digitales y estrategias docentes en línea	5
5. Cursos o programas para las actividades en línea para estudiantes	5
6. Apoyo a estudiantes con computadoras y servicios de internet para sus actividades académicas en línea	4
7. Apertura a bibliotecas y medios virtuales para consulta gratuita de textos de apoyo para las actividades académicas	4
8. Medidas de las autoridades universitarias para asegurar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje mediante plataformas digitales	4
9. Establecimiento de nuevos criterios de evaluación para el proceso de enseñanza y aprendizaje	5

III. Estrategias administrativas Ponderación total: 20%	
Indicadores	Puntaje asignado
1. Establecimiento de áreas y trabajos esenciales para actividades indispensables (procesamiento de nómina, mantenimiento, seguridad, nuevo ingreso, pago de becas, prestación de servicio social, etc.)	2
2. Elaboración y difusión de planes para continuar y concluir trámites administrativos	2
3. Publicación y difusión amplia de modificaciones de calendario escolar	2
4. Cursos o programas para las actividades en línea para los administrativos y personal de apoyo	3
5. Facilidades a trabajadores a madres y padres de familia que deben realizar cuidados de terceros en casa	2
6. Facilidades a trabajadoras y trabajadores en condición de vulnerabilidad	2
7. Creación de un espacio virtual para informar a la comunidad universitaria acerca de las decisiones y acciones emprendidas por las autoridades universitarias	3
8. Implementación de estrategias para exámenes de nuevo ingreso y egreso	2
9. Elaboración de planes o estrategias para los tramites de los estudiantes (constancias, documentación, credenciales, etc).	2
IV. Vinculación y extensión (con las unidades hospitalarias, gobierno, el sector económico, otros niveles educativos y la sociedad en general). Ponderación 20%	
Indicadores	Puntaje asignado
1. Establecimiento de campañas para proveer despensas a la comunidad afectada por la contingencia	1
2. Establecimiento de campañas para proveer despensas a las comunidades indígenas de la entidad	1
3. Establecimiento de programas de apoyo psicológico	2
4. Establecimiento de programas de apoyo psicológico y asesoría ante el crecimiento de violencia intrafamiliar	2
5. Establecimiento de programas para promover la cultura	1

6. Establecimiento de programas para promover la activación Física	1
7. Proyectos emprendidos en conjunto con otros niveles educativos ante las necesidades de la contingencia	2
8. Apoyo y recomendaciones para la virtualidad en otros niveles educativos externos a la universidad	1
9. Apoyo con equipo y materiales de protección para el personal de las unidades hospitalarias	1
10. Apoyo con equipo y materiales de protección para el personal de las guardias en la institución	1
11. Programas o proyectos para enfrentar la contingencia, en conjunto con el gobierno estatal	2
12. Programas o proyectos para enfrentar la contingencia, en conjunto con las empresas	2
13. Instalación de centros de diagnóstico COVID-19	2
14. Realización de encuestas para valorar el resultado de los planes y programas establecidos en la contingencia	1

Fase 2: Integración

En esta fase se determina cuál es la institución líder, y además se presentan algunas consideraciones generales derivadas de los resultados emitidos a través de los puntajes a los indicadores, por último, se analiza las brechas de desempeño presentadas en cada categoría.

Consideraciones generales

Después de sumar los puntajes de las tres instituciones, se establece que la institución líder es la UdeG, en la tabla 4 se visualiza la ponderación y el lugar ocupado por cada universidad, enseguida se conciben algunas consideraciones generales.

Tabla 4. Resultados del Benchmarking

Universidad	Ponderación	Lugar
UdeG	86	1
UABC	61	2
UAT	58	3

1. Para este estudio de Benchmarking, la UdeG se posicionó como la institución líder entre las instituciones de educación superior consideradas, obteniendo 86 puntos de 100, lo que significa que fue la que implementó mejores estrategias para enfrentar la crisis del COVID-19 durante el periodo establecido del 12 de marzo hasta el 17 de mayo del 2020.
2. Se observa que, pese a la diferencia de tres puntos entre la UABC y la UAT en su puntaje final, se concluye que la primera institución obtuvo mejor puntuación en dos categorías de cuatro, esto en las categorías de proceso de enseñanza y aprendizaje y vinculación y extensión; mientras que, en las categorías de investigación y estrategias administrativas, la UAT supera a la UABC.
3. Para el caso de la UABC, que obtuvo una diferencia de 25 puntos de desempeño menor a la institución líder, se observa que en la categoría de proceso de enseñanza y aprendizaje solo tuvo dos puntos de diferencia con la UdeG, resaltando que fue la categoría que mayor puntuación obtuvo.
4. La UAT obtuvo 58 puntos como puntuación final, lo que la ubica en el tercer lugar de la comparación, con 28 puntos de desempeño menor a la institución líder, pero una característica a resaltar es que, en la categoría de investigación, solo está un punto por debajo de la UdeG y para el caso de la categoría de estrategias administrativas está dos puntos por debajo.

En la tabla 5 se visualizan los puntajes asignados a las tres instituciones en las cuatro categorías y en la tabla 6 se presentan las diferencias entre la institución líder y el resto de las universidades; en el apartado de anexo se ubican las tablas 7, 8, 9 y 10, en donde se desglosa el puntaje asignado por cada indicador.

Tabla 5. Ponderación total de categorías por cada institución educativa

Categorías	UABC	UdeG	UAT
Investigación 20%	6	16	15
Proceso de enseñanza y aprendizaje 40%	32	36	23
Estrategias administrativas 20%	10	16	14
Vinculación y extensión 20%	13	18	6
Ponderación total	61	86	58

Tabla 6. Diferencias entre institución líder y el resto de las instituciones educativas

Categorías	UABC	UdeG	UAT
Investigación 20%	-10	=	-1
Proceso de enseñanza y aprendizaje 40%	-4	=	-13
Estrategias administrativas 20%	-6	=	-2
Vinculación y extensión 20%	-5	=	-12
Ponderación comparativa	-25	=	-28

Detección de las principales brechas de desempeño

La detección de las principales brechas de desempeño se realizó considerando que la UdeG emprendió diversas estrategias y actividades que le permitieron darle el liderazgo referente a las otras dos instituciones, debido a que fue la que obtuvo mayor puntuación en las cuatro categorías consideradas para la realización del benchmarking.

Una vez que se ubicó como institución líder, se realizaron las comparaciones detalladas a partir de los indicadores propuestos a cada categoría, considerando los mejores resultados en el desempeño institucional para cada uno de los indicadores seleccionados, a fin de obtener conclusiones que permitan cerrar las brechas de desempeño entre las instituciones seleccionadas para este estudio de comparación.

A continuación, se mencionarán las brechas de desempeño de las instituciones tomando en cuenta las cuatro categorías mencionadas anteriormente.

1. *Investigación*

En esta categoría, la UdeG muestra la mayor puntuación en relación con la UAT y la UABC con 16, 15 y 6 puntos consecutivos. Esto se explica debido a que creó un modelo teórico-estadístico para estimar la fase de incremento en la entidad del número de casos de COVID-19 dándole el liderazgo en esta categoría (tabla 7 de anexos).

Para el caso de la UABC, esta categoría fue la que arrojó mayores brechas de desempeño ya que obtuvo una puntuación de 6 puntos y estuvo por debajo de las otras dos universidades. Se observó que esta institución a diferencia de UdeG y de la UAT, no lanzó convocatorias de investigación para valorar el impacto de la pandemia en la sociedad, en el sector económico y en el sector educativo.

2. *Proceso de enseñanza y aprendizaje*

De acuerdo a los resultados obtenidos de los indicadores anteriores, se observa que nuevamente la UdeG muestra el liderazgo frente a las otras dos instituciones y se concluye que esto se debe porque esta institución implementó una estrategia que las otras dos no, la cual fue brindar apoyo a estudiantes con computadoras y servicios de internet para sus actividades académicas en línea.

Para el caso de la UAT, esta categoría fue la que más brechas de desempeño arrojó, ya de acuerdo con el análisis, fue la única institución que no elaboró un plan para concluir las actividades académicas del actual ciclo escolar, o al menos no lo tiene publicado en las páginas oficiales de la institución y tampoco estableció nuevos criterios de evaluación para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3. *Estrategias administrativas*

Con base en los resultados obtenidos, se observa que la UdeG fue la que tuvo el liderazgo ya que fue la única institución que publicó e hizo difusión amplia de las modificaciones del calendario escolar del presente ciclo, por lo que este indicador se muestra como brecha de desempeño para las otras dos instituciones, en el caso de la UABC y la UAT no tuvieron la voluntad de establecer fechas debido a que consideran más prudentes seguir las fechas que establecen las autoridades estatales y federales.

Una brecha de desempeño detectada por la UABC, es que no brindó facilidades a trabajadoras y trabajadores en condición de vulnerabilidad ni a madres y padres de familia que debía realizar cuidados de terceros en casa, o al menos no se publicó esta información en medios oficiales como en el de las otras dos universidades. Por último, en esta categoría se observa que ninguna universidad implementó cursos o programas para que los administrativos y personal de apoyo continuaran con las actividades de forma no presencial.

4. *Vinculación y Extensión*

Para esta categoría se observa que la UdeG obtuvo el liderazgo debido a que esta institución realizó acciones que le permitieron la vinculación con la sociedad como el establecimiento de campañas para proveer despensas a las comunidades indígenas de la entidad, el establecimiento de programas de apoyo psicológico y asesoría ante el crecimiento de violencia intrafamiliar, y brindó recomendaciones para la virtualidad en

otros niveles educativos externos a la universidad, principalmente a los padres y madres de educación básica. Estos tres indicadores, se detectan como brecha de desempeño de la UAT y la UABC en común, ya que estas instituciones no emprendieron las actividades mencionadas anteriormente por la UdeG.

Además, también se observa que la UAT no estableció campañas para proveer despensas a la comunidad universitaria ni en general, a la población afectada por la contingencia, no estableció programas o proyectos para enfrentar la contingencia en conjunto con el gobierno estatal o las empresas, y no apoyó o colaboró con la instalación de centros de diagnóstico COVID-19.

Fase 3. Proceso de la Acción

Conclusiones y estrategias a seguir para aminorar las brechas de desempeño

Antes de emitir algunas conclusiones y recomendaciones para cerrar las brechas de desempeño, es necesario insistir que la puntuación de los indicadores fue asignado a través de los medios de comunicación e información oficiales de las instituciones, por lo cual existe la probabilidad de que las universidades hayan establecido algunas estrategias para los indicadores que su puntuación fue baja o nula, sin embargo, esta información no fue difundida en los medios oficiales y por lo tanto no fue tomada a consideración para el benchmarking.

Una de las conclusiones principales se refiere al liderazgo de la UdeG en todas las categorías, aunque en dos categorías la brecha de desempeño fue mínima con la UAT (en investigación y estrategias administrativas), asimismo, se concluye que todas las instituciones reaccionaron inmediatamente ante la situación de contingencia al suspender las clases presenciales y tomar medidas para concluir y continuar con los procesos académicos y administrativos, no suficiente con ello, obtu-

vieron la iniciativa de elaborar ciertos equipos y materiales de apoyo para las unidades hospitalarias y de brindar a la sociedad en general asesoría en temas como de la economía, efectos psicológicos y médicos, seguir difundiendo la cultura y el deporte, y emitir recomendaciones para el confinamiento.

Como resultado de los puntajes asignados a las tres instituciones, se deriva que la UdeG ha tomado decisiones y promovido acciones en todos los rubros esenciales de una universidad como lo es la generación y difusión del conocimiento mediante la investigación, la preocupación por establecer estrategias para la enseñanza y el aprendizaje, y mantuvo un fuerte compromiso para brindar respuesta y apoyo a hospitales, empresas, otros niveles educativos y sociedad en general, asimismo desarrolló acciones para atender al personal administrativo, continuar y concluir con las actividades de este rubro; la UABC y la UAT también han realizado esfuerzos, sin embargo, en el caso de la primera institución se visualiza una debilidad en la categoría de la investigación, pero en situación contraria, ha demostrado mantener su foco de interés en estrategias para no interrumpir las actividades académicas, así como una fortaleza en su constante auxilio a las unidades hospitalarias con equipos, materiales y personal, en sincronía con algunas empresas del Estado; en el caso de la UAT su debilidad se ha representado en la categoría de proceso de enseñanza y aprendizaje, y en la de vinculación y extensión, sin embargo, ha tomado la decisión de convocar a sus académicos y académicas para abordar temas de investigación relacionados al COVID-19, lo que se reconoce como fortaleza para la universidad.

Algunas de las estrategias que se recomiendan con base en los resultados del benchmarking con la finalidad de cerrar las brechas de desempeño son las siguientes:

- Pese al corto tiempo que se tiene con la contingencia, para la UABC, se recomienda comenzar a convocar e incentivar a los docentes-

investigadores y estudiantes para que inicien con investigaciones relacionadas al impacto del COVID-19 en diferentes rubros, y de esta forma generen conocimiento y lo difundan con la finalidad de proporcionar información apreciable para la toma de decisiones a las autoridades institucionales y del gobierno estatal y federal.

También, en caso de que la contingencia se prolongue más allá de lo determinado por las proyecciones estadísticas o cuando en los próximos años suceda otra situación semejante, es necesario interceder inmediatamente por las personas consideradas vulnerables y por el personal que necesita estar en casa para el cuidado de terceros. Para finalizar es aconsejable elaborar instrumentos que recolecte información acerca de los resultados de las acciones y decisiones tomadas por la institución, con la intención de mejorarlas o modificarlas.

- Algunas de las recomendaciones para la UAT, se orientan a elaborar planes de continuidad y difundirlos, y de esta manera permitir a la comunidad universitaria informarse de fuentes oficiales acerca de las medidas que se contemplan para continuar y terminar las actividades académicas y administrativas, y dentro de estos planes establecer cuáles serán los nuevos criterios de evaluación para los estudiantes. En la categoría de la vinculación y extensión, la UAT obtuvo su más bajo puntaje, por lo tanto, se le recomienda otorgar recursos económicos y en la medida de lo posible también humanos que coadyuven a las labores de las unidades hospitalarias, desde la elaboración de gel antibacterial, respiradores o mascarillas, y la instalación de centros de diagnóstico, igualmente demostrar un mayor interés por el bienestar de la sociedad, mediante la entrega de despensas u otros recursos que son indispensables ante el confinamiento.
- Para la UABC y UAT será importante que comiencen a destinar recursos económicos para apoyar a los estudiantes de más bajos recursos que no cuentan con una computadora y servicio de internet

en su hogar. Asimismo, establecer fechas para el reingreso al siguiente período escolar, pues esto le permite a la comunidad universitaria realizar una planeación aproximada de sus actividades académicas y personales, a pesar de la incertidumbre que impera.

Por último, para estas dos instituciones se les sugiere realizar acciones que apoyen a comunidades específicas y vulnerables como la población indígena, y además de elaborar un sistema estadístico que aporte con información de los casos, defunciones e impacto por el COVID-19 en su respectiva entidad.

- Para la UdeG y la UAT se les recomienda tener la iniciativa de colaborar con otras universidades, otras instituciones públicas o empresas para el desarrollo de la vacuna para el COVID-19.
- Para las tres instituciones se aconseja tomar medidas para verificar si las estrategias organizadas y promovidas son adecuadas y eficientes para garantizar la calidad de las clases impartidas por medio de las plataformas digitales.

Del mismo modo que se preocuparon por facultar a los docentes y estudiantes para el uso de las plataformas digitales, es necesario que el interés también se traslade al personal administrativo y de apoyo, lo cual avalaría una mayor eficacia y eficiencia en sus actividades. Aunque la UdeG ha proporcionado recomendaciones a los padres de familia con hijos en educación básica, es necesario que las tres universidades tengan un mayor acercamiento con este nivel, con el propósito de organizar proyectos en conjunto y brindarse apoyo mutuo en tecnología, recomendaciones pedagógicas, recursos, entre otros temas.

Para culminar, pese a que las tres instituciones han reprogramado las fechas para los procesos y exámenes de ingreso y egreso a la universidad, se les recomienda comenzar a elaborar un nuevo sistema que permita concluir con el proceso de admisión y salida de forma no presencial, dicho sistema debe ser confiable, validado, con acceso a

todos los aspirantes y con soporte en un software de procesamiento de datos.

Para clausurar este análisis, se agrega que las IES analizadas y otras instituciones de educación superior u otros niveles educativos deben valorar las estrategias que han implementado y cuáles de ellas podrían mejorarse y consolidarse en otros períodos que no haya contingencia, transformando y optimizando los procesos administrativos y académicos, así como, con la intención de fortalecer la vinculación con las empresas del estado y del país e instituciones públicas, asumir un mayor compromiso y comunicación con el resto de los niveles educativos, y robustecer los aportes y la unión con la sociedad; la inclusión de lo mencionado anteriormente es imprescindible en la planeación institucional. Es sustancial reflexionar que la universidad y sus entornos no son inalterables, por lo tanto, se convierte necesario para un panorama complejo, planificar para distintos escenarios, y modificar las formas lineales y únicas de proceder.

Anexos

Tabla 7. Concentrado de indicadores de investigación y ponderación asignada por institución educativa

Indicadores de investigación. Ponderación total 20%	Ponderación	UABC	UdeG	UAT
1. Creación de un espacio específico para la difusión de información correspondiente al COVID-19 a nivel institucional, estatal y nacional	3	3	3	3
2. Creación de un modelo teórico-estadístico para estimar la fase de incremento en la entidad del número de casos de COVID-19	3	0	3	0
3. Convocatorias de investigaciones para valorar el impacto de la pandemia en la sociedad	4	0	4	4
4. Convocatorias de investigaciones para valorar el impacto de la pandemia en el sector económico	4	0	4	4
5. Convocatorias de investigaciones para valorar el impacto de la pandemia en el sector educativo	4	0	0	4
6. Investigaciones para desarrollar vacuna contra virus causante de COVID-19	2	3	0	0
Total del porcentaje obtenido	20	6	16	15

Tabla 8. Concentrado de indicadores de proceso de enseñanza y aprendizaje y ponderación asignada por institución educativa

Indicadores de proceso de enseñanza y aprendizaje. Ponderación total 40%	Ponderación	UABC	UdeG	UAT
1. Incorporación a clases a través de medios digitales	4	4	4	4
2. Elaboración y difusión de planes para la continuidad de las actividades académicas en línea	5	5	5	5
3. Elaboración y difusión de planes para concluir las actividades académicas del actual ciclo escolar	4	4	4	0
4. Capacitación en el uso de plataformas digitales y estrategias docentes en línea	5	5	5	5
5. Cursos o programas para las actividades en línea para estudiantes	5	5	5	5
6. Apoyo a estudiantes con computadoras y servicios de internet para sus actividades académicas en línea	4	0	4	0
7. Apertura a bibliotecas y medios virtuales para consulta gratuita de textos de apoyo para las actividades académicas	4	4	4	4
8. Medidas de las autoridades universitarias para asegurar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje mediante plataformas digitales	4	0	0	0
9. Establecimiento de nuevos criterios de evaluación para el proceso de enseñanza y aprendizaje	5	5	5	0
Total del porcentaje obtenido	40	32	36	23

Tabla 9. Concentrado de indicadores de estrategias administrativas y ponderación asignada por institución educativa

Indicadores de estrategias administrativas. Ponderación total 20%	Ponderación	UABC	UdeG	UAT
1. Establecimiento de áreas y trabajos esenciales para actividades indispensables (procesamiento de nómina, mantenimiento, seguridad, nuevo ingreso, pago de becas, prestación de servicio social, etc.)	2	2	2	2
2. Elaboración y difusión de planes para continuar y concluir trámites administrativos	2	2	2	2
3. Publicación y difusión amplia de modificaciones de calendario escolar	2	0	2	0
4. Cursos o programas para las actividades en línea para los administrativos y personal de apoyo	3	0	0	0
5. Facilidades a trabajadores a madres y padres de familia que deben realizar cuidados de terceros en casa	2	0	2	2
6. Facilidades a trabajadoras y trabajadores en condición de vulnerabilidad	2	0	2	2
7. Creación de un espacio virtual para informar a la comunidad universitaria acerca de las decisiones y acciones emprendidas por las autoridades universitarias	3	3	3	3
8. Implementación de estrategias para exámenes de nuevo ingreso y egreso	2	1	1	1
9. Elaboración de planes o estrategias para los tramites de los estudiantes (constancias, documentación, credenciales, etc).	2	2	2	2
Total del porcentaje obtenido	20	10	16	14

Tabla 10. Concentrado de indicadores de vinculación y extensión, y ponderación asignada por institución educativa

Indicadores de vinculación y extensión (con las unidades hospitalarias, gobierno, el sector económico, otros niveles educativos y la sociedad en general). Ponderación total: 20%	Ponderación	UABC	UdeG	UAT
1. Establecimiento de campañas para proveer despensas a la comunidad afectada por la contingencia	1	1	1	0
2. Establecimiento de campañas para proveer despensas a las comunidades indígenas de la entidad	1	0	1	0
3. Establecimiento de programas de apoyo psicológico	2	2	2	2
4. Establecimiento de programas de apoyo psicológico y asesoría ante el crecimiento de violencia intrafamiliar	2	0	2	0
5. Establecimiento de programas para promover la cultura	1	1	1	1
6. Establecimiento de programas para promover la activación física	1	1	1	0
7. Proyectos emprendidos en conjunto con otros niveles educativos ante las necesidades de la contingencia	2	0	0	0
8. Apoyo y recomendaciones para la virtualidad en otros niveles educativos externos a la universidad	1	0	1	0
9. Apoyo con equipo y materiales de protección para el personal de las unidades hospitalarias	1	1	1	1
10. Apoyo con equipo y materiales de protección para el personal de las guardias en la institución	1	1	1	1
11. Programas o proyectos para enfrentar la contingencia, en conjunto con el gobierno estatal	2	2	2	0
12. Programas o proyectos para enfrentar la contingencia, en conjunto con las empresas	2	2	2	0

13. Instalación de centros de diagnóstico COVID-19	2	2	2	0
14. Realización de encuestas para valorar el resultado de los planes y programas establecidos en la contingencia	1	0	1	1
Total del porcentaje obtenido	20	13	18	6

Bibliografía

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2020a). Anuario de educación superior de posgrado del ciclo escolar 2018-2019. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- _____. (2020b). Anuario de educación superior de licenciatura del ciclo escolar 2018-2019. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Armijo, M. (2009). *Manual de Planificación Estratégica e Indicadores de Desempeño en el Sector Público*. ILPES/CEPAL.
- Camp, R. C. (2001) Benchmarking, La búsqueda de las mejores prácticas de la industria que conducen a un desempeño excelente. Madrid, España: Panorama Editorial
- Concheiro, L. (2020). *Respuestas de las Instituciones Públicas de Educación Superior en México para enfrentar la crisis del COVID-19*. México: ANUIES. http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/200417115709VF_ACCIONES_SES_COVID_19_ANUIES.pdf
- Daza, J. (2010). Desafíos y recomendaciones a la planeación estratégica en universidades. *Revista ibero-americana de Educación*, 54 (2), 1-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3697579>
- Fuster, J. P. (2008). La planificación estratégica: una propuesta metodológica para gestionar el cambio en políticas de innovación educativa. *Revista*

- Iberoamericana de Educación*, 46 (1), 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2576049&orden=154629&info=link>
- Gaceta Universitaria de la Universidad Autónoma de Baja California. Recuperada el 23 de mayo de 2020 de <http://gaceta.uabc.mx/>
- Gaceta Universitaria de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Recuperada el 23 de mayo de 2020 de <https://www.gaceta.mx/uat/>
- Gaceta Universitaria de la Universidad de Guadalajara. Recuperada el 23 de mayo de 2020 de <http://www.gaceta.udg.mx/>
- Intxaurburu Clemente, M. G. y Ochoa Laburu. C. (2005). Una Revisión Teórica de la Herramienta de Benchmarking. *Revista de Dirección y Administración de Empresas*. Número 12, mayo 2005. pp. 73-103.
- Marúm, E. Robles, M. L. y Villaseñor, M. G. (2005). *Benchmarking en áreas y procesos académicos*. México: ANUIES-UdeG.
- Spendolini, M. J. (1995). *Benchmarking*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Universidad Autónoma de Hidalgo. (2009). *Orientaciones y Pautas para la elaboración de planes y programas de desarrollo*. Fondo Editorial UAEH. http://sgc.uaeh.edu.mx/planeacion/images/pdf/Orientaciones_Pautas_Planeacion_Estrategica.pdf
- Villa, J. E., et al. (2004). *Planeación Estratégica del cambio estructural y curricular en el IPN. Guía de trabajo del curso-taller. Materiales para la reforma N. 17*. México: IPN.
- Villa, J. E., et al. (2004). *Diagnóstico por comparación (Benchmarking) aplicado a Instituciones de Educación Superior de México*. México: Instituto Politécnico Nacional.



**Innovaciones disruptivas para transformar
la gestión de la educación superior en la práctica**

Se terminó de imprimir en diciembre de 2020
en los talleres gráficos de TRAUCO Editorial
Camino Real a Colima 285 int. 56
Teléfono: (33) 32.71.33.33
Tlaquepaque, Jalisco.
Tiraje: 50 ejemplares

Para que la innovación se constituya como elemento central del funcionamiento organizacional es necesaria su integración a la gestión institucional como parte del proceso estratégico de gobierno. Quizás éste sea el desafío central: la integración de la innovación en las dimensiones de política, planeamiento, gestión y evaluación de cada universidad. La gestión universitaria debe integrar los requerimientos propios de la innovación en la estrategia institucional de largo alcance. Un libro como éste que estudia la Innovación en el ámbito de la educación superior y presenta perspectivas, experiencias universitarias en sus diferentes dimensiones constitutivas, aborda una de las cuestiones centrales de la agenda universitaria global y, particularmente, de nuestra región; una cuestión muy poco estudiada en profundidad en este ámbito: la gestión.

Es en la gestión donde se centran fundamentalmente los problemas de la calidad de la educación superior y las limitaciones para transitar hacia innovaciones disruptivas y avanzar en las respuestas de cambio urgente que necesita la sociedad. Y es allí, por la misma razón, donde debemos ubicar la superación de las mismas.

Este libro integra muy valiosas y diversas experiencias de innovación “disruptiva” en los más diversos ámbitos de la vida y quehacer universitario: la organización y su cultura, el financiamiento, la gestión del conocimiento, la internacionalización, los niveles de pre y posgrado, la gestión de lenguas, la evaluación del aprendizaje, la equidad de género e -incluso- la irrupción sorpresiva del COVID, por lo que esperamos que contribuya a la promoción y el desarrollo de la innovación en la universidad mexicana y de América Latina.



CUCEA
El mejor lugar para el talento

