

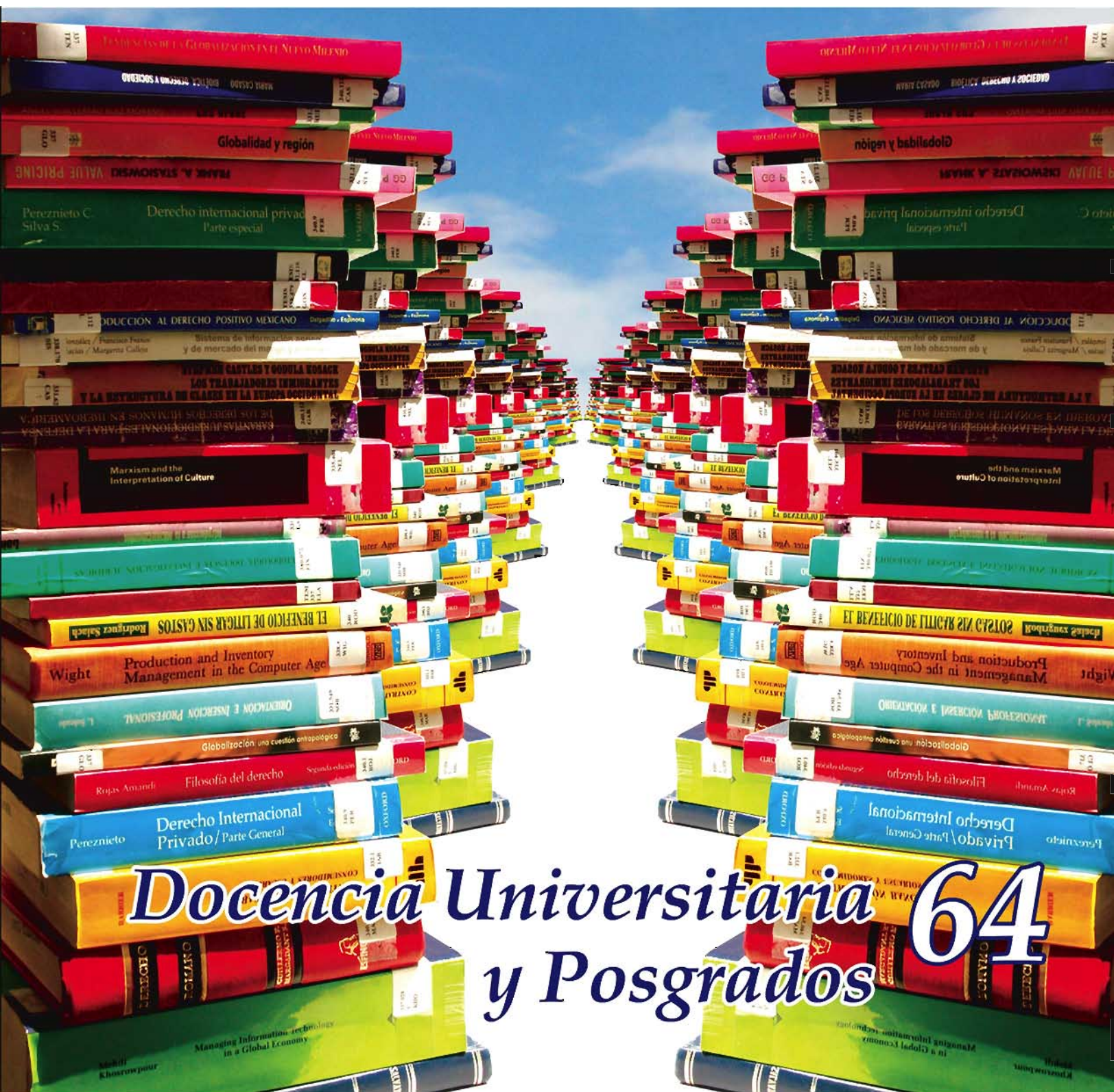
Revista de la

Universidad del Valle de Atemajac



UNIVA
La Universidad Católica

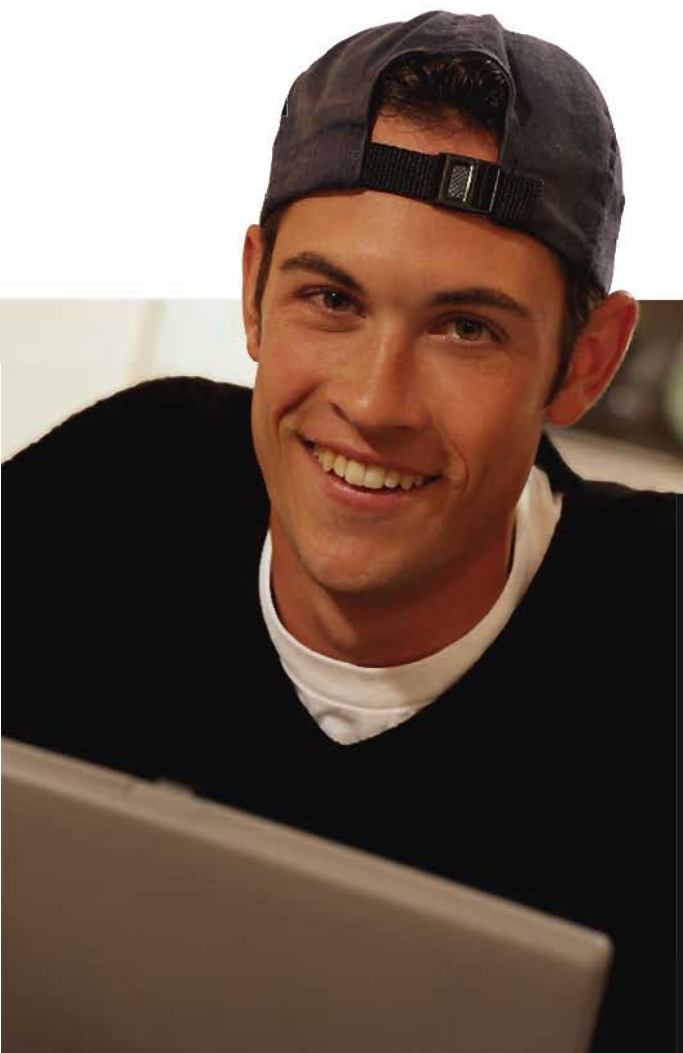
Año XXIII cuatrimestral No. 64 mayo - agosto 2009



Docencia Universitaria **64**
y Posgrados

“LO QUE EN LA JUVENTUD SE APRENDE, TODA LA VIDA DURA.”

Quevedo



CURSOS DE IDIOMAS PARA ADULTOS

Inglés - Francés - Alemán - Italiano - Chino
Cursos Semanales y Sabatinos.
Diplomado “Teacher training”
Aplicación TOEFL Institucional

CURSOS PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES

Inglés - Francés - Italiano
Cursos de regularización de Idiomas

**Abiertos al público en general.
En instalaciones universitarias.**

Validez oficial SEP: 14PBT0124Z acuerdo RTCP20071428.

**Como parte de la comunidad UNIVA
recibe un descuento para ti y tu familia**



CELE Centro de
Lenguas
Extranjeras
100% IDIOMAS

3628.7919 3628.2684

**Campus UNIVA: Av. Tepeyac 4800
Sótano - Edificio 4
www.celeidiomas.com.mx**

 **UNIVA**
La Universidad Católica

DIRECTORIO

Año XXIII, No. 64 mayo-agosto 2009

Rector Fundador

Presidente del Consejo Editorial

Mons. Dr. Santiago Méndez Bravo

Rector

Mons. Lic. Guillermo Alonzo Velasco

Director General Académico

Mtro. José Carlos Pérez Gómez Medina

Subdirector General Académico

Dr. Luis Reyes Ceja

Director General de Medios y Publicaciones

Pbro. Lic. Armando González Escoto

Coordinador Editorial

Lic. Saúl Raymundo López Cervantes

Consejeros Editoriales

Mtro. Jorge del Pozo Marx

Dra. Clelia Ma. García Silva Herrera

Mtro. Jaime Ramírez Ramírez

Arq. José Guillermo Saldívar Vázquez

C. a Dr. Sergio Ellerbracke Román

C. a Dr. Jorge Dionicio Castañeda Torres

Dra. Patricia Sánchez Rivera

Gabriel Bejarano Sereñi

Suplemento Literario Palabral

Fundador

Fernando Carrera

Comité Editorial

Dr. Luis Reyes Ceja

Mtra. Yadira Robles Irazoqui

Mtra. Ma. Teresa Ramos López

Lic. Juan Castañeda Arciniega

Colaboran en esta edición

María de la Defensa Daniel Basilio

Salvador Gómez Limón

Carmen Yolanda Álvarez Caballero

Magdiel Gómez Muñiz

Ana Leticia Gaspar Bojórquez

Armando Martín Ibarra López,

Elvira Fuentes Márquez

Irving Ortiz López

Héctor Daniel Smith Tovar

Lucrecia Santiago Luna,

Francisco E. Navarrete Báez

Juan José Rojas Delgado

José Jesús Pérez González,

Fátima Martínez Solís,

Marta Coronado Herrera,

Germán D. Mendoza Martínez,

Georgina Urbán Carrillo,

Gilberto Díaz González,

Salvador Vega y León,

Rey Gutiérrez Tolentino

Diseño y Corrección de estilo

Coordinación de Diseño de Publicidad,

Gráficos e Impresos

Traductores del Centro de Lenguas Extranjeras (CELE), UNIVA

Lic. María Guadalupe Santana Villegas (Inglés)

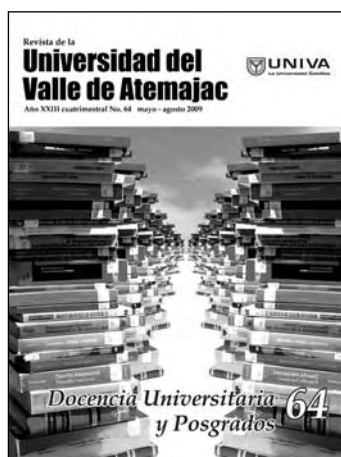
Lic. Jean-Pierre Schadegg Iten (Francés)

Coordinadora del material fotográfico

Sugheil Regüillo

Fotografía de portada:

Sugheil Regüillo



ISSN 0187-5981 Publicación cuatrimestral,
indizada en CLASE <http://dgb.unam.mx/clase.html>

Las opiniones expresadas en esta revista
son responsabilidad de sus autores.

Se permite la reproducción total o parcial
de la revista, siempre y cuando se cite
su procedencia.

Las colaboraciones deben dirigirse
al Coordinador Editorial.

E-mail:

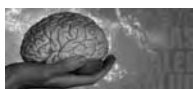
saul.lopez@univa.mx

Página Web:

<http://biblioteca.univa.mx/biblioteca/RevUniva/coleccion.htm>

Sumario

4 **Identidad**



CIENCIAS SOCIALES

- 5 Los docentes fascinantes**
María de la Defensa Daniel Basilio
- 11 Docente o facilitador.
Una visión del profesor de posgrado**
Salvador Gómez Limón
- 17 Estadísticas de los estudios de posgrado en México**
Carmen Yolanda Álvarez Caballero
- 23 2009, el posgrado en México**
Magdiel Gómez Muñiz
- 33 El panorama de la investigación de la Maestría en Educación de la Universidad del Valle de Atemajac; a través de sus estudiantes y egresados**
Ana Leticia Gaspar Bojórquez
- 41 El profesorado de la universidad contemporánea: reflexiones y apuntes para la construcción de un nuevo perfil**
Armando Martín Ibarra López,
Elvira Fuentes Márquez
- 51 Correlación educación e inserción laboral de los jóvenes en zonas rurales**
Irving Ortiz López



CIENCIAS ECONÓMICO-ADMINISTRATIVAS

- 57** **La evolución de las escuelas de negocios, un nuevo modelo de aprendizaje**
Héctor Daniel Smith Tovar



INGENIERÍAS

- 62** **La aplicación del examen EGEL Ceneval y su proceso de aprendizaje en la carrera de Ingeniería Industrial en la Universidad del Valle de Atemajac, campus Guadalajara**

Lucrecia Santiago Luna, Francisco E. Navarrete Báez

- 71** **La etnografía educativa como método de intervención en la práctica docente**
Juan José Rojas Delgado



SECCIONES / SALUD Y FAMILIA

- 76** **Presencia de Aflatoxina M1 en leche y queso, un estudio documental**
José Jesús Pérez González, Fátima Martínez Solís, Marta Coronado Herrera,
Germán D. Mendoza Martínez, Georgina Urbán Carrillo,
Gilberto Díaz González, Salvador Vega y León, Rey Gutiérrez Tolentino



SUPLEMENTO LITERARIO PALABRAL

Identidad

La educación se ha convertido en uno de los ejes transversales de las políticas de desarrollo, considerada en reiteradas ocasiones como la única alternativa general para provocar cambios estructurales en las sociedades globales, a partir de las transformaciones cognitivas y conductuales que pudieran suscitarse.

En este sentido, la educación universitaria y, concretamente la docencia superior, se han transformado en sujeto y objeto de la reflexión y auto reflexión, dentro de una sociedad marcada por la innovación científica y tecnológica, las competencias *metacurriculares* y un mercado laboral exigente.

Este número de la Revista de la Universidad del Valle de Atemajac, la Universidad Católica, dedica su espacio a la reflexión sobre la naturaleza y la labor, el ser y el quehacer del docente y de la docencia a nivel universitario y de los posgrados, y su interrelación con el alumnado, en una visión de los docentes sobre sí mismos y su vocación, independiente de trasfondos políticos.

La Universidad Católica, fiel a su identidad, asume los compromisos vertidos por la Doctrina y el Magisterio:

Las instituciones educativas católicas pueden y deber prestar un precioso servicio formativo, aplicándose con especial solicitud en la inculcación del mensaje cristiano, es decir, el encuentro fecundo entre el Evangelio y los distintos saberes (Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia, 532).

Se resalta en el Magisterio el sentido auténtico de la educación católica y la naturaleza de la escuela católica y el quehacer de los docentes como colaboradores de esta tarea.

(La escuela)... está llamada a transformarse, ante todo, en lugar privilegiado de formación y promoción integral, mediante la asimilación sistemática y crítica de la cultura, cosa que logra mediante un encuentro vivo y vital con el patrimonio cultural (Aparecida, 329).

Constituye una responsabilidad estricta de la escuela, en cuanto institución educativa, el poner de relieve la dimensión ética y religiosa de la cultura, precisamente con el fin de activar el dinamismo espiritual del sujeto y ayudarlo a alcanzar la libertad ética que presupone y perfecciona a la psicológica (Aparecida, 330).

Cuando hablamos de una educación cristiana, por tanto, entendemos que el maestro educa hacia un proyecto de ser humano en el que habite Jesucristo con el poder transformador de su vida nueva (Aparecida, 332).

Asimismo, se recomienda que la comunidad educativa (directivos, maestros, personal administrativo, alumnos, padres de familia, etc.), en cuanto auténtica comunidad eclesial y centro de evangelización, asuma su rol de formadora de discípulos y misioneros en todos sus estamentos (Aparecida, 338).

Esperamos que este número motive la reflexión y el compromiso como actores del quehacer educativo. ☑



Los docentes fascinantes

“Los maestros y maestras son personas que trascienden y dejan huella en muchas generaciones. Tienen una enorme responsabilidad porque están formando seres humanos que habrán de enfrentar la vida y salir adelante. Los buenos docentes educan para una profesión, mientras que los docentes fascinantes educan para la vida”.¹



Por: **María de la Defensa Daniel Basilio**

Licenciada en Comercio Internacional y en Ciencias Políticas y Administración Pública por la Universidad del Valle de Atemajac. Alumna del quinto cuatrimestre de la Maestría en Derecho Corporativo en la Universidad del Valle de Atemajac.

Los docentes fascinantes

Resumen

Vivimos en un mundo donde, cada vez más, se requieren más voces como *Lázaros* (¿o *Lazarillos*?); seres humanos preparados, con formación impregnada de valores y cualidades positivas. En esta tarea, el docente fascinante ha sido, y es, fin y función sustantiva de la Universidad. De ahí que impartir educación superior sea un quehacer constitutivo del concepto y de cualquier modalidad histórica de la vida universitaria.

The fascinating teachers

Abstract

We live in a world in which the voice of a mentor (or guide?) is more and more required. These are people who have educational values and positive qualities. In this task the fascinating teacher has always been the substantial ends and the means of the University. This is why teaching in higher education is the constituent job of the concept and of all historical models within university life.

Les enseignants fascinants

Résumé

Nos vivons dans un monde qui requiert chaque jour davantage de voix comme celles de « Lázaros » (ou « Lazarillos » ?), c'est-à-dire de personnes bien préparées et qui possèdent une formation imprégnée de valeurs et de qualités positives. Dans cette tâche l'enseignant fascinant a été et est la fin et la fonction substantielle de l'Université. Il s'ensuit que dispenser une éducation supérieure est un travail qui est partie constitutive du concept et de n'importe quelle modalité historique de la vie universitaire.

A manera de reconocimiento a los docentes fascinantes de la Universidad del Valle de Atemajac, que dejan huella al plasmar sus experiencias, sus conocimientos y reflexiones en la mente de cada alumno con el que interactúan, formando parte importante de las vidas profesionales de mil y un egresados... entre éstas, la mía.

Me ha quedado claro que los docentes, en la Universidad, han asumido las exigentes tareas de ser guías y mentores. El término *mentor*² tiene su origen en el personaje de mentor de la *Odisea* de Homero, que es el consejero o guía a quien Ulises encomienda la educación de su hijo Telémaco; es una de las definiciones que de mentor como personaje aparecen en distintas obras, que a mi juicio, reflejan en pocas palabras cuál es el papel de un mentor: *estimulador de retos de Telémaco*.

Por su parte, la maestra María Luisa de Miguel, del Club de Prensa de La Nueva España en Oviedo, en una de sus ponencias³, describe al mentor, como:

Un formador del desarrollo humano en el cual invierte su tiempo, energía y conocimiento para asistir a su "mentorizado", tutelado, pupilo, en el desarrollo de sus habilidades y en su crecimiento personal, y aquel que

ofrece sus conocimientos, su perspectiva, su sabiduría, su capacidad de comprensión, a otra persona, para la cual resultan especialmente valiosos.

Es lo que han sido los docentes que refiero, han comprendido que en cada estudiante existen en potencia energías latentes, tesoros millonarios, que sólo esperan a alguien que los ponga en movimiento, los libere, los ayude a actuar. Me viene a la mente el poeta Gustavo Adolfo Bécquer, que en su famosa rima VII⁴, aludía al arpa olvidada y cubierta de polvo, en algún rincón oscuro del desván, arpa en la que duermen melodías de infinita belleza, en espera del artista que la haga estremecer.

Esta rima, es aquí una manera de concebir al alumno, de saberlo como el genio, la inspiración o el borrador mental de un poema futuro, es otro Lázaro que espera vida nueva de la voz de sus mentores, la cual no puede ser sino la razón estructurante del docente.

Un mundo donde ser mentor es ser docente fascinante, ser líder y formar un profesional competente, responsable y comprometido con el desarrollo social significa trascender el estrecho esquema de que un buen profesional, es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le permiten desempeñarse con éxito en la profesión y sustituirlo por una concepción más

amplia y humana del profesional, entendido como un sujeto que orienta su actuación con independencia y creatividad, sobre la base de una sólida motivación profesional, que le permite perseverar en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales, auxiliado por sus conocimientos y habilidades en una óptica ética y creativa.

Ello implica que el proceso de formación profesional que tiene lugar en la Universidad debe desplazar el centro de atención de la adquisición de conocimientos y habilidades a la formación integral de la personalidad del estudiante, de la concepción del estudiante como objeto de la formación profesional a la de sujeto de su formación profesional de líder: "Se ha dicho que los líderes no se evalúan basándose en el número de seguidores que dirigen, sino en el número de líderes nuevos que desarrollan".⁵

En esta tarea, el docente fascinante ha sido, y es, fin y función sustantiva de la Universidad. De ahí que impartir educación superior sea un quehacer constitutivo del concepto y de cualquier modalidad histórica de la vida universitaria; ello ha dado a los docentes la consigna de estar preparados para la generación, transmisión y difusión de conocimientos provechosos para la comunidad universitaria, y de ser individuos críticos y creativos, capaces de innovar su ejercicio profesional.

En esta línea de pensamiento, y según la propia experiencia, la transformación académica de la Universidad pasa necesariamente por una docencia renovada y por un docente innovador, formado en una doble perspectiva: la disciplinaria y la pedagógica interactiva, que se lleva en las aulas con una visión transformadora, que tiene el objetivo de enseñar para el cambio, para lo nuevo, lo desconocido.

Lo anterior, y salvo la mejor opinión, bajo dos expectativas: la primera, como se ha mencionado, enseñar para el cambio, enseñando a producir conocimientos, no sólo a consumirlos. La segunda, enseñar para la transformación, transmitiendo crítica y creativamente los saberes prácticos de la profesión; aquí, ha sido de vital importancia la figura del docente, que es un profesional en ejercicio, con vasta experiencia, que enseña lo que practica y transmite

criterios y procedimientos para superar su propia práctica profesional.

De ahí que la docencia como profesión se ubica en un contexto social, institucional, grupal e individual; así pues, el docente no ha desconocido las relaciones y determinaciones en ninguno de estos niveles y va más allá de la simple transmisión de conocimientos, ha ejercido una actividad compleja que requiere, para su ejercicio, la comprensión del fenómeno educativo, pues el sólo dominio de una disciplina no aporta los elementos para el desempeño de la docencia en forma profesional.

En este sentido, es menester reconocer el esfuerzo que realizan los docentes por mantener y mejorar el nivel pedagógico que les demanda la Universidad y les requiere el alumnado, actualizando sus conocimientos, competencias y actividades profesionales, de modo que aseguran la eficacia de su actuación.

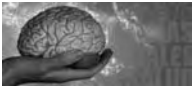
Desde este punto de vista, la actualización del docente universitario se ha orientado hacia una formación continua y en servicio que le ha permitido enjuiciar situaciones, realizar diagnósticos sobre las mismas y tomar decisiones pedagógicas, debidamente fundamentadas y coherentes con las exigencias que les plantea el contexto en el cual se desempeñan.

En otras palabras, los docentes han manifestado una formación que reafirma su función como protagonistas responsables de su propia actuación en el medio universitario, dejando atrás la práctica docente rutinaria, mediante actividades que potencian y mejoran.

Se muestran como guías y mentores en el aula, atentos a las peculiaridades de la situación didáctica en la cual les corresponde intervenir, capaces de justificar y apoyar lo que hacen, el porqué y el para qué resulta un planteamiento, aunque reiterativo, muy asociado a la idea de docente fascinante y de la calidad de la enseñanza.

Este planteamiento da paso a la idea de un docente universitario como profesional orientado positivamente en la participación colectiva en su sitio de trabajo, lo cual requiere, por parte de los alumnos, de cierta disposición para el trabajo en equipo y una

En esta tarea, el docente fascinante ha sido, y es, fin y función sustantiva de la Universidad



actitud constructiva para criticar y ser criticado en grupo; es decir, no se trata solamente de ser reflexivo, crítico y constructivo, sino además cooperativo; por ello, la convicción e importancia de la reflexión compartida y del trabajo en grupo, como la pedagogía interactiva lo exige.

Lo antes señalado apunta a una faceta universitaria de excelencia académica, donde el docente, como intelectual centrado en lo educativo, reafirma su función desde una posición más enfocada en lo colectivo y lo social, en virtud de que a él le corresponde participar no sólo en la elaboración de proyectos curriculares, sino de intervenir en su actualización, aplicación y seguimiento; esto le permite, en el marco del trabajo compartido con el alumnado, revalorizar y potenciar su función como docente fascinante.

Como alumno, es satisfactorio tener un guía, un mentor, y sentir que se acabaron los docentes dictadores, que dictan clase, estar seguro de que hoy los docentes son acompañantes respetuosos del proceso

de formación de los estudiantes; de ahí que me refiero a ellos como docentes fascinantes y comparto lo que fueron, son, y seguirán siendo en mi aula:

Como alumno, es satisfactorio tener un guía, un mentor, y sentir que se acabaron los docentes dictadores, que dictan clase

de formación de los estudiantes; de ahí que me refiero a ellos como docentes fascinantes y comparto lo que fueron, son, y seguirán siendo en mi aula:

- Los docentes saben con claridad que su función es formar, no informar.
- Enseñan a sus alumnos a pensar, más que a memorizar.
- Conocen y respetan a cada uno de sus estudiantes, con sus características y peculiaridades.
- Les proporcionan los elementos para que aprendan a preguntar y a buscar respuestas.
- Saben escuchar tanto como hablar y se mantienen actualizados en su campo.
- Se preocupan por formar excelentes seres humanos y buenos profesionales.
- Piensan siempre que su acción desarrolla al estudiante y aporta a la sociedad.
- Tienen conciencia de que el mejor y casi único proceso democrático y de paz que vale la pena es educar.
- Respetan, y exigen respeto.
- No utilizan la docencia para demostrar poder sobre el estudiante.

- Tienen claro que su trabajo tiene sentido mientras existan seres en formación o estudiantes.
- No le preocupan las notas, los mueve que sus estudiantes engrandezcan el lema “Saber más para ser más”⁶, y que ante la sociedad resplandezcan los valores que sólo se adquieren en una institución católica.

Creo que lo anterior se ha logrado mediante un proceso, a veces doloroso, pero se tiene la ventaja de ser modelo de otras universidades que se aproximan a este ideal, al mismo tiempo que animan a seguir caminando con entusiasmo, dejando huella a sabiendas de que si la Universidad logra asegurar la excelencia de sus docentes, tiene asegurada, en buena proporción, su excelencia como institución de educación superior, y como *alma mater* asegura a sus egresados reconocimiento social.

En este proceso, los docentes han apreciado su propia condición como una importante función social y asumen su ejercicio, no por necesidad o porque no se puede hacer otra cosa, sino por vocación, tomando la labor de enseñanza como misión, ingrata y dura con frecuencia, pero que también tiene sus satisfacciones y realizaciones de plenitud, que si bien no suelen ser inmediatas, maduran con el correr de los años y se cosechan al ver que los esfuerzos realizados cuajan en nuevas generaciones de hombres y mujeres bien formados, líderes benéficos de la sociedad.

¿Cómo no llamarlos docentes fascinantes si muestran un sincero aprecio por la juventud de hoy, por el alumno en concreto? Sólo sobre esta base se puede trabajar en la educación superior, de este aprecio nace fácilmente el contacto directo y personal con los alumnos universitarios, que propicia el diálogo profesor-alumno, alimentando el mutuo aprecio y respeto.

La excelencia académica y competencia profesional de los docentes en la Universidad, ha sido la aplicación del antiguo adagio latino: *Nemo dat quod non habet* (Ninguno puede dar lo que no tiene), pues al transmitir la ciencia, la cultura y la especialización, los docentes han tenido que estar imbuidos de ellas, lo que les permite influir positivamente sobre los universitarios y servir de modelo de identificación para los futuros profesionales.

Esto ha implicado en los docentes el universo de su sólida formación profesional y abarca el amplio abanico de sus competencias.

Sin duda, su misión requiere una continua prontitud para renovarse y adaptarse, y más cuando el cambio es tan rápido.

Se reafirma entonces que no bastan los conocimientos, ni el ser eminente en su profesión, en las ciencias, o en las técnicas de su especialización, que como refiere el padre James Keller⁷: “El mundo no necesita buenas ideas, sino gente capaz de expresarlas”.

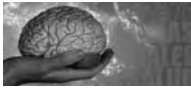
Por fortuna, los docentes a los que se hace referencia son ese tipo de gente, saben fomentar en sus alumnos el espíritu investigativo, el hábito de la lectura, la capacidad de crítica sana, objetiva y madura; los hábitos de trabajo intelectual, la motivación para seguir estudiando y aprendiendo durante toda la vida, no para obtener una buena nota y aprobar un curso, sino para acrecentar los propios conocimientos, para ser una persona más competente y más útil a la sociedad.

Con ello han demostrado que la labor docente debe incluirse y moverse dentro de un marco más amplio y abarcador como es el de formación integral, dentro de la pedagogía interactiva. Por ende, las palabras docente o profesor me parecen cortas para expresar toda la tarea que abarca el concepto de acción educativa. Asesor, guía o mentor, me resultan conceptos más amplios, que trascienden la mera transmisión de conocimientos y la simple formación de destrezas, conocimientos o habilidades.

Aclaro: es sólo mi experiencia y la participación como parte del alumnado, lo que me permite compartir la idea de que la labor docente es una tarea, como ya se mencionó, ardua y compleja que implica una transformación día a día, con apego al contexto universitario.

Me resulta agradable hablar de mi *alma mater* y sentir el orgullo de ser el reflejo de docentes fascinantes, de mentores que trascienden en la historia al haber preparado profesionales en los que se potencia el desarrollo del pensamiento reflexivo y

Las palabras
docente o profesor
me parecen cortas
para expresar toda
la tarea que abarca
el concepto de
acción educativa




crítico ante la sociedad y llevar, con la frente en alto, sus enseñanzas educativas a través de la integración de la teoría y la práctica profesional.

Y, finalmente, constatar y agradecer su calidad, efectividad, y apoyo, no sólo en el desarrollo profesional como docentes, sino también en la formación de profesionales que se apegan a la misión esencial de la Universidad y se proyectan allá afuera.

Al mismo tiempo que, como docentes, se convierten en seres que trascienden, porque aun cuando no se manifiesta, están presentes en los corazones y en el actuar de todos a quienes prepararon para la vida profesional, dejando para reflexión el fragmento de Carlos Romero Zarco, en su libro *Homenaje a Kahlil Gibran*, poeta clásico oriental, que dice:

...El buen docente dice: Salid bulliciosos al mundo, origen y destino de vuestra sabiduría. Porque el mal docente protege la mezquindad de su mente tras los muros del poder y bajo el brillo engañoso de su toga; en cambio, el buen docente rompe los muros que ocultan el horizonte y hace brillar su honradez bajo el sol implacable de la verdad...

Y valiéndome del pensamiento del escritor Augusto Cury, les aseguro, que van a ir a donde yo vaya, porque “Los buenos docentes son temporales, mientras que los docentes fascinantes son inolvidables”.

Bibliografía

- Aguirre López, Juana. (2003). *La Calidad de la Universidad frente al Nuevo Milenio*. Departamento de Educación y Comunicación, División de Ciencias Sociales y Humanidades. México: Universidad Autónoma Metropolitana- Unidad Xochimilco.
- ANUIES. (2000). *La educación superior en el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo*. Una propuesta de la ANUIES, México, (libro en línea) anuiex.mx/21/htm/.
- Castro, B. (1997). *La Pedagogía Interactiva, un reto del Educar UNIVA. Fundamentos Teóricos*. Guadalajara: Universidad del Valle de Atemajac.

Notas

- ¹ Dr. Augusto Cury, médico psiquiatra, psicoterapeuta y escritor.
- ² El nombre de mentor proviene de la mitología griega. Mentor era el amigo íntimo de Ulises, el protagonista de la *Odisea* de Homero. Antes de partir para Troya,

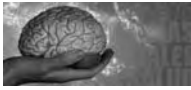
Ulises pidió a Mentor que se encargara de preparar a su hijo Telémaco para sucederle como rey de Itaca. Mentor tuvo que ejercer de padre, maestro, modelo, consejero asequible y fiable, inspirador y estimulador de retos de modo que Telémaco se convirtiera en un rey sabio, bueno y prudente...

- ³ Ponencia: Mentoring, El proceso y los resultados, Autor: M^a Luisa de Miguel, Club de Prensa de La Nueva España en Oviedo. 29/06/04 en <http://www.council-consultores.com>
- ⁴ Del salón en el ángulo oscuro, de su dueño tal vez olvidada, silenciosa y cubierta de polvo, veíase el arpa. ¡Cuánta nota dormía en sus cuerdas, como el pájaro duerme en las ramas, esperando la mano de nieve que sabe arrancarlas! -¡Ay! -pensé-, ¡cuántas veces el genio así duerme en el fondo del alma, y una voz, como Lázaros espera que le diga: “¡Levántate y anda!”.
- ⁵ J. Wheatle Margaret, escritor y consultor de gestión que estudia el comportamiento organizacional. Su enfoque incluye los sistemas de pensamiento, teorías de cambio, la teoría del caos, el liderazgo y la organización de aprendizaje.
- ⁶ El lema de la Universidad del Valle de Atemajac “Saber más para ser más”, que ha estado presente prácticamente en todas estas etapas evolutivas, desde sus inicios como Instituto Pío XII, pasando por su constitución como Instituto Superior Autónomo de Occidente (ISAO) hasta su posterior consolidación como Universidad del Valle de Atemajac. Resume todo el ser y el quehacer de nuestra vida universitaria. Por él somos conscientes de que: Sólo el conocimiento que construye y dignifica al ser humano tiene cabida en nuestras aulas. El verdadero saber es aquel que es capaz de englobar la pluralidad del universo y de nuestro saber. El saber profesional se valora y expresa por el servicio que presta al desarrollo y al progreso de la comunidad humana. El “Saber más para ser más” será principio que oriente la selección y organización del contenido global del “currículum” académico, entendido éste como el conjunto total de nuestras estrategias educativas y de servicios. El “Saber más para ser más” sólo podrá ser realidad si incluye a Dios como principio y fin de toda sabiduría y de todo ser. (www.univa.mx)
- ⁷ Padre James Keller, MM (27 de junio de 1900 - 7 de febrero de 1977) fue un sacerdote católico en la Orden de Maryknoll.



Docente o facilitador. Una visión del profesor de posgrado

“La labor docente es una de las profesiones más gratas del ser humano, ya que brinda la posibilidad de vivir muchas vidas, pues se conocen las facetas de cada uno de los alumnos, y el profesor forma parte de muchas de ellas”.



Por: **Salvador Gómez Limón**

Licenciado en Derecho. Especialidad en Investigación. Especialidad en Finanzas. Maestrías en Desarrollo Organizacional y Humano, y en Administración. Jefe del Departamento de Egresados y Bolsa de Trabajo. Docente UNIVA.

Docente o facilitador. Una visión del profesor de posgrado

Resumen

El docente, en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, en la formación de sus estudiantes, se convierte en modelo, guía y líder, que con su ejemplo, ética profesional y valores, deberá constituirse en un pilar dentro de las instituciones educativas y cumplir con las funciones sociales requeridas, partiendo de un modelo, de un perfil establecido y, sobre todo, de una cátedra humanista y participativa.

Teacher or facilitator. A look at the postgraduate professor

Abstract

The teacher, within the teaching-learning process, and above all in the development of students, becomes a model, guide and leader. With his or her professional ethics and values, he or she should become the pillar within educational institutions and fulfill required social functions based on an established model. Above all, he or she should maintain a humanistic and participatory classroom environment.

Enseignant ou facilitateur Une vision du professeur « Postgrade » (Du deuxième et troisième cycle universitaire)

Résumé

Le professeur dans le cadre des processus d'enseignement-apprentissage et surtout dans celui de la formation de ses étudiants devient un modèle, un guide et un leader. Son exemple sur le plan de l'éthique professionnelle et des valeurs devra constituer un des piliers des institutions éducatives et remplir les fonctions sociales requises tout en étant conforme à un modèle et un profil établi et, avant tout, à un enseignement humaniste et participatif.

El compartir los conocimientos y las experiencias que se han adquirido con el correr del tiempo es una de las facetas más reconfortantes que se tienen en la vida.

Los nombres asignados a quien tiene esta responsabilidad son: profesor, docente, catedrático o facilitador; todos ellos representan a una persona que ejerce o enseña una ciencia o arte, normalmente adscrito a una determinada cátedra o departamento.

La docencia es una práctica entendida como una labor educativa integral, se constituye como un espacio dinámico donde las relaciones humanas estimulan y promueven los aprendizajes; el docente es responsable de cultivar esas relaciones orientando el desarrollo del alumno a una formación integral.

No obstante la diversidad y la cantidad de profesiones que existen en el mundo, la más antigua es la de maestro, sin que ello implique menor importancia para la sociedad; al contrario, se refuerza cada vez más y se requieren personas comprometidas y con una vocación y una actitud de servicio.

Actualmente nos enfrentamos a un desarrollo acelerado de la tecnología, de la comunicación y, por supuesto, estamos ante el imprescindible uso de Internet, como una herramienta del conocimiento y de comunicación; todo ello no resta importancia al papel del profesor o docente, que cada vez más refuerza su función insustituible.

El docente asume y tiene el rol de conducir el proceso enseñanza-aprendizaje, y es que en este nuevo siglo no le es suficiente solamente poseer una preparación profesional, técnica o científica, lo que implica tener el dominio de los contenidos de la enseñanza, pues además requiere dominar los elementos fundamentales de la comunicación y desarrollar las capacidades pedagógicas y psicológicas, con la finalidad de utilizar el diálogo, la participación grupal y la retroalimentación, como elementos importantes y esenciales en la labor educativa.

Lo anterior tiene como principal objetivo la motivación en el aprendizaje activo de los estudiantes, en donde la pedagogía interactiva forme parte del quehacer diario en el aula, fomentando en los estudiantes la construcción de su propio aprendizaje

y, sobre todo, el enriquecimiento dentro del aula con la participación y opiniones prácticas de todos los integrantes del grupo, todo ello con una visión contractiva y de trabajo en grupo.

En los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en posgrado, la relación adecuada entre el docente y sus estudiantes se da precisamente con el establecimiento entre ellos de una comunicación de alto nivel, en donde la retroalimentación constante y permanente esté basada esencialmente en el respeto y la confianza entre ellos.

El desarrollo de la comunicación tiene como principal sustento el reconocimiento por parte de los estudiantes de los contenidos y del dominio del tema por parte del docente y sobre todo el aprecio por su desempeño profesional, lo que implica, de cierta forma, que se convierte en el modelo a seguir, en el líder del grupo y es entonces cuando se le dice con todo respeto *maestro*.

El docente debe dominar, además de las habilidades de comunicación, las de su respectiva profesión, área del conocimiento o ciencia y, sobre todo, del trabajo en grupos, desarrollando habilidades que le permitan poner en práctica los métodos didácticos y la psicología del aprendizaje, en especial los principios éticos de su profesión y los valores esenciales del hombre.

La educación la entendemos como un proceso laborioso por el cual se va logrando que el hombre desarrolle al máximo todas las posibilidades que lleva inscritas en su naturaleza. Un proceso en el que el educando es el principal actor, y los maestros guías, señaladores de caminos, prestadores de instrumentos aptos para abrir senderos (Ideario UNIVA).

Al hablar de las capacidades pedagógicas, encontraremos los hábitos y las habilidades en esta materia, las cualidades intelectuales y las afectivas; por ello es posible señalar que las capacidades pedagógicas son de cierta manera sociales, ya que el ser humano interactúa en sociedad y se debe a ésta, lo que implica que se forman y desarrollan en el proceso de la actividad docente.

La experiencia de ser docente es reconfortante porque permite interactuar directamente como persona con los alumnos, con quienes se comparte un tiempo valioso de la vida, en un periodo determinado, en el que se asume el papel, no sólo como maestro, sino como guía, modelo, ejemplo a seguir y alguien en quién inspirarse, como ya lo habíamos comentado anteriormente.

La labor docente es una de las profesiones más gratas del ser humano, ya que brinda la posibilidad de vivir muchas vidas, pues se conocen las facetas de cada uno de los alumnos, y el profesor forma parte de muchas de ellas.

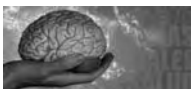
El ser docente representa una responsabilidad; en primer término, ante la institución educativa, a la cual debe responder cumpliendo los objetivos establecidos, con calidad y calidez; ante los alumnos, a los cuales debe transmitir sus conocimientos y experiencias adquiridas, y ante la sociedad, a la cual debe fortalecer con su quehacer diario y cumplir con la encomienda que se tiene.

En la actualidad, los docentes, con los nuevos requerimientos del mundo, y para conseguir el aprendizaje significativo, deben desarrollar un conjunto de habilidades y actitudes, entre ellas: pensar, crear, diseñar, resolver, interactuar, manejar, usar, producir y comunicar; saber ser líderes con capacidad de modelaje de sus estudiantes, creativos e intelectuales y, además, inspirar a los alumnos para la búsqueda de la verdad, con una visión de futuro, de la educación innovadora y avanzada, es decir, asumiendo los nuevos paradigmas y sus implicaciones.

Queremos formar hombres libres e independientes, por eso buscamos una pedagogía participativa, en la que cada alumno sea capaz de tomar en sus manos las riendas de su propio destino y elegir la ciencia y los caminos que más convengan a lo que debe ser el hombre (Ideario UNIVA).

Históricamente se encuentran diversos enfoques del perfil docente: antes de los años setenta, el enfoque conductista consideraba al docente como un técnico; su fundamento es la concepción tecnocrática del currículo, basado en una determinada disciplina, para

El ser docente
representa una
responsabilidad; en
primer término,
ante la institución
educativa, a la cual
debe responder
cumpliendo
los objetivos
establecidos, con
calidad y calidez



lograr una efectiva producción de los aprendizajes en los alumnos.

La formación del docente se entiende en términos de competencia y actuación, a fin de ser capaz de diagnosticar, diseñar y crear condiciones para la instrucción y manejar las técnicas de evaluación.

A partir de los años setenta, el enfoque humanista reconoce a los docentes como personas que tienen la motivación y los recursos internos para promover y mejorar el ambiente educacional, en el cual la concepción curricular de experiencias se centra en el desarrollo personal y la satisfacción de necesidades, en donde se considera que el docente es individualista y no toma en cuenta el carácter social de la educación y por ende las experiencias que en ella se dan.

En la actualidad, debido a la rapidez de los cambios y adelantos tecnológicos y lo complejo de la sociedad, que sufre momentos de crisis y de transformaciones profundas, se requiere un nuevo perfil docente en el que se debe asumir un liderazgo: ser un solucionador de problemas, un individuo con capacidad de tener reflexión innovadora de los procesos educativos, que su fuerte sea el pensamiento progresista, en el cual el *currículum* se entiende como una experiencia con una implicación social, en que el docente debe asumir el papel de un creador, un transformador de la realidad, un negociador.

Lo anterior implica, además, que el docente sea un profesional en su área del conocimiento, con habilidades y destrezas en las que busca el cambio,

tanto en el ámbito pedagógico y profesional como en el personal y social, para lograr la mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión, en donde pueda dar respuesta a las necesidades individuales como a las de la propia organización.

Ante tales circunstancias, el docente debe ser un transmisor de conocimientos y experiencias, con la finalidad de ser un facilitador que estimule en sus educandos el deseo de conocer y aplicar en la práctica lo aprendido, no sólo en el aula, sino lo aprendido en los diversos espacios sociales, culturales y, sobre todo, tomando en cuenta los valores universales del individuo.

Ante todo, el docente es una persona responsable, íntegra, que además de profesional, tiene el interés por compartir y enseñar, que impulsa la formación integral del alumno; por lo tanto, debe impulsar su propia formación y actualización integral, estar comprometido con su realidad, con su clase, y consciente de la necesidad de cambio para transformar y ser un facilitador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es alguien que demuestra la humildad, el conocimiento y el liderazgo, con la capacidad de hacer aprender a sus alumnos, impulsándolos a observar, investigar, a pensar, a reflexionar y a autogestionarse, para impulsar su capacidad de decisión y transformación. Otorga asesoría, coordina, motiva, mediante la discusión y el diálogo con los alumnos, con una actitud de amigo, de compañero, de colaborador.

Como persona y ser humano, genera confianza y apertura al cambio; disfruta comunicar y comunicarse con sus educandos; es crítico, pero reconoce sus limitaciones; tiene vocación de servicio, pero ante todo es respetuoso consigo mismo, con los demás y con la sociedad; lo que implica que está dispuesto a aprender con otros, a trabajar y construir en equipo facilitando los procesos y, sobre todo, a crecer juntos.

El profesor posee un sano equilibrio entre lo individual y lo social, lo afectivo y lo intelectual, lo inmanente y lo trascendente en el ejercicio de su labor educativa. Ha decidido ser un profesional con un proyecto de vida claro que le permite vivir la esperanza de un mundo mejor en su realidad cotidiana; por eso es creativo y ama profundamente su trabajo, el cual considera un importante medio para su realización (El Profesor de la Universidad del Valle de Atemajac: 13).

La tarea educativa siempre ha llevado implícita la función de liderazgo, en donde existe un trasfondo ético que siempre ha rodeado a los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, puesto que la enseñanza es una actividad humana en que las personas ejercen su influencia de poder en otras. El docente requiere ser un líder y en el ejercicio de su función se debe actuar sin demora, cuando se ha tomado conciencia de la necesidad de cambio en la realidad educativa en que se desempeña.

El docente siempre ha figurado como líder en su quehacer de formador, y su papel de liderazgo ha cambiado con el tiempo. En la actualidad los modelos educativos marcan un camino inédito, un rumbo nuevo en la educación. Ya que se debe seguir motivando la interacción social entre los equipos de trabajo en el aula.

El docente está consciente de la necesidad de cambio y, por lo tanto, lo estimula e impulsa. Mediante el ejercicio de liderazgo debe inducir en sus alumnos el proceso continuo de mejoramiento y estar en posición de influir para producir la innovación y la investigación.

Como líder requiere poner énfasis en los procesos, procurando formar y, sobre todo, motivar para cambiar la realidad, orientado hacia una relación igualitaria entre él y sus alumnos, donde todos aprenden de todos, creando situaciones propicias para que se dé una educación permanente; todo ello propiciando una conciencia crítica, estimulando la cooperación, la solidaridad y la creatividad, empleando todos los recursos didácticos a su alcance para analizarlos críticamente en forma conjunta con sus alumnos.

En el liderazgo educativo existe un trasfondo ético que siempre ha rodeado a los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que la enseñanza es una actividad en que ciertas personas ejercen su poder de influencia en otras; estas influencias, a veces imperceptibles, se ejercen, por una parte, en una relación de desigualdad de poder y autoridad entre profesores y alumnos: el maestro es quién pone las calificaciones, el que indica quién participa.

Es por ello que el docente como líder debe dejar atrás los modelos tradicionales y asumir el nuevo enfoque constructivista que es el *enseñar-aprender*; debe haber un ejercicio permanente que incluya a los actores del proceso, independientemente de los roles maestro-alumno y, sobre todo, se debe abstraer del sentimiento de saberlo todo.

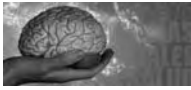
La tarea docente, como líderes, consiste en crear a partir de lo que conocen los alumnos, a partir de sus experiencias previas, estrategias que reconstruyen sus aprendizajes. El docente no es el que tiene la razón, sino el que sabe cómo construir en sus estudiantes la forma de obtenerla, lo que implica que se tienen nuevos retos, en donde no servirá de mucho haber pasado un examen, sino saber cómo y en dónde indagar, comparar, analizar, valorar y elegir.

En algunos casos se da que estudiantes siguen un buen ejemplo de alguno de sus maestros, quien además contribuye en la formación de sus estudiantes en función del modelo profesional, acorde al perfil de egreso establecido y como ser humano, de acuerdo con el modelo que necesita nuestra sociedad, a través del trabajo educativo con los alumnos.

El docente debe impartir su materia, en primer término, sobre la base de su experiencia, en la que comparte con sus alumnos sus conocimientos sobre la base de la lógica de los razonamientos y oscuro en las explicaciones, demostrando a los estudiantes en el carácter real, objetivo y dialéctico de los fenómenos y contribuir a la formación de valores morales y éticos acorde a las necesidades sociales.

En congruencia con la filosofía de la institución, el profesor tiene y promueve, en su función de docencia, valores fundamentales y universales como: el bien, la belleza, el amor como principio de unidad, la verdad, la disciplina, el poder, la pluralidad, el respeto, la tolerancia, la honestidad, la inclusión, la responsabilidad, la equidad, la prudencia, el cuidado del medio ambiente y la prevención de la violencia. (El Profesor de la Universidad del Valle de Atemajac: 17)

El docente debe impartir su materia, en primer término, sobre la base de su experiencia, en la que comparte con sus alumnos sus conocimientos sobre la base de la lógica de los razonamientos



El análisis de los valores, el tener la sensibilidad requerida para compartir y analizar los temas y el humanismo, que como ejemplo de vida y de experiencia profesional, son cualidades imprescindibles de los docentes y vincularlos a los contenidos de la asignatura, inculcar el respeto hacia el hombre que crea los valores materiales y espirituales en la sociedad, insistir en los principios de la ética médica, cumplir los principios de la ética pedagógica en las clases y ser ejemplo en ese sentido; combatir conductas irrespetuosas, la ostentación, el ausentismo y la negligencia; fomentar el colectivismo y la ayuda entre los estudiantes; combatir las conductas no apropiadas al modelo educativo, la corrupción, la violencia y tomar medidas que lo eviten; combatir el maltrato y abuso social y fomentar el sentido de permanencia mediante el orden y respeto en el aula, independientemente de las formas de pensar, ideologías, creencias religiosas y sobre todo el analizar los contenidos temáticos en donde se pongan ejemplos prácticos que ayuden a los estudiantes a comprender la teoría y su vinculación con la práctica, de acuerdo con el perfil de egresos y los valores institucionales.

El profesional que genere nuestra Universidad deberá ser un hombre que no se engría en su singularidad, sino que entienda la profesión como una consagración al bien común. Un profesional que sea consciente de la dignidad que implica el ser tal; que no busque utilizar el saber y la tecnología que posee para enriquecerse egoístamente, sino para ponerse al servicio de quienes saben y pueden menos que él (Ideario UNIVA).

Otro de los puntos importantes que no debemos olvidar es el poner en práctica la investigación, que es una de las funciones sustantivas de la educación y basta dar una simple hojeada a cualquier libro o revista pedagógica, para llamar la atención sobre la forma en que los teóricos y estudiosos de la educación tratan los conceptos de formación, investigación, acción educativa, etcétera, y todos los demás tópicos que son inherentes al tema del profesor.

El profesor está llamado a convertirse, además de en docente, en investigador, cuyo objetivo principal sea la búsqueda y desarrollo del conocimiento científico y tecnológico orientado al crecimiento integral de la persona en el contexto del humanismo cristiano y su formación profesional.

Su trabajo de investigación favorece la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuando en ellos se concentra su análisis y genera productos de conocimiento, tales como artículos arbitrados, libros y conferencias magistrales, que retribuyen el diálogo científico a nivel nacional e internacional. (El Profesor de la Universidad del Valle de Atemajac: 20).

Por ello, el proceso de investigación-acción tiene como objeto mejorar la racionalidad de las prácticas sociales o educativas. Cuando un maestro se pone al frente de su clase, por mucha vocación que tenga, y por mucho que deje al campo de la improvisación, debe ante todo procurar la búsqueda del conocimiento científico, como parte fundamental de la docencia.

Para llevar todo esto a una praxis real, habrá de poner en práctica aspectos que surgen de la investigación y del estudio. Un buen asentamiento y conocimiento de lo investigado por el especialista, solucionará o paliará, al menos, los problemas de su cotidianidad, de ahí la importancia de hacer realidad la investigación dentro de las aulas, sobre todo en el posgrado, y con ello, cumplir con una de las funciones sustantivas de la universidad.

Los alumnos de hoy no son los mismos de hace veinte o más años, y aunque suene a realidad de Perogrullo, es realmente así. Tener asumido que el profesor debe ser también investigador en su aula y en su marco de competencias resolverá en gran medida el devenir y el éxito de su carrera.

Para concluir esta pequeña reflexión, sólo me queda decir que el profesor es un maestro. ☺

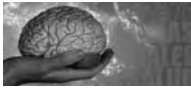
Bibliografía

- Bijou, Sydney W. y Elvi Rayek. (1980). *Análisis conductual aplicado a la institución*. México: Trillas.
- Bigge, Morris L. (1976). *Teorías de aprendizaje para maestros*. México: Trillas.
- Acevedo T. María Eugenia. (1992). *Perfil de formación de maestros*. México: Investigadores del IIDEAC.
- Howard Gardner. (2005). *La escuela del futuro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- IDEARIO UNIVA. Universidad del Valle de Atemajac.
- El Profesor de la Universidad del Valle de Atemajac*. (2009). Guadalajara: Universidad del Valle de Atemajac.



Estadísticas de los estudios de posgrado en México

“Si tomamos como ciertas las estimaciones de las proyecciones de la matrícula que brinda un escenario de crecimiento estadísticamente significativo, la atención se sitúa ahora en las tareas que corresponden a las Instituciones de Educación Superior, entre ellas el mantener la calidad y pertinencia tanto en la estructura como en la multiplicidad de los programas que se ofertan...”



Por: **Carmen Yolanda Álvarez Caballero**

Química Farmacobióloga y Máster en Planeación de la Educación Superior, por la Universidad de Guadalajara. Coordinadora de las Maestrías de Ingeniería y Gestión, y Dirección de la Calidad, Universidad del Valle de Atemajac Guadalajara. Docente y miembro de la Academia de Estadística de la Facultad de Ingeniería Industrial y Sistemas.

Estadísticas de los estudios de posgrado en México

Resumen

Los estudios de posgrado generan un valor agregado en el profesional y su quehacer laboral, proporcionándole nuevos conocimientos y herramientas que le permiten tomar decisiones más acertadas, y así, obtener mejores puestos y mayores salarios. Esto pone de manifiesto dos razones para estudiar un posgrado: una, el desarrollo profesional; la otra, que la inversión en educación tiene una tasa de retorno reflejada en el ingreso salarial. Para este trabajo se han tomado como base los registros de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Con ellos, se realiza un análisis del comportamiento de la matrícula, en lo concerniente a posgrado, se crea una proyección de la demanda de maestría y doctorado para los próximos años y se reflexiona sobre las oportunidades y beneficios de impulsar y actualizar la calidad de los programas de estudio ¹.

Postgraduate studies statistics in Mexico

Abstract

Postgraduate studies generate added value to professionals and workers giving them new knowledge and tools to make better decisions and obtain better jobs and higher salaries. This shows us two reasons for working towards a postgraduate degree: the first is professional development, and the other is that investments made in education will have a positive return that will show up as a salary increase. The records of The National Association of Universities and Institutions of Higher Education (In Spanish Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES) form the data source for this paper. These are analyzed to show how matriculation has behaved, especially concerning postgraduate studies. Supply and demand of master's and doctorate degrees for the next years is projected, leading to reflection on the opportunities and benefits of promoting and improving the quality of these programs¹.

Statistiques sur les études de « Postgrade » au Mexique

Résumé

Les études « postgrade » rehaussent la valeur de la profession et des activités y relatives en procurant de nouvelles connaissances et des outils de travail qui permettent de prendre des décisions plus pertinentes et, ainsi, obtenir de meilleurs emplois qui sont mieux rémunérés. Cela met en évidence deux raisons qui justifient l'étude d'un « postgrade » : la première réside dans la qualité de la formation professionnelle, la seconde apparaît au niveau du salaire qui n'est autre que le reflet du taux de rendement de l'investissement effectué en éducation. Ce travail s'est appuyé sur les registres de l'Association Nationale des Universités et des Institutions d'Éducation Supérieure (ANUIES). Ceux-ci permettent d'effectuer une analyse du comportement des étudiants immatriculés. Dans le cadre du « postgrade » se réalise aussi une projection du nombre de candidats au master et au doctorat pour ces prochaines années. En outre, une réflexion est en cours pour déterminer les possibilités et les avantages de promouvoir et mettre à jour les programmes d'études ¹.

A partir de los años setenta, en todo el país se observa un acelerado crecimiento en los estudios de posgrado, tanto de la matrícula, como de los programas e instituciones educativas que los ofertan.

De acuerdo con las cifras registradas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), entre 1977 y 1980 el aumento en la inscripción fue en promedio del 15.9% anual; entre 1980 y 1997, la matrícula se da en dos momentos: el primero de 1980 a 1984, en el que prácticamente pasa de ser 25,000 a 54,000 estudiantes, con un promedio aproximado de incremento del 7.1% anual. El segundo entre 1994

y 1997, el número de alumnos se incrementa de 54,000 a 88,000, mostrando un crecimiento del 21% anual promedio. Se estima que de continuar con este aceleramiento, no tendrían que pasar 14 años para que nuevamente se presente este aumento de la matrícula, este fenómeno podría suceder en un promedio de cuatro o cinco años aproximadamente.

Para abordar el tema que nos ocupa, se seguirá el orden que a continuación se describe:

- La trayectoria de la matrícula en los dos últimos decenios (1987-2007), considerando en este escenario los niveles (especialidad, maestría, doctorado) y las áreas de estudio².

- El comportamiento del ingreso en años anteriores, en los que las crisis económicas han sido similares a la que hoy en día atraviesa nuestro país³.
- El pronóstico de inscripción para los alumnos de maestría y doctorado en los próximos cinco años (2010, 2014)⁴.
- Tomando en consideración los resultados obtenidos, se hacen algunas observaciones acerca de la importancia que representan para el desarrollo del país los estudios de posgrado⁵.

De acuerdo con la trayectoria de la matrícula, el gráfico que se muestra a continuación representa el comportamiento de la misma en cuanto a los niveles de estudio, en las últimas dos décadas.(Tabla 1)

Notoriamente, se aprecia la tendencia al incremento de matrícula en todos y cada uno de los niveles de posgrado, sobre todo y de manera significativa el grado de maestría.

Un análisis más a fondo sobre este tema refleja que entre 1987 y 2007 el crecimiento para la especialidad ha sido de 5.093%; para la maestría de 8.94%, y 13.40% para el doctorado.

En párrafos anteriores se mencionó que los periodos de tiempo promedio en los que pudiera duplicarse la matrícula del posgrado serían entre cuatro y cinco años; los resultados obtenidos permiten visualizar que este pronóstico pudiera ser una realidad.

Tabla 1. Trayectoria de la Matrícula de Posgrado por Niveles de 1987 a 2007

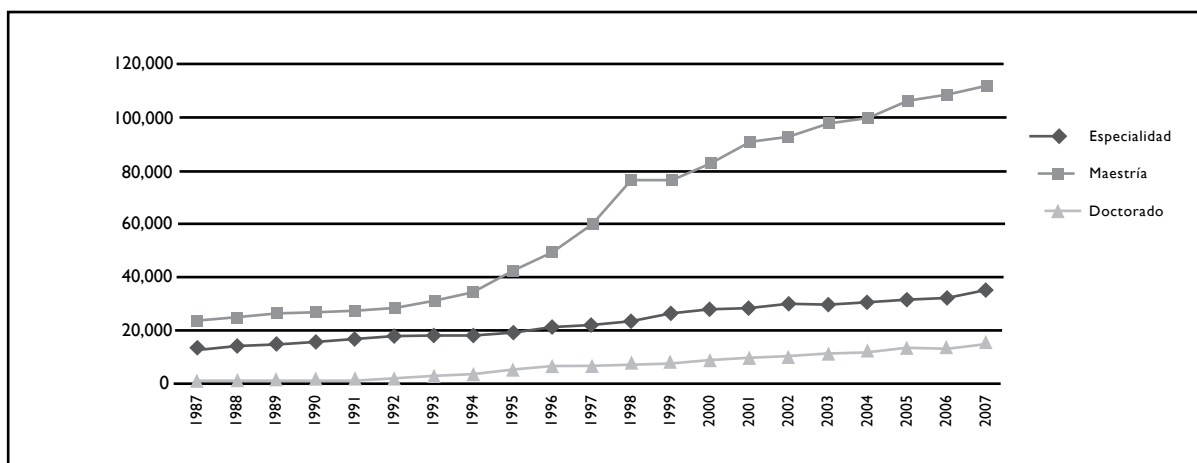
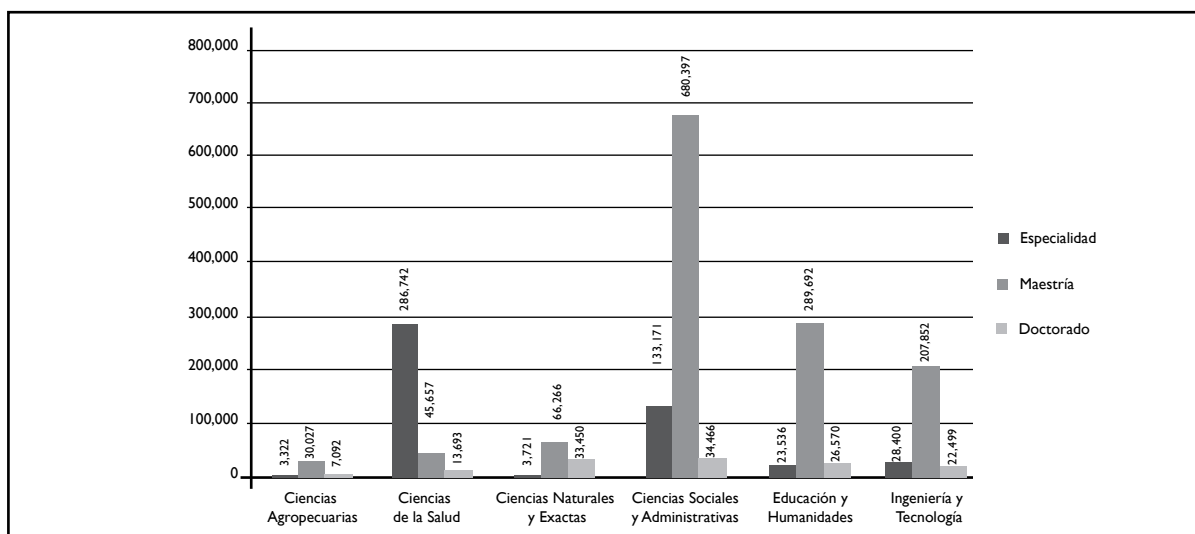
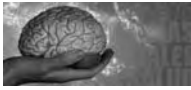


Tabla 2. Matrícula de Posgrado por Niveles y áreas de 1987 a 2007





En lo concerniente a la comparación de las áreas de estudio, los resultados se muestran en el gráfico que sigue: (Tabla 2)

Dada la situación económica por la que actualmente atraviesa nuestro país, se puede considerar que se tendrán repercusiones en el número de alumnos inscritos en un posgrado. Ejemplificando un panorama de esta situación, la gráfica que se presenta en seguida, describe la matrícula del posgrado en periodos considerados con crisis análogas a la que se vive hoy en día; estos periodos son: julio de 1982 a junio de 1983, octubre de 1986 a marzo de 1987, enero a diciembre de 1995, y julio de 2001 a marzo de 2002. (Tabla 3)

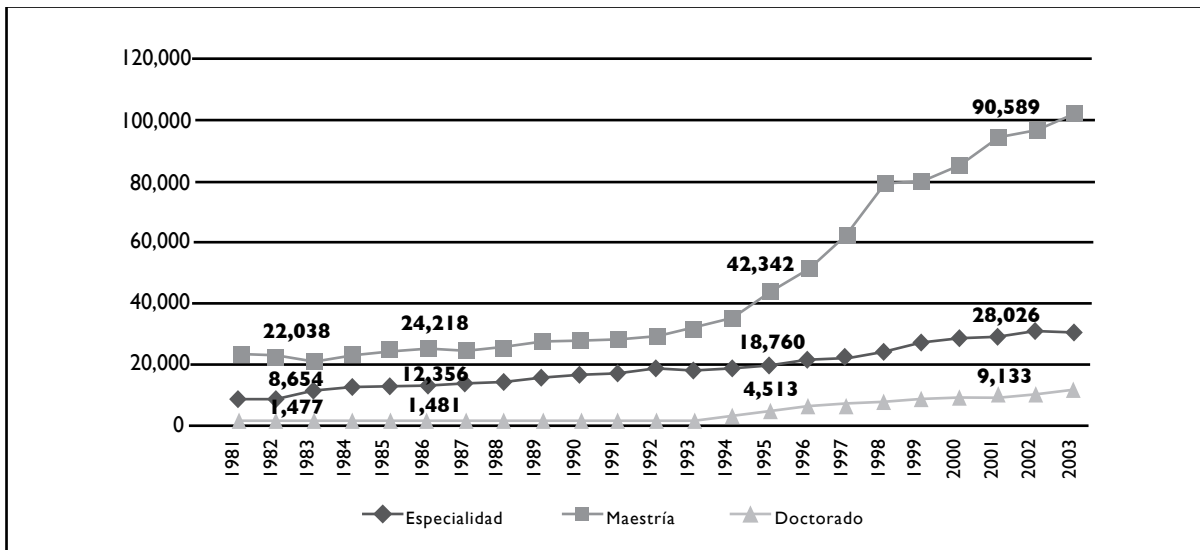
que éstos no sean a largo plazo, ya que el riesgo de error aumenta conforme se aleje el tiempo para el que se pronostica.

Considerando esta situación, las estimaciones se hacen para los próximos cinco años: 2010 a 2014.

Acorde a las características de los datos con los que se realiza el pronóstico, se utiliza la tendencia secular, ya que en ésta, las mediciones pueden efectuarse cada hora, día, semana, mes o año, o en cualquier otro intervalo regular periódico.

Con respecto al método de mínimos cuadrados, por medio del cual se determina la ecuación de

Tabla 3. Matrícula de Posgrado de 1981 a 2003



Las cifras situadas en los diferentes puntos indican el número de alumnos inscritos por nivel en los años señalados como económicamente críticos. Como se puede ver, la tendencia de la matrícula no se ha visto afectada de manera significativa por la situación económica que apremia al país.

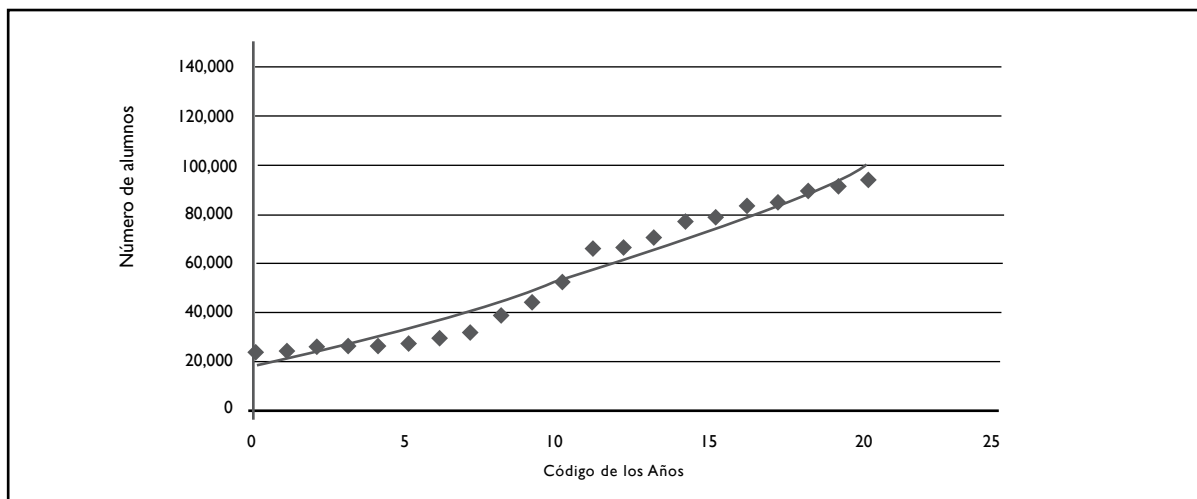
De estos resultados puede deducirse que la inversión en educación es redituable; en otras palabras, no se devalúa. Para la obtención del pronóstico de la matrícula en la maestría y el doctorado, se empleó el método estadístico *Series de tiempo* y como parte de éste, el de mínimos cuadrados. Es importante mencionar que, al hacer pronósticos, se recomienda

proyección, éste representa en un diagrama de dispersión la tendencia de la relación entre las variables dependiente e independiente. Cuando se trabaja con series de tiempo, la variable independiente siempre es el tiempo, y la variable dependiente es la que se pronostica, en este ejercicio la matrícula de maestría y doctorado. A continuación se muestran los diagramas de dispersión y resultado de los pronósticos. (Tabla 4)

Para el doctorado: (Tabla 5)

Es importante señalar que estos pronósticos deben entenderse como un punto de referencia, que toman como base los registros históricos del

Tabla 4. Diagrama de dispersión de la matrícula de Maestría.




Año	Número de alumnos que se espera ingresen a la maestría
2010	141,762
2011	149,239
2012	156,883
2013	164,694
2014	172,672

comportamiento de la matrícula; en otras palabras, no pueden tomarse como definitivos, sino como altamente probables, ya que existen otras variables que pueden tener influencia sobre la inscripción. Considerando en este contexto los resultados obtenidos, se esperaría que en los próximos cinco años la demanda para maestría sea de entre 141,762 y 172,672 alumnos. Mientras que para el doctorado sería de 18,690 a 23,993.

Además de considerarse el posgrado como el más alto nivel educativo, es también la estrategia principal para la formación de profesionistas altamente especializados, y la base para el desarrollo de la investigación científica, no sólo porque forma a la mayoría del personal que se dedica a esas tareas, sino porque un número importante de estudios originales se realizan como parte de la formación de estos profesionales.

Si tomamos como ciertas las estimaciones de las proyecciones de la matrícula que brinda un escenario de crecimiento estadísticamente significativo, la atención se sitúa ahora en las tareas que corresponden a las Instituciones de Educación Superior, entre ellas el mantener la calidad y pertinencia tanto en la estructura como en la multiplicidad de los programas que se ofertan. De igual manera, y considerando que el posgrado representa el más alto nivel del sistema educativo formal, y que además es la base para el desarrollo de la investigación científica, conviene impulsar el incremento de estudiantes en las áreas de ciencias naturales y exactas, e ingeniería y tecnología, ya que esto conlleva a acelerar el desarrollo sustentable del país.

Para México, los posgrados deben representar una oportunidad de integrarse en los diferentes terrenos de la producción, información, comunicación e interacción humana, de un exigente, globalizado y versátil mercado laboral. 

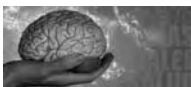
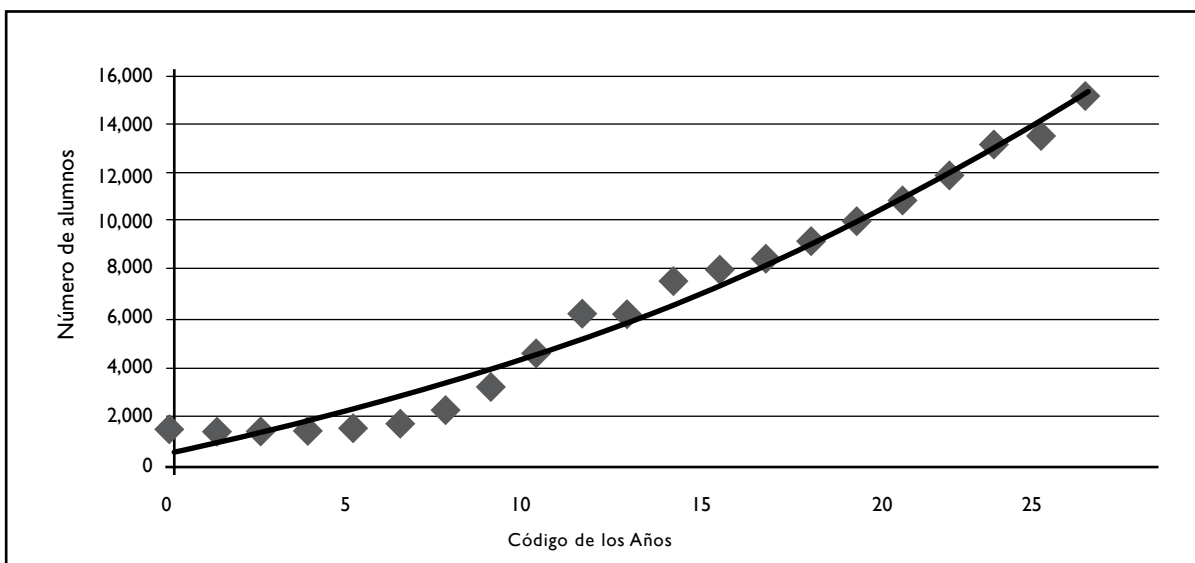


Tabla 5. Diagrama de Dispersión de Ingreso al Doctorado



Año	Número de alumnos que se espera ingresen al doctorado
2010	18,690
2011	19,956
2012	21,262
2013	22,608
2014	23,993

Bibliografía

Asociación Nacional de Universidades y Escuelas de Educación Superior [En línea]. Recuperado el 21 de enero de 2009: <http://anuies.mx>

Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado [En línea]. Recuperado el 10 de enero de 2009: <http://comepo.org.mx>

Guerra Rodríguez, Diódoro. (2009). Tendencias y perspectivas del posgrado ante la globalización. *Revista de la educación superior No 108. Art. I* [En línea]. Recuperado el 09 de febrero de 2009: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res108/txt1.htm

Hicks Eva; Aguado Serafín; Arredondo G. Víctor; Rivera P. Graciela; Aguilar Ch. Hilario, y Palomera Elvia. (2006). Perspectivas del posgrado y su relación con el sector productivo. [En línea]. Recuperado el 08 de febrero de 2009: <http://www.posgrado.unam.mx/omnias/antiores/pdf>

Levin, R.I. y Rubin, D.S. (2004). *Estadística para administración y economía*. (7ª. Ed.). México: Pearson.

Secretaría de Educación Pública [En línea]. Recuperado el 15 de Enero de 2009 De: <http://sep.gob.mx>

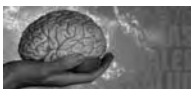
Notas

- ¹ Asociación Nacional de Universidades y Escuelas de Educación Superior [En línea]. Recuperado el 21 de Enero de 2009 De: <http://anuies.mx>
- ² Idem.
- ³ Levin, R.I. y Rubin, D.S. (2004). *Estadística para administración y economía*. (7ª. ed.). México: Pearson
- ⁴ Diódoro Guerra Rodríguez. (2009, 12 de enero). Tendencias y perspectivas del posgrado ante la globalización. *Revista de la educación superior No 108. Art. I* [En línea]. Recuperado el 09 de febrero de 2009 De: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res108/txt1.htm
- ⁵ Hicks Eva, Aguado Serafín, Arredondo G. Víctor, Rivera P. Graciela, Aguilar Ch. Hilario y Palomera Elvia. (2006, 14 de noviembre). Perspectivas del posgrado y su relación con el sector productivo. [En línea]. Recuperado el 08 de febrero de 2009 De: <http://www.posgrado.unam.mx/omnias/antiores/pdf>



2009, el posgrado en México

*El hombre no es más lo que la educación hace de él.
Immanuel Kant*



Por: **Magdiel Gómez Muñiz**

Académico de la Universidad del Valle de Atemajac.

2009, el posgrado en México

Resumen

La hipótesis principal refiere que el nuevo modelo educativo para México debe fortalecerse a partir de la implementación de políticas públicas pertinentes en todos los niveles de educación, en lo particular posgrado e investigación. La aplicación eficaz de los recursos hacia programas educativos facilitará el acceso a los nuevos esquemas de producción basados en la ciencia y la tecnología, así como la cualificación de la fuerza productiva de la sociedad con base en competencias acordes a las necesidades del entorno.

2009, postgraduate studies in Mexico

Abstract

This article hypothesizes that the new educational model should be strengthened through the application of political policies that have to do with all levels of education, especially the areas of postgraduate studies and research. Efficient application of resources towards educational programs will help obtain new production projects based on science and technology. This will also bring about higher quality in human resources based on competencies, according to local needs.

2009 Et le « Postgrade » (Deuxième et troisième cycle universitaire) au Mexique

Résumé

Ce travail avance l'hypothèse principale que le nouveau modèle éducatif pour le Mexique doit être renforcé à partir de la mise en place de politiques publiques appropriées à tous les niveaux de l'éducation, en particulier au niveau du « postgrade » (deuxième et troisième cycle universitaire) et de l'investigation. L'application efficace des ressources à l'élaboration de programmes éducatifs facilitera l'accès aux nouveaux schémas de production fondés sur la science et la technologie ainsi que la maîtrise par la force productive de la société des compétences dictées par les besoins de l'environnement.

Estamos inmersos en un contexto de globalización económica, de apertura de fronteras, de inimaginables avances tecnológicos; en pocas palabras, en un proceso acelerado de *mundialización* que define nuevos trayectos y retos en todas las aristas de la constitución del Estado.

Sin embargo, pese a muchos avances globalizadores, se percibe una especie de letargo institucional en lo referente al mundo de la Educación Superior en México. Resulta evidente que las prioridades de nuestro país (en los últimos tres periodos gubernamentales) se enfocan principalmente a políticas alejadas del entorno educativo; la mayor parte de los recursos se destinan para pagar deuda externa, lujosas nóminas de funcionarios y la violenta lucha contra el crimen organizado; lo demás, según parece, puede esperar a una mejor racha financiera o a un golpe de suerte sexenal de un secretario de Estado responsable del rol que desempeñe.

La Secretaría de Educación Pública y los titulares de la política educativa

En la mayoría de las ocasiones, la asignación de perfiles de expertos como titulares de las secretarías de Estado sirve para que el Poder Ejecutivo obtenga respaldo en su administración. Al seleccionar quiénes ocuparán las carteras en el gabinete, el presidente debe equilibrar los objetivos de mantener el respaldo político con los de asegurar que las personas nombradas tengan sobrada experiencia en las áreas respectivas y adopten políticas razonablemente coherentes con la línea de pensamiento del Ejecutivo, además de que puedan trabajar juntos en forma coordinada.

Las aptitudes de los funcionarios del gabinete como expertos en su campo, como administradores y como promotores de las políticas de gobierno, probablemente tengan un importante efecto en las características de las políticas públicas. En la medida en que los miembros del gabinete sean seleccionados exclusivamente sobre la base de su lealtad personal al presidente o debido a sus conexiones políticas, puede verse impedida su

capacidad para diseñar políticas acertadas y dirigir con eficacia sus dependencias burocráticas. Pero como la formulación de políticas públicas no es una cuestión puramente técnica y las aptitudes políticas y gerenciales contribuyen a la efectividad de un ministro, podría ser más apropiado basar la selección en criterios más amplios de competencia y no simplemente en una formación técnica más estrecha en la esfera política específica del ministerio.¹

Ciertas características relacionadas con la educación que tenemos en el país tienen su origen en la secretaría de Estado; por ejemplo, según lo estipulado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el propósito y la visión de la misma consiste en:

Crear las condiciones que permitan asegurar el acceso de todos los mexicanos a una educación de calidad, en el nivel y modalidad que la requieran y en el lugar donde la demanden. Para el año 2025, México cuenta con un sistema educativo amplio articulado y diversificado, que ofrece educación para el desarrollo humano integral de su población. El sistema es reconocido nacional e internacionalmente por su calidad y constituye el eje fundamental del desarrollo cultural, científico, tecnológico, económico y social de la nación. Los valores con los que se rige la SEP son:

Honestidad; responsabilidad; honradez; respeto; compromiso; integridad; liderazgo; actitud de servicio; disciplina, e igualdad².

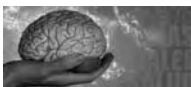
Lo expuesto en el portal de SEP es la bitácora de viaje para este sexenio 2006-2012.

Quizá nos falte mucho para alcanzar la estabilidad, la coordinación y la formación de los objetivos de la SEP en este siglo XXI; pero recordemos que la burocracia es un actor clave para alentar acuerdos intertemporales, especialmente porque juega un rol importante para llevar dichos acuerdos a la práctica. Una burocracia neutra y profesional contribuye a limitar la adopción de políticas oportunistas y fortalece la confianza de los actores en cuanto al cumplimiento pleno de los compromisos contraídos como parte de los acuerdos que se celebraron³.

El cambio de titulares (34 en total, en un periodo de 18 administraciones federales) quizá sea uno de los factores por los cuales la continuidad de políticas no tenga el impacto necesario para llevar a buen puerto las acciones de mejora en este rubro. En suma, a partir de este recorrido histórico se puede suponer un privilegio de lo político y la burocracia de Estado, sin interesar proyectos encaminados a

Cronología de la Secretaría de Educación Pública en México

Período	Presidente	Secretario de Educación
1905: surge por primera vez en México una secretaría de Educación que se llamaba Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes; fue suprimida por la Constitución Mexicana de 1917 con Venustiano Carranza		
1920 a 1924	Álvaro Obregón	25 de septiembre de 1921 Nace la SEP José Vasconcelos Calderón
1924 a 1928	Plutarco Elías Calles	José Manuel Puig Casauranc (22 de agosto 1928) Moisés Sáenz (30 de noviembre 1928)
1928 a 1930	Emilio Portes Gil	Ezequiel Padilla
1930 a 1932	Pascual Ortiz Rubio	Aarón Sáenz (8 de octubre 1930) Carlos Trejo Lerdo de Tejada (9 de diciembre 1930) José Manuel Puig Casauranc (21 octubre 1931) Narciso Bassols (3 de septiembre 1932)
1932 a 1934	Abelardo L. Rodríguez	Narciso Bassols (1932 a 1934) Eduardo Vasconcelos (1934)



Período	Presidente	Secretario de Educación
1934 a 1940	Lázaro Cárdenas del Río	Ignacio García Téllez (1934, 1935) Gonzalo Vázquez Vela (1935, 1939) Ignacio Beteta (1939, 1940)
1940 a 1946	Manuel Ávila Camacho	Luis Sánchez Pontón (1940, 1941) Octavio Béjar Vázquez (1941, 1943) Jaime Torres Bodet (1943, 1946)
1946 a 1952	Miguel Alemán Valdés	Manuel Gual Vidal
1952 a 1958	Adolfo Ruiz Cortines	José Ángel Cenicerros
1958 a 1964	Adolfo López Mateos	Jaime Torres Bodet
1964 a 1970	Gustavo Díaz Ordaz	Agustín Yáñez
1970 a 1976	Luis Echeverría Álvarez	Víctor Bravo Ahuja
1976 a 1982	José López Portillo	Porfirio Muñoz Ledo (1976, 1977) Fernando Solana Morales (1977, 1982)
1982 a 1988	Miguel de la Madrid Hurtado	Jesús Reyes Heróles (1982, 1985) Miguel González Avelar (1985, 1988)
1988 a 1994	Carlos Salinas de Gortari	Manuel Bartlett Díaz (1988, 1992) Ernesto Zedillo (1992, 1993) Fernando Solana Morales (1993, 1994) José Ángel Pescador (1994)
1994 a 2000	Ernesto Zedillo Ponce de León	Fausto Alzati (1994, 1995) Miguel Limón Rojas (1995, 2000)
2000 a 2006	Vicente Fox Quezada	Reyes Tamez Guerra
2006 a 2013	Felipe Calderón Hinojosa	Josefina Vázquez Mota Alonso Lujambio Irazábal

educar a la población mexicana. Recordemos que el gabinete presidencial es la piedra angular para que se puedan promulgar políticas públicas; produce, además, con su organización, estabilidad y eficacia de la formulación de actividades de gobierno.

Inversión presupuestal para la investigación en México

En el marco de *olvidos* presupuestales a las secretarías de Estado, se muestra a continuación una tabla comparativa de diversos países que destinan montos considerables a políticas educativas; en especial,

la investigación y el desarrollo experimental, que tienen su incubación en el posgrado.

Más allá de ser halagüeña la danza de las cifras, se percibe una lógica perversa en la comparación presupuestal de los distintos países en el ámbito educativo. Se puede afirmar, por tanto, que en homologación con otros países, la atomización del presupuesto nos deja en un deshonoroso penúltimo lugar entre 11 países estudiados. Sin duda alguna, las cosas deben cambiar de inmediato, se debe poner mayor atención y alentar al Estado para que promueva

Gasto en investigación y desarrollo experimental como proporción del PIB,
por país en 2005, comparativo internacional⁴

País	2002	2003	2004	2005
Finlandia	3.36	3.43	3.45	3.48
Japón	3.17	3.20	3.17	3.33
Estados Unidos	2.66	2.66	2.59	2.62
Alemania	2.49	2.52	2.49	2.48
Canadá	2.04	2.01	2.02	1.98
Inglaterra	1.83	1.79	1.73	1.77
Rusia	1.25	1.28	1.15	1.07
Brasil	0.91	0.88	0.83	0.82
Chile	0.68	0.67	0.68	ND
México	0.42	0.45	0.44	0.46
Argentina	0.39	0.41	0.44	0.46

desde la legislación un mayor número de iniciativas (congruentes y razonadas) que sean acordes a la demanda de un país con hambre de cultura educativa y de instituciones de educación superior fortalecidas.

Intentemos ahora analizar más a fondo las posibles causas por las que se presenta aquello que hemos denominado *olvido* presupuestal de la educación superior. La primera es la escasa hechura de políticas públicas para el fortalecimiento de las Instituciones de Educación Superior (IES). Hay pocos especialistas en las comisiones legislativas, y no siempre el espacio en que estas políticas se confeccionan está claramente definido. Las cosas se complican aún más cuando los debates se realizan al tenor de las pugnas partidistas y sus infranqueables posiciones ideológicas; en estos procesos no es fácil ni siquiera averiguar qué avance lleva el trabajo en comisiones, e imaginar cómo se podría influir a favor en la toma de decisiones es un

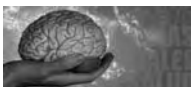
A partir de este recorrido histórico se puede suponer un privilegio de lo político y la burocracia de Estado, sin interesar proyectos encaminados a educar a la población mexicana

galimatías. Ciertamente, el panorama de mejora está retirado del debate pedagógico.

La segunda causa obedece a la falta de continuidad de programas ya iniciados. La transición sexenal o trienal trae como consecuencia, en la mayoría de los casos, que las iniciativas a favor del fortalecimiento de la educación superior se vean empantanadas o extintas por el exiguo compromiso adoptado al margen de un proceso democrático. *Para muestra un botón:* en el sexenio de Vicente Fox Quezada, surgieron

tres programas que hoy duermen el sueño de los justos:

- Programa Nacional de Becas para la Educación Superior
- Programa Nacional de Posgrados de Calidad
- Programa de Ampliación de la Oferta de la Educación Superior



¿Cómo podemos asegurar el impulso a la educación superior cuando a las élites partidistas sólo les interesa su permanencia en el poder? La tesis es que mientras estas facciones políticas no logren un pacto de común acuerdo, la inmovilidad legislativa será tema en la mesa de la discusión. No es posible sostener un régimen político con improvisados en la toma de decisiones, y menos es posible sostener un régimen si no se tiene el espíritu de servir.

Junto con la práctica política (rudimentaria, carente de solidaridad social), la fauna legislativa favorece comportamientos y tendencias que sólo pueden explicarse como el fruto de una búsqueda cínica y personal del beneficio del dinero público. Existe, por así decirlo, una conciencia de clase sostenida por gavillas políticas y nepotismo. El peligro de este escenario para el régimen político es que se está generando una inevitable laceración de la solidaridad tradicional con la creación de nuevas desigualdades, características de todo desarrollo capitalista; se ven incrementadas las diferencias entre los desprotegidos y los aristócratas del sistema. Aquí, los procesos educativos en el país brillan por su ausencia.

Recientemente, los indicadores de ingreso y egreso en los posgrados del país han dado cifras que dejan mucho qué desear. Los intereses y compromisos de la sociedad tienen sede en la búsqueda de la canasta básica, y no ciertamente en la cualificación de los perfiles profesionales, problema no menor en el que todavía el gobierno no se ha querido involucrar. El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) realizó un estudio en el que demuestra la necesidad de reconsiderar los



caminos hasta ahora tomados en el caso específico: los doctorados en el país. Por ejemplo, en el periodo comprendido de 2003 a 2007, estos son los resultados:

Doctorado, egreso nacional 2003 2007 (tabla 1) ⁵

Año	Ciencias de la salud		Ciencias sociales y administrativas		Educación y humanidades	
	Ingreso	Egreso	Ingreso	Egreso	Ingreso	Egreso
2003	208	38	975	402	754	265
2004	268	100	1061	364	599	338
2005	257	102	1109	438	718	362
2006	336	102	1246	469	815	393
2007	406	112	1344	516	881	433

Hay que reconocer, sin titubeos, que de seguir con esta tendencia, para el 2011 tendremos un egreso por mitad de los indicadores señalados. Las comisiones legislativas hasta ahora no han producido sino modificaciones y adaptaciones leves al problema de los estímulos económicos a las IES y a los posgrados. La pregunta es ¿qué nos han traído esas modificaciones y adaptaciones? Un debilitamiento en los temas educativos y, por consecuencia, difuminación del concepto *apoyo a las instituciones de educación superior*.

Una entidad política en la que las leyes se elaboran en lo oculto y alejadas de los especialistas académicos es un insulto a la vida democrática de las universidades.

Nos encontramos frente a un congreso que adopta decisiones totalmente fuera de las tradicionales instituciones democráticas: las universidades.

Si de valores democráticos se trata, todavía cuesta trabajo profesar que las universidades son los mejores crisoles para generar propuestas acordes al entorno que las demanda. De las universidades surgen los certeros críticos de la sociedad, y ésta es una condición cultural elemental, una condición *sine qua non*, si se pretende construir una ciudad con espacios armónicos y en el marco regulatorio de justicia para todos. Es precisamente en estos espacios del conocimiento donde se da la génesis de un cambio real para todos, por tal razón debe encontrar vínculos institucionales universidad - Estado, que se acerquen lo más posible a aquellos principios rectores de educación plena, encontrar formas de garantizar el cambio paulatino a una sociedad del conocimiento, establecer medios para acercar la ciencia y la tecnología al pueblo.

El reto de la procuración educativa es inminente, y la mayoría exige capacitación para afrontar los nuevos escenarios en los próximos decenios, porque la educación es inversión y no gasto; además, el ciudadano desea poder decir lo que necesita con argumentos estructurados, ser escuchado con bases sólidas, ser tomado en cuenta en alternativas gubernamentales y opinión informada, hacer valer

sus derechos con conocimiento de causa. La sociedad exige hoy una educación de calidad.

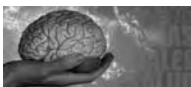
Por alguna extraña razón, muy pocos gobiernos en América Latina se dan cuenta de que a través de la educación se garantiza un mejor país. México actualmente ha ido creando esquemas de relaciones que tienen como fin el introducir componentes técnicos en materia de negociación de subsidios extraordinarios para las IES, por ejemplo, se empieza a considerar los programas y organismos evaluadores ya conocidos como FOMES (Fondo para Modernizar la Educación Superior); PAEIS (Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior) CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior), COPAES (Consejo para Acreditación de la Educación Superior), FIMPES (Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior). Nos queda claro que, para mejorar algo, se debe cuantificar y el sistema

educativo mexicano recién acaba de reforzar el camino de evaluación continua, de calidad y certificación por pares, que dan paso a construir un amplio sistema de criterios, indicadores y patrones de medición que pretenden contribuir a la mejor de calidad de funciones docentes y de investigación, pero todavía falta mucho.

La educación superior es, entonces, una fórmula que resume en sí, como ya vislumbramos, las esperanzas y metas de la acción del Estado. En sentido profundo, una de las estrategias para fortalecimiento de la educación superior es el posgrado, que encuentra su raíz en la especialización de las ciencias y encamina a estadios diferentes de abordar los problemas del país. Por muchas razones, en los posgrados se darán las reflexiones de origen y cambio de las sociedades y en ese ánimo halagüeño, cuerpos de académicos y científicos tecnólogos propiciarán una convivencia en torno al cultivo del intelecto y todas las ventajas que traen consigo las palabras ciencia y tecnología.

Por la magnitud del asunto (educación superior fortalecida en México), la intención de cualquier Estado contemporáneo es acercar al pueblo al ideal utópico de óptima República, de modo que

Nos encontramos
frente a un
congreso que
adopta decisiones
totalmente fuera
de las tradicionales
instituciones
democráticas: las
universidades



indicados los enfoques en mejorar el rubro de la educación, la utopía posible deja de ser una ilusión de un tema de buenos deseos, para transformarse en una realidad latente.

Desde luego, primero se han de resolver una serie de pautas que facilitarían que el posgrado se fortaleciera en México.

En efecto, hay muchos especialistas que sostienen su afirmación de que primero deberíamos acotar las facultades *metaconstitucionales* de los poderes ejecutivo y legislativo en la asignación y uso del presupuesto público; después, reducir su gasto corriente y, una vez realizado eso, canalizar de nueva cuenta los recursos para programas sustantivos en la mejora de la educación y sus instituciones.

Propuestas para el impulso e innovación y mejora de los posgrados en México

La investigación de calidad vinculada al posgrado no sólo produce conocimientos con alta rentabilidad, forma también un perfil de recursos humanos que son necesarios para un desarrollo indispensable en el país. En consecuencia, se debe impulsar una política en torno a seis ejes articuladores:

- I Promoción de programas interinstitucionales e internacionales

- 2 Intensa movilidad de profesores y estudiantes
- 3 Fortalecimiento de los currículos orientados a la ciencia y la tecnología
- 4 Programas autofinanciables: diversificación de fuentes de financiamiento
- 5 Modernización académico administrativa
- 6 Fortalecimiento de los cuerpos académicos en formación y consolidados

Con los ejes articuladores, indicadores anteriores y las propuestas de mejora, se deben razonar una serie de obstáculos presentes desde hace mucho en las prácticas educativas y que tienen que ver con el rubro de los recursos humanos, como lo señalaría atinadamente María Teresa West⁶, en una de sus investigaciones educativas sobre los posgrados en México:

- La mayoría de los académicos atienden al programa unas cuantas horas, ya que tienen otras ocupaciones que les aportan mayores beneficios económicos, estos académicos deberían disponer de tiempo completo para atenderlo.
- Débil proceso de institucionalización que se manifiesta en: poca estructura física, presupuestos muy bajos, reglamentos deficientes, dependencia de otras instituciones, etcétera. Al respecto se da un crecimiento muy desordenado donde los

programas se repiten en varias instituciones (falta de comunicación institucional).

- Falta de tradición en investigación: aun cuando la actividad prioritaria del posgrado es precisamente la investigativa, poco es lo que se hace al respecto, a los alumnos, cuando mucho, quieren formarlos con un seminario de investigación, impartido muchas veces, por personal docente no investigador; la mayoría de las instituciones carecía entonces de unidad de investigación que reforzara esta actividad.
- Continuidad con los estudios de licenciatura, lo ideal es que la formación sea en el ámbito de la investigación.
- Ausencia de planeación y vinculación con políticas de investigación a nivel nacional.

Algunas de las condiciones o factores que inciden en la aparición y crecimiento de estos programas son, entre otros:

- El mercado de trabajo; el posgrado tiende a convertirse en un medio necesario para poder acceder a mejores niveles de empleo.
- Desarrollo y consolidación del Sistema Educativo Superior; al aumentar la matrícula en el nivel de licenciatura, aumentan también las demandas de los empleadores en cuanto a preparación profesional.
- Desarrollo de un Sistema de Ciencia y Tecnología (CONACYT); entre las funciones de este organismo están apoyar y evaluar los programas de posgrado, tiene sus propios indicadores para determinar el nivel de calidad de dichos programas.
- Presiones internas; al masificarse el nivel de estudios de licenciatura, crece la demanda por parte de la población estudiantil hacia los programas de posgrado; además, las mismas

instituciones ven la necesidad de que su personal docente cuente con un mayor nivel académico.

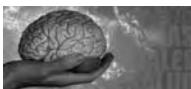
Algo queda claro en este razonamiento resumido: la relación que existe entre el saber, el pensar, el ser, el hablar y, por último, el actuar humano, es indisoluble con su proceso educativo. Se ha iniciado el camino para acercarnos a la única utopía posible: la educación de calidad en el país y el impulso de investigación pertinente.

En conclusión: para un proceso educativo pertinente, la renovación es fundamental, y el binomio docencia e investigación no debe dejarse de lado. La política educativa y de investigación en nuestro país debe considerar escenarios globales que sensibilicen a las situaciones del entorno que nos rodea; México puede cambiar en la medida en que se inyecten recursos y se evalúen desempeños; sólo así la educación se verá como una inversión, más que como un gasto, lo que, lamentablemente, algunos políticos siguen percibiendo: la educación como un costoso rubro. Es necesario, entonces, crear un ambiente propicio para el posgrado en el país, en el cual la racionalidad técnica sea sensible a la lógica política, reduciendo las barreras que los separan. Necesitamos un posgrado acorde a la realidad mexicana y necesitamos un México con posgrados reales. El resultado a esperar en este sexenio es que se rechacen las soluciones *mágicas* y las *recetas universales* para aumentar el nivel educativo del Estado.

La tendencia globalizadora nos exige soluciones inmediatas: en resumen, institucionalizar la racionalidad en las políticas educativas no significa imponer una solución única, sino mantener políticas de debate y participación dentro de una gama básica de objetividad y razón. Sólo así se verán soluciones a este problema de rezago educativo. Es indispensable que la universidad lance a sus actores del conocimiento y establezca canales con el gobierno para que permitan incorporar la pericia de profesionales, respaldada por un trabajo político gubernamental.

La educación no puede permanecer ni un minuto más al margen de las políticas de desarrollo en nuestro

Es indispensable
que la universidad
lance a sus actores
del conocimiento y
establezca canales
con el gobierno
para que permitan
incorporar
la pericia de
profesionales



país, ya no se pueden negociar segundos platos para la creación de un sistema educativo profesionalizado. El posgrado debe revalorarse en corto plazo, para hacer frente a los entornos internacionales. ☑

Bibliografía

CONACYT, www.conacyt.mx estadísticos 2008

INEGI. www.inegi.gov.mx estadísticos 2008

Banco Interamericano de Desarrollo. Informe 2006. "Progreso económico y social en América Latina". David Rockefeller Center for Latin American Studies. ED. Harvard University.

Della Senta, Tarcisio. G. (1992) *Perspectivas de la educación superior para el año 2000*. México.

Eisenstadt, S.N. (1970) *Ensayos sobre el cambio social y la modernización*. Madrid: Editorial Tecnos, Colección de Ciencias Sociales. Serie de Sociología

González, Fabián, (1994) *La educación superior y la innovación para el cambio*, Los procesos de reforma en la universidad mexicana. México.

West, Teresa y Jiménez, Pilar. (1990) *El Posgrado en México*. UNAM. México.

Referencias

¹ Banco Interamericano de Desarrollo. Informe 2006. Del apartado: "El Gabinete, la burocracia, los gobiernos subnacionales y el Poder Judicial.

² http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Vision_de_la_SEP

³ Laura Zuvanic, estudiosa de los roles de la burocracia afirma que la burocracia desempeña actividades diversas y contradictorias en el proceso de formulación de políticas, según sirva principalmente de actor neutral

y profesional, o funcione más que nada como recurso privado de los partidos políticos o de los empleados públicos. Además, afirma que la debilidad de la burocracia ha contribuido a la debilidad del Poder Ejecutivo de los países de América Latina, particularmente frente a otros actores políticos y a los intereses organizados. Dicha debilidad se ha convertido en la región en una de las causas de la falta de efectividad de las políticas de desarrollo que tienen al Estado como un actor importante.

⁴ Fuente: Para México CONACYT. Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología. México 2004 2007

Para Brasil y Chile: Red Iberoamericana de indicadores de Ciencia y Tecnología RICyT. Indicadores comparativos 2007

Para los demás países: OCDE. Base de datos, Main Science and Technology Indicators, Volume 2007/2

Fecha de última actualización, jueves 28 de febrero de 2008

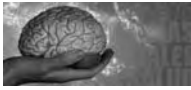
⁵ Tabla I Fuente CONACYT. Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología en México 2004, 2006, 2007

⁶ María Teresa West, se ha caracterizado por realizar innumerables estudios sobre la educación en México y también es reconocida por sus paneles sobre políticas de mejora del magisterio y la burocracia sindical y por su intensa actividad académica en diferentes universidades nacionales e internacionales. Las variables surgen de un coloquio donde se planteaba la urgente necesidad de impulsar el postgrado en México en el que la participación de diversos actores hicieron eco en los nichos de las Secretarías de Estado Federales, en lo particular de la Secretaría de Educación Pública.



El panorama de la investigación de la Maestría en Educación de la Universidad del Valle de Atemajac; a través de sus estudiantes y egresados

“En lo que corresponde a las habilidades técnicas especializadas, el estudiante de la Maestría en Educación reconoce haber desarrollado algunas para realizar las principales etapas de un proyecto de investigación y de utilizar correctamente las normas para elaborar referencias bibliográficas...”



Por: Ana Leticia Gaspar Bojórquez

Doctorado en Ciencias del Desarrollo Humano. Universidad del Valle de Atemajac. Coordinadora de la Maestría en Educación, del Doctorado en Ciencias del Desarrollo Humano y del Doctorado en Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle de Atemajac.

El panorama de la investigación de la Maestría en Educación de la Universidad del Valle de Atemajac, a través de sus estudiantes y egresados

Master of education investigation panorama at the University of Valle de Atemajac through its students and graduates

Le panorama de l'investigation de la Maîtrise en Education de l'Université « del Valle de Atemajac », au travers de ses étudiants et diplômés

Resumen

En este texto se analizan las habilidades de investigación que desarrollan los alumnos de la Maestría en Educación de la Universidad del Valle de Atemajac. Para evaluarlas, se utilizó un cuestionario elaborado por el Comité de Investigación de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, FIMPES, y un análisis de las temáticas abordadas en la tesis de grado; se consideró además la opinión de los egresados al respecto. Se presentan datos sobre el perfil del estudiante de esa maestría y se exponen fortalezas y debilidades en investigación de los alumnos.

Abstract

This text analyzes the research abilities that are developed in the students of Master's in Education program at the University of the Valle de Atemajac. To evaluate them, we will use the questionnaire developed by the Research Committee of the Mexican Federation of Private Institutions of Higher Education (FIMPES in Spanish) and an analysis of the topics chosen for the Master's thesis. The opinion of the graduates was also taken into consideration in this matter. Biographical data about the Master's program student and the strengths and weaknesses in research matters were also considered.

Résumé

Ce texte analyse les capacités d'investigation que développent les élèves qui préparent une maîtrise en éducation à l'Université « del Valle de Atemajac ». L'évaluation de telles capacités s'est effectuée à l'aide d'un questionnaire élaboré par le Comité d'Investigation de la Fédération d'institutions Mexicaines Privées de l'Éducation Supérieure, FIMPES, et d'une analyse des thèmes abordés dans le cadre de la thèse de la maîtrise. En outre, il a été tenu compte de l'opinion des diplômés. Dans cet article nous trouvons encore des données sur le profil des étudiants qui étudient cette maîtrise et de leurs points faibles et forts dans le domaine de l'investigation.

Uno de los posgrados de mayor demanda en el país es el relacionado con el ámbito de la educación; diversas son las razones para el aumento gradual de la matrícula: la misma necesidad de preparar los cuerpos académicos de las instituciones educativas, los programas nacionales de mejoramiento de los docentes, las exigencias de la Secretaría de Educación Pública, entre otros.

Como respuesta a estas necesidades, especialmente la de impulsar la formación de sus académicos, la Universidad del Valle de Atemajac, situada en Guadalajara, Jalisco, inició el programa en 1982, el que obtuvo el reconocimiento oficial el 3 de diciembre de 1993, con lo cual se abrió a un público externo. Entre los objetivos del modelo curricular de esa época destacan los siguientes:

1. Formar un profesional en investigación, planeación y desarrollo de la educación superior que pueda incidir en la conceptualización, planeación y administración de procesos y sistemas educativos

encaminados a crear una sociedad mejor y más justa.

2. Hacer un profesional en el campo de la educación superior con una visión amplia del entorno que impacta a la vida académica con:
 - a) una metodología administrativa que optimice recursos en función de la excelencia académica,
 - b) una educación permanente que promueva la renovación de la educación utilizando técnicas calificadas y nuevas formas de aprender a aprender, ayudado por la investigación y,
 - c) una asesoría organizada y sistemática que ofrezca soluciones a la problemática educativa actual.
3. Facilitar un docente de alta calidad que promueva cambios adecuados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la búsqueda de una pedagogía participativa.
4. Desarrollar un hombre crítico y creativo que facilite el medio educativo (Crivelli, 1998).

Posteriormente al reconocimiento oficial, el programa de Maestría en Educación de la UNIVA fue reformado, y hasta la actualidad se han utilizado 4 planes de estudio; la última actualización se llevó a cabo en febrero de 2006, en la cual se plantean los siguientes objetivos:

Formar expertos que, mediante el análisis de los sistemas y métodos educativos y la realización de investigación, sean capaces de incrementar el conocimiento en el campo de la educación; expertos que, con la visión idónea y el manejo de herramientas pertinentes, planteen y realicen proyectos institucionales referidos a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, es objetivo de este plan formar expertos que contribuyan al establecimiento de ambientes educativos innovadores a través de la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y que con una actitud de apertura al cambio, ética y responsabilidad social, enriquezcan la reflexión y el debate sobre los problemas educativos contemporáneos y coadyuven al desarrollo de las personas y las instituciones educativas en una sociedad en constante transformación.

Asimismo, como perfil de egreso, se enuncia:

El egresado de la Maestría en Educación estará preparado para enfrentar problemas educativos y prever escenarios para formular proyectos educativos en una sociedad globalizada; será gestor de la labor educativa en diferentes niveles; capaz de diseñar, planear y operar planes y programas educativos, ejerciendo su labor con un alto sentido ético y teniendo presente la necesidad de coadyuvar al desarrollo sustentable de la sociedad. Igualmente, estará preparado para desempeñarse en un ámbito de diversidad cultural y con pleno conocimiento de la actual transitoriedad del saber.

El egresado podrá demostrar los siguientes conocimientos, habilidades y actitudes:

Conocimientos sobre:

- Teorías para la formulación de proyectos institucionales acordes a las necesidades que plantea una sociedad globalizada.
- Tecnologías actuales de la información y comunicación para la creación de ambientes de aprendizaje.
- La problemática actual del campo educativo a nivel regional, nacional e internacional.



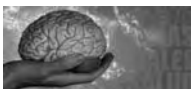
- Métodos de investigación en el área de la educación.

Habilidades para:

- Integrarse efectivamente a equipos multidisciplinarios de trabajo, desarrollando sus capacidades de liderazgo.
- Diseñar, planear y operar planes y programas educativos.
- Realizar el análisis, la gestión y el diseño de procesos educativos.
- Aprovechar los recursos de la tecnología educativa.

Actitudes:

- Responsabilidad y un alto sentido ético para poderse convertir en un agente de cambio social y gestor de la cultura cívica.
- Sentido ético y determinación que orienten sus acciones para que, con su trabajo, coadyuve al desarrollo sustentable.
- Sentido de respeto y apertura para poder desempeñarse en un ámbito de diversidad cultural.
- Disposición para aprender a aprender, siendo consciente del “cambio de época” que vivimos en este inicio de siglo en cuanto a la adquisición del conocimiento.



Como se puede observar, tanto en los objetivos del primer programa como en los del último, generar investigadores de la educación es uno de los propósitos más importantes del programa, y debemos conocer si efectivamente se está cumpliendo este propósito.

Con más de 30 generaciones, el número total de egresados hasta mayo de 2008 es de 300, y las preguntas que nos debemos contestar son: ¿Qué tan formados en investigación egresaron nuestros alumnos? ¿Qué aspectos deberán atenderse en la formación de los estudiantes? ¿Qué líneas de investigación requieren fortalecerse?

Por ello, el objetivo de este artículo es presentar, a manera de diagnóstico, posibles respuestas a las preguntas anteriores, con la finalidad de compartir esta experiencia con instituciones que presenten problemáticas similares.

Perfil del estudiante de la Maestría en Educación

Para conocer qué características generales posee el alumno de esta maestría, en el año 2007 se aplicó una encuesta a los entonces alumnos; de ella se desprendieron los siguientes datos:

1. Género: 83% es femenino, y 17%, masculino. Se observa una clara feminización de la matrícula.
2. Edad: el promedio fue de 37.6 años, con un rango que va de 23 a 55.
3. Estado civil: 41% se declara soltero; 53%, casado, y una persona, divorciada.
4. Licenciatura: 25% proviene de Económico-Administrativas; de Sociales, 19%; de Humanidades, 50%, y de Ingenierías, 6%.
5. Empleo: 83% trabaja; 17% no está empleado.
6. 93% trabaja en servicios educativos.
7. Nivel de inglés: 6% declara que es muy bajo; 17%, bajo; 38%, medio; 22%, alto, y 17%, muy alto.
8. Habilidades computacionales: 6%, muy bajo; 6%, bajo; 33%, medio; 49%, alto, y 6%, muy alto.
9. Religión: 87%, cristiana católica, y 13%, cristiana no católica.

Un dato muy importante que arrojó esta encuesta es la relación entre el desempeño laboral y los estudios de posgrados, ya que 9 de cada 10 alumnos

Generar investigadores de la educación es uno de los propósitos más importantes del programa

se encontraba trabajando en algún área de la educación, dato que coincide con los dos seguimientos de egresados que se han llevado a cabo (Crivelli, 1998; De la Torre y Maisterra, 2008).

Actualmente, el programa cuenta con 30 alumnos.

La percepción de los estudiantes sobre sus habilidades de investigación

En abril de 2008 se aplicó el instrumento diseñado por María Elena Rivera Heredia, Claudia Karina Torres Villaseñor, Fernando Luis García Gil de Muñoz, Rosa Salgado Brito, Luis Gabriel Arango Pinto y Lidia Elena Caña Díaz, de la Universidad Simón Bolívar, en marzo de 2006; se trata, de acuerdo con las palabras de Rivera Heredia (2006), de un instrumento de auto reporte conformado por 50 reactivos en donde cada participante realiza una evaluación de sus habilidades de investigación según su percepción. La calificación mínima para cada reactivo es de 1, y la máxima, de 10.



Este cuestionario fue respondido por un grupo de 14 estudiantes, 8 mujeres y 6 hombres, del último cuatrimestre de la Maestría en Educación, próximos a egresar; como ya se afirmó, dicho cuestionario tiene como propósito describir la percepción que los alumnos tienen sobre las habilidades de investigación que han desarrollado, en este caso durante sus estudios de maestría, cuyo programa cuenta con seis asignaturas que pretenden conseguir este objetivo: Metodología de la Investigación, Investigación Cuantitativa, Investigación Cualitativa, Taller de Realización de Proyectos de Investigación, Seminario de Planeación de Proyectos y Taller de Redacción de Proyectos de Investigación.

El cuestionario se aplicó en una sola sesión; las calificaciones que se otorgaron a las diferentes variables fueron las siguientes:

- Valores y actitudes: 9.17
- Habilidades cognitivas: 8.88
- Dominio tecnológico básico: 9.2
- Dominio tecnológico especializado: 6.2
- Comunicación oral y escrita básica: 9.15
- Comunicación oral y escrita especializada: 8.16
- Dominio técnico básico: 8.88
- Dominio técnico especializado: marco teórico: 8.9
- Dominio técnico especializado: metodología: 9.01
- Dominio técnico especializado: resultados: 8.46
- Dominio técnico especializado: discusión: 8.6
- Dominio técnico especializado: referencia: 8.6
- Dominio técnico especializado: experiencias en investigación: 6.91

Como se puede observar, el alumno de la Maestría en Educación de la UNIVA se percibe como un estudiante de actitudes positivas y valores afianzados, destacando el valor del respeto, con una calificación de 9.9.

Respecto a las habilidades cognitivas, la mayor calificación se la otorgaron al proceso de toma de decisiones, y la menor al proceso de sistematización.

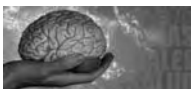
Asimismo, se considera apto para manejar los principales paquetes computacionales básicos, pero reconoce su debilidad en el uso de paquetes estadísticos y macromedia, de acuerdo con la calificación reprobatoria que le dan a estas dos habilidades.

En lo que corresponde a las habilidades técnicas especializadas, el estudiante de la Maestría en Educación reconoce haber desarrollado algunas para realizar las principales etapas de un proyecto de investigación y de uso correcto de las normas para elaborar referencias bibliográficas; sin embargo, considera que su formación en investigación cualitativa es deficiente, otorgándole una calificación de 6.1; asimismo, reconoce su debilidad para redactar, publicar y presentar trabajos a manera de informes de investigación.

Por último, respecto al rubro *obtener financiamiento para una investigación*, el alumno admite su debilidad, al plasmar una calificación reprobatoria (4) en este factor.

En términos generales, estos datos coinciden con los presentados por Rivera y Torres (2006), quienes trabajaron con estudiantes de licenciatura y algunos de posgrado; en ese estudio también se hace notar que los estudiantes se consideran deficientes en el uso de paquetes estadísticos avanzados y de macromedia.





Del análisis de los datos arrojados por el cuestionario queda claro que se tiene que mejorar en algunas áreas, como son las referentes al dominio tecnológico especializado, que comprende manejo de Internet, paquetes estadísticos y uso de macromedia; por otra parte, el estudiante deberá enfrentarse a experiencias de investigación como publicar informes, presentar ponencias y gestionar recursos para sus proyectos.

Estos son, desde mi punto de vista, los dos campos que deberán fortalecerse para desarrollar completamente las habilidades de investigación que requiere el egresado de la Maestría en Educación de la UNIVA.

Las tesis de grado como productos de investigación de la Maestría en Educación

Desde que se inició el programa hasta el denominado *plan 3*, la única opción de titulación que tenían los estudiantes de la maestría era el presentar su tesis; actualmente, con el *plan 4*, además de esta opción, el egresado puede obtener su grado si su promedio de estudios está arriba de 9.5, caso al que se le denomina *titulación por excelencia académica*.

De acuerdo con Crivelli (1998), del total de alumnos egresados en 15 generaciones, los alumnos titulados correspondían al 11.25%, situación que se explica con amplitud:

Este análisis de resultados permite clasificar en tres tipos las razones por las que el egresado no se ha titulado:

- 1) Profesionales: poca utilidad del título en el ámbito profesional.
- 2) Institucionales: falta de tema de investigación, deficiencia en las materias que desarrollan habilidades de investigación.
- 3) Personales: falta de tiempo, principalmente.

Sin embargo, la situación desde 1998 ha mejorado sustancialmente y, en la actualidad, del total de 300 egresados, 100 se han titulado por trabajo de tesis.

El programa de investigación para la Maestría en Educación se establece principalmente a torno a las siguientes líneas que coinciden en gran medida con algunas de las áreas temáticas establecidas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2005):

1) Sujetos, actores y procesos de formación: desarrollar proyectos encaminados al análisis de la función docente (incluyéndose aquí la formación y evaluación de docentes); en esta línea se incluirán, asimismo, los estudios cualitativos que se realicen sobre experiencias formativas de los estudiantes y el análisis de la práctica docente.

2) Procesos y prácticas educativas: desarrollar proyectos en los cuales se analice alguno de los procesos de enseñanza – aprendizaje, y/o se analice y plantee la elaboración de modelos educativos innovadores, aplicables en instituciones educativas de diferentes niveles.

- 3) Aprendizaje y desarrollo: con esta línea de investigación, los estudiantes, a partir de una visión panorámica de las principales teorías y corrientes del aprendizaje, tienen la oportunidad de elaborar un proyecto de investigación en el cual se planteen los posibles impactos de estas teorías sobre las actividades de aprendizaje.
- 4) Didácticas especiales y medios: otorga un énfasis especial al área de tecnología educativa; se pretende elaborar proyectos en los cuales se incorporen una o más de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, analizando sus características, posibles impactos, ventajas y desventajas.
- 5) Currículum: desarrollar investigación sobre el diseño y operación del currículum. En la Maestría en Educación, de la UNIVA, se considera ésta una línea de investigación estratégica para el logro de proyectos educativos que de manera estructurada y sistematizada ordenen las experiencias de aprendizaje, a la vez que valoren los recursos de una determinada institución educativa.
- 6) Educación, cultura y sociedad: se pretende una reflexión crítica orientada a la comprensión más profunda del hecho educativo en el siglo XXI. La temática de esta línea comprende fenómenos importantes tales como: la sociedad del conocimiento; los cambios estructurales de las sociedades; las relaciones entre cultura, trabajo y poder; los efectos que tienen sobre la educación los cambios en las economías mundiales y regionales, y el fenómeno de la globalización.

Del análisis de los datos arrojados por el cuestionario queda claro que se tiene que mejorar en algunas áreas, como son las referentes al dominio tecnológico especializado

- 7) Gestión y operación de instituciones educativas: desarrollar proyectos de evaluación de procesos organizacionales, propuestas de modelos educativo – administrativos y proyectos de intervención para el mejoramiento de problemáticas específicas.

De acuerdo con un análisis que realizamos de las tesis presentadas, están distribuidas porcentualmente de la siguiente forma:

1. Sujetos, actores y procesos de formación: 16.4%
2. Procesos y prácticas educativas: 33%
3. Aprendizaje y desarrollo: 3.6 %
4. Didácticas especiales y medios: 5%
5. Currículum: 29%
6. Educación, cultura y sociedad: 5%
7. Gestión y administración de instituciones educativas: 8%

Como se observa, prevalece la línea 2, especialmente los estudios de caso sobre situaciones específicas, muy localizadas, hecho que se explica teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes toma de su propia experiencia profesional el tema de su proyecto de investigación.

Por otra parte, el hecho de que existan sólo dos o tres tesis enfocadas hacia las tecnologías de la información y comunicación está estrechamente relacionado con las deficiencias que los mismos estudiantes han percibido respecto al desconocimiento y poco uso de las herramientas tecnológicas que tiene a su disposición.

Los temas de investigación más socorridos siguen siendo los tradicionales: experiencias con métodos educativos específicos, desarrollo de programas, desempeño docente.

También el tema de las organizaciones educativas se encuentra poco desarrollado, a pesar de que existe un buen número de asignaturas relacionadas con este objeto de estudio y de que una buena cantidad de estudiantes se desempeñan profesionalmente como directores, coordinadores académicos y administrativos de instituciones educativas.

La percepción de los egresados respecto a la investigación

Otra de las fuentes primordiales para conocer la percepción sobre los procesos de investigación que se desarrollan en la maestría es el seguimiento de egresados. La información que proporcionan permite conocer si se ha cumplido o no con el perfil de egreso que se promete, si el currículum requiere actualizarse, así como medir el impacto social y laboral del programa.

En el caso de la Maestría en Educación, de la UNIVA, sólo se han llevado a cabo dos proyectos de seguimiento de egresados: el de Gerardo Crivelli (1998) y el realizado por Gabriela de la Torre y Cristina Maisterra (2007). El primero abordó 15 generaciones; el segundo, sólo tres.

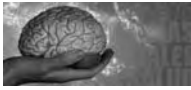
En lo que se refiere a investigación, ambos trabajos coinciden en la necesidad que expresan los egresados de fortalecer esta área, de aumentar los cursos de investigación cuantitativa y cualitativa, y de promover el uso de nuevas tecnologías de la información, como paquetes estadísticos y de análisis de datos cualitativos.

Conclusiones

Aunque lo aquí planteado corresponde a un programa de maestría específico, puede utilizarse como punto de reflexión para los diferentes programas de posgrado. Evidentemente, la Maestría en Educación de la UNIVA posee fortalezas innegables: alto índice de titulación; posicionamiento en el mercado laboral; cuerpo docente muy consolidado; productos de investigación, a manera de tesis, relacionados con la misma institución y la problemática local educativa.

Sin embargo, a través de este somero análisis, utilizando la información proporcionada por los mismos estudiantes, egresados y productos de investigación, podemos afirmar que una de sus debilidades más notoria es la que respecta a los procesos de investigación contemporáneos, es decir, tanto el egresado como el estudiante afirman usar la metodología de investigación clásica, conocer sus pasos, sus procedimientos; se consideran capaces de

En lo que se refiere a investigación, ambos trabajos coinciden en la necesidad que expresan los egresados de fortalecer esta área



plantear un problema de investigación, aplicar una metodología y llegar a establecer conclusiones, pero expresan su necesidad de poseer habilidades de investigación usando los programas y métodos que han surgido a partir del desarrollo de nuevas tecnologías, aspecto estrechamente relacionado con el proceso de enseñanza – aprendizaje del mismo programa de maestría. En otras palabras, no sólo los estudiantes necesitan adquirir estos nuevos conocimientos tecnológicos, sino que los docentes requieren ser capacitados en el uso de estos programas que impulsan la investigación, de tal forma que este doble proceso de aprendizaje promueva la inserción de nuevas tecnologías en todos los programas, no sólo en las asignaturas cuyo objetivo es la investigación.

Asimismo, se requiere enfrentar a los estudiantes con los procesos de gestión de la investigación: publicar, presentar ponencias y gestionar recursos para realizar sus proyectos. Un posgrado que no difunde sus productos de investigación no se está vinculando a la realidad social que lo determina.

Más que un rediseño curricular, habría que incidir en la metodología de enseñanza – aprendizaje y actualizar los contenidos de algunas de las asignaturas directamente relacionadas con el proceso de investigación, y posteriormente, aplicar de nuevo el instrumento sobre habilidades de investigación para medir el impacto que los posibles cambios generen en la percepción de los estudiantes sobre su propio proceso.

Por último, es recomendable dar seguimiento a los egresados, cuando menos cada tres generaciones, para evaluar el impacto académico, laboral y social en este rubro de la investigación. ☺

Bibliografía

- Crivelli Stefanoni, Gerardo. (1998). *Maestría en Educación UNIVA 1982 -1996. Seguimiento de egresados, una descripción de las características del egresado*. Guadalajara, Jalisco: Tesis para obtener el grado de Maestro en Educación de la Universidad del Valle de Atemajac.
- De la Torre, Gabriela, y Maisterra, Cristina. (2007). *Situación laboral de los egresados de la Maestría en Educación de*

la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA), basada en el seguimiento de egresados generaciones 2004-2006. (Paper).

García, T. (1998). *El seguimiento de egresados como una herramienta de evaluación*. Consultado el 19 de noviembre de 2007 en:

<http://www.uv.mx/iiesca/revista2001-2/evaluacion.pdf>

Rivera Heredia, M. E. y Torres Villaseñor, C. K. (2006). *Percepción de los estudiantes universitarios de sus propias habilidades de investigación*. Revista electrónica de la comisión de investigación de la FIMPES, 1, 1, <http://www.usb.edu.mx/investigacion/gaceta2006.pdf>

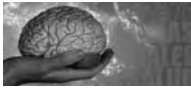
Pasek de Pinto, Eva, y Matos de R., Yuraima. (2007). *Habilidades cognitivas básicas de investigación presentes en el desarrollo de los proyectos de aula*. Educere. [online], vol. 11, no.37 [citado 20 Setembro 2008], p.349-356. Disponible na World Wide Web: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000200022&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1316





El profesorado de la universidad contemporánea: reflexiones y apuntes para la construcción de un nuevo perfil

“El planteamiento del PROMEP (Programa para el Mejoramiento del Profesorado) establece un perfil deseable del profesor que integra su quehacer con la docencia, la generación y aplicación del conocimiento, la tutoría y la gestión académica”.



Por: Armando Martín Ibarra López

Doctor en Ciencias Sociales. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Director de Innovación y Desarrollo Académico de la Universidad del Valle de Atemajac.

Elvira Fuentes Márquez

Doctora en Educación. Universidad Complutense de Madrid. Maestra en Terapia Familiar Sistémica. Especialidad en Docencia Universitaria. Universidad del Valle de Atemajac. Jefa de Desarrollo del Personal Académico de la Universidad del Valle de Atemajac.

El profesorado de la universidad contemporánea: reflexiones y apuntes para la construcción de un nuevo perfil

Modern university teaching. Notes and reflections for the construction of a new profile

Le professorat de l'université contemporaine: réflexions et commentaires en vue de l'élaboration d'un nouveau profil

Resumen

El desarrollo científico y tecnológico en la llamada Sociedad del Conocimiento y de la Información es un gran reto para implementar formas de pensar y aprender innovadoras, así como para tener una disposición permanente a la actualización y a entender y poner en práctica la premisa de aprender a lo largo de la vida. La universidad contemporánea debe asumir que el aprendizaje no se limita a los espacios tradicionales, sino que se encuentra, en todo tiempo y lugar, a disposición del que desea aprender.

Abstract

Scientific and technological development in the so-called Knowledge and Information Society is a great challenge in which to apply new ways of thinking and learning. It should also include a permanent attitude for updating your knowledge and an understanding that you must practice the premise that you will need to "learn all your life". The modern university should assume that learning is not limited to the traditional spaces, rather that it is found within all times and spaces and is available to anyone wishing to learn.

Résumé

Le développement scientifique et technologique de notre société que l'on appelle la société de la connaissance et de l'information représente un grand défi quand il s'agit d'appliquer de nouvelles formes de réflexion et d'apprentissages innovateurs accompagnés du souci permanent de rester à l'avant-garde et de le comprendre en mettant en pratique la prémisses d'« apprendre tout au long de sa vie ». L'université contemporaine doit accepter que l'apprentissage ne se limite pas aux espaces traditionnels mais qu'il doit être accessible en tout temps et en tout lieu à celui qui veut étudier.

Responder a las demandas del entorno social global es una responsabilidad inherente al ser de la universidad; sin embargo, el reto actual es ofrecer propuestas innovadoras que no se limiten a soluciones de corto plazo o del ámbito regional solamente.

El desarrollo de modelos educativos que innoven los procesos de enseñanza-aprendizaje y que consideren al estudiante como centro motor del proceso es todavía una labor incipiente en nuestro sistema de educación superior. Estos modelos educativos modificarán la vida universitaria y quizá el mayor impacto se tendrá en la vivencia de las funciones sustantivas, en donde su articulación será indispensable. De igual manera, el papel del profesor es replanteado; su labor docente incluirá cada vez más la investigación, la generación de conocimiento y la resolución de problemas de su entorno, así como la gestión de procesos académicos

más eficientes en beneficio de la formación del estudiantado universitario.

Como afirma Tomás (2001: 7): "Volver a pensar la universidad significa reconceptualizar el papel del profesorado, de los estudiantes, de la enseñanza-aprendizaje, de la investigación, del gobierno y la gestión". Este replanteamiento de la función del profesor significa modificar su concepción y quehacer para convertirse, de reproductor del conocimiento a generador y constructor del mismo, junto con sus alumnos, y en el contexto de la disciplina y del entorno. En breve, necesitamos reflexionar y hacer propuestas sobre el rol que debe ejercer el profesorado en los nuevos contextos sociales y universitarios.

La sociedad del conocimiento y la vocación de la universidad actual

Este siglo se ha venido desarrollando en un contexto de cambios trascendentales propiciados por la era de

la información y la tecnologización de los procesos de comunicación. La sociedad contemporánea se caracteriza por la acumulación de conocimientos y el desarrollo de tecnologías para la producción y para la gestión de información denominada informacional y global (Castells, 1999).

Iniciamos un siglo XXI con una economía globalizada, resultado de un capitalismo altamente competitivo, amplios mercados financieros con crisis recurrentes por los manejos poco normados y las diferentes perspectivas morales de las transacciones económicas y políticas entre Estados y organizaciones productivas y comerciales.

La intensificación y la diversificación de las relaciones económicas han transformado la naturaleza de los intercambios; el mundo globalizado en que vivimos ha sido influido profundamente por las tecnologías de la información y comunicación, cuya dinámica modifica la organización de las empresas, las relaciones de trabajo, los mecanismos y canales con los que las personas se comunican entre ellas y, consecuentemente, los métodos para adquirir conocimientos.

Así, el aspecto esencial de esta sociedad está constituido por una aceleración sin precedentes del ritmo de creación, acumulación y, sin duda, de depreciación del conocimiento. Esta tendencia se plasma en particular en una fuerte intensidad del progreso científico y tecnológico. (Abramovitz y David; 1996).

La globalización se ha venido entendiendo como un proceso o conjunto de procesos que comprenden una transformación en la organización espacial de las relaciones y transacciones sociales, generando corrientes y redes de actividades transcontinentales e interregionales (Navarro y otros, 2004). Un nuevo tipo de institución participa fundamentalmente en este fenómeno. Se trata de comunidades de conocimientos: redes de individuos cuyo objetivo es la producción y la circulación de saberes nuevos y que ponen en relación a personas y organismos que pertenecen a identidades diferentes, incluso rivales, tales como las empresas,

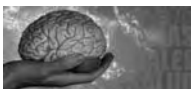
las universidades y los gobiernos. La perspectiva de la mercadotecnia, la política o la economía subyace en las maneras de interactuar superando las problemáticas nacionales, convirtiéndolas en problemas y soluciones supranacionales y de alcance internacional (Ibarra, 2007).

Las universidades han tenido que modificar su vocación para estar a tono con esta tendencia. La producción del conocimiento ha impactado sus procesos, se necesitan equipos de trabajo integrados en redes con objetivos muy claros y eficientemente coordinados. La investigación trastoca sus formas de hacer y generar saberes; los investigadores de los diferentes ámbitos disciplinares, cada vez más, se inclinan por la aplicabilidad del conocimiento y el desarrollo de tecnología que resuelva problemas de producción, calidad o eficiencia.

Las universidades han tenido que modificar su vocación para estar a tono con esta tendencia. La producción del conocimiento ha impactado sus procesos

La vinculación de las Instituciones de Educación Superior (IES) con las organizaciones productivas forma un binomio casi perfecto, donde prevalece la racionalidad de mejorar los procesos de trabajo, productos, mercancías y servicios, para aspirar a entrar a un mercado global cada vez más dinámico y competitivo. La universidad, cuya vocación ha sido la de incorporar a los jóvenes universitarios al campo laboral, con el fin de verificar lo aprendido en el salón de clases, modifica sus procesos educativos pasivo-reproductivos por el aprender haciendo críticamente, beneficiando al universitario y a la empresa.

Las funciones sustantivas deberán, en este contexto, repensarse como unidad integral para la formación del universitario, para el quehacer del docente y para la operación universitaria. De tal forma que el docente enseña lo que investiga, el alumno aplica lo que aprende; el entorno demanda respuestas, la universidad ofrece nuevo conocimiento como alternativa de solución; el mercado laboral requiere capital humano calificado, la universidad ofrece procesos innovadores de formación y descubre nuevos campos profesionales; la sociedad necesita elevar sus condiciones de bienestar, los universitarios se integran a su comunidad y la fortalecen (Ibarra, 2007).



La docencia universitaria y las nuevas perspectivas del profesorado

La docencia universitaria ha sido objeto de análisis a la luz de diferentes marcos teóricos y autores, quienes han destacado las que consideran sus características distintivas así como el rol del profesorado en el ejercicio de la misma.

Según la UNESCO (2005), la enseñanza superior se distingue de la básica no sólo por la edad y nivel de los alumnos, sino también por la producción y valorización de nuevos conocimientos en el ámbito cultural, social y económico; destaca que si se ven privadas de la posibilidad de desempeñar la función de investigación, descubrimiento e innovación, las instituciones de enseñanza superior quedan reducidas a la condición de centros de *enseñanza terciaria* que son una mera prolongación de los centros de primaria y secundaria. (p. 101).

Para Benedito y otros (1995), la docencia universitaria se caracteriza por los siguientes rasgos:

- La enseñanza universitaria presupone el dominio de un conjunto de conocimientos, métodos y técnicas científicas que deben ser enseñados críticamente.

- La enseñanza universitaria exige considerar, como uno de sus elementos imprescindibles, la integración del proceso enseñanza-aprendizaje con la actividad de investigación.
- La enseñanza universitaria exige al profesor el conocimiento de las teorías y estrategias pedagógicas que le permitan desarrollar procesos enriquecedores de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la motivación de sus alumnos.
- Es importante crear –o recrear– en las clases, diferentes situaciones y estrategias de enseñanza que contribuyan al aprendizaje y a una buena dinámica de trabajo en el aula.
- El profesor debe usar la evaluación de los alumnos como un elemento de diagnóstico y comprensión de la actividad, y no sólo como un método de control académico.
- La referencia al alumnado es un elemento indispensable en toda concepción de la enseñanza universitaria. Advertir que los alumnos poseen presupuestos propios sobre el saber, la enseñanza y las disciplinas que estudian, que son protagonistas, junto con el profesor, con quien comparten los procesos de aprendizaje. La acción tutorial es un recurso esencial para la orientación de los estudiantes hacia un mejor desempeño académico.

• Si la universidad ha de preparar para la vida en sociedad, para la vida laboral, profesional, científica o artística, y esta sociedad se estructura de forma democrática, entonces, la universidad también ha de ser una pequeña escuela de democracia social, donde al alumnado se pueda implicar activamente en los órganos de gobierno (Benedito, 1995).

En la anterior caracterización de la docencia universitaria se hace alusión a algunos de los rasgos y funciones que se esperarían del docente. De manera sintética diremos que la docencia, la investigación, la vinculación y la producción y difusión de la cultura, además de ser funciones de la universidad, son las líneas principales del ejercicio académico del profesor; sin embargo, habría que matizar que algunas de estas funciones se apoyan o se relegan a un segundo plano según la misión y visión de la universidad. Así, habrá instituciones de educación superior que desarrollan de manera equilibrada todas estas funciones, mientras que otras se caracterizan por ser universidades de docencia o de una clara orientación profesionalizante.

El planteamiento del PROMEP (Programa para el Mejoramiento del Profesorado) establece un perfil deseable del profesor que integra su quehacer con la docencia, la generación y aplicación del conocimiento, la tutoría y la gestión académica. Funciones que operan de manera equilibrada y sin que una sustituya a la otra (ANUIES, 2006).

En la operación de los diferentes procesos académicos de las IES, observamos que el rol del docente de educación superior se ha diversificado; se espera de él una serie de tareas tales como: la participación en programas de tutorías para apoyar el aprendizaje de los estudiantes; la realización de investigación; el establecimiento de vinculación con el entorno; el diseño y actualización del *currículum*; la elaboración de materiales didácticos; la colaboración en comités de mejora institucional y la asesoría de tesis, por mencionar algunas. De esta manera, el profesor participa en el ejercicio de actividades académicas adicionales a la docencia, lo que complejiza el perfil y obliga a las instituciones a tener programas

de formación que aseguren el cumplimiento de los mismos.

Reflexiones en torno al perfil del profesor universitario

La relevancia del papel del profesor en el proceso educativo y académico de las universidades es considerada en las propuestas que diferentes autores y organismos educativos plantean en torno al establecimiento de un perfil idóneo.

Egido y otros (1993) afirman que incluso cuando se considere generalizadamente que los procesos educativos tienen una naturaleza compleja y multicausal, en los que ninguna variable tiene una influencia exclusiva, el profesor sigue constituyendo un punto central para entender y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en general, de la universidad.

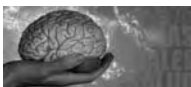
Los perfiles del profesorado que se habían venido construyendo a partir de características personales, conocimientos, habilidades, actitudes y valores, son hoy en día elementos que se integran en el término *competencia*.

Las competencias son tema de la agenda actual y un referente a considerar en la construcción del perfil del profesor y en la *praxis* de la docencia universitaria, ya que se vincula, en muchas instituciones educativas y países, al modelo utilizado para la formación y certificación de sus profesores.

En el inicio, el tema de las competencias surgió en el mundo laboral y estaban más orientadas al saber hacer; posteriormente se llevaron a otros ámbitos de la formación y se establecieron nuevas definiciones. Así, para Perrenoud, una competencia es:

Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Perrenoud, 2001: 509).

En la operación
de los diferentes
procesos
académicos
de las IES,
observamos
que el rol
del docente de
educación superior
se ha diversificado



Para Cano, “la competencia sólo se revela si se posee cuando, en la práctica, se movilizan diferentes recursos y conocimientos y se hace frente a una situación problemática” (Cano, 2005: 21).

Los autores han establecido diferentes tipos de competencias para el profesor. Cano ha hecho una comparación y propuesta global de autores como Perrenoud (2004), Scriven (1998) y Angulo (1999), encontrando como las más reiterativas las que se muestran en la siguiente tabla, misma que se complementa con las competencias que la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación Española (ANECA) (2004) propuso con el objetivo de facilitar la adecuación de las titulaciones y certificaciones del profesor al Espacio Europeo de Educación Superior.

tanto opiniones favorables como críticas o de carácter práctico y filosófico a las mismas.

Quienes están a favor (Zabala, 2008; Zabala, 2006; Perrenoud, 2007) justifican que la educación por competencias viene a ser la opción para dejar atrás el aprendizaje memorístico tan fuertemente arraigado durante generaciones, para pasar al desarrollo de competencias a partir de problemas y situaciones reales.

Los detractores (Richards y Rodgers, 2001) cuestionan, entre otras cosas, que existen definiciones diferentes y hasta contradictorias y, sobre todo, que no se puede mantener un modelo o planteamiento educativo basado en unas competencias desarrolladas a partir de demandas económicas, que al asimilarlas

Autor	Competencias genéricas de los docentes	Instrumental	Personal	Interpersonal
Elena Cano (2005)	Capacidad de planificación y organización del propio trabajo		■	
	Capacidad de comunicación	■		
	Capacidad de trabajar en equipo		■	
	Capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver conflictos			■
	Capacidad de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación	■		
	Autoconcepto positivo y ajustado		■	
	Autoevaluación constante de nuestras acciones		■	

Como puede apreciarse, existen algunas competencias que, siendo las mismas, están clasificadas como de diferente tipo, según el criterio del autor, que es quien establece sus categorías. Cano clasifica las competencias en personales, interpersonales e instrumentales; la ANECA, por su parte, las agrupa en personales, instrumentales y sistémicas.

Si se deseara establecer el perfil del profesor a partir de un enfoque por competencias, sin duda que las anteriormente mencionadas serían un referente importante. Sin embargo, podemos encontramos

de forma acrítica se implicaría quizás el avalar intereses de grupos de poder que tal vez perpetuarían condiciones de desigualdad. Pereda y Berrocal (2001) critican que las competencias no tienen una existencia clara y concreta, que son construcciones teóricas que no son directamente observables y, por lo tanto, no se pueden estudiar científicamente.

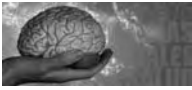
Por otra parte, si bien se reconoce que al profesor universitario se le asigna un rol diversificado que incluye la realización de las funciones de docencia, investigación, vinculación, desarrollo curricular y

otras tareas académicas, en las anteriores propuestas del enfoque por competencias se observa un franco predominio de competencias orientadas mayoritariamente a la docencia en detrimento de las otras funciones académicas, así como escasas referencias a la formación humanista que sitúa a la persona en el centro del proceso.

Una propuesta más integradora es la que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) hace en torno al trabajo del docente innovador, que en su opinión debe ser capaz de:

- Anticipar la pertinencia de los aprendizajes
- Gestionar y facilitar los aprendizajes
- Evaluar competencias
- Crear ambientes para el aprendizaje
- Formar parte de grupos inter y multidisciplinares
- Generar nuevos conocimientos
- Participar en el diseño curricular, en la definición de competencias, en la operación del *currículum* y ser corresponsable de su evaluación
- Desarrollar habilidades para el diseño y la producción de recursos para el aprendizaje autogestivo y colaborativo
- Participar en redes y comunidades de aprendizaje
- Modificar su práctica de acuerdo con los ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos
- Considerar las diversas modalidades para el aprendizaje
- Participar en la gestión institucional
- Proveer de diversas fuentes de información y formar a sus alumnos en la búsqueda, selección, análisis, síntesis y generación de nuevos conocimientos

Autor	Competencias genéricas de los docentes	Instrumental	Personal	Sistémica
ANECA (2004)	Capacidad de análisis y síntesis			
	Capacidad de organización y planificación			
	Comunicación oral y escrita			
	Conocimiento de una lengua extranjera			
	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio			
	Capacidad de gestión de la información			
	Resolución de problemas y toma de decisiones			
	Trabajo en equipo			
	Trabajo en un contexto internacional			
	Habilidades en las relaciones interpersonales			
	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad			
	Razonamiento crítico			
	Compromiso ético			
	Aprendizaje autónomo			
	Adaptación a nuevas situaciones			
	Creatividad			
	Liderazgo			
	Conocimiento de otras culturas			
	Iniciativa y espíritu emprendedor			
	Motivación por la calidad			
Sensibilidad hacia los temas medioambientales				



- Formar y formarse para la innovación
- Favorecer la autonomía, la creatividad, la actitud crítica y la confianza de los estudiantes
- Ser flexible para adaptarse a los cambios y reflexionar permanentemente sobre su práctica. (ANUIES, 2003: 21)

A partir de estas propuestas, es pertinente hacer el señalamiento de que el perfil del profesorado universitario se ve condicionado por los fines de la educación y el tipo de racionalidad bajo la cual se concibe la práctica docente.

Aunadas a estos condicionantes encontramos cuestiones propias de cada una de las instituciones educativas, que pueden ser de índole diversa y que van a orientar o definir las funciones y el perfil del profesorado. Entre ellas se pueden destacar:

- El marco filosófico de la institución a la que pertenece el profesor
- El modelo pedagógico, sustento teórico y práctico del trabajo y formación de los profesores
- Los programas de estudio que se ofrecen, sus orientaciones, niveles educativos y modalidades
- Las instalaciones, los apoyos y los recursos con que se cuenta

- La distribución -equilibrada o no- del presupuesto entre las diferentes funciones que en la institución se realicen
- El número de alumnos por grupo

Criterios generales para el establecimiento del perfil del profesor universitario

Retomando lo anterior y enmarcando la propuesta de un nuevo perfil del profesor, se debe considerar el contexto de cambio de la universidad y de sus funciones sustantivas, los nuevos espacios educativos y académicos, los recursos y medios tecnológicos de vanguardia, así como las tendencias y perspectivas de la educación y del desarrollo del profesorado.

El acelerado desarrollo científico y tecnológico por el que atravesamos en la denominada sociedad del conocimiento y de la información exige, a su vez, nuevas formas de pensar y aprender, de una disposición permanente a la actualización y de entender y llevar a la práctica la premisa de *aprender a lo largo de la vida*.

La universidad contemporánea, como parte de este contexto, debe asumir que el aprendizaje no está limitado a los espacios tradicionales, sino que, por el contrario, debe mostrar a su comunidad universitaria

que el aprendizaje se encuentra todo el tiempo y en todo lugar, a disposición del que desea aprender.

Uno de los retos de las instituciones de educación superior es, sin duda, desarrollar para la docencia nuevas formas de pensar, conocer y hacer; facilitar el diálogo entre los distintos saberes de las ciencias y las humanidades; transitar del conocimiento y habilidades de la disciplina a la experiencia de la interdisciplina para llegar a la visión de la transdisciplina (Luengo, 2003).

La vinculación que haga el profesorado con el entorno requiere un proceso de aprehensión de la realidad, emanado de una vivencia de investigación; es así que la vinculación de la universidad con el entorno se convierte en una intervención, en una experiencia de aprendizaje, en un espacio de interrelación de la educación y la realidad.

Por otro lado, los investigadores se deberán articular al proyecto educativo universitario impartiendo docencia. Sin duda, consideramos la docencia como la función integradora del trabajo académico. Así, los académicos se han convertido en el corazón de la educación superior porque gracias a su desempeño pueden realizarse las tareas correspondientes a la función social de las instituciones (Grediaga, 1999).

Las funciones que la institución educativa establezca como propias del profesor deberán estar respaldadas en lo académico, administrativo y financiero; contar con los espacios y equipamiento necesarios y ofrecer programas de formación y desarrollo del profesorado, porque como plantea la UNESCO:

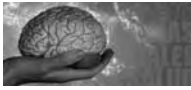
El futuro de las sociedades del conocimiento descansa en gran parte en la excelencia de la formación de sus profesores, cuyas tareas y funciones están llamadas a diversificarse para alcanzar, entre otros objetivos, el de la educación para todos (UNESCO, 2005: 103).

Otra reflexión importante en relación con el profesor universitario se refiere a que su actuación no puede quedar reducida a la mera transmisión del conocimiento; tampoco basta el dominio de la disciplina para cumplir con la enorme responsabilidad encomendada: la formación integral de los estudiantes. Existe coincidencia en la necesidad de un conocimiento polivalente que comprenda distintos ámbitos y competencias.



De manera enunciativa, no limitativa y sin afán de que aparezca como prescripción, proponemos algunos aspectos sobre los que consideramos se puede orientar la conformación del perfil del profesor:

1. Contextualizar la antropología del profesor en su relación con los demás actores de la comunidad universitaria a partir del marco filosófico institucional y, de sus principios inspiradores y orientadores del quehacer educativo.
2. Establecer el perfil del profesor que se desea como modelo, considerando la descripción de las características personales, la preparación profesional y académica, los conocimientos acerca de la institución, la experiencia en la docencia, las habilidades pedagógicas y la postura axiológica.
3. Definir la participación del profesorado en las diferentes funciones académicas y de gestión, relacionadas con su labor académica, su desarrollo personal integral y el de las necesidades de la institución. Se deberá cuidar la participación en el desarrollo de la docencia y la tutoría académica,



su rol como investigador y vinculador, así como su implicación con la generación y actualización de programas educativos y curriculares.

4. Establecer las formas de organización y participación del profesorado en la vida colegiada en los ámbitos académico e institucional.
5. Determinar las bases y los espacios para crear comunidades de aprendizaje y de generación de conocimiento donde el profesor interactúe con la comunidad universitaria, redes interinstitucionales y de apoyo a la comunidad.
6. Orientar los programas, normatividad y proyectos encaminados a la formación, superación y desarrollo integral de los profesores.
7. Enunciar los criterios y normatividad institucional que regirán las funciones del profesorado con miras a la calidad y excelencia educativa.

Entendemos que el ser y el hacer del profesor universitario son siempre interrogantes abiertas; que no se puede precisar por roles y perfiles fijos. A pesar de ello, es necesario establecer de manera explícita las funciones que institucionalmente se le atribuyen al profesor, porque, como dice Ortega (1990), la no definición de las funciones puede llevar a asumir una súper responsabilidad, es decir, a un perfil difuminado que no facilita el desarrollo de una cultura profesional de los profesores.

Finalmente, el principal reto en la definición del perfil del profesor es aplicar la práctica como idealidad, ya que no hay mejor utopía, que la que se hace en el día a día. ☑

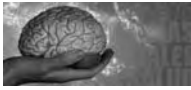
Bibliografía

- Abramovitz, M. y David, P.A. (1996). *Technological change and the rise of intangible investments: The US Economy's growth-path in the twentieth century*, en D. Foray y B. A. Lundvall (eds.) *Employment and growth in the Knowledge-based Economy*, documentos de la OCDE, Paris: OCDE.
- ANUIES. (2003). Documento estratégico para la innovación en la educación superior.
- ANUIES. (2006). Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas, Documento para revisión.
- Benedito, V., Ferreres, Vicente S. y Ferrer Virginia (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Castells, Manuel. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Vol. I, La sociedad red, "La economía informacional y el proceso de globalización", México: Siglo XXI Editores.
- Egido, I. y otros (1993). *Diez años de investigaciones sobre profesorado. Investigaciones sobre profesorado financiadas por el CIDE en el decenio 1983-1993*, Madrid: M.E.C.
- Ibarra, Armando M. (2007). Los retos de la educación superior en México, revista *Cultura, Tecnología y Patrimonio*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de los Valles, enero-junio de 2007.
- Imbernon, F. (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Luengo, Enrique. (2003). *El contexto de la educación universitaria y los componentes del modelo académico para el siglo XXI*, en Armando Ibarra y Miguel Romero, *La gestión curricular: significados, prácticas y experiencias*, Guadalajara: UNIVA.
- Navarro Hernández, Ma. Del Refugio; Rodríguez Lares, Juan José; McAnally-Salas Lewis y Guzmán Acuña, Josefina. (2004). *Educación para hoy, el siglo XXI*, ponencia presentada en el XII Congreso Mundial de Educación Comparada. La Habana.
- Ortega, F. (1990). *La indefinición de la profesión docente*. Cuadernos de Pedagogía, 186. España.
- Pereda, S. Berrocal, F. (2001). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Colofón-Graó.
- Tomas, M. (2001). Presentación, *Educación*, No. 28, pp. 6-9.
- Richards y Rodgers. (2001). http://www.consejoeducativo.org/article.php?id_article=164. Consejo educativo de Castilla y León. España. Consultada el 3 de marzo de 2009.
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, Visión y Acción*.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO*.
- Zabala, A. Arnau, L. (2007). *Once ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



Correlación educación e inserción laboral de los jóvenes en zonas rurales

*“Fruto de la tendencia educativa del país,
en conjunto con las presiones del Banco Mundial (BM),
entre otras instancias de corte económico,
México se vio obligado a ofrecer formación básica, media y media superior
en todos los rincones de su territorio...”*



Por: Irving Ortiz López¹

Licenciado en Ciencias de la Educación, ITESO.

Correlación educación e inserción laboral de los jóvenes en zonas rurales

Education correlation and labor insertion of young people in rural zones

Corrélation entre l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes dans les zones rurales

Resumen

En la segunda mitad del siglo XX, la educación se convirtió en uno de los ejes transversales de las políticas de desarrollo, visualizado como la única alternativa general, para provocar cambios en la sociedad mexicana. Tendencia que masificó la escolarización como consecuencia de la universalización de la educación básica y la búsqueda de incorporar mayores contingentes de jóvenes a los niveles medio y superior del sistema educativo. Tendencia que desde sus inicios dejaron traslucir el contraste entre educación para todos y la calidad de la misma.

Abstract

In the second half of the 20th century, one of the main focuses of development policies was education, visualized as the only general alternative capable of provoking changes in Mexican society. Making basic education universal and seeking to incorporate more youths into the middle and upper educational system led to the massification of schooling. Since its beginnings it has highlighted the contrast between education for everyone and the quality of education.

Résumé

Au cours de la seconde moitié du XXème siècle l'éducation, l'un des axes transversaux de la politique de développement, est perçue comme l'unique alternative susceptible de provoquer des changements au sein de la société mexicaine. Cette perception a provoqué une scolarisation massive pour permettre l'universalisation de l'éducation de base et l'incorporation de grands contingents de jeunes aux niveaux moyens et supérieurs du système éducatif. Il y a eu dès l'origine un contraste entre l'éducation pour tous et la qualité de celle-ci.

Hoy en día, abarcar las problemáticas que acontecen en nuestro entorno social, nos implica hacer un conjunto de interrelaciones entre los diferentes factores que emergen de la complejidad de nuestra realidad. Es decir, que en la actualidad vivimos una época llena de acontecimientos políticos, económicos y sociales; que trascienden nuestro contexto mediato a un contexto global, en donde lo local y regional son afectados por los movimientos internacionales. Ante las adversidades educativas que enfrentamos como sociedad, se han generado diferentes políticas y líneas de acción para contrarrestar tales efectos catastróficos, sin embargo, las vertiginosas transformaciones, impulsadas por la economía y por la técnica, lejos de eliminar las desigualdades económicas, educativas y sociales de la población, las acrecientan y generan tensiones en la convivencia entre las personas a todas las escalas.²

la población, que se quedarán al margen de los cambios estructurales, de los beneficios sociales, de las oportunidades educativas, de las tendencias económicas, políticas y tecnológicas; originando una realidad adversa para las futuras generaciones, que se caracteriza por: la violencia, los conflictos, el consumismo, el hambre, las migraciones, la degradación del medio ambiente, el desarrollo sostenible, la convivencia intercultural, los hábitos de vida, etcétera. Estas situaciones problemáticas reclaman una atención prioritaria desde diferentes ámbitos de intervención social que consideren la amplitud del problema en todos sus entornos.

Si ubicamos que lo local, nacional y global vuelven compleja la simultaneidad en la que se encuentran dados los diferentes tiempos y espacios sociales, comprenderemos que dentro de un mismo contexto social podemos ubicar contradicciones, como la que presenta México, donde coexisten sociedades modernas, premodernas y posmodernas que develan la polaridad regional existente en nuestro

Debido a que estas transformaciones benefician a una minoría, para dejar de lado a la mayoría de

país. Unas, globalmente competitivas, cercanas a la frontera tecnológica internacional; otras, con niveles de competitividad que están muy por debajo de las anteriores, separadas por una brecha que agudiza las desigualdades estructurales de la región, bajo la dicotomía de los diferentes contextos regionales en nuestro país.

Se ubica la reducción de oportunidades en el sector formal de la economía, el debilitamiento de los vínculos salariales, la polarización de las remuneraciones dentro de este sector, la expansión de la informalidad y la desocupación, configuraron un nuevo escenario con profundas incompatibilidades en la dinámica social.³

Estos factores han agudizado la pobreza y la expansión de los espacios de exclusión social, a los que se agregan nuevos fenómenos que configuran el panorama actual. Uno de ellos es la altísima concentración de la riqueza en los sectores más beneficiados de la sociedad, lo cual amplía la brecha entre ricos y pobres a niveles sin precedentes en nuestro país y en el mundo. Otro es la gran inestabilidad y vulnerabilidad de los sectores medios, promovida por el debilitamiento del vínculo salarial. Ambas agudizan la desarticulación de la noción de comunidad en las zonas rurales y el retroceso de la integración y la justicia social, éstas han hecho que las familias se encuentren cada vez más solas para construir su propio bienestar.

La búsqueda del bienestar de las familias devela el desfase entre la realidad de éstas y las oportunidades reales de crecimiento individual que se agravan por el avance del mercado como instancia dadora de sentido, que enfatiza el poder adquisitivo como una característica primordial de estabilidad y estableciendo estándares de vida desfasados de la realidad de la mayoría de los mexicanos; al igual que por el despliegue de enfoques centrados en competencias individuales de capacitación y profesionales, que agudizan la sectorización de la población, entre los que tienen acceso a un tipo de formación educativa con calidad y los que se ven limitados para acceder a un tipo de formación competitiva; y por último, la configuración

de un ciudadano consumidor y acrítico de los sistemas *telemáticos* que convierte a estos medios en su única puerta al mundo, generándole un desfase entre lo deseado con su realidad.

La individualización y los modelos de vida absorbidos por los diferentes sectores de la población, han gestado procesos de crisis del vínculo social, debilitamiento de las solidaridades orgánicas, desgaste y transformación de las identidades individuales y colectivas⁴.

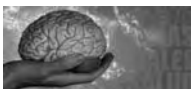
Estas problemáticas no son una particularidad de los espacios cosmopolitas, debido a que también son perceptibles en las pequeñas zonas rurales, donde los movimientos migratorios entremezclados con otros factores internos de cada región generan un escenario a pequeña escala de la realidad nacional, caracterizado por el aumento de las desigualdades provocando el surgimiento de nuevas polaridades, bajo un clima de creciente confrontación social entre sectores que se excluyen mutuamente, expresada en actos de violencia, por un lado, y el pedido de represión y mano dura, por el otro. Estos factores, entre otros, también influyen en la configuración del nuevo escenario social mexicano. En él emergen nuevos problemas que hacen más compleja la comprensión de la cuestión social al mismo tiempo que *resignifican* procesos que, en apariencia, son los mismos que en décadas pasadas, tales como: El acceso educativo, la demanda de oportunidades de empleo, existencia de accesos alternos de desarrollo

local y regional, cobertura de servicios médicos especializados, existencia de espacios de formación y capacitación para la vida, entre otros.

Las anteriores demandas sociales han sido los ejes principales de las políticas de desarrollo, tanto a niveles gubernamentales como no gubernamentales. Sin embargo, las posibilidades reales de contrarrestar las adversidades sociales, por parte de éstas instancias, se han visto limitadas por los diferentes factores contextuales y la vertiginosa problemática de los cambios globales que influyen en todos los escenarios de intervención social.

En este contexto complejo, y bajo la búsqueda de generar programas como líneas de acción que

Estos factores han agudizado la pobreza y la expansión de los espacios de exclusión social, a los que se agregan nuevos fenómenos que configuran el panorama actual



posibiliten la igualdad de oportunidades para los diferentes sectores de la población:

En la segunda mitad del siglo XX, la educación se convirtió en uno de los ejes transversales de las políticas de desarrollo, se visualizó como la única alternativa general, para generar cambios en la sociedad mexicana. Tendencia que masificó la escolarización como consecuencia de la universalización de la educación básica y de la incorporación de mayores contingentes de adolescentes como de jóvenes a los niveles medios y superior del sistema educativo⁵.

La masificación, el mandato legal y social que operó durante este período sobre la base del sistema educativo (sobre todo en lo que atañe al nivel medio), convirtieron a la escuela en el lugar donde deben estar los adolescentes y jóvenes. Sin mayores precedentes, que sólo cubrir la demanda de educación, se dejaron de lado diferentes factores determinantes para potencializar la cobertura educativa para estos sectores de la población. Por enunciar algunos, encontramos el contraste entre educación para todos y la calidad de la misma; ante la demanda de los diferentes sectores de

la población mexicana, en especial a las zonas rurales del estado de Oaxaca y Guerrero.

Fruto de la tendencia educativa del país en conjunto con las presiones del BM (Banco Mundial) y entre otras instancias de corte económico, México se vio obligado a ofrecer formación básica, media y media superior; a todos los rincones de nuestro país; bajo la falacia que el sólo hecho de proporcionar educación para todos sin generar otros cambios estructurales, se generarían cambios en la realidad mexicana, y por ende, se abriría una gama de posibilidades de desarrollo para las generaciones más jóvenes. Consigna que llevó a la Secretaría de Educación Pública (SEP), a ampliar su cobertura educativa en zonas rurales a nivel secundaria y bachillerato, con el apoyo del uso de la tecnología o la educación satelital. Sin embargo, esta apuesta educativa, se ha visto limitada por las siguientes situaciones problemáticas:

- La ausencia de capacitación de los docentes para el uso de la tecnología como un recurso didáctico; se identifica un desfase en el seguimiento de los temas establecidos por las guías de estudio,

con las actividades reales desarrolladas en las instituciones; la dificultad de recibir la programación satelital por las distintas variaciones geográficas y climáticas donde se ubican las escuelas rurales; al ser un material generalizado, quedan excluidas las particularidades de los estudiantes de los contextos indígenas.

- En algunos casos, en las instituciones rurales del estado de Oaxaca, sólo se prioriza mantener la matrícula mínima de estudiantes para coexistir como dependencia educativa, dejando a un lado la calidad, lo que genera un empobrecimiento del nivel educativo; los problemas magisteriales irrumpen en la continuidad formativa de los alumnos; las tele-instituciones se ven limitadas para ofrecer una alternativa competitiva ante otras instancias educativas ubicadas en las principales ciudades del país.
- Las distancias existentes entre los hogares de los jóvenes con los centros educativos de nivel medio superior establecidos en su región, limita las posibilidades de las familias para solventar los gastos que implican el traslado o la permanencia momentánea en los lugares donde los jóvenes pueden continuar con sus estudios. En las zonas rurales del estado de Oaxaca, en específico en la costa chica, no sólo existen pocas instituciones de nivel superior, sino además no se ofrecen carreras congruentes con el campo de acción que existen en las regiones cercanas a éstas.
- Por otra parte, se identifica una disparidad existente entre la oferta de trabajo real y los tiempos designados a la preparación profesional. Es decir, que factores como el desempleo y la escasa producción local, no aseguran que un joven de zonas rurales que haya continuado sus estudios tenga mayores oportunidades de empleo ante sus coetáneos o al inverso, lo que se puede señalar es que ambos no cuentan con oportunidades de empleo, lo que generó que ambos se empleen de jornaleros.

Resulta limitado acotar todos los retos que enfrenta la educación rural para el sector juvenil, pero son bisectrices que nos permiten generar nuevas interrelaciones y preguntarnos; ¿Qué otras alternativas

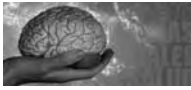
educativas se pueden generar para este sector de la población? ¿Cómo potencializar los elementos educativos disponibles en sus contextos particulares, para generar una alternativa de vida? ¿Cuáles y qué tipo de herramientas educativas son necesarias desarrollar en los jóvenes, para trascender su contexto? E identificar; ¿Qué expectativas educativas y laborales son las anheladas por este sector de la población? ¿Cuáles son los medios educativos visualizados por los jóvenes para lograr sus objetivos? ¿Con qué recursos pueden contar los jóvenes para continuar sus estudios?

Interrogantes que develan la magnitud del problema educativo que enfrentan los jóvenes en las zonas rurales de la costa chica de Oaxaca y Guerrero. Sin embargo, esta situación no puede estar desvinculada de otras situaciones problemáticas, que sólo aseguren la meta de que todos los adolescentes y jóvenes permanezcan escolarizados, sino que representa el conflicto gradual de integrar a este sector de la población en el mundo real del trabajo.

Si en algún momento la adolescencia significó un período en que se marcaba claramente la opción de estudiar o trabajar, en el nuevo contexto social este momento tiene otra significación. En efecto, décadas atrás, la opción de dejar la educación media e iniciar el tránsito por talleres o empresas que representaran el aprendizaje de un oficio significaba para muchos jóvenes una alternativa que, en muchos casos, permitía una inserción exitosa en el mundo del trabajo.⁶

El mercado de trabajo de entonces daba oportunidades a aquellos con educación primaria completa, y experiencia en algunos oficios específicos. Hoy el panorama es otro, al considerar que la búsqueda de una inserción laboral requiere que los adolescentes y jóvenes como mínimo terminen la educación media superior. Lo que ha significado, que el supuesto de aumentar la cobertura de educación media superior y superior, mejoraría la calidad de vida para las futuras generaciones, trajo consigo también la elevación del perfil educativo laboral. Debido a que las vacantes reales de trabajo han sido superadas por los solicitantes, que egresan de las distintas instituciones educativas de corte técnico o profesional, generando que jóvenes asuman trabajos

Se identifica una
disparidad existente
entre la oferta de
trabajo real y los
tiempos designados
a la preparación
profesional



por debajo de su formación educativa y con ello, poniendo en desventaja a los adolescentes y jóvenes que por sus situaciones económicas abandonan las instituciones educativas para insertarse al campo laboral como alternativa para aportar a la economía doméstica; aquí la educación deja de ser una posible puerta de integración laboral para convertirse en un obstáculo para los jóvenes que no pueden cubrir sus costos educativos, es decir que la alternativa de cambiar su calidad de vida por medio de la educación es obstruida por su situación económica; factores que lo van excluyendo.

Dejar entrever la correlación existente del binomio educación-trabajo, en el sector juvenil de las zonas rurales, complejiza el análisis de esta problemática, al considerar factores tales como: La deserción escolar, rubro estadístico eminente que representará un obstáculo para este sector de la población al momento de involucrarse al campo laboral; el aumento de la tasa migratoria en adolescentes y jóvenes en búsqueda de alternativas de vida, creadas desde los supuestos, que les genera un proyecto de vida en la cual la relación con la escuela queda redefinida sustantivamente a un mero requisito previo a su partida; la incertidumbre de las familias y la consecuente vulnerabilidad social afecta las condiciones materiales de vida de estos jóvenes y, al mismo tiempo, diluye la posibilidad de valorar a la escuela como un camino de movilidad social ascendente; los cambios globales de las sociedades contemporáneas, que requieren de más y nuevos conocimientos, de una capacidad continua de aprendizaje y de adaptación a las nuevas tecnologías, que marcan las exclusiones entre los que tienen acceso a un tipo de formación bajo estos indicadores con los que no tienen acceso a ella.

A partir de los factores que intervienen en el binomio educación-trabajo, podemos preguntarnos: ¿Qué tipo de inserción laboral logran los jóvenes a partir de su educación y de las credenciales acumuladas a su paso por las instituciones educativas? ¿Cuáles son las aspiraciones laborales de este sector de la población y cuáles son las opciones de trabajo en su contexto? ¿Qué tipo de formación alternativa existe y su viabilidad en la región? Estas preguntas organizan la mayor parte de los análisis que se realizan sobre la relación

entre educación y mercado de trabajo. Las respuestas no son sencillas, porque son muchos los factores que intervienen, pero el panorama adquiere mayor claridad si se empiezan a generar alternativas desde los individuos, el contexto social, económico y cultural en que la relación educación-trabajo se establece.

Bibliografía

- Bartolomé, A. (2006), *Procesos interculturales, antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores.
- Calderón, F. (2006). *Ciudadanía, educación y nuevas tecnologías, el desafío de enseñar a innovar*. Buenos Aires: PNUD.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Garza, B. (1997). *Políticas lingüísticas en México*, México, Distrito Federal: La Jornada.
- Ortiz, I. (2007). *Estado situacional educativo de los jóvenes de la Costa Chica Oaxaca*. México: World Vision.
- Palos, J. (1993). *Educación para el futuro: temas transversales del currículum*. España: Desclée De Brouwer.
- UNESCO. (2006). *Informes sobre las tendencias sociales y educativas en América Latina, 2006*. Buenos Aires: UNESCO.

Referencias

- ¹ Irving Ortiz López, Lic. Ciencias de la Educación (ITESO), Proyectos de investigación relevantes: "Resiliencia en niños y jóvenes en situación de calle" (Guadalajara); "Los elementos educativos de la comunalidad Tojolabal hacia una etnogénesis" (Chiapas) y "Estado situacional educativo de los jóvenes de la Costa Chica" (Oaxaca). Experiencia laboral en: Investigación, evaluación de impacto social, planeación estratégica y docencia.
- ² Palos, José, *Educación para el futuro: temas transversales del currículum*, Desclée De Brouwer, España, 1993, Pp. 9
- ³ UNESCO, *Informes sobre las tendencias sociales y educativas en América Latina, 2006*, UNESCO, Buenos Aires, Argentina, 2006, Pp. 11
- ⁴ UNESCO, *Informes sobre las tendencias sociales y educativas en América Latina, 2006*, UNESCO, Buenos Aires, Argentina, 2006, Pp. 28
- ⁵ UNESCO, *Informes sobre las tendencias sociales y educativas en América Latina, 2006*, UNESCO, Buenos Aires, Argentina, 2006, Pp. 57
- ⁶ Calderon, Fernando, *Ciudadanía, educación y nuevas tecnologías, el desafío de enseñar a innovar*, PNUD, Buenos Aires, Argentina, 2006, Pp. 38



La evolución de las escuelas de negocios, un nuevo modelo de aprendizaje

“...en los últimos cinco años, se ha podido constatar cómo en Estados Unidos ha disminuido la matrícula en escuelas de negocios, y asimismo, ver cómo ha crecido esta matrícula en regiones como Europa y Asia, principalmente...”



Por: **Héctor Daniel Smith Tovar**

Docente de Mercadotecnia, Universidad del Valle de Atemajac, Campus Guadalajara.

La evolución de las escuelas de negocios, un nuevo modelo de aprendizaje

Resumen

El tener una licenciatura ya no es garantía de un buen puesto; en algunas ocasiones, inclusive ni de conseguir un buen empleo (como en el caso de México); afirmación que me ha tocado escuchar desde hace ya algunos años. Hoy en día se necesita contar con una maestría, y qué mejor si ésta es ofrecida por una escuela de negocios reconocida.

The evolution of business schools, a new learning model

Abstract

Having a bachelor's degree no longer guarantees a good job position. On occasions, it does not even get you a job (as it happens in Mexico): a statement that I have been hearing for several years. Today you need to have a Master's Degree and even better if you obtain it from a renowned business school.

L'Évolution des écoles de commerce, un nouveau modèle d'apprentissage

Résumé

Avoir une licence n'est plus une garantie d'obtenir un bon poste parfois ni même de trouver un bon travail (comme c'est le cas au Mexique). C'est là l'affirmation que j'ai eu l'occasion d'écouter depuis quelques années déjà. De nos jours il faut avoir une maîtrise et ce d'autant plus si elle est délivrée par une école de commerce reconnue.

La nueva economía basada en la sociedad del conocimiento ha cambiado el mundo en que vivimos, y sobre todo, en el ámbito de los negocios. Hoy en día es más valorada e importante la colaboración entre las personas y organizaciones; y ¿qué sería si los negocios cambian, pero los posgrados que perfeccionan a los dueños, directores y gerentes no lo hacen?

Pues, aunque parezca increíble, algunas escuelas de negocios no han realizado esta adaptación y evolución; sólo las escuelas líderes de Norteamérica y Europa y muy pocas en Asia y Latinoamérica (se pueden contar con los dedos de las manos) lo han realizado completamente. Aunque es cierto que las escuelas de negocios se preocupaban por la currícula, los profesores, las instalaciones, los programas de intercambio y los cursos con otras escuelas de negocios, hoy en día se están focalizando en hacer expertos a sus alumnos en ciertas áreas como: emprendedores, dirección general, educación ejecutiva, manufactura, servicios, mercadotecnia o finanzas, por mencionar algunas.

Lo cierto es que, dependiendo de la región, las escuelas han optado por centralizarse en distintos tipos de perfiles a desarrollar en sus flamantes alumnos; dada esta circunstancia, analizaremos el desarrollo, problemática y, sobre todo, la evolución de algunas instituciones, y nos cuestionaremos cuál deberá ser el

futuro para estos recintos de creación e investigación de conocimientos, habilidades y actitudes.

Una escuela de negocios debe:

Generar procesos de aprendizaje, lo cual comprende:

- Contar con un enfoque donde todos aprendan
- Dar una opción para las personas que buscan un cambio de carrera, principalmente enfocado a la administración.
- Personas que buscan conocimientos, ya que estos tienen hoy en día una vida útil aproximada de 4 a 5 años.

Generar habilidades

- Para negociar con gente difícil
- Para administrar proyectos complejos
- Desarrollar un sentido humano y de responsabilidad social corporativa
- Olvidarse del pasado y predecir con poca información
- Jugar con estrategias y tomar decisiones de alto riesgo

Generar y enriquecer juicios:

- Capacidad de juicio
- Enseñar a ser coproductores con otras instituciones y organismos

En resumen, deben apoyarse en conocimientos, competencias, y así, modificar creencias.

Las escuelas de negocios no son nuevas, aunque a últimas fechas han tenido un crecimiento importante; estas instituciones ya tienen más de 120 años en el mercado, he aquí una breve línea cronológica:

- A partir de 1830 y 1840, surgen las primeras escuelas de comercio en los Estados Unidos.
- Desde 1880, y hasta el inicio del siglo XX, estas escuelas de comercio comenzaron a ser remplazadas y complementadas por las primeras escuelas empresariales como:
 - En 1881, la Wharton School of Business, fundada por Joseph Wharton en la Universidad de Pensilvania; está considerada como la primera escuela de negocios del mundo;
 - Seguirían al poco tiempo instituciones como la University of Chicago Graduate School of Business (segunda escuela más antigua de EEUU);
 - En 1882, la primera escuela de comercio europea École des Hautes Études Commerciales (HEC) en Francia;
 - En Suiza, en 1898, se fundó la 'University of St. Gallen for Business Administration, Economics, Law and Social Sciences';
 - En 1895 se creó la London School of Economics and Political Sciences;
 - Posteriormente, Tuck School of Business, de Dartmouth. (1900);
 - Luego, la Universidad de Harvard en 1908 (Harvard Business School), creadores de las siglas MBA (Master in Business Administration);
 - También en ese año en Suecia aparecía Stockholm School of Economics;
 - Posteriormente, la Northwestern University School of Commerce (hoy en día conocida como Kellogg School of Management);
 - En México, en 1947, la Escuela de Administración de Negocios del ITAM; ya en 1964, es creado el programa de graduados en administración por el Tecnológico de Monterrey (con un donativo de un millón de dólares); posteriormente, en 1995 evoluciona a la EGADE como escuela de negocios.

Las escuelas de negocios están enfocadas principalmente a un grupo de egresados universitarios que buscan, entre otras cosas, ocupar puestos

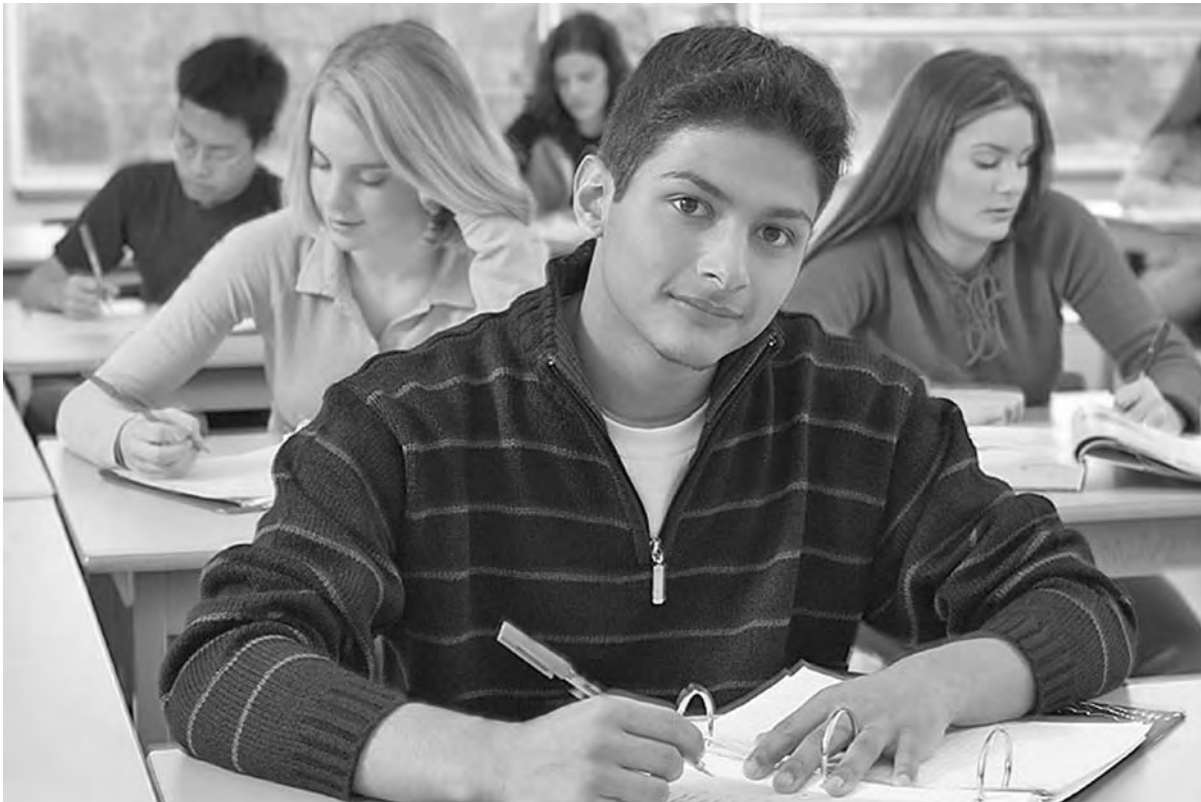
directivos dentro de las organizaciones, y lo que básicamente aprenden dentro de estas instituciones son conocimientos, habilidades y actitudes, para desarrollarse en áreas estratégicas de la empresa. A partir de estas características, las escuelas de negocios han venido sufriendo continuas adaptaciones y evoluciones a sus esquemas de operación y programas ofrecidos. Y el perfil debe depender de la etapa, madurez, tipo de alumno, potencial, etcétera, que cada alumno tenga en su haber.

Así pues, Harvard fue la primera universidad que, en la década de los años 20, le da un nombre específico a su programa de administración: *MBA (Master in Business Administration)*, otorgándole así una identidad a su programa; posteriormente en la misma línea, en 1943, la Escuela de Negocios de la Universidad de Chicago (Chicago GSB) diseñó un MBA que buscaba ofrecer un programa distinto a lo que a la fecha se venía impartiendo. El proyecto se enfocaba a dar respuesta a las necesidades específicas de ejecutivos con experiencia en puestos de dirección, que más que teoría, buscaba una mayor practicidad para aplicarla en los negocios. Así nació el EMBA o maestría ejecutiva en administración.

Ahora bien, como todo producto o servicio, en su curva de aprendizaje y evolución, las escuelas de negocios comenzaron a presentar una lista de altibajos, dentro de los cuales encontramos principalmente dos estudios publicados entre 1959 y 1960 en los Estados Unidos por dos fundaciones: la Carnegie y la Ford, argumentando en contra de los posgrados en administración en Norteamérica; dichos estudios calificaban a las escuelas de negocio en centros de formación profesional llenos de estudiantes no calificados y profesores poco instruidos en su campo de enseñanza; así mismo, de poca actividad investigadora y sin experiencia real en el mundo de los negocios. Dichas fundaciones abogaron en sus reportes por un enfoque mucho más científico del estudio de la dirección empresarial.

Posteriormente, años más tarde, se revirtió esta situación y acusó a la mayoría de las escuelas de negocios de tener o provocar exactamente lo inverso: programas basados únicamente en la teoría que dejaban por un lado la experiencia de sus profesores en el área profesional y de consultoría. A

Estas instituciones
ya tienen más de
120 años en el
mercado



todo esto y a pesar de haber tocado los extremos del péndulo, a principios de la década de los 70, en los Estados Unidos se graduaban cada año en algunas escuelas de negocios más renombradas hasta poco más de 25,000 alumnos; en el año 1981, el número de graduados llegaba a alcanzar los 80,000; en la actualidad son aproximadamente cerca de 120,000 personas quienes se gradúan anualmente, y un millón cada 10 años, según Henry Mintzberg.

Otro problema por el cual atravesaron las escuelas de negocios en Norteamérica fue que desde finales de la década de los 80, el clásico modelo educativo que utilizaban mostraba signos de saturación y, particularmente, pérdida de atractivo en lo que respectaba a los MBA. Esto causó que esta maestría fuera percibida por muchos como un *commodity*; circunstancia que algunos expertos en el área consideran que no aplica, ya que no es lo mismo estudiar en Stanford que en alguna otra escuela de negocios, aunque el contenido del programa parezca similar.

Es importante mencionar que en 1992, la escuela de negocios de Thunderbird (*School of Global*

Management) se convirtió en la primera escuela con sedes permanentes en tres continentes: América, Asia y Europa (hoy en día tiene locaciones en: Glendale, Arizona; Beijing, China; Geneva, Suiza; Monterrey, México; Moscú, Rusia, y Praga, República Checa), situación que muchas otras escuelas han venido emulando, debido a la globalización de operaciones y tendencias del mercado (*Think global, Act local*).

Las escuelas de negocios fueron sacudidas también por las publicaciones del profesor Henry Mintzberg (<http://www.henrymintzberg.com/>), quien en 2004, con su libro *Managers, Not MBAs*, desacredita la idea *incuestionable* de que una Maestría en Administración es un programa imprescindible para personas en camino de convertirse en directores de empresas. Según este experimentado profesor de Administración de la escuela de negocios de la Universidad de McGill en Canadá, el primer error en el que suelen caer algunas escuelas de negocios es en la equivocada selección de alumnos. “Esto, debido a que en muchos de los casos estos jóvenes profesionistas son sumamente ambiciosos e impacientes, además de que cuentan con poca experiencia en sus carreras profesionales”; así también, estos jóvenes profesionistas entran a las

escuelas de negocios (o no se sabe si dentro de ellas), donde se convence de que saldrán de su programa MBA como el director que toda empresa requiere y sabiéndolo todo.

Sin embargo, en su libro, Mintzberg reconoce un aspecto importante que las escuelas de negocios poseen, y que es una enorme red de contactos (*networking*) y de ex alumnos en puestos de gran importancia, que siempre estarán dispuestos a ofrecer a sus colegas de universidad los mejores puestos laborales y contactos empresariales. Así mismo, reconoce también que uno de los principales atractivos de las mejores escuelas de negocios es el proveer a sus alumnos con centros de vida y carrera. Así como también el acceso a su plantilla docente (PhD), que según varios directores de escuelas de negocios (entrevistados para este caso), es el activo más importante dentro de una escuela de negocios.

En otra vertiente, en 2004, la NAFSA (*Association of International Educators*), con otras asociaciones educativas de Norteamérica, confirmó la tendencia a la baja de inscripciones en las escuelas de negocio. El reporte informa que las inscripciones durante ese periodo habían bajado entre un 15% y un 20% con respecto al año 2003. En el mismo reporte se informa que la GMAT (*Graduate Management Admission Test*), el examen de admisión más utilizado por las escuelas de negocios, también registró durante ese año un descenso de 17.5% en inscripciones.

Con todos estos acontecimientos, en los últimos cinco años, se ha podido constatar cómo en Estados Unidos ha disminuido la matrícula en escuelas de negocios, y asimismo, ver cómo ha crecido esta matrícula en regiones como Europa y Asia, principalmente, así como también en menor medida en América Latina. Según datos de *EMBA Council*, la proporción de estos programas fuera de Estados Unidos ha pasado a ser del 29%, en 2003, al 47% en 2005. Y los últimos datos indican que esta tendencia seguirá así en los próximos años.

Los programas para ejecutivos (tanto abiertos, como los diseñados a medida para empresas) se han convertido en un rubro clave para las escuelas de negocios. Tal es su importancia que para algunas escuelas ya supone más del 20% al 50% de sus ingresos.

En la misma vertiente, ratificando dichas tendencias de diversidad en programas y escuelas fuera de los Estados Unidos, la EFMD (*The European Foundation for Management Development*), principal organismo europeo de certificación e investigación de escuelas de negocios, en el año 2008 es la primera vez que un director de una escuela de negocios latinoamericana, en este caso orgullosamente de México, es elegido presidente de su Consejo (Dr. Jaime Alonso Gómez, decano de EGADE del Tecnológico de Monterrey).

Ya en nuestra región, según un estudio presentado por AACSB (*The Association to Advance Collegiate Schools of Business*) y *Global Guide to Management Education* en el 2006, en México existen más de mil escuelas de negocios, lo que coloca a nuestro país en el 5°. lugar a nivel mundial, sólo por debajo de Estados Unidos con 1,500, China con 1,396, Filipinas con 1,127, e India con 1,100. De ahí que muchas personas consideren al MBA un *commodity*. Argentina cuenta con 69 escuelas, Chile con 60 y Venezuela con 15.

Otro rubro a cuidar por parte de las escuelas de negocios es la creación de material de investigación, reportes, casos, libros (*Publishing*), y últimamente simuladores, ya que ellos representan la actividad investigadora y generadora de conocimientos de su planta docente; por ejemplo, para Harvard, este rubro representó 32% de sus ingresos en 2007, el porcentaje más alto de los componentes que conforman sus ganancias anuales (donativos 23%, educación ejecutiva 23%, colegiatura del MBA 19%, renta de casas y departamentos y otros 3%).

Para concluir, he aquí el *slogan* que maneja Harvard en sus programas de educación ejecutiva desde 2007: “Las grandes mentes piensan parecido... y ese, es el problema”; sin duda el mensaje es claro: La diversidad es vital (tanto de perfiles, nacionalidades y antecedentes profesionales) para el excepcional desarrollo de un programa de posgrado. Asimismo, nos dice, si una institución no provee una experiencia de aprendizaje enriquecedora e intensa y que otorgue programas que propicien la coautoría del aprendizaje, guiados por su facultad y desarrollo global, deberíamos pensar dos veces adónde ingresar a cursar nuestro programa de posgrado. ☺

“Las grandes mentes piensan parecido... y ese, es el problema”



La aplicación del examen EGEL Ceneval y su proceso de aprendizaje en la carrera de Ingeniería Industrial en la Universidad del Valle de Atemajac campus Guadalajara

“Cabe hacer mención que este examen es aplicable tanto para instituciones públicas como para privadas. En este contexto, aunque se sabe (Ceneval, 2007) que hay más instituciones participantes privadas que públicas, el número de alumnos procedentes de estas últimas sigue siendo mayor”.

Por: **Lucrecia Santiago Luna**

Docente del departamento de Sistemas e Industrial, Universidad del Valle de Atemajac.

Francisco E. Navarrete Báez

Docente e Investigador del departamento de Sistemas e Industrial, Universidad del Valle de Atemajac.

La aplicación del examen EGEL Ceneval y su proceso de aprendizaje en la carrera de Ingeniería Industrial en la Universidad del Valle de Atemajac campus Guadalajara

The application of the EGEL Ceneval exam and the learning process within the Industrial Engineering career at the University of Valle de Atemajac Guadalajara campus

L'application de l'examen EGEL Ceneval et son processus d'apprentissage dans la formation d'ingénieurs industriels à l'université « Del Valle de Atemajac »

Resumen

Este ensayo pretende mostrar cómo ha sido el proceso de aprendizaje del desarrollo del Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL) que aplica el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) a los alumnos de la carrera de Ingeniería Industrial en la UNIVA Guadalajara, desde su primera aplicación en septiembre de 2001 hasta la fecha. Cómo se han desempeñado, a través de la inferencia estadística, los distintos grupos comparados a nivel nacional; cuántos alumnos han acreditado y qué resultados se han obtenido dentro de las cuatro áreas básicas que componen dicha evaluación. Por último, se analiza qué camino procede para la dirección de esta carrera, con la intención de seguirlo manteniendo en los buenos niveles que se tienen hasta hoy.

Abstract

This paper hopes to show how the learning process has been able to develop through the General Exam for Bachelor of Arts and Science graduates which the National Exam for Higher Education Center applies to students of Industrial Engineering at the University of Atemajac (UNIVA) in Guadalajara starting from its first application in September 2001 until now. As shown in the statistics, the groups have been compared nationally, and show the results obtained within the four basic areas which are part of the evaluation. Finally, we analyze the roads open to this career so that it can continue to have the high levels it has obtained up to now.

Résumé

Cette étude se propose de montrer le processus d'apprentissage de l'Examen Général pour l'Obtention de la Licence (EGEL) depuis son introduction jusqu'à ce jour. Cet examen est appliqué par le Centre National d'Évaluation pour l'Éducation Supérieure (Ceneval) aux élèves de la carrière d'ingénieur industriel à l'UNIVA. L'interprétation des statistiques permet de déterminer le comportement des différents groupes au niveau national, le nombre d'élèves promus, et les résultats obtenus dans les quatre domaines fondamentaux qui constituent cette évaluation. Cette étude s'achève par une analyse de la direction à suivre pour maintenir le niveau satisfaisant de cette formation universitaire.

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) es un organismo que surge (Ceneval, 2006) en el año de 1994 con la finalidad de evaluar a los egresados de educación superior. Este organismo sólo evalúa a las personas, no así a los programas de estudios, ni a las instituciones. Usando instrumentos estandarizados y comunes, realiza las evaluaciones de cada persona en dos modalidades: Exámenes Nacionales de Ingreso (EXANI), y Exámenes Generales para el Egreso de la Licenciatura (EGEL). Este ensayo sólo analizará estos últimos.

Los EGEL evalúan los conocimientos indispensables que debe tener un recién egresado.

Mientras que en el año 2004 se aplicaba este examen EGEL a 22 licenciaturas, para el 2008 ya se aplica en 33 licenciaturas, entre ellas, la de Ingeniería Industrial, que será nuestro caso de estudio.

Otras licenciaturas que también lo aplican, y en gran medida, son: Contaduría, Administración, Derecho y Medicina, entre otras.

Desarrollo del examen EGEL Ceneval

En general, el examen EGEL Ceneval se divide en cuatro áreas de acuerdo con su disciplina: Ciencias Biológicas y de la Salud, Ciencias Económico-Administrativas, Ciencias Sociales y Humanidades, e Ingenierías y Tecnologías.



La tendencia del Ceneval, de acuerdo con sus lineamientos internos (2007), es abrir esta opción a más carreras y llegar a más instituciones de educación superior, ya que ha probado ser un instrumento objetivo y de amplio reconocimiento a nivel nacional.

El EGEL es un examen o prueba *criteria*, es decir que tiene como referencia para la calificación un estándar o criterio fijado por un grupo de expertos denominado consejo técnico, integrado por personas de instituciones de educación superior de todo el país, que poseen un amplio reconocimiento en cada disciplina.

La forma de evaluar consiste en que el sustentante es calificado en función de si satisface o no los criterios establecidos.

Algunas instituciones de educación superior, entre ellas la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA), y específicamente la licenciatura en Ingeniería Industrial, utilizan los EGEL como opción de titulación de sus estudiantes.

Esta es una de las muchas alternativas permitidas por la Secretaría de Educación Pública con las que los estudiantes de Ingeniería Industrial pueden titularse, ya

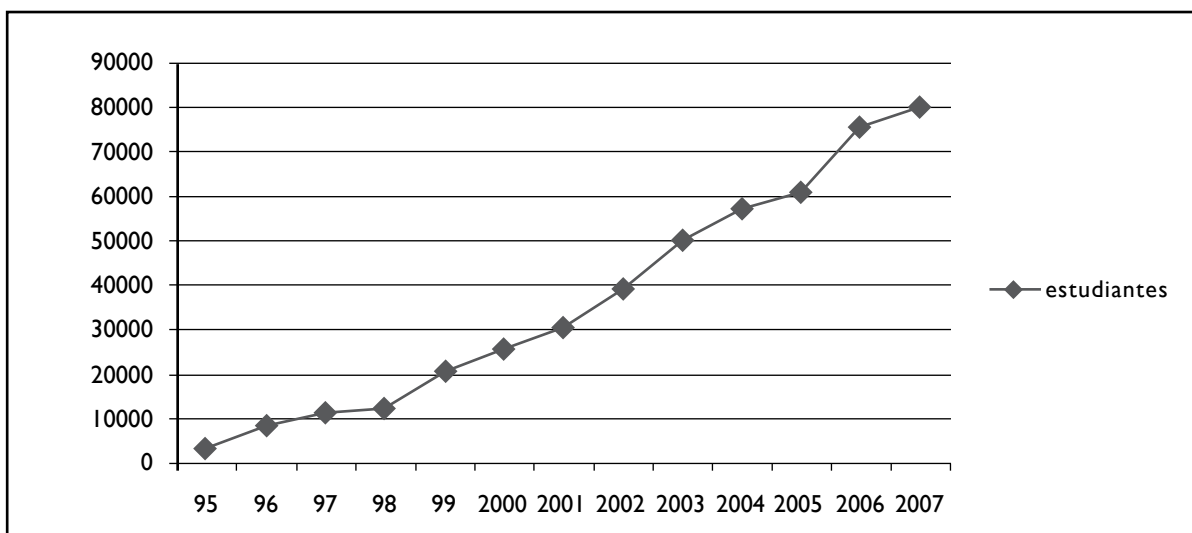
que por medio de este instrumento se obtiene una evaluación externa, individual, acumulativa y objetiva de los resultados de los conocimientos adquiridos durante el periodo de los sustentantes en la misma UNIVA.

El número de egresados que presentan el EGEL se ha incrementado de manera considerable con el paso del tiempo. De acuerdo con los datos proporcionados por el mismo Ceneval (2007), el número de sustentantes para el año 2007 fue de 79,826 personas; comparado con los 234 sustentantes del año de 1994, podemos ver cómo ha ido creciendo su demanda y el interés de muchas instituciones educativas por su importancia y difusión. La gráfica I nos muestra el número de sustentantes que han participado año por año.

El número de egresados que presentan el EGEL se ha incrementado de manera considerable con el paso del tiempo

En el caso específico del examen EGEL para la Licenciatura en Ingeniería Industrial, podemos ver también que el número de sustentantes ha seguido una tendencia similar. Con base en datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2007), el primer año en que se aplicó el examen EGEL en esta carrera fue 2000, con tan sólo 78 personas, pero en cambio para 2007, el número se incrementó

Gráfica I. Número de alumnos sustentantes a través de los años



Fuente: Reporte CENEVAL, 2007.

a más de cuatro mil trescientas personas, y en 2008 rebasó las cinco mil. La gráfica 2 nos muestra el número de sustentantes de esta carrera por año.

Para acreditar el examen EGEL Ceneval, en el caso de la carrera de Ingeniería Industrial, se necesita tener una calificación mínima de mil puntos. El rango de evaluación va desde 700 puntos como mínimo hasta 1,300 como máximo. Se considera de un desempeño satisfactorio a los alumnos que hayan obtenido calificación de 1,000 a 1,149, y para tomarlo como un desempeño sobresaliente, se deben obtener al menos 1,150 puntos.

Cabe hacer mención que este examen es aplicable tanto para instituciones públicas como para privadas. En este contexto, aunque se sabe (Ceneval, 2007) que hay más instituciones participantes privadas que públicas, el número de alumnos procedentes de estas últimas sigue siendo mayor. Por ejemplo, para el año 2002 se presentaron 29,057 alumnos de instituciones públicas, versus 9,916 alumnos de instituciones privadas, o sea, casi el 75% de alumnos que sustentan este examen siguen procediendo de instituciones públicas.

El examen EGEL Ceneval en la carrera de Ingeniería Industrial

Como se ha mencionado, este examen comenzó a nivel nacional en el año 2000, y hasta la fecha, se

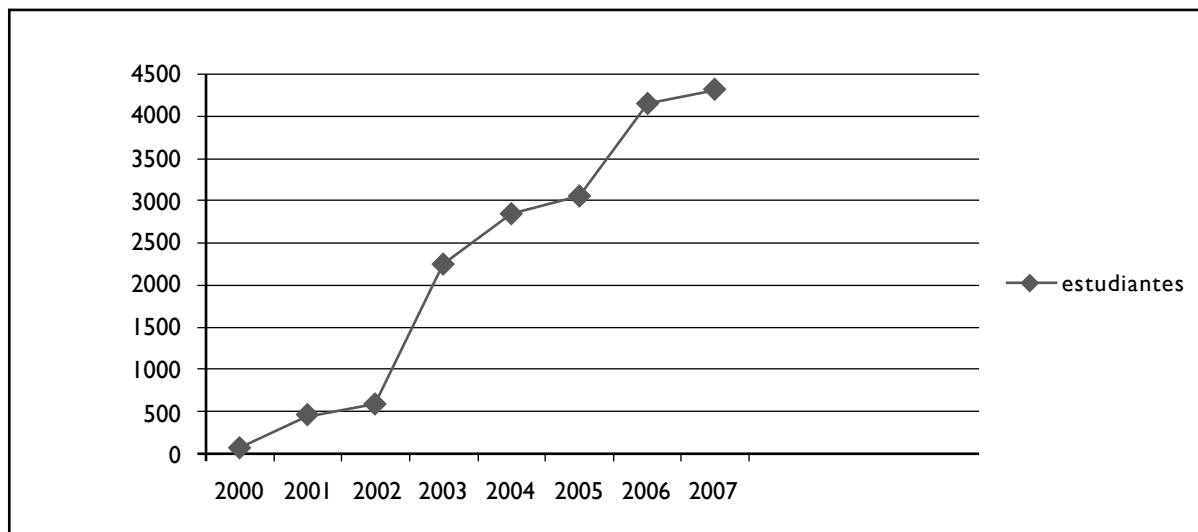
han presentado, de acuerdo con los mismos datos proporcionados por el Ceneval (2007), 66% de hombres y sólo 34% de mujeres, colocando a la carrera de Ingeniería Industrial en la tabla media de género de sustentantes, encabezada por la carrera de Ingeniería Mecánica Eléctrica, con casi 97% de hombres, y antagónicamente, la carrera de Enfermería con 90% de mujeres sustentantes.

Incluso con la tendencia, común en muchas instituciones, privadas o públicas, de utilizar el examen EGEL Ceneval como opción de titulación, los resultados a nivel nacional para la carrera de Ingeniería Industrial no han sido del todo satisfechos, ya que, de acuerdo con datos de la ANUIES (2003), sólo 41% ha aprobado dicho examen.

Por esa misma razón, sólo 6.4% del total de los egresados elige esta opción, ya que el examen es muy completo y abarca todos los temas vistos en la carrera, lo que hace que la institución sea competente en las cuatro áreas básicas, y no sólo en una o dos, como usualmente se les reconoce.

A partir del año 2006, el examen EGEL Ceneval para la carrera de Ingeniería Industrial se realiza en dos días y se compone de un total de 282 reactivos, distribuidos como lo muestra la siguiente tabla:

Gráfica 2. Número de personas sustentantes de Ingeniería Industrial



Fuente: Reporte CENEVAL, 2007.



Tabla 1
Composición del Examen EGEL Ceneval
para Ingeniería Industrial

Área	# reactivos	%
C.B.	52	18.4%
F.I.I.	113	40.1%
A.I.I.	78	27.7%
C.S.H.	39	13.8%
	282	100%

Fuente: Reporte Ceneval, 2007.

Las áreas elementales a evaluar se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2
Áreas elementales a evaluar en el examen EGEL Ceneval
para Ingeniería Industrial

Áreas:	CB = Ciencias Básicas
	FII = Fundamentos de Ingeniería Industrial
	AII = Aplicaciones de Ingeniería Industrial
	CSYH = Ciencias Sociales y Humanidades

Fuente: Reporte Ceneval, 2003.

Para concluir el análisis general de este examen, diremos que del 41% de estudiantes que lo aprueban, sólo 4.5% lo hace con desempeño sobresaliente, es decir, por arriba de los 1,150 puntos.

Operacionalización de la aplicación del EGEL Ceneval en la UNIVA

El Departamento de Ingeniería Industrial de la UNIVA, desde el año 2001, incorpora el Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL) a sus alumnos próximos a egresar, con los objetivos de realizar arreglos a los contenidos temáticos de las materias, medir la pertinencia del programa y acceder a la ruta de la acreditación de la carrera de Ingeniería

Industrial por parte del Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C. (CACEI, 2003). Revisando sus indicadores, en el punto número diez, referente a Resultados e Impacto, el CACEI solicita información en relación con los mecanismos para mejorar la eficiencia terminal del programa, además de contar con estrategias y mecanismos para mejorar su eficiencia terminal.

Otro punto importante, señalado por CACEI, es el referente a las opciones de titulación, que deberán ser lo suficientemente variadas y eficientes para lograr que se titule el mayor número posible de egresados, y señala que si el porcentaje promedio de titulados con respecto a los egresados es bajo, deberá haber programas específicos destinados a incrementar la titulación.

Para esto, la dirección de la carrera de Ingeniería Industrial, en conjunto con las academias que la integran, ha decidido incluir dentro de la materia de Tópicos de Actualización en Ingeniería Industrial, que se imparte en el último cuatrimestre del plan de estudios, como actividad, la presentación del examen EGEL que aplica Ceneval, aunado a la finalización de su trabajo de investigación (tesis). Esto tiene como objetivo que al terminar su plan de estudios, haya dos opciones de titulación: por trabajo de investigación o por la acreditación del examen EGEL Ceneval. Si el egresado no obtiene los 1,000 puntos para su titulación por EGEL Ceneval, tendrá la opción de hacer la defensa de su tesis, en un periodo de tiempo más corto; pero a su vez obliga a todos los estudiantes a que, como requisito para egresar, sustenten este examen (lo acrediten o no).

Un indicador muy relevante para CACEI es el número de egresados del programa de Ingeniería Industrial que hayan presentado el Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL), que aplica el Ceneval en el área de la Ingeniería.

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval, 2004) se ha ocupado de identificar y evaluar las competencias profesionales y ocupacionales de la población mexicana, así como de certificar las competencias laborales.

Del 41% de
estudiantes que
lo aprueban, sólo
4.5% lo hace
con desempeño
sobresaliente

Los exámenes del Ceneval no son obligatorios: se desarrollan de manera independiente y adicional a las funciones que en materia de evaluación realizan las propias autoridades e instituciones educativas, de manera que corresponde a cada institución decidir si utiliza los servicios del Ceneval y determinar cuáles serán sus efectos.

Muchas instituciones aprovechan los Exámenes Generales para el Egreso de la Licenciatura (EGEL) como requisito de titulación; otras acuden a ellos simplemente como instrumento de diagnóstico. Para el caso de la carrera de Ingeniería Industrial en la UNIVA, sí es obligatorio sustentarlo antes de egresar.

La UNIVA otorgó esta opción de titulación en el año de 1995, tras haber sido aceptada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en noviembre de 1994. Es señalada en la Reglamentación en la materia como: Titulación por Examen General de Conocimientos vía Ceneval.

Sus objetivos principales (UNIVA, 2004) son: elevar la eficiencia terminal, al medir la calidad profesional de sus egresados, además de ofrecerle la posibilidad de obtener su titulación tan pronto egrese, y reconocer la calidad en la formación de la universidad a través de sus egresados que tengan cuando mucho tres años de haber terminado su preparación universitaria, constituyéndose en una verdadera oportunidad para que las universidades revisen sus programas académicos y los planes de estudio que ofrecen.

El objetivo de esta opción de titulación es determinar en qué medida los egresados de la Licenciatura en Ingeniería Industrial cumplen con los objetivos académicos de cada área de conocimiento del perfil de egreso, preparado por el Consejo Técnico del EGEL, así como conocer su nivel académico dentro del contexto nacional.

Este examen evalúa el rendimiento académico de los sustentantes con respecto a los conocimientos, habilidades y destrezas considerados necesarios y básicos de la ingeniería, es decir evalúa el dominio



Este examen proporciona a los sustentantes información objetiva acerca del nivel de su formación y contribuye a la evaluación de la calidad de la educación superior

que poseen con respecto a las áreas fundamentales del conocimiento de esta disciplina.

Este examen proporciona a los sustentantes información objetiva acerca del nivel de su formación y contribuye a la evaluación de la calidad de la educación superior, ya que proporciona información útil para mejorarla.

Resultados obtenidos del examen EGEL Ceneval en la carrera de Ingeniería Industrial en la UNIVA campus Guadalajara

La carrera de Ingeniería Industrial de la UNIVA, campus Guadalajara, comenzó a participar en esta experiencia en septiembre de 2001, cuando un solo estudiante eligió esta opción. Se le dieron facilidades en cuanto a apoyo institucional del mismo, y



afortunadamente los resultados fueron satisfactorios, acreditando el mismo con un total de 1,019 y un desempeño destacado. La segunda experiencia fue hasta noviembre de 2002, donde se presentaron ocho alumnos, acreditándolo cinco de ellos. Dos semanas después, otros once alumnos sustentaron el examen y consiguieron acreditarlo seis de ellos. A finales de ese mismo mes, dos alumnos más hicieron este examen en las instalaciones de la Universidad de Guadalajara, no corriendo con la misma suerte. Fue hasta marzo de 2003, cuando otro grupo de seis personas se presentó, acreditándolo sólo 2 de ellos.

A partir de esta fecha, el proceso se hizo en forma continua, obligatoria y sistemática, y se trató de colocar fechas con mucha antelación en cada cuatrimestre, para que así tuvieran más oportunidad de preparar dicho examen.

La sede de cada examen varía, ya que puede sustentarse en otra universidad de la ciudad de Guadalajara, o bien en las mismas instalaciones de la UNIVA. Actualmente este proceso está organizado por la Dirección de Innovación y Desarrollo Académico de la UNIVA y se procura que sea la sede en el mismo campus, gestionando con antelación ante las autoridades mismas del Ceneval, para que así se proceda.

La tabla 3 muestra el desarrollo de los alumnos que han sustentado el examen EGEL Ceneval y sus resultados hasta 2005. Es necesario comentar que, como se mencionó anteriormente, el esquema de aplicación cambió a partir del año 2006, en el que casi se duplicaron los números de reactivos y el tiempo de duración del mismo; por esa razón es conveniente separar los resultados obtenidos en estas dos etapas.

Tabla 3. Desarrollo a detalle de los exámenes de EGEL Ceneval en la carrera de Ingeniería Industrial UNIVA Guadalajara 2001-2005

Fecha	Total	Acreditados
02/09/01	1	0
03/11/02	5	0
05/11/02	6	1
07/03/03	2	0

Fuente: Desarrollo propio, 2008.

Fecha	Total	Acreditados
01/07/03	4	1
07/11/03	15	3
05/03/04	11	7
07/05/04	3	0
02/07/04	25	7
01/03/2005	25	6
02/05/2005	6	2
05/07/2005	12	5
05/09/2005	1	0
12/11/2005	29	17
Total	145	49

La tabla 4 nos muestra los resultados del examen EGEL Ceneval a partir de 2006, que es el esquema actual de aplicación, donde, a partir del año 2007 se incorporó a los alumnos del sistema semiescolarizado Impulso, ya que apenas habían egresado las primeras generaciones de esta modalidad de estudios. La tabla 5 lo muestra en forma separada.

Tabla 4. Desarrollo a detalle de los exámenes de EGEL Ceneval en la carrera de Ingeniería Industrial UNIVA Guadalajara 2006-2008

fecha	total	acreditados
01/03/06	13	3
01/11/06	27	6
03/03/07	7	0
05/07/07	23	7
05/11/07	35	0
05/03/07	13	1
08/07/08	22	6
14/11/08	17	4
total	157	27

Fuente: desarrollo propio, 2008.

Tabla 5
Desarrollo a detalle de los exámenes de EGEL Ceneval
En la carrera de Ingeniería Industrial UNIVA Modalidad
IMPULSO Guadalajara 2006-2008

fecha	total	acreditados
05/11/07	13	0
05/03/07	13	1
08/07/08	12	3
14/11/08	11	1
total	49	5

Fuente: desarrollo propio, 2008.

Discusión de resultados

De este cuadro podemos obtener varios resultados, ya que contamos con el desglose de cada etapa y tipo de programa. Algunas de sus interpretaciones las podemos ver a continuación:

Para la primera etapa de la aplicación de este examen 2001-2005, podemos observar que 34% de los alumnos acreditó dicho examen, aunque el número de sustentantes no fue muy elevado, por la naturaleza de su proceso; podemos observar que de cada tres alumnos que lo presentaron, uno lo acreditó, colocando a la UNIVA en un buen ranking de la media a nivel nacional, ya que según datos propios del Ceneval (2006), la acreditación media estaba en el orden del 25%.

Para el segundo esquema, que se implantó a partir de 2006 y es el vigente hasta la fecha, hemos podido observar que del total de los alumnos que sustentaron este examen, solamente lo acreditaron 18%. Este índice disminuyó casi a la mitad con respecto al esquema anterior, debido principalmente a que el número de reactivos en ciencias básicas aumentó, y que a partir de ahí se ha procedido a reforzar más intensamente esta área, a través de la actualización de nuestros planes de estudios.

Si hacemos un comparativo con la media nacional, podemos observar que para el año 2006, el total de alumnos (Ceneval, 2006) que presentó el examen fue de 4,160, y lo acreditaron 2,273 personas, o sea 54%; comparando con los nueve

alumnos de UNIVA que lo acreditaron, sólo 23% del total tuvieron resultados exitosos.

Lo mismo fue para el año 2007, en que a nivel nacional se presentaron 4,326 personas en total, y lo acreditaron 1,904, representando 44%, una disminución significativa con respecto al año anterior. En el caso particular de la UNIVA podemos observar que del total de alumnos que lo sustentaron, sólo 6% lo acreditó. Aquí debemos considerar que se incluyó, a manera de prueba piloto, a los alumnos de la primera generación del sistema semiescolarizado Impulso y donde era necesario validar por primera vez esta modalidad.

Para el año pasado, aunque no se tienen aún actualizados los datos de 2008 a nivel nacional por parte del Ceneval, podemos observar en forma particular que del total de alumnos que sustentaron este examen en la UNIVA, 21% lo acreditó, es decir, que se cuadruplicó el índice de aprobados con respecto al año anterior. Además, si sólo tomamos en cuenta al plan de estudios escolarizados, observamos que el año pasado, 38% de los alumnos lo acreditó, un aumento en este índice muy sustancial y que debe de estar muy cerca de la media nacional.





Con lo que respecta al programa semiescolarizado Impulso, por ser incipiente y que en él aún hay varios procesos que validar y otros que afinar por la misma naturaleza del programa, los datos arrojados aún son bajos con respecto a la media nacional, ya que sólo 11% de los sustentantes acredita este examen, pero es bastante significativo, ya que se ha podido contar con varios alumnos de este sistema que ya han acreditado este examen nacional, lo que lo hace un proceso sustentable de este plan de estudios pionero a nivel nacional.

De los resultados individuales de nuestros alumnos, podemos mencionar que dos de ellos obtuvieron puntajes por arriba de los 1,150, o sea, resultados denominados por el Ceneval como sobresalientes, y un tercero que alcanzó los 1,145 puntos y que fue de los más altos a nivel nacional en ese periodo de aplicación.

El Ceneval (2008) reconoce que, en promedio, sólo 4.5% del total de sus acreditados obtuvo la categoría de sobresaliente. En el caso de la UNIVA, la carrera de Ingeniería Industrial tiene un 4% de sus alumnos acreditados con testimonio sobresaliente, muy cercano a la media nacional.

Conclusiones

Dentro de este proceso de aprendizaje de la aplicación del EGEL Ceneval en la carrera de Ingeniería Industrial, podemos decir que inició como una prueba piloto con la intención de validar externamente la carrera misma y sus planes de estudio, pero, a través del tiempo, se pudo observar que al sistematizarse y oficializarse, los alumnos lo aceptaron como parte de su proceso formativo y que se empezaron a preparar con mucho tiempo de anticipación. La misma UNIVA ha procurado darle un seguimiento institucional al mismo, y tratarlo de hacer extensivo a otras carreras. Hoy en día ya está oficializado en el departamento de Ingenierías, donde hemos encontrado varios casos de alumnos que aunque no alcanzaron el puntaje para la titulación, realizan un segundo intento para acreditarlo, logrando en esta ocasión buenos resultados.

Es necesario y prioritario trabajar sobre aquellas áreas donde el alumno tuvo desempeños por debajo de los mil puntos. Ya se detectaron, a través de los reportes desglosados que emite el Ceneval, cuáles de las cuatro áreas en las que se divide este examen son



oportunidades de mejora y que deben apoyarse desde su raíz, a través del plan de estudios, la docencia y la tutoría que se imparten en esta Institución. Ha habido algunos resultados positivos en el último año, pero aún falta mucho más por hacer, y esas tareas están plasmadas en los objetivos de esta carrera, que está buscando su reacreditación oficial a nivel nacional. ☑

Bibliografía

- ANUIES (2004). Anuario 2003. México, Distrito Federal: ANUIES.
- CACEI (2002). *Estatutos para la acreditación de carreras a nivel licenciatura*. México, Distrito Federal: CACEI.
- Ceneval. (2004). *¿Hacia dónde vamos? Plan Estratégico 2003–2010*. México, Distrito Federal: Ceneval.
- Ceneval. (2004). *Reporte Ceneval 2003*. Revista *Este País*, de Marzo 2004.
- Ceneval. (2008). *Estadísticas anuales; resultados individuales de exámenes*. Disponible en www.ceneval.org.mx en enero de 2009.
- UNIVA. (2004). *Reglamentación de las Opciones de Titulaciones UNIVA*. Guadalajara: Universidad del Valle de Atemajac.



La etnografía educativa como método de intervención en la práctica docente

“En la investigación educativa, el primer nivel de interpretación se ve reflejado en la recuperación de la práctica docente por medio de registros escritos, grabaciones en audiocintas o en videocintas, la transcripción de los registros y su análisis”.



Por: **Juan José Rojas Delgado**

Licenciado en Informática por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Zamora. Maestro en Educación por la Universidad del Valle de Atemajac, Plantel Zamora. Docente Universitario de Informática y Educación. Encargado del Departamento de Cómputo en la Universidad del Valle de Atemajac, Plantel Zamora-Campus Jacona.

La etnografía educativa como método de intervención en la práctica docente

Resumen

El uso de la etnografía educativa representa una alternativa para que el docente pueda hacer una reflexión de su práctica, siendo él mismo el evaluador de su desempeño y de las situaciones que suceden en el aula. Es un proceso personal, donde la decisión de hacer este tipo de intervención debe ser del propio docente, que esté interesado en descubrir la verdadera dinámica de sus clases, que le permita conocer áreas de oportunidad y mejora en las que puede hacer algo, de tal forma que pueda desarrollarse y evolucionar.

Educational ethnography as an intervention method used in teaching practice

Abstract

The use of educational ethnography offers an alternative for the teacher who wishes to reflect on his or her practice, since it evaluates performances and situations within the classroom. It is a personal process and the decision to make this type of intervention should be left up to the teacher himself/herself. Studying the true dynamics of a class will allow them to discover opportunities for development and growth.

L'ethnographie éducative utilisée comme méthode d'intervention dans la pratique de l'enseignant

Résumé

Le recours à l'ethnographie éducative est une alternative qui permet à l'enseignant de faire une réflexion sur sa pratique professionnelle procédant lui-même à l'évaluation de sa tâche et des situations qui se présentent dans la salle de classe. La décision de recourir à ce type d'intervention doit être prise par le propre enseignant qui souhaite découvrir la véritable dynamique de ses classes, ce qui lui permettra de connaître les domaines à améliorer pour progresser et évoluer dans son travail.

Para algunos profesores, la investigación educativa parece no tener razón de ser, debido a que gran parte de las ya realizadas no han sido desarrolladas por catedráticos, sino que se han originado en otras disciplinas como la psicología, la sociología y la filosofía.

La situación ideal es que los docentes sean los mismos investigadores, ya que son quienes conocen las necesidades y los problemas que se tienen en los contextos educativos, debido a que los viven día a día¹.

Los profesores pueden utilizar las técnicas etnográficas para estudiar la motivación y el aprendizaje de los alumnos, aplicarlas en la evaluación y en el desarrollo de su carrera y de su trabajo².

Miguel Martínez define a la etnografía de la siguiente manera:

Etimológicamente, el término etnografía significa la descripción (gráf) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethnos)[...], podría

ser una nación, un grupo lingüístico, una región o una comunidad, [...] una familia, una institución educativa, un aula de clase, una fábrica, una empresa, un hospital, una cárcel, un gremio obrero, un club social, etc.³.

En nuestro caso se puede utilizar para estudiar la dinámica que se da en el aula de clase, donde se aplican diferentes estrategias y métodos que permitan lograr el aprendizaje significativo de los alumnos.

Peter Woods (1987) amplía la definición anterior al mencionar que, además, la etnografía hace este estudio o descubrimiento del grupo, sus comportamientos y creencias desde dentro del mismo.

El término deriva de la antropología y significa literalmente "descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos". Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo de una situación a otra. Trata de hacer todo esto desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo.⁴

Además, Woods menciona algunos estudios etnográficos que fueron localizados mientras enseñaba en los setenta:

1. Conflicto, choque o diferencia cultural, que obstaculiza la enseñanza por parte del maestro y el aprendizaje de los alumnos.
2. Semejanzas o puentes culturales entre el maestro y los alumnos a través del humor, el lenguaje y la actitud ante los alumnos.
3. Etiquetado de los alumnos, es decir, clasificarlos como “tontos”, “problemáticos”, “traviesos”, “perezosos” o “inmaduros”.
4. Crisis que altera el orden normal en el aula o en la escuela.
5. Interacciones importantes para la motivación de los alumnos, tanto favorables como desfavorables.
6. El estudio de un alumno en particular o de un grupo de alumnos.
7. Estudios de evaluación y supervisión de la enseñanza.
8. El lenguaje y otros medios simbólicos de comunicación.
9. La carrera del docente y su propia biografía.
10. El cambio en la escuela, las relaciones internas del personal, las relaciones con los padres de familia, la estructura escolar⁵.

Aun cuando la etnografía puede constituir una experiencia personal, es muy provechoso el trabajar con otras personas como colaboradores de la investigación, que apoyen en la vigilancia de las técnicas y métodos utilizados, en la observación de las sesiones de clase, en las entrevistas a los estudiantes, etcétera; trabajo interdisciplinario se pueden producir resultados más amplios que beneficien el conocimiento pedagógico y la experiencia docente⁶.

Al respecto de la etnografía y su relación con la educación, Adriana Piedad hace una aclaración:

En primer lugar me referiré a la etnografía, pero como metodología con ‘m’ minúscula [...], (metodología con ‘m’ minúscula) [...] la etnografía se entiende como un conjunto de técnicas para recolectar, analizar y presentar datos (observación participante, entrevista abierta, análisis cualitativo, descripción narrativa), y por otro lado (Metodología con ‘M’ mayúscula) la

etnografía se entiende más como procedimientos para la investigación socio-cultural, las cuales integran necesariamente técnicas con una perspectiva analítico-explicativa⁷.

El docente que investiga su propia práctica educativa utiliza la etnografía como recurso metodológico con *m* minúscula, acercándose a la realidad educativa dentro de marcos explicativos diferentes al enfoque socio-cultural que maneja la antropología.

El proceso de recuperación de la práctica docente inicia con el registro de dicha práctica, que se puede hacer con grabaciones en audiocintas, video u observaciones, para después analizarla y explicarla, auxiliándose de viñetas narrativas.

Algunas de las herramientas que se pueden utilizar para apoyar la investigación educativa mediante la etnografía son:

Observación participante. Técnica más usada por los etnógrafos para adquirir información.

- El investigador vive lo más que puede con las personas o grupos que desea investigar, compartiendo sus costumbres, estilos y modos de vida.
 - El investigador debe ser aceptado por el grupo.
 - Al participar en sus actividades cotidianas toma notas de campo, ya sea en el lugar de los hechos o tan pronto como le sea posible.
 - Conviene detallar las notas de campo el mismo día o al siguiente.
 - Después revisa las notas para completarlas, reorientando la observación e investigación⁸.
 - Se pueden utilizar grabaciones en video, audio o fotografías, para ayudar a la memoria. El recurso más utilizado es la grabación de audio.

Notas de campo. Son apuntes realizados durante el día, que permitan refrescar la memoria acerca de lo visto y que se desea registrar y elaborar notas más extensas escritas posteriormente, cuando se dispone de tiempo.

- Se puede acudir a la taquigrafía y abreviaturas para hacer estas anotaciones.

Trabajo
interdisciplinario
se pueden producir
resultados más
amplios que
beneficien el
conocimiento
pedagógico y
la experiencia
docente



- Puede no ser conveniente tomar las notas abiertamente, porque pueden interferir en la interacción.
- Los miembros del grupo pueden sentirse espiados, juzgados o evaluados, cuando se hacen anotaciones delante de ellos.
- Se pueden escribir las notas hasta la noche del mismo día, pero tratando de que no pase más tiempo porque pueden confundirse datos importantes⁹.

Entrevistas. La entrevista en la investigación etnográfica toma la forma de un diálogo o entrevista semiestructurada.

- Se deben seleccionar los informantes clave para las entrevistas, los que puedan proporcionar la información deseada.
- Se debe elegir un lugar adecuado para la misma, que facilite el diálogo.
- Se puede utilizar un cuestionario como guía para la entrevista.
- La actitud del entrevistador consistirá en hacer hablar libremente al entrevistado.
- Conforme el encuentro avanza, se va conociendo la personalidad del interlocutor, por las impresiones de sus movimientos, voz y comunicación no verbal.
- Por medio de ella se pueden descubrir ambigüedades, definir problemas, cambiar de perspectiva, reafirmar supuestos e intenciones¹⁰.

Autorregistros. El autorregistro es el registro que se hace de la propia práctica.

- Esta forma de registro es utilizada cuando se intenta hacer una autorrecuperación con el fin de innovar o transformar alguna práctica propia en el ámbito educativo.
- El autorregistro más común es el de recuperación de la práctica docente por el mismo.
- Requiere haber tenido un trabajo de confrontación previo por parte de otro, para empezar a reconocer obviedades en el trabajo educativo cotidiano, preguntándose ¿qué observar?, ¿cómo observarlo?, ¿cómo observar de manera diferente lo que usualmente acostumbro hacer?



- Se debe sostener la práctica docente, y al mismo tiempo, grabar, escribir o filmar situaciones cotidianas y que obstaculicen la práctica¹¹.

Rebeca Mejía Arauz y Sergio Antonio Sandoval describen dos aspectos más de la etnografía:

La descripción etnográfica es interpretativa en dos niveles: se trabaja a partir de las interpretaciones que los propios actores hacen de sus acciones; en un segundo nivel de abstracción, esas interpretaciones de primer nivel (las de los actores) se interpretan a la luz de los supuestos conceptuales que comandan la investigación, es decir, se problematizan¹².

En la investigación educativa, el primer nivel de interpretación se ve reflejado en la recuperación de la práctica docente por medio de registros escritos, grabaciones en audiocintas o en videocintas, la transcripción de los registros y su análisis.

El segundo nivel de *supuestos conceptuales* se da con la creación de las viñetas narrativas que incluyen la fundamentación teórica de diversos autores a las categorías encontradas en la intervención educativa.

En la investigación educativa, el primer nivel de interpretación se ve reflejado en la recuperación de la práctica docente por medio de registros escritos



El uso de la etnografía educativa es una alternativa para que el docente pueda hacer una reflexión de su práctica, siendo él mismo el evaluador de su desempeño y de las situaciones que suceden en el aula.

Es un proceso personal, donde la decisión de hacer este tipo de intervención debe ser del propio docente, que esté interesado en descubrir la verdadera dinámica de sus clases, que le permita conocer áreas de oportunidad y mejora en las que puede hacer algo, de tal forma que pueda desarrollarse y evolucionar.

Con el uso de grabaciones en audio es posible encontrar comentarios de los estudiantes que a veces pasan desapercibidos a nuestros oídos y que refuerzan nuestras fortalezas o hacen evidentes nuestras debilidades. Además de los diálogos que tenemos, o algunas veces monólogos, y que no nos damos cuenta.

En el caso del video, aunque las primeras veces tendemos a actuar, nos permiten conocer nuestro lenguaje no verbal, es decir, cuáles son nuestros movimientos corporales y en el aula, así como el comportamiento de los estudiantes, ver quiénes comentan con quién, qué gestos hacen, cómo se integran en grupos dentro del aula. Además de detectar qué actividades son las más motivantes y que

generan entusiasmo en los estudiantes, de qué forma despertamos su interés y su participación.

La intervención educativa es un proceso de cambio, donde el primer interesado debe ser el mismo docente. Es una oportunidad de ser mejor, de explorar una nueva forma de hacer lo que hacemos cotidianamente, de innovar en nuestra labor docente, de ser mejores. Al inicio puede ser difícil, ya que estamos en un área de confort donde creemos, o queremos creer, que todo lo que hacemos está bien; sin embargo, siempre es bueno echar un vistazo desde otra perspectiva, descubrir qué funciona y qué no funciona de lo que hacemos, recordando que nuestra misión es el motivar el desarrollo de nuestros estudiantes, quienes son los más beneficiados con este tipo de investigación educativa, ya que ellos son quienes notan que algo está cambiando.

Podemos seguir haciendo nuestro trabajo docente de la misma forma durante años, o hacer una reflexión y darnos la oportunidad de reinventarnos a nosotros mismos.

Siempre es buen momento para reflexionar y transformar nuestra práctica docente. ☺

Notas

¹ Cfr. Woods, Peter. *La escuela por dentro*. España: Paidós, 1987. Pág. 15

² *Ibidem* Pág. 22

³ Martínez, M. Miguel. *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico*. México: Trillas, Pág. 29

⁴ Woods, Peter. *La escuela por dentro*. España: Paidós, 1987. Pág. 18

⁵ Cfr. Woods, Peter. *Op. Cit.* Pág. 28

⁶ *Ibidem* Pág. 29

⁷ Campechano Covarrubias, Juan, Adriana Piedad García Herrera, Alberto Minakata Arceo y Lya Sañudo de Grande. *En torno a la intervención de la práctica educativa*. México: UNED, 1997. Pág. 37

⁸ Cfr. Martínez, M. Miguel. *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico*. México: Trillas, Pág. 63

⁹ Cfr. Woods, Peter. *Op. Cit.* Pág. 60

¹⁰ Cfr. Martínez, M. Miguel. *Op. Cit.* Pág. 65

¹¹ Mejía Arauz, Rebeca y Antonio Sandoval. *Tras las vetas de la investigación cualitativa: Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. México: ITESO, 1999. Pág. 144

¹² *Ibidem* Pág. 27



Presencia de Aflatoxina M1 en leche y queso, un estudio documental

“Una problemática mencionada por otros autores es que en América Latina pocos laboratorios participan de forma sistemática en ensayos de aptitud y no emplean materiales de referencia que permitan evaluar la confiabilidad de los resultados a través de su exactitud y precisión; esta problemática es incluso más grave, ya que son pocos los laboratorios que cuentan con los recursos para poder hacer estos estudios...”

Por: José Jesús Pérez González, Fátima Martínez Solís, Marta Coronado Herrera, Germán David Mendoza Martínez, Georgina Urbán Carrillo, Gilberto Díaz González, Salvador Vega y León, Rey Gutiérrez Tolentino.

Personal Académico - Investigador del Departamento de Producción Agrícola y Animal. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

Presencia de Aflatoxina M1 en leche y queso, un estudio documental

Resumen

La información que se presenta en este trabajo es actual y contiene avances de investigación en el campo de estudio de la aflatoxina M1 en leche y queso, así como el establecimiento del valor máximo permitido en Europa y América Latina. Se precisan datos de investigaciones científicas acerca de la concentración de aflatoxina M1 en leche, queso y sus posibles riesgos en el consumo de estos alimentos contaminados.

Presence of M1 Aflatoxin in milk and cheese, a documented study

Abstract

The information presented is current and contains the advances made in the investigation of aflatoxin M1 in milk and cheese as well as the establishment of the maximum value permitted in both Europe and Latin America. Scientific investigation data are given relating to the concentration of this substance in the mentioned dairy products as well as the possible hazards in the consumption of these foods.

Présence d'Aflatoxine M1 dans le lait et le fromage, une étude documentaire

Résumé

L'information présentée dans ce travail est actuelle et contient les progrès effectués dans le domaine de l'investigation sur l'aflatoxine M1 dans le lait et le fromage, dont il établit les valeurs maximums permises en Europe et en Amérique Latine. En outre, il nous fournit des données scientifiques sur la concentration de cette substance dans les produits lactés et mentionne les risques possibles auxquels on s'expose en les consommant.

El concepto de la inocuidad de los alimentos ha adquirido relevancia debido a la presencia de sustancias contaminantes que afectan la calidad de estos y la salud humana. Actualmente, se calcula que unas cien mil sustancias circulan en diferentes países de la Unión Europea, sin que se conozcan los riesgos que tienen para la salud humana; dentro de estos contaminantes destacan las aflatoxinas. Desde hace tres décadas se han estado realizando diversos estudios en todo el mundo con la finalidad de determinar la presencia de aflatoxina en algunos alimentos, principalmente en leche y productos lácteos; sin embargo, sólo algunos países han reportado presencia de aflatoxina M₁ en leche y queso en altas concentraciones, con valores mayores a los Límites Máximos Permisibles (LMR). En México hay pocos estudios referentes a la presencia de aflatoxina M₁ (AFM₁) en leche (Esqueda *et al.*, 1995; Carvajal *et al.*, 2003a; Carvajal *et al.*, 2003b; Cordova *et al.*, 2005). La literatura consultada refleja que no existen estudios recientes sobre la presencia de AFM₁ en muestras de leche y queso.

Las micotoxinas como contaminantes en los alimentos

Las micotoxinas son sustancias producidas en el metabolismo secundario de los hongos, que aparecen como contaminantes naturales en los alimentos cuando las condiciones de temperatura y humedad (25-30°C y humedad de) son propicias (García y Martínez, 2006).

Se consideran como residuos en los alimentos y se encuentran distribuidas en diferentes familias, tales como aflatoxinas, ocratoxinas, tricótesenos, fumonisinas y alcaloides de ergot, entre otras (Escobar *et al.*, 2005). Estos metabolitos están presentes en una gran variedad de materias primas utilizadas para nutrir a los animales productores de alimentos. Se pueden encontrar en cualquier momento del proceso, desde la siembra y cosecha hasta la carne y leche que se consumen. Los alimentos más susceptibles a la contaminación fúngica y que favorecen la producción de aflatoxinas son: granos y cereales (cacahuate, maíz, trigo, cebada, avena, sorgo, arroz, almendra, frijoles,



semillas oleaginosas de algodón, girasol y soya), frutos secos, frutas deshidratadas, leche y productos lácteos, especias, café, cacao, piensos, aceites vegetales, cerveza, entre otros (Guzmán, 2007).

Las micotoxinas adquieren importancia en salud pública a partir de la muerte repentina en Escocia, en 1960, de cien mil pavos alimentados con cacahuate contaminado con *Aspergillus flavus* proveniente de Brasil (Blount, 1961). En 1963, Allcroft y Carnahan observaron que la leche de las vacas alimentadas con granos y forrajes contaminados con una micotoxina llamada aflatoxina B₁ (AFB₁) contenía una sustancia que producía los mismos efectos tóxicos en los patos que la AFB₁ y la nombraron aflatoxina de la leche o M₁ (milk aflatoxin). Posteriormente, el grupo de Holzapfel y colaboradores (1966) aislaron las aflatoxinas M₁ y aflatoxina M₂ y determinaron sus estructuras químicas concluyendo que estas micotoxinas eran la forma hidroxilada de la AFB₁ y de la AFB₂ respectivamente.

Origen y características químicas de las aflatoxinas

Las aflatoxinas son compuestos policetónicos resultantes de las reacciones de condensación que tienen lugar cuando en determinadas condiciones físicas, químicas y biológicas se interrumpe la reducción de los grupos cetónicos en la biosíntesis de los ácidos grasos realizada por los hongos (Zinedine et al, 2007). Estos ácidos grasos son metabolitos primarios utilizados por los hongos como fuente de energía (Barbiroli et al, 2007).

Las aflatoxinas son inodoras, insípidas e incoloras; químicamente, son estables en los alimentos y resistentes a la degradación bajo procedimientos de cocción normal debido a su característica termoestable. Las aflatoxinas son un grupo de hepatocarcinógenos pertenecientes a la familia de las difurano-cumarinas, se clasifican en dos grandes grupos de acuerdo con su estructura química; la serie 1 difuro-cumaro-ciclo-pentanonas (AFB₁, AFB₂, AFB_{2A}, AFM₁, AFM₂, AFM_{2A} y aflatoxicol) y la serie 2 difuro-cumaro-lactonas (AFG₁, AFG₂, AFG_{2A}, AFGM₁, AFGM₂, AFGM_{2A} y AFB₃), (Zinedine et al, 2007).

Las dos principales especies de hongos *Aspergillus sp.* que producen aflatoxinas son *aspergillus flavus*, que origina únicamente aflatoxinas B₁ y B₂, y *Aspergillus parasiticus*, que pueden producir aflatoxinas B y G. Sin embargo, las más importantes son B₁, B₂, G₁ y G₂, distinguidos por su color fluorescente bajo la luz ultravioleta (B: *blue*, azul y G: *green*, verde). Las aflatoxinas M₁ y M₂ son respectivamente productos hidroxilados del metabolismo oxidativo de las aflatoxinas B₁ y B₂; estos metabolitos pueden eliminarse en la leche (tanto en humanos como en animales). Las aflatoxinas B₂, G₁ y G₂ son menos frecuentes y casi nulas en ausencia de AFB₁. Las aflatoxinas pueden causar toxicidad aguda y crónica en los animales. Los efectos como daños de tipo agudo en hígado, cirrosis, inducción de tumores y efectos teratogénicos se han documentado en la literatura (Blount, 1961; Allcroft y Carnaghan, 1963; Martins, 2004; Díaz y Espitia, 2006; Kaan y Gurkan, 2007; Seyed et al, 2007; Zinedine et al, 2007).

Las aflatoxinas son inodoras, insípidas e incoloras; químicamente, son estables en los alimentos y resistentes a la degradación bajo procedimientos de cocción normal

Aflatoxina m₁, formación y toxicidad

La aflatoxina B₁ se absorbe fundamentalmente en el duodeno, dentro del sistema portal sanguíneo, y es llevada al hígado, donde se metaboliza principalmente por el sistema microsomal de oxidasa de función mixta formando diferentes metabolitos: AFM₁ y aflatoxina Q₁ (procesos de hidroxilación), aflatoxina P₁ (o-desmetilación); aflatoxicol (reducción de la ciclopentanona), 8-9 epóxido (epoxidación), siendo este último el más activo, ya que se une al DNA o al RNA formando aductos (Ozdemir et al, 2007, García y Heredia, 2006). En la figura 1 se muestra la transformación de la AFB₁ a la AFM₁. La concentración de AFM₁ en la leche variará según la cantidad de AFB₁ ingerida y la duración del consumo del alimento contaminado. Debido al sistema metabólico de los rumiantes, las concentraciones de AFM₁ varían entre animales, de un día para otro y de una unidad de producción de leche a otra (Deveci, 2007).

Algunos estudios han demostrado que la AFM₁ presenta una toxicidad aguda o ligeramente inferior a la AFB₁ en diferentes especies; se considera que el potencial carcinogénico de la AFM₁ es 10 veces menor

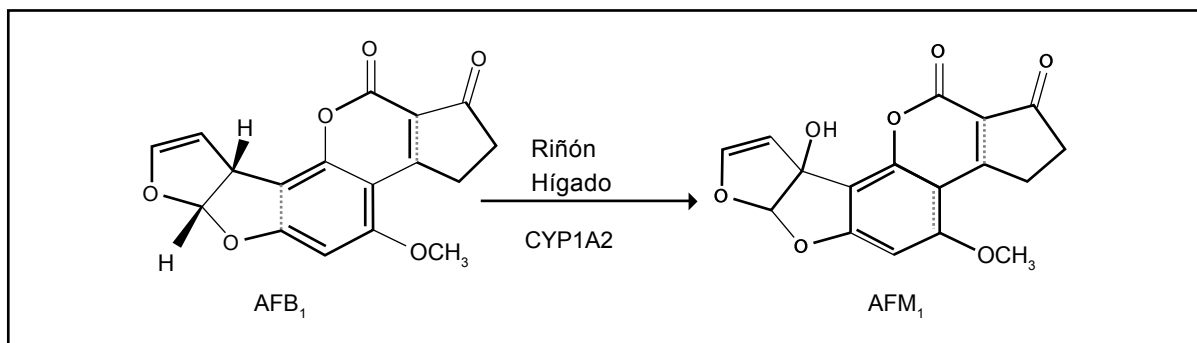


Figura 1. Transformación de aflatoxina B₁ a aflatoxina M₁

que la AFB₁, la genotoxicidad de ambas sustancias es muy similar (García y Heredia, 2006).

La aflatoxina M₁ es un compuesto tóxico que presenta peso molecular bajo (328 Daltons), con estructura general bifurano y presenta un grupo hidroxilo en la posición 4 (ver figura 1). Su espectro de absorción en metanol muestra un máximo a 226, 265 y 357 nm con un coeficiente de extinción molar de 2.31, 1.16 a 1.19 L.mol⁻¹ (Holzapfel et al, 1966). No pierde su toxicidad ni por tratamiento térmico ni por la acción de las enzimas del subsistema digestivo, siendo consideradas por esto de mayor acción tóxica que las bacteriotoxinas (Oruc et al, 2007).

Relación entre la cantidad de aflatoxina b₁ ingerida y la concentración de aflatoxina m₁ excretada en la leche

Se estima que solamente entre el 0.3 y el 6.2% de la AFB₁ que es ingerida se biotransforma en el hígado por el citocromo microsomal hepático p450 a AFM₁ (Cavaliere et al, 2006). Hay informes que indican que este porcentaje de conversión puede variar por diversas causas: la cantidad y duración del consumo del alimento contaminado y el estado de salud del animal (Gimeno, 2004; Elgerbi et al, 2004). Sin embargo, la principal causa de esta problemática es la presencia de AFB₁ en el alimento, razón por la cual es importante aplicar las buenas prácticas de producción agrícola, así como de almacenamiento de granos para garantizar la reducción de AFB₁ tanto en materias primas como en granos y alimentos concentrados destinados a la alimentación del ganado productor de leche, con la finalidad de que las concentraciones de AFM₁ no excedan el límite máximo permisible en leche y productos lácteos tales como quesos, que es de 0.05 µg/k (Escobar et al, 2005).

Regulación para afm₁ en leche y derivados

Desde 1981, a nivel mundial, se han dado propuestas sobre los Límites Máximos Permisibles (LMR) y la regulación para micotoxinas en diferentes alimentos para consumo humano y animal. Varios países han indicado que las medidas legislativas para micotoxinas deben revisarse constantemente, debido a las diferencias que existen en cuanto al establecimiento de los LMR, pues mientras la Unión Europea (UE) tiene un LMR, en países de América Latina se tiene otro. La legislación de la UE establece para alimentos destinados a ganado bovino, ovino y caprino lechero una concentración máxima de 0,005 mg de AFB₁/Kg de alimento con una humedad del 12%. Para leche cruda, leche destinada a la fabricación de productos con base en leche y leche de consumo tratada térmicamente, la concentración máxima es de 0,05 µg/L (*Official Journal of the European Union*, 2003). En el caso de alimentos preparados para antes o luego del destete (incluidas las leches para lactantes) y alimentos dietéticos destinados a usos médicos especiales dirigidos específicamente a los lactantes, la concentración máxima permitida de AFM₁ es de 0,025 µg/Kg (*Official Journal of the European Union*, 2004). En la revisión bibliográfica que se realizó no se encontró legislación para quesos y para mantequilla; sin embargo, en algunos países de Europa como Holanda y Austria, la concentración máxima permitida para AFM₁ es de 0,200 y 0,250 µg/Kg para quesos, y de 0,02 y 0,02 µg/Kg para mantequilla, respectivamente (Kaan y Gurkan, 2007; Mendoca y Venancio, 2005; CAST, 2003). Estados Unidos y los países participantes en el MERCOSUR y otros en vías de desarrollo establecen un LMR de 0.5 µg/L para leche (ver Cuadro 1) (Escobar et al, 2005). La base científica para establecer los límites



Cuadro I. Legislación internacional para aflatoxina M1 en leche y derivados destinados al consumo humano

Lugar	Leche cruda (µg/kg)	Productos lácteos (µg/kg)
Unión Europea	0.05	
Austria	0.05, 0.01 (leche infantil pasteurizada)	0.02 (mantequilla), 0.25 (queso), 0.4 (leche fortificada)
Francia	0.05, 0.03 (para niños <3 años)	
Suiza	0.05	0.025 (leche y derivados y suero), 0.25 (queso), 0.02 (mantequilla)
Bulgaria	0.5	0.10 (leche fortificada)
Rumania	0	
República Checa	0.5	
USA	0.5	
Brasil	0.50 (leche fluida)	5.0 (leche fortificada)
Argentina	0.05	0.50 (productos lácteos)
Honduras	0.05	0.25 (queso)
México	0.5	
Nigeria	1	
Egipto	0	
Turquía	0.05	0.25 (queso)

Fuente: Hilal et al, 2006

máximos permisibles para la AFM₁, es su toxicidad, que proviene principalmente de la cercana similitud a la estructura de la AFB₁, por lo que la Agencia Internacional de Investigación sobre el Cáncer la ubica en la lista del grupo 2B como posible carcinógeno humano (IARC, 1997).

Métodos de análisis para aflatoxina m₁ en leche y quesos

Los métodos analíticos constituyen un instrumento útil para comprender y conocer el destino metabólico de las aflatoxinas y sus residuos en alimentos de origen animal. Para la AFM₁ existen diversos ensayos que han sido validados y aprobados por organizaciones internacionales como son AOAC, ISO y FIL, entre otras. En su concepción más amplia, los métodos de análisis se pueden clasificar en cualitativos, cuantitativos y de confirmación.

Algunos métodos en la práctica pueden ser híbridos de las tres categorías anteriores;

esto significa que algunos métodos cualitativos por diseño pueden permitir efectuar estimados cuantitativos en una sustancia dada (Gallo et al, 2006). Los métodos cualitativos para análisis de residuos pueden ser descritos como métodos de monitoreo o seguimiento. Estos métodos deben ser completos y sencillos, empleando procedimientos comunes y

equipamiento y reactivos baratos, que no requieran pasos de cuantificación. Los métodos de análisis cuantitativos deben tener muchas de las propiedades de un método de monitoreo, ser confiables al nivel de interés: exactos, precisos, completos, eficaces en función del costo, relativamente simples, transferibles y capaces de manipular un conjunto de muestras simultáneamente. Las características de eficiencia incluyen la capacidad de cuantificar confiablemente un compuesto a los niveles de interés o ligeramente por debajo de cierta concentración, que debe ser apropiado para establecer acciones o niveles de tolerancia. Los métodos de confirmación ofrecen el máximo de seguridad, a menudo son requeridos

Los métodos analíticos constituyen un instrumento útil para comprender y conocer el destino metabólico de las aflatoxinas y sus residuos en alimentos de origen animal

para asegurar inequívocamente la presencia de un compuesto. Una prueba de confirmación puede ser un segundo método cuantitativo (Dragacci et al., 2001).



En general, todos los métodos se caracterizan por una serie de cualidades que determinan su utilidad y que pueden diferir en cuanto a forma de acuerdo con el organismo de normalización que lo especifica (Quattrocchi, 1992).

Las técnicas analíticas más empleadas en el análisis de micotoxinas son la cromatografía líquida de alta resolución (HPLC High Performance Liquid Chromatography, por sus siglas en inglés) (Gimeno y Martins, 2001) y los métodos enzimáticos *ELISA* (*enzyme-linked immunosorbent assay*); es aconsejable confirmar por el método anteriormente mencionado cuando se encuentren resultados positivos, ya que el *ELISA* utiliza anticuerpos policlonales que pueden dar *falsos positivos* (Dragacci y Grosso, 2001). Para leche fluida es recomendable utilizar el método de cromatografía de líquidos de alta resolución publicado por la *Official Method of Analysis of AOAC Internacional*, 1995).

Una problemática mencionada por otros autores es que en América Latina pocos laboratorios participan de forma sistemática en ensayos de aptitud y no emplean materiales de referencia que permitan evaluar la confiabilidad de los resultados a través de su exactitud y precisión; esta problemática es incluso más grave, ya que son pocos los laboratorios que cuentan con los recursos para poder hacer estos estudios (Escobar et al., 2005).

Efecto de las aflatoxinas en la salud humana

El grado de exposición en los seres humanos a las aflatoxinas por ingesta depende de los alimentos disponibles y de los hábitos alimentarios, varía según los países y las condiciones locales (incluidas las tradiciones de los diferentes grupos étnicos). En lugares donde el cacahuete o el maíz contaminado constituyen un elemento significativo de la dieta humana y animal, la exposición será relativamente más alta que en los lugares donde se utilicen otro tipo de alimentos con menor incidencia de contaminación por parte de las aflatoxinas. La población más vulnerable por la presencia de aflatoxinas en leche son los bebés y los niños, ya que:

- a) Los alimentos para bebés se pueden elaborar con leche en polvo, o incluso con maíz, que como se sabe pueden fácilmente estar contaminados por AFB_1 .
- b) En términos de mayores cantidades de alimentos consumidos por kilogramo de peso corporal, cualquier cantidad de aflatoxina contaminante será más significativa en el niño que en el adulto.

Otro grupo de personas que está altamente expuesto es el de las personas que manipulan cereales, piensos, cacahuates, etc. contaminados; y el de las que trabajan con toxinas puras como patrones para análisis por inhalación directa (Vallone, 2006).

Efecto en la salud animal

La aflatoxicosis es el nombre que recibe el efecto tóxico en los animales que han consumido alimentos contaminados con aflatoxinas. Los primeros síntomas clínicos de la aflatoxicosis crónica en las especies de mamíferos y aves estudiadas son: carencia del apetito, reducción del crecimiento y pérdida de peso (Hilal et al., 2006). Observaciones patológicas con niveles bajos de intoxicación manifiestan ictericia generalizada y cirrosis del hígado con proliferación de células en el conducto biliar y fibrosis periportal;

Cuadro No 2. Determinación de AFM₁ en leche y quesos en algunos países del mundo

Año	País	Autores	Tipo de Muestra	No. de muestras	Muestras positivas a AFM ₁	Intervalo µg/Kg	Muestras que rebasan el LMR
1981	Portugal	Ouaquin y Martins	Leche cruda	70	27	0.06 y 0.065	1
1995	Italia	Galvano et al	Leche cruda	159	136	0.001 y 0.108	0
1996	Italia	Galvano et al	Leche fluida	161	126	0.001 y 0.0235	0
2003	Brasil	Garrido et al	Leche pasteurizada	139	111	0.015 y 0.5	0
2005	Turkia	Tarik et al	Leche pasteurizada	85	75	0.03 y 0.98	48
2006	Brasil	Oliveira	Leche UHT	48	37	0.011 y 0.251	0
2007	Irán	Seyed et al	Leche fluida	186	119	0.01 y 0.41	14
1994	Italia	Peitri et al	quesos	223	202	0.005 y 0.100	14
2004	Sudáfrica	Elgerbi et al	quesos	20	15	0.11 y 0.52	0
2007	Turquía	Baskaya et al	quesos	363	283	0.011 y 0.251	80
2008	Turquía	Tekinsen y Urcar	quesos	100	99	0.01 y 4.1	18
2003	Italia	Pietri et al	Leche p/elaborar quesos	332	317	0.001 y 0.1	27
2004	Turquía	Gurses et al	quesos	63	28	0.07 y 0.202	0
1995	México	Esqueda et al	Leche fluida	85	65	0.13 y 0.27	60
2003	México	Carvajal et al	Leche fluida	290	145	0.03 y 7.48	116
2005	México	Córdova et al	Leche fluida	5	3	.0167 y 0.225	0

envenenamientos agudos que resultan en ictericia de la membrana mucosa, desarrollo de hemorragias y acumulaciones de grasa en el hígado (Oruc *et al*, 2006). La mayoría de los estudios de metabolismo en mamíferos han sido concentrados sobre AFB₁ porque es la más potente y la más comúnmente encontrada de las toxinas producidas por hongos.

La respuesta del ganado productor de leche a la ingestión de AFB₁ se ha caracterizado por letargo y anorexia, disminución de la producción de leche, temperatura anormal o por debajo de lo normal, piel seca en el hocico, daño en el hígado. Además, concentraciones elevadas en sangre de colesterol, bilirrubina, transaminasas glutámica, oxaloacética, deshidrogenasa láctica y fosfatasa alcalina, así como edema en la cavidad abdominal (Offiah y Adesivun, 2007).

Presencia de aflatoxina m₁ en leche y queso en México y en el mundo


Desde hace tres décadas se han estado realizando diversos estudios en todo el mundo con la finalidad de determinar la presencia de aflatoxina M₁ en leche y productos lácteos, ver cuadro No 2.

Los resultados de los trabajos presentados en el cuadro anterior muestran que la incidencia de AFM₁ es alta, tanto en las muestras de leche como en las de quesos, y en solamente 9 estudios, de los 16 presentados, los niveles de contaminación rebasaron los LMR. La problemática que existe hoy es que los estudios no reflejan la realidad. Esta situación se agrava si se observa que existe un incremento en la producción lechera de 2.4%, esto a su vez está acompañado por un incremento en la producción agrícola que está afectada en

más de un 20% con la presencia de algún tipo de micotoxina. Por lo tanto, es de esperar que se encuentren niveles violatorios de AFM₁ en leche y derivados lácteos tales como el queso.

En México sólo se han hecho tres estudios referentes a AFM₁ en leche (ver cuadro No. 2); sin embargo, no se han efectuado investigaciones recientes para conocer la situación actual referente a la presencia de aflatoxina M₁ en leche y queso que se producen y comercializan en la Ciudad de México.

Conclusiones

Es recomendable que se logren alcanzar medidas de seguridad alimentaria para reducir el riesgo de consumir leche y queso contaminados con aflatoxina M₁; una posibilidad podría ser la restricción de comercializar piensos contaminados. Buscar alternativas tecnológicas para reducir la concentración de AFM₁ en leche contaminada. Establecer un programa de verificación y detección de la presencia de residuos de aflatoxina M₁ en leche y queso a través de pruebas confiables, para garantizar la inocuidad de este alimento y, con ello, la salud humana. Estandarizar a nivel nacional o internacional las regulaciones de aflatoxina M₁ en leche y queso. Es importante contar con laboratorios certificados o especializados en la detección de aflatoxinas cercanos a los centros de producción para garantizar una mejor calidad del alimento ante la sociedad. Desarrollar estudios de aptitud en laboratorios que brindan servicios analíticos de residuos en leche y derivados, con la finalidad de establecer una red de laboratorios acreditados. 

Bibliografía

- Allcroft, A., Carnaghan. (1963). An examination for toxin in human food products from animals fed toxic groundnut meal. *Veterinary and Research*. 74: 863-864.
- AOAC. (1995). Aflatoxins M₁ y M₂ in fluid milk. Liquid Chromatographic Method. Method 986.16 En: *Official Method of Analysis of AOAC International 16th Edition Volumen II Ed. Patricia Cunniff Cap. 49 Natural Toxin Peter M. Scott. Pag.34-35.*
- Barbiroli, A., Bonomi, F., Benedetti, S., Mannino, S., Monti, L., Cattaneo, T., Lametti, S. (2007). Binding of aflatoxin M₁ to different protein fractions in ovine and caprine milk. *Journal of Dairy Science*. 90(2):532-540.
- Blount, W. (1961). Turkey X disease. *Journal British Turkey and Fed*. 1: 52-61.
- Carvajal, M., Rojo F., Méndez I. y Bolaños A. (2003a). Aflatoxin B₁ and its interconverting metabolite aflatoxicol in milk: the situation in Mexico. *Food Additives and Contaminants*. 20(11):1077-86.
- Carvajal, M., Bolaños A., Rojo F. y Méndez I. (2003b). Aflatoxin M₁ in pasteurized and ultrapasteurized milk with different fat content in Mexico. *Journal of Food Protection*. 66 (10) 1885-92.
- Cavaliere, C., Foglia, P., Guarino, C., Marcioni, F., Nazzari, M., Samperi, R., Lagana, A. (2006). Aflatoxin M₁ determination in cheese by liquid chromatography-tandem mass spectrometry. *Journal chromatography*. 1135:135-141
- CAST (Council for Agricultural Science Technology). (2003). Mycotoxins: Risks in Plant, Animal, Human Systems. Task Force Report, n° 139, Ames, Iowa, January 2003, pp.1-199.
- Colak, H., Hampikyan, H., Ulusoy B., Ergui, O. (2006). Comparison of a competitive ELISA with an HPLC method for the determination of aflatoxin M₁ in Turkish White, Kasar and Tulum cheeses. *European Food Research and Technology*. 223: 719-723.
- Cordova, A., Muñoz, R., Peña, S., Perez, J., Saltijeral, J. (2005). Identification of M₁ aflatoxin in milk. *Journal Warchaw, Poland*. 2:380-283.
- Deveci, O. (2007). Changes in the concentration of aflatoxin M₁ during manufacture and storage of White Pickled cheese. *Food Control* 18: 1103-1107.
- Díaz, G. y Espitia, E. (2006). Occurrence of aflatoxin M₁ in retail milk samples from Bogotá, Colombia. *Food Additives and Contaminants*. 23(8):811-5.
- Dragacci, S., Grosso, F. (2001). Immunoaffinity column cleanup with liquid chromatography for determination of aflatoxin M₁ in liquid milk: Collaborative study. *Journal of AOAC International*. 84(2):437-443.
- Elgerbi, M., Aidoo, E., Candlish, G., Tester, F. (2004). Occurrence of aflatoxin M₁ in randomly selected North African milk and cheese samples. *Food Additives and Contaminants* 21 (6), p. 592-597.
- Escobar, A., Vega, S., Gutiérrez, R., Coronado, M., Díaz, G. (2005). Aflatoxina M₁ en leche y derivados lácteos. Actualidad y perspectivas en América Latina. *Carnilac*. 4(2): 21-27.
- Esqueda, M., Higuera, I., Nieblas, J. (1995). Aflatoxina M₁ en leche comercializada en Hermosillo, Sonora, México. *Revista Mexicana de Micología*. 11(30):179- 183.
- García, S., y Heredia N. (2006). Mycotoxins in Mexico: Epidemiology, management, and control strategies. *Mycopathologia* 162: 255- 264.
- Galvano, F., Galofaro, V., De Angeles, A., Galvano, M., Bognanno, M., Galvano, G. (1995). Survey of the occurrence of aflatoxin M₁ in dairy products marketed in Italy. *Journal of Food Protection*. 61: 738-741.
- Gallo, P., Zalzilla, A., Rossini, C., Urbani, V., Serpe, L. (2006). Aflatoxin M₁ determination in milk: method validation



- and contamination levels in samples from southern Italy. *Italian Journal of Food Science*. 3(18):251-259.
- Garrido, S., Iha, H., Santos, O., Duarte, F. (2003). Occurrence of aflatoxins M1 and M2 in milk commercialized in Ribeirao Preto SP Brazil. *Food Additives and Contaminants*, 20(1):70-73.
- Gimeno, A. y Martins, M. (2001). *Micotoxinas y Micotoxicosis en Animales y Humanos*. Special Nutrients, Inc. USA (Ed.). Talleres gráficos del SRL, Buenos Aires (Argentina).
- Gimeno, A. (2004). *Occurrence of aflatoxin M1 in dairy products*. Talleres gráficos del SRL, Buenos Aires (Argentina).
- Gurses, M., Erdogan, A., Cetin, B. (2004). Occurrence of aflatoxin M1 in some cheese types sold in Erzurum, Turkey. *Turkey Journal Veterinary animal science*: 527-530.
- Guzmán, D. (2007). *La exposición a la aflatoxina B1 en animales de laboratorio y su significado en la salud pública*. Salud Pública México. 49:227-235.
- Hilal, C., Hamparsun, H., Beyza, U., Ozer, Ergun. (2006). Comparison of a competitive ELISA with an HPLC method for the determination of aflatoxin M1 in Turkish White, Kasar and Tulum cheeses. *European Food Research and Technology*. 223:719-723.
- Holzappel, C. Steyn, P., Purchase, I (1966). Isolation and structure of aflatoxin M1 y M2". *Tetrahedron Letters*. 25: 2799-2803
- IARC (International Agency for Research on Cancer). (1997). "Naturally occurring aflatoxins (Group I), aflatoxin M1 (Group 2B) 08/21/1997." *Monographs on the Evaluation of Carcinogenic Risks to Humans. Some Naturally Occurring Substances: Food Items and Constituents, Heterocyclic Aromatic Amines and Mycotoxins*. Vol. 56 (Lyon: IARC), 5.1-5.5.
- Jonker, M., Van Egmond, H., Stephany, R. (1996). Mycotoxins in food of animal origin: a review in CRL, document 389002 095 from European Commission. *European Union Community Reference Laboratory and National Institute of Public Health and the Environment*. Pp.1-39.
- Kaan, K. y Gurkan, U. (2007). Aflatoxin M1 levels in butter and cream cheese consumed in Turkey. *Food Control*. 19(1): 27-30.
- Martins, M., Martins, H. (2004). Aflatoxin M1 in yoghurts in Portugal. *International Journal of Food Microbiology*, 91:315-317.
- Mendoca, C., Venancio, A. (2005). Fate of aflatoxin M1 in cheese whey processing. *Journal of the Science of Food and Agriculture*. 85:2067-2070.
- Nakajima, M., Tabata, S., Akivama, H., Itoh, Y., Tanaka, T., Sunagawa, H., Tyona, T., Yoshizawa, T. y Kumagai S. (2004). Occurrence of aflatoxin M1 in domestic milk in Japan during the winter season. *Food Additive and Contaminant*. 21 (5): 472-8.
- Official Journal of the European Union. (2003). "Amending regulation (EC) 466/2001 as regard aflatoxins". 12 december 2003. Commission Regulation (EC) No. 2174/2003. L326/12.
- Official Journal of the European Union. (2004). Amending regulation (EC) 466/2001 as regard aflatoxins and ochratoxin a in foods for infants and young children 12 y 13 april 2004". Commission Regulation (EC) No. 683/2004. L106/3.
- Offiah, N., Adesivun, A. (2007). Occurrence of aflatoxins in peanuts, milk and animal feed in Trinidad. *Journal of Food Protection*. 70(3): 771-775.
- Oliveira, C., Rosmaninho, J., Rosim, R. (2006). "Aflatoxin M1 and cyclopiazonic acid in fluid milk traded in Sao Paulo", Brazil 23(2):196-201.
- Oruc, H., Cibik, R., Yilmaz, E., Kalkanli, O. (2006). Distribution and stability of Aflatoxin M1 during processing and ripening of traditional white pickled cheese. *Food Additives and Contaminants*. 23(2): 190-195.
- Oruc, H., Huseyin., Cibik, R., Yilmaz, E., Gunes, E. (2007). Fate of aflatoxin M1 in kashar cheese. *Journal of Food Safety*. 27(9): 82-90.
- Ozdemir, M. (2007), Determination of aflatoxin M1 levels in goat milk consumed in Kilis province. *Ankara Universitesi Veteriner Fakultesi Dergisi* 54 (2): 99-103.
- Peitri, A., Bertuzzi, T., Bertuzzi, P., Piva, G. (1997). Aflatoxin M1 occurrence in samples of Grana Padano cheese. *Food Additives and Contaminants*, 14: 341-344.
- Quattrocchi O. A.; Abelaira Sara I. y Felipe R (1992). *Validación de métodos*. En: Introducción a la HPLC. Aplicación y Práctica. Buenos Aires: Farro SA., Cáp. 12. Pág.:301-328
- Seyed, A., Amir, H., Tirang, N., Seyed, H. (2007). Occurrence of aflatoxin M1 in raw milk during the summer and winter seasons in hamedan, Iran. *Journal of Food Safety*. 27:188-198.
- Tekinsen, K., Ucar, G. (2008). Aflatoxin M1 levels in butter and cream cheese consumed in Turkey. *Food Control* 19(1):27-30.
- Vallone, L., Boscarriol, y Dragoni, I. 2006. Aflatoxins in Organic Milk and Dairy Products. *Veterinary Research Communications*. 30(1) 369-370.
- Vega, S., García, L. Brunett, L. Castillo, H., De León. (2002). Elementos por considerar en el proceso de verificación de la calidad e inocuidad de la leche orgánica. *Revista Chapingo, Serie ingeniería Agropecuaria* 5 (1-2): 117-120.
- Zinedine, A., González, A., Soriano, J., Moltó, J., Idrissi, L., Mañes, J. (2007). Presence of aflatoxin M1 in pasteurized milk from Morocco. *Internacional Journal Food Microbiology*. 114(1):25-29.

Número XI

mayo - agosto 2009

palabral

Suplemento Literario



Sumario

Palabral
Suplemento literario

Fundador
Fernando Carrera

Comité Editorial:
Dr. Luis Reyes Ceja
Mtra. Yadira Robles Irazoqui
M. en C. Ma. Teresa Ramos López
Lic. Juan Castañeda Arciniega

Estilo
Lic. Juan Castañeda Arciniega
M. en C. Ma. Teresa Ramos López

Contacto
escuela.escritores@gmail.com

Índice

- II Voz editorial
- III Armando Alanís Pulido
- IV Ana Claudia Zamudio Aguiar
- V Gloria Pérez
- VI Elías Carlo
- VIII Ernesto Olivera

Voz editorial

Este número del suplemento lo hemos dedicado a la poesía para reafirmar que nuestro compromiso es estimular a los jóvenes creadores, y al mismo tiempo difundir voces de poetas maduros en el oficio y reconocidos en el ámbito nacional e internacional. En este número nos honra con sus letras el Maestro Armando Alanís Pulido.

No con menor gusto presentamos voces jóvenes como las de Elías Carlo, Ana Claudia Zamudio y Gloria Beltrán.

Agradecemos la participación de todos ellos por apoyar con su obra a este proyecto, que se constituye como un suplemento que aprende con cada número a superar al anterior en búsqueda de la calidad y la difusión de las letras jóvenes. Nos congratulamos por la confianza dada por los autores.

Como pequeña nota te invitamos a ti lector(a) a que nos escribas al correo de Palabral, ya sea para ayudarnos con tu crítica o colaborar con textos para el suplemento.

La vida es un santo hartazgo

Armando Alanís Pulido*

Te trasladas con el delito en el cuerpo
te sigo y ya mi duda no es inútil, es legítima

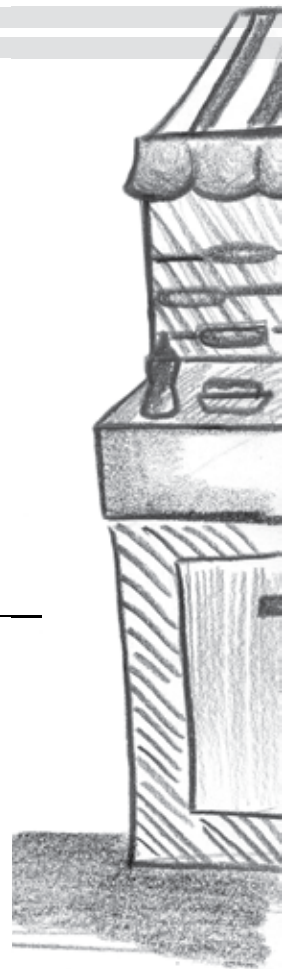
(no hay nada nuevo bajo la ropa)
El rumor de la vida me flexiona el alma y me pierdo
en el escote profundo de la ciudad

Mis pensamientos se elevan en un Seven Eleven

Armando Alanís Pulido*

¿Qué pregunta se hará una salchicha
en un seven eleven,
mientras da vueltas y vueltas
en espera de ser embarrada de aderezos
para luego ser devorada
por culpa de un antojo
y no del hambre?

***Armando Alanís Pulido**, es un poeta regiomontano que ha publicado diversos poemarios, tales como: "Carrusel" 1993, "Todo lo que diga puede ser usado en mi contra" 1994, "Ligeras sospechas" 1995, "Saltos en la luna" 1996, "Gritar por poder gritar" 1997, "Descorazonamiento y fatiga" 1998, "Los delicados escombros" 1998, etc. Sus letras son frescas y perfectamente apegadas al contexto de la vida cotidiana actual.





XIV

Ana Claudia Zamudio Aguiar*

Más despacio que la gota y su espejo de lluvia
el hueco se horada en el papel.
La claridad nos ha cedido un pedazo de cielo que desnudo
nos consuela.

Ahora el amor es la mancha en la piedra
del corazón
la sombra
el despojo nocturno que lo abarca.

XVIII

Ana Claudia Zamudio Aguiar*

Y me pregunto si algo más habrá bajo
este limpio cielo
mi destino en las palmas:
la línea que cruza el corazón
replegándose
mi voz en el latido.

Claridad
evidencia de los años que me abrazan
hacia el irrevocable fin
que ilumina entre mis manos
el trazo del amor que lo atraviesa.



***Ana Claudia Zamudio** nació en Poza Rica, Veracruz y radica en Guadalajara, Jalisco desde 1984. Es Lic. en administración de empresas y estudió el Diplomado en Creación Literaria de la Sogem. Ha publicado cuento en el periódico El Informador y en la revista literaria La voz de la Esfinge. Participó en la publicación colectiva de cuento De tanto contar II. Sé del silencio es su primera publicación de poesía.

Retrato para Luis

Gloria Pérez*

A Elías Carlo

Te miro Elías
y descubro el abandono
de su etéreo cuerpo a mi tacto

Te nombro Elías
y siento su gemido húmedo
en mi lengua

Te escucho Elías
y huelo su frutal sexo
en mis pezones que miran al cielo

Te abrazo Elías
y confieso
a través del orificio de su lóbulo
y la rendija de sus cabellos
que tiene labios frágiles
poros ingenuos

***Gloria Pérez** es promotora cultural, trabaja principalmente en proyectos formativos para ciegos. Actualmente participa en uno de los talleres de poesía que imparte Luis Armenta Malpica.

Micha

Elias Carlo*

1

Mi gata camina por el cuarto
como si avanzara por entre la niebla
nada contra sus ojos
apenas la sensación de un dobléz del tiempo
donde ella se demora
y yo me pierdo

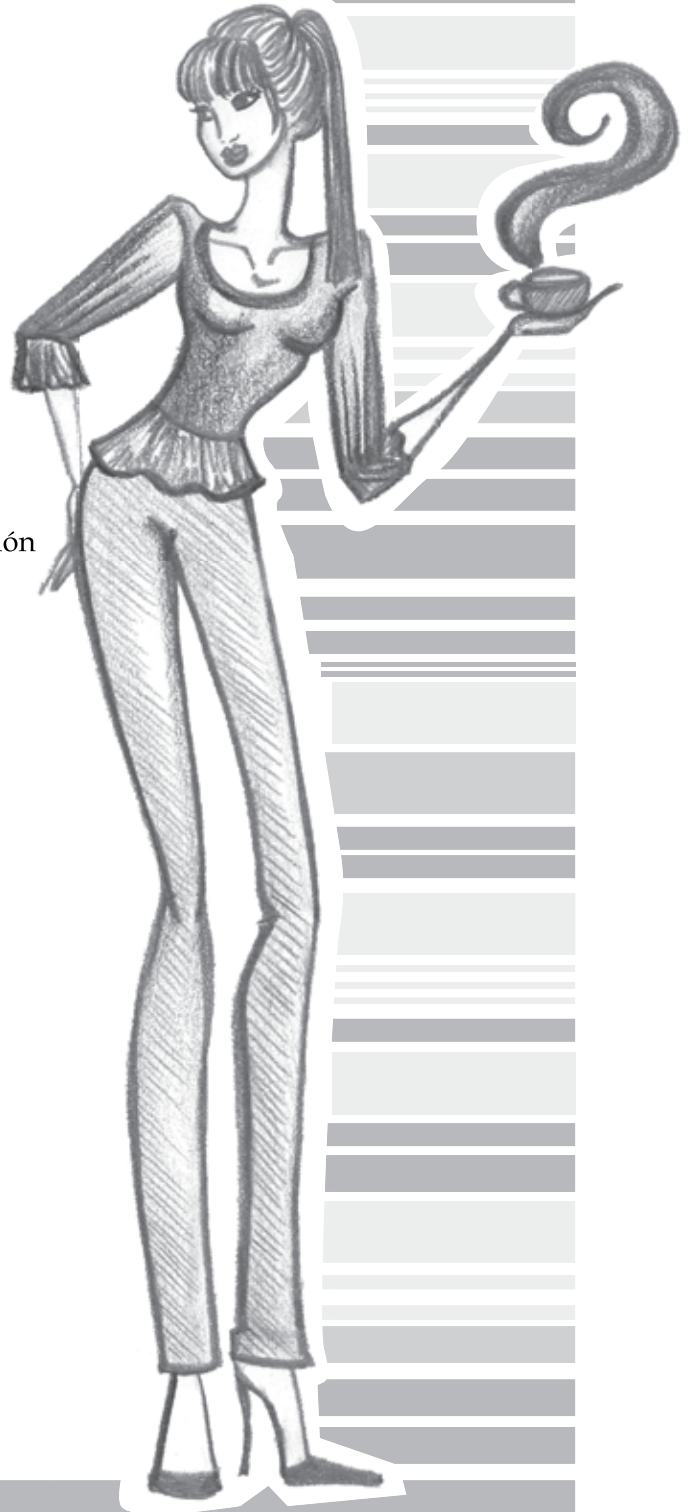
2

Irma recomienda el té verde
y habla de cualquier cosa
su imagen se cubre de estática
la señal se pierde
mi gata bosteza en el sillón del fondo
diría que el tiempo llueve ligero en la habitación
pero no es cierto

3

Carlos ríe en la habitación contigua
a veces canta
a veces
cuando no está
el silencio
se asienta en sí mismo
como el agua en una pecera

Si veo hacia arriba
puedo ver a mi gata
perturbando el agua
cuando bebe a lengüetazos



4

Jaime ocupaba tres cuartas partes de mi corazón
y este mismo departamento
donde la vida-de-todos-los-días
seguía su curso inane
como el agua del grifo que se derrama
y tranquiliza

veo los trazos de nuestras conversaciones
la impronta de las miradas yendo y viniendo
el hueco que dejaron nuestros cuerpos en el aire
como un tendedero
donde ningún pájaro puede descansar

mi gata espera incansable
y se relame los labios
tal vez ríe en silencio
la risa muda de los gatos
yo también espero

5

de pronto un día es de mañana
la casa se llena de un rumor de hojas
si es un bosque
o un solo árbol gigantesco de raíces desbordadas
no lo sé

sé que la gata desaparece
y reaparece
en la transparencia
como una mujer descalza
caminando en el blanquísimo filo del silencio

no hay nada más
nada más necesito



* **Elias Carlo** (Monterrey, Nuevo León, 1975) ha publicado para terminar la ausencia (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 2003).
Actualmente participa en los talleres de poesía que imparte Luis Armenta Malpica

Coda

Elias Carlo*

Irma recomienda pulir los pisos
con este o aquel producto
y sonríe vacía de sí
o llena del mismo producto que recomienda

yo prefiero encerar las baldosas
de ese pasillo que inicia a mitad del aire
y no acaba nunca

yo prefiero un sillón y una mesita aquí y allá
para realzar el vacío
para que mi gata se funda con el mueble

ella que combina con todo



* **Elias Carlo** (Monterrey, Nuevo León, 1975) ha publicado para terminar la ausencia (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 2003). Actualmente participa en los talleres de poesía que imparte Luis Armenta Malpica

Canción

para quien ya no me escucha

Ernesto Olivera*

La mitad de la vida es el amor que no vuelve
ella tenía los ojos breves
rápidos como el viento
y el camisón abierto cuando me abrió la puerta
las pecas al aire libre/ hablando sola
en su teatro de sombras
y urgencias

No me importaba su olor a café
y a cigarro fuerte
ella fue mi primera eyaculación de plata
y expulsada del paraíso de los olivos verdes
(un demonio de salitre
la secuestra en mis sueños)

Cae la herrumbre en el solar
esta canción a caballo
¡Ah!, melancólica puta
en la boca de otros hombres
del poeta borracho
por el brillante filo de la sal de la tierra
por el lamento brutal más dulce
y por las palabras que nunca existieron

***Ernesto Olivera Castro**, nació en la ciudad de La Habana, pero radica en Durango desde 1991. Es poeta y narrador. Tiene 5 libros publicados de poesía. Actualmente es editor del periódico de arte y literatura "Roja Turbación"



Sueños guajiros

Ernesto Olivera*

Hace tiempo que no flotaba en la playita de los rusos
que el Vodka caliente por el sol no me sube a la cabeza

No hay tetas con más pecas que las de Sofía
salida de las aguas de Turguenef.

Ni esas nalgas de Niurka
revolcándose en mis sueños de piedra

Ni los arcos de Támara
y el salitre en los labios de la bolchevique

¡Ah! La Habana/ esa alegría a media asta
es la forma sublime de la angustia

Y hace tiempo que pasó el tiempo
y la Isla es un tatuaje en el mar
alucinando bajo la piel



Ella no es una metáfora, pero me salva de la sutil agonía

Ernesto Olivera*

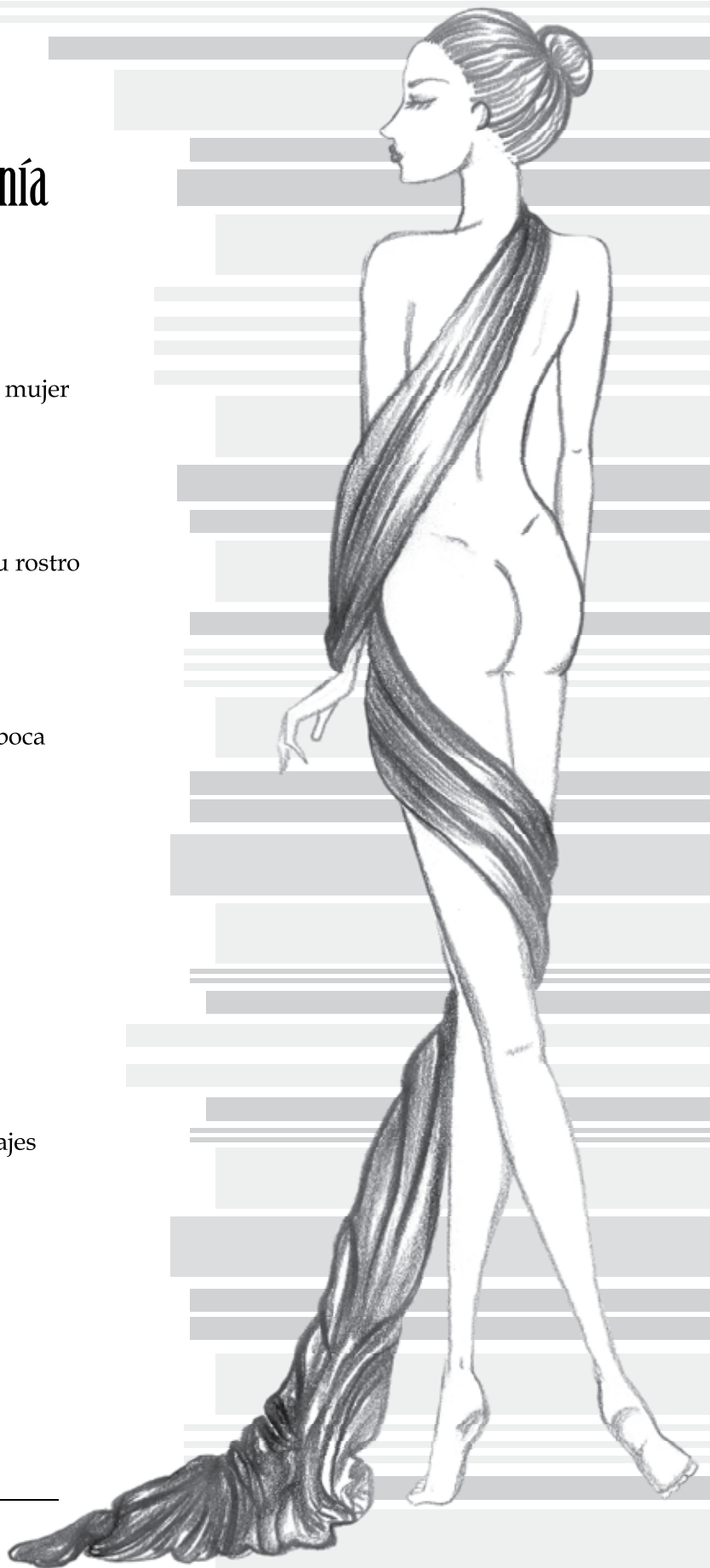
Brenda Miller es una espada en forma de mujer

Desnuda eres inagotable
que salgan los tigres de la oscuridad de tu rostro
tu rostro de Bengala

Quiero vivir bajo el sol, quemado por tu boca
más que adolescente
tu boca que se quiere comer al mundo
y me sentencia al silencio

Dame poder, ahora que soy viril
en la vejez no hay ninguna recompensa,
sé que al final rechazaré premios, homenajes
y todas esas cosas bufas
porque no estarás conmigo

***Ernesto Olivera Castro,** nació en la ciudad de La Habana, pero radica en Durango desde 1991. Es poeta y narrador. Tiene 5 libros publicados de poesía. Actualmente es editor del periódico de arte y literatura "Roja Turbación"

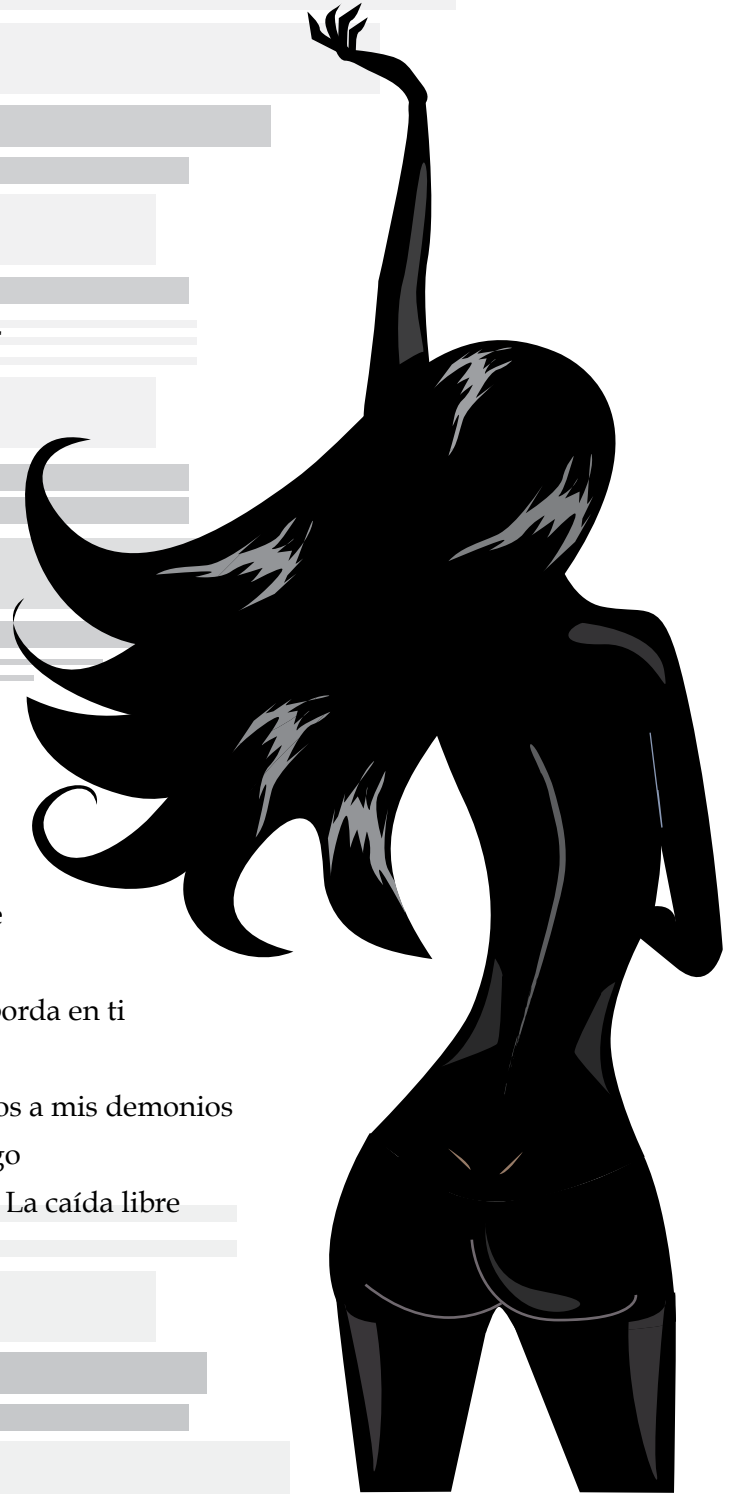


Apenas seremos lo que callamos juntos
 tú eras Mar abierto mío
 dame poder
 abre las puertas, aplaca este dulce rumor
 el estigma de la vida teatral
 de la que nadie escapa

Desnuda eres inagotable
 con esos tigres fuera del poema
 alucinados en la colonia Roma

Nadie como tú para doblegar mi alma
 este poema a duras penas
 donde el espíritu no duerme
 y espuma es la verdad. El resto es fetiche

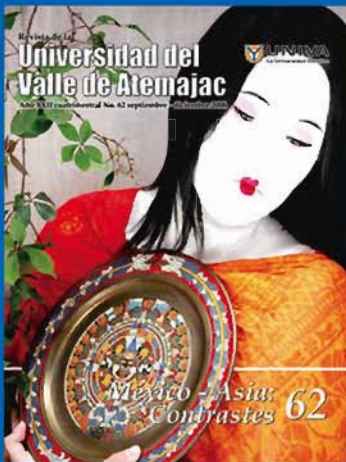
Solo el claroscuro de la selva que se desborda en ti
 en tu rostro como una ruleta rusa
 hace temblar mi hombría/ pone nerviosos a mis demonios
 porque yo no entiendo sino estas conmigo
 y porque inevitable será el salto al vacío. La caída libre



***Ernesto Olivera Castro**, nació en la ciudad de La Habana, pero radica en Durango desde 1991. Es poeta y narrador. Tiene 5 libros publicados de poesía. Actualmente es editor del periódico de arte y literatura "Roja Turbación"

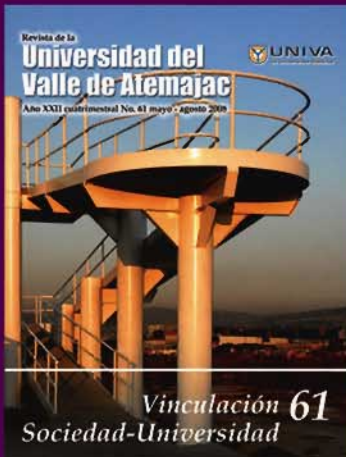
La Revista de la Universidad del Valle de Atemajac

Ofrece SUS **Espacios Publicitarios**



Características:

- La Revista de la Universidad del Valle de Atemajac es un órgano de divulgación de la Ciencia, la investigación y las artes de la UNIVA.
- Se edita cuatrimestralmente desde enero de 1987.
- Con un tiraje de 3,000 ejemplares.
- Llega a más de 200 instituciones de educación superior en el país y en el extranjero.
- Sus lectores son predominantemente universitarios.



Precios:

Contraportada: Plana, 4 tintas (selección de color, 21.5 x 28 cm.) \$ 7,950.00 + IVA

Forros: Plana, 4 tintas (selección de color, 21.5 x 28 cm.) \$ 5,590.00 + IVA

Interiores: Plana, 4 tintas (selección de color, 21.5 x 28 cm.) \$ 4,950.00 + IVA

Notas: No se incluirá publicidad contraria a la identidad UNIVA

No incluye diseño

El diseño se entregará terminado en formato jpg. a 300 dpi.

Informes y ventas:

Lic. Saúl Raymundo López Cervantes. Tel. 31 34 08 00, Ext. 1735. Correo electrónico: saul.lopez@univa.mx

Formamos líderes con valores de vida

Posgrados

Maestrías

Administración
Comunicación Corporativa
Derecho Corporativo
Desarrollo Organizacional y Humano
Educación
Filosofía
Finanzas
Fiscal

Gestión y Dirección de la Calidad
Ingeniería de Software
Ingeniería Industrial
Juicio de Amparo
Mercadotecnia
Negocios Internacionales
Nutrición Clínica
Terapia Familiar Sistémica
Valuación

Doctorados

Ciencias de la Administración
Ciencias del Desarrollo Humano

Educación Continua

Cursos
Talleres
Diplomados

www.univa.mx



FIMPES



ANUIES

- Metodología de estudio participativa
- Innovación permanente en programas
- Catedráticos expertos en los diferentes campos de estudio
- Aplicaciones de vanguardia que agregan valor a las competencias laborales
- Presencia en 11 ciudades de la República Mexicana
- Reconocimiento de Excelencia Académica otorgado por la SEP



Departamento de Posgrados Av. Tepeyac No. 4800, Fracc. Prados Tepeyac; 45050, Zapopan, Jal.
Tels. (01 33) 3134 0800 y 3134 0808 Lada sin costo 01 800 3690 900 E-mail informacion.univa@univa.mx
Guadalajara La Piedad Zamora Lagos de Moreno Puerto Vallarta León Tepic Colima Aguascalientes Querétaro Uruapan