

LAS LÍNEAS DEL CAMBIO UNIVERSITARIO

LAS LÍNEAS DEL CAMBIO UNIVERSITARIO

Aportes desde la Secretaría Académica
Universidad Autónoma de Tamaulipas

MARCO AURELIO NAVARRO LEAL
(Coordinador)

Copyright © 2017 por Marco Aurelio Navarro Leal.

Número de Control de la Biblioteca del Congreso de EE. UU.:	PENDING
ISBN: Tapa Dura	978-1-5065-2275-3
Tapa Blanda	978-1-5065-2274-6
Libro Electrónico	978-1-5065-2273-9

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de este libro puede ser reproducida o transmitida de cualquier forma o por cualquier medio, electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación, o por cualquier sistema de almacenamiento y recuperación, sin permiso escrito del propietario del copyright.

Las opiniones expresadas en este trabajo son exclusivas del autor y no reflejan necesariamente las opiniones del editor. La editorial se exime de cualquier responsabilidad derivada de las mismas.

Información de la imprenta disponible en la última página.

Fecha de revisión: 25/10/2017

Para realizar pedidos de este libro, contacte con:

Palibrio

1663 Liberty Drive

Suite 200

Bloomington, IN 47403

Gratis desde EE. UU. al 877.407.5847

Gratis desde México al 01.800.288.2243

Gratis desde España al 900.866.949

Desde otro país al +1.812.671.9757

Fax: 01.812.355.1576

ventas@palibrio.com

769779

ÍNDICE

Introducción: Camino andado y tramo por recorrer.....	ix
<i>Marco Aurelio Navarro Leal</i>	

PROGRAMAS

La actividad curricular y evaluativa.....	13
<i>Dora María Lladó Lárraga</i>	
Hacia una nueva etapa en el desarrollo curricular	37
<i>Marco Aurelio Navarro Leal</i>	
<i>Dora María Lladó Lárraga</i>	
Programas Educativos en Línea	57
<i>Arturo Amaya Amaya</i>	
<i>Concepción Ramos Martínez</i>	
Transición del Bachillerato General Universitario. En la búsqueda de la pertinencia y calidad educativa.....	81
<i>Dora María Lladó Lárraga</i>	
<i>Gabriela Lladó Lárraga</i>	
Impactos de una cultura evaluativa de la educación superior....	101
<i>Dora María Lladó Lárraga</i>	
<i>Ma. Concepción Niño García</i>	

PROFESORES

El ingreso y promoción del personal académico	125
<i>Mónica Sánchez Limón</i>	

La evaluación y los estímulos al desempeño del personal docente.
Esfuerzos recientes como aporte a la calidad educativa139
Michelle A. Recio Saucedo

El profesional académico universitario. Avances y asuntos
pendientes para su actualización164
José Luis Martínez Guevara
Pablo de Jesús Ortega Sobrevilla
Arturo Secundino Hernández Gómez

La formación docente en la Reforma Integral de la Educación
Media Superior (RIEMS)176
Nayma Prado Chew

La Adopción de las Tecnologías190
Arturo Amaya Amaya
José Guillermo Marreros Vázquez

Emprendimiento Universitario212
Yorberth Montes de Oca Rojas

ESTUDIANTES

Orientación educativa y vocacional225
Abigail Hernández Rodríguez
Lizeth Hernandez Garza
Olga Torres García

Programa institucional de tutorías232
Cristabell Azuela Flores
Abigail Hernández Rodríguez
Irma Yolanda Arredondo Pedraza

Programa universitario emprendedor243
Carlos Basilio Porras Villarreal
Rafael Alejandro Vaquera Salazar
Rodolfo Vargas Vázquez

Internacionalización y Colaboración Académica252
Modesto Robledo Robledo

El Sistema de Unidades de Educación Permanente y el acercamiento de la universidad a la comunidad... una nueva mirada.....	267
<i>Juan José González Cabriaes</i>	
Epílogo: Tramo por recorrer	279
<i>Marco Aurelio Navarro Leal</i>	
Los autores.....	285

INTRODUCCIÓN

Camino andado y tramo por recorrer

Marco Aurelio Navarro Leal

Las universidades autónomas de los estados -- a diferencia de otros subsistemas de educación superior pública -- se desenvuelven con ciertos márgenes de autonomía relativa, ya que pueden tomar decisiones importantes, y propias, respecto a su oferta de estudios, sus formas de organización interna, la formación de sus profesores, la priorización de sus temas de investigación, los temas de difusión, extensión y vinculación, la distribución interna de una parte de los subsidios gubernamentales, así como de los recursos concursables y conseguidos por concepto de servicios prestados.

Estas instituciones, sin embargo, no se pueden sustraer totalmente a los mecanismos de conducción de la educación superior que el gobierno legítimamente establece, para alinear las instituciones y los recursos públicos con las políticas de desarrollo establecidas en el contexto de una planeación nacional indicativa.

Para las instituciones autónomas y sus actores, de la capacidad que tengan para tomar e implementar decisiones como las arriba mencionadas, dependerá la ampliación o la disminución de los espacios de autonomía relativa para sacar adelante un proyecto propio de universidad. La revisión de experiencias de desarrollo académico, desde la perspectiva de la utilización de los espacios de autonomía y considerando los linderos de conducción de las políticas públicas, puede proporcionar una lectura que rebase la simple narración anecdótica de funcionarios universitarios en un período administrativo. Así, el presente libro puede ser leído desde la perspectiva de un caso, en el contexto de la educación superior mexicana, o puede ser leído como una experiencia que deja lecciones (y tareas pendientes) a los actores del desarrollo institucional.

En la Universidad Autónoma de Tamaulipas, el período del Rector Enrique C. Etienne, inició en enero del 2014 con una nueva estructura administrativa y funcional, que entre otros aspectos, se caracterizó por elevar a rango de secretarías lo que antes fueran subsecretarías y; en la parte académica, por la creación de una Secretaría de Investigación y Posgrado, que separó esas funciones de la Secretaría Académica.

Cada uno de los capítulos contenidos en este libro, se plantean como propósito elaborar una reflexión analítica sobre los programas incluidos en el desempeño de las funciones de la Secretaría Académica. Para el abordaje de cada uno de estos, nos hemos propuesto desdoblar tanto una mirada retrospectiva como una mirada prospectiva; es decir, qué es lo que se proponía atender con el programa, cuales fueron sus antecedentes y lecciones previas, cómo se fue desarrollando a través del período, que problemas encontró su implementación, qué transformaciones tuvo en su devenir, cual fue su impacto, cual es la visión futura del mismo y cuales son los retos y las tareas pendientes por resolver en su marcha hacia el futuro más próximo.

Propósitos

No es la pretensión de este libro elaborar un informe administrativo que rinda cuentas sobre las metas propuestas y alcanzadas. Los autores de estos fueron primero académicos antes que funcionarios, ingresaron a la universidad como profesores y en ésta se fueron formando, en su momento se certificaron como perfil deseable en el programa federal y también como miembros del Sistema Nacional de Investigadores, algunos de ellos. Al formar parte de la administración universitaria no renunciaron a las tareas cotidianas de su vida académica; por el contrario, como académicos asumieron el compromiso de trabajar en la construcción de una mejor universidad. Desde esa perspectiva y con ese ánimo es como los autores expresan aquí sus análisis, sus juicios y sus propuestas, esperando que la revisión de estas experiencias no quede en un nivel parroquial, sino que sirva también para el cuestionamiento y reflexión sobre la implementación de las políticas gubernamentales de educación superior, a través del estudio de este caso.

La Secretaría Académica

En diciembre del 2013, días después de tomar posesión, al rector se le propuso un esquema para reorganizar los trabajos de la Secretaría Académica, a partir de la experiencia que años atrás se experimentó en la que tuvo el nivel de Subsecretaría. De inicio, se partió de la idea de que cualesquiera que fueran las direcciones que orgánicamente la integrarían, deberían de fusionarse coordinadamente para desempeñar funciones transversales y de colaboración mutua, a diferencia del trabajo disperso, discontinuo y aislado que históricamente habían venido desempeñando.

El esquema propuesto utilizaba la metáfora de una obra teatral. Lo que ofrece la universidad a las familias tamaulipecas son programas educativos, los cuales son similares a un guión teatral que, para ponerse en escena, requieren de aquellos actores que mejor puedan interpretar cada materia; requieren de un trabajo de internacionalización y de apoyo de la tecnología que, como las luces y el sonido, le abonen calidad a la producción; una eficaz orientación y apoyo para los estudiantes, para que, como los espectadores de calidad, vivan una mejor experiencia teatral. La integración de todas las tareas es lo que dará lugar a una producción teatral de calidad.

En correspondencia con la metáfora anterior, se propuso la creación de una Dirección de Desarrollo Curricular, la cual estaría a cargo de la actualización y diseño, en fondo y forma, de planes y programas de estudio, su ejecución, evaluación y retroalimentación. Se propuso la creación de una Dirección de Profesión Académica, en alusión a la profesionalización del personal académico y la creciente diversificación de sus actividades, que ya no se limitan a la actividad docente para hacerse cargo de las tareas relacionadas con la incorporación del nuevo personal académico, la integración y desarrollo de sus actividades formativas, así como la vigilancia del ordenamiento en la asignación de cargas docentes.

Se propuso la creación de la Dirección de Educación a Distancia con el encargo de dos líneas de trabajo: la adquisición de habilidades tecnológicas por parte de los profesores y la iniciación de programas educativos en línea. Así mismo, la creación de una Dirección de Servicios Estudiantiles, tanto para realizar trabajos de orientación y apoyo académico para los estudiantes, así como para promover

el sistema de tutorías y administrar la asignación de becas para estudiantes.

A la Dirección de Intercambio Académico se le cambió el nombre por el de Dirección de Internacionalización y Colaboración Académica para incorporar toda la gama de actividades de interacción académica entre instituciones educativas de distintos países, que van más allá de la movilidad de estudiantes como puede ser el establecimiento de convenios para el desarrollo conjunto de planes y programas, la integración de redes de investigación, la transferencia de créditos, el desarrollo de programas de doble o múltiple titulación.

Con el objetivo de acercar más los servicios universitarios a las comunidades, las Unidades Académicas de Educación a Distancia se transformaron en Unidades Académicas de Educación Permanente, para llevar distintos servicios de educación continuada, formal y no formal, a los distintos grupos poblacionales, tanto para ofrecer certificaciones en oficios, como actividades culturales y de desarrollo comunitario.

Aceptada la propuesta, complementada con un organigrama funcional desdoblado en direcciones y coordinaciones, el siguiente paso fue emitir nombramientos y elaborar programas de acción para iniciar operaciones, al tiempo que se iniciaban los proyectos de remodelación del inmueble, para alojar en un mismo espacio las direcciones que conformaron esta Secretaría.

Líneas de trabajo

En general, la dinámica alcanzada por todos los programas de la secretaría generó un importante clima de transformación y, como era de esperarse, la resistencia al cambio se manifestó también a través de algunas situaciones de conflicto. Se retomaron actividades que habían sido dejadas de lado, como la actualización de planes y programas de estudio (Navarro Leal & Sánchez Rodríguez, 2004); y se iniciaron actividades sin precedente en la universidad, como la asignación de plazas a profesores de nuevo ingreso mediante convocatorias públicas, o como la introducción de un programa transversal de formación emprendedora, o como la apertura de licenciaturas totalmente en línea.

Vamos por partes, pero debe quedar claro que las direcciones de la secretaría despliegan una gama mayor de programas y actividades

que las que aquí se analizan; se han seleccionado aquellas que resultan más significativas por la cantidad de personal y recursos que comprometen, así como por su nivel de impacto en el desarrollo institucional. Sirvan de encuadre los siguientes párrafos:

Desarrollo curricular

En un contexto en el que el enfoque de competencias parecía ganar la hegemonía en los ámbitos del diseño curricular, se prefirió tomar una posición ecléctica, mediante la cual los propios comités de evaluación curricular decidieran adoptar con amplitud este enfoque, como fueron los casos de Medicina y Veterinaria; mientras que otros decidieron considerar el enfoque solamente para el desarrollo de algún rasgo específico del perfil de egreso; y otros, especialmente en el área de ciencias sociales, decidieron mantenerse al margen de este.

Para esta toma de decisiones, en mucho influyeron los marcos referenciales utilizados por los organismos acreditadores afiliados al Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Procedimientos, tiempos, guiones y problemas encontrados se analizan en el primer capítulo, desde el inicio de operaciones hasta el registro de actualizaciones y reformas en la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública (DGP-SEP).

La evaluación y acreditación de los programas de licenciatura es una línea de gran interés, en tanto que define uno de los indicadores principales para asegurar la permanencia de la universidad en el Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMEX), organismo que agrupa a las treinta universidades con más altos niveles de competitividad del país.

A la evaluación practicada por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y a la acreditación de los organismos afiliados a COPAES, la universidad ha sumado la acreditación internacional practicada por la Red Internacional de Evaluadores (RIEV). Las recomendaciones emitidas por estos organismos retroalimentan al rediseño y al funcionamiento de los programas, pero además, desde nuestro punto de vista, en el caso de este último organismo, su condición de red representa un potencial de intercambio, colaboración y aprendizaje aún por explotar.

Profesión académica

Durante las últimas décadas del siglo XX, la educación superior mexicana pasó por un proceso de crecimiento acelerado de más del doble de sus estudiantes. En esa misma proporción creció el número de sus profesores, quienes fueron entonces contratados para dedicarse a la docencia. De hecho, en muchas de las universidades públicas estatales fue cuando se inició la reglamentación específica para normar con distintas categorías y distribución de cargas docentes a los profesores. En la UAT este reglamento surgió en 1984.

Hacia la transición del nuevo siglo, la educación superior se enfrenta a nuevas demandas cualitativas como el desarrollo acelerado de las tecnologías de la información y del conocimiento científico, así como de nuevas necesidades de vinculación y de gestión de recursos financieros, dado el contexto de crisis financiera de la época. Esto trajo consigo la incorporación por parte de los profesores, de tareas adicionales distintas a aquellas para las que fueron inicialmente contratados (Fernandez Lamarra & Marquina, 2012; Grediaga Kuri, 2001). Surgieron entonces distintos esquemas de pago diferenciados de acuerdo a sus respuestas y compromisos con la atención a las nuevas demandas. Esquemas que se han continuado, aunque de manera diversificada, hasta la actualidad (Navarro Leal, Sánchez Rodríguez, & Lladó Lárraga, 2009).

La generación de profesores provenientes de esa ola de crecimiento, se encuentra ahora en proceso de jubilación, por lo que se han establecido en el país nuevas normas de ingreso, promoción y permanencia para asegurar un adecuado proceso de renovación generacional de la planta de personal académico, por lo que se requiere de convocatorias públicas a concursos de oposición para candidatos con alta habilitación académica y límites de edad, en preparación para atender una nueva ola de crecimiento que llevará a la educación superior a transitar hacia una etapa de “universalización”, para pasar en los próximos cinco años de los 4 millones de estudiantes hacia poco menos de seis millones (Tuirán, 2012), con sus consecuencias cuantitativas y cualitativas. En este contexto, la universidad está llamada a continuar promoviendo cambios relacionados con la profesión académica.

Apoyo y servicios estudiantiles

Los estudiantes que hoy poblan la universidad son distintos a los que la poblaron a fines del siglo pasado; y los que la poblarán en la próxima década serán también distintos al estudiante actual; no solo por las cantidades, sino también por las características de su circunstancia social.

Mientras que a mediados de la primera década del presente siglo la matrícula de educación superior fue de dos millones y medio, para los primeros años de la segunda década esta alcanzó la cifra de tres millones y medio. Esto significó que si en la primera década se atendió a un 25.9 % de la población de 19 a 23 años de edad, para la segunda década se atendió a un 35 %. La ANUIES ha propuesto que para el inicio de la tercera década del siglo, la cobertura de dicho grupo de edad se incremente al 60 %, lo que significa una matrícula de poco menos de seis millones; y el peso de tres cuartas partes de esta matrícula, seguirá recayendo en las instituciones públicas (Tuirán, 2012). En consecuencia, la extracción socioeconómica de los estudiantes se va transformando, de haber sido un nivel educativo para las élites sociales hasta mediados del siglo pasado, para el siglo XXI esta situación ha cambiado.

Con datos del 2010, poco más del 21 por ciento de la matrícula estaba conformada por jóvenes de escasos recursos, mientras que los jóvenes de los segmentos sociales intermedios ocuparon un 48 por ciento, al tiempo que los hijos de las familias más prósperas disminuyó a 31 por ciento, adicionalmente se puede observar que las oportunidades en este nivel educativo no se mantuvieron ya en las grandes concentraciones urbanas, sino que han llegado también a las ciudades de menos tamaño y a los contextos semiurbanos (Tuirán, 2012).

En este sentido, se tiene ahora un cuerpo estudiantil más heterogéneo, tanto en términos de capital cultural, como de capital social, considerando que a la universidad han llegado también las primeras oleadas, tanto de jóvenes de la llamada generación Y, como de los Millennials, jóvenes mayoritariamente identificados con las clases sociales medias y altas, provenientes de hogares con amplio acceso a las tecnologías.

La educación superior abrió sus puertas a grupos cuya disparidad social los hace cada vez más heterogéneos; es decir, con condiciones diferentes frente al aprendizaje y con necesidades de apoyo diferenciado. De ahí la importancia de los programas de orientación educativa, de la actividad de tutorías y de un robusto paquete de becas; servicios que no pueden ser homogéneos al estar dirigidos a grupos heterogéneos.

Las familias esperan que la educación superior sea un canal de movilidad social ascendente para sus hijos, al prepararlos para una vida profesional con éxito en el mercado laboral. En el imaginario social existe aún la idea de que el éxito está en función de un buen empleo. Sin embargo las grandes tendencias apuntan hacia la transformación del trabajo profesional, que transita desde una disminución cada vez mayor de los “empleos vitalicios” hacia la formación de empresas de servicios externos en torno a proyectos específicos, en los cuales los jóvenes profesionistas son contratados por obra o tiempo determinado. Los jóvenes deben pensar en cómo vender mejor sus servicios o productos, en cómo emprender negocios. Por ello el emprendimiento se ha convertido en una línea importante de aprendizaje para las nuevas generaciones de jóvenes y para ello se ha de capacitar también a los profesores que se encargarán de formar a los nuevos emprendedores. Esta línea de trabajo va encontrando una mejor atmósfera de trabajo en la medida en que también las universidades prestan servicios a las empresas y a las instituciones, convirtiéndose también en universidades emprendedoras (Clark, 1998; Navarro Leal, 2012).

Internacionalización y colaboración académica

Internacionalización universitaria es el término que ha desplazado, sin cancelar, a la tradicional actividad de intercambio académico (Knight, 2003; Knight, 2011), pues aunque en algunas ocasiones se ha sustituido por el de movilidad académica, es un término insuficiente para integrar el conjunto de actividades relacionadas con el campo de las relaciones internacionales en materia de educación superior; las cuales, al aspirar a incorporar una dimensión internacional en la totalidad de las funciones sustantivas y adjetivas de la universidad, ampliarán la gama de acciones cotidianas hasta inducir un “clima internacional” en las casas de estudio.

La internacionalización no es un fin en sí misma, su finalidad es la de incidir en la formación de las nuevas generaciones de jóvenes profesionistas, no en los límites unidimensionales del profesionista competitivo para un sistema productivo global, sino para la comprensión de las distintas culturas, la concientización y el compromiso frente a problemas planetarios como la pobreza, la desaparición de las especies, el cambio climático, en síntesis, para la formación de una ciudadanía mundial (UNESCO, 2016).

En este período rectoral, la internacionalización ha tenido un despliegue intensivo, no solamente en términos de movilidad de estudiantes y profesores, sino también en lo que se ha llamado “internacionalización en casa” e “internacionalización virtual”; también se ha avanzado en la formación de profesores en esta materia, pero también en el establecimiento de convenios con distintas instituciones extranjeras y organismos para la ejecución de programas de actualización y habilitación disciplinaria, así como para el desarrollo de eventos académicos y la integración de redes.

Educación a distancia

Durante las últimas décadas, el incremento de la matrícula se ha producido principalmente en la modalidad presencial, sin embargo la proporción de estudiantes en modalidades de estudio distintas a esta se va incrementando cada vez más, si bien del 2005 al 2011 pasó de 6.3 a casi un 11% y se prevé más de un 20 % al finalizar la presente década.

Las condiciones actuales de los mercados de trabajo, por sus bajos salarios y su mayor competitividad, demandan la dedicación de una mayor cantidad de tiempo y de una mayor calificación, por lo que los trabajadores para competir contra una cantidad mayor de aspirantes, buscan los programas educativos que mejor se acomoden a sus condiciones. Si bien esta universidad, desde la década de los ochenta atendió estas demandas mediante programas no convencionales, primero en modalidad de fin de semana y que luego continuó de manera semi-presencial, con el apoyo de las tecnologías; en este período inició con la oferta de programas totalmente en línea, para que los estudiantes, de manera asincrónica, puedan acceder a cursos previamente preparados en ambientes virtuales de aprendizaje.

La Dirección de Educación a Distancia, al mismo tiempo que facilita el trabajo distante mediante la actividad anterior, también trabaja para acortar las distancias entre maestros y estudiantes presenciales entre una clase y otra. La incorporación de la dimensión tecnológica en la docencia permite extender la actividad de las aulas hacia el hogar, a través del ciberespacio al capacitar y certificar estudiantes y profesores tanto en competencias digitales, como en la utilización de herramientas. Ya no es posible pensar el futuro de la educación de forma separada a las tecnologías.

Educación permanente

La universidad inició el siglo XXI con un modelo curricular flexible que detonó cambios en distintos aspectos de la vida institucional; uno de estos fueron las Unidades Académicas de Educación a Distancia (UNAED) las cuales consistían en un inmueble equipado con una sala de videoconferencia a la cual acudían los estudiantes para recibir los cursos dictados desde un punto de la universidad a través de una video cámara. Estas unidades estaban ubicadas en localidades sin presencia de educación superior, en ese entonces.

En la visión optimista de la innovación tecnológica, estas unidades suponían la oportunidad de una democratización del acceso a la educación superior, ya que los jóvenes de estas localidades podrían cursar ahí mismo las asignaturas correspondientes al llamado “núcleo de formación básica universitaria”, para que al siguiente semestre acudieran a continuar presencialmente su carrera en alguna de las facultades de la universidad (Sanchez Rodríguez, Navarro Leal, & Gómez Medina, 2002).

Ese propósito no prosperó. Reducir por un semestre los gastos de estancia para cursar el resto de la carrera en cualquiera de las ciudades con facultades de la UAT, no era suficiente como para incrementar la factibilidad financiera familiar, además de que otros problemas de orden escolar fueron esgrimidos por los directores de facultades que impedían dicho tránsito. Se optó por utilizar el sistema de videoconferencia para transmitir una carrera técnica en tecnologías de la información, una maestría en educación e incluso clases de inglés.

Llamar “educación a distancia” a un sistema que solo extendía las condiciones de la misma educación presencial, resultó un eufemismo.

El desarrollo de las tecnologías dejó en la obsolescencia la sincronía de la videoconferencia frente al potencial asincrónico de los ambientes virtuales de la educación en línea. Con la educación asincrónica, los estudiantes ya no tienen que asistir a las UNAED a tomar sus clases con un horario determinado, lo pueden hacer desde su casa o desde cualquier punto en el horario que ellos deseen (Navarro Leal, Lladó Lárraga, & Sánchez Rodríguez, 2014).

La infraestructura de las UNAED entonces, puede ser destinada a cubrir otras necesidades de desarrollo comunitario. La opción de la educación permanente, proveniente de la educación de adultos, de la educación fundamental y de la *lifelong learning* permite incorporar educación para todos los grupos de edad y los grupos sociales de la comunidad. La noción de educación permanente relacionada con la educación para la vida, fusiona *aprender a aprender* con *aprender a emprender*.

A partir del siguiente capítulo, los directores junto con algunos de sus colaboradores, exponen y desmenuzan los programas y su ejecución, al tiempo que evalúan y apuntan hacia las tareas pendientes de su realización. Al cierre de cada período es saludable reconocer y valorar el camino andado en preparación para el tramo por recorrer, no solo hacia las tareas del siguiente ciclo administrativo, sino hacia la universidad que el futuro de Tamaulipas requiere.

Trabajos citados

- Clark, B. (1998). *Creating entrepreneurial Universities. Organizational pathways of transformation*. Guilford, Surrey, UK: IAU Press- Pergamon.
- Fernandez Lamarra, N., & Marquina, M. (2012). *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Grediaga Kuri, R. (2001). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. Ciudad de México: ANUIES, Colección Biblioteca de Educación Superior.
- Knight, J. (2003). Updating the definition of internationalization. *International Higher Education. A quarterly Publication, Fall 2003*(33), 2-3.

- Knight, J. (2011). Internationalization: a decade of changes and challenges. *International Higher Education*(50), 6-7.
- Navarro Leal, M. A. (2012). Emprendedurismo universitario en México y Brasil. Consideraciones para su estudio. En N. Fernández Lamarra, *La gestión universitaria en América Latina* (págs. 185-204). Coronel Oviedo, Paraguay: Universidad Nacional de Caaguazú.
- Navarro Leal, M. A., & Sánchez Rodríguez, I. (Octubre-diciembre de 2004). Lecciones de la reforma curricular en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. *Revista de la Educación Superior*, XXXIII (4)(132), 105-116.
- Navarro Leal, M. A., Lladó Lárraga, D. M., & Sánchez Rodríguez, L. I. (2014). De la educación a distancia a la educación permanente. En H. M. Manzanilla-Granados, & I. Rojas Moreno, *Las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo mexicano* (págs. 107-133). Bloomington, IN: Palibrio.
- Navarro Leal, M. A., Sánchez Rodríguez, L. I., & Lladó Lárraga, D. M. (2009). La conducción de las universidades públicas en México. Un largo proceso de innovación. En N. Fernández Lamarra, *Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva internacional* (págs. 387-401). Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Sanchez Rodríguez, L. I., Navarro Leal, M. A., & Gómez Medina, M. (Agosto de 2002). Las unidades académicas de educación a distancia como modelo académico de atención y diversificación de la demanda educativa en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. *Memorias de Congreso 3o Nacional y 2o Internacional Retos y Expectativas de la Universidad*. Ixtapan de la Sal, Estado de México, México.
- Tuirán, R. (27 de Septiembre de 2012). La educación superior en México 2006-2012. Un balance inicial. *Campus Milenio*, págs. <http://red-academica.net/observatorio-academico/2012/10/03/la-educacion-superior-en-mexico-2006-2012-un-balance-inicial/>.
- UNESCO. (2016). *Educación para la ciudadanía mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. Recuperado el 24 de junio de 2017, de UNESDOC Repositorio UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002449/244957s.pdf>

PROGRAMAS

LA ACTIVIDAD CURRICULAR Y EVALUATIVA

Dora María Lladó Lárraga

Antecedentes de la reforma curricular.

La Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) tiene su origen en los años cincuenta y su actividad curricular, en su inicio, se limitó a la adopción de planes de estudio de medicina y derecho ofertados por la Universidad Nacional Autónoma de México. Así nacen los primeros planes de estudio en la UAT, en los que prevalece una concepción educativa de enseñanza verbalista y una organización curricular “tubular”, en donde cada profesión se constituía en un tubo al que el estudiante entraba a primer semestre sin posibilidad de salida en caso de que en el transcurso de la carrera decidiera cambiar su rumbo profesional, forzándolo a volver a iniciar de nuevo. En el pasar de los años se fue incrementando la oferta educativa de la Universidad, sin embargo los planes no evidenciaban vasos comunicantes en sus estructuras organizacionales y había perfiles profesionales con rasgos afines, pero con denominaciones diferentes en sus programas, lo que hacía que la oferta educativa se duplicara (y hasta triplicara) entre las mismas Facultades de la Universidad.

Así, esta institución desarrolló operaciones durante casi cinco décadas desde su nacimiento; hasta que en el año de 1999, en el Plan Institucional de Desarrollo para el periodo 1999-2003, se anunció la implementación del Modelo Educativo Misión XXI, caracterizado por la flexibilidad curricular.

El trabajo a realizar para la concreción del nuevo modelo educativo se enmarcó en los siguientes objetivos:

- Establecer un proceso de innovación curricular orientado al desarrollo de una nueva organización académica, flexible e interdisciplinaria, que permita la movilidad de

profesores y alumnos y que propicie mayor interacción y complementación entre los programas, Facultades y las Unidades Académicas en sus tareas de formación profesional, aprovechando al máximo los recursos humanos y materiales con que cuenta la universidad.

- Adoptar el sistema de créditos como referente para actualizar los perfiles profesionales de las carreras, tomando como base los criterios de pertinencia, actualidad y competitividad e introduciendo en su diseño parámetros e indicadores de calidad reconocidos a nivel nacional e internacional, que permitan enfrentar con éxito los procesos de acreditación y certificación internacional.
- Establecer un sistema de evaluación y actualización curricular que permita, por una parte, regular la creación, actualización y eventual cancelación de carreras y, por otra parte, organizar la participación y el trabajo colegiado del personal académico en esta materia.
- Propiciar un proceso de apropiación del sentido y de la técnica del proceso de rediseño curricular por parte de directivos, docentes y estudiantes para que este proceso forme parte de las actividades académicas cotidianas.

Un rasgo esencial del Modelo Educativo fue el diseño de un currículo flexible centrado en el estudiante, en sus intereses y necesidades. La flexibilidad curricular se entendió en tres sentidos:

- flexibilidad en el tiempo, permitiendo al estudiante cursar las asignaturas acorde a sus intereses y necesidades personales y laborales; pudiendo alargar o acortar su estancia en la Universidad.
- flexibilidad en la especialización o acentuación, en donde las materias optativas estarán cambiando e incorporando lo más actual de cada profesión.
- flexibilidad en la rectificación, es decir, que ofrece la oportunidad de cambiar de carrera debido al sistema de créditos ya implementado, a fin de no perder los créditos ya adquiridos por el estudiante.

El tránsito hacia el nuevo modelo educativo requirió cambios en aspectos curriculares, pedagógicos, administrativos y organizacionales.

Por lo que respecta al currículo, para efectuar el trabajo de la Reforma Curricular, la UAT definió un proceso metodológico estructurado en etapas de desarrollo y se diseñó un conjunto de instrumentos para ir concretando productos específicos por cada etapa de trabajo. Las etapas de trabajo fueron: etapa de elaboración de los nuevos perfiles profesionales, etapa de diseño y etapa de implementación.

A fin de lograr la participación de la comunidad académica, se conformaron grupos de trabajo integrados por Directores, Secretarios Académicos y Coordinadores de carrera en cada una de las Facultades y Unidades Académicas, dado que son ellos los especialistas en el ejercicio de la práctica profesional de cada uno de los programas educativos que se ofrecían en la Universidad en ese momento. Estos grupos de trabajo fueron capacitados en los lineamientos metodológicos e instrumentales que demandó el proceso de reforma curricular.

Con relación al enfoque pedagógico, los profesores recibieron cursos de formación a fin de darles a conocer los rasgos del nuevo modelo educativo, así como también la importancia de transitar de un enfoque formativo rígido y verticalista hacia un enfoque centrado en el aprendizaje del estudiante.

La organización universitaria. Los rasgos del nuevo modelo trajeron consigo la creación de una nueva área como lo fue la Dirección de tutorías y una mayor coordinación de funciones en las áreas involucradas en los procesos académicos y administrativos como fue: la entonces Coordinación de Planeación encargada de los procesos de la reforma curricular, la entonces Dirección de Desarrollo Académico responsable de la formación de profesores, el área de Sistemas, la Dirección de Nóminas, la Dirección de Servicio Social, la nueva Dirección de Tutorías y la también entonces denominada Dirección de Intercambio Académico. Esta experiencia favoreció un acercamiento entre las dependencias rectorales que habían venido desarrollando sus funciones académicas en forma aislada.

El proceso de reforma que se vivió en la Universidad en el año 2000, trajo consigo ventajas internas en lo que respecta:

- Al trabajo colegiado entre académicos de la Universidad, dado que por primera vez se reunieron profesores de diferentes Facultades y Unidades Académicas, a trabajar en la definición de perfiles y contenidos de los programas educativos.
- La homologación en la denominación de programas educativos y un mayor tránsito de estudiantes entre las diferentes dependencias que ofertaban los programas comunes.
- Unificación de criterios metodológicos curriculares y capacitación de grupos de trabajo en cada Facultad y Unidad Académica.
- Integración y sistematización de procesos académicos de programas educativos y de estudiantes sobre su trayecto de ingreso, permanencia y egreso a través de un sistema integral de información académico administrativa.
- Un mayor trabajo colegiado académico y administrativo de las Dependencias centrales de la Universidad.

Por lo que respecta al trabajo hacia afuera:

- Se mejoraron los resultados en los procesos de evaluación externa de programas educativos al contar con elementos que fundamentaron la presencia de la oferta educativa y con información más sistematizada en el Sistema Integral de Información.
- Se evaluaron los procesos de gestión de algunas áreas centrales de la Rectoría.
- Se lograron certificar procesos en la Norma ISO al haber sistematizado procedimientos de planes y programas, de evaluación y los procesos administrativos de inscripción y evaluación.

Hacia el año 2005 se realizó un primer balance en el que se reconoció que la Universidad alcanzó mayores niveles de madurez. La Universidad inició nuevamente un proceso de revisión y actualización de sus programas de licenciatura, tratando con ello de atender las políticas educativas definidas en el ámbito

federal así como para atender las recomendaciones emanadas de los resultados de evaluación externa -realizada por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y por organismos acreditadores del Consejo de Acreditación de Programas de la Educación Superior (COPAES)-, así como información captada a través de estudios de egresados y empleadores, en busca del mejoramiento de la calidad de los programas que ofrece la Institución. El proceso de reforma curricular efectuado en el 2005 fue denominado Plan Millenium III y se caracterizó por la integración del servicio social formativo con valor curricular, establecimiento de un idioma extranjero (preferentemente inglés) como requisito de egreso e incorporación de asignaturas del núcleo de formación básico universitario con valor curricular.

Cinco años después, en el año 2010, se planteó la necesidad de efectuar un balance de los procesos de reforma vividos por la Universidad en los últimos 10 años, la inquietud nace de la presencia de algunas situaciones:

- La implementación del modelo educativo activado en el año 2000, se había dado en forma diferenciada por la heterogeneidad de desarrollo y necesidades en cada una de las Facultades y Unidades Académicas.
- Los aspectos académicos definidos en el modelo tales como la flexibilidad, movilidad académica, administración de créditos, selección de asignaturas, entre otros, se presentaban desfasados de los procesos escolares (o de gestión).

Para cerrar esta brecha se consideró prioritario realizar un diagnóstico del modelo educativo del año 2000, para identificar sus alcances y limitaciones, a la vez que atender las demandas emanadas de contextos emergentes tales como nuevas formas de producción, socialización y aplicación del conocimiento; transformación de los mercados de trabajo; nuevas formas de inserción laboral y el ejercicio de las profesiones mediante nuevos enfoques de formación profesional como los modelos por competencias.

Producto de los resultados de la evaluación del modelo educativo de la Universidad, hacia finales de 2010, se inició con la

implementación de un Diplomado en Gestión Curricular para la Formación Profesional basada en Competencias, dirigido a los Coordinadores de carrera de las Facultades y Unidades Académicas. En el 2011 se continuó con este proceso formativo a través de un Diplomado en elaboración de planes y programas de estudio por competencias profesionales implementado solo en las Facultades y Unidades Académicas ubicadas en la zona centro (Cd. Victoria); esto llevó a que en el año 2012, cinco programas educativos de la zona centro transitaran hacia un enfoque de enseñanza basado en competencias.

Para el resto de los programas educativos el proceso de actualización curricular inició en el 2014, lo anterior obedeció a la consideración de las experiencias curriculares vividas en la institución en los años 2010 en adelante y por otro lado a los cambios emanados del contexto externo.

En el contexto externo se identifican cambios rápidos y significativos en el contenido y formas del trabajo y nuevos requerimientos en el mundo laboral, tales como:

- La adaptabilidad a los cambios científicos, tecnológicos y del entorno.
- Responsabilidad, autonomía y actitud positiva hacia el trabajo.
- Competencias para buscar, analizar y usar la información.
- Demanda de nuevos profesionales con perfiles flexibles.
- Nuevos saberes y nuevos enfoques en los objetos de estudio.
- Uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Atender las nuevas formas de trabajo: flexibilidad laboral, outsourcing (consultorías, servicios terciarios), autogestión del empleo, salarios y prestaciones.

Aunado a lo anterior, cabe señalar que las universidades se encuentran inmersas, hoy en día, en una serie de tendencias mundiales, en las que se percibe la transición de un modelo nacional a un modelo mundial de educación, de la educación concebida como bien público a la mercantilización, de la educación presencial a la virtualización, del paradigma de la cooperación

internacional al paradigma de mercado, de la educación superior elitista a la masificación, de la masculinización a la feminización de la cobertura, de la educación escolar a una sociedad educativa, así como de un modelo privado local a un modelo privado tendiente a la internacionalización.

Por lo que respecta al ámbito institucional, la Universidad Autónoma de Tamaulipas iniciaba en enero del 2014 una nueva administración rectoral a cargo del Rector Enrique C. Etienne Pérez del Río. En su Plan de Desarrollo Institucional (PDI 2014-2017) se estableció como una política prioritaria de atención la revisión, replanteamiento y diversificación de su oferta educativa para cumplir con la Misión de *“formar técnicos, artistas y profesionistas útiles a la sociedad, con conciencia crítica, actividad reflexiva, participativa y con capacidad para aprender y adaptarse a diversas circunstancias”*.

En el marco de los Ejes Estratégicos del PDI, algunas líneas de acción que fundamentaron la Reforma Curricular de 2014 son:

- Desarrollar programas educativos de licenciatura innovadores, competitivos y estrechamente vinculados con el capital humano y cognitivo que demandan las regiones socioeconómicas del estado y el mundo laboral.
- Impulsar las modalidades de educación virtual, abierta y a distancia para aumentar la cobertura, incrementar la matrícula y atender la demanda social de educación superior.
- Actualizar permanentemente planes y programas de estudio para reducir la obsolescencia del conocimiento.
- Impulsar un modelo de formación profesional por competencias.

Para coordinar las acciones enunciadas en el PDI, la nueva administración rectoral definió una nueva estructura organizacional en la cual la actividad académica queda concentrada en la reciente creada Secretaría Académica cuyas funciones centrales se relacionan con el proceso de creación y actualización de la oferta educativa en su modalidad presencial y a distancia, la atención integral del estudiante, la formación de profesores y de actualización permanente

de los ya egresados de la educación superior y el impulso a la internacionalización académica.

Resulta interesante la propuesta rectoral de integrar la actividad académica en torno a una secretaría. Si bien en el 2000 y 2005 se logró un acercamiento de las áreas en las que se sostiene la academia de la Universidad y en el 2014 se integran en una sola Secretaría; esto trae consigo la elaboración conjunta de un plan de trabajo transversal entre las direcciones que concentran funciones relacionadas con la actividad académica de estudiantes, profesores, planes y programas de nivel medio superior y superior en modalidad presencial y a distancia, la internacionalización de la Universidad y su oferta educativa y la educación permanente.

Particularmente, este capítulo se centra en la experiencia desarrollada en torno a la actividad curricular, junto a otras actividades, no menos importantes que aquí se ponen a consideración y en las que se detalla la experiencia lograda por la Secretaría Académica.

En la actual administración se creó por primera vez una Dirección de Desarrollo Curricular (DDC) encargada de diseñar lineamientos metodológicos para el diseño y actualización de planes y programas de estudio, de ofertar programas educativos de Nivel Medio Superior, Técnico Superior Universitario/Profesional Asociado y Licenciatura para formar profesionistas con conciencia crítica, actividad reflexiva, participativa y con capacidad para aprender y adaptarse a diversas circunstancias, a través de la formación integral del estudiante; de ofertar programas educativos pertinentes (transdisciplinarios) con las demandas del entorno global, nacional y local fundamentado en estudios de prospectiva sobre demandas estudiantiles, laborales y oferta educativa y de asegurar la calidad de los programas educativos con base en resultados de evaluación externa, nacional e internacional.

Esto vislumbraba ventajas en torno a los procesos curriculares, dado que se consideró relevante retomar resultados de evaluaciones de los programas educativos; al estar integradas las funciones de diseño y evaluación en la misma dirección, se contó con información de primera mano constituyéndose en uno de los primeros insumos y justificantes de la actualización curricular.

La estrategia y estructura operativa del currículo universitario.

Para atender las funciones centrales en la Dirección de Desarrollo Curricular se propusieron dos coordinaciones relevantes: una encargada de los procesos de diseño y actualización curricular y la otra relacionada con los procesos de evaluación de los programas educativos.

a) Procesos de diseño y actualización curricular.

Por lo que respecta a la actividad curricular ésta se centra en el diseño y actualización de los programas educativos de la universidad y representa la base para la regulación del proceso de su aprobación y registro ante las instancias institucionales, estatales y federales.

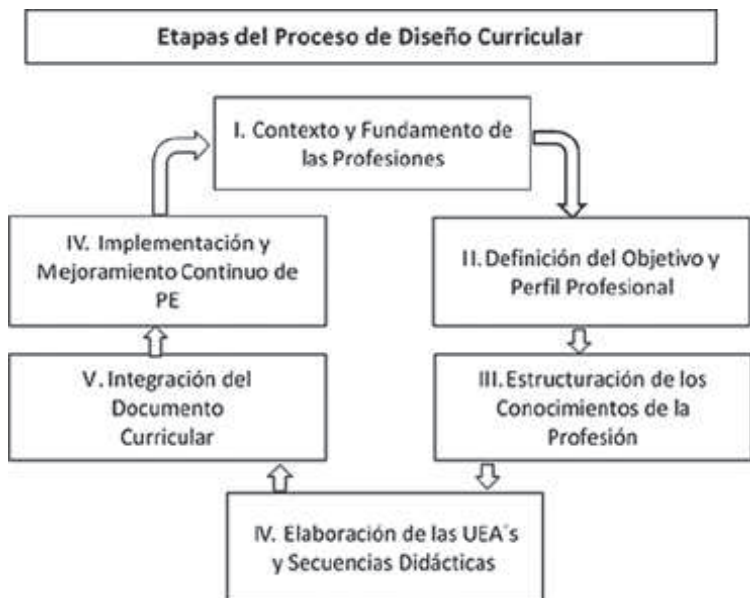
La primera tarea esencial para la creación de nuevas propuestas y la actualización de la oferta educativa existente, consistió en la definición de una **“Metodología para el Diseño y Gestión Curricular”** de los programas de Técnico Superior Universitario/ Profesional Asociado, licenciatura y de nivel medio superior.

Por lo que respecta al nivel superior, se propuso una estructura de trabajo colaborativo entre la Dirección de Desarrollo Curricular y los actores que desarrollan la actividad curricular en cada Facultad y Unidad Académica.

Se denominó a este grupo de trabajo “Comisión Académica Colegiada de los programas educativos”, la cual estaba conformada por los coordinadores de carrera de cada Facultad y Unidad Académica, el responsable de los procesos de evaluación y acreditación de programas educativos, el responsable de la realización de estudios de pertinencia y seguimiento de egresados y un responsable designado para coordinar la integración de los contenidos de los programas de asignaturas hoy denominados Unidades de Enseñanza Aprendizaje.

La estrategia de trabajo consistió en la implementación de talleres formativos basados en las diferentes etapas del proceso de diseño curricular, tal y como puede verse en el gráfico (1) siguiente:

Gráfica 1.



Las etapas del proceso de diseño curricular fueron seis. Cada una de ellas tenía consigo la realización de un conjunto de estudios y actividades que tenían que concretarse en un producto final por cada una de las etapas. Para el desarrollo de las mismas se trabajó de forma colegiada con los profesores de cada Facultad y Unidad Académica que conformaron la Comisión Académica Colegiada; en el caso de la actualización curricular de los programas comunes que se ofrecen en distintas Facultades y Unidades Académicas de la Universidad, se compartían los productos parciales de cada etapa entre los distintos grupos de trabajo de las Facultades y se tenían que poner de acuerdo en una propuesta colegiada para todos. Al final se entregaba un solo producto final por programa educativo.

De forma detallada se describen a continuación las actividades a desarrollar en cada uno de los talleres efectuados en cada etapa del proceso metodológico para el Diseño y Gestión Curricular:

Taller 1. Identificación de los Problemas del Contexto. En esta fase se efectúa un análisis de los problemas de la profesión, un estudio comparativo de la oferta educativa

similar a la que se ofrece en la institución, la identificación de ámbitos de trabajo presentes y emergentes y estudios de demandas estudiantiles para programas de nueva creación.

Taller 2. Definición del Perfil Profesional. Aquí se busca definir el objetivo del programa educativo y del perfil profesional sea convencional o por competencias, lo anterior en congruencia con las problemáticas y necesidades del contexto.

Taller 3. Estructuración de los conocimientos de la profesión. En esta etapa de la metodología se definen los conocimientos, líneas formativas, estructuración del mapa y secuencia curricular (asignaturas obligatorias y optativas) y establecimiento de cargas horarias y crediticias.

Taller 4. Elaboración de Unidades de Enseñanza-Aprendizaje (programas) y de secuencias didácticas. Esta etapa es una de las más fuertes en la medida que se involucra una mayor cantidad de personal académico y se debe cuidar la congruencia y consistencia del diseño curricular a fin de que los contenidos de cada unidad de enseñanza aprendizaje, las estrategias formativas y los productos de evaluación tengan consistencia con el perfil profesional institucional y el perfil de egreso de la profesión que se trabaje.

El Taller 5. Integración del Documento Curricular. Esta fase es la suma del trabajo en donde cada Comité de Diseño Curricular integra los productos parciales de cada taller y agregan el aspecto normativo que regula los procesos de ingreso, egreso y titulación de los estudiantes a fin de llevar a buen término el registro del proceso de diseño y actualización curricular ante la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública.

Etapa VI. Implementación y mejoramiento continuo de los Programas Educativos. Esta etapa aún no se concluye,

es una actividad continua que concluirá una vez que se tengan recomendaciones emanadas de los procesos de evaluación externa.

Por lo que respecta a la educación media superior, a principios del 2014, la UAT incorpora a dos de sus Escuelas Preparatorias al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

La permanencia de las Escuelas Preparatorias en el SNB estuvo condicionado por el Consejo para la Evaluación de la Educación de tipo Medio Superior, A.C. (COPEEMS) a la atención de un conjunto de recomendaciones que le permitirían su promoción hacia niveles que garanticen una mejor calidad educativa.

Las observaciones relacionadas con el Plan de estudios se relacionaron con la definición de campos disciplinares, diseño de Unidades de Aprendizaje Curricular (UAC's) alineadas al enfoque por competencias, detallar los elementos de la evaluación, entre otras. Esto detonó en la decisión de efectuar la actualización curricular del Bachillerato General Universitario. También se recomendó lograr la idoneidad de los docentes y directivos en cuanto a su formación profesional e incrementar el número de docentes y directivos capacitados en programas de formación de habilidades que los faculten en sus respectivas funciones (Certidems y Profordir).

Al igual que en la educación superior, en la educación media superior se definieron las etapas del proceso metodológico para la actualización del Bachillerato General Universitario (BGU) quedando de la forma siguiente:

Etapas 1. El Contexto y Fundamento del Bachillerato General Universitario.

- Análisis del contexto.
- Análisis de las políticas educativas.
- Determinación y caracterización del Bachillerato General Universitario.

Etapas 2. Definición del Objetivo y Perfil de Egreso del Bachillerato General Universitario.

Etapa 3. Estructura Curricular del Bachillerato General Universitario.

A través del trabajo conjunto de la academia de docentes del nivel medio superior de la Universidad se definieron las competencias disciplinares básicas y extendidas correspondientes a la dimensión cognitiva, instrumental y la sistémica e interpersonal por cada campo disciplinar e identificaron las UAC’s, a partir de lo anterior se integraron el Mapa y Secuencia Curricular.

En el contexto del Bachillerato General Universitario, de acuerdo a su estructura curricular se definen dos componentes de formación, los cuales se relacionan con:

- Los Conocimientos Generales corresponden al componente de Formación Básica e implica una formación general, común a todos los estudiantes; refiere al logro de las Competencias Genéricas y Disciplinares Básicas.
- Conocimientos Propedéuticos se refieren al conjunto de saberes disciplinares, planteados como nociones relacionadas con el desarrollo de Competencias Disciplinares Extendidas.
- En la estructura curricular también se consideró un área de apoyo destinada a la Formación Integral del Estudiante.

CAMPO DISCIPLINAR	I	II	III	IV	V	VI
	COMPETENCIAS GENÉRICAS					
MATEMÁTICAS	COMPONENTE DE FORMACIÓN BÁSICA (COMPETENCIAS DISCIPLINARES BÁSICAS) UAC'S BÁSICAS				COMPONENTE DE FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	
CIENCIAS EXPERIMENTALES					(COMPETENCIAS DISCIPLINARES EXTENDIDAS) UAC'S PROPEDEÚTICAS UAC'S ELECTIVAS	
CIENCIAS SOCIALES						
HUMANIDADES						
COMUNICACIÓN						
ÁREA DE APOYO A LA FORMACIÓN INTEGRAL	ACTIVIDADES DE APOYO A LA FORMACIÓN INTEGRAL					

En esta etapa de trabajo se obtuvo como resultado el mapa y secuencia curricular en la que se desglosaron el nombre de las

Unidades de Aprendizaje Curricular (asignaturas), sus cargas horarias y crediticias.

Etapas 4. Elaboración de Unidades de Aprendizaje Curricular (UAC) y Secuencias Didácticas (SD).

Esta etapa se tiene como finalidad desglosar los contenidos de cada UAC y las formas de trabajo (estrategias formativas y evaluativas) que garanticen el logro de las competencias genéricas, disciplinares básicas y extendidas según corresponda.

Etapas 5. Integración del Documento Curricular. Esta etapa consiste en la integración de los productos parciales de cada etapa previa.

Tanto en la actividad curricular desplegada en la educación superior como en la media superior resultó relevante la participación colegiada del personal de la Dirección de Desarrollo Curricular en conjunto con personal docente de las Escuelas, Facultades y Unidades Académicas, dado que los primeros tienen los elementos metodológicos sobre los procesos a desarrollar en tanto que los segundos son los expertos del trabajo disciplinar que se tiene que desarrollar sea en cada profesión o en el dominio de las UAC's en el caso de la educación media superior.

b) Procesos de evaluación de los programas educativos.

Otra función central de la Dirección de Desarrollo Curricular (DDC) consiste en asegurar la calidad de su oferta educativa.

Si bien este proceso se desarrolla en la Universidad desde finales de los años noventa, la Dirección de Desarrollo Curricular integra formalmente este proceso evaluativo al proceso de diseño y actualización curricular. De tal modo que los programas que tienen recomendaciones curriculares de parte de los organismos evaluadores externos, pasan por el proceso de actualización considerando aspectos recomendados en torno a cada una de las profesiones y demandas del contexto externo e interno, asegurando de este modo mantener la calidad de sus programas educativos.

En el proceso de evaluación la UAT no ha diseñado una metodología propia de evaluación de los programas educativos, dado que estos procesos se encuentran perfectamente estipulados

en los marcos para la evaluación elaborados por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES).

Además de valorar la calidad de los programas a través de estos organismos nacionales, la UAT ha iniciado procesos de evaluación internacional de algunos de sus programas educativos a través de la Red Internacional de Evaluadores (RIEV), organismo cuyo modelo de evaluación garantiza no solo la calidad y congruencia del programa educativo si no también evalúa la congruencia de éstos con los procesos de la gestión institucional.

Para coordinar las actividades en torno a la evaluación nacional e internacional, la DDC implementó una estrategia de trabajo colaborativo entre el personal de la misma Dirección, con el personal que en cada Escuela, Facultad y Unidad Académica ha sido designada como responsable del proceso evaluativo de los programas educativos.

La estrategia implementada por la Dirección de Desarrollo Curricular (DDC) fue la conformación de grupos de trabajo integrados por el coordinador de carrera de cada programa educativo y/o, en su caso, del responsable de los procesos de evaluación nacional e internacional en cada Facultad y/o Unidad Académica.

A nivel de la DDC se mantiene comunicación directa con los organismos evaluadores a fin de coordinar los procesos de evaluación con la Universidad, gestionar los recursos para efectuar los pagos a los organismos evaluadores, recibir y distribuir los resultados e informes de evaluación; y, en caso de ser necesario, para elaborar réplicas de los resultados de evaluación. Se trabaja de forma personal con cada Responsable de la evaluación a fin de apoyarle sobre la forma de atención de las recomendaciones emitidas por los organismos evaluadores. Esta estrategia de trabajo colegiada, tanto al interior de la Institución como al exterior con los organismos evaluadores, ha permitido ir concentrando las recomendaciones emitidas por los evaluadores a fin de ver si éstas se concentran en el modelo educativo, planes y programas, normatividad, infraestructura, personal docente, trayectoria de estudiantes, resultados del programa, entre otros.

El contar con un panorama de las fortalezas y debilidades de los programas educativos ha permitido participar más eficientemente en la gestión de recursos extraordinarios en el Programa de

Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (*PROFOCIE*), Programa de Apoyo al Desarrollo de la Educación Superior (PADES), Programa de Expansión de la Educación Media Superior y Superior, Fondo de Aportaciones Múltiples, entre otros, favoreciendo con ello el desarrollo de las funciones sustantivas de la Universidad.

Fortalezas identificadas en la actividad curricular universitaria.

a) En torno a la actividad curricular.

Son dos las políticas federales e institucionales que se han atendido a través de las acciones emanadas de los procesos de actualización y diseño curricular: Pertinencia y cobertura educativa. La pregunta central a responder en este sentido es: **¿Qué hemos hecho?**

- Se diseñó un modelo educativo flexible, por créditos, en modalidad presencial y a distancia.
- Se han realizado procesos de actualización curricular de nivel medio superior y superior (licenciatura y técnico superior universitario).
- Se han creado nuevas opciones profesionales en Licenciatura y TSU en su modalidad presencial y a distancia, permitiendo con ello incrementar la cobertura educativa.
- Se ha logrado la intensificación del uso efectivo de las tecnologías de información y comunicación promoviendo con ello la internacionalización.
- Se pusieron en liquidación programas educativos de poca matrícula.
- Se integró un Núcleo de Formación Básica Universitaria transversal con fin de fortalecer habilidades de lectoescritura, redacción, matemáticas, inglés, uso de tecnologías y conciencia sobre ética, valores respeto al medio ambiente.
- Se integraron asignaturas optativas en la estructura curricular con la finalidad de incorporar temas emergentes de la profesión.

- Se cuenta con una oferta educativa diversificada pertinente y actual en modalidades presenciales y a distancia.
- Se sistematizó el proceso metodológico del diseño curricular y de evaluación de programas educativos en el Sistema Integral de Información Académico Administrativo (SIIAA), favoreciendo con ello la toma de decisiones oportuna.

Si bien se enuncian los logros alcanzados en la actividad curricular institucional, en la tabla siguiente se detalla la cantidad de programas educativos que se ofertan actualmente en la UAT, ésta puede ser descrita de diversas formas: como programas únicos y programas comunes; por el tipo de modalidad en la enseñanza como programas presenciales y a distancia; programas de nueva creación en los últimos 3 años, producto de la última reforma curricular; programas que fueron aprobados por la Asamblea Universitaria pero que aún no cuentan con matrícula y, finalmente, los resultados de la evaluación y acreditación externa que nos permiten ir valorando cómo va la calidad de la oferta educativa actual e ir tomando en tiempo y forma las decisiones pertinentes para ir caminando hacia la mejora continua.

TABLA 1. PROGRAMAS EDUCATIVOS VIGENTES AL 2017					
NIVEL	PROGRAMAS EDUCATIVOS COMUNES		PROGRAMAS EDUCATIVOS ÚNICOS		Total
	Presencial	Distancia	Presencial	Distancia	
LICENCIATURA	33	0	45	3	81
TSU/PA	0	0	6	5	11
Subtotal	33	0	51	8	92
Nota:	11 PE de Licenciatura sin repetir				
NIVEL	PE DE NUEVA CREACION DE 2014 A 2017 Comunes		PE DE NUEVA CREACION DE 2014 A 2017 Únicos		Total
LICENCIATURA	1 (2 Repetidos) *	0	12	3	18 *
TSU/PA			2	5	7
Subtotal	1		14	8	25
Nota: * Se cuenta el PE por cada Facultad en que se ofrece					

LICENCIATURA APROBADAS SIN MATRICULA			1		1
TSU/PA APROBADAS SIN MATRICULA			2		2
			3		3
NIVEL			Bachillerato General Universitario	Bachillerato General Universitario con Orientación Musical	Total
MEDIO SUPERIOR			1 *	1	2
*Nota: este Bachillerato se ofrece en tres Escuelas Preparatorias Dependientes de la UAT y se ofrecerá el plan actualizado en 57 Escuelas Preparatorias Incorporadas, a partir de 2018.					

Los resultados de la tabla anterior (tabla 1) detallan la situación actual de los programas educativos de la Universidad. Se cuenta con un conjunto de programas de licenciatura de tipo común al ofrecerse en dos y hasta en cinco Facultades y Unidades Académicas distintas. En este tipo de programas se tienen 11 licenciaturas que al distribuirse entre las Facultades dan cuenta de 33 programas. Si bien los 11 programas son iguales en su diseño curricular, al momento de evaluarse éstos se cuentan como si fueran 33 dado que el proceso de implementación en cuanto a recursos, personal docente, tipo de estudiante e infraestructura puede variar entre las distintas Facultades y Unidades Académicas. Se tiene una oferta de 48 programas únicos de licenciatura y 11 de Técnico Superior/Profesional Asociado que se ofrecen de manera singular en una de las Facultades o Unidades Académicas. Por lo que respecta a la modalidad educativa, se ofrecen 84 programas educativos de forma presencial y 8 programas en modalidad no presencial. Finalmente, se reconoce que el proceso de actualización curricular iniciado en el 2014 dio como resultado la creación de 25 programas educativos, de los cuales 18 fueron de nivel licenciatura y 7 de técnico superior universitario. Asimismo se pusieron en proceso de liquidación 16 programas educativos de licenciatura. Lo anterior ha beneficiado la atención de las demandas educativas de forma más pertinente.

Por lo que se refiere al nivel medio superior, la UAT implementó la actualización curricular del Bachillerato a partir de agosto de 2016

en sus tres Escuelas Preparatorias Dependientes de la UAT. Este plan se implementará a partir del 2018 en las 57 Escuelas Preparatorias Incorporadas.

b) Del proceso de evaluación y acreditación.

Por lo que respecta a esta función relevante en la DDC, la evaluación está ligada a la política de mejoramiento y aseguramiento de la calidad. En este sentido, **¿Qué hemos hecho?:**

- Se ha mantenido la calidad de los programas educativos de licenciatura.
- Se ha incrementado la cantidad de matrícula inscrita en programas de calidad.
- La posibilidad de clasificar a los programas educativos en programas de nueva creación, programas en liquidación y programas vigentes posibilita definir cuáles son verdaderamente los programas evaluables y no evaluables en la Institución.
- Se logró sistematizar el proceso de evaluación de programas educativos y clasificar las recomendaciones emanadas de los organismos evaluadores en el Sistema Integral e Información Académico Administrativo (SIIAA).

En la tabla (Tabla 2) se advierte que para la Universidad esta política continúa siendo prioritaria tanto por ofrecer un servicio formativo pertinente con las demandas del contexto social y productivo como por la posibilidad de allegarse una mayor cantidad de recursos extraordinarios impactando con ello en las distintas funciones sustantivas de la Universidad.

TABLA 2. SITUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS	2017	
Programas Educativos Evaluables	63	
Programas Educativos Acreditados	31	
Programas Educativos en Nivel 1 de los CIEES*	20	
Programas Evaluables Activos sin calidad	12	
Programas Educativos en Nivel 2 de los CIEES		10

Programas en proceso de evaluación CIEES		2
Programas Educativos No Evaluables	34	
Programas no evaluables Nueva Creación**		18
Programas no evaluables en Liquidación		16
Total de programas activos de con matrícula de Nuevo Ingreso***	81	
Total de programas con matrícula	97	
Programas educativos con acreditación Internacional	14	
Programas Educativos en espera de resultados de Acreditación Internacional	4	
Notas:		
* Existen dos programas acreditados y en Nivel uno de CIEES (MVZ y Lic. En Psicología Tampico). De tal modo que en lugar de 20 son 22, pero se busca no duplicar el número de programas de calidad.		
** Hay un programa de Nueva Creación que se repite. Se crearon 16 y uno se repite en dos sedes más, sumando 18.		
***La suma de programas activos con matrícula de nuevo ingreso considera los programas evaluables y los programas de nueva creación.		

En el cuadro anterior se evidencia que de los 81 programas educativos activos (por tener nuevo ingreso), 63 son clasificados como programas evaluables (programas con matrícula de nuevo ingreso y con egresados) y 18 son programas no evaluables por ser de reciente creación y no tienen egresados. De los 63 programas 31 están acreditados y 20 están ubicados en el nivel de calidad I de los CIEES. Al momento de la elaboración del cuadro, algunos programas estaban en proceso de evaluación o en espera del resultado (2) y 10 habían sido clasificados en el Nivel II de los CIEES. Son estos últimos programas los que están en proceso de revisión por parte de la DDC a fin de atender las recomendaciones realizados por los evaluadores.

Retos que atienden la Reforma y Evaluación Curricular de la UAT.

A pesar de los logros obtenidos hasta el momento en el tema del currículo pertinente y de calidad, las universidades necesitan estar alertas para entender y atender las demandas del contexto global. Las demandas giran en torno a los rasgos y competencias de los futuros profesionistas, en sus habilidades para la inserción y permanencia

laboral, en la competencia para usar y generar el conocimiento actual y relevante en la solución de problemas de los campos profesionales. De este modo la Universidad Autónoma de Tamaulipas deberá atender los siguientes retos:

La atención a las demandas de formación profesional.

- Constante revisión curricular del conocimiento y de las enseñanzas del mismo.
- Oferta de programas formativos que enfatizen valores y competencias específicas.
- Flexibilizar los planes de estudio para promover la movilidad estudiantil.
- Incorporación de nuevos lenguajes (idiomas, tecnológicos).
- Actividades de aprendizaje colaborativo y de apoyo pedagógico, social y emocional para todos los estudiantes (con dificultades de aprendizaje o que compatibilizan estudio y actividad laboral).
- Promover la formación práctica, la capacidad emprendedora e innovadora y la experiencia laboral, tanto en los sectores públicos y privados.

La garantía de calidad de las enseñanzas y su adecuación a las necesidades sociales.

- Procurar un equilibrio entre conocimientos, habilidades y competencias.
- Incorporar metodologías interdisciplinarias.
- Facilitar la adquisición de destrezas profesionales.
- Renovar los métodos de enseñanza y aprendizaje en ambientes de aprendizaje diversos y en los que sea factible la aplicación del conocimiento.
- Extender el uso de las tecnologías digitales a fin de apoyar la modalidad presencial y a distancia de la oferta educativa.
- Contar con instrumentos para captar las demandas sociales y productivas con miras a lograr una mayor vinculación tanto para la formación práctica de los estudiantes como para favorecer la inserción laboral de los titulados universitarios.

- Garantizar la calidad de los programas educativos mediante esquemas y procedimientos de acreditación dotados con estándares internacionales.

Impulso a la internacionalización del Currículo.

- Preparar a los estudiantes para una carrera profesional en un mundo cada vez más globalizado.
- Desarrollar destrezas claves (competencias) que se necesitan para el acceso al mercado laboral, tanto nacional como internacional.
- Incorporar sistemas de evaluación y de acreditación nacional e internacional.
- Currículo con temas internacionales.
- Currículo en el cual el tema ha sido ampliado por medio de un método comparativo internacional.
- Impulso de novedosas titulaciones como la Doble titulación, co-diplomación y currículo con tramos cursados en una institución extranjera.

En la educación media superior de la UAT.

- Implementación del nuevo documento curricular con Escuelas Preparatorias Incorporadas a la UAT para el 2018.
- Actualización de la normatividad de la educación media superior a fin de establecer los lineamientos para el ingreso y permanencia de Escuelas Preparatorias Incorporadas a la UAT a partir de los requerimientos emanados de la política educativa federal.
- Orientar a las Escuelas Preparatorias Dependientes e Incorporadas sobre los procesos a seguir para su ingreso y promoción al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).
- Orientar a las Escuelas Preparatorias Dependientes e Incorporadas sobre las políticas institucionales, estatales y federales para la profesionalización docente y directiva.
- Hacer uso de los resultados de evaluación del logro de los aprendizajes (ahora PLANEA) en los planteles a fin de reorientar las estrategias formativas en las áreas de lectoescritura y matemáticas

- Compartir las metodologías e instrumentos para que las Escuelas Preparatorias Incorporadas inicien la realización de estudios de egresados a fin de identificar cuántos alumnos continúan con estudios superiores, el tipo de instituciones a donde se van, cuántos se van al mercado de trabajo.

La atención a cada uno de los retos enunciados en los párrafos anteriores no es garantía de que la Universidad pueda cubrir las demandas emanadas de la globalización; la institución requiere de actores (docentes) habilitados y capacitados pertinentemente para el desarrollo de su función docente e investigativa, de infraestructura suficiente para el desarrollo de las competencias cognitivas, instrumentales e interpersonales, de una eficiente vinculación con los sectores sociales y productivos y de una gestión académico administrativa que sustente el resto de las funciones.

¿Hacia dónde vamos?

En su visión al 2017 la Universidad se percibía como una institución comprometida con la mejora, **la calidad y la excelencia** académica; que recurre a la educación virtual, abierta y presencial para diversificar su oferta y ampliar su cobertura educativa; pertinente y sensible a los cambios de su entorno; tiene una perspectiva internacional y promueve la sociedad del conocimiento; que impulsa la creatividad, la innovación y el emprendimiento; vincula la formación de talento humano y la investigación; cuenta con infraestructura física funcional, equipamiento, acervos, medios de consulta y recursos didácticos adecuados para apoyar las actividades de los estudiantes, académicos y personal administrativo; que sustenta su quehacer en una administración ordenada, funcional y transparente; y que cuenta con mecanismos de vinculación ágiles y efectivos, los cuales permiten que esta casa de estudios extienda a la sociedad los beneficios de la cultura, la ciencia y la tecnología y que aplica las diversas herramientas de la evaluación para dar congruencia, certidumbre y mejorar el desarrollo de los planes, programas y proyectos institucionales.

Ante el recuento presentado en el capítulo actual, podría decirse que la Universidad actualmente ha ido avanzando hacia el logro de

su visión Institucional, sin embargo aún quedan algunos desafíos por mantener o alcanzar en el tema de la actualización y evaluación curricular:

- Ampliación y diversificación de la oferta educativa pertinente, con equidad e inclusión. El tema de inclusión pone de manifiesto la necesidad de diseñar propuestas curriculares, espacios académicos e infraestructura que favorezca el incremento de matrícula y la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Intensificar el uso efectivo de las TICS promoviendo con ello la internacionalización y el diseño de nuevas modalidades educativas y prácticas pedagógicas.
- Sistematizar en el Sistema Integral de Información los productos de la reforma curricular y los procesos de evaluación a fin de contar con una plataforma de consulta institucional y de transparencia sobre los procesos de evaluación y certificación institucional.
- Incrementar la participación de programas educativos en el Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMEX), favoreciendo con ello la movilidad nacional de estudiantes y profesores.

Las dinámicas de los tiempos actuales nos permiten ir viendo que las funciones con las cuales nació la Universidad tradicional han cambiado drásticamente. Se advierten nuevas estructuras organizacionales, nuevos roles en la figura del académico, nuevos campos profesionales, nuevos rasgos del estudiante universitario, nuevas formas de establecer la comunicación académica, un espacio geográfico abierto y sin límites y grandes retos emanados del contexto global. Es en este contexto en el que la actividad de la evaluación, el diseño y actualización curricular toma relevancia.

Esperamos que en este breve recuento de lo que ha sido la experiencia de la institución en el tema de la evaluación y desarrollo curricular, hayamos podido compartir integradamente los métodos, las vivencias y los resultados obtenidos y que puedan servir como lecciones de vida para otras instituciones educativas que, al igual que nosotros, están en la constante búsqueda de la calidad educativa y pertinencia institucional.

HACIA UNA NUEVA ETAPA EN EL DESARROLLO CURRICULAR

*Marco Aurelio Navarro Leal
Dora María Lladó Lárraga*

Introducción

La perspectiva de la transición hacia el nuevo siglo planteaba un conjunto de consideraciones y reflexiones que convocaban a una transformación curricular en la universidad (De Alba, 1991; De Alba, 1993; Navarro Leal, 1994). Atendiendo a ese llamado, a partir del año 2000, la Universidad Autónoma de Tamaulipas tomó la decisión de detonar una reforma curricular de alto impacto, no solo para la formación de sus estudiantes, sino también en distintos ámbitos de la institución. A partir de esa reforma, esta casa de estudios inició un proceso continuo de actualización curricular, de tal forma que mediante evaluaciones periódicas se prepara ahora para iniciar una nueva etapa curricular.

El presente escrito tiene un doble propósito: por una parte, describir la experiencia institucional, en tanto que, en el marco de la autonomía, una de las preocupaciones presentes ha sido la permeabilidad horizontal con programas de distintas modalidades, así como la integración con el resto de los niveles del sistema educativo; por otra parte, dejar planteada una nueva etapa de desarrollo curricular, por ahora en preparación, que si bien busca una vinculación más orgánica con el mundo del trabajo, busca también responder a las nuevas demandas sociales y académicas presentes en el contexto actual; específicamente la atención a los nuevos grupos sociales que llegan a la educación media y superior, el desarrollo último de las ocupaciones, las profesiones y las disciplinas, así como la formación de una ciudadanía global.

En una primera parte se describen los principales rasgos del modelo curricular implementado a raíz de la reforma iniciada por la universidad a partir del año 2000; y enseguida se presentan algunas consideraciones surgidas de su evaluación, para terminar con una exposición de las razones que conducen hacia una nueva etapa de desarrollo curricular, para desembocar en una propuesta de estructura curricular, en la que se sugiere una estrategia para su integración con los demás niveles y modalidades del sistema educativo.

1.- Los principales rasgos del modelo curricular

La principal característica del modelo curricular instalado en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) a partir del año 2000, fue la flexibilidad., con el fin de que permitiera responder a las necesidades de actualización, en función de las necesidades sociales, de nuevas orientaciones y de los intereses y necesidades del alumno. Esta flexibilidad se entiende en tres sentidos: flexibilidad en el tiempo de terminación de estudios; flexibilidad en la especialización o acentuación, en donde las materias optativas estarán cambiando e incorporando lo más actual de cada profesión; flexibilidad en la rectificación, es decir, que ofrece la oportunidad de cambiar de carrera mediante un sistema de créditos; y además permite que el estudiante participe en su programación, ya que tiene la opción de elegir los cursos de su interés, con la orientación y el apoyo de un tutor. La operación de este nuevo esquema curricular trajo consigo procedimientos diferentes respecto a los servicios escolares y la elaboración de nóminas de los profesores, además de los consiguientes ajustes en la normatividad institucional (Navarro M. A., Sánchez, Cruz, & Lladó, 2005).

Para racionalizar su diseño, el currículo se integró por “núcleos de formación”, los cuales se definen como “los espacios formativos del plan de estudios, que tienen por objeto el desarrollo de habilidades teóricas y metodológicas en torno a un conocimiento científico propio de una profesión” (Universidad Autónoma de Tamaulipas, 2000a). Los núcleos se definieron en torno a tres grupos de asignaturas, según su propósito: a) asignaturas tendientes a formar a los estudiantes en las habilidades básicas para el trabajo intelectual, b) asignaturas relacionadas con la introducción y asimilación del objeto

de estudio, métodos y lenguajes de la(s) disciplina(s) relacionadas con una profesión, y c) asignaturas correspondientes a los métodos, técnicas y tecnologías de aplicación y/o intervención especializada en un campo profesional.

Los contenidos generales de los núcleos se definieron bajo los siguientes criterios:

- a) **Núcleo de Formación Básica Universitaria.** Es un núcleo común para los estudiantes de todas las licenciaturas. Constituye el fundamento de la formación universitaria y su objetivo es establecer las bases que los habiliten para continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Uno de los ejes principales de este núcleo se refiere a la búsqueda de una formación integral, con énfasis en la adquisición de hábitos de estudio que los hagan más independientes y les permita contar con criterios para seleccionar información pertinente y relevante; ampliar sus conocimientos sobre los problemas sociales y aquellos relacionados con su desempeño profesional, haciendo uso de las nuevas tecnologías de la comunicación. Los cursos de este Núcleo pueden ser llevados en modalidades de estudios no convencionales y/o ser acreditados en cualquier facultad y/o unidad académica y fueron incluidos en respuesta a un conjunto de problemas ampliamente reconocidos por los profesores, tales como el bajo nivel de dominio de operaciones matemáticas elementales y lecto-escritura, la ausencia de hábitos de estudio, bajo nivel de dominio en habilidades computacionales (en ese entonces) y en inglés (especialmente de aquellos estudiantes provenientes de localidades pequeñas), desconocimiento de la historia, la geografía y características de la economía y el desarrollo tamaulipeco, ausencia de capacidades crítico-reflexivas sobre contenidos éticos, sobre globalización y sobre cuidado del medio ambiente (Navarro Leal, 2009).

Según su propósito, los cursos de este núcleo fueron los siguientes:

- I. Recuperación de aprendizajes de niveles educativos previos (lecto-escritura, matemáticas básicas, habilidades para aprender)

- II. Habilitación instrumental para el trabajo académico (tecnologías de la información, inglés)
- III. Ubicación en la problemática contextual (Tamaulipas y los retos del desarrollo, cultura y globalización)
- IV. Incorporación de contenidos formativos emergentes (Medio ambiente y desarrollo sustentable, profesión y valores)

b) Núcleo de Formación Disciplinaria. Este núcleo constituye un conjunto de cursos introductorios a conjuntos de profesiones. Permite una formación para la adquisición y aplicación del conocimiento específico de carácter disciplinario y de familias científicas, que proporciona al estudiante los elementos teóricos, metodológicos, técnicos e instrumentales que posteriormente le permitirán el abordaje de profesiones afines a un área de conocimiento.

El eje fundamental de este núcleo está conformado con los contenidos básicos de las disciplinas, es decir, por aquellos conocimientos que resultan esenciales para comprender la lógica de la evolución, organización y acumulación cualitativa de los conocimientos de una carrera o profesión. Sus principales características:

- Contiene la flexibilidad necesaria para que los estudiantes puedan optar por distintas trayectorias curriculares, de acuerdo a distintas posibles aplicaciones de las ciencias en un ámbito de desempeño profesional.
- Facilita el tránsito de los estudiantes entre los distintos programas académicos, de acuerdo a sus respectivas áreas de conocimiento (salud, ingenierías, ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades).
- Los cursos de este núcleo de formación pueden ser llevados y/o acreditados en aquellas facultades y/o unidades académicas que poseen programas y/o carreras similares o de la misma área de conocimiento.

c) Núcleo de Formación Profesional. Este núcleo se conforma con aquellas asignaturas que proporcionan una visión integradora,

explicativa y aplicativa de carácter interdisciplinario que complementa y orienta la formación al permitir opciones para su ejercicio profesional.

Este núcleo de formación, en su flexibilidad, proporciona los conocimientos referentes a aquellos modelos, métodos y técnicas de intervención práctica para la resolución de problemas propios de la profesión elegida, mediante la incorporación de cursos que contribuyan a visualizar y resolver diversos problemas que competen a un ámbito profesional desde diferentes enfoques, es decir, analizar, contrastar y construir de manera integral el conocimiento, promoviendo así el desarrollo de habilidades cognoscitivas y de resolución de problemas. Sus principales características:

- Los cursos de este núcleo se vinculan muy estrechamente con los conocimientos correspondientes a los métodos, técnicas y tecnologías de aplicación y/o intervención especializada en un campo profesional.
- Los cursos de esta área de formación habrán de caracterizarse por ser muy prácticos y vinculados a los distintos sectores: productivos, públicos y sociales.
- Estos cursos se habrán de llevar y acreditar íntegramente en las facultades o unidad académicas que ofrecen el título profesional al cual se aspira.

En cuanto a este núcleo de formación, se ha considerado necesario la inclusión de la asignatura denominada Profesión y Valores, al menos dos cursos de investigación aplicada en los que se desarrolle un trabajo de investigación con suficiente rigor metodológico y características similares a las de una tesis y el servicio social como parte del proceso formativo del alumno acercándolo al campo de desempeño profesional.

Adicionalmente, las Facultades y Unidades Académicas ofrecerán a los estudiantes, diversas actividades sociales, deportivas y culturales para complementar su formación.

Dentro de los límites impuestos por la estructura de cada programa académico, y con el apoyo de un tutor, en los períodos

escolares, los estudiantes podrán combinar los cursos del programa por el cual se optó, independientemente del núcleo al que pertenezcan, aunque es recomendable su tránsito en el orden en que aquí se han presentado.

Para titularse, y en complemento a su formación, los estudiantes además de cubrir con los créditos necesarios en su programa y presentar el Examen de Calidad Profesional del CENEVAL, adquirirán el dominio de una lengua extranjera, preferentemente el inglés, apoyándose en los servicios del Centro de Lenguas y Lingüística Aplicada de la Universidad, hasta adquirir un nivel de dominio calificado como “intermedio alto” en los estándares y recomendaciones relacionadas con la enseñanza y la certificación de lenguas extranjeras en México y que es una banda de dominio equivalente al B1 en el marco del acuerdo Europeo para el aprendizaje de las lenguas extranjeras (Universidad Autónoma de Tamaulipas, 2000b).

2.- La evaluación externa

A principios del 2005, la UAT inició nuevamente un proceso de revisión y actualización de sus programas de licenciatura, tratando con ello, de atender las políticas educativas definidas tanto a nivel nacional como estatal, así como para recuperar los resultados y recomendaciones de los procesos de evaluación externa (realizada por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior –CIEES - y de organismos acreditadores), así como información captada a través de estudios de seguimiento de egresados y empleadores, en busca del mejoramiento de la calidad de los programas que ofrece la Institución. Otro elemento importante en esta actualización, fue la formación misma de los profesores universitarios que en esos años cursaron estudios de posgrado en prestigiadas universidades nacionales y del extranjero.

Para empezar, la evaluación externa evidenció la debilidad que sobre el conocimiento del modelo educativo tiene el personal académico y administrativo de la institución, incluso desde las áreas centrales hasta las mismas Facultades y Unidades Académicas. Por principio está la forma de interpretar el modelo y luego esto llevaría a la aplicación de una diversidad de prácticas formativas incongruentes

e inconsistentes con lo planteado en el ideal o los fines de cada programa educativo (Navarro & Sánchez, 2004).

Uno de los principales efectos de la evaluación externa es que detonó un proceso de redefinición del modelo educativo de la universidad. Si bien aún se conservaron los elementos centrales (flexibilidad y el uso de enfoques formativos que tomen como base al estudiante como eje central), se hizo necesario darle una nueva estructura en sus dimensiones y señalar la diferencia de la forma en que se describe e implementa el modelo educativo en los diferentes niveles (educación media superior, técnico superior universitario, licenciatura y posgrado) y en las diferentes modalidades educativas (presencial y a distancia). Esto en virtud de que habrá dimensiones del modelo educativo que son transversales en lo que la Universidad desea (pedagógico) pero habrá otras que se diferencien acorde al nivel y modalidad (curricular). De este modo, se considera pertinente la definición y distinción de estos elementos que el modelo actual no consideraba.

Otro efecto importante lo fue la necesidad de definir un programa de formación docente que considere aquellos elementos que permitan diseñar una práctica docente acorde a los rasgos definidos en el modelo educativo. En este sentido cada curso establecerá la relación con el modelo educativo universitario. Propiciar el desarrollo de un papel diferente al rol tradicional relacionado con la transmisión de información para actuar como guía del proceso de aprendizaje de los alumnos facilitando la adquisición, generación y aplicación de conocimiento. Una de las lecciones aprendidas fue que también el personal secretarial debía ser capacitado en el modelo curricular y su normatividad, ya que también participan en su operación (Navarro & Sánchez, 2004)

En ese proceso de redefinición y actualización del modelo se conservaron las características de flexibilidad y la organización por núcleos formativos, pero adoptándose la norma establecida por el Acuerdo 270 de la SEP para la asignación de valores. De tal manera que, con excepción de los programas regulados por el sector Salud, las licenciaturas cumplieran con un mínimo de 300 y un máximo de 344 créditos, considerando un mínimo de 2400 horas de trabajo bajo la conducción de un académico.

Finalmente, también se consideró que en la parte operativa del modelo se hiciera mención de los procesos de gestión académica (las prácticas, el servicio social) como un mecanismo en el que los estudiantes evidencien, a través de productos, la aplicación de conocimientos y habilidades adquiridos en el proceso formativo, como primer acercamiento al ámbito laboral; y la gestión escolar que genere un proceso de sistematización de información relacionada con la inscripción, conformación de grupos, selección de asignaturas con base en proyectos interdisciplinarios, registro del logro gradual y final; registro de conocimientos o certificaciones extracurriculares adquiridas por los estudiantes y que permitan emitir certificados académicos con que evidencien competencias extracurriculares que le sirvan como un mecanismo extra en la búsqueda de su primer empleo al egresar de la institución.

El enfoque de competencias

Hacia el 2010 y frente a un nuevo contexto, el Colegio de Directores manifestó interés por un rediseño curricular enfocado a **competencias**, para participar de las transformaciones universitarias que se sucedían en el proceso de globalización, utilizando como instrumento una ampliación de los acuerdos de Bolonia, particularmente en lo que se refiere a las convergencias en el ámbito de las competencias genéricas que se han identificado en el proceso Tuning.

Por ejemplo, desde el punto de vista de la OCDE en el proyecto de competencias básicas, comprenden la habilidad para abordar demandas complejas, movilizandolos recursos psico-sociales (incluyendo destrezas y actitudes) en contextos específicos (OCDE, 2005).

El núcleo de formación básica universitaria embona directamente con este tipo competencias básicas propuestas por la OCDE (2005):

- 1) Competencia para utilizar recursos de manera interactiva con el medio ambiente, dentro de la cual se incluyen la capacidad de utilizar el lenguaje, los símbolos y los textos de manera interactiva. Capacidad de utilizar el saber y la información de manera interactiva. Capacidad de utilizar la nueva tecnología de manera interactiva. En este nivel de competencias se

incluyen en el NFBU, matemáticas, introducción a las tecnologías de la información e inglés. Con el objetivo de desarrollar el uso de lenguajes y símbolos y de manejo de la información.

- 2) Competencia para actuar en los grupos socialmente heterogéneos, esto implica la capacidad de establecer buenas relaciones con los demás, capacidad de cooperar y la capacidad de controlar y resolver conflictos. Las asignaturas de Tamaulipas y los retos del desarrollo, Medio ambiente y desarrollo sustentable, así como las de Profesión y valores, ubican a los estudiantes dentro de problemáticas actuales y resolución de problemas.
- 3) Competencia para tomar responsabilidad del manejo de sus vidas, situando sus vidas en un contexto social más amplio pero actuando de manera autónoma. La asignatura de habilidades para el estudio incluye trabajar con sus proyectos de vida académicos y de asumir responsabilidades sobre el estudio y su profesión.

Es necesario ahora adaptar, actualizar, y reorganizar los contenidos prácticos de estas asignaturas que reflejaban necesidades específicas, lo que las hizo innovadoras en un momento en que poco se hablaba aun sobre competencias. El reto ahora es seguir trabajando con ellas reorientándolas hacia un enfoque que busque mayor autonomía para el alumno. Requieren ser replanteadas dentro del curriculum y revaloradas como elementos fundamentales que inciden directamente sobre las competencias de los estudiantes de este siglo, en la conciencia de los distintos enfoques que sobre este tema se han desarrollado (Díaz Barriga, 2013)

La decisión de transitar hacia un enfoque de enseñanza por competencias ha llevado a la institución a hacer un alto y repensar la conveniencia de que un programa declare que trabaja en este enfoque. Las recomendaciones de los evaluadores evidencian que los programas que declaran trabajar en este enfoque formativo tienen debilidades en la capacitación del docente y en el proceso de implementación, (métodos, estrategias, técnicas e instrumentos para el desarrollo y evaluación de las competencias), en la infraestructura y equipamiento,

en el material didáctico, en el sistema de registro gradual de competencias, en los productos interdisciplinarios y en el proceso de vinculación que garantice el logro de competencias en ambientes profesionales reales y en situación de solución de casos (IIPE Buenos Aires, 2000). Resulta importante realizar una exploración sobre las condiciones y necesidades de transitar gradualmente hacia el enfoque por competencias. Algunas cuestiones que resultan necesarias conocer para apoyar la toma de decisiones son: *¿Qué elementos pedagógicos, académicos, operativos, y administrativos deben de estar presentes en un plan de estudios diseñado bajo el enfoque de competencias profesionales para garantizar su implementación y sus alcances formativos?, ¿Existen las condiciones académicas y del profesorado para transitar hacia el enfoque de formación profesional por competencias?*

3.- Una redefinición del modelo curricular

A partir del año 2013 la UAT realiza un esfuerzo por valorar los alcances y limitaciones del Modelo educativo y académico a fin de poder retroalimentar cualitativa y significativamente el Modelo en su dimensión curricular, pedagógica y a la vez mejorar académica y escolarmente la operatividad del modelo. Este hecho adquiere un carácter de problemática transversal común entre el conjunto de las diferentes Facultades y Unidades Académicas que forman parte de la institución, realidad que se refleja en la autoevaluación institucional que forma parte del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional 2010-2012 (UAT, 2012) y que se concretó de forma particular en las siguientes situaciones:

- La implementación del modelo se ha dado en forma diferenciada por la heterogeneidad de desarrollo y necesidades en cada una de las Facultades y Unidades Académicas.
- Los aspectos académicos definidos en el modelo de la UAT (flexibilidad, movilidad académica, administración de créditos, selección de asignaturas, entre otros) van desfasados de los procesos escolares (o de gestión).

Para cerrar esta brecha de calidad entre lo que la institución plantea y lo que sucede en las Facultades y Unidades Académicas se

planteó como necesario realizar un diagnóstico del modelo educativo y académico para identificar sus alcances y limitaciones. Para ello, se considera relevante realizar la evaluación desde una perspectiva interna a través de la opinión de estudiantes, profesores y directivos. Las dimensiones de valoración fueron:

Dimensión curricular. La valoración del currículum adquiere una especial significancia cuando se realiza una evaluación del modelo académico institucional. Es en el currículum en donde se explicitan los fundamentos pedagógicos, contenidos y tiempos de todo un proceso de formación profesional. Estos fundamentos pedagógicos y contenidos se organizan de forma lógica dentro de una estructura curricular que permite dosificar temporalmente las etapas formativas de los estudiantes. La pregunta eje que sirvió de valoración de esta dimensión fue: *¿Qué conocimiento sustantivo de la estructura curricular y de los planes y programas de estudio poseen los estudiantes, docentes y directivos de la universidad?*

Dimensión pedagógica. La formación profesional como proceso de adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades para su aplicación y la apropiación de actitudes y valores hacia la vida y el trabajo por parte de los estudiantes se encuentra vinculada a un conjunto de idearios sociales, filosóficos y educativos que orientan el quehacer de la práctica educativa que posibilita en el profesorado el conocimiento y aplicación de enfoques instruccionales acordes tanto al modelo educativo y académico institucional como al objeto de estudio de cada una de las profesiones. En los fundamentos pedagógicos adquiere relevancia significativa el papel que desempeñan tanto los estudiantes como los docentes que son mediados por uno o varios modelos de enseñanza-aprendizaje. Por ello resulta sustantivo conocer *¿Qué modelos y ambientes de enseñanza-aprendizaje se encuentran presentes en el proceso formativo de los estudiantes y qué tipo de práctica docente se ejerce o debiera de ejercerse para atender pertinentemente las necesidades del modelo educativo y académico?*

Dimensión de gestión académica escolar. La operacionalización de un programa educativo y de su currículo en particular requiere de un conjunto de acciones que posibilitan llevar a cabo actividades formativas que ponen en práctica los conocimientos teóricos adquiridos por los estudiantes en sus espacios áulicos. El logro satisfactorio de estas actividades formativas requieren del trabajo de gestión por parte de las instancias administradoras del currículo para establecer relaciones de cooperación intra e interinstitucional. Las preguntas orientadoras que dan sentido a esta dimensión son las siguientes: *¿Qué acciones institucionales y de las Facultades y Unidades Académicas posibilitan el carácter formativo de las prácticas profesionales, el servicio social, el servicio de tutorías y la movilidad académica en los estudiantes?, ¿Qué tan eficientes son los servicios escolares que se les ofrecen a los estudiantes?*

Dimensión de innovación educativa. La evaluación del Modelo Académico debe posibilitar identificar e incorporar nuevas y mejores estrategias que permitan atender las demandas y necesidades de formación profesional. Por ello resulta conveniente explorar e innovar procesos educacionales vinculados con la demanda y oferta educativa, modalidades y ambientes de aprendizaje, recursos y medios educativos, y prácticas docentes entre otras cuestiones. Resulta entonces conveniente reflexionar y valorar los siguientes cuestionamientos: *¿Qué procesos educacionales son factibles de transformar e innovar para atender mejor las demandas educacionales y las necesidades de formación profesional, incorporando modalidades alternativas a las existentes, haciendo un uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación y a través de prácticas docentes innovadoras?*

En la dimensión pedagógica se encontró que si bien se reconoce por parte de los sujetos de la investigación la importancia del logro de aprendizajes significativos, que buscan el desarrollo y generación

de conocimiento y que se orientan hacia la aplicabilidad del conocimiento y la resolución de problemas en contextos reales, las características de la enseñanza aprendizaje y enfoques didácticos se inclinan hacia una práctica educativa tradicional y conductual en donde se propician principalmente ambientes de aprendizaje individualizado, competitivo y escasamente colaborativo. Asimismo cuando se valora la forma en que organizan los contenidos de la asignatura, la forma de organizar el trabajo en el aula, el uso de estrategias y recursos didácticos y la evaluación del alumno, se advierte la presencia del modelo de procesamiento de la información, el interaccionista, el personal y el conductista. Las respuestas evidencian la presencia de una diversidad de prácticas educativas al coexistir modelos de enseñanza que priorizan el aprendizaje individual frente al colaborativo; el análisis y la reflexión con la escasa o nula participación y la evaluación centrada en exámenes y poco en evidencias o prácticas relacionadas con la resolución de problemas.

Lo anterior pudiera ser considerado ventajoso, dado que no es posible el desarrollo de una sola práctica educativa en instituciones con una oferta educativa multidisciplinaria, donde el abordaje de los objetos de estudio en cada disciplina varía y puede hacer uso de modelos de enseñanza variados; pero no sólo entre las carreras sino en una misma carrera pueden coexistir modelos de enseñanza variados en distintos momentos de transición del programa y acorde a las características de las asignaturas y de los estudiantes. Sin embargo, la contradicción en el discurso sobre el modelo educativo y la práctica real tendría que ser mediada.

La valoración de la gestión académica escolar evidenció que las prácticas y servicio social no tenían un seguimiento que permitiera dar cuenta qué tanto las actividades realizadas por los estudiantes abonan al desarrollo y a la resolución de problemáticas de su práctica laboral. Aunado a ello la necesidad de lograr una vinculación más estrecha con el sector social y económico para generar los espacios de formación para los estudiantes que realizan estas actividades. En esta misma dimensión se valoró qué tanto se propiciaron gestiones para incrementar la movilidad de estudiantes y docentes y se evidenció que los estudiantes desconocían sus oportunidades y mecanismos a seguir internamente para desarrollar la movilidad interna y externa; ligado con ello se valoró como el sistema escolar aún carece de elementos

que permitan registrar en tiempo y forma los procesos de movilidad, desde la oferta de las asignaturas, la inscripción hasta la evaluación o calificación final que acredita que un alumno ha acreditado asignaturas en otra institución educativa. Se debe mencionar que ha sido más fácil el acreditar a los alumnos los cursos que han realizado en otra institución a través de los programas de movilidad, que la realización de movilidad de una facultad hacia otra, en la misma universidad.

Sobre las competencias, la evaluación arrojó un escaso conocimiento que tienen las autoridades directivas y los académicos en torno a los elementos que son indispensables para lograr el proceso de transición y que permitan que un programa educativo pueda declarar que trabaja bajo el enfoque de enseñanza por competencias.

4.- El nuevo contexto y sus demandas para el curriculum

A diez y siete años de distancia, con la experiencia institucional, las evaluaciones realizadas y el avance de la globalización, surgen nuevas fuentes de demandas formativas y con ello nuevas convocatorias, de fondo y de forma, para el curriculum. Si bien es cierto que el mundo del trabajo adquiere una mayor velocidad en sus transformaciones, también es cierto que los sistemas escolares en el mundo ven reducir el vertice de su tradicional pirámide; al tiempo que el conocimiento disciplinario y científico alcanza nuevas velocidades en su crecimiento; y es en la vorágine de este contexto que la educación debe seguir formando ciudadanos globalmente responsables. Dar respuesta a estas demandas curriculares requiere no solo de la incorporación de nuevos contenidos sino también de un nuevo esquema de gestión curricular, temas que son explicados a continuación.

Cambios en el mundo del trabajo

En el contexto de la dimensión económica de la globalización (El-Ojeili & Hayden, 2006), nuevas tendencias van abriendo líneas de transformación, como el crecimiento de la cobertura territorial de las compañías transnacionales, acompañado de una marcada

disminución de empresas nacionales de carácter público, así como de la creación de redes de proveeduría de productos y servicios terciarizados. En este escenario tiende a desaparecer la tenencia de “plazas” permanentes, mientras que crecen los servicios de despachos de consultorías, en las que ahora es común el esquema de contratación por obra y tiempo determinado y la integración de equipos multidisciplinarios.

Las empresas, para garantizar calidad de sus proveedores, se valen de la utilización de acreditaciones y certificaciones, cuyo crecimiento en heterogeneidad y diversificación ha dinamizado un nuevo mercado de capacitaciones para la certificación, cuya característica principal será la internacionalización para afianzar reconocimiento por parte de las compañías transnacionales. No son raras las ocasiones en que una certificación otorgada por una empresa, como Microsoft, por ejemplo, puede llegar a tener un valor de mercado superior al de un título universitario.

Por otra parte, las empresas, de acuerdo al sector productivo en el que se ubican prefieren contratar trabajadores que vengan con cierto nivel de entrenabilidad, es decir algunos conocimientos previos que son necesarios para que su entrenamiento en la empresa no inicie de cero, por ejemplo: seguridad industrial, principios de electricidad y magnetismo, unidades de medida.

Cambios en la composición social de la matrícula escolar

En una buena parte de los países del mundo el acceso a la educación ha venido ampliando su cobertura social, no necesariamente porque exista una mayor democratización de la escuela, o tenga un mayor reconocimiento como bien público, o una mayor reivindicación como uno de los derechos humanos fundamentales, sino también por su reconocimiento como inversión en capital humano (Knight, 2015). En algunas sociedades ya se celebra la llegada de la educación superior universal.

Es importante reconocer que la cúspide de la pirámide escolar pierde la figura de un ángulo agudo para semejar una pirámide truncada; cada vez más alumnos acceden a los peldaños superiores de la pirámide, pero también se han abierto las puertas para grupos

sociales que antes accedían escasamente al nivel obligatorio; diversos estudios (Guzmán Gómez, 2017) muestran como en los últimos años se han hecho visibles nuevos grupos de estudiantes, como los estudiantes indígenas, los de primera generación, los foráneos, los adultos y padres de familia, los de intercambio y los migrantes, provenientes de distintas condiciones y contextos; para quienes la escuela, en cada uno de sus niveles debe proveer de una plataforma propedéutica, no solo para el nivel que estudian sino también para que trasciendan hacia los siguientes peldaños del sistema escolar.

La información crece más rápidamente que cualquier aprendizaje escolar; y mientras aquella se atomiza este se focaliza. Para que los estudiantes puedan transformar información en conocimiento deben desarrollar habilidades cognitivas que quizás no tuvieron la oportunidad de desarrollar en los primeros niveles del aparato escolar, pero que ni los niveles intermedios, ni los superiores pueden eludir, por lo que el desarrollo de estas capacidades debe estar presente en el curriculum.

Cambios en los contenidos de las ocupaciones, las disciplinas y las ciencias

El desarrollo tecnológico alcanzado en los últimos años ha acelerado los procesos de investigación y desarrollo, de tal forma que las antiguas divisiones y clasificaciones de las áreas y las disciplinas científicas se han trastocado para dar lugar a nuevos campos inter y transdisciplinarios, así como también a nuevos enfoques, como es el caso de las llamadas ciencias de la complejidad. Las tecnologías basadas en inteligencia artificial, big data, internet de las cosas, han tenido efectos importantes en la producción de bienes tanto como en la prestación de servicios. Para la escuela es casi imposible marchar al mismo paso que el de las empresas, cuyos procesos están en constante innovación, a menos que se establezca una relación simbiótica y para ello ambas tienen que procurar tender puentes entre si.

Adicionalmente, al reconocer que para una escuela, centro, facultad o unidad académica, se vuelve imposible cubrir todos los contenidos de una ocupación o de una profesión, en el curriculum se debe dar cabida y reconocimiento a los conocimientos adquiridos por los estudiantes mediante otras vías, virtuales o presenciales, de

otros programas, de otras instituciones o de su práctica (Knight & McNamara, 2015). Esto es un reto para el diseño, la integración y la gestión curricular.

Cambios en la formación de ciudadanía

Por último, pero no por ello menos importantes, hasta hace algunos años la formación de ciudadanía estaba limitada a una formación cívica y ética, básicamente se buscaba promover en los estudiantes una conciencia de colectividad, de participación, responsabilidad y valor civil, pensado todo esto en términos parroquiales, o locales; en los límites de una futura actuación local de los estudiantes. Hoy en día hay problemáticas de carácter planetario que afectan a la humanidad, como el calentamiento global, las migraciones, el crimen organizado, la trata de personas, cuyos retos formativos van más allá de una formación de ciudadanía local y convocan a “la educación de ciudadanía global”, la cual, en términos de UNESCO (2015 a, pág. 14), “se refiere a un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común. Enfatiza una interdependencia política, económica, social y cultural, así como una interconectividad entre lo local, lo nacional y lo global”. Permitiría un acercamiento mayor de la educación superior mexicana hacia “una nueva visión de la educación” promovida por el Foro Mundial de Educación, a través de la Declaración de Incheón para la Educación 2030.

5.- Hacia una nueva etapa de desarrollo curricular

Para dar una respuesta adecuada a la problemática planteada líneas arriba, se requiere partir de la consideración de un curriculum con los siguientes atributos que le permitirán una integración horizontal y vertical en el aparato escolar del país:

- Abierto al reconocimiento, la validación y la acreditación de asignaturas, cursos, certificaciones y experiencias de aprendizaje llevados a cabo en otras instituciones, nacionales o internacionales, en programas presenciales, virtuales o mixtas, del mismo nivel educativo.

- Abierto al reconocimiento y la acreditación del conocimiento adquirido por la experiencia práctica y avalado por instituciones o empresas del ramo de que se trate.
- Articulado verticalmente con los niveles previo y posterior del sistema escolar, para mantener una continuidad funcional entre ellos incorporando una línea de formación propedéutica.

Con estos atributos, el mapa de un curriculum integrado tendría al menos cuatro regiones o áreas, con distinto valor en créditos académicos, según su mandato y su misión institucional:

- ✓ Área de formación y capacitación para el trabajo y el emprendimiento. Entrenabilidad, lenguajes y contenidos disciplinarios, ocupacionales y/o profesionales, complementados con el reconocimiento de certificaciones, prácticas, estadías y pasantías en empresas.
- ✓ Área de formación laboral complementaria. Asignaturas o cursos con contenidos similares o complementarios realizados en otras instituciones del mismo nivel, a través de actividades de movilidad institucional, nacional o internacional; o realizados a través de sistemas a distancia o en línea, en el país o en el extranjero.
- ✓ Área de formación académica. Integrada por cursos y actividades propedéuticas que permitan recuperar y reforzar habilidades y competencias de lecto-escritura, comunicación verbal, escrita y simbólica, habilidades cognitivas, hábitos y técnicas de estudio, como apoyo para un aprovechamiento escolar exitoso.
- ✓ Área de formación para la ciudadanía global. Desarrollo de actividades que permitan al estudiante tomar conciencia y compromiso con la solución de problemas globales y sus expresiones locales con una perspectiva sustentable.

Recapitulando

En este trabajo nos propusimos describir por una parte, el modelo curricular de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y su experiencia con la instalación y el desarrollo de este modelo que, entre otras aspiraciones, busca tener una cierta permeabilidad entre

programas e instituciones, así como preparar a sus estudiantes en un ciclo propedéutico que permita a los estudiantes no solamente un aprovechamiento escolar adecuado, sino también transitar hacia el siguiente nivel escolar; por otra parte nos propusimos narrar también los resultados y reflexiones que las evaluaciones externas e internas han propiciado con su retroalimentación.

A diecisiete años de su instalación, tanto la experiencia curricular como la retroalimentación de las evaluaciones externas e internas, permiten identificar algunos aspectos susceptibles de ser transformados o mejorados, como es el caso de una mayor definición en el tema de competencias, el reconocimiento y la incorporación de actividades formativas realizadas fuera del aula, la incorporación de certificaciones otorgadas por distintas empresas, la promoción de una mayor movilidad interna, así como una mayor difusión de las características y bondades del modelo entre el personal académico, administrativo y directivo de la institución.

A los temas anteriores se deben sumar las demandas que un nuevo contexto tiene para el curriculum y que inciden en al menos cuatro áreas: a) formación y capacitación para el trabajo y el emprendimiento, b) formación complementaria mediante una mayor permeabilidad con los programas de otras instituciones del nivel, c) formación académica para apoyar en la transición hacia un siguiente ciclo o nivel, y d) formación para la ciudadanía global. De acuerdo al mandato, a la vocación y a la misión de cada una de las instituciones y sus programas, serán las proporciones en tiempo y créditos que curricularmente se asignen a cada uno de estas áreas.

Trabajos citados

- De Alba, A. (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México: CESU-UNAM.
- De Alba, A. (1993). *El curriculum universitario. De cara al nuevo milenio*. México: CESU-UNAM.
- Díaz Barriga, A. (2013). *Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula*. (UNAM-IISUE, Ed.) Recuperado el 1 de octubre de 2017, de Revista Iberoamericana de Educación Superior: <https://ries.universia.net/article/view/61/246>

- El-Ojeili, C., & Hayden, P. (2006). *Critical Theories of Globalization*. NY: Palgrave Macmillan.
- Guzmán Gómez, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 71-87.
- IIPE Buenos Aires. (2000). *Desafíos de la Educación. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: UNESCO.
- knight, J. (2015). Financing education hubs: Who invests? *International Higher Education*(79), 4-5.
- Knight, J., & McNamara, J. (2015). The impact of transnational education in receiving countries. *International Higher Education*(82), 3-5.
- Navarro Leal, M. A. (1994). Elementos para el análisis de la determinación curricular en la UAT. In M. A. Navarro Leal, *Planeación Universitaria para Nuestro Tiempo*. Victoria: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Navarro Leal, M. A. (2009). Una innovación necesaria. El Núcleo de Formación Básica Universitaria en la UAT. *IV Congreso Internacional de Innovación Educativa* (págs. 883-890). México: Instituto Politécnico Nacional.
- Navarro, M. A., & Sánchez, L. I. (2004). Lecciones de la reforma curricular en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. *Revista de la Educación Superior*, XXXII(132), 105-116.
- Navarro, M. A., Sánchez, L. I., Cruz, M. L., & Lladó, D. M. (2005). *La reforma curricular en la Universidad Autónoma de Tamaulipas*. Ciudad Victoria, Tamaulipas: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- OCDE. (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. Paris: OCDE.
- UNESCO. (2015 a). *Global citizenship education. Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO.
- Universidad Autónoma de Tamaulipas. (2000a). *Modelo Educativo*. Ciudad Victoria, Tamaulipas: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Universidad Autónoma de Tamaulipas. (2000b). *Modelo Académico*. Ciudad Victoria, Tamaulipas: Universidad Autónoma de Tamaulipas.

PROGRAMAS EDUCATIVOS EN LÍNEA

*Arturo Amaya Amaya
Concepción Ramos Martínez*

Introducción.

En gran medida el incremento de la oferta educativa y la matrícula en modalidades no convencionales en la última década se atribuye principalmente a los cambios vertiginosos relacionados con las Tecnologías, las cuales en su puro concepto también han diversificado y evolucionado, debido a que hoy en día se debe diferenciar de que tipo de tecnologías estamos hablando: Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) o Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP).

Aunado a estos factores relacionados con la evolución y expansión tecnológica que sin duda han colocado la antesala para remirar hacia la multimodalidad educativa, la flexibilización del currículum, la diversificación del aprendizaje y la educación a distancia, no se debe perder de vista que existen otros factores que también han incidido en el aumento de la oferta educativa y la matrícula en modalidades no convencionales. Estos factores tienen que ver con los efectos de las crisis economías globales, las cuales en el caso de México han obligado que muchos alumnos tengan que incorporarse al mercado laboral para apoyar a sus familias, teniendo que tomar la decisión de no ingresar a la universidad y algunos otros a tener que hacer una pausa en su trayectoria académica para poder solventar sus gastos elementales. En este sentido, surge la Educación a Distancia como una opción pertinente y oportuna para que las nuevas generaciones de alumnos puedan copaginar sus actividades familiares, laborales y a la vez poder continuar con su formación profesional.

Por otra parte, existen otros factores que también han repercutido en el aumento la oferta educativa y la matrícula en modalidades no

convencionales, estos tienen que ver con los desafíos que enfrenta la educación superior en México, relacionados principalmente con la cobertura, equidad e inclusión, donde la SEP (2013) menciona que para el 2018 se debe alcanzar una cobertura de educación superior del 40%, pero sabemos de antemano que esta meta no se alcanzará, considerando que en algunos estados de la República Mexicana apenas revasan el 20% de su cobertura en educación superior. Aunado a lo anterior, en el ciclo escolar 2015-2016 la media nacional de cobertura de educación superior se situó en el 35.1%. De tal manera, que es evidente que existen problemas estructurales relacionados principalmente con los recortes del presupuesto asignado para la educación superior de parte del gobierno federal, el cual cada vez es menor, afectando no únicamente la posibilidad de invertir en infraestructura física e instalaciones universitarias, sino también en la contratación de personal docente especializado para poder atender la demanda de servicios educativos en las comunidades donde no se tiene acceso a la educación superior. En este sentido la Educación a Distancia brinda la oportunidad ampliar la cobertura con equidad e inclusión, debido a que los alumnos pueden estudiar desde sus hogares o comunidades con el apoyo de sistemas de educación a distancia, donde se generan ambientes virtuales de aprendizaje en los cuales profesores y alumnos interactúan a través de medios sincrónicos y asincrónicos enriqueciendo los procesos educativos.

Corroborando lo anterior, analicemos algunas estadísticas que presenta el SINED (2017), donde se evidencia la tendencia en aumento de los programas educativos en modalidades no convencionales. En el ciclo escolar 1997-1998, se registró un total de 125,149 alumnos inscritos en la modalidad no escolarizada (educación abierta, mixta y a distancia). Desde entonces y hasta la fecha, la matrícula en la modalidad no escolarizada ha continuado en aumento, tal es el caso que el mayor repunte en este sentido, se dio del ciclo escolar 2006-2007 al 2014-2015, donde la matrícula se incrementó de 180,591 alumnos a 517,588 alumnos en Programas de TSU, Licenciatura y Posgrado. Es decir, la matrícula no escolarizada en educación superior aumentó 286%, alcanzando el 11.8% del total de matrícula de educación superior en el ciclo escolar 2014-2015 y se prevé que al finalizar la presente década, la matrícula no escolarizada alcance el 20% del total de matrícula de educación superior.

Con base en lo anterior, las Instituciones de Educación Superior (IES) deben trabajar intensamente en el diseño de modelos educativos creativos e innovadores que permitan la elaboración de programas educativos pertinentes y flexibles, para que cualquier persona que tenga interés de seguir formándose a lo largo de la vida, independiente del lugar donde se encuentra pueda tener acceso a la educación superior. La Educación a Distancia brinda respuesta a este desafío, principalmente porque dispone de varias modalidades, que permiten ampliar su cobertura: educación abierta, b-learning o semipresencial, e-Learning o Aprendizaje en Línea, así como el m-Learning, el cual no se podría considerarse como una modalidad de educación a distancia pero si una opción transversal para todas las modalidades, donde se promueve el aprendizaje ubicuo.

La Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) consciente de los desafíos que enfrenta la educación superior no únicamente en México, sino también en Latinoamérica, en los últimos 4 años se dio a la tarea de trabajar en la elaboración de programas educativos, certificaciones internacionales y proyectos académicos totalmente en línea. En este sentido, el siguiente trabajo desdobra este esfuerzo institucional, donde a través de la Dirección de Educación a Distancia se diseñó un Modelo de Educación a Distancia, innovador y flexible que marcara la pauta y definiera las directrices para la elaboración de las primeras 3 licenciaturas totalmente en línea, disponibles en la UAT: Licenciatura en Tecnologías para la Generación del Conocimiento, Ingeniería en Energías Renovables y la Licenciatura en Diseño Gráfico y Animación Digital. También a lo largo de este trabajo, se mencionarán los avances que se tienen en relación a la incorporación de certificaciones internacionales en los programas educativos en línea, así como las características del Proyecto de Núcleo de Formación Básica en Línea.

Antecedentes de educación a distancia en la UAT.

La UAT inició los primeros programas de educación a distancia (EaD) en 1998 con la apertura del Doctorado en Educación Internacional y las Maestrías en Tecnología Educativa, Gestión de la Calidad y Desarrollo de Recursos Humanos. Estos programas educativos ya no están vigentes y utilizaron el modelo de educación a distancia semipresencial, soportado en la videoconferencia, en

el cual los estudiantes recibían sus clases mediante los sistemas de videoconferencia en los Centros de Excelencia distribuidos en diferentes municipios del estado. La UAT también ofreció los programas de Profesional Asociado en Tecnologías e Informática y la Maestría en Comunicación Académica a través de las siete Unidades Académicas de Educación a Distancia (UNAED), ubicadas en Camargo, Valle Hermoso, San Fernando, Jiménez, Tula, Estación Manuel y Soto la Marina (Amaya & Navarro, 2015). Desde el año 2014, las Unidades Académicas de Educación a Distancia cambiaron de nombre, siendo ahora conocidas como Unidades de Educación Permanente (UNAE), en las cuales se ofertan los siguientes 5 programas de Técnico Superior Universitario: Tecnologías de la Información, Operación Logística, Hidrocarburos, Energía Solar y Explotación Geológica.

La UAT ha ido incorporando nuevos sistemas de EaD para innovar no sólo los procesos de enseñanza y aprendizaje de los programas educativos en línea, sino también para apoyar los procesos educativos presenciales a través de las tecnologías. En otras palabras, los profesores pueden solicitar la apertura de su materia en línea con el fin de implementar estrategias como el “aula invertida” para reforzar su quehacer académico presencial, diversificando con ello las opciones de aprendizaje de los estudiantes.

La adquisición de una plataforma tecnológica para EaD que integra desde el sistema administrador del aprendizaje (LMS) hasta sistemas de Web- Conference y aprendizaje móvil ha permitido no únicamente diversificar las opciones de enseñanza y aprendizaje para toda la comunidad universitaria, sino que ha abierto la oportunidad de transitar hacia la educación en línea o virtual.

Se sabe de antemano que para tener éxito en la EaD no sólo es necesaria la adquisición de tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC); también es imprescindible un modelo educativo en el contexto aplicado; esto es, para transitar hacia la educación en línea, se requiere diseñar un modelo e-learning ad hoc al contexto educativo, que garantice la calidad de los métodos de instrucción, los procesos educativos, los materiales didácticos y la incorporación de las TAC (Amaya, Ramírez & Borrego 2014, p. 114).

La UAT ha dado gran importancia a la EaD en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2014-2017, en el cual menciona lo siguiente como parte de su visión: “Para el 2017 la Universidad Autónoma de Tamaulipas se visualiza como una institución superior: Que recurre a la educación virtual, abierta y presencial para diversificar su oferta y ampliar su cobertura educativa con profundo sentido de equidad” (2014b, p. 42). En el mismo PDI también se establece como línea de acción en el eje estratégico 4.3.3.2 (ampliar y diversificar la oferta educativa): “Impulsar las modalidades de educación virtual, abierta y a distancia para aumentar la cobertura, incrementar la matrícula y atender la demanda de educación superior” (2014b, p. 52).

Con base en estos lineamientos institucionales, aunados a los más de quince años de experiencia que se tenían en EaD, principalmente en programas educativos de nivel posgrado, en el año 2014, la UAT ofreció la primera licenciatura totalmente en línea, la cual permitió romper sus fronteras acotadas a su infraestructura física, ampliar su cobertura no sólo en el estado, sino también a nivel regional, nacional e internacional, y brindar respuestas a los desafíos de inclusión, cobertura y equidad que hoy enfrenta la educación superior (Amaya & Navarro, 2015). Actualmente la Universidad Autónoma de Tamaulipas ofrece los siguientes tres programas educativos totalmente en línea:

1. Licenciatura en Tecnologías para la Generación del Conocimiento. Este programa educativo tiene el objetivo de formar profesionistas que generen soluciones creativas e innovadoras apoyadas con las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), para brindar respuestas a los desafíos de la educación en un contexto global. Esta carrera fue la primera licenciatura en línea que se ofreció en la UAT, la cual está adscrita en la Unidad Académica Multidisciplinaria Valle Hermoso.
2. Ingeniería en Energías Renovables. Este programa educativo tiene el objetivo de formar profesionales que puedan contribuir al desarrollo de la sociedad abordando la problemática del agotamiento de las fuentes de energías emanadas de combustibles fósiles para favorecer la conservación de los ecosistemas. Esta licenciatura totalmente

en línea se trabajo con el apoyo y colaboración del Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD), la cual esta adscrita en la Unidad Académica Multidisciplinaria Reynosa Rodhe.

3. Licenciatura en Diseño Gráfico y Animación Digital. Este programa educativos tiene el objetivo de formar profesionistas en diseño gráfico y animación digital con visión global que les permita solucionar problemas de comunicación visual para proponer, desarrollar y gestionar proyectos gráficos digitales, sustentados en saberes de carácter teórico-práctico, metodológico y tecnológico con un enfoque innovador y de liderazgo laboral, comprometidos con la sociedad y entorno. Esta licenciatura esta adscrita a la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo.

La UAT en estos últimos 4 años también trabajo en el diseño curricular de los programas educativos en línea para incorporar certificaciones internacionales que complementaran su formación profesional y les brindaran a los estudiantes en línea mayor confianza para afrontar con seguridad las nuevas demandas y competencias laborales del siglo XXI. De igual manera la UAT incorporó prácticas educativas innovadoras para la modalidad presencial, transversales para los 96 programas educativos de nivel licenciatura, en los cuales se tiene una matrícula de 30,740 alumnos (Pérez, 2016). El proyecto de “Núcleo de Formación Básica en Línea”, además de diversificar las opciones de aprendizaje a través de la multimodalidad educativa, también complementará con el desarrollo de competencias digitales, los saberes que hoy en día requieren los estudiantes para el ejercicio idóneo de su práctica profesional.

Modelo de Educación a Distancia

Los programas educativos en línea de la UAT, están diseñados con base en un modelo con una visión constructivista, y ponderado en el aprendizaje significativo; de esta manera, todos los actores giran en torno al estudiante en línea y se procuran las condiciones para que puedan reconstruir y autogestionar nuevos conocimientos y experiencias a través del autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo,

así como de procesos para la gestión del pensamiento crítico y creativo (Amaya, Ramos & Castillo, 2016), donde el estudiante en línea se concibe como:

Un individuo generalmente maduro, con una historia vivencial llena de experiencias, conocimientos, capacidades, hábitos, actitudes, conductas e interés en su propio proceso de formación. Por tal motivo, lo ideal es que la Educación a Distancia se adapte a las necesidades, características e intereses personales de los estudiantes y a su disponibilidad de tiempo, espacio, motivaciones, ritmos y estilos de aprender, por lo que el currículo a cubrir debe ser flexible y adaptable a estas circunstancias (Amaya y Navarro, 2015, p. 116).

En la figura 1 presentamos los actores que participan en el modelo de educación a distancia de la UAT y los niveles de influencia de cada uno de ellos respecto al actor principal (estudiante en línea).



Dirección de Educación a Distancia - UAT © 2015
Todos los Derechos Reservados

Figura 1. Modelo de educación a distancia de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Fuente: UAT (2015).

Este modelo también incorpora principios conectivistas que desarrollarán aptitudes en el estudiante en línea para conectarse a redes de conocimientos que facilitarán la actualización continua y el aprendizaje a lo largo de la vida. Estas características permiten que los estudiantes aprenden a buscar información, seleccionarla, clasificarla, construir nuevos conocimientos y compartirlos a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC).

Siempre manteniendo altos niveles de interactividad no sólo con el tutor en línea y con materiales didácticos de los programas educativos en línea, sino también con sus propios compañeros de clase. Estas actividades darán como resultado que desarrollen sus capacidades, habilidades y destrezas para la solución de problemas, la comunicación, la colaboración y la autodirección (Amaya y Navarro, 2015, p. 120).

Programas Educativos en Línea de la UAT.

Como se mencionó con anterioridad existen diferentes factores que inciden en el aumento de la oferta educativa y la matrícula en modalidades no convencionales. Pero en particular para la modalidad e-Learning o Aprendizaje en Línea, los avances e innovaciones en las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) han favorecido en gran medida para poder incorporar una diversidad de recursos y estrategias didácticas que facilitan el aprendizaje de los estudiantes, además de poder brindar un seguimiento, retroalimentación y evaluación a las actividades de aprendizaje. En la modalidad e-Learning o Aprendizaje en Línea, los estudiantes tienen la posibilidad de estudiar en cualquier momento, y desde cualquier lugar con base en sus ritmos y estilos de aprendizaje, principalmente porque disponen de una diversidad de medios de comunicación sincrónicos y asincrónicos que les permiten interactuar con los materiales didácticos, recibir retroalimentación de parte de sus Tutores en Línea, así como de sus propios pares.

Enseguida analizaremos el perfil profesional de los tres programas educativos en línea, disponibles en la UAT, así como algunas

experiencias relacionadas con su implementación, su nivel alcance e impacto, así como la demanda que tienen hoy en día.

1. Licenciatura en Tecnologías para la Generación del Conocimiento. El profesionista egresado de este programa educativo será capaz de: Elaborar planes y programas de estudio, así como de formación continua para la capacitación y especialización en el manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC); Intervenir en el fortalecimiento y mejora de los procesos educativos a través de las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC); Promocionar productos y servicios educativos a través del marketing digital; Crear Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) para diversificar las opciones de comunicación y colaboración; Fomentar la innovación educativa a través de estándares internacionales de competencias digitales (UAT, 2014e). Esta licenciatura inició en el año 2014, actualmente cuenta con tres generaciones de estudiantes distribuidos a nivel nacional e internacional con un total de 64 alumnos inscritos en el periodo escolar 2016-3.
2. Ingeniería en Energías Renovables. El profesionista egresado de este programa educativo será capaz de: Generar soluciones a problemas relacionados con los sistemas de energías renovables; diseñar, innovar e implementar sistemas de distinto tipo y escala que permitan el uso eficiente de fuentes renovables de energía; Proponer, desarrollar y evaluar proyectos sustentables que involucren el uso eficiente de las energías renovables con un sentido ético; Aplicar la normatividad nacional referente al uso de las energías renovables (UAT, 2016a). Esta licenciatura inicio en el año 2016, actualmente cuenta con una generación de estudiantes distribuidos a nivel nacional e internacional con un total de 59 alumnos inscritos en el periodo escolar 2016-3.
3. Licenciatura en Diseño Gráfico y Animación Digital. El profesionista egresado de este programa educativo será capaz de: Diagnosticar problemas de comunicación visual, proponiendo soluciones a través de la creación de estrategias innovadoras, desarrollando y gestionando proyectos gráficos

digitales, sustentado en saberes de carácter teórico-práctico, metodológico y tecnológico con un sentido ético y comprometido con la sociedad, de manera creativa y con liderazgo laboral, adaptándose al trabajo multidisciplinar y a la investigación; Desempeñarse en Instituciones públicas y privadas tanto en el ámbito local, regional, nacional e internacional tales como: empresas editoriales, agencias de comunicación, mercadotecnia y publicidad, producción audiovisual, medios digitales, comercio electrónico, instituciones gubernamentales, educativas, culturales y organizaciones sociales, así como ejerciendo la profesión de manera autónoma (UAT, 2016b). Esta licenciatura inicio en el año 2016, actualmente cuenta con una generación de estudiantes distribuidos a nivel nacional e internacional con un total de 41 alumnos inscritos en el periodo escolar 2016-3.

Es importante mencionar que en el periodo escolar 2016-3 se registró un total de 164 estudiantes y para el periodo escolar 2017-3, se tuvo una demanda de 508 aspirantes interesados en cursar alguna de los tres programas educativos de la UAT, de los cuales 296 estudiantes acreditaron el curso de selección y cumplieron con los requisitos de inscripción, sumando una matrícula de Educación a Distancia de 460 estudiantes nacionales e internacionales, principalmente de Venezuela, Ecuador, Panamá, Paraguay, Colombia y Argentina, así como estudiantes mexicanos que residen en EU.

Los programas educativos en línea de la UAT se componen de 54 asignaturas, las cuales cumplen cabalmente con el requerimiento del acuerdo 279 de la SEP, el cual define que todo programa educativo de nivel licenciatura debe presentar un mínimo de 300 créditos. Los periodos escolares son cuatrimestrales, de tal manera que se ofrecen tres periodos por año, sumando un total de 9 periodos a lo largo de la carrera, donde cada periodo se divide en dos secciones con tres asignaturas cada una.

La duración de cada asignatura es de siete semanas de procesos intensivos de enseñanza y aprendizaje, más una semana de recuperación para las asignaturas que no fueron aprobadas. En la tabla 1 se muestra la organización que presentan las asignaturas en el periodo escolar de la UAT.

Tabla 1. Organización de las Asignaturas en el Periodo Escolar

PERIODO ESCOLAR		
SECCIÓN 1	7 SEMANAS	ASIGNATURA 1
		ASIGNATURA 2
		ASIGNATURA 3
SECCIÓN 2	7 SEMANAS	ASIGNATURA 4
		ASIGNATURA 5
		ASIGNATURA 6

Fuente: Dirección de Educación a Distancia UAT (2016)

El trabajo que se realiza principalmente en la semana de recuperación gira en torno al armado de un portafolio de aprendizaje, el cual obliga a los estudiantes retomar el trabajo más significativo realizado a lo largo de las asignaturas. Un factor muy importante, en el desarrollo de la asignatura es la comunicación fluida y eficaz entre el tutor y el estudiante en línea a fin de favorecer la eficacia del aprendizaje a distancia.

El seguimiento y revisión de las actividades de aprendizaje permite al tutor en línea no únicamente valorar el grado de asimilación de los materiales didácticos, sino también le permite valorar la construcción de nuevo conocimiento a través de la interacción de los medios de comunicación sincrónica y asincrónica como por ejemplo los foros de discusión, wikis o blogs. Por otra parte, también se exige por parte de la Dirección de EaD una planificación de las

intervenciones de los tutores en línea durante los procesos de apertura, retroalimentación y cierre de la asignatura, buscando en todo momento que los alumnos se sientan acompañados a lo largo de su formación profesional a distancia (Amaya & Navarro, 2015, p.132).

Para garantizar la calidad de los materiales didácticos, así como de la calidad de la instrucción es importante mencionar que la Dirección de EaD definió el siguiente procedimiento para el control de calidad:

1. Selección de los Tutores en Línea con base en un perfil deseado. Las convocatorias son abiertas para todos los profesores, adscritos en las 25 Facultades/UAM de la UAT.
2. Capacitación de los Tutores en Línea expertos en contenidos para el llenado de los formatos de diseño instruccional para EaD y para el manejo del Sistema Campus en Línea.
3. Definición del calendario para la entrega de los formatos de diseño instruccional y revisión del llenado por parte del comité de diseño instruccional de la Dirección de EaD.
4. Armado de la asignatura en línea en el Sistema Campus en Línea con base en los formatos de diseño instruccional autorizados y revisión de la organización y estructura de asignaturas en línea por parte del comité de la Dirección de EaD.

En lo que respecta al diseño instruccional de las asignaturas en línea, este se desarrolla a través seis formatos, los cuales se representa gráficamente en la figura 2.



Figura 2. Formatos de Diseño Instruccional de Asignaturas en Línea. Fuente: Marreros & Amaya (2016).

Enseguida se describe cada uno de los formatos que se utilizan para el diseño instruccional de las asignaturas en línea:

1. Encuadre A. Unidad de Enseñanza/Aprendizaje.- Este encuadre incluye los datos generales de la unidad de enseñanza y aprendizaje, intención educativa, presentación, elementos de la competencia, atributos, perfil de ingreso, metodología de la asignatura, así como los gráficos de ubicación de la asignatura en el plan de estudios y la representación gráfica donde se muestre el número de secuencias didácticas y temas que conforman la misma.
2. Encuadre B. Secuencia Didáctica (Bloque, Tema, Módulo o Unidad).- Este encuadre se proporciona información específica de cada una de las secuencias didácticas definidas en el encuadre A, incluye el número y nombre de la secuencia, presentación, elementos, duración, temas y recursos didácticos para la explicación de los mismos.
3. Encuadre C. Estrategias Didácticas.- Permite definir las estrategias didácticas y valoración por secuencia didáctica, los temas que se abarcan en cada estrategia didáctica, instrucciones para su realización, instrumento de evaluación, tipo de valoración y por último, la duración de la misma.
4. Encuadre D. Cuestionario en Línea.- En el caso que se utilice el instrumento de evaluación de cuestionario se recomienda el llenado del encuadre D para facilitar su elaboración en el Campus en Línea.
5. Encuadre E. Portafolio de Evidencia.- El portafolio de evidencias da cuenta del proceso de formación de las competencias y de los logros obtenidos. En este sentido, contienen evidencias de aprendizaje (ensayos, artículos, consultas, información de laboratorio, talleres y productos) e informes de autovaloración, colaboración y heterovaloración recolectados durante el curso.
6. Encuadre F. Planeación de Conferencia Web.- En todas las asignaturas es necesario que el Tutor en Línea lleve a cabo la sesión de tutoría con el fin de retroalimentar al estudiante sobre las estrategias didácticas solicitadas en cada secuencia, mediante el uso de Blackboard Collaborate que permite la

realización de conferencias web en tiempo real. Dicha sesión no es obligatoria para el estudiante y se limita su uso a 3 sesiones como máximo (Marreros & Amaya, 2016, p. 6).

Para la operación de los programas educativos en línea en la UAT se tuvieron que definir funciones y relaciones de confianza entre los actores que inciden en el desempeño académico de los estudiantes en línea. En la figura 3 se muestra gráficamente estos actores.

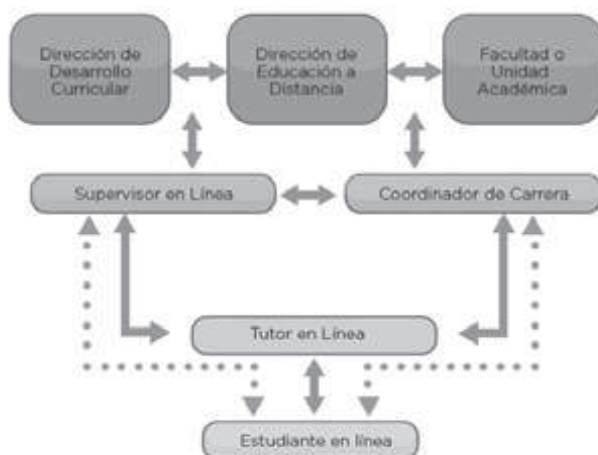


Figura 3. Formatos de diseño instruccional de asignaturas en línea. Fuente: Amaya & Navarro (2015).

Enseguida se describe cada una de las relaciones de confianza entre los actores:

1. Dirección de Educación a Distancia – Dirección de Desarrollo Curricular. Estas direcciones colaboran en el diseño de las secuencias curriculares de los planes y programas educativos en línea, en común acuerdo con la facultad en la que estará adscrita la carrera. Por otra parte, también trabajan en conjunto en la definición del número de asignaturas del núcleo de formación básica, disciplinar y profesional por periodo escolar, así como el número de horas

y créditos por asignatura con base en el modelo de académico de la UAT.

2. Dirección de Educación a Distancia – Facultad. La Dirección de EaD capacita a los profesores de las facultades en el llenado de los formatos de diseño instruccional para la elaboración de los materiales didácticos, así como en el manejo de los sistemas de educación a distancia para el armado de las asignaturas en el campus en línea. De igual modo, apoya y colaboran en la selección de los tutores en línea y en la gestión de procesos académicos, administrativos y financieros.
3. Dirección de Educación a Distancia – Supervisor en Línea. La Dirección de EaD asigna al supervisor en línea para que evalúe el quehacer académico de los tutores en línea. El supervisor, después de revisar el trabajo de los tutores, elabora reportes de desempeño para la dirección y la facultad con la intención de tomar decisiones para futuras contrataciones.
4. Dirección de Educación a Distancia – Asesor en Línea. La Dirección de EaD asigna un coordinador de Asesores en Línea, quien coordina los esfuerzos de los Asesores en Línea asignados por la Facultad para apoyar y orientar a los estudiantes que por alguna razón se han rezagado para poder regularizarlos y continúen con su formación profesional.
5. Dirección de Educación a Distancia – Coordinador de Carrera. El coordinador de carrera, el cual es personal de la Facultad donde esta adscrito el programa educativo en línea, es la responsable de coordinar los procesos de escolares, administrativos y académicos relacionados con los estudiantes en su tránsito (ingreso, permanencia y egreso) por la universidad en colaboración con la Dirección de EaD.
6. Supervisor en Línea – Coordinador de Carrera. El supervisor en línea envía reportes de estatus sobre el quehacer académico de los tutores y estudiantes en línea al coordinador de carrera para que este último, con base en esa información, platique con los tutores y los estudiantes a fin de que atiendan sus compromisos académicos.
7. Coordinador de Carrera – Tutor en Línea. El coordinador de la carrera, además de tener una comunicación constante con el tutor en línea para dar seguimiento académico a los

estudiantes, también atiende con respeto y profesionalismo los problemas o conflictos que pudieran presentarse entre los estudiantes y el tutor, así como entre los mismos estudiantes. De igual manera, coordina los esfuerzos para que los tutores en línea entreguen sus actas de calificaciones a tiempo.

8. Tutor en Línea – Estudiante en Línea. El tutor en línea promueve el aprendizaje individual y colaborativo, le da seguimiento a las actividades de aprendizaje y evalúa los aprendizajes adquiridos de los estudiantes en línea. También, asesora, retroalimenta y responde, mediante las herramientas de comunicación y colaboración, las solicitudes y preguntas de los estudiantes. Por su parte, los estudiantes en línea, además de la comunicación que tienen con su tutor en línea, tienen las opciones de comunicarse con el asesor en línea (asignado), supervisor en línea y con el coordinador de carrera para que los apoyen en su estudio a distancia o atiendan las solicitudes de soporte técnico y las fallas de los sistemas de educación a distancia.

En lo que respecta al Servicio Social, el cual es un desafío para la Educación a Distancia, debido a que “se deben diseñar estrategias innovadoras que brinden las condiciones para vincular y articular el trabajo académico entre los cuatro actores más importantes de cualquier modelo educativo: los estudiantes, los profesores, el contexto laboral, y los planes y programas de estudio” (Amaya, Ramos & Castillo, 2016, p. 97).

La UAT, en el caso de los estudiantes de los programas educativos en línea, incorporó la opción del proyecto de intervención para la prestación del servicio social, el cual articula el servicio social con el currículo académico a través de las asignaturas de Seminario de Investigación I y Seminario de Investigación II, dejando la antesala para que los estudiantes en línea no únicamente cumplan a cabalidad con el compromiso del servicio social, sino también para que este trabajo de vinculación con el sector productivo y social les sirva como una opción para titularse (Amaya, Ramos & Castillo, 2016, p. 102).

Certificaciones Internacionales.

La internacionalización del currículum, en el PDI 2014-2017 de la UAT se establece como Línea de Acción en el Eje Estratégico 4.3.6.1. Alentar la internacionalización de las funciones sustantivas, el cual señala: “Incorporar a las funciones sustantivas de la universidad la dimensión internacional, con el propósito de que nuestros egresados se incorporen, desempeñen y adapten con mayor facilidad a la globalidad laboral actual” (2014b, p. 61).

Con base en lo anterior, los programas educativos en línea que se ofrecen en la UAT, integran como parte de sus secuencias curriculares certificaciones internacionales, complementando la formación profesional de los estudiantes con certificaciones avaladas por organismos de reconocimiento global. Este esfuerzo institucional se dio, principalmente porque hoy en día los empleadores requieren no únicamente profesionistas titulados, sino también que cuenten con certificaciones internacionales y con el dominio de varios idiomas. En este sentido, en la Licenciatura en Tecnologías para la Generación del Conocimiento se incorporó la Certificación Internacional en Competencias Digitales – ICDL.

The International Computer Driving Licence conocida como ICDL es el estándar internacional en competencias digitales, orientado a cualquier persona que desee ser competente en el uso de computadoras y de las aplicaciones tecnológicas más comunes, apoyados mediante cursos autodidactas disponibles en línea (UAT, 2014d). Por otra parte, cada módulo se ofrece como una unidad, permitiendo mayor nivel de flexibilidad y elección para combinarlos, facilitando con ello su adaptación a las necesidades y objetivos de cada estudiante. En la figura 3 se presentan los módulos correspondientes a la certificación ICDL: Base, Intermedia y Avanzada.

La Certificación Internacional en Competencias Digitales - ICDL desarrolla en los estudiantes las siguientes competencias digitales del siglo XXI, complementando con ello su formación profesional:

- Mejoran la comunicación y la colaboración.
- Apoyan el aprendizaje a través de aplicaciones básicas.
- Facilitan el acceso a información y recursos disponibles en la web.
- Fomentan la creatividad y la innovación.

- Diversifican las opciones de formación tradicional.
- Promueven una actitud positiva hacia un aprendizaje para toda la vida.

Por su parte, en la Ingeniería en Energías Renovables se incorporó a su secuencia curricular dos asignaturas denominadas “pasantías profesionales”, “las cuales permitirán a los estudiantes de la IER visitar centros de energías renovables de reconocimiento internacional, donde se pretende que al finalizar sus dos pasantías profesionales los estudiantes adquieran una certificación con reconocimiento internacional” (Amaya, 2016, p. 12)

También se desarrollo el proyecto de Certificación Internacional del Idioma Ingles – My Oxford English, el cual es importante mencionar que no únicamente esta disponible para los estudiantes de los programas educativos en línea, sino también para todos los estudiantes de la UAT. En la figura 4 se muestra los niveles de esta certificación con relación a los niveles del Marco Común de Europeo de Referencia para las Lenguas(MCERL).

Nivel MCERL		Nivel My Oxford English											
Usuario competente	C1											12	Nivel avanzado
	B2											10	
Usuario independiente	B1+											9	
	B1											8	
Usuario básico	A2											7	
												6	
	A1											5	
												4	Nivel básico
												3	
												2	
												1	

Figura 4. Niveles de la certificación internacional del idioma ingles –My Oxford English. Fuente: UAT (2016c).

La Certificación Internacional del Idioma Ingles – My Oxford, esta disponible totalmente en línea con la intención de que los

estudiantes de la UAT, independientemente de la modalidad educativa puedan cumplir con el requisito de titulación según el reglamento de alumnos de educación media superior y superior a nivel de licenciatura establece en su Artículo 78. Para obtener el título profesional de licenciatura será necesario: “Adquirir el nivel intermedio medio de una lengua extranjera, preferentemente inglés” (UAT, 2014c, p. 26).

Enseguida analizaremos las competencias que desarrolla esta certificación internacional en los estudiantes de la UAT:

- Comunicativas Básicas: comprensión oral (Listening), comprensión escrita (Reading), producción oral (Speaking), producción escrita (Writing), interacción oral (Conversation) e interacción escrita (Texting).
- Competencias Lingüísticas necesarias para usar correctamente el idioma como: gramática, vocabulario y expresiones idiomáticas.

Proyecto Núcleo de Formación Básica en Línea.

La UAT a través de la Dirección de Educación a Distancia también impulsó el proyecto de “Núcleo de Formación Básica en Línea” el cual esta orientado para que todos los estudiantes de licenciatura y TSU diversifiquen sus opciones de aprendizaje a través de la multimodalidad educativa. Este proyecto complementará con el desarrollo de competencias digitales, los saberes que hoy en día requieren los estudiantes para el ejercicio idóneo de su práctica profesional. Es importante mencionar que el modelo académico de la UAT, brinda las condiciones para su implementación, debido a esta centrado en el estudiante y presenta una estructura curricular flexible constituida por núcleos de formación, la cual permite responder a las necesidades de actualización en función a las necesidades sociales, nuevas demandas laborales e intereses propios del estudiante.

Este proyecto permitirá ampliar las oportunidades de estudio para los alumnos de la UAT, al ofrecer “asignaturas transversales disponibles en línea para todos los planes y programas de estudio, y por otro lado, también apoyará a los estudiantes para que puedan cursarlas desde cualquier lugar y en cualquier momento a través de sistemas de

educación a distancia” (Amaya & Ruiz, 2014, p. 3). En esta primera etapa, se ofertarán las cuatro asignaturas asignadas como obligatorias:

- Inglés Inicial Medio
- Inglés Inicial Avanzado
- Matemáticas Básicas
- Desarrollo de Habilidades para Aprender

En una segunda etapa se sumarán a este proyecto las siguientes asignaturas:

- Creatividad, innovación y calidad laboral
- Emprendedurismo y liderazgo laboral
- Tamaulipas y los retos del desarrollo
- Medio ambiente y desarrollo sustentable
- Introducción al pensamiento científico
- Introducción a las tecnologías de la información
- Derechos del consumidor
- Cultura y globalización

Los beneficios académicos que brinda el proyecto de “Núcleo de Formación Básica en Línea” para los estudiantes son los siguientes:

- Promover el aprendizaje multimodal a través de un currículum flexible.
- Diversificar las opciones de aprendizaje de los estudiantes.
- Desarrollar aptitudes para la autogestión y el autoaprendizaje.
- Impulsar la movilidad e interacción de estudiantes y tutores de diferentes Facultades.
- Brindar las condiciones para facilitar el estudio a distancia con base en los diferentes estilos de aprendizaje.
- Desarrollar competencias digitales para la comunicación y colaboración a través de las TAC (UAT, 2017).

Conclusiones.

La Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), sin perder de vista su misión 2014-2017 de Impartir educación para formar

técnicos, artistas y profesionistas útiles a la sociedad con conciencia crítica, actividad reflexiva, participativa y con capacidad para aprender y adaptarse a diversas circunstancias (UAT, 2014a), ha venido impulsado fuertemente el desarrollo de la educación a distancia para sumar esfuerzos y ampliar la cobertura de la educación superior en México y a Nivel Latinoamérica. En este esfuerzo institucional los programas educativos en línea de la UAT, también brindan oportunidades para seguir formándose a lo largo de la vida a los mexicanos que residen en EU.

Tal es el caso que en el periodo escolar 2016-3 se registró un total de 164 estudiantes y para el periodo escolar 2017-3, se tuvo una demanda de 508 aspirantes interesados en cursar alguna de los tres programas educativos de la UAT, de los cuales 296 estudiantes acreditaron el curso de selección y cumplieron con los requisitos de inscripción, sumando una matrícula de Educación a Distancia de 460 estudiantes nacionales e internacionales, principalmente de Venezuela, Ecuador, Panama, Paraguay, Colombia y Argentina, así como estudiantes mexicanos que residen en EU.

Con base en esta demanda, la Universidad Autónoma de Tamaulipas se prepara para continuar con el siguiente nivel relacionado con la Educación a Distancia, donde se pretende certificar ante organismos nacionales e internacionales sus programas educativos en línea, principalmente porque este año 2017 egresa la primera generación de la Licenciatura en Tecnologías para la Generación del Conocimiento, en este sentido surge a colación mencionar que este logro institucional se dio gracias al trabajo colaborativo de las diferentes secretarías de la universidad, así como la pasión que mostraron los directivos y profesores de la UAM Valle Hermoso con este proyecto. De igual manera, es importante reconocer el trabajo del personal de la Dirección de Educación a Distancia de la UAT, quienes con altos niveles de compromiso y responsabilidad sumaron esfuerzos a este proyecto.

Para brindar respuesta a las demandas de los futuros estudiantes que egresen de los programas educativos en línea de la UAT de nivel licenciatura, se tiene el compromiso para el próximo año 2018 ofrecer los primeros posgrados totalmente en línea, los cuales estarán alineados a las políticas y normativas de la Secretaría de Posgrado e Investigación de la UAT.

La UAT a través de la Dirección de Educación a Distancia seguirá trabajando de manera colaborativa e institucionalmente para continuar ofertando nuevos programas educativos en línea innovadores y pertinentes de nivel licenciatura y posgrado.

La educación a distancia (EaD) se está perfilando como una solución pertinente a los problemas de la educación superior, debido a que supera las barreras de índole geográfica, ya que no es necesario desplazarse a ningún lugar; también resuelve los problemas de tiempo, al hacer posible que el alumno compagine el estudio con las obligaciones laborales y familiares y elija su propio horario; puede seguir un mismo programa formativo con personas que compartan intereses, pero que sean de distintas zonas geográficas (Amaya & Cuellar, 2016, p. 6).

Referencias Bibliográficas.

- Amaya, A. (2016). Ingeniería en Energías Renovables modalidad en línea, para ampliar la formación de profesionistas a nivel Latinoamérica. Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia de la UDG Virtual. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/remieid/index.php/memorias>
- Amaya, A, Ramos, C. & Castillo, L. (2016). El servicio social en los programas educativos en línea. Revista Apertura UDG Virtual, 9 (1). Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/994>
- Amaya, A. & Cuellar, A. (2016). Estilos de aprendizaje de los alumnos de posgrado a distancia de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Revista Apertura de la UDG Virtual, 8 (2). Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/838/606>
- Amaya, A. & Navarro, M. (2015). Modelo de educación a distancia de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. En M. Pérez y M. Moreno. Modelos de educación superior a distancia en México (pp. 113-142). Guadalajara, Jalisco: UDG Virtual, Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual.
- Amaya, A. & Ruiz, N. (2015). Asignaturas del núcleo de formación básica en línea de nivel licenciatura. Revista Apertura UDG Virtual,

- 8(1). Recuperado de http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/839/html_20
- Amaya, A., Ramírez, J. y Borrego, D. (2014). Modelos de educación a distancia: doctorado en Gestión y Transferencia del Conocimiento de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. En H. Manzanilla y G. Rojas (eds.). Las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo mexicano (pp. 195-262). SOMECE y Palibrio.
- Marreros, J. & Amaya, A. (2016). Diseño de asignaturas en línea bajo el modelo por competencias para programas educativos e-Learning. Revista Campus Virtuales, 5 (2). Recuperado de <http://www.uajournals.com/campusvirtuales/es/revistaes/numerosanteriores.html?id=162>
- Pérez, E. (2016). 3er. Informe Rectoral 2016. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Recuperado de <http://www.uat.edu.mx/TRANS/Informerectoral/Tercer%20Informe%202016.pdf>
- SEP (2013). Plan Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.WYdJ5q1Dl0s
- SINED (2017). Programa indicativo para el desarrollo de la educación superior a distancia en México 2014. Asociación para el Desarrollo del Sistema Nacional de Educación a Distancia A.C. Recuperado de <http://www.sined.mx/sined/files/acervo/PIDESAD.pdf> http://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/ReglamentoTitulacionSUV_2016.pdf
- UAT (2014a) Misión 2014-2017. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Recuperado de <http://www.uat.edu.mx/paginas/universidad/mision.aspx>
- UAT (2014b). Plan de Desarrollo Institucional 2014-2017 de la UAT. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Recuperado de <http://sev.uat.edu.mx/pdi/PlanDesarrolloUat2014-2017.pdf>
- ____ (2014c). Reglamento de alumnos de educación media superior y superior a nivel de licenciatura. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Recuperado de <http://www.uat.edu.mx/SG/Documents/2.%20Reglamentos/Reglamento%20de%20Alumnos%20de%20Educación%20Media%20Superior%20y%20Superior%20a%20Nivel%20de%20Licenciatura.pdf>
- ____ (2014d). Certificación Internacional en Competencias Digitales - ICDL. Dirección de Educación a Distancia de la UAT.

- Recuperado de <http://www.uat.edu.mx/SACD/EAD/Paginas/formacion%20continua/certificacion-competencias-digitales.aspx>
- ____ (2014e). Licenciatura en Tecnologías para la Generación del Conocimiento. Dirección de Educación a Distancia de la UAT. Recuperado de <http://www.uat.edu.mx/SACD/EAD/Paginas/oferta%20educativa/licenciatura-en-tecnologias-para-la-generacion-del-conocimiento.aspx>
- UAT (2016a). Ingeniería en Energías Renovables. Dirección de Educación a Distancia de la UAT. Recuperado de <http://www.uat.edu.mx/SACD/EAD/Paginas/oferta%20educativa/ingenieria-en-energias-renovables.aspx>
- ____ (2016b). Licenciatura en Diseño Gráfico y Animación Digital. Dirección de Educación a Distancia de la UAT. Recuperado de <http://www.uat.edu.mx/SACD/EAD/Paginas/oferta%20educativa/licenciatura-en-diseno-grafico-y-animacion-digital.aspx>
- ____ (2016c). Certificación Internacional del Idioma Inglés – My Oxford English. Dirección de Educación a Distancia de la UAT. Recuperado de <http://www.uat.edu.mx/SACD/EAD/Paginas/formacion%20continua/inglesenlinea.aspx>
- UAT (2017). Proyecto Núcleo de Formación Básica en Línea. Dirección de Educación a Distancia de la UAT. Recuperado de <http://www.uat.edu.mx/SACD/EAD/Paginas/oferta%20educativa/materias-nucleo-basico.aspx>

TRANSICIÓN DEL BACHILLERATO GENERAL UNIVERSITARIO. EN LA BÚSQUEDA DE LA PERTINENCIA Y CALIDAD EDUCATIVA.

*Dora María Lladó Lárraga
Gabriela Lladó Lárraga*

Contexto

Uno de los retos y oportunidades que plantea el entorno local e internacional es impulsar y consolidar los procesos de pertinencia y calidad educativa, ello como principio que regula y orienta la búsqueda continua de vinculación institucional crítica y como recurso para lograr la calidad y trascendencia social y educativa.

La Educación Media Superior en México ha presentado serios problemas y por ello no podría decirse que este cerca de alcanzar el reto antes enunciado. De acuerdo con Gutiérrez (2009), el origen de la educación media se asocia a una escasa planeación y desarticulación del nivel. Por un lado, se percibe la ausencia de integración vertical y continuidad entre el currículum del nivel básico y del nivel medio superior, ni entre éste con el superior y la presencia de enfoques formativos distintos. Por otra parte, existe una diversidad de currículos, no existe integración horizontal, ni vinculación, ni comunicación entre las diversas modalidades de la educación media superior.

De acuerdo con la autora antes citada, las condiciones adversas actuales de la educación media superior en el país, son la muestra representativa de la definición de políticas educativas adquiridas a nivel nacional, determinadas por lineamientos establecidos por organismos internacionales, particularmente por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Desde la década de los noventa, la OCDE determinó que México tenía problemas de baja calidad en educación media superior y superior, escasa eficiencia, centralización de la educación superior, necesidad de gente capacitada y sobre todo la necesidad de la modernización tecnológica. Aunado a lo anterior, los jóvenes que asisten a la educación media superior son diversos en cuanto a sus condiciones socioeconómicas, trayectorias y aspiraciones: en este sentido, se trata de integrar lo que hasta ahora había estado separado, fragmentado y con ello se planteó la necesidad de reformular las políticas educativas e iniciar reformas, innovaciones y cambios en la educación media superior. Por ello se definieron cinco áreas prioritarias de atención: flexibilidad, pertinencia, calidad, personal académico y recursos financieros. Si bien estas preocupaciones han sido puestas de manifiesto por algunos organismos internacionales como la OCDE, en el país se han ido atendiendo a través de la definición de un conjunto de políticas educativas orientadoras establecidas por el gobierno federal y estatal.

Políticas educativas en Educación Media Superior.

Una de las políticas educativas actuales que orientan la educación media superior está relacionada con la ampliación de la cobertura, dadas las tendencias demográficas y educativas en México. En esta política particularmente se pretende:

- Aumento de la cobertura educativa.
- Incremento de la oferta educativa.
- Definir estrategias y acciones para disminuir el abandono en las aulas.
- Mejorar la calidad y pertinencia en los servicios educativos.
- Lograr mayor equidad e inclusión en la educación, atendiendo las diferencias económicas y sociales que ocasionan desventajas a los más pobres en las escuelas y para ello se busca:
 - Ampliar las oportunidades de acceso a la educación, permanencia y avance en los estudios a todas las regiones y sectores de la población.

- Reducir las brechas de acceso a la educación, la cultura y el conocimiento, a través de una amplia perspectiva de inclusión que erradique toda forma de discriminación por condición física, social, étnica, de género, de creencias u orientación sexual.

Con relación a esta política, Centeno (2009) señala que en México, ya desde el año 2000, se establecía que en materia de cobertura entre los estados de la república es muy variable al fluctuar entre al menos 45% en Michoacán y Guanajuato, a casi el 90% en el Distrito Federal. En materia de eficiencia terminal la educación media superior tenía un promedio de 59.5% que oscilaba entre el 50.4% en Baja California y el 70.3% en Puebla. La mayor deserción y la menor eficiencia terminal se concentraban en la educación media superior correspondiendo a la primera en 46.5% y al segundo rubro el 60%.

Aunado a lo anterior, el Programa Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 establece como prioridades las políticas de equidad e inclusión, calidad y pertinencia.

De forma específica se señala en el PND 2013-2018 la necesidad de consolidar una sociedad democrática, incluyente, con responsabilidad global y educación de calidad, procesos que implican, entre otros, desarrollar capacidades sociales para el ejercicio de la ciudadanía corresponsable, el respeto y protección de los derechos humanos.

En este orden, el PND en su apartado III: “México con educación de calidad”, en su numeral III.2 se señala que “para garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo se plantea ampliar las oportunidades de acceso a la educación, permanencia y avance en los estudios a todas las regiones y sectores de la población” (p. 67).

En el rubro VI. Objetivos, estrategias y líneas de acción, en su Estrategia 3.1.2 “modernizar la infraestructura y el equipamiento de los centros educativos”, define como líneas de acción “promover la mejora de la infraestructura de los planteles educativos más rezagados” y “modernizar el equipamiento de talleres, laboratorios e instalaciones para realizar actividades físicas, que permitan cumplir adecuadamente con los planes y programas de estudio” (p. 123).

Otro aspecto de la educación media que ha sido preocupante es el hecho de que casi todos los currículos en el bachillerato hasta 2002,

eran heterogéneos, más que de un bachillerato común se hablaba de una multitud de propuestas curriculares enfoques y perfiles. La carga de horario para el trabajo escolar con variaciones importantes de una institución a otra, dependiendo de cómo se concibe el papel que han de jugar los estudiantes en el proceso educativo. Sólo el 39.9% entre 25 y 34 años había terminado la preparatoria lo que representa un bajísimo nivel educativo.

Con la necesidad de lograr una mayor pertinencia, el PND plasma en la Estrategia 3.1.3 la necesidad de “garantizar que los planes y programas de estudio contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida”; señala como línea de acción “impulsar a través de los planes y programas de estudio de la educación media superior y superior, la construcción de una cultura emprendedora” (p.123-124).

Asimismo en la Estrategia 3.2.3 “crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada de los planteles” establece como líneas de acción el “incrementar de manera sostenida la cobertura en educación media superior y superior, hasta alcanzar al menos 80% en media superior y 40% en superior” (p.125) e “impulsar la diversificación de la oferta educativa en la educación media superior y superior de conformidad con los requerimientos del desarrollo local, estatal y regional” (p.126).

El Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 establece que la educación media superior debe contribuir al desarrollo del país al impulsar en los estudiantes las competencias que favorzcan su inclusión social y participación democrática.

Asimismo se han definido algunas políticas educativas relacionadas con calidad, cobertura, inclusión y equidad; así se evidencia en el Objetivo 2 denominado: “fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo”, en la Estrategia 2.1 “orientar y asegurar la calidad de los aprendizajes para fortalecer la formación integral en la educación media superior” y en la línea de acción 2.1.1. “vincular el aprendizaje de los estudiantes al desarrollo de competencias que exige el perfil de egreso del tipo medio superior” (pp. 48-49). El Objetivo 3 busca “asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos

los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa”; como estrategia 3.1 se plantea la necesidad de “fortalecer la planeación y mejorar la organización del Sistema Educativo Nacional para aumentar con eficiencia la cobertura en distintos contextos” (p. 54-55).

A nivel estatal, el Plan Estatal de Desarrollo (PED) 2011-2016, en su eje “El Tamaulipas humano”, presenta un diagnóstico correspondiente a la educación integral de calidad y señala que “en nuestro estado es prioridad mejorar los indicadores de eficiencia terminal, la tasa de reprobación, la absorción en educación media superior y los resultados del logro académico en las pruebas nacionales e internacionales” (p.51). Asimismo, el Objetivo 7 establece lo correspondiente a cobertura, calidad y pertinencia de la oferta educativa. En congruencia con este objetivo define como estrategia y línea de acción la importancia de “implementar una estrategia de atención especial para mejorar la cobertura en educación media superior y superior” (p.72).

De forma particular, el Programa Estatal de Educación (PEE) 2011-2016, en su Capítulo 7 “misión, visión y objetivos” señala como Objetivo 3 “fortalecer la cobertura, equidad, pertinencia y calidad del servicio de la educación media superior para la formación integral de los jóvenes tamaulipecos” (p.166) estableciendo como estrategia y línea de acción “promover alternativas regionales de atención a la demanda de la educación media superior con estándares básicos de operación y pertinentes” (p.166).

El mismo Plan Estatal de Educación en lo correspondiente al Capítulo 8, denominado “acciones y metas” señala como programa sustantivo de la educación media superior la ampliación de la cobertura, cuyo objetivo es “consolidar el servicio educativo del nivel medio superior en todo el estado” (p.184). Asimismo en el apartado 8.2 “cobertura, calidad y pertinencia” correspondiente a este nivel educativo se plantea una meta sustantiva en cuanto a cobertura en educación media superior: “incrementar la cobertura en educación media superior a lo largo del periodo pasando de 65.0 por ciento a 75 por ciento” (Metas 2011-2016: p.202).

Derivado del contexto y políticas enunciadas anteriormente, algunos retos esenciales definidos para la educación media superior fueron:

- Ampliar las oportunidades de los jóvenes para cursar este tipo educativo.
- Evitar que los jóvenes abandonen los estudios.
- Asegurar la calidad de los aprendizajes.
- Lograr la consolidación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y el fortalecimiento de la profesionalización docente y directiva.
- Promover la certificación de competencias relevantes y reducir el número de planteles con una alta concentración de estudiantes de bajo rendimiento escolar.
- Definir estándares para infraestructura, equipamiento y conectividad.

Por su parte, la Dirección General del Bachillerato impulsó dos acciones relevantes y de alcance nacional para mejorar y modernizar el bachillerato general:

- a) Para materializar la estrategia de impartir una “Educación Media Superior de buena calidad”, contenida en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, llevó a cabo la Reforma Curricular del bachillerato general, entre los ciclos escolares 2003-2004 y 2006-2007, la cual abarcó la gran mayoría de los subsistemas adscritos a la Dirección General del Bachillerato o coordinados por ésta.
- b) A partir de 2007, en ejecución del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, la Dirección General del Bachillerato conduce el proceso de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en lo que respecta al bachillerato general. También impulsa la constitución del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

A partir del ciclo escolar 2009-2010 se iniciaron los cambios establecidos por la RIEMS en los subsistemas de las modalidades escolarizada y mixta. Entre los principales cambios están: La adopción del marco curricular común al bachillerato, el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, la implantación del perfil del docente y del directivo, así como la instrumentación de mecanismos de apoyo a los educandos, como la orientación y la tutoría, que se

consideran fundamentales para alcanzar y mantener los niveles de calidad que exige el SNB. La Dirección General del Bachillerato impulsa que sus planteles ingresen al SNB y, también, promueve activamente que los demás subsistemas coordinados por ésta, realicen los cambios de orden académico, organizacional y material, para su debida integración a este sistema de alta calidad educativa.

Origen del Bachillerato Universitario.

En tanto institución social de carácter público, la UAT guarda en su devenir las marcas de la historia nacional y local, por lo que la selección de algunos episodios se decidió en función de aquellos momentos de la vida institucional que muestran una cierta claridad sobre su pertinencia a la historia nacional y más específicamente a la historia de la educación superior del país.

El primero de febrero de 1956, marca la fecha en que la Legislatura del Estado de Tamaulipas expidió los Decretos 156 y 157. Mediante el primero, se dictó la Ley Constitutiva de la Universidad de Tamaulipas; y mediante el segundo, su Ley Orgánica.

Los artículos iniciales de la primera Ley Orgánica continúan aportando ideas sobre el modelo universitario que se proponía. Por ejemplo, en uno de los párrafos del Artículo 1º se establece que “...No obstante su carácter disperso... será una institución uniforme y coherente, mantendrá estrecha relación entre sus miembros y procurará unificar el espíritu universitario para el mejor cumplimiento de sus fines”.

El Artículo 2º establece que “los sistemas de enseñanza y planes de estudio, así como los procedimientos pedagógicos, se uniformarán en lo posible con los de la Universidad Nacional Autónoma de México, procurándose un estrecho intercambio humano entre profesores y estudiantes, dándose en cada lugar las facilidades que se requieran para el estudio y permanencia de los elementos universitarios provenientes de otras ciudades”. Durante los primeros diez años de su existencia la Universidad adoptó los planes de estudio de la UNAM.

Por lo que respecta a la educación media superior, el 1º de febrero de 1868 bajo el mandato de Benito Juárez, se abren las puertas de la Escuela Nacional Preparatoria. Una de las metas de este reciente

proyecto educativo era “Mediante una educación impartida por igual a todos los mexicanos... mediante un fondo común de verdades sometidas a la comprobación del método científico y asignada a los estudiantes independientemente de su especialidad, en busca de unidad de conciencia entre los mexicanos, paz espiritual, concordia ideológica que, a su vez, serviría de base al orden político y finalmente al progreso”. En el caso de la entonces Universidad de Tamaulipas, es en 1963 y 1964 que se crean en el seno de la Universidad dos escuelas preparatorias, una en Valle Hermoso y la otra en Cd. Mante, respectivamente. Al igual que los planes y programas de estudio de licenciatura, la Universidad adopta los planes implementados por la Escuela Nacional Preparatoria dependiente de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Sánchez (2014) describe la evolución de este nivel educativo en la UAT como sigue:

- Primer plan de estudios. Se implementa de 1963 a 1968, plan anual con duración de dos años, presentaba opciones de bachillerato: derecho y filosofía, economía y comercio, ingeniería, ciencias biológicas y ciencias químicas. En 1968 el plan se actualiza cambiando opciones de bachillerato: ciencias biológicas, agronomía, ingeniería, química, comercio y administración y derecho.
- El plan de 1971. Este plan se caracterizaba por tener un tronco común de un año con opciones de bachillerato de físico-químico-matemáticas, ciencias biológicas y ciencias sociales. En 1972 se reforma y se implementa un plan semestral, se mantiene un tronco común con dos opciones de bachillerato: ciencias exactas y biológicas y el bachillerato que integra las áreas socioeconómicas, administrativas y humanidades. En 1974 se efectúa una nueva reforma en las opciones de bachillerato quedando en ciencias exactas, biológicas, socioeconómicas y humanidades. Este plan perduró hasta 1989, momento en que se incorpora en los planes de estudio de bachillerato un conjunto de actividades a la formación integral del estudiante.
- Plan 2003. Este plan se caracteriza por promover un bachillerato general con duración de tres años. Su estructura

curricular se organiza por núcleos: uno básico que ofrece una formación general, el cual es común y obligatorio para todos los alumnos; un núcleo alternativo que permitía que los alumnos, a partir del segundo periodo escolar pudieran elegir seis asignaturas a cursar. Asimismo se incorporó a este plan una línea de formación cocurricular enfocada a fortalecer la formación integral del estudiante.

- Plan 2005. En este año el bachillerato universitario pasa nuevamente por un proceso de reforma. Atendiendo lineamientos de la Dirección General de Bachillerato de la SEP, que en los años 2003 y 2004 impulsó dos acciones relevantes y de alcance nacional para mejorar y modernizar el bachillerato general, la Universidad Autónoma de Tamaulipas transita de un plan de dos años hacia un plan de tres años. Con esta reforma se sentaron las bases para efectuar la reforma curricular más integral que vendría a transformar el modelo educativo del bachillerato implementado hasta entonces. Este plan que se cursó en modalidad escolarizada y con duración de tres años integró una estructura con asignaturas integradas en núcleos de formación básica, propedéutica y para el trabajo. Estas asignaturas se organizaron en torno a campos del conocimiento: matemáticas, ciencias naturales, histórico social, lenguaje y comunicación y un área de apoyo a la formación integral del estudiante integrando líneas de apoyo como tutorías y orientación vocacional, educación cívica, artística y cultural, educación corporal y de la salud. Si bien se planeó un área de formación para el trabajo, esta modificación se trunca integrándose al plan sólo asignaturas del área básica y propedéutica. En 2007 se plantea una modificación al plan consistente en el diseño de una opción para cursar el bachillerato de forma intensiva y con duración de dos años.
- Plan 2010. A partir de 2007, en ejecución del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, la Dirección General del Bachillerato conduce el proceso de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en lo que respecta al bachillerato general. También impulsa la constitución del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). A partir del ciclo escolar 2009-2010 se iniciaron los cambios establecidos por

la RIEMS en los subsistemas de las modalidades escolarizada y mixta. Particularmente la UAT diseña una nueva propuesta curricular denominado Plan por Competencias 2010. Este plan se caracterizó por incorporar el enfoque de enseñanza por competencias, apegado este proceso de actualización a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), proceso que favorecía la conformación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

Mención aparte merece el bachillerato en música que se ha ofrecido en la Facultad de Música y Artes “Mtro. Manuel Barroso Ramírez”. En 1993, la entonces Facultad de Música y Artes de la UAT inició el Plan Tradicional de Bachillerato en Educación Artística con duración de cuatro semestres, el cual se constituye en un requisito de ingreso a los programas de Licenciatura en Música y Licenciatura en Educación Artística. Este plan fue reformado en el 2000 denominándose Bachillerato en Música y Arte con una duración de seis semestres. En el 2015 y, con base a los lineamientos establecidos en el 2010 en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la Facultad de Música y Artes actualiza su Bachillerato y se le denomina Bachillerato General Universitario con Énfasis en Música y Arte (BGUEMA).

Otro rasgo característico de la educación media superior de la UAT lo constituyen las escuelas preparatorias incorporadas. Es a mediados de los sesenta (1965) cuando se aprueba la incorporación de escuelas preparatorias, las cuales, siendo escuelas particulares, solicitaron el aval de la Universidad para el otorgamiento de certificados. De tal modo que las escuelas incorporadas tienen el compromiso de adoptar los planes y programas de Bachillerato que la Universidad este implementando y a la vez se someten a un proceso de supervisión que regule la inserción y permanencia de su incorporación. Las primeras escuelas incorporadas fueron: Preparatoria Nocturna Madero, Preparatoria Miguel Hidalgo Madero, Preparatoria Ignacio Montes de Oca, Preparatoria Madero y en 1966 Preparatoria México, Tampico. Hasta agosto del 2017, Universidad cuenta con 57 escuelas preparatorias incorporadas a la UAT ubicadas en las distintas localidades del Estado.

Finalmente es necesario hacer mención que en agosto del 2013 inicia operaciones la Escuela Preparatoria No. 3, dependiente de esta Universidad y ubicada en Ciudad Victoria, capital del estado de Tamaulipas, la cual adopta el Plan de Estudios 2010, vigente en ese momento.

Políticas institucionales en torno a la EMS.

Si bien, como puede apreciarse en los párrafos anteriores, el Bachillerato institucional dependió curricularmente, en su inicio, de los planes y programas de la UNAM, en el contexto actual se requiere generar procesos permanentes de pertinencia social, por lo que en el ámbito de la docencia se busca su profesionalización, revaloración y actualización pedagógica, para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje y como sustento de la función social del modelo educativo de la Universidad.

Por otra parte, en la perspectiva social e institucional, es importante considerar que al reformarse el Artículo 3º y 31º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, vigente a partir del 10 de febrero de 2012, se establece que desde nivel preescolar hasta la educación media superior, “todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior”. Esta condición hace necesario definir mecanismos para, además de elevar la cobertura, generar estrategias para mejorar la calidad educativa en el contexto de la sociedad del conocimiento y con ello la construcción de una sociedad justa e incluyente, sustentada en la formación integral de estudiantes y en la generación del conocimiento con valores.

La Universidad Autónoma de Tamaulipas ocupa un lugar relevante como institución social del estado, en la medida en que contribuye al desarrollo de la propia sociedad y para ello atiende las demandas que su contexto le plantea.

La Misión y Visión institucional reflejan el compromiso e interés que se tiene en la formación de los jóvenes, impulsando no sólo el desarrollo cognitivo sino también actitudes y valores que le permitan un desarrollo integral.

Particularmente, por lo que respecta a la EMS, en la Misión se hace referencia a la importancia de “Impartir educación para formar bachilleres, técnicos, artistas y profesionistas útiles a la sociedad, con conciencia crítica, actividad reflexiva, participativa y con capacidad para aprender y adaptarse a diversas circunstancias”. Asimismo, en uno de los párrafos de la Visión se hace énfasis en formación de egresados con principios humanísticos, éticos y la práctica de valores; impulsando la creatividad, la innovación y el emprendimiento para facilitar la capacidad de empleo de sus egresados y generar progreso, competitividad y bienestar.

El Plan de Desarrollo Institucional UAT 2014-2107 establece en el eje estratégico 4.3.1 la importancia de formar “Estudiantes creativos, emprendedores y competitivos” y como líneas de acción destaca la necesidad de “Cultivar en los estudiantes el desarrollo del pensamiento que involucre el uso activo, crítico y creativo del conocimiento para favorecer la comprensión profunda y compleja de la realidad”; “Promover la cultura, el desarrollo de la creatividad y el talento innovador de los estudiantes, para fomentar su curiosidad, espontaneidad, perseverancia, entusiasmo y el interés por lo nuevo” (p. 44).

En la estrategia “Impulsar el espíritu emprendedor de los estudiantes”, sus líneas de acción definen la necesidad de “Fomentar en los estudiantes y egresados la cultura del emprendimiento, para sensibilizarlos sobre las ventajas que tiene para un profesionista incursionar en el autoempleo y generar sus propias fuentes de trabajo”; “Estimular el potencial emprendedor de los estudiantes y egresados de la universidad, a través del desarrollo de competencias y habilidades para concebir, planear y poner en marcha proyectos empresariales exitosos” (p.45).

La estrategia “Estimular la competitividad en los estudiantes” plantea la línea de acción “Ofrecer a los estudiantes los conocimientos y herramientas que les permitan elevar su autoestima, construir su visión de futuro y desarrollar sus capacidades y habilidades de liderazgo” y, finalmente, la estrategia “Impulsar la modernización de la docencia” señala las líneas de acción “Promover la innovación permanente de la práctica docente, así como la aplicación de métodos y estrategias pedagógicas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje”. “Promover el estudio y la aplicación de

modelos, métodos y estrategias pedagógicas que motiven y estimulen la creatividad e innovación de los estudiantes”.

Es de señalar que en su origen la educación media superior en la Universidad Autónoma de Tamaulipas estuvo fuertemente ligada a la tendencia curricular adoptada por la Universidad Nacional Autónoma de México; en cuanto a la duración de los estudios de preparatoria predominó de dos años, hasta el año 2005 en que se inició el programa educativo de bachillerato con duración de tres años, el cual fue adoptado por las escuelas dependientes. Actualmente las preparatorias dependientes y las incorporadas a la Universidad, en apego al proceso de Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), operan el plan y programas de estudio de Bachillerato General con enfoque en competencias, en sistema escolarizado y con una duración de tres años.

Para llegar a esta última propuesta curricular, la UAT diseñó un proceso metodológico en el que se consideraron las recomendaciones emanadas de la evaluación efectuada en el 2013 al bachillerato de la Escuela Preparatoria Mante y el ofrecido en la Unidad Académica de Valle Hermoso, por el Consejo para la Evaluación de la Educación de tipo Medio Superior (COPEEMS). El resultado de la evaluación del Comité Directivo (CD) fue favorable y ubicó a las dos escuelas Preparatorias en el Nivel IV, condicionando su permanencia y su promoción a la atención de un conjunto de recomendaciones académicas, normativas y de infraestructura.

El proceso metodológico para la actualización del Bachillerato General Universitario.

Con el propósito de atender las recomendaciones académicas y normativas emanadas del ejercicio de evaluación, la UAT inicia en el 2015 un proceso de actualización curricular del plan de estudios del Bachillerato. Algunos rasgos característicos de este proceso de reforma fueron:

- Definición de nuevos lineamientos metodológicos para el diseño curricular.
- Determinación y caracterización del Bachillerato General Universitario.

- Identificación de las competencias y conocimientos para cada campo disciplinar.
- Determinación de la Secuencia Curricular.
- Elaboración de las Unidades de Aprendizaje Curricular y Secuencias Didácticas.
- Integración del documento curricular

Como mecanismo racional y sistemático para la actualización curricular del Bachillerato General Universitario se desarrolló el proceso metodológico el cual tuvo como base e involucró la participación permanente de los directivos y de los docentes organizados en academias por campo disciplinar.

En relación con lo anterior y derivado del proceso metodológico desarrollado, a continuación se describen las etapas de dicho proceso:

a) Contexto y fundamento del Bachillerato General Universitario (BGU).

La etapa de fundamentación sustenta la pertinencia del Programa Educativo. La determinación de la pertinencia del Bachillerato General Universitario requiere identificar las características del contexto social y educativo, así como los problemas y retos del nivel medio superior y con ello hacer explícitas las políticas que definen el rumbo y caracterizan los elementos pedagógicos y curriculares de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), en lo general y, del Bachillerato General Universitario, en lo particular.

b) Definición del objetivo del BGU, perfil de egreso, objetivos de los campos disciplinares, competencias y conocimientos.

En correspondencia con los elementos de fundamentación y en el marco institucional universitario, en esta etapa se definió el objetivo del Bachillerato General Universitario, ello considerando que son estudios de bachillerato general de tipo propedéutico; en relación con las dimensiones formativas del Saber (competencias cognitivas), Saber Hacer (competencias instrumentales) y Saber Ser (competencias sistémicas e interpersonales) se integró el perfil de egreso del Bachillerato General Universitario; en trabajo colegiado las academias de docentes definieron el objetivo de

cada uno de los campos disciplinares, a partir de lo cual se analizaron las Competencias Disciplinares Básicas y Disciplinares Extendidas de cada campo disciplinar, ubicándolas de acuerdo a la dimensión formativa: cognitivas, instrumentales y sistémicas e interpersonales.

Teniendo como marco los elementos anteriormente mencionados y la correspondencia formativa de las Competencias Disciplinares Básicas (Formación Básica) y Competencias Disciplinares Extendidas (Formación Propedéutica), por campo disciplinar, las academias de docentes identificaron los conocimientos generales y propedéuticos, necesarios para fortalecer las capacidades y logro de las competencias en los estudiantes.

c) Identificación de las Unidades de Aprendizaje Curricular, Mapa y Secuencia Curricular.

En esta etapa, una vez que fueron definidos los respectivos conocimientos generales y propedéuticos por campo disciplinar, las academias de docentes determinaron a qué disciplina correspondía cada uno de los conocimientos, proceso que permitió identificar la pertinencia de las disciplinas científico humanistas, fundamento para reconocer las disciplinas integrantes del Mapa Curricular y posteriormente para la derivación de las Unidades de Aprendizaje integrantes de la Secuencia Curricular.

A partir de las Unidades de Aprendizaje Curricular (UAC) identificadas, en función de los campos disciplinares se organizaron horizontal y verticalmente las UAC, articulando así los procesos formativos disciplinares que permiten el desarrollo y logro de competencias, lo que a su vez constituyen los procesos formativo - disciplinares del Bachillerato General Universitario. Así quedó integrada la Secuencia Curricular con cada una de las UAC acomodadas por periodo escolar. Asimismo se definieron las cargas crediticias considerando el criterio de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la SEP (DGAIR-SEP).

d) Elaboración de programas de Unidades de Aprendizaje Curricular y Secuencias Didácticas.

Definida la Secuencia Curricular, se procedió a la elaboración de los contenidos temáticos de las Unidades de Aprendizaje Curricular y las Secuencias Didácticas con base en los conocimientos identificados por campo disciplinar. Así, los programas de las Unidades de Aprendizaje Curricular y de las Secuencias Didácticas se diseñaron teniendo como referencia elementos como el carácter y el objetivo del Bachillerato General, el perfil de egreso, los conocimientos y competencias a desarrollar.

En este orden, definidos los conocimientos y competencias Genéricas y Disciplinarias objeto de las Unidades de Aprendizaje Curricular y Secuencias Didácticas, se delimitaron las estrategias y actividades enseñanza-aprendizaje, las evidencias, el proceso de evaluación –quién participa, el propósito y con qué instrumento se evalúa-, el producto y criterios de desempeño de cada nivel de dominio.

e) Implementación y mejoramiento continuo del programa educativo de Bachillerato General Universitario.

El proceso metodológico considera una etapa de mejora continua, lo que implica la puesta en práctica del Programa Educativo de Bachillerato General Universitario, particularmente a través de la instrumentación de las Secuencias Didácticas, orientando así acerca de las necesidades de fortalecimiento y mejora; ello considerando aspectos tales como:

- Infraestructura y equipamiento.
- Práctica docente.
- Estrategias didácticas, evidencias y productos de aprendizaje.
- Recursos didácticos.
- Instrumentos y proceso de evaluación.
- Procesos Académico administrativos.

Siendo la educación un proceso social, un principio para realizar la valoración colegiada, continua y sistemática de estos indicadores lo constituye la participación de las academias de docentes, directivos, así como los propios estudiantes, ya que son factores clave para identificar información relevante y pertinente para la realización

del proceso de actualización permanente al Programa Educativo del Bachillerato General Universitario.

Reflexiones finales.

La experiencia del diseño de un proceso metodológico para la actualización del BGU fue enriquecedora en el sentido de que se logró construir una metodología de trabajo, se diseñaron instrumentos para la sistematización de la información, se evidenció el procedimiento para llevar a cabo la evaluación y registro de las competencias genéricas y se trabajó de forma colegiada entre los docentes de las dos escuelas preparatorias integrados en academias disciplinares.

A partir de este proceso se atendieron las recomendaciones emanadas por la COPEEMS relativas al plan de estudios permitiendo atender observaciones relacionadas a la definición de los campos disciplinares, la integración de UAC's (o asignaturas integradas), la definición de la tutoría y orientación en las Actividades para la formación integral del estudiante.

Con esto se atendió una de las observaciones relevantes de la evaluación relacionadas con la definición del modelo educativo de bachillerato, los propósitos generales del bachillerato y el perfil de ingreso al mismo.

Aunado a lo anterior se trabajó en:

- Actualización del reglamento de alumnos (aspectos relacionados con los rasgos del perfil de ingreso y egreso, las revalidaciones y equivalencias, así como en las evaluaciones).
- Actualización del reglamento de personal académico a fin de integrar los rasgos para el ingreso del profesor de Bachillerato.
- Se propuso el Reglamento de Planes y programas.
- Se diseñó un programa de tutoría y de orientación explicitando los procedimientos de remisión de alumnos, expediente de alumnos, entre otros aspectos.
- Se diseñó un manual de uso de las instalaciones y servicios.
- Se diseñó un documento sobre normas para la seguridad y protección civil de la comunidad escolar.

A fin de lograr mantener un estándar de pertinencia y calidad educativa, algunas de las áreas de oportunidad serían:

- Diseño de un programa de formación del personal docente a fin de lograr desarrollar en ellos las competencias formativas demandadas en la reforma.
- Gestión ante las autoridades estatales la participación de la UAT en el proceso de formación del personal docente de educación media superior en Tamaulipas.
- Diseño de una propuesta para que la UAT se constituya en una institución formadora de docentes y directivos.
- Impulso a la emisión de un Certificado Único a fin de favorecer la transitabilidad de estudiantes entre subsistemas y modelos.
- Gestión de nuevas opciones de formación de docentes y directivos que favorezcan el ingreso, promoción y permanencia en el SNB.
- Compartir esfuerzos entre las instituciones que ofrecen educación media superior a fin de impulsar la participación de las Universidades Públicas Estatales en el programa de formación docente impulsado por la Subsecretaría de Educación media Superior.
- Promoción y gestión de una convocatoria especial para los cursos de docentes y directivos para integrantes de la Red Noreste de IES que ofrecen bachillerato.
- Establecimiento de mecanismos para lograr una relación más estrecha entre la COPEEMS y la Red de Educación Media Superior y establecer así los mecanismos que apoyen a las instituciones integrantes de la Red.

Referencias

- Gutiérrez L., L. (2009). “El devenir de la educación media superior. El caso del Estado de México”. **Tiempo de Educar**. 10 (Enero-Junio): Consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164007>> ISSN 1665-0824.
- Centeno Á., J. (2009). La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad y su relación con el colegio

de ciencias y humanidades. Consultado en: <http://www.cch-oriente.unam.mx/areas/talleres/Ponencias%20XIII%20Encuentro%20Profs%20PDF/Javier%20Centeno%20%C1vila.pdf>

- Gobierno de la República. *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*.
- Gobierno del Estado de Tamaulipas. *Plan Estatal de Desarrollo Tamaulipas 2011-2016*.
- Sánchez R., L (2014). *Reseña Histórica de la Educación Media Superior en la Universidad Autónoma de Tamaulipas*. En ANUIES. Memoria: Reflexión y análisis sobre el presente y el futuro de la Educación Media Superior Universitaria. (Colección documentos ANUIES). Dirección de Producción Editorial. pp.69-80. México.
- Gobierno del Estado de Tamaulipas. (1972) *Ley Constitutiva de la Universidad Autónoma de Tamaulipas*. Consultado en: <http://www.uat.edu.mx/TRANS/Marconormativo/1.%20Leyes%20y%20Estatutos/Ley%20Constitutiva%20de%20la%20Universidad%20Aut%C3%B3noma%20de%20Tamaulipas.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*.
- Secretaría de Educación de Tamaulipas. *Programa Estatal de Educación 2011-2016*.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Acuerdo Secretarial 442 por el que se establece El Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Acuerdo Secretarial 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato, anexo único Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: El Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Acuerdo número 444: por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México, octubre.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Acuerdo número 486: por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Acuerdo número 656: por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número*

486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general. México.

- Secretaría de Educación Pública. *Programa Sectorial de Educación 2013-2108.*
- Secretaría de Educación de Tamaulipas. *Programa Estatal de Educación 2011-2016.*
- Universidad Autónoma de Tamaulipas. *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Consultado en: <http://www.uat.edu.mx/TRANS/Marconormativo/1.%20Leyes%20y%20Estatutos/Ley%20Org%C3%A1nica%20de%20la%20Universidad%20Aut%C3%B3noma%20de%20Tamaulipas.pdf>*
- Universidad Autónoma de Tamaulipas. *Plan de Desarrollo Institucional UAT 2014-2017.*

IMPACTOS DE UNA CULTURA EVALUATIVA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

*Dora María Lladó Lárraga
Ma. Concepción Niño García*

El origen político de la evaluación.

Intentar descubrir de dónde han emanado las directrices evaluativas que han venido marcando el rumbo a la educación superior en México implica hacer un recuento breve de las políticas educativas.

Si bien ya lo señalaba Mancilla (Mancilla, 2005)(en Glazman, 2005), en principio resulta interesante las propuestas de organismos internacionales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) cuyas políticas educativas, ya en los años ochenta, marcaban como prioritario el tema de la calidad.

Estos organismos establecieron que la evaluación es el mecanismo por el cual las Instituciones de Educación Superior (IES) lograrían la calidad, eficiencia y la equidad; establecieron que los referentes de calidad deberían de considerar los programas, docentes, instalaciones, materiales de enseñanza, la investigación, la difusión y los productos generados (egresados). Para el Banco Mundial la evaluación debe realizarse bajo estándares y parámetros internacionales a fin de que respondan a las necesidades de la sociedad global en tanto que la OCDE visualiza a la evaluación como una oportunidad para establecer referentes nacionales de calidad e impulsar o fomentar una cultura de la evaluación educativa.

Los organismos internacionales tienen un papel importante en la definición de políticas educativas en México, no solo por la vía de las recomendaciones sino también por la presión de los préstamos que han otorgado al país y, es así como al igual que en el ámbito internacional, México establece como prioritario el tema de la calidad

desde la década de los años ochenta; esto se evidencia en los Planes Nacionales de Desarrollo de las diferentes administraciones federales.

En el periodo del presidente de De la Madrid (1982-1988) de entre las políticas relacionadas con esta temática resaltan dos: elevar la calidad de los niveles educativos y racionalizar los recursos. El presidente Salinas (1988-1994) le dio continuidad a las políticas al establecer como prioridad en el tema de educación inducir la evaluación integral e impulsar un proceso nacional de evaluación del sistema de educación superior y, el siguiente periodo presidencial a cargo de Zedillo (1994-2000), éste estableció como política relevante la generación de una cultura de la evaluación y fortalecer el sistema nacional de evaluación mejorando los criterios, estándares y procedimientos para medir el desempeño de los elementos que intervenían en el proceso educativo así como las instituciones. Desde 1998 la evaluación empieza a utilizarse como instrumento para impulsar la modernización de la educación superior, mayor competitividad, productividad, calidad, flexibilidad y pertinencia de los conocimientos a las nuevas políticas de libre mercado. En el sexenio de Fox (2000-2006) existe un modelo de educación comprometido con las políticas internacionales y se busca fortalecer el sistema de evaluación educativa.

Ahora bien, en el caso particular de México, si bien se vislumbraban algunas políticas de los organismos internacionales en torno al tema de la calidad educativa, a raíz de las restricciones presupuestales que fue objeto el sistema educativo mexicano, las políticas educativas del gobierno federal, dirigieron su interés al desarrollo de sistemas de evaluación en diversos ámbitos (institucional, académicos, alumnos, administrativos, entre otros); así como en diferentes momentos al evaluar los insumos institucionales, los procesos y resultados logrados por las instituciones educativas.

La crisis de los ochenta y las recesiones de los años noventa afectaron la asignación de recursos financieros: los presupuestos educativos, que después del decenio perdido de los ochenta habían comenzado a aumentar, sufren reducciones sustanciales. El criterio de asignación presupuestal sustentados por número de matrícula es sustituido por un criterio basado en los resultados y caracterizado por el grado de eficacia y eficiencia con el que las IES utilizan los recursos que se les entregan para el desempeño de sus funciones sustantivas.

En once años se advierte una política de financiamiento irregular, que se explica por las crisis que ha vivido el país, Aboites (Aboites, 1999) ya lo señalaba cuando dice que en los estudios realizados durante la década de los ochenta y hasta principios de los noventa era posible constatar la estrecha relación entre gasto en el servicio de la deuda y gasto educativo: cuando aquel aumentaba este disminuía. Esto permitía ver que en momentos de crisis económica el presupuesto federal destinado a la educación tiende a disminuir.

Ante la imposibilidad del gobierno de asignar una mayor cantidad de recursos a las instituciones educativas, éste se ve en la necesidad de condicionar el financiamiento a la manifestación de resultados. Es así como la tarea evaluativa entra en juego. Brunner (Brunner, 1991) señala que ante un panorama de constante racionalización de recursos se presenta la urgente demanda de mejoramiento sostenido de programas e instituciones (calidad), lo cual viene a facilitar la tarea de toma de decisiones sobre la distribución de recursos financieros ligada a la calidad educativa.

La institucionalización de una cultura evaluativa de la educación superior.

Acorde con Valenti (Valenti & Varela, 1997), los aspectos antes enunciados colocan inevitablemente a la evaluación en el centro de las estrategias de desarrollo de la educación superior, tanto en el nivel de las instituciones como en el de las agencias gubernamentales y de financiamiento internacional.

La importancia sobresaliente que tiene la línea de política orientada hacia el mejoramiento y el cambio cualitativo de la educación se ve materializada en la creación de estructuras organizacionales a las que se les encarga la tarea de la evaluación educativa.

Es así como en noviembre de 1989 nace la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), integrada con representantes de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y de la Subsecretaría de Educación Superior. (Navarro, 2011)

Este mismo autor señala que la CONAEVA nace con el firme propósito de articular un proceso nacional de evaluación de la

educación superior con carácter continuo y permanente y a la vez la Comisión asumió la tarea de definir criterios y estándares de calidad para las actividades que desarrollan las IES y como propósito adicional debía diseñar un modelo alternativo para asignar recursos públicos con base en la evaluación del desempeño institucional. Es hacia 1990 cuando la CONAEVA presenta el documento denominado “Propuesta de Lineamientos para la Evaluación de la Educación Superior”, en el que se incluía la constitución de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el cual fue aprobado por la IX Asamblea General Extraordinaria de ANUIES. En esta propuesta se definieron tres líneas de trabajo: la autoevaluación, la evaluación institucional y la evaluación del funcionamiento del sistema de educación superior.

Valenti (1997) señala que en una primera etapa se privilegió la autoevaluación, cuyos resultados parecían ser positivos si se toma en cuenta la sistematización y homogeneización de la información. De manera natural las instituciones asumieron el compromiso de llevar a cabo procesos permanentes de evaluación. Para la primera etapa, a efectuarse durante 1990, acordaron presentar a la CONAEVA sus correspondientes reportes de autoevaluación en los que ponían de manifiesto sus logros y problemas, así como medidas concretas de mejoramiento y reordenación interna.

En palabras de Gago (Gago, 1998), se enfatiza la importancia de reconocer que la SEP, la ANUIES, las IES, los colegios de profesionistas y otras organizaciones académicas y del sector productivo han sido eficaces al promover, en el contexto de la CONPES y la CONAEVA, la cultura de la evaluación como un elemento necesario para decidir las acciones más pertinentes para mejorar la calidad de la educación superior.

Como parte del sistema de evaluación de la educación superior se fueron adicionando otros organismos y programas como el Fondo para Modernizar la Educación Superior (FOMES), a cargo de la SEP (Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica) el cual nace en 1990 con la finalidad de evaluar propuestas institucionales que presentan las IES para obtener financiamientos extraordinarios y adicionales al subsidio básico.

Para dar continuidad al proceso de autoevaluación que empezaban a realizar las IES, la creación de los Comités

Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en 1990 adiciona entre sus funciones la evaluación de la calidad de los programas, especialmente los de formación de profesionales en el nivel de licenciatura. Para efectuar la evaluación nacional de estudiantes, se conforma el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval). Este Centro se fundó como una asociación civil de carácter privado, por recomendación de la ANUIES en 1993 y, por acuerdo de la CONPES en 1994, para realizar funciones especializadas, conforme a las directrices y líneas de política de la CONAEVA. Su propósito era contar con una organización especializada en la elaboración y operación de exámenes (y otros medios de evaluación) que permitieran identificar la medida en que los estudiantes logran los objetivos de aprendizaje, que si bien en un principio se abocó a la educación superior, ahora este centro elabora instrumentos que evalúan los objetivos de aprendizaje de los alumnos que concluyen la educación secundaria, el bachillerato o la licenciatura en las profesiones que regula la ley correspondiente. Hasta la aparición de los exámenes generales, el aprendizaje solo era evaluado por las propias IES encargadas de la enseñanza. Con la creación del CENEVAL se abre la posibilidad de comparar los resultados de aprendizaje de los estudiantes de todas las IES y se aplican evaluaciones y se emiten los resultados por otras instancias externas.

El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) surge a finales de 1996 con el objetivo de contribuir a que los Profesores de Tiempo Completo (PTC) de las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas alcancen las capacidades para realizar investigación y docencia, se profesionalicen, se articulen y se consoliden en Cuerpos Académicos (CA).

En complemento a la evaluación que ya se venía efectuando por los CIEES, en 1998 se conformó el

Consejo de Acreditación de Programas de la Educación Superior (COPAES). Este Consejo nace con el objetivo de acreditar programas educativos, la experiencia y los resultados que habían empezado a generarse a través de la evaluación de programas efectuada por los CIEES creó las condiciones para integrar los primeros “consejos de acreditación”; se trata de organismos independientes del gobierno y de las instituciones educativas cuyo propósito era generar y recoger

evidencias de la calidad de los programas de formación de recursos humanos (en licenciatura). Su forma de operar y los modelos que adoptan son muy semejantes a los de las CIEES.

Para lograr la calidad de la educación superior se planteaba que primero los programas educativos de la educación superior, debían participar del proceso de evaluación diagnóstica que realizaban los CIEES, para posteriormente pasar por el proceso de acreditación efectuado por los organismos reconocidos por COPAES, cada institución tenía que establecer el contacto con aquel organismo que era afín al programa que pretende la acreditación. (Saavedra, 2005 en (Niño, 2011)

Navarro (2011) señala que en el 2001, la SEP solicitó a los CIEES que evaluaran los programas en función de su preparación para la acreditación, en este caso la evaluación dejaba de tener un carácter solo diagnóstico y a las instituciones de educación superior les envió el mensaje de que obtendrían un financiamiento adicional si conseguían la acreditación de sus programas.

Como puede deducirse, las funciones y los resultados de los tres últimos organismos (CIEES, CENEVAL y Consejos de Acreditación) son complementarios y primeramente se orientan hacia la evaluación de la calidad de cada programa educativo y de ahí a la validación de la calidad en los procesos académicos y de gestión de una institución.

En el año 2001, el FOMES que operó durante la década de los noventa, fue sustituido por el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). Al igual que el FOMES, el PIFI se constituye en el instrumento de planeación a través del cual las IES buscarían allegarse recursos extraordinarios.

El tema de calidad continúa siendo la política central del gobierno federal y se evidencia al definir los objetivos del Programa:

1. Promover y contribuir a la mejora y al aseguramiento de una educación superior de calidad que forme profesionistas, especialistas y profesores-investigadores capaces de aplicar, innovar y transmitir conocimientos actuales, académicamente pertinentes y socialmente relevantes en las distintas áreas y disciplinas.
2. Consolidar en las IES los procesos de planeación estratégica participativa que den lugar a esquemas de mejora continua

- y aseguramiento de la calidad de sus PE y de sus más importantes procesos de gestión.
3. Fortalecer que la actividad educativa en las IES esté centrada en el aprendizaje efectivo de los estudiantes y en el desarrollo de su capacidad de aprender a lo largo de la vida.
 4. Consolidar los procesos de autoevaluación institucional, de evaluación externa y de mejora continua de la calidad.

Como puede advertirse en los propósitos del Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional (PIFI), se conformaron en un solo proceso de planeación-evaluación una serie de indicadores de desempeño que deben ser valorados para la asignación de recursos extraordinarios a las IES considerando para ello los resultados de evaluación de los organismos descritos en el párrafo anterior: indicadores de calidad de los programas educativos como la proporción de programas clasificados en el nivel 1 de los CIEES o acreditados por organismos reconocidos por el COPAES (Navarro, 2011); con relación a los alumnos se consideran los resultados del Examen General de Egreso de Licenciatura aplicado por el CENEVAL; de profesores se contabiliza la proporción de aquellos que tienen la certificación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP), por ejemplo, entre otro conjunto de indicadores.

Es así como puede advertirse que si bien, en un principio los distintos mecanismos de evaluación (externa) fueron voluntarios, se fue dando paulatinamente una significativa presión sobre las IES públicas para que los adoptaran hasta llegar a ser los requisitos que tienen que ser cumplidos para recibir financiamiento público adicional al presupuesto ordinario.

En general, los esquemas aplicados privilegian el establecimiento de requisitos y el cumplimiento de indicadores y otros referentes, en conexión con ideas de calidad y productividad. En palabras de Gago Huguet (1998), en este proceso de institucionalización de una cultura de la evaluación se va dando el tránsito gradual hacia un modelo alternativo de asignación de recursos públicos basado en los esfuerzos y resultados de la evaluación, planeación, programación y presupuestación de las casas de estudio y en la aplicación de estímulos al logro institucional.

La cultura evaluativa en la UAT.

En la década de los noventa se deja sentir con mayor intensidad la presión federal para que las casas de estudio universitario empiecen a rendir cuentas y presenten una radiografía sobre su realidad institucional. El caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas no fue la excepción. En los años noventa, la entonces Unidad Institucional de Planeación (UIP) rindió anualmente a la CONAEVA los informes de autoevaluación institucional dando con ello respuesta a un conjunto de indicadores organizados en torno a las distintas funciones sustantivas. Esto le garantizaba a la institución la posibilidad de poder allegarse recursos extraordinarios proporcionados a través del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES).

Aunado a lo anterior, la UAT también dio inicio al proceso de evaluación de los programas educativos. Al respecto, Niño (2011) comenta que las primeras evaluaciones a los programas académicos se realizaron en 1994 en el programa de Medicina Veterinaria Zootecnia en conjunto con las Maestrías en Ciencias en Bovinos Productores de Carne, Maestría en Administración de Empresas Agropecuarias, en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia; un año después se evaluaron los programas de Ingeniero Agrónomo, la Maestría en Ciencias Agrícolas y Maestría en Producción Animal Tropical, (Facultad de Agronomía); estas evaluaciones se efectuaron en dos de las Facultades ubicadas en el Centro Universitario Victoria en la zona centro del Estado.

En 1998 y 1999 dio inicio el proceso de evaluación en la zona norte de Tamaulipas, en donde la UAT también tiene presencia, con los programas de Ingeniero Ambiental, Ingeniero en Sistemas Computacionales, Ingeniería Electrónica y la Licenciatura en Computación Administrativa (Unidad Académica Multidisciplinaria Reynosa Rodhe); la Maestría en Ciencias con especialidad en Salud Ocupacional (Unidad Académica Multidisciplinaria de Reynosa Aztlán). Así en el año de 1999, la Facultad de Música ubicada en el campus de Tampico Madero evaluó el programa de Técnico Superior Universitario de Instrucción en Arte. En el año 2000 y 2001, se evaluaron dos programas más de la UAM Reynosa Rodhe: Licenciado en Comercialización e Ingeniero Agroindustrial, siendo entonces la Facultad de la Universidad con la casi totalidad de sus programas

evaluados por organismos externos. A la vez, los académicos participantes de los procesos de evaluación de esta misma Facultad empezaron a capacitarse y a participar como evaluadores en algunos de los Comités de Evaluación de los CIEES.

La evaluación de programas se inicia en la Universidad de forma voluntaria, cada Facultad se ponía en contacto con el Comité de Evaluación respectivo y de esa forma se daba inicio al proceso de autoevaluación, una vez evaluado el programa por el Comité respectivo, la propia Facultad daba seguimiento y atención a las recomendaciones y, cuando así lo requerían los resultados, gestionaba los recursos financieros ante la institución, para que ésta a su vez los gestionara hacia afuera.

Este proceso funcionó durante seis años. Al llegar el cambio de administración rectoral, en el año 2001, se creó la Dirección de Evaluación (Niño, 2011) con el propósito que se hiciera cargo del proceso de evaluación de todos los programas académicos de la Universidad, nombrando como directora a la Mtra. Ma. Cristina Canales Reyna considerando su experiencia como evaluadora de los CIEES y por la experiencia en el proceso de evaluación en la Unidad Académica Multidisciplinaria Reynosa Rodhe.

Una estrategia de trabajo propuesta en esta Dirección fue la capacitación de un equipo de docentes de cada una de las Facultades sobre el proceso de evaluación y, en este proceso, se efectuaron ejercicios de evaluación internos de los programas educativos iniciándose así una cultura de la evaluación institucional.

Niño (2011) señala que aunado a los procesos de evaluación de programas, en esta Dirección se plantearon otras funciones ligadas con la evaluación:

- Seguimiento a los resultados y recomendaciones de la evaluación de programas.
- Gestión del proceso de evaluación externa de los estudiantes: Exani I, II y III y Egel de Ceneval.
- Evaluación y Seguimiento de Profesores (Carrera Docente).
- Promoción y Coordinación para la Certificación de los laboratorios.
- Promoción y Coordinación de los Procesos, para la Certificación de Procesos y Servicios (ISO 9000).

Ya con la Dirección en marcha, se advierte un esfuerzo integrado desde la administración rectoral con cada una de las Facultades de la Universidad. Esto trajo consigo el incremento de programas evaluados, la conformación de áreas de evaluación en cada Facultad, responsables de la tarea de evaluación de programas, una gestión desde la administración central para la obtención de recursos que permitieran atender las recomendaciones resultantes de la evaluación externa, la sistematización de la información proveniente de la evaluación. A su vez, de la evaluación de los programas por los CIEES se dio paso a la evaluación de programas por los organismos pertenecientes al COPAES. Con esto se incrementó la posibilidad de contar con un mayor número de programas educativos evaluados y reconocidos por su calidad.

Hacia la consolidación de la evaluación institucional.

Una política educativa como lo es la búsqueda constante de la calidad educativa, que se origina desde fuera de las IES y que se plantea más formalmente en el Plan de Desarrollo Institucional de principios de los ochenta, presentó en un inicio resistencia y rechazo por los actores institucionales. El paso del tiempo evidenció que de no acatar los lineamientos emanados de la política educativa, como lo fue la evaluación como mecanismo para lograr la calidad, las IES no podrían allegarse recursos financieros adicionales, quedando fuera de la jugada. Esto motivó a los rectores a mantener una participación cada vez más activa en los procesos de evaluación, creando para ello, estructuras organizacionales, capacitando grupos, participando cada vez en mayores procesos evaluativos de los diferentes procesos, objetos y sujetos.

El caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas no es ajeno a lo que se vivía en el contexto nacional, por ello, los resultados del proceso de evaluación no pueden adjudicarse a un solo periodo rectoral. En las siguientes tablas puede advertirse cómo fue incrementándose el número de programas educativos evaluados y con reconocimiento por su calidad por parte de organismos nacionales externos.

a) Antes de la creación de la Dirección de Evaluación en la UAT.

De 1994 al 2001, la UAT evaluó 14 programas educativos de licenciatura y 1 de TSU, sin embargo, de éstos solo 4 fueron

considerados de calidad por haber obtenido la clasificación en el Nivel 1.

<i>Nivel</i>	<i>Norte</i>	<i>Centro</i>	<i>Sur</i>	
	Licenciatura			TSU
<i>Nivel 1</i>	4	0		
<i>Nivel 2</i>	2	2	4	1
<i>Nivel 3</i>	2			

Cada año se iban incrementando un poco más de programas educativos que pasaban procesos de evaluación, es así que en el año 2005, al hacer un conteo de los programas evaluados por los CIEES desde su inicio a ese año, ya más del cincuenta por ciento habían sido evaluados, aunque sus resultados no evidenciaron el mejor resultado.

<i>Nivel</i>	<i>Programas evaluados en 2005</i>
<i>Nivel 1</i>	25
<i>Nivel 2</i>	16
<i>Nivel 3</i>	17
<i>Total</i>	59

En el periodo rectoral del MC. José Ma. Leal Gutiérrez, específicamente del año 2005 en adelante, se efectuó un esfuerzo más grande en la actividad de evaluación de programas educativos, se muestra enseguida la evolución del proceso de evaluación de los programas por periodos quinquenales hasta la fecha.

<i>Situación</i>	<i>2006</i>		<i>2010</i>		<i>2014</i>		<i>2017</i>	
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
Programas Educativos acreditados	15		30		39		30	
Programas Educativos en Nivel 1 de los CIEES	30	60.0%	31	78.2%	25	76.2%	20	80.6%
Programas Educativos en Nivel 2 de los CIEES	14	18.7%	5	6.4%	5	6%	10	16.1%

Programas Educativos en Nivel 3 de los CIEES	7	9.3%	0	0.0%	0	0	0	0.0%
Programas evaluados y sin dictamen	0	0.0%	0	0.0%	0	0	0	0.0%
Programas pendientes de evaluar	4	5.3%	4	5.1%	7	8.3%	2	5.0%
Programas no evaluables	5	6.7%	8	10.3%	8	9.5%	34	35.4%
Total de la oferta educativa de Licenciatura	75	100.0%	78	100.0%	84	100%	96	100.0%
Proporción de Programas de buena calidad, respecto al total de programas evaluables		64.30%		87.10%		84.2%		80.6%

En la tabla anterior se advierte una evolución en el incremento porcentual de programas reconocidos por su calidad, así es posible visualizar que en el 2006 ya el 60% de los programas fueron considerados de calidad, en el 2010 hay un incremento a un 78.2%, pero en el 2014 hay un ligero decremento. Es necesario mencionar que en el año 2015 los CIEES dispusieron que la vigencia de la evaluación tendría temporalidad, de tal modo que los programas que habían sido evaluados de 1994 hasta la fecha en que se pronuncia la disposición, perdieron la calidad y tuvieron que volver a pasar por el proceso de evaluación. Para el año 2017 se vuelve a incrementar el número de programas de calidad evaluados por organismos nacionales.

Sistematización del proceso de evaluación de programas.

En el año 2014, nuevamente el cambio de administración rectoral, trae consigo una transformación en la estructura organizacional de la institución. Se eleva a nivel de Secretaría, una de las áreas centrales de la Universidad, concentrándose en ella el desarrollo de la actividad académica. Es así como al inicio de la administración rectoral del C.P. Enrique C. Etienne Pérez del Río, el recién nombrado Secretario Académico, Dr. Marco A. Navarro, le plantea una propuesta organizacional con funciones detalladas de las áreas que integrarían la nueva Secretaría Académica.

Por primera vez, se eleva a nivel de Dirección la actividad del diseño y desarrollo curricular y es en esta nueva Dirección en donde queda integrada una Coordinación de Evaluación. Esto favorecía un trabajo más integral y coordinado del proceso de evaluación y del diseño curricular. En este esquema de trabajo se planteó que los resultados emanados de la evaluación de programas y del Egel, debían servir como insumos para iniciar los procesos de actualización y/o de creación de programas educativos. Y así fue, que el proceso de actualización curricular implementado en Agosto de 2015, tuvo como fundamento, entre otros, los resultados de la evaluación de programas.

Ubicándonos en este momento del tiempo, es necesario destacar dos elementos centrales que han incentivado la actividad evaluativa en la institución:

a) El diseño metodológico del proceso de evaluación de programas educativos.

La definición de un proceso metodológico favoreció la sistematización de la actividad de evaluación de programas educativos lo que a la vez ha permitido mejorar los resultados de la actividad evaluativa institucional. Para definir el proceso metodológico fue necesario efectuar la revisión de las metodologías definidas por los organismos evaluadores externos (CIEES y COPAES), identificando entonces un conjunto de indicadores comunes entre los organismos y, aquellos que son diferentes y que reflejan ciertas particularidades. Con ello, en la entonces Dirección de Evaluación se desarrolló un procedimiento que incluye las diferentes etapas de evaluación, que inicia con la solicitud que hace el Director de cada Facultad o Unidad Académica al director de Desarrollo Curricular o Secretario Académico hasta la entrega de los resultados que el organismo realiza como parte final del proceso.

Los momentos de la evaluación pueden identificarse como sigue:

- a) El proceso de evaluación inicia con la solicitud del director de una Facultad o Unidad Académica en la que se especifica con qué organismo se requiere iniciar el proceso evaluativo, a partir de ello, la Universidad comienza las gestiones con el organismo evaluador externo. Con ello, el área encargada

de los procesos de evaluación (Dirección de Desarrollo Curricular DDC, a través de la Coordinación de Evaluación), emite la solicitud del servicio a los organismos evaluadores solicitando especifique vía oficio el procedimiento a seguir para la realización del servicio que se pide.

- b) Se elabora un contrato de prestación de servicios, en el que se detallan procesos, costos, formas de pago, sanciones. En el caso de la UAT, el área jurídica es la responsable de la realización del contrato de prestación de servicios para llevar a cabo la evaluación. La DDC proporciona al área jurídica la documentación del organismo evaluador.
- c) Una vez firmado el contrato se gestiona institucionalmente el pago del servicio especificado en el contrato.
- d) El organismo evaluador envía a la Facultad o Unidad Académica la metodología para la realización de la autoevaluación.
- e) Cuando el programa está en un proceso de evaluación inicial, el organismo ofrece un taller de capacitación del personal docente involucrado en los procesos de la evaluación de los programas educativos. Esto debe quedar especificado en el contrato.
- f) Una vez realizado el taller en la Facultad o Unidad Académica se realiza la autoevaluación con el fin de hacer un autoanálisis de todos los factores o indicadores que el organismo considera en su instrumento de autoevaluación. Por parte de la Dirección de Desarrollo Curricular se apoya al encargado en la Facultad o Unidad Académica de la realización del proceso de autoevaluación con las dudas que puedan surgir así como con documentos probatorios de la Institución.
- g) Una vez realizada la autoevaluación la Facultad o Unidad Académica envía al organismo evaluador el documento para su revisión junto a los instrumentos y evidencias que respaldan lo descrito en cada indicador o factor del documento.
- h) Al concluirse la revisión por parte del organismo evaluador, éste envía a la Facultad o Unidad Académica, con copia a la DDC una agenda de visita especificando fechas, actividades

y nombres de los pares evaluadores que realizarán la visita de evaluación.

- i) Durante la visita de evaluación los pares evaluadores constatan lo que se envió en la autoevaluación mediante el recorrido por las instalaciones, entrevistas con profesores, con alumnos, con el coordinador del programa y con autoridades de la Facultad o Unidad Académica.
- j) Una vez realizada la visita, el organismo evaluador entrega vía oficio al Rector el informe del proceso de evaluación del programa educativo y, en caso de que el programa cumpla con los estándares mínimos para ser considerado como un programa de calidad, se recibe también su reconocimiento. Estos documentos se turnan a las áreas involucradas: Dirección de Desarrollo Curricular de la Secretaría Académica y de aquí se remiten al director de la Facultad o Unidad Académica correspondiente del programa evaluado. El informe de los resultados de la evaluación contiene la descripción del proceso y lo más importante las recomendaciones que hacen los pares evaluadores al programa.
- k) En caso de que el resultado esperado no sea favorable se tiene un periodo de tiempo para la realización de una réplica de apelación de los resultados, fundamentando por qué no se aceptan las recomendaciones que se adjuntan en el informe. Una vez terminada la réplica se envía al organismo y se espera el resultado de la misma, al ser recibido el resultado este es enviado al director de la DES correspondiente.

Este proceso metodológico ha sido auditado por organismos externos como el ISO (actualmente es el 9001-2015), el cual ha logrado mantenerse como un procedimiento de calidad.

b) Sistematización de la evaluación de programas educativos.

Además de contar con un procedimiento metodológico certificado, en el 2014 se propone el diseño de un módulo que registre el proceso de la evaluación de programas educativos en el Sistema Integral de Información Académico Administrativo (SIIAA). En este módulo se diseñó con el propósito de sistematizar

el proceso de evaluación nacional e internacional por el que transitan cada una de las Facultades y Unidades Académicas. Esto favorece para que el conjunto de recomendaciones efectuadas por los organismos evaluadores externos, por cada programa educativo, puedan ser clasificadas e integradas al módulo de información. Con ello se favorecería la transparencia de los resultados, el acceso a la información para dar respuesta a indicadores por parte de las áreas de planeación y la contraloría, asimismo para agilizar la toma de decisión institucional en torno a los procesos de la gestión de recursos extraordinarios de las diferentes bolsas del gobierno federal y con ello considerar aquellos aspectos que cada Facultad y Unidad Académica requiere atender para garantizar la calidad educativa.

Algunas de las ventajas de la sistematización del proceso de evaluación son:

- Se monitorean las recomendaciones y se ha accedido a recursos federales para atender aspectos de infraestructura, remodelación, equipamiento.
- Se visita periódicamente a las Facultades y Unidades Académicas que están en proceso de evaluación.
- Se gestionan los recursos financieros para efectuar el pago de las evaluaciones externas.
- Se elaboran los convenios con los organismos evaluadores externos para efectuar en tiempo y forma el proceso de evaluación.
- Se asesora a los grupos de trabajo sobre cómo efectuar las réplicas de los resultados de evaluación, cuando así se considera pertinente.
- Se gestionan los talleres de evaluación para capacitar los equipos de trabajo de las Facultades, impartidos éstos, por los integrantes de los CIEES y COPAES.

¿Hacia dónde vamos en la cultura de evaluación de programas educativos?

Al momento se ha evidenciado cómo ha ido incrementándose el número de programas educativos que son evaluados y reconocidos por su calidad por parte de organismos evaluadores externos en el ámbito nacional.

Esto como ya se indicó ha obedecido a varios aspectos: interés de las autoridades institucionales en el tema de la calidad y la pertinencia, definición de políticas institucionales, gestión de recursos extraordinarios, institucionalización de la función evaluativa de programas en la estructura organizacional, habilitación de personal administrativo y docente en el desarrollo de procesos metodológicos y sistematización del proceso metodológico de evaluación de programas que ha favorecido la toma de decisiones institucionales. Es así que en este camino y en la búsqueda de la consolidación de la evaluación de programas la Universidad va avanzando de la evaluación nacional hacia la internacional. La forma de abordar este reto ya planteó algunas estrategias y se tienen los primeros resultados.

En Agosto de 2013, se presenta ante PIFI un proyecto denominado “Atención a los problemas comunes de las DES en la UAT”, en el que se enuncia como uno de sus objetivos promover y fortalecer la internacionalización de la UAT y como meta la Acreditación internacional de 6 programas académicos de licenciatura.

El organismo encargado para la acreditación internacional de los programas educativos, fue la Unión de Universidades de América Latina el Caribe (UDUAL) a través de la es la Red Internacional de Evaluadores (RIEV).

Para formalizar las acciones de internacionalización, en este mismo año se firmó el Convenio de Colaboración Académica con la UDUAL-RIEV.

De las ventajas que se lograron con la firma del convenio fue la impartición de dos Seminario-Taller, uno denominado “Modelo de Acreditabilidad para la Internacionalización de la Universidad Autónoma de Tamaulipas” y el segundo “Formación de Recursos Humanos en Procesos de Autoevaluación en la Educación Superior”. De tal modo que la UDUAL-RIEV, además de evaluar y acreditar programas educativos en el ámbito internacional, forma recurso humano altamente cualificado en materia de planeación y evaluación universitaria. Derivado de lo anterior, la UAT empezó a conformar un equipo de gestores especialistas en materia de evaluación y acreditación de los programas educativos en distintas Unidades Académicas/Facultades.

A través de la RIEV se efectuaron procesos de evaluación internacional de programas educativos. En el año 2014 se evaluaron 7 programas de licenciatura y en el 2015 otros 7 programas del mismo nivel.

En el caso de las acreditaciones internacionales que nos ocupa tenemos programas que son comunes tales como Licenciado en Enfermería, Contador Público, Licenciado en Psicología y Médico Cirujano que se imparten en diferentes zonas y sedes de la UAT. Los programas denominados únicos son: Licenciado en Trabajo Social, Arquitecto, Ingeniero Civil y Médico Cirujano Dentista.

<i>Año de evaluación</i>	<i>Programa Educativo</i>	<i>Vigencia de acreditación</i>
2014	Contador Público	3
	Licenciado en Enfermería	3
	Licenciado en Enfermería	3
	Licenciado en Enfermería	3
	Licenciado en Enfermería	3
	Licenciado en Psicología	3
	Licenciado en Trabajo Social	3
2015	Arquitecto	1
	Contador Público	1
	Ingeniero Civil	3
	Médico Cirujano	2
	Médico Cirujano Dentista	2
	Contador Público	3
	Médico Cirujano	1

En los datos que aparecen en la tabla anterior se evidencia la temporalidad de la vigencia otorgada por la RIEV a los 14 programas evaluados. A los primeros programas se les otorgó una vigencia mayor condicionada a la atención de las recomendaciones resultantes de la evaluación a través de la presentación ante la RIEV de un plan de mejora continua. Lo mismo sucedió con los otros programas evaluados en el 2015, aunque su vigencia fue menor en un inicio, al presentar el plan de mejora se les ha venido renovando su vigencia. A la fecha otros 4 programas de licenciatura del área de las ingenierías han iniciado el proceso de acreditación internacional, aún estamos en espera de los resultados.

Con lo anterior aún se necesita reforzar estrategias como las siguientes:

- a) Establecer convenios con nuevos organismos evaluadores internacionales a fin de acelerar el proceso de acreditación internacional, con ello se pretende avanzar en la gestión de recursos y bajar los costos de la acreditación ante una variedad de opciones de organismos evaluadores.
- b) Dar seguimiento y atención a las recomendaciones emanadas de los organismos evaluadores nacionales e internacionales a fin de consolidar la calidad de los programas y su reconocimiento ante organismos nacionales e internacionales.
- c) Gestionar recursos de forma oportuna y pertinente a través de instancias federales para atender aquellos requerimientos de ampliación de infraestructura, remodelación, mantenimiento y equipamiento de instalaciones, emanadas de recomendaciones de organismos evaluadores.
- d) Continuar en con la certificación y capacitación de personal académico y administrativo sobre los procesos de acreditación internacional, a fin de apoyar la actividad institucional y participar en la acreditación de otras instituciones en el ámbito nacional e internacional.
- e) Incrementar el número de programas acreditados internacionalmente

Si bien el otorgamiento de los recursos extraordinarios que solicitan las instituciones de educación superior aún no se condicionan al hecho de contar con certificaciones y/o la acreditación internacional de los procesos de gestión y de programas educativos, es necesario ir avanzando en este camino dado que los indicadores comparables parecieran ir avanzando por ese rumbo.

Referencias

- Clark, B. (1998). *Creating entrepreneurial Universities. Organizational pathways of transformation*. Guilford, Surrey, UK: IAU Press- Pergamon.
- Caciquini Ricaldon, C. (2006). Educación permanente: una herramienta para pensar y actuar en enfermería. *Revista Latinoamericana Enfermagem*, 14 (6).
- Canales, R. M. (20 de 01 de 2002). Presentación de Página Web. Victoria, Tamaulipas, México.

- Lastras, B. R. (Ene - abr de 2008). *Bases del Nuevo Institucionalismo y el Impacto Organizacional de la Evaluación y los Estímulos Externos A Académicos*. Obtenido de <http://usic13.ugto.mx/revista/bases.asp>.
- Abel, P. R. (2013). Educación permanente y educación continua: tergiversación de fondo. págs. 0-1.
- Aboites, H. (1999). De la crisis del neoliberalismo al surgimiento de nuevas bases conceptuales para el futuro de la universidad: El caso de México. *Reencuentro: análisis de problemas universitarios* (24).
- Abrevanel; Allaire; Firsirotu; Hobbs; Poupart; Simard. (1992). *Cultura Organizacional*. Colombia: Legis.
- ANUIES. (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI*. México, D.F.
- Aretio, G. (1991). Un concepto integrado de enseñanza a distancia. *Radio y educación de adultos*, 3-6.
- Brunner, J. (1991). La evaluación de la investigación científica. *Universidad Futura*, 3 (8 y 9).
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. Madrid: Santillana/ UNESCO.
- Fernandez Lamarra, N., & Marquina, M. (2012). *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- G., I. B. (agosto de 2015). *Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios*. Obtenido de <http://www.cipae.edu.mx>
- Gago, H. (1998). Cultura y evaluación en México: del diagnóstico a la acreditación. *Revista de la Educación Superior*, 27 (107).
- Grediaga Kuri, R. (2001). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. Ciudad de México: ANUIES, Colección Biblioteca de Educación Superior.
- Knight, J. (2011). Internationalization: a decade of changes and challenges. *International Higher Education* (50), 6-7.
- Knight, J. (2003). Updating the definition of internationalization. *International Higher Education. A quarterly Publication, Fall 2003* (33), 2-3.
- Mancilla, M. (2005). Influencia de los organismos internacionales en la política educativa en México. En R. Glazman, *Caras de la evaluación* (pág. 267). México: Paidea.
- Navarro Leal, M. A. (2014). De la educación a distancia a la educación permanente en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. En *Las*

- tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo mexicano*. (págs. 107-130). Bloomington, IN.: Palibrio.
- Navarro Leal, M. A. (2012). Emprendedurismo universitario en México y Brasil. Consideraciones para su estudio. In N. Fernández Lamarra, *La gestión universitaria en América Latina* (pp. 185-204). Coronel Oviedo, Paraguay: Universidad Nacional de Caaguazú.
- Navarro Leal, M. A., Lladó Lárraga, D. M., & Sánchez Rodríguez, L. I. (2014). De la educación a distancia a la educación permanente. In H. M. Manzanilla-Granados, & I. Rojas Moreno, *Las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo mexicano* (pp. 107-133). Bloomington, IN: Palibrio.
- Navarro Leal, M. A., & Sánchez Rodríguez, I. (2004). Lecciones de la reforma curricular en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. *Revista de la Educación Superior*, XXXIII (4) (132), 105-116.
- Navarro Leal, M. A., Sánchez Rodríguez, L. I., & Lladó Lárraga, D. M. (2009). La conducción de las universidades públicas en México. Un largo proceso de innovación. In N. Fernández Lamarra, *Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva internacional* (pp. 387-401). Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Navarro, M. (2011). La transformación de la evaluación de Programas por pares académicos en México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, XXI (1), 125-142.
- Niño, M. (2011). La evaluación, la creación de los organismos evaluadores en México y la historia de las primeras evaluaciones de programas académicos en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. En U. A. Tamaulipas, xxx (pág. 100). Victoria, Tamaulipas: Fomento Editorial.
- Reyna, M. C. (2002). *Informe de Actividades*. Victoria Tamaulipas México.
- Saavedra, U. F. (24 de 01 de 2005). Seminario AE Septiembre. D.F., México.
- Sánchez Rodríguez, L. I., Navarro Leal, M. A., & Gómez Medina, M. (2002 йил Agosto). Las unidades académicas de educación a distancia como modelo académico de atención y diversificación de la demanda educativa en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. *Memorias de Congreso 3o Nacional y 2o Internacional Retos y Expectativas de la Universidad*. Ixtapan de la Sal, Estado de México, México.

- Tünnerman B, C. (2010). La educación permanente y su impacto en la educación superior. *Revista Interamericana de Educación Superior*, 121-133.
- Tünnermann, C. (1995). *La educación permanente y su impacto en la educación superior*. Paris: UNESCO. Nuevos documentos sobre educación superior 11.
- Tamaulipas, U. A. (2014). *Plan Institucional de Desarrollo 2013-2017*. Victoria, Tam: UAT.
- Tuirán, R. (2012 йил 27-Septiembre). La educación superior en México 2006-2012. Un balance inicial. *Campus Milenio*, pp. <http://red-academica.net/observatorio-academico/2012/10/03/la-educacion-superior-en-mexico-2006-2012-un-balance-inicial/>.
- UNESCO. (2016). *Educación para la ciudadanía mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. Retrieved 2017 йил 24-junio from UNESDOC Repositorio UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002449/244957s.pdf>
- Valenti, G., & Varela, G. (1997). El sistema de evaluación de las IES en México. *Redalyc* (9), 131-147.

PROFESORES

EL INGRESO Y PROMOCIÓN DEL PERSONAL ACADÉMICO

Mónica Sánchez Limón

Resumen

En materia de Educación Superior se reconocen logros alcanzados por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), que de manera relevante se pueden resumir en evaluación de la educación superior, la vinculación con sectores productivos y sociales, movilidad nacional e internacional de alumnos, profesores y personal directivo, la conformación de redes de colaboración, la profesionalización y habilitación del personal académico, entre otras. Sin embargo, también es de gran importancia que existen aspectos en proceso de atención y aún por atender, es por ello que en el presente capítulo se tiene como propósito determinar los desafíos que se tienen en la profesionalización del personal académico, de manera más específica con el ingreso y promoción del personal académico frente al reto de transitar de esquemas de administración con la normatividad que surgió en los años ochenta y con una gestión institucional actual que va siendo reemplazada por procedimientos administrativos nuevos y diferentes, acordes con políticas y lineamientos federales que incluyen categorías diferenciadas, concursos abiertos de oposición y públicos en medios, que implican retos propios de una competencia global para la asignación de plazas de tiempo completo.

Introducción

Brunner (1999) ha señalado que en la actualidad las presiones para generar cambios en las instituciones de educación superior latinoamericanas, a diferencia del pasado, provienen más del “exterior” que del “interior” de las instituciones. El mismo autor ha

identificado tres grandes problemas que requieren ser superados para estar en condiciones de responder a los desafíos que se les presentan a las Universidades.

El financiamiento estatal, el cual es considerado como insuficiente en la mayoría de las Instituciones de Educación Superior en México y dedicado en su mayoría al pago de salarios del personal. *La gestión institucional*, para llevar a cabo dicha transición requiere de un liderazgo de cambio al interior de las instituciones, la falta de este tipo de liderazgo problematiza las situaciones de resistencia al cambio durante los mecanismos de transición, y el tercer elemento que Brunner identifica es la *Competencia global*. En este sentido, la competencia ya no es a nivel interno ni entre las instituciones universitarias de una región o de un país, sino que cada vez más trasciende fronteras. Al respecto, las convocatorias son concursos abiertos de oposición y el elemento público de éstas, permite acercar profesores cada vez más con mayor y mejor habilitación, lo que exige elevar los estándares para profesores que forman parte de la planta docente por horas y que aspiran a ocupar estos espacios que exigen mayores estándares de calidad, perfiles específicos, funciones sustantivas diferentes a como hace algunos años se consideraba y rangos de edad de acuerdo al Programa de renovación generacional establecido por la DGESEU/SEP.

Al respecto de las funciones sustantivas Narro Robles, J (2014) afirma que “La universidad, en particular la pública, es parte fundamental del sistema social, cumple dentro de él una función especial expresada en los términos de sus fines de educar, investigar y extender la cultura, pertenece a la sociedad y está a su servicio.”

Además de que hoy en día es necesario que las universidades replanteen el perfil del docente universitario, ya que este no trabaja solo en la trasmisión, facilitación y generación del conocimiento, sino que se encuentra comprometido con la sociedad que está formando dentro del aula.

La educación en México está presentando cambios significativos, en los diferentes niveles educativos, de los cuales, el nivel superior no podía quedarse fuera, para Cantú Mendoza, R(2016), “este conjunto de cambios de carácter pedagógico se entrelaza con otro conjunto de factores socio-económicos y tecnológicos para dar un ejemplo el nuevo contexto de la docencia universitaria, tomando como base,

el control de calidad, la mejora continua, como sobre todo la de rendición de cuentas”.

Es así que, una de las funciones de esta Dirección de Profesión Académica tiene que ver con tareas enfocadas a atender el ingreso y promoción de profesores de tiempo completo, lo que permite dar cumplimiento a través de procesos de calidad de aspectos que tienen que ver con la incorporación del nuevo personal académico.

Este tránsito hacia los nuevos paradigmas de la educación superior, que se viene observando desde 2015 y que está contenido de una gran parte de temas relacionados con la gestión, tienen un enfoque hacia el logro de un propósito específico, atender la cobertura de personal académico ante el inminente retiro gradual de los Profesores de Tiempo Completo (PTC) en los próximos años.

La implementación de estos aspectos que se derivan de políticas del Gobierno Federal y que conforman uno de los principales propósitos de esta Dirección han venido desarrollándose los últimos dos años como parte de la gestión institucional y tienen que ver con clarificar aspectos de la convocatoria (contenido y formato), la conformación y diversificación de las comisiones dictaminadoras (zona centro, norte y sur, así como los de área), de las comisiones evaluadores internas de las Facultades, Escuelas o Unidades académicas, de los concursantes (internos y externos), del ingreso y promoción de los miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), del proceso administrativo y de procesos de calidad (organización y procedimental) y de las instalaciones.

Antecedentes

Las actividades que se desarrollaron en torno a la operación y consolidación de la Carrera Académica en la Universidad Autónoma de Tamaulipas tienen su principal fundamento en el Reglamento del Personal Académico aprobado el 2 de junio de 1984, estableciéndose así, de manera sólida, la infraestructura necesaria para el desarrollo de esta Universidad, toda vez que su preocupación constante ha sido la superación académica.

Al implantarse la Carrera Académica, se ha concebido ésta, como un medio para el desarrollo y como un instrumento para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la alta calidad del profesorado.

Se ha trabajado en el cumplimiento de este objetivo, encontrándose algunos problemas en su operación, pero de la mano de directivos y docentes de las Escuelas y Facultades, han permitido el avance firme en la consolidación de esta iniciativa.

Durante el periodo comprendido en su inicio y a dos años de estar vigente y, en función de la importancia que reviste este hecho, se presenta la siguiente información.

Es menester hacer una breve remembranza de la situación que prevalecía en la UAT en el año de 1983, en que inicia el rectorado del Lic. Adame Mier; en esa fecha, se contaba con una población de 19,896 alumnos, la que a diciembre de 1986 aumentó a 25,966, presentando un incremento del 30.50% y sosteniendo una tasa promedio anual del 10.16%.

Esta situación conllevó a un crecimiento acelerado de su personal docente el que en los períodos ya considerados ha pasado de 1,431 a 2,475 lo cual representó un incremento del 72.95% y una tasa promedio anual del 24.31%, obteniéndose así una relación de 13 alumnos por maestro en 1983 y, de 11 en 1986.

En el año de 1984 existían 1,387 docentes de los cuales 322 eran de tiempo completo, 148 de medio tiempo y 917 de horario libre; de acuerdo al Reglamento de Personal Académico en su artículo 1° transitorio, los docentes de tiempo completo se ubicaron automáticamente como profesores de carrera categoría "I" y el resto, es decir, los de medio tiempo y horario libre, se ubicaron en horario libre conservando el número de horas que detentaban a la fecha de aprobación del citado Reglamento. Para efectos de analizar el desarrollo de la carrera académica utilizaremos este total, 1,387, como parámetro, pudiéndose observar en cuanto al grado de formación del personal docente, que en 1984, 262 contaban con estudios de posgrado; al finalizar 1986 se contaba con 2,475 docentes de los cuales 339 obtuvieron este nivel, constituyendo un 13.69% del total y manifestándose un incremento del 29.38% en relación con 1984; así mismo, se registra un incremento en la población total de docentes del 78.44% considerando el mismo período de referencia.

Es así que aquel incremento de la matrícula de alumnos de esos años propició un incremento acelerado proporcional de la planta docente, ello explica que la DGEU inicie el Programa de renovación

generacional en las universidades públicas del país con el propósito de cubrir los espacios que paulatinamente estos profesores van dejando.

Una visión de transición del ingreso y promoción de la planta docente

Si bien es cierto, la normatividad al respecto en la Universidad Autónoma de Tamaulipas tiene su antecedente principal en 1984, posteriormente se han llevado a cabo reformas sin que hubiera una gran trascendencia como lo fueron las políticas implementadas por el Gobierno Federal a través de la Dirección General de Educación Superior (DGESU) en el 2014, esto con el propósito de atender el creciente retiro paulatino de profesores por medio de jubilaciones, lo que exigió un programa de renovación generacional con recursos federales y con elementos específicos relacionados con la edad, formación de posgrado y alta habilitación con una producción académica científica que le permita dedicarse a las funciones sustantivas que hoy en día las instituciones de educación superior contemplan a diferencia de los profesores que actualmente se retiran y que en su ingreso fueron contratados para una función principal: docencia.

Ante tales reformas, implementadas por la SEP/DGESU, la Universidad Autónoma de Tamaulipas informa en su Plan de Desarrollo Institucional 2014-2017 que “La universidad tiene una planta docente integrada por 2,870 profesores, de los cuales 1,088 son de tiempo completo y 1,782 son profesores de horario libre. Con respecto al grado académico de los profesores, 327 cuentan con grado de doctor, 1,180 con maestría, 137 con especialidad, 674 con licenciatura y 552 tienen otros estudios. Cabe agregar que del total de profesores de tiempo completo 540 están certificados por PRODEP y 325 mantienen el perfil deseable.

Dentro de las reformas establecidas desde el año 2014 por la DGESU, se encuentran los nuevos requerimientos para la contratación de PTC en las Instituciones de Educación Superior con el Programa de Renovación Generacional respaldado con recursos financieros federales, dentro de estos nuevos requerimientos, se hace hincapié en aspectos como la edad del aspirante y que la asignación

de las plazas sean a través de convocatorias abiertas y que cumplan aspectos establecidos por la Unidad de Transparencia.

En apoyo a estos nuevos requerimientos y conscientes del retiro gradual de profesores de tiempo completo en los siguientes años, la UAT incorpora en su Plan de Desarrollo Institucional 2014-2017 “Impulsar esquemas para facilitar el relevo generacional de la planta docente y asegurar que las plazas de tiempo completo sean sometidas a exámenes de oposición para mejorar la calidad de la docencia.”

Es así que a mitad de 2015 se da inicio a esta fase, lográndose la apertura de plazas nuevas a través de concurso de oposición abierto en medios públicos, promociones a través de concurso de oposición cerrado. Con mecanismos de selección acordes a disposiciones del Gobierno Federal.

Posteriormente, se han modificado algunos aspectos, debido a que nos encontramos en un proceso de transición en el que se han llevado a cabo ajustes, en primera instancia en agosto del 2016, se publica en la gaceta universitaria N°10, la aprobación de cambios al Reglamento del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, en su Título Segundo, Capítulo I referente a los requisitos de ingreso al personal académico; con el que se asegura los requisitos de escolaridad mínimos indispensable del perfil de ingreso dependiendo de la categoría. De igual manera, se establece en el Capítulo II del procedimiento, en el Artículo 30; Por el que se establece que la asignación de plazas de nuevo ingreso será a través de las convocatorias públicas a través de la página oficial de la Universidad y en los principales medios públicos de circulación regional y nacional de acuerdo a la zona (norte, centro y sur), con edad determinada para los aspirantes. Sin embargo, se ha hecho necesario de acuerdo a la experiencia de los últimos años se han llevado a cabo de esta forma, así como derivado de aspectos que la DGEU ha establecido, las mejores prácticas y las lecciones aprendidas que han tenido oportunidad de compartirse entre las Universidades que lideran el grupo de afiliadas en la ANUIES como son los casos de la UNAM, Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad de Sonora y Universidad de Querétaro

La implementación de estos cambios en las Escuelas, Unidades y Facultades y sus resistencias

Ante la implementación de las nuevas disposiciones de la DGESU y con el objeto de dictaminar el ingreso y promoción del personal académico se dio paso a la conformación del cuerpo de dictaminadores por cada área de conocimiento Ciencias Sociales y Administrativas, Ciencias de la Salud, Ingeniería y Tecnología, Ciencias Naturales y Exactas, Educación y Humanidades, Ciencias Agropecuarias., con representación en cada zona (norte, centro y sur), tal y como lo establece el Reglamento de Personal Académico de la Universidad Autónoma de Tamaulipas en el Capítulo III de la integración de las comisiones dictaminadoras, la Dirección de Profesión Académica (DPA) se dispuso a gestionar los nombramientos de dictaminadores ante el C. Rector, seleccionando de entre los PTC de la UAT con perfil Prodep, miembros del SNI y sin cargos administrativos, a aquellos profesores con mayor experiencia.

La primera convocatoria para concurso de oposición fue en la Facultad de Ciencias de la Educación, celebrada en Junio 2015, como respuesta a ella, se recibió la documentación a 24 profesores aspirantes a las plazas convocadas, de estos se contrataron a 7 profesores que cumplieron con el perfil y la trayectoria académica científica requerida. De ahí continuaron otras convocatorias más en las diferentes DES, en las que es conveniente destacar tres casos, por la relevancia que han tenido las resistencias manifestadas por parte de directivos, docentes y público en general acerca de los mecanismos de selección para el ingreso de PTC en la Universidad.

El primer caso, en 2016 la Facultad de Derecho Victoria publicó dos convocatorias, se registraron aspirantes tanto externos como profesores de horario libre (PHL), el resultado de una de las convocatorias fue desierta y para la otra se dictaminaron favorables plazas, sin embargo, resultado de esta segunda convocatoria es que dos participantes PHL de la misma Facultad demandaron a la UAT por no haber sido dictaminados favorablemente, en virtud de que se les señalaba por parte de la Comisión dictaminadora que no cumplían con los requisitos, entre ellos, el referente a la edad mínima solicitada,

además de la producción académica científica. Actualmente la resolución de ambas demandas ha sido favorable para la Universidad, pero ambos profesores continúan tratando de hacer válido su argumento a través de Transparencia y de la Oficina de los Derechos Humanos.

El segundo caso, se dio en la Facultad de Derecho Tampico, en el marco del Concurso de oposición llevado a cabo en el primer periodo del 2016, en el que participaron aspirantes internos y externos, declarándose desierta la convocatoria, lo que requirió publicarse la convocatoria a concurso de oposición una segunda vez con un número mayor de aspirantes en relación a la primera emisión de la convocatoria, algunos de los aspirantes participaron en ambas convocatorias. La comisión dictaminadora emitió como favorables varias plazas en esta segunda ocasión, aquí la problemática que también derivó en dos demandas laborales, bajo el argumento de que cumplieron los requisitos establecidos en la convocatoria específicamente de grado de maestría y doctorado, sin reconocer que ostentan doctorado en un área de diferente perfil, cuando las plazas de tiempo completo ofertadas serían para la Licenciatura en Derecho; especificando otro perfil doctoral. Dicho conflicto aún continua hasta el momento.

El tercer caso, la Facultad de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano se procedió a publicar la convocatoria para contratar PTC para las Licenciaturas en Trabajo Social, Psicología y Nutrición. Con el propósito de asegurar el proceso, la DPA se dio a la tarea de hacer un proceso de recepción de documentos de los concursantes de manera paralela al de la DES. Como resultado, la convocatoria para las plazas de PTC de la Licenciatura en Trabajo Social se declararon desiertas y para Psicología y Nutrición se dictaminaron algunas favorables. Si bien es cierto, un grupo de PHL de la misma DES participó en dicha convocatoria, no obtuvieron dictámenes favorables por diversos motivos en su mayoría no tenían producción académica, que era uno de los requisitos establecidos en la misma convocatoria o no cumplían con el grado mínimo de doctorado o maestría, según lo dictaminó la comisión; marcando así un precedente en los docentes que hasta esas fechas tenían la percepción de que las plazas de tiempo completo, de esta facultad, eran otorgadas por el Director de la Facultad y además sin haber cumplido los requisitos establecidos para el concurso de las plazas.

Estos tres casos en particular, han marcado la diferencia en la UAT, entre un antes y un después, en lo referente a la visión de los agentes involucrados en el procedimiento, convencidos hoy en día en su mayoría que para acceder a las plazas de tiempo completo implica más y mejores niveles de habilitación, una mayor competencia y cumplir requisitos establecidos para lograr un cambio en la visión de los agentes involucrados en el procedimiento de ingreso y promoción del personal docente.

Los miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en las convocatorias

Con el propósito de incentivar el ingreso de PTC miembros del SNI, quienes de entrada cumplen con los requisitos de las convocatorias, además de que elevan el indicador de número de SNI para la Universidad, se llevó a cabo un acuerdo de Secretarios de Finanzas y Académico con el Rector de esta Universidad, el CP. Enrique C. Etienne Pérez del Río, para otorgar el ingreso directo a los PHL de la UAT que recién obtuvieran el ingreso al SNI.. Este acuerdo inicia su aplicación a principios de 2016, lo que ha tenido un impacto significativo en los índices de PTC con SNI.

Los resultados del 2015, 2016 y lo que va del 2017 en cuanto a nuevo ingreso de PTC

Como resultado de los cambios establecidos para el ingreso y promoción de nuevos docentes en la universidad, se presenta la siguiente información de las contrataciones de PTC; en la **zona norte** se publicaron 7 convocatorias, en las que se registraron 52 participantes; dos asignaciones de docentes con SNI, 2 convocatorias declaradas desiertas y 27 plazas de tiempo completo asignadas en sus distintas categorías. En la **zona centro** se publicaron 8 convocatorias, con 61 participantes registrados, 2 asignaciones de plazas con perfil SNI, 2 convocatorias declaradas desiertas y 24 plazas de tiempo completo asignadas. Por último en la **zona sur**, se realizaron del 2015 a la fecha 9 convocatorias en las que participaron 104 docentes, quedando 4 docentes con perfil SNI, 3 convocatorias desiertas y 29 plazas de tiempo completo

asignadas. Como se puede observar, a pesar de contar con un número considerable de aspirantes en las distintas convocatorias no se tiene un número muy grande de aspirantes, aun no se cubre al 100% los requerimientos de las DES, esto en gran medida, por la situación de inseguridad que prevalece en algunas zonas de la entidad, por los requerimientos en los perfiles deseados, que al día de hoy y con base a lo establecido por la DGEU, es punto focal para la elección de los docentes.

Pendientes de atender

Derivado de las experiencias que se han atendido, se reconoce que aún faltan aspectos por atender por lo que se hace necesario modificar algunos aspectos, tales como:

Respecto a la convocatoria:

Especificar los contenidos siguientes, mismos que la Secretaría Académica de la Facultad, Escuela o Unidad Académica deberá verificar como primer filtro:

Fundamentar la edad en las normas que dicta la SEP, vía Sub-Secretaría de Educación Pública y DGEU y su vínculo con los estándares o requerimientos para las Universidades Públicas, especificado que se trabajará dentro de un Programa de renovación generacional con recursos financieros federales; dejar en claro el perfil base de la licenciatura que se requiere para participar en dicho concurso y el título que deberá poseer. Que los aspirantes no podrán participar por dos plazas de la misma convocatoria, no prestarse a ambigüedades ni generalizar, se debe precisar el perfil profesional para ocupar alguna de las plazas: la licenciatura, la maestría o el doctorado que se trate; mencionando al menos 2 ó 3 nombres de licenciatura maestría o doctorado si es posible. Establecer el rango de edades de los participantes. Publicar la fecha en que se entregarán los resultados a los participantes, así como el día, hora y lugar en el que habrán de entregarse,

informándole a los participantes el derecho que tienen para inconformidades, así como establecer los lugares y fechas para ello.

De los formatos:

Transitando así de formatos que presentaban lagunas e ideas o términos ambiguos a formatos (minutas y dictámenes) más específicos para cada caso: concursos de oposición abierta; re-categorizaciones y revisiones de concurso de oposición.

De las Comisiones Dictaminadoras:

Ampliar el número de Dictaminadores para cada una de las zonas (norte, centro y sur), así como los de Área: se debe tener mínimo 4 dictaminadores (2 de la zona respectiva y 2 de área (Ciencias Sociales y Administrativas, Ciencias de la Salud, Ingeniería y Tecnología, Ciencias Naturales y Exactas, Educación y Humanidades, Ciencias Agropecuarias, de acuerdo al artículo 16 del capítulo III del Reglamento de Personal Académico) por cada una de las Facultades); lo anterior con la finalidad de transitar a una mejor distribución de los trabajos de dictaminación y evitar la sobrecarga de dictámenes para algunos dictaminadores y que se tenga disposición al compromiso adquirido para el trabajo de dictaminación.

Agenda de concursos:

Considerar convocatorias distintas, diferenciando los PHL de la UAT, externos y SNI; calendarizar los concursos de oposición para nuevos PTC (con una adecuada planeación), una vez al semestre, de preferencia en el periodo de agosto-noviembre, por aquellos nuevos PTC que ingresen a un cuerpo académico y las re-categorizaciones se efectúen en el periodo de

enero-mayo. Lo anterior con la finalidad de optimizar la distribución de los tiempos de los dictaminadores y de la carga de trabajo académico-administrativo de su Facultad, de la carga de trabajo de investigación que tienen además de cumplir con las demás funciones sustantivas como lo son docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura, tutorías y academias, aunado a esto, algunas de estas funciones inherentes a su trabajo como profesores investigadores implican que los dictaminadores se encuentren presentando resultados de investigación en otros sitios a través de Congresos, colaborando con investigadores en estancias nacionales o internacionales. Que los dictaminadores de zona, si bien es cierto son quienes colaboran en su zona, sean también compartidos para las demás zonas, lo que permite darle un aspecto de mayor transparencia y con el propósito de compartir experiencias a través de las mejores prácticas.

De los concursantes (profesores)

Al cumplir aspectos tales como convocatorias públicas a través de concursos de oposición, se hace evidente el aspecto de competencia global que Brunner 1999, establece como uno de los aspectos a los cuales nos enfrentamos y lo que nos lleva a que la formación y habilitación de los profesores concursantes cada vez implica mayor exigencia. También se recomienda que el primer filtro que pase el aspirante sea a cargo de la Secretaría Académica de la Facultad, Escuela o Unidad Académica, quienes guíen a sus profesores de horario libre y/o concursantes externos, indicándoles cuales son los pasos a seguir y les den a conocer quiénes están en condiciones de participar y quiénes no de acuerdo a los lineamientos establecidos en el Reglamento de Personal Académico de esta Universidad. Esto una vez que la convocatoria haya sido emitida, haciendo énfasis en lo relacionado con los aspectos académicos.

Del proceso administrativo

Los procesos administrativos han sido más ágiles pero aún con detalles que exigen renovarnos y aplicar una mejora continua. Se tiene ahora el Procedimiento de ISO 9001:2015 que sirve como guía específica y homogénea de los aspectos relacionados con los aspectos a cumplir, en el que se incluyen formatos de solicitud de plazas, convocatorias, actas, evaluaciones, dictámenes favorables, desfavorables, notificación de resultados y recurso de revisión. Cabe hacer notar que los dictámenes desfavorables en una primera instancia no se foliaban ni tomaban la importancia debida, sin embargo, actualmente dichos dictámenes también son foliados y notificados y como los favorables también tienen el derecho a inconformarse. El folio se gestiona en la zona centro y se registra en la zona, que lo solicite, lo que hace más ágil el procedimiento, ello evita aspectos tales como gasto de envío y regreso para que se folien y la Escuela se quede con un expediente original.

Lo anterior ha permitido dar cumplimiento a la normatividad de entregarse en tiempo y forma los dictámenes a los participantes, las minutas al Director y enviarse los documentos a la zona centro Cd. Victoria para trámites de alta en la Dirección de Nóminas de la Universidad.

De las instalaciones

Es necesaria una sala de dictaminación para los concursos de oposición abierta, re-categorizaciones y revisiones de concursos de oposición abierta en cada zona (norte, centro y sur).

Respecto a las comisiones evaluadoras internas de las Facultades, Escuelas o Facultades (segundo filtro)

Los evaluadores internos de cada facultad deben tomar parte como un segundo filtro al seleccionar a aquellos participantes que cumplan los requisitos establecidos en la convocatoria para que accedan a la segunda fase, que cumplan con el perfil requerido (que cumple aspectos de formación y de habilitación, con la suficiente

producción académica y científica). Dichos evaluadores deben redactar una minuta en la que aparezcan aquellos participantes que hayan pasado el filtro y que se indique la plaza para la cual concursan.

Reglamento de Personal Académico

Actualizar el Reglamento de Personal Académico, en lo relacionado con la figura del Decano como presidente de la Comisión Dictaminadora, ya que escasamente se lleva a cabo o se cumple con su participación y actualizar aspectos como la del ingreso o recategorización directa por ser miembros del Sistema Nacional de Investigadores.

Bibliografía

- Brunner, José Joaquín, 1999. “los nuevos desafíos de la universidad” Educyt. Revista electrónica de educación, ciencia y técnica de la Facultad de ciencias exactas de buenos aires, num. 91, septiembre, educyt@de.fcen.uba.ar
- Cantú Mendoza, R(2016) “los retos del cambio y la innovación de la gestión universitaria en México: de lo institucional al plano individual del docente”, XVI Coloquio Internacional de Gestión Universitaria-CIGU- Recuperado de: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/175183/301_00006%20-%20OK.pdf?sequence=1%C3%A7
- Etienne Pérez del Río, E. C., Salinas Espinosa J. Reglamento de Personal Académico. Recuperado de: http://www.uat.edu.mx/_layouts/15/osssearchresults.aspx?u=http%3A%2F%2Fwww%2Euat%2Eedu%2Emx&k=reglamento%20personal%20academico
- Narro Robles, José (2014), “Retos de la universidad en el siglo XXI”, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, UNAM-IISUE/Universia, vol. V, núm. 14, Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/64>
- UAT (2014). Plan de Desarrollo Institucional 2014-2017. Recuperado de <http://sev.uat.edu.mx/pdi/PlanDesarrolloUat2014-2017.pdf>

LA EVALUACIÓN Y LOS ESTÍMULOS AL DESEMPEÑO DEL PERSONAL DOCENTE. ESFUERZOS RECIENTES COMO APOORTE A LA CALIDAD EDUCATIVA

Michelle A. Recio Saucedo

Lo que no se evalúa, no se mejora. Esta es una frase que muchas instancias dedicadas a la evaluación de políticas y programas educativos colocan en la base de sus esfuerzos. Y es una idea que no se refuta. Sistemáticos o no, los procesos de evaluación siempre están presentes después de haber puesto en marcha una acción, con la intención de hacerlo mejor la siguiente vez. Si no se mejora, no se puede aspirar a alcanzar altos niveles de calidad.

Estas ideas están ligadas sin duda a la estrategia que el gobierno de México implementó desde finales de la década de los 80 para recompensar el trabajo de los docentes de las universidades públicas a través de la evaluación de su desempeño. Ciertamente, en un inicio, las razones para echar a andar esta estrategia no fueron únicamente la búsqueda de la calidad educativa, sino también ser el medio para tener acceso a mecanismos de compensación salarial para el personal académico y como condición para obtener recursos económicos adicionales a nivel institucional (Rueda Beltran, 2004).

Este trabajo presenta un breve recuento sobre los objetivos y funcionamiento del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de las universidades públicas desde sus orígenes a la fecha. Describe, además, las modificaciones que se han incorporado al programa a partir de 2017 en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, para que este esfuerzo por incentivar el buen desempeño a través del otorgamiento de estímulos a los docentes se consolide como un aporte real para el mejoramiento de la calidad educativa.

Algunos apuntes sobre la historia del Programa de estímulos al desempeño del personal docente

El surgimiento de programas gubernamentales e institucionales para evaluar a las instituciones de educación superior, a los programas de formación y a los docentes iniciaron fuertemente en México en la década de los 80, bajo la influencia de tendencias internacionales de evaluación y mejoramiento de la calidad de la educación (Arbesú, Díaz Barriga, Elizalde, Luna, Rigo, Rueda y Torquemada, 2006).

A finales de esa década, pasada la presión de la expansión de la demanda de servicios de educación superior experimentada en los años 70, se constató una disminución en la planta docente universitaria debida a la fuga de profesionales de la docencia hacia otros ámbitos, en busca de mejores ingresos por su labor. En esos años, “la plantilla de docentes presentaba una tasa de crecimiento anual de 9.0% al pasar de 84.2 miles de docentes en 1980 a 141.1 en 1986, pero para 1987 los docentes de educación superior disminuyeron en 3.2%” (Auditoría Superior de la Federación, 2014, p. 1).

Ante estas situaciones, el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública, trabajando en conjunto con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), impulsó una política de estímulos basada en la evaluación de las actividades académicas y el otorgamiento de apoyos económicos.

El primer esfuerzo fue la implementación del Programa de Becas al Desempeño Académico, orientado a la docencia y a la investigación, en el marco del, en aquel entonces, Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 y la instalación de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 1990). La premisa subyacente a la propuesta del gobierno de otorgar becas al desempeño, fue evaluar el trabajo académico, siguiendo las tendencias de esos años orientadas a la evaluación de todas las tareas académicas (sistema educativo, instituciones, planes curriculares, programas, funciones), y asociar los resultados de las evaluaciones a una remuneración económica diferenciada, en función de los niveles o calificaciones en la evaluación, que permitiera reconocer e incentivar el trabajo dirigido al desarrollo institucional.

El recuento histórico del surgimiento del programa lo hizo en su momento la ANUIES en su presentación sobre las recomendaciones para mejorar lo que vino a ser la segunda versión del Programa, el de Carrera Docente del Personal Académico, que se puso en marcha en 1992 (ANUIES, 1993). Se reseña brevemente a continuación lo encontrado en dicho documento:

- En la Asamblea General Extraordinaria de la ANUIES, llevada a cabo en 1989, se aprobó un Programa de Distinción y Reconocimiento a los Profesores.
- Durante la Reunión Ordinaria de febrero de 1990, el Presidente de la República anunció un apoyo especial para iniciar un programa de estímulos denominado ‘Becas de Desempeño Académico’.
- Con cargo a este programa se definieron becas y estímulos que se aplicaron con diferentes nombres en muchas de las instituciones públicas de educación superior, y que sirvieron ... de estímulo al desempeño académico y ... mejora de la calidad de la enseñanza.

Para la operación del Programa se delegó a cada institución de educación superior la responsabilidad de crear su sistema de evaluación y su reglamento. Por lo tanto, unos años después, con el objetivo de homologar los mecanismos de implementación del Programa de Becas, en abril de 1992, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público anunció que todos los programas de estímulos al personal docente quedarían agrupados bajo una sola denominación presupuestal: “Programa de Carrera Docente”. El nuevo programa seguía teniendo como base la evaluación de la actividad docente y su objetivo principal fue revalorar y estimular el desarrollo de la carrera docente del personal académico de las universidades públicas mexicanas, a fin de acrecentar su calidad, dedicación y permanencia (ASF, 2014).

Con el establecimiento del nuevo programa se conformó un grupo de trabajo de la CONAEVA para que elaborara los lineamientos generales para su operación. Dichos lineamientos estipularon elementos tales como las características y objetivos del programa, recursos económicos, formas de otorgamiento

de los estímulos, procedimientos de evaluación y calificación, establecimiento de comisiones y criterios de evaluación, referidos a la permanencia (antigüedad como docente en la institución), a la dedicación (carga horaria, horas frente a grupo como docente) y a la calidad académica (actividades docentes y de investigación) (ANUIES, 1993).

En 1994, el programa cambió de nuevo su nombre por el de Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente, dirigiendo los criterios de evaluación hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Más adelante, con el surgimiento del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) tres años antes, para 1999 se solicitó a las instituciones de educación superior reorientar el de estímulos al desempeño, encauzando la evaluación hacia la docencia, investigación, tutorías y gestión académica, con beneficio para los profesores con grado mínimo (maestría) o preferente (doctorado) de posgrado (Patron Cortes, Cisneros Cohernour y Chi Moo, 2010).

En el año 2002, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público emitió los Lineamientos Generales para la Operación del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de Educación Media Superior y Superior, en concordancia con las actividades solicitadas por el PROMEP para el reconocimiento del perfil deseable, destinando los beneficios del recurso federal para profesores de tiempo completo, pero permitiendo extender el programa a profesores de medio tiempo o de asignatura con recursos estatales o institucionales propios para su implementación.

Actualmente, el programa opera como lo estipulan los anteriores lineamientos, con base en una convocatoria que se publica de manera anual, la cual especifica el objetivo del programa, los requisitos de participación, los criterios de evaluación, la vigencia y monto de los estímulos a otorgar y las actividades que para la convocatoria correspondiente son tomadas en cuenta para la evaluación del desempeño.

Los Lineamientos del 2002 son el documento normativo de referencia para la operación del programa en las universidades públicas. En ellos se establece la responsabilidad de cada una de ellas de elaborar la reglamentación, el procedimiento y el sistema de evaluación para el otorgamiento de los estímulos (Secretaría

de Hacienda y Crédito Público, 2002). Además, las universidades deben establecer en su modelo de evaluación “los factores a evaluar, los indicadores, las ponderaciones, los aspectos sobre los que se realizan los juicios de valor y el sistema de calificaciones a utilizarse” (p. 7). Toda esta información es dada a conocer a los profesores participantes en el programa a través de la Tabla de Actividades a Evaluar, instrumento que especifica las actividades, la evidencia que deben presentar para comprobar la realización de cada actividad y el puntaje específico que se otorga para cada una de ellas, dentro de los factores de calidad, permanencia y dedicación a la docencia.

La Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) y la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU), son las instancias encargadas de vigilar la operación del programa y de darle seguimiento al ejercicio del recurso ordinario federal destinado a él.

El Recurso Extraordinario “Programa de Carrera Docente U040”

Según un reporte que la DGESU entregó a la Auditoría Superior de la Federación (ASF, 2014), en 2005, ante el aumento en el número de profesores de tiempo completo en las universidades, los recursos ordinarios destinados al programa de estímulos se volvieron insuficientes, pues además no habían tenido un incremento significativo desde 1998, lo que ocasionó que algunas instituciones, para ese año, pagaran de manera incompleta el estímulo por ajustes al número de salarios por nivel y, en otras, la falta de pago a los niveles I, II y III (los niveles de estímulo más bajos establecidos en los Lineamientos de 2002). Esta situación originó que se solicitara una ampliación de los recursos otorgados. En 2008, el H. Congreso de la Unión aprobó un fondo extraordinario con la clave presupuestaria U040 “Programa de Carrera Docente”, con el objetivo de otorgar más recursos para el pago de estímulos a las instituciones (ASF, 2014).

A partir de entonces, para el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente existen dos fuentes presupuestarias federales distintas: el recurso ordinario con clave presupuestaria U006 y el recurso extraordinario U040.

De acuerdo al recuento hecho por la Auditoría Superior en su Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2014 sobre el recurso extraordinario (ASF, 2014), la Secretaría de Educación Pública señaló que “la falta de recursos para estimular a los docentes limitaba el desarrollo de la carrera de los profesores de tiempo completo, que el profesorado no había alcanzado los estándares de calidad que la globalización requiere y que no se mejoraba la calidad en los procesos de enseñanza aprendizaje, por lo que se modificó el objetivo del programa para elevar la calidad de la docencia mediante el otorgamiento de estímulos económicos a aquellos profesores de tiempo completo cuya actividad académica fuera destacada. En este sentido, se realizaron cambios en los lineamientos para que el programa incidiera en su desempeño mediante la actualización de los reglamentos de estímulos al desempeño docente de las universidades públicas estatales, a fin de que éstos se convirtieran en un instrumento de política interna para enfocar la intervención de los profesores en nuevas necesidades y mejorar las competencias y habilidades de los egresados” (ASF, 2014, p. 2).

Con estas modificaciones, la Secretaría de Educación busca que la Tabla de Actividades se convierta en un instrumento que traduzca la política interna de las universidades en cuanto a metas institucionales, funciones prioritarias del personal docente y perfiles de egreso de los alumnos.

Por esto, a partir de esa fecha, la DGESE publica de forma independiente a los Lineamientos del 2002 los Lineamientos del Programa Carrera Docente U040 (Fondo Extraordinario) y ha convocado a las universidades públicas a reuniones de trabajo periódicas para construir nuevos indicadores de evaluación del desempeño docente, que sean tomados en cuenta en este Programa y reconocidos para el pago de estímulos. Seis foros de discusión del Programa Carrera Docente se han llevado a cabo, con el 7º en puerta en este 2017, en los que se discuten los nuevos indicadores que deben tomarse en cuenta para la asignación del recurso extraordinario a las universidades públicas, por un lado y, por el otro, las nuevas actividades docentes que deben ser reconocidas e incluidas dentro del programa.

Estas nuevas actividades e indicadores que se construyen en los distintos grupos de trabajo conformados por las universidades

públicas, tienen que ver con los retos que enfrentan las instituciones de educación superior actualmente como el ámbito formador de futuros ciudadanos y profesionistas, obligados a actuar, a promover el desarrollo del país y a construir una sociedad más justa y participativa.

En el 4º Foro, llevado a cabo en junio de 2016, se acordaron siete ejes que servirían de base para construir los indicadores y actividades: Pertinencia; Internacionalización; Responsabilidad Social; Calidad en la Docencia, investigación y extensión; Equidad e inclusión, y Desarrollo sostenible (Secretaría de Educación Pública, 2016). Para el 6º Foro, los acuerdos incluyeron fusionar los ejes de Pertinencia con Responsabilidad Social Universitaria (SEP, 2017). Asumo que el de Desarrollo Sostenible también pasó a ser parte del eje Responsabilidad Social Universitaria, porque, aunque no hay un acuerdo explícito en el acta correspondiente, no se desarrollaron sus indicadores.

Los ejes anteriores representan importantes desafíos para la educación superior, que no puede conformarse con ofrecer a los alumnos una cierta cantidad de contenidos disciplinarios ‘útiles’ para ejercer una profesión, sino que debe prepararlos para convertirlos en ciudadanos responsables de sus decisiones, capaces de reconocer en la rendición de cuentas el mecanismo más efectivo para lograr la transparencia en el quehacer profesional y para ganar la confianza de quienes vayan a ser los receptores y beneficiarios de su actividad laboral; con las habilidades de movilidad y de adaptación a los constantes cambios en el mundo profesional, y con una conciencia clara del deber de participar en la construcción de la democracia del país. Esto no se logra sin el actuar comprometido del docente, a quien se le deben reconocer todos los esfuerzos que realice para alcanzar esos perfiles de egreso en los alumnos.

Una breve descripción de cada uno de esos desafiantes ámbitos, permitirá dimensionar el tipo de actividades que, a instancias de la DGEU, se irán incorporando al programa y a la Tabla de Actividades, y que a los profesores les serán reconocidas mediante la entrega de estímulos al desempeño. Apegado a lo que establecen los lineamientos que rigen al programa, cada universidad elegirá aquellas que sean pertinentes para responder a las propias necesidades institucionales, a los contextos económicos y de desarrollo local en los que están inmersas, y a sus propios niveles de desarrollo institucional.

Actividades docentes en el ámbito de la internacionalización

Entendamos a la internacionalización de la educación superior como una de las formas en que un país responde a la globalización, definida como proceso centrado en el flujo mundial de ideas, recursos, personas, economía, valores, cultura, conocimientos, bienes, servicios y tecnología (Knight, 2003, 2014).

Las universidades han hecho suya la internacionalización de su diario quehacer desde distintas perspectivas, que se enfocan en la actividad, el desarrollo de competencias, el ethos de la institución o el proceso (Knight, s.f.).

Siguiendo con las ideas expuestas por la autora, desde el ámbito de implementación de acciones y programas, con un enfoque en la actividad, la internacionalización se materializa a través de:

- Programas académicos (programas de intercambio estudiantil; estudio de un idioma extranjero; currículo internacionalizado; área de estudios temáticos; estudios/trabajo en el extranjero; estudiantes internacionales; proceso de enseñanza-aprendizaje; programas conjuntos de maestría y doctorado; capacitación transcultural; programas de movilidad del personal académico/administrativo; conferenciantes y profesores visitantes; vínculo entre programas académicos e investigación; capacitación y fomento al desarrollo).
- Investigación y colaboración profesional (centros temáticos y por área; proyectos de investigación conjunta; conferencias y seminarios internacionales; artículos y ensayos publicados de manera conjunta con pares internacionales; convenios internacionales de investigación; programas de intercambio de estudiantes de posgrado e investigadores; socios de investigación internacionales en el sector académico y otros sectores; vinculación entre investigación, currículo y enseñanza).
- Relaciones y servicios externos en el país y en el extranjero (asociaciones y proyectos comunitarios con grupos no gubernamentales o empresas del sector privado; proyectos internacionales de fomento al desarrollo; programas de capacitación especiales/por contrato fuera de las fronteras;

vinculación entre proyectos de desarrollo y actividades de capacitación con la enseñanza y la investigación; proyectos interculturales y de servicio a la comunidad; localidades de enseñanza fuera de las fronteras y educación a distancia; redes internacionales de participación; programas de desarrollo para alumnos en el extranjero).

- Actividades extracurriculares (clubes y asociaciones de estudiantes; actividades interculturales e internacionales en la universidad; coordinación con grupos culturales comunitarios; programas y grupos de pares; sistemas de apoyo social, cultural y académico).

A través del programa, la DGEUSU busca incentivar el involucramiento de los docentes en alguna o varias de estas acciones de internacionalización y reconocerles sus esfuerzos bajo el supuesto de que estas acciones fortalecen la formación del alumno, abonan al mejoramiento de la calidad educativa y contribuyen a mover a la institución en los indicadores de calidad.

Actividades docentes en el ámbito de la transparencia y rendición de cuentas

La evaluación docente bajo una perspectiva de transparencia y rendición de cuentas implica un compromiso por parte de los profesores de dar a conocer las actividades que llevan a cabo dentro del aula de manera que pueda explicarse su efecto en el aprendizaje de los estudiantes.

Puede distinguirse entre la rendición de cuentas interna y la externa. Rendición de cuentas interna se refiere “a la asunción de la responsabilidad profesional, personal y colectiva, respecto a la mejora continua de los estudiantes ... la cultura colaborativa basada en la responsabilidad individual, las expectativas colectivas y las acciones correctivas son el fundamento de la mejora escolar, antes que un fuerte programa de rendición de cuentas externo” (Centro de Estudios Educativos, 2015), regularmente promovido por instancias evaluadoras que miden el aprendizaje de los alumnos.

Los profesores que se involucran en procesos de evaluación de su actividad docente y que informan sobre los resultados de

aprendizaje de sus alumnos a la comunidad universitaria, contribuyen a la construcción de una cultura de la transparencia desde el salón de clases, su más cercano ámbito de interacción con los alumnos, y contribuye a convertir a todo el ámbito educativo en el espacio idóneo para que la transparencia tome vida en la sociedad.

Por otro lado, la promoción permanente de la cultura de la transparencia y rendición de cuentas institucional, que garantiza el derecho que tienen los ciudadanos al acceso a la información pública y a darle seguimiento a las acciones universitarias que se realizan con recurso público, también debe ser parte de la actividad del profesor y estas acciones deben encontrar un espacio en la Tabla de Actividades del Programa de Estímulos al Desempeño.

Actividades docentes en el ámbito de la equidad y la inclusión.

Equidad e inclusión son términos que adquieren diversos significados bajo distintas perspectivas. Desde una concepción incluyente de la equidad, esta significa que “se debe dar a cada uno lo que necesita, en términos de recursos, oportunidades, beneficios, bienes y servicios que permitan mejorar las condiciones de vida de los más pobres. La noción de ‘equidad’ ha sido asimilada y aplicada en el diseño de las políticas públicas, teniendo en cuenta particularmente el ‘principio de diferencia’ que implica desarrollar políticas redistributivas con el fin de generar el mayor beneficio para los menos aventajados y la repartición más equitativa de las oportunidades” (Viveros, 2012, Introducción, párrs. 1 y 2).

Por otro lado, siguiendo con la misma autora, “en el ámbito de la educación superior, la inclusión puede ser entendida como una línea de acción que busca garantizar la igualdad de acceso a la ciencia, educación y cultura de algunos grupos sociales que han sido minorizados por distintas razones” (Viveros, 2012, Introducción, párr. 4), lo que complementa la noción de equidad referida en el párrafo anterior.

¿Qué actividades llevan a cabo los profesores en las aulas, en el marco de una política institucional clara hacia esas metas, que fomenten la equidad y la inclusión de los grupos más desfavorecidos de nuestra sociedad? ¿Cuáles son los esfuerzos que deben estimularse y reconocerse en los docentes por contribuir al cierre de brechas y

al reparto más equitativo de oportunidades educativas entre todos los estudiantes? Las respuestas a estas interrogantes se discuten en el seno de los foros coordinados por la DGESU, para incluir en el instrumento de evaluación del desempeño del programa.

Actividades docentes en el ámbito de la Responsabilidad Social Universitaria

En cuanto a este tema en particular, retomaré la trayectoria y experiencia de François Vallaeys, quien se ha vuelto un referente para el grupo de trabajo que está desarrollando los indicadores y actividades en el ámbito de la Responsabilidad Social Universitaria dentro de los trabajos que coordina la DGESU.

El autor ha planteado que la responsabilidad social se desarrolla cuando una organización toma conciencia de sí misma, de su entorno y de su papel en su entorno (Vallaeys, 2008), y propone un concepto de universidad socialmente responsable “basado en la gestión de los cuatro impactos que genera una institución de educación superior sólo por existir: los impactos que provienen de la organización misma, desde su campus y su personal (impactos laborales y medioambientales) [Campus Responsable]; los impactos que devienen de la formación que imparte hacia los estudiantes [Formación Profesional Ciudadana]; los impactos que devienen de los conocimientos que construye desde sus centros de investigación y sus presupuestos epistemológicos, subyacentes a sus decisiones académicas [Gestión Social del Conocimiento], y, finalmente, los impactos que brotan de sus relaciones con el entorno social, sus redes, contrataciones, relaciones de extensión y de vecindario, participaciones sociales, económicas y políticas, anclaje territorial [Participación Social]” (Vallaeys, 2014, p. 107), (los corchetes son añadidos, recuperando un reporte en presentación gráfica de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, (2017)).

Las universidades deben cuidar que estos impactos no se tornen negativos para con la sociedad y el medioambiente, es decir, gestionarlos en forma socialmente responsable, desde los ámbitos organizacional y académico (Vallaeys, 2014).

Esta visión exige entender a la Responsabilidad Social Universitaria no únicamente como extensión solidaria y altruista, e implica, de entrada, la responsabilidad de respetar el marco legal de

actuación de la universidad pública. Requiere “articular las diversas partes de la institución en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible, para la producción y transmisión de saberes responsables y la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsables” (Vallaey, 2008). Esto significa un nuevo contrato entre sociedad y universidad que incluye tres aspectos: garantizar la responsabilidad social de las ciencias; promover la formación de la ciudadanía democrática, y educar al estudiante como un agente de desarrollo.

En el ámbito circunscrito al aula y a la interacción docente-alumno, este nuevo contrato implica la expresión de nuevas relaciones, entre otras (Vallaey, 2008):

- Incentivar una cultura docente más democrática, basada en la facilitación del autoaprendizaje del estudiante.
- Promover nuevas técnicas pedagógicas como el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), el aprendizaje lúdico y el aprendizaje basado en proyectos.
- Organizar el aula como un espacio social que puede ser en gran medida confiado a los estudiantes para la responsabilidad de su autogestión.
- Combinar el trabajo presencial con el aula virtual.

De estas ideas se desprenden las actividades docentes que pudieran ser incentivadas por un programa de estímulos al desempeño, que contribuyan a la consolidación de la Responsabilidad Social Universitaria como una cultura que permee en todos los niveles y ámbitos de acción de la universidad.

¿Y cuáles son, concretamente, las actividades susceptibles de ser incorporadas a la Tabla de Actividades del Programa de Estímulos al Desempeño?

Sin ser limitativa ni consensada en los foros de discusión todavía, se presentan aquí actividades docentes derivadas de los ejes anteriormente descritos. Algunas de ellas ya son parte de las tablas de actividades de ciertas universidades, pues quizá tengan un camino institucional recorrido que otras apenas inician. Pero el listado que

aquí se presenta puede tomarse como una propuesta inacabada de las acciones que los profesores universitarios pueden hacer y que pueden ir siendo incluidas para ser reconocidas con estímulos al desempeño. Cuáles elija y agregue cada universidad dependerá, como se mencionó anteriormente, de las particulares condiciones, contextos y desarrollo institucional en que se encuentren.

En cuanto a Internacionalización

- Impartir alguna de sus materias en idioma distinto al español
- Atender a alumnos visitantes de intercambio
- Hacer alguna estancia en el extranjero, bajo convenios de intercambio de la universidad
- Participar en programas conjuntos internacionales de posgrado
- Participar en programas de estudio de currículo internacionalizado
- Recibir capacitación en temas transculturales
- Participar en programas de movilidad del personal académico
- Participar en proyectos de investigación conjunta con universidades de otros países
- Ser conferencista o participar en seminarios internacionales
- Ser autor de artículos y ensayos publicados de manera conjunta con pares internacionales
- Pertenecer a asociaciones y proyectos comunitarios con grupos no gubernamentales o empresas del sector privado de otros países
- Participar en proyectos internacionales de fomento al desarrollo
- Participar en programas de capacitación especiales/por contrato fuera de las fronteras
- Participar en localidades de enseñanza fuera de las fronteras en modalidades de educación abierta o a distancia
- Ser parte de programas de desarrollo para alumnos en el extranjero

En cuanto a transparencia y rendición de cuentas

- Participar en procesos de evaluación de sus actividades de docencia en grupos colegiados de pares
- Conformación de portafolios de evidencias de actividades de docencia en el aula, incluidos los resultados de aprendizaje de sus alumnos

- Participar en reuniones con padres y madres para tratar los avances en el aprendizaje de sus alumnos

En cuanto a equidad e inclusión

- Atender a alumnos con discapacidad en sus asignaturas
- Desarrollar herramientas tecnológicas adaptadas para personas con discapacidad
- Participar en la adaptación de programas de estudio para personas con discapacidad
- Dar cursos de regularización para alumnos provenientes de comunidades étnicas marginadas
- Participar en proyectos que contribuyan a la atención y resolución de problemáticas de la sociedad

En cuanto a Responsabilidad Social Universitaria

- Incluir temáticas ciudadanas de Responsabilidad Social Universitaria en sus asignaturas
- Recibir capacitación en temas de educación ciudadana, Responsabilidad Social Universitaria y ética
- Participar en iniciativas y actividades que fomentan el voluntariado
- Dictar materias de acuerdo a estrategias de aprendizaje basado en proyectos sociales
- Llevar a cabo actividades para la práctica de estrategias de aprendizaje basado en proyectos sociales
- Participar en proyectos de transferencia de conocimientos y tecnología socialmente útiles hacia públicos desfavorecidos
- Articular el aprendizaje basado en proyectos sociales con los proyectos de extensión universitaria
- Impartir cursos para el desarrollo en modalidad abierta o a distancia para comunidades marginadas
- Ser asesor de proyectos sociales estudiantiles

Cabe en este momento hacer una reflexión. En aquellas instituciones en que no exista una política institucional definida con respecto a alguno de los ejes anteriormente descritos, traducida en planes, programas y acciones educativas que materialicen los objetivos

de consolidar una universidad capaz de afrontar los retos y desafíos que la sociedad impone, los esfuerzos de transformación pueden venir de abajo hacia arriba.

Otorgar estímulos al desempeño en los ámbitos descritos anteriormente, puede ir delineando nuevas visiones y objetivos institucionales en las universidades públicas. Como se ha expresado en los foros, incluir en la Tabla de Actividades indicadores sobre Responsabilidad Social Universitaria, equidad e inclusión, internacionalización y evaluación desde el enfoque de rendición de cuentas, puede convertirse en un mecanismo de presión positiva para mover a las instituciones hacia los lugares donde la sociedad espera que se encuentren.

En este caso, se actúa a la inversa, la Tabla de Actividades, como busca la DGEU, no será propiamente el instrumento que traduzca una política y un plan institucional determinado, pero sí que puede contribuir a construirlo. Ese quizá pueda ser el caso de algunas de las universidades públicas de nuestro país, en alguno de los ámbitos descritos. De cualquier modo, sea como se den los cambios, estos son bienvenidos si están orientados a mejorar la calidad de la educación superior que se ofrece a la sociedad y a los alumnos, nuestros futuros profesionistas y ciudadanos responsables del desarrollo de nuestro país.

El Programa de estímulos al desempeño del personal docente

Desde su puesta en marcha en la UAT, el programa adoptó los objetivos de reconocer el desempeño docente a través del otorgamiento de estímulos de acuerdo al nivel de desempeño que los procesos de evaluación determinaran. Sin embargo, la percepción sobre el programa se ancló en la idea de que constituía un mecanismo de compensación económica para los profesores, que veían mejorados sus ingresos en función de las actividades que realizaran.

Siguiendo las disposiciones de la SEP de 1992, la UAT creó su Reglamento, en el que se especificaban objetivos, procesos de evaluación y criterios para la asignación de estímulos.

A partir de la emisión de los Lineamientos de 2002 por parte de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, la UAT hizo reformas a

su marco normativo y en 2006 publicó el Reglamento del Programa de Evaluación y Estímulos al Desempeño del Personal Docente, ordenamiento vigente que regula la operación del programa.

Es innegable que la forma en que se concibe la evaluación del desempeño en este programa, enfocada a asociar la cantidad de actividades llevadas a cabo por los profesores con el nivel de desempeño obtenido y, por tanto, con los ingresos recibidos, ha desvirtuado sus objetivos originales —evaluar para reconocer e incentivar, incentivar para mejorar la calidad educativa— para convertirlos en algunos casos en meras estrategias de abultamiento del curriculum vitae, de cacería de puntos, de ‘terminar contando’ (Buendía, García, Grediaga, Landesmann, Rodríguez-Gómez, Rondero, Rueda y Vera, 2017), en lugar de evaluar y estimular la calidad de los proyectos de desarrollo docente asociados al logro de un plan de desarrollo institucional.

Esta forma de concebir el programa no es exclusiva de los docentes de nuestra universidad. Diversos autores han manifestado estas ideas. Como, por ejemplo, la reflexión que hacen Reynaga y Huerta (2014), sobre ‘lo malo’: el profesor enfoca su trabajo en la obtención de puntos y no en el aumento de la calidad académica y la mejora de su práctica docente; se evalúa por igual a profesores con características y situaciones diferentes; la evaluación en pares genera incertidumbre y descontento entre los profesores; las actividades que se evalúan no miden el impacto real en la docencia y el desempeño en el aula; el profesor se enfoca en seleccionar actividades incluidas en la tabla de actividades y deja de realizar otras al no recibir estímulos por ellas; y ‘lo bueno’ del programa: ha conseguido el incremento de los indicadores institucionales; estimula la formación de los profesores para la obtención del grado de maestría y doctorado, así como la actualización de actividades sustantivas; fomenta la dedicación a actividades de enseñanza y la permanencia en la institución; contribuye a mejorar el ingreso de los profesores, aun cuando los estímulos no formen parte del salario regular.

Por tanto, debemos entender los esfuerzos que ha estado realizando la DGEU de 2014 a la fecha como un intento de revertir esta situación. Mientras otras formas de evaluación docente puedan ser implementadas, como la que proponen Buendía et. al. (2017), que diferencien entre evaluación académica y recuento curricular; mientras

no exista una estrategia desde el gobierno federal para mejorar el salario de los profesores, de manera que un programa de estímulos sea eso, precisamente, estímulos, no compensación; mientras no pueda darse ese anhelado cambio profundo en los modelos de evaluación vigentes, los esfuerzos deben encaminarse a mejorar lo ya existente, a reorientarlo a que logre los objetivos para los que fue diseñado.

Es precisamente la idea anterior la que subyace y fundamenta los cambios que se plantearon para el Programa de Estímulos de la Universidad Autónoma de Tamaulipas a partir de 2017, aunada a las nuevas disposiciones a nivel federal que se han esbozado en este trabajo, y a la propia evolución y transformación de la universidad.

Se describirán a continuación de manera breve los cambios a los que hacemos referencia, que recientemente han comenzado a implementarse en la UAT.

1. Armonización del reglamento del programa con la legislación universitaria

Como una respuesta a las transformaciones de la universidad pública a nivel nacional, la UAT ha fortalecido su marco jurídico con la creación de nuevos reglamentos y con reformas a los ya existentes. Los cambios que ha sufrido la legislación universitaria en su conjunto no se habían concretado para el Reglamento del Programa de Evaluación y Estímulos al Desempeño del Personal Docente, que presentaba las siguientes debilidades:

- Falta de armonización con la demás legislación universitaria vigente.
- Redacción ambigua de algunos artículos que llevaba a diversas interpretaciones.
- Incompleta alineación del Reglamento a las disposiciones a nivel federal (Lineamientos de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y de la Secretaría de Educación Pública).
- Inexistencia de definición de derechos, obligaciones, atribuciones y funciones de las autoridades involucradas en la operación del programa y de los profesores beneficiarios.
- Poca claridad en los procesos relacionados con los recursos de inconformidad, sin atender las sugerencias realizadas por la

SEP en cuanto a que sean resueltos por una comisión especial distinta a las que evalúan el desempeño.

- Obsolescencia en las formas de pago establecidas, niveles de evaluación, requisitos de participación.
- Falta de incorporación de los cambios solicitados por la SEP en cuanto a dejar de otorgar puntaje a determinadas actividades o indicadores.

Para subsanar estas debilidades, se redactó un nuevo reglamento del programa que abrogara el anterior, para ser aprobado por la Asamblea Universitaria y por la Secretaría de Educación Pública, instancia que revisa los reglamentos cada dos años para asegurar la actualización del marco normativo universitario de operación del programa.

En este nuevo reglamento se incorporaron las sugerencias realizadas por la DGEU y se planteó una nueva estructura de niveles de desempeño que permitiera reducir los rangos de puntajes por cada nivel para lograr una asociación más estrecha entre actividades desarrolladas y nivel alcanzado.

Por otro lado, se definen con mayor claridad las facultades de las comisiones evaluadoras y dictaminadoras, de manera que tanto sus miembros como los docentes evaluados cuenten con un ámbito de acción transparente para todo el proceso de evaluación. Esto busca ser un contrapeso a la desconfianza que en algunas ocasiones se presenta con la evaluación entre pares, cuando no es ciega.

El nuevo reglamento es un esfuerzo por dotar al programa de un marco de actuación transparente, con reglas del juego claras y definidas, en el que todos, tanto autoridades involucradas y docentes sepan qué esperar y qué se espera de ellos para el buen funcionamiento del programa y el logro de sus objetivos.

2. Cambios en los procesos administrativos del programa

Una de las mejoras en la implementación del programa ha sido la puesta en marcha del Sistema Integral de Evaluación del Desempeño del Personal Docente (SIDEPE), una plataforma informática que permite al docente acreditarse como participante de la convocatoria respectiva y conformar su expediente electrónico, dando de alta actividades llevadas a cabo y cargando las evidencias

de comprobación. Las Comisiones Evaluadoras y Dictaminadoras llevan a cabo la revisión de los expedientes y generan sus reportes y dictámenes preliminares y finales. También, a través del sistema, el docente puede hacer un seguimiento a su evaluación, observaciones y puntaje final obtenido.

El SIDEPED ha logrado aumentar los niveles de certidumbre en la evaluación de pares que realizan los miembros de las comisiones, y a los encargados de la operación del programa les ha abierto la posibilidad de hacer supervisiones más ágiles a los procesos de evaluación, de manera que las comisiones se apeguen a lo que se establece en la convocatoria y en la tabla de actividades y se asegure un proceso limpio y transparente de evaluación del desempeño.

El Sistema, una vez otorgado el puntaje, hace el cálculo del nivel de desempeño obtenido por cada docente, de acuerdo a lo establecido en el Reglamento del Programa.

El Sistema, además, permite conservar la información durante el tiempo dispuesto en la normatividad universitaria y estatal en cuanto a protección, resguardo de información, transparencia y rendición de cuentas.

Por otro lado, en este mismo ámbito de mejoras en la operación y administración del Programa, en esta última convocatoria (2017-2018) se decidió sistematizar igualmente el cálculo del pago de los estímulos docentes, generando una nómina especial en las áreas de finanzas de la universidad. De esta forma se agiliza y se lleva con mayor precisión el reporte financiero del ejercicio del recurso a las instancias federales que vigilan la operación del Programa.

3. Respuesta ante los nuevos desafíos de la educación del nivel superior

Como expresión del compromiso y reconocimiento a los esfuerzos llevados a cabo por la DGEU, la Universidad Autónoma de Tamaulipas se propuso trabajar de forma inmediata con la incorporación de nuevas actividades a la Tabla de Actividades a Evaluar relacionadas con los ejes establecidos en los foros de discusión y que se enlistaron más arriba en esta misma contribución.

Se busca con esto estimular y reconocer las actividades docentes que reflejen su participación en estrategias y proyectos

relacionados con Responsabilidad Social Universitaria, equidad e inclusión, internacionalización y rendición de cuentas, actividades que sean un aporte real para la formación integral de los alumnos, preparándolos para hacerle frente a un mundo laboral cada vez más competitivo, cambiante, demandante de competencias globales y, desafortunadamente, no suficiente para todos los egresados.

4. Respuesta a las nuevas disposiciones legales en cuanto a obligaciones de transparencia y rendición de cuentas

Con la publicación de la Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública del Estado de Tamaulipas, se establecieron las bases para responder y ser parte en el estado del Sistema Nacional de Transparencia, “espacio para construir una política pública integral, ordenada y articulada, con una visión nacional, con objeto de garantizar el efectivo ejercicio y respeto de los derechos de acceso a la información y de protección de datos personales, promoviendo y fomentando una educación y cultura cívica de estos dos derechos en todo el territorio nacional” (Sistema Nacional de Transparencia, Acceso a la Información Pública y Protección de Datos Personales, 2017).

La UAT está comprometida a cumplir con las obligaciones de transparencia y acceso a la información que como organismo público autónomo le demanda la Ley, y en respuesta a ello, prepara y publica la información referente a la operación y ejercicio de recursos de todos los programas, incluido el de Estímulos al Desempeño.

Además, para cumplir con estas obligaciones, se inició en 2017 un proceso de supervisión de los procesos de evaluación llevado a cabo en las Unidades Académicas, Facultades y Escuelas, de manera que se asegurara el cumplimiento de las obligaciones de evaluar bajo los criterios que establece el Reglamento, la Convocatoria y la Tabla de Actividades, y de publicar los resultados finales, en un esfuerzo por transparentar los procesos llevados a cabo por las comisiones evaluadoras y dictaminadoras de las dependencias.

Fortalecer, por un lado, y transparentar, por otro, el trabajo de las comisiones es fundamental para legitimar los resultados del Programa. La comunidad universitaria —docentes, alumnos, autoridades— debe tener la certeza de que existen procedimientos homogéneos

y estandarizados y de que su aplicación es pareja para todos. De esta forma la evaluación de pares podrá lograr la aprobación sin reservas entre la planta docente y generará información valiosa para orientar los programas de formación permanente y las estrategias institucionales de fortalecimiento de las actividades de docencia, investigación y gestión académica.

5. Evaluación y seguimiento

El Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente forma parte del Sistema de Gestión de la Calidad de la universidad, lo que implica su monitoreo, evaluación y seguimiento a través de la medición de indicadores y acciones de mejora.

Como parte de dichas acciones se inició con la aplicación periódica de la Encuesta de Satisfacción dirigida a los docentes participantes en el programa. Los resultados brindan información sobre los aciertos y debilidades en la implementación del programa, en cuanto a las actividades de evaluación, el funcionamiento de la plataforma informática, los procesos de evaluación de las comisiones y la actuación de las autoridades universitarias involucradas, entre otros ámbitos.

Con esta acción se busca tener una base de información para la toma de decisiones que permitan mejorar la calidad de en la implementación del programa y sus resultados.

6. Finalmente, ¿qué queda por hacer?

Todo lo expuesto anteriormente contribuye a fortalecer el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente en la UAT. Sin embargo, por más cambios y transformaciones que se introduzcan en su implementación, nada dará resultado sin un cambio sustancial en la visión que de él tengan los profesores universitarios. Para que el Programa en la UAT y en todas las universidades logre los objetivos propuestos es fundamental dotarlo de un nuevo significado entre los docentes.

Como se dijo líneas más arriba, no es nuevo y se ha discutido en diversos foros, desde la puesta en marcha de las primeras versiones del programa a principios de los noventa, que la percepción que

tienen los profesores del programa tiene que ver más con una especie de estrategia de merecida compensación salarial (ciertamente, uno de los objetivos con los que inició, con las Becas al Desempeño). Como tal, se establecieron de manera informal procedimientos un tanto laxos al interior de las comisiones evaluadoras para la comprobación de las actividades desarrolladas, con la buena intención de ‘apoyar a todos’.

Sin embargo, por la evolución misma del programa, expuesta líneas arriba, ese dejó de ser su objetivo hace un buen tiempo atrás, y se está luchando para que se convierta en un mecanismo real para elevar la calidad de la enseñanza que brindan los docentes universitarios. A pesar de eso, la idea de compensar el salario cada vez más deteriorado quedó arraigada en las mentes de muchos profesores, y esta forma de percibir el objetivo del programa no lo deja convertirse en ese medio que mueva y transforme a las instituciones educativas desde el actuar docente.

Por otro lado, la demanda de transparencia en el ejercicio de los recursos públicos y en la implementación del programa (informe de beneficiarios, procesos, distribución del recurso), tiene también un impacto en su operación en todos sus momentos: desde el cuidado en la emisión de la convocatoria con lineamientos claros de participación, hasta los procesos de evaluación por comisiones, pasando por la publicación de resultados de evaluación y de la distribución del recurso según los resultados para cada docente, la aseada administración de los recursos desde las áreas financieras de las instituciones, y los reportes e informes a las instancias correspondientes.

El reto es consolidar el cambio de visión en cuanto a los objetivos del programa en toda la planta docente de la universidad y en todo el personal administrativo involucrado en su operación, hasta que se convierta en una visión compartida por todos. Queda seguir trabajando en esa dirección, sin descansar, para que el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente sea un verdadero aporte para llevar a la Universidad Autónoma de Tamaulipas a niveles de calidad que la consoliden como la máxima casa de estudios de nuestro estado.

Referencias

- Arbesu, I., Díaz-Barriga, F., Elizalde, L., Luna, E., Rigo, M.A., Rueda, M., y Torquemada, A. (2006). La evaluación de la docencia universitaria en México: Un estado de conocimiento del periodo 1990-2004. *Perspectiva Educativa* (48), 27-58.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1990). Propuesta de Lineamientos para la Evaluación de la Educación Superior. *Revista de Educación Superior*, 19(75). Recuperado de http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista75_S2A1ES.pdf
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1993). La Carrera Docente del Personal Académico. *Revista de la Educación Superior* 22(87). Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S3A1ES.pdf
- Auditoría Superior de la Federación. (2014). Ficha de Auditoría, Grupo Funcional Desarrollo Social, Sector Educación Pública. *Informe de Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2014*. Recuperado de https://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/IR2014i/Documentos/Fichas/Ficha_DS_a.pdf
- Buendía, A., García, S., Grediaga, R., Landesmann, M., Rodríguez-Gómez, R., Rondero, N., Rueda, M., y Vera, H. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles Educativos*, 39(157), 200-219. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-157-queriamos-evaluar-y-terminamos-contando-alternativas-para-la-evaluacion-del-trabajo-academico.pdf>
- Centro de Estudios Educativos. (2015). Profesionalización docente, evaluación y rendición de cuentas ¿Podemos aprender de la investigación educativa norteamericana? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 45(1), 5-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27035790001>
- Guerra Ford, O. (2012). *Transparencia, educación y universidades públicas en México*. Ciudad Juárez, Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Artículo XIX e Instituto de Acceso a la Información Pública y Protección de Datos del D.F.
- Izquierdo Sanchez, M. (1998). Políticas y experiencias de evaluación de académicos. *Colección Pedagógica Universitaria*, 35-78.

- Knight, J. (2003). Updating the definition of Internationalization. *International Higher Education*. Recuperado de <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/viewFile/7391/6588>
- Knight, J. (2014). La internacionalización de la educación. *elBitlletí*, 75. Recuperado de http://www.aqu.cat/elbutlleti/butlleti75/articles1_es.html#.WZRGwXeGNE4
- Knight, J. (s.f.). *Capítulo I. Internacionalización de la educación superior*. Recuperado de <http://www.ugto.mx/internacional/images/pdf/4a.pdf>.
- Patrón Cortés, R., y Cisneros-Cohernour, E. (2014). Los sistemas de estímulos académicos y la evaluación de la docencia: experiencia de dos universidades. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 85-96.
- Patrón Cortés, R., Cisneros Cohernour, E., y Chi Moo, L.Y. (2010). El Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (PEDPD): Identificando cuestiones críticas para su mejora. *Actas del XV Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática* (pp. 2-16). Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración, ANFECA.
- Reynaga Obregon, S., y Huerta Herrera, O. (2014). Políticas públicas de estímulos para el desempeño docente. *Actas de las VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/viii-jornadas/viii-jornadas-2014/PONmesa37AReynaga2.pdf/view?searchterm=None>
- Rueda Beltrán, M. (2004). La evaluación de la relación educativa en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-rueda.html>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Acuerdos del 6º Foro de Discusión del Programa U040 “Carrera Docente”. Recuperado de <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/documentos/DSA%20gobmx/ESDEPEDFORO/Acuerdos%206to%20Foro.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2016). Acuerdos del 4º Foro de Discusión del Programa U040 “Carrera Docente”. Recuperado de <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DSA%20gobmx/Acta%20del%20foro%2012%20junio%202016.pdf>
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2002). Lineamientos Generales para la Operación del Programa de Estímulos al

- Desempeño del Personal Docente de Educación Media Superior y Superior. Gobierno de México.
- Sistema Nacional de Transparencia, Acceso a la Información Pública y Protección de Datos Personales. (2017). *Sistema Nacional de Transparencia*. Recuperado de <http://www.snt.org.mx/>
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (2017). *Responsabilidad Social Universitaria*. Material gráfico recuperado de http://www.uacj.mx/SGC/RSU/RSU_junio_2017.pdf
- Vallaes, F. (2008). *¿Qué es la responsabilidad social universitaria?* Recuperado de <http://ausjal.org/wp-content/uploads/Que-es-la-Responsabilidad-Social-Universitaria-Francois-Vallaes.pdf>
- Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105-117.
- Viveros Vigoya, M. (2012). *Equidad e inclusión en la educación superior. Algunos aportes a la discusión desde la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia*. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/7409/>

EL PROFESIONAL ACADÉMICO UNIVERSITARIO. AVANCES Y ASUNTOS PENDIENTES PARA SU ACTUALIZACIÓN

*José Luis Martínez Guevara
Pablo de Jesús Ortega Sobrevilla
Arturo Secundino Hernández Gómez*

Definición y relevancia de la profesión académica

Definir la profesión académica es un asunto de suyo complejo, si partimos de la premisa de que “está inmersa en un intenso proceso de reconfiguración con implicaciones importantes y de largo alcance, no solo para ella, sino para la educación superior en su conjunto y, por lo tanto, con efectos para el país” (Galaz y Antón, 2009). Complementando esta premisa, dicha reconfiguración es, además, influenciada por los múltiples factores que transforman la educación superior y al país en su conjunto.

Para comprender la profesión académica, entonces es menester ubicarla en el contexto más amplio de los cambios que presenta la sociedad en su conjunto, enmarcados en los procesos de globalización y de rápida generación y transformación de los conocimientos; así como de los retos que estos fenómenos representan para las universidades. Para que la universidad sea capaz de responder adecuadamente a dichos retos:

Se habla así del surgimiento de una “nueva cultura universitaria”, de la cual forman parte las llamadas “cultura de calidad y evaluación”; “cultura de pertinencia”, “cultura informática”, “cultura de gestión estratégica eficaz”; “cultura de apertura internacional”, “cultura de rendición social de cuentas” y “cultura de vinculación”. El término

cultura es usado aquí en el sentido de que la atención a estos aspectos se transforma en práctica cotidiana de las instituciones, con repercusiones en su quehacer, y no en simple “costumbre” sin trascendencia (Tünnermann, 2009)

Esta definición de la cultura universitaria, permite entrever una complicada red de tareas que se le demandan al profesional académico, que van mucho más allá de la docencia (ya de por sí compleja), que hace algunos años predominaba en el ejercicio de su actividad académica. Aunado a dichas tareas, el papel del profesional académico para el desarrollo de las funciones sustantivas de la universidad, adquieren un significado que se define de la siguiente manera:

Es inevitable que varios de los temas que figuran de manera prioritaria en la agenda de la educación superior sean los relativos a la manera en que los académicos gestionan el conocimiento: en la docencia, mediante la formación de recursos humanos y el diseño de nuevos entornos para el aprendizaje; en la investigación, a través de la circulación de cerebros y la creación de redes; y en la difusión, mediante la vinculación, la innovación y transferencia (Hernández, 2013).

Esta diversidad de tareas, funciones y su resignificación en el quehacer universitario que se le atribuyen al profesional académico, requieren además del ejercicio de un liderazgo comprometido, el cual no necesariamente requiere estar ligado a una posición de mando dentro de la estructura organizativa de la universidad. Por el contrario, el liderazgo académico lo realizan:

... quienes interpretan los cambios y las expectativas que se producen en el ámbito científico y, en general, en el mundo exterior, a fin de procesarlos e incorporarlos en la redefinición constante que hacen de la realidad desde sus respectivos campos disciplinarios. Estas redefiniciones no solo ofrecen un fundamento para sus actividades docentes y de investigación, también los habilitan y autorizan para

participar en actividades que tienen un amplio impacto social por ejemplo, colaborar de manera honorífica como consejeros o editores de revistas científicas y de divulgación, encabezar asociaciones científicas, asumir posiciones de autoridad en consejos de investigación que promueven el desarrollo de las disciplinas y velar pública y honestamente por la salvaguarda de los estándares académicos (Macfarlane, 2012, citado por Hernández, 2013).

Esta manera amplia de definir al profesional académico en el contexto de la educación superior y las exigencias que de ella se derivan, no están exentas de una serie de situaciones de riesgo, las cuales se definen de manera breve a continuación.

La diversidad de tareas que debe asumir ahora el profesional académico de las universidades, las cuales van unidas de manera casi indisoluble a sus mejoras laborales y salariales, tienden a alejarlo de una de sus tareas esenciales: el ejercicio de la docencia para la formación de los nuevos profesionistas que requiere la sociedad. La docencia es una actividad que enfrenta retos significativos, derivados del reconocimiento que las corrientes pedagógicas le otorgan al papel activo del alumno en su propio aprendizaje, los cambios en las formas de acceder a la información derivadas de las TIC y la noción de aprendizaje permanente derivada de la sociedad del conocimiento (Suárez y Muñoz, 2016).

La creciente incorporación de las TIC en las actividades académicas genera nuevos espacios y dinámicas de trabajo, tales como flexibilización de horarios, menor presencia física en un cubículo y formas de interacción diversificadas con los alumnos y colegas, con el riesgo de generar procesos de fragmentación de la identidad y relaciones sociales al interior de las instituciones (Suárez y Muñoz, 2016).

Los esquemas de acceso a las mejoras en los ingresos, basados en la evaluación de la productividad y del desempeño, bajo mecanismos formales y plazos inmediatos, ponen en riesgo la autonomía y libertad académicas de los profesionales y pueden alejarlos del interés por atender los problemas sociales del entorno, en pos de una mayor competitividad en términos de lograr el cumplimiento de ciertos indicadores (Suárez y Muñoz, 2016).

Aunque cada uno en diferente medida, los principales programas de apoyo a los académicos, el SNI y el perfil deseable de Prodep, se pueden convertir en mecanismos de diferenciación y exclusión, al ser más propicios para aquellos que ya muestran cierta fortaleza; además de que en ciertos períodos, se genera una enorme presión para mantenerse dentro de ellos (Pérez-Castro, 2009).

En un recuento de lo que hasta ahora se ha expuesto, se puede resumir que el profesional académico se ha convertido en una figura que se caracteriza por su carácter polivalente y multifuncional, que actúa en un entorno que le plantea una serie de exigencias a las cuales debe responder en el marco de procesos de evaluación de su desempeño cada vez más exigentes y diferenciados, los cuales están fuertemente asociados a sus posibilidades de mejora laboral y salarial, que labora en entornos institucionales que se esfuerzan por responder de manera más adecuada a las exigencias del entorno social, a partir de lo cual se le atribuye un papel clave en el logro de los criterios, estándares y/o parámetros a través de los cuales se evalúa la calidad y pertinencia de la educación superior, por lo que él mismo debe asumir también su papel como un agente de cambio, a través del ejercicio de un liderazgo que oriente y articule las funciones de docencia, investigación, gestión y vinculación hacia propuestas de transformación social, que respondan de manera adecuada a los problemas que enfrenta el país.

A esto se agrega que el entorno institucional en el que se desempeña el profesional académico, le requiere del cumplimiento de una serie de actividades administrativas relacionadas con la demostración de su desempeño académico a través de diferentes productos y evidencias, le plantea una serie de reglas y procedimientos para la obtención de financiamiento para sus actividades (principalmente las de investigación), que en su conjunto se pueden convertir en una fuente de presión y de estrés, originada por los plazos de cumplimiento que se le indican y la multiplicidad de procedimientos a través de los cuales se realizan.

El profesional académico se convierte así, en uno de los principales actores en la definición y aplicación de las posibles estrategias para que las universidades respondan de manera idónea a las crecientes y cambiantes exigencias sociales. Así, las universidades enfrentan el reto de:

...fortalecer sus capacidades de docencia, investigación y extensión interdisciplinarias; flexibilizar sus estructuras académicas e introducir en su quehacer el paradigma del aprendizaje permanente; auspiciar sólidos y amplios programas de actualización y superación académica de su personal docente, acompañados de los estímulos laborales apropiados (Tünnermann, 2009).

La actualización del profesional académico en la Universidad Autónoma de Tamaulipas

En el marco de la relevancia y de las diversificadas exigencias que se le plantean al profesional académico en la educación superior analizadas líneas arriba, dentro del proceso de reestructuración de la Secretaría Académica de la UAT al inicio del actual período rectoral, se creó la Dirección de Profesión Académica, con la intención realizar aquellas tareas destinadas a fortalecer a su personal académico, al atender tareas relacionadas con la aplicación de los procesos de ingreso del nuevo personal académico, el diseño y desarrollo de la actualización y desarrollo de este tipo de personal y la regulación del desempeño de sus actividades docentes, tanto de manera individual como colegiada, a través de la organización de las academias de profesores.

No obstante la creación de esta dirección, el resto de las direcciones también realizan actividades que guardan relación con el personal académico de la universidad. Por ello, se retomarán de manera reflexiva las acciones que la Secretaría Académica de la Universidad Autónoma de Tamaulipas ha realizado a través de las direcciones que la conforman, analizado los avances, los aspectos pendientes y planteando algunas propuestas de mejora, relacionados con los procesos de actualización de los profesionales académicos.

La Dirección de Desarrollo Curricular, dentro del proceso de reforma de planes y programas de estudio de licenciatura y de técnico superior universitario, ha impartido talleres a cada una de las facultades y unidades académicas, en los cuales se abordan los aspectos metodológicos relacionados con cada una de las etapas de dicha reforma: 1.- Contexto y fundamento de las profesiones, 2.- Definición de objetivos y perfil profesional, 3.- Estructuración de

los conocimientos de la profesión y 4.- Elaboración de unidades de enseñanza/aprendizaje y secuencias didácticas. En su mayoría, estos talleres se imparten a los responsables de los comités del rediseño de los planes y programas de estudio, o bien a los coordinadores de cada uno de los programas educativos, con la intención de que ellos se organicen con su planta académica para la realización de las diversas actividades que conciernen a cada etapa. Cabe mencionar que en la etapa que se refiere al diseño de las Unidades de Enseñanza Aprendizaje y Secuencias Didácticas de cada una de las asignaturas, se realizaron talleres que se impartieron directamente a docentes de cada una de las unidades académicas y facultades, al ser ellos los principales responsables de su diseño y aplicación, lo cual constituye uno de los aspectos medulares en la implementación de los nuevos planes de estudio. Esta dirección organiza e implementa, además, cursos relacionados con la evaluación y acreditación de los programas educativos de nivel superior, tareas en las cuales la participación de los profesionales académicos es fundamental y que los involucra en el conocimiento y valoración del funcionamiento integral de la oferta educativa en la cual participan, así como en el planteamiento de estrategias de mejora continua innovadoras y relevantes para el logro de mejores niveles de calidad educativa.

La Dirección de Educación a Distancia, ha estado trabajando en la impartición de cursos en línea para los docentes, los cuales, en términos generales, están relacionados con el manejo del campus en línea, entornos virtuales de aprendizaje y manejo de base de datos digitales. Con estos cursos se contribuye a sentar las bases para la generación de una oferta educativa en línea, que permita diversificar y ampliar su cobertura hacia sectores de la población más amplios.

Por otra parte, la Dirección de Apoyo y Servicios Estudiantiles, ha estado promoviendo la realización de cursos y diplomados de actualización docente relacionados principalmente con la tutoría, la cual es una de las actividades fundamentales que realizan los profesores para apoyar a los alumnos en la realización de sus estudios universitarios, con mayores posibilidades de éxito.

La Dirección de Internacionalización y Colaboración Académica, por su parte, ofreció el Diplomado Universitario Internacional de Emprendimiento, con el cual se pretende que el personal académico y administrativo de la UAT maneje las herramientas necesarias para

promover las habilidades relacionadas con el emprendimiento entre la comunidad estudiantil.

Adicionalmente, la Dirección de Educación Permanente, ha ofertado el curso taller “Impartición de Cursos de Calidad Académica”, cuyo objetivo consiste en que los asistentes adquieren las competencias necesarias para diseñar, impartir y evaluar los cursos de las asignaturas que les corresponde trabajar, con el valor agregado de que se otorga la certificación en dos estándares de competencia, avalados por el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER): “Evaluación de la Competencia de Candidatos con Base en Estándares de Competencia” e “Impartición de Cursos de Formación de Capital Humano de Manera Presencial Grupal”. Estas acciones están orientadas al fortalecimiento de las habilidades de planeación didáctica y práctica docente del personal académico, con el respaldo de una certificación externa a la propia universidad.

Se puede apreciar que cada una de las direcciones descritas ha realizado esfuerzos importantes por atender la actualización de los profesionales académicos para atender las actividades que a cada una de ellas les concierne, a través de estrategias que también responden a sus propias circunstancias de operación. En algunos casos, son actividades de actualización ligadas a las tareas específicas de las etapas de un proceso de reforma curricular; o cursos estrechamente ligados a procesos de logro y aseguramiento de la calidad; o bien, se trata de cursos como los de tutorías o educación en línea, que son ofertas que se realizan de manera relativamente continua y que se traducen en propuestas o planes de trabajo de los profesores para su implementación como parte de sus funciones académicas. Es decir, se trata de procesos de actualización que están fuertemente ligados con la mejora de las tareas que realizan los académicos de la universidad, al traducirse en la elaboración de productos académicos concretos y que en muchos casos son motivo de procesos de autoevaluación y evaluación externa de los programas educativos de la universidad.

Otro aspecto a resaltar, lo constituye el hecho de que las diferentes opciones de actualización que se han mencionado, se encuentran directamente ligadas a los procesos de otorgamiento de estímulos a los docentes, dentro de un esquema preciso y transparente que es conocido por la comunidad universitaria a través de los reglamentos y

convocatorias respectivos, los cuales se difunden ampliamente a través de los diferentes mecanismos de comunicación institucional.

Aspectos a mejorar en la actualización del profesional académico de la UAT

Si bien se cuenta con una oferta de cursos de actualización que ha sido consistente con las tareas que desarrolla cada una de las direcciones señaladas y que además han respondido a las exigencias de tareas fundamentales que desarrolla la universidad, tales como la reforma curricular, el logro y aseguramiento de la calidad y el programa institucional de tutorías, aún no se cuenta con una propuesta totalmente articulada de actualización de los profesionales académicos, que reúna además las cualidades de atender, de manera anticipada más que reactiva, las necesidades formativas en los distintos ámbitos de acción de los académicos, y con una adecuada fundamentación teórica y metodológica, de manera continua y consistente (Candy, 1996, citado por Zabalza, Cid y Trillo, 2014).

Dicha propuesta de actualización, tendría que partir de un diagnóstico de las necesidades que presentan los académicos de la universidad, relacionadas con la diversidad de tareas que les son propias y que ya se han mencionado previamente, así como del funcionamiento e impacto de las actividades de actualización que se han realizado hasta el momento. Esta valoración tendría que realizarse de manera participativa, al tomar en cuenta las opiniones y percepciones de los propios académicos, atendiendo a la diversidad de perfiles, necesidades, áreas disciplinarias a las que pertenecen, condiciones laborales y las perspectivas de crecimiento y desarrollo tanto personales como institucionales que detentan. La intención primordial del diagnóstico es la detección de necesidades, entendidas en dos sentidos: “carencias en el desarrollo profesional del profesorado que varían en dependencia tanto de las exigencias sociales como de las particularidades individuales del profesorado” (González y González, 2007).

Algunas de las preguntas clave que habría que plantearse se refieren, por ejemplo, a cuestiones como: ¿Cuál ha sido el posible impacto de los cursos, talleres y/o diplomados de actualización en el desempeño de los académicos de la universidad? ¿Qué tan adecuadas han sido las estrategias a través de las cuales se han

implementado? ¿Cómo percibe y valora el personal académico las ofertas de actualización en las que han participado? ¿Qué áreas de la actualización no se han cubierto hasta el momento?

Un aspecto fundamental para la elaboración de dicha propuesta o programa de actualización, es la conformación de un perfil idóneo de desempeño del personal académico. No lo referimos como un perfil de egreso, ya que la actualización no se considera como una etapa con principio y fin de la profesión académica, sino como un proceso que está en constante evolución, atendiendo a la realidad cambiante de las exigencias, condiciones institucionales y factores del contexto socioeconómico y cultural que se presentan en la actualidad, así como a los cambios en la definición de los distintos campos disciplinarios y profesionales.

Dicho perfil de idoneidad, tendría que considerar aspectos de orden cognitivo, procedimental y actitudinal, así como los atributos que se requieren para el desarrollo de las pluralidad de tareas académicas, de tal manera que los docentes sean capaces de responder de la manera más efectiva posible a las crecientes exigencias que les plantea su labor, con una adecuado manejo de sus emociones, capacidad de respuesta ante las presiones que el entorno plantea a las universidades, con apertura para el trabajo en equipo, el manejo eficaz y eficiente de las herramientas tecnológicas y un alto sentido de compromiso con los problemas que enfrenta la sociedad en sus diferentes ámbitos.

La propuesta de un perfil de idoneidad de los académicos de la universidad, siendo consistentes con lo planteado desde el inicio, deberá referirse tanto a los aspectos de la función docente, como a los que se relacionan con la gestión académica y administrativa, la investigación, la vinculación y la difusión del conocimiento, incluyéndolos de manera equilibrada y armónica, ya que la visión del académico en su rol específico de docente ya ha sido rebasada, como ya se ha comentado previamente.

En suma, la definición del perfil idóneo del profesional académico, estaría enmarcado en los rasgos que definen Bozu y Canto (2009):

Un perfil transferencial, flexible y polivalente, capaz de adecuarse a la diversidad y a los continuos cambios que se

vienen dando en la sociedad en la que vivimos. El perfil del profesorado universitario viene condicionado por un devenir histórico, marcado por el modelo educativo, institucional, legislativo y social del proceso docente. El perfil profesional es asociado a una imagen de docencia deseable y contextualizada que se constituye en un referente para quienes optan por la profesión docente, para sus formadores y para quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones de políticas educativas. Su rol vendrá enmarcado en un modelo sistémico e interdisciplinar, donde la docencia, la investigación, su saber, saber hacer y querer hacer conformarán su acción educativa.

Otro aspecto que en el programa de actualización del personal académico es necesario considerar, se refiere a la fundamentación teórica y metodológica de su funcionamiento, para lo cual se hace necesario retomar los elementos del modelo educativo y académico de la universidad, así como los referentes relacionados con la educación a lo largo de toda la vida, además de los valores, misión y visión de la propia universidad.

La elaboración de un programa de actualización académica, implica otra gran ventaja: la necesidad de que las diferentes direcciones de la Secretaría Académica de la universidad coordinen esfuerzos, establezcan metas y objetivos comunes, compartan y complementen estrategias, recursos y experiencias, que en su conjunto permitirán mejores resultados. Inclusive, consideramos necesario que se integren a dicho programa de actualización los esfuerzos que realizan otras instancias administrativas de la universidad, en las cuales también se ofrecen actividades de actualización para los profesionales académicos. Tal es el caso de la Dirección de Programas y Proyectos Estratégicos (antes Dirección de Programas de Apoyo), que ha realizado diferentes cursos y talleres relacionados con la elaboración de productos académicos y el manejo de bases de datos digitales; o bien los cursos y talleres relacionados con el Sistema Institucional de Gestión de la Calidad, que realiza la Secretaría de Administración, entre otros.

Con relación a lo expresado en el párrafo anterior, un programa de actualización del personal académico tendría que considerar

que las unidades académicas y facultades de la universidad también realizan actividades de esta índole para su personal académico, por lo que resultará necesario establecer algunas pautas para que los múltiples y diversos esfuerzos que se realizan en estas instancias se articulen debidamente con los que se propongan desde la Secretaría Académica. Por ejemplo, la actualización disciplinaria es un ámbito en el cual son las propias unidades académicas y facultades quienes cuentan con los referentes para definir y realizar sus propias acciones de actualización, dado que son las que tienen mayor conocimiento de la naturaleza y evolución de las disciplinas y profesiones que les son afines. Sin embargo, el reconocimiento de estas especificidades no exime de la necesidad de establecer pautas a nivel institucional que permitan articular en mayor medida estos esfuerzos con el manejo de ciertos estándares de exigencia y de calidad, o bien con los mecanismos a través de los cuales se otorgan los estímulos al personal académico, entre otros.

Esta propuesta de programa de actualización del personal académico de la universidad, tendría que apoyarse en una base operativa que sea lo suficientemente flexible en cuanto a horarios, calendarios, modalidades de funcionamiento y estrategias de evaluación y certificación, de manera que responda a las diversas características y posibilidades para que los académicos puedan participar, sin que esto interfiera con sus actividades laborales.

En conclusión

En el contexto de las exigencias que una sociedad cada vez más globalizada, inmersa en una rápida transformación de los conocimientos, donde las tecnologías cobran cada vez más espacios como vehículos de la información, pero que a la vez enfrenta graves problemas de desigualdades sociales, cambio climático y crisis de valores, la universidades está llamada a replantear su papel como partícipe clave del desarrollo social. Por ello, los profesionales académicos que laboran en la universidad enfrentan una serie de retos y exigencias que tienden a diversificar sus funciones, para pasar de mero papel de profesores al de actores en diversos escenarios que conjugan, además de la formación de profesionistas, a la investigación, la gestión, la vinculación y la difusión. Estas exigencias

requieren que las universidades implementen estrategias permanentes para la actualización de su personal académico, de manera que éste sea capaz de insertarse de manera activa, innovadora y responsable en ese rol multireferenciado que le corresponde desempeñar. La Universidad Autónoma de Tamaulipas ha realizado esfuerzos importantes para la actualización de su personal académico, pero aún se requiere de una mayor articulación de estas acciones, de manera que se logre la conformación de una planta de profesionales académicos en su sentido más amplio.

Referencias

- Bozu, Z. & Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria* 2(2) 87 – 97.
- Galaz Fontes, J. F. y Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html>
- González, R. M. & González, V. (2007) Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación* 43(6)
- Hernández, M. (2013) Liderazgo académico. *Revista de la Educación Superior*, XLII (3) 81 - 101
- Pérez-Castro, J. (2009). El efecto Frankenstein: las políticas educativas mexicanas y su impacto en la profesión académica. *Espiral*, 16(46), 61-95.
- Suárez, M. & Muñoz, G. (2016) ¿Qué pasa con los académicos? *Revista de Educación Superior* 45(180) 1-22
- Tünnermann, C. (2009) El rol del docente en la educación superior del siglo XXI. Antología del Programa de Formación de Nuevo Ingreso de la Unidad de Investigación y Apoyo Pedagógico de la UNAM. Recuperado de http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias.php
- Zabalza, M., Cid, A. & Trillo, F. () Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía* LXXII(257) 39-54

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (RIEMS)

Nayma Prado Chew

La Reforma Integral de la Educación Media Superior tanto en México como en otros países, se sustenta en la necesidad de cubrir la insuficiente cobertura en este nivel de educación, el querer garantizarle al estudiante una educación de calidad que le permita cumplir con las exigencias que le requiere el sector productivo, el tránsito entre los diferentes subsistemas y planteles, así como el reconocimiento de competencias de nivel medio superior que les permita transitar hacia el nivel superior en cualquier institución (DOF, 2008).

Este capítulo se presenta con el propósito de mostrar un breve recorrido acerca de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), su importancia e implementación por parte de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, como institución formadora a través del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS); en ese contexto, y a manera de reflexión, se abordan de los retos y oportunidades que se le presentan a los docentes inmersos en este nivel educativo al trabajar en un enfoque por competencias.

1. Antecedentes

La Subsecretaría de Educación Media Superior establece que en el Sistema Educativo Nacional, la Educación Media Superior comprende el nivel de bachillerato, así como los demás niveles equivalentes a éste, y la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes. (SEMS, 2017)

De acuerdo a Bustamante (2014), “los fines de la educación media superior son: contribuir al desarrollo de capacidades sociales complejas que fortalezcan la participación ciudadana –propia de un régimen democrático consolidado– que generen mejores y mayores oportunidades de desarrollo económico y de empleos calificados, en el contexto de la dinámica económica global, con el fin de reducir la pobreza y lograr la equidad social que todos queremos, y que acrecienten el patrimonio científico, tecnológico, humanístico y artístico de México en el siglo XXI” (pág.12).

En el año 2008 la Secretaría de Educación Pública puso en marcha la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) como proceso fundamental para establecer el SNB en un marco de diversidad, teniendo en cuenta tres consideraciones importantes para dicho establecimiento:

- Las múltiples iniciativas federales y estatales, públicas y privadas, que conforman la oferta de planes y programas de estudio en la educación media superior, motivadas por el desarrollo educativo propio del país.
- La falta de criterios que proporcionaran orden, articulación y sistematicidad de este nivel educativo.
- La inminente expansión y crecimiento de este subsistema por las características demográficas del país.

Los retos a los que se enfrentaba el Nivel Medio Superior estaban definidos por la ampliación de la cobertura, el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos y la búsqueda de la equidad (Acuerdo Secretarial 447, 2008).

La Reforma se sustentó en tres principios:

- a) El reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato
- b) La pertinencia y relevancia de los planes y programas de estudio
- c) El tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas

Y se planteó, a su vez, cuatro ejes de acción:

- Definición y construcción de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias;
- Definición y regulación de las distintas opciones de EMS
- Implementación de mecanismos de gestión de la Reforma; y
- Expedición de un Certificado Nacional del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

2. La Formación y Actualización de la planta docente como mecanismo de gestión de la Reforma

La educación media superior (EMS), tiene fuertes bases en el esfuerzo y quehacer cotidiano de los docentes. La evidencia internacional señala que, junto a la motivación y destreza para aprender de los estudiantes y compromiso y responsabilidad de los padres por el estudio de sus hijos, el factor predominante para la mejora educativa, se encuentra en lo que los docentes saben y hacen (COSDAC, 2017).

La actualización y profesionalización de los maestros se consideró como un requisito indispensable para el éxito de la Reforma, la cual se planteó como meta que los docentes no únicamente estuvieran preparados en los contenidos de su materia, sino que también contaran con las capacidades profesionales que exige el enfoque de competencias. Tuirán, (2017) atinadamente señala que “es indispensable que el profesor esté mejor calificado, con credenciales pedagógicas cada vez más amplias y mejores, y al mismo tiempo brindarle la posibilidad de que se desarrolle mediante una formación continua”(párr 6)

Para ser implementada de manera exitosa, la Secretaría de Educación definió mecanismos de gestión de la reforma, con el objetivo de fortalecer el desempeño académico de los alumnos y mejorar la calidad de las instituciones.

Concretamente, se propusieron seis mecanismos de gestión:

- Generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos: mecanismo que se enfoca a la identificación de los diferentes perfiles de alumnos vulnerables, que permitan una educación incluyente.
- Formación y actualización de la planta docente: En el desarrollo de competencias disciplinares, así como en la generación de habilidades en el manejo de TIC.

- Mejorar las instalaciones y el equipamiento: definir estándares mínimos compartidos aplicados a las instituciones, poniendo la escuela al centro y dando mayor autonomía de gestión.
- Profesionalizar la gestión: mecanismos dirigidos a los directores de plantel, y que consiste en hacerlos partícipes de las necesidades y realidades de sus planteles para poder implementar los cambios que demanda la reforma integral.
- Evaluar el sistema de forma integral: incluir todos los componentes, que incluyen, recursos, procesos y resultados.
- Implementar mecanismos para el tránsito entre subsistemas y escuelas:

La intención del mecanismo de gestión de Formación y actualización de la planta docente, no era homologar procesos y contenidos de enseñanza, sino dotar a los docentes de habilidades para favorecer un modelo educativo centrado en el aprendizaje, brindarles los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitieran diseñar clases participativas, en las que se fomente el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas y el trabajo en torno a proyectos, además de aprender prácticas de evaluación congruentes con el modelo de competencias, que impliquen, además de los exámenes, otras formas de evaluación, como los portafolios de evidencias y las rúbricas (SEMS, 2008).

Para realizar estas acciones de formación docente, se implementó como mecanismo el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) mediante el cual la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), en convenio con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), establecieron las bases conforme a las cuales ambas instancias colaborarían para realizar la formación y actualización de los docentes, (COSDAC, 2009).

En el marco del PROFORDEMS, se han llevado a cabo distintas opciones de capacitación, como diplomados y cursos de actualización, impartidos en modalidades mixtas (presencial y en línea), a través de distintas instituciones de educación superior que se acreditaron como formadoras dentro de la RIEMS.

En este sentido, la ANUIES ofreció, con la colaboración de 47 Instituciones de Educación Superior (IES) de diversas entidades

federativas, el diplomado Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, estructurado por tres módulos: El primero con contenidos que corresponden a la Reforma Integral de la Educación Media Superior; el segundo, al desarrollo de competencias del docente en educación media superior; el último a la planeación didáctica vinculada a competencias (COSDAC, 2009).

En el marco de las acciones del PROFORDEMS, la UPN ofreció una oferta de especializaciones en: a) Competencias docentes para la Educación Media Superior; b) Educación centrada en el aprendizaje con apoyo de tecnologías de la información y comunicación, c) Aprendizaje y práctica docente en contextos multiculturales, y d) Matemática y tecnología. Cabe destacar que el PROFORDEMS ofrecía también mecanismos de titulación para los docentes no titulados y una maestría interinstitucional.

Para ser parte de las IES que formaran parte de PROFORDEMS, era necesario cumplir con los requisitos establecidos que incluían:

1. Contar con un grupo de docentes que cubrieran el perfil necesario para capacitarse como instructores-tutores del Programa de Diplomado en la modalidad semipresencial;
2. Contar con infraestructura física y tecnológica necesaria para impartir el programa;
3. Contar con experiencia en formación docente;
4. Contar con experiencia en programas de formación en la modalidad a distancia, utilizando alguna plataforma tecnológica;
5. Contar con recursos humanos para la gestión académica y administrativa del programa;
6. Realizar y completar un registro en línea
7. Presentar la documentación que acreditara el cumplimiento de los requisitos
8. Observar los lineamientos que para tal efecto se expidieran

La Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) al cumplir dichos criterios, desde 2008 forma parte de las Instituciones de Educación superior que fueron elegidas para ser instituciones formadoras de dicho diplomado. Abriendo su primera generación del Diplomado el 25 de octubre del 2008 de manera simultánea en

6 sedes en el Estado; y cerrando dicho programa con la generación llamada “7° Bis”, en enero de 2015.

3. Acerca del Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior

El Diplomado en Competencias Docentes en Educación Media Superior, se crea con el propósito de contribuir al desarrollo de las competencias que definen el perfil del docente que es necesario alcanzar para lograr la adecuada operación del MCC, con base en los referentes teóricos, metodológicos y procedimentales que sustentan la RIEMS, para que transformen su práctica docente mediante la incorporación de estrategias innovadoras basadas en la construcción de competencias (ANUIES, 2013).

Conforme la última versión del Diplomado PROFORDEMS proporcionado por ANUIES (2013), este se encuentra conformado por tres módulos, cuyas unidades temáticas incluyen:

- Módulo I. La Reforma Integral de la Educación Media Superior.
 - Unidad I: La Reforma Integral de Educación Media Superior: una estrategia excluyente que favorece el Sistema Nacional de Bachillerato en México
 - Unidad II: Elementos que constituyen el perfil del egresado
 - Unidad III: Atributos del perfil docente
- Módulo II. Desarrollo de competencias del docente en Educación Media Superior.
 - Unidad I: Formación basada en competencias RIEMS
 - Unidad II: Metodología para la planeación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje
 - Unidad III: Metodología de la evaluación en el enfoque por competencias y el rol del docente
 - Unidad IV: Diseño de Instrumentos de evaluación
- Módulo III. La planeación didáctica vinculada a competencias.
 - Unidad I: Relación Contenido-Competencias

- Unidad II: Gestión de Ambientes de Aprendizaje
- Unidad III: Elección de una opción de certificación
- Unidad IV: Desarrollo de Proyecto para la opción de certificación elegida

La modalidad del diplomado era mixta, con actividades presenciales y a distancia dependiendo de las características de los módulos.

La Universidad Autónoma de Tamaulipas, conciente de la falta de tiempo por parte de los docentes para tomar dicho diplomado, manejó la modalidad mixta de la siguiente manera:

Módulo I: Para este primer acercamiento se manejaron 4 semanas, divididas de la siguiente manera: 3 sesiones presenciales semanales, los días sábados, en horario de 9:00 a 15:00 hrs. Cumpliendo con un total de 18 horas presenciales, intercaladas con trabajo en línea de 5hrs. semanales, sumando un total en línea de 22hrs. De esta manera se cumplía con las 40 horas establecidas para este módulo.

Módulo II: A partir de este módulo, los docentes-alumnos debían acudir cada sábado durante 11 semanas, en horario de 9:00 a 15:00 hrs, para cubrir un total presencial de 66 horas e intercalar este trabajo con sesiones en línea para leer y enviar (cargar) trabajos en la plataforma de ANUIES, con la finalidad de cubrir 34 hrs en línea y cumplir con las 100 hrs. establecidas para este segundo módulo.

Módulo III: De igual forma, se presentaron para trabajar en aula inversa, durante 9 sábados intercalados con trabajo en línea, completando este módulo de 60 horas con 42 hrs. presenciales y 17 horas de trabajo en línea.

La ventaja de la universidad, al contar con la infraestructura para que los docentes pudieran trabajar en laboratorios de cómputo, permitió que la falta de equipo de cómputo por parte de los docentes-alumnos no fuera un impedimento para su capacitación.

La última actualización propuesta por ANUIES (2013) establecía como perfil del docente egresado del Diplomado:

“Un docente capaz de generar ambientes y aplicar estrategias de aprendizaje que favorezcan en el estudiante de educación media superior el desarrollo de las competencias establecidas en el MCC, a través de una

formación innovadora que le provea de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para la vida” (párr 1).

El sistema de Evaluación del Aprendizaje considerado en el Diplomado, evaluaba el aprendizaje y daba seguimiento al desarrollo de competencias de los docentes-alumnos.

Durante el desarrollo de cada módulo se emplearon los tres tipos de evaluación:

- Evaluación inicial: Identifica conocimientos previos.
- Evaluación formativa: Reconoce sus propios procesos de aprendizaje y lo manifiesta en el portafolio de evidencias.
- Evaluación de cierre: Aplica una evaluación por competencias.

El Diplomado daba pauta a que el docente realizara una reflexión de su práctica docente y del reflejo de las competencias que posee y las que debe adquirir para cumplir con el perfil del docente de educación media superior declarado en el Acuerdo Secretarial 447, las cuales:

- 1) Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional
- 2) Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo
- 3) Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios
- 4) Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional
- 5) Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo
- 6) Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo
- 7) Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes
- 8) Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

4. La Universidad Autónoma de Tamaulipas y su intervención en el Diplomado en Competencias Docentes en Educación Media Superior.

En su ámbito de competencia desde finales de 2008, la UAT, con el aval de la ANUIES, ofreció en Tamaulipas el Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, capacitando a un total de 2,226 docentes.

Para ello en el mes de julio de 2008, la UAT, a través de la Dirección de Educación Media Superior (DEMS), envió a capacitar a los docentes que formaron la plantilla de facilitadores del diplomado. Para finales de ese año, se capacitaron 38 docentes de la UAT, quienes son docentes de preparatorias dependientes de esta institución.

5. Implementación del Diplomado en el estado de Tamaulipas por parte de la UAT

El Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio superior, abre simultáneamente su primera generación el 25 de octubre de 2008 en seis sedes del estado donde tiene presencia la Universidad (Cd. Victoria, Mante, Tampico, Reynosa, Matamoros, Miguel Alemán).

A pesar de que la Universidad no cuenta con un programa de formación docente en este nivel, siempre externaba su interés por incorporar a los docentes de sus preparatorias a este Diplomado; sin embargo, por reglas de operación establecidas por la ANUIES, fue hasta la 3ª generación que se permitió la entrada a Instituciones Autónomas, incorporándose así la UAT a esta formación docente en competencias.

La implementación y gestión del diplomado se realizaba utilizando la “Guía para la Aplicación de los Lineamientos, Acuerdos y otras Disposiciones Normativas Aplicables al Diplomado Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior” (ANUES, 2011); no obstante, existía por parte de la ANUIES, la disponibilidad de dar libertad a las Instituciones de Educación Superior seleccionadas para que éstas pudiesen realizar, conforme a su experiencia y capacidad, las acciones necesarias para cumplir con los objetivos y metas de cobertura de formación docente.

Para la implementación del diplomado, en la DEMS, se conformó un equipo de trabajo para que se coordinaran con los directores de dos de las preparatorias dependientes de la UAT, a las que pertenecen los 38 instructores con los que cuenta el programa para su operación.

La ubicación de las preparatorias de la Universidad Autónoma Tamaulipas, que participaron en el diplomado (preparatoria Mante, ubicada en Cd. Mante Tamaulipas, al sur del estado y la preparatoria Valle Hermoso, ubicada al norte del estado) facilitó el movimiento del personal requerido para dar cobertura a la necesidad de los docentes-beneficiarios de diferentes subsistemas que se inscribieran en el Diplomado.

El compromiso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas al participar en la Reforma Educativa, como agente formador fue más allá de la mera transferencia de la información a los docentes, para que estos a su vez, realizaran la concreción curricular en el aula, mediante la aplicación de estrategias y acciones que permitieran asegurar el perfil del egresado marcado por la RIEMS, sino también transmitir una serie de valores explícitos en la visión de la Universidad, como promover la formación humana, ética y la práctica de valores, para formar hombres y mujeres de bien y garantes de la cultura de paz, la democracia y la justicia (UAT,2014).

A lo largo de los 6 años que esta institución fungió como formadora del Diplomado, se atendieron a 2,226 docentes-alumnos de los diferentes subsistemas, distribuidos a lo largo del estado en ciudades como Nuevo Laredo, Miguel Alemán, Matamoros, Reynosa, Río Bravo, Cd. Victoria, Cd. Mante y Tampico.

De todas las generaciones concluyeron 1,536 docentes-alumnos, con una eficiencia terminal de 69%, lo cual indica un alto compromiso por parte de los docentes a concluir el Diplomado e integrar los conocimientos adquiridos en su planeación y actividad cotidiana.

Es importante remarcar que en el 2010 la demanda del Diplomado bajó drásticamente (90 docentes atendidos), quizá debido a la apatía y falta de confianza en los principios y ejes de la reforma por parte de los docentes, esto expresado por los mismos docentes que fueron contactados para invitarlos a participar en el diplomado.

Sin embargo, los docentes de este nivel educativo poco a poco se han dado cuenta de que la RIEMS no es una moda o una imposición

sexenal, sino que, hoy en día, es una realidad que compete a todos los inmersos en este nivel y que, como docentes, han ido asumiendo su papel protagónico en ella.

6. ¿Y después del PROFORDEMS?

Una vez concluido el Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, con el propósito de confirmar que los docentes hayan adquirido las competencias establecidas en el MCC, el PROFEORDEMS establece que el docente se someta al proceso de certificación de competencias (CERTIDEMS), el cual permite convalidar los conocimientos y habilidades adquiridas por el docente en su proceso de formación a través del diplomado. Para llevar a cabo esta certificación, el docente interesado deberá elegir entre una de las cinco opciones posibles para certificarse y desarrollarla en base a lo establecido en la Guía CERTIDEMS, 2016.

En este Proceso de Certificación, la Universidad participó en sus primeras 3 generaciones como sede de aplicación, en donde el docente se presentaba en la Dirección de Educación Media Superior de la UAT y esta facilitaba las instalaciones para realizar la videconferencia, medio por el cual el docente-alumno, llevaba a cabo la defensa de su proyecto. La Universidad ha brindado el apoyo a CERTIDEMS invitando a sus facilitadores a fungir como evaluadores de dicho proceso, previa capacitación por parte de ANUIES para evaluar a profesores de otras entidades federativas.

Se han lanzado 7 convocatorias para este proceso de certificación. En la última convocatoria, lanzada en 2016, se dio la oportunidad de participar a todos los docentes de todas las generaciones del diplomado PROFORDEMS impartido por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. La UAT ha contribuido a la formación de 595 docentes que han logrado esta acreditación, quienes representan 38.73% del total de docentes que han acreditado el diplomado.

7. Formación y habilitación de los docentes de EMS al interior de la UAT.

La Universidad Autónoma de Tamaulipas cuenta actualmente con cuatro preparatorias, 3 de Bachillerato General Propedéutico con

Enfoque en Competencias, y 1 con bachillerato General Propedéutico con enfoque en Música y Artes; todas cuentan con un con un programa de estudios de 3 años.

En estas preparatorias se atiende a una matrícula más de 2200 alumnos para lo que se cuenta con 161 docentes, de los cuales 98 tiene PROFORDEMS, 70 se encuentran ya certificados por CERTIDEMS.

Dentro de los avances generados hacia el interior de la Universidad en este nivel educativo, dos de las preparatorias se encuentran dentro del Sistema Nacional de Bachillerato, ambas en el nivel 4.

En el marco del PROFORDEMS, por primera vez se implementa y comparte un programa de capacitación a nivel nacional, para diferentes modalidades educativas de nivel medio superior: estatal, federal y autónomo.

Para los docentes de la UAT, este programa se ha considerado una ventana de oportunidad para acceder a la actualización docente necesaria para trabajar con los enfoques planteados por la RIEMS.

Las tendencias de capacitación docente por parte de la Secretaría de Educación Media Superior de México son incorporadas por la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC), en su página de Internet referente a “la Estrategia de Nacional Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior”, la cual diversifica la oferta formativa, tomando en consideración el perfil de ingreso del docente al sistema educativo y los resultados de su proceso de evaluación.

Los esfuerzos de formación continua de dicha estrategia tienen como características generales el estar:

- Alineados con los resultados de evaluación de desempeño y los perfiles, parámetros e indicadores que establece el servicio profesional docente.
- Operados principalmente en una modalidad en línea.
- Sesiones complementarias presenciales y de trabajo con apoyo de colegiados docentes.
- Respaldados por facilitadores capacitados para apoyar los aprendizajes en línea.
- Atienden dos dimensiones: los conocimientos disciplinares y las competencias docentes.

Nuestra institución, no puede permitirse quedar fuera de esta Estrategia Nacional, debemos buscar los mecanismos de gestión que permitan incorporar a nuestros docentes de educación media superior en esta formación continua, para poder cumplir con los requerimientos que demanda la sociedad.

Dentro de las necesidades apremiantes, se requiere la articulación de un programa institucional de formación continua para el nivel medio superior, que permita alinear nuestros objetivos hacia el interior de nuestras preparatorias con los establecidos en los programas federales y podamos ser reconocidos e incluidos dentro de sus estrategias de mejora continua.

Referencias:

- Diario Oficial de la Federación (2008). Acuerdo Secretarial 442, Cd. México, México, viernes 26 de septiembre, Primera Sección. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008.
- Diario Oficial de la Federación (2008). Acuerdo Secretarial 447, Cd. México, México, miércoles 29 de octubre, Primera Sección. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008
- ANUIES (2011). *Guía para la aplicación de los lineamientos, acuerdos y otras disposiciones normativas aplicables al diplomado “Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior”* Recuperado de: <http://www.uvmblogs.org/profordemsuvm/files/2011/01/Alcances-Lineamientos-PROFORDEMS-abril-2011-nw0sns.pdf>
- ANUIES (2013). *PROFORDEMS. Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior*. Recuperado de: http://certidems.anui.es.mx/diplomado_docentes/
- Bustamante Díez, Y; (2014). La educación media superior en México. *Innovación Educativa*, 14(64) 11-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179430480002>
- CERTIDEMS (2016) *Guía para llevar a cabo el Proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior*. Recuperado de: <http://certidems.anui.es.mx/public/portada2/?page=guia>

- COSDAC (2017). *Cursos de formación continua, actualización y desarrollo profesional docente en la Educación Media Superior*. Recuperado de <http://formaciondocenteydirectiva.sems.gob.mx/cursosfdd/>
- COSDAC. (2009). *Reglas de Operación del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS)*. México DF; México: Autor
- León Corona & Oliver Villalobos (s/f). La reforma por competencias en el sistema de educación media superior. Una mirada desde la teoría del neo institucionalismo. Recuperado de: <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/dialogos/pdf/1.pdf>
- Lozano Medina, A. (2015). La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales. *Perfiles Educativos*, 37, 108-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13242744008>.
- SEMS (2017). Subsecretaría de Educación Media Superior. La educación Media Superior en el Sistema Educativo Nacional. Recuperado http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/ems_sistema_educativo_nacional
- Tuirán Gutiérrez, & Hernández, Daniel (2016). Desafíos de la Educación Media Superior en México. Recuperado <http://www.estepais.com/articulo.php?id=460&t=desafios-de-la-educacion-media-sup>
- Tuirán Gutierrez, R (2017). *Identifica SEP debilidades de profesionalización en maestros de Educación Media Superior*. Recuperado de <http://www.educacionyculturaaz.com/educacion/identifica-sep-debilidades-de-profesionalizacion-en-maestros-de-educacion-media-superior>
- UAT (2014). *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2017*. Recuperado de <http://sev.uat.edu.mx/pdi/PlanDesarrolloUat2014-2017.pdf>

LA ADOPCIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS

*Arturo Amaya Amaya
José Guillermo Marreros Vázquez*

Introducción.

Estamos al borde de una revolución tecnológica que modificará la forma en que vivimos, trabajamos y nos relacionamos, en esta nueva sociedad del siglo XXI se gesta la cuarta revolución industrial, la cual presentan aportaciones innovadoras en los campos de la robótica, inteligencia artificial, realidad aumentada, nanotecnología, internet de las cosas, big data, ciberseguridad, cloud computing, simulaciones 3D, machine learning y learning analytics, por mencionar algunas de las tecnologías de esta eminente era industrial 4.0.

Estos avances tecnológicos dibujan claramente las demandas laborales de esta nueva era, donde las Instituciones de Educación Superior (IES) surgen como un actor imprescindible para la formación de nuevos cuadros capaces de enfrentar las exigencias de una nueva sociedad en constante cambio y competencia. En este sentido, las IES deben diseñar modelos académicos flexibles e innovadores que en un primer plano incorporen las tecnologías en todos sus procesos educativos, buscando con ello, desarrollar en las nuevas generaciones de estudiantes, las valoradas y reconocidas competencias digitales del siglo XXI, para que los hoy en día, estudiantes y mañana profesionistas, tengan las actitudes y aptitudes para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, de manera autónoma y a través de internet, donde la red será la principal fuente del saber.

Por otra parte, sabemos de antemano que para lograr que los estudiantes alcancen la idoneidad en su practica profesional, se deben considerar en el diseño de planes y programas de estudio los pilares de la educación presentados en el informe Delors: “aprender a conocer”,

“aprender hacer”, “aprender a ser”, “aprender a convivir”, de los cuales me gustaría desdoblar la competencia relacionada con el “aprender hacer”, donde los profesores a través de su práctica docente deben promover las 4 C del aprendizaje del siglo XXI: pensamiento crítico y resolución de problemas, comunicación y colaboración, así como la creatividad e innovación (UNESCO, 2015). Para lograr lo anterior, los profesores deben poner a prueba su experiencia y conocimiento en tres áreas importantes: dominio de los contenidos de la materia; creatividad e innovación para el diseño de métodos, técnicas y estrategias pedagógicas; manejo eficaz de las tecnologías, desde las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento, hasta las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP). En este sentido, surge la siguiente pregunta: ¿Qué están haciendo las Instituciones de Educación Superior para contar con profesores cualificado y poder enfrentar los desafíos del aprendizaje del siglo XXI?

Algunas IES comenten el error de pensar que los profesores más jóvenes nacidos en la Generación “Y”, también denominados “Millenials” (1981-1995) por el simple hecho de haber nacido en esta generación no necesita capacitarse en el manejo de las tecnologías, en comparación con los profesores no tan jóvenes nacidos en las Generación “X” (1966-1980) y Generación “Baby Boomers” (1945-1965). Lo cierto, es que el dinámico desarrollo de las tecnologías, aunado a este tipo de paradigmas relacionados con la formación docente han dejado a muchos profesores universitarios luchando para mantenerse actualizados y no verse rebasados por los vertiginosos cambios tecnológicos. En este sentido, no se debe perder de vista que independientemente del cohorte generacional de los profesores, estos requieren una extensa y continua exposición a las tecnologías, partiendo de la base que las tecnologías no dejan de ser solo un medio, el cual es potencializado, siempre y cuando el profesor tenga el conocimiento, la experiencia y la visión para poderlas utilizarlas de manera efectiva e innovadora en su práctica académica.

Son indispensables métodos y contenidos pertinentes de enseñanza y aprendizaje que se adecúen a las necesidades de todos los educandos y sean impartidos por docentes con calificaciones, formación, remuneración y

motivación adecuadas, que utilicen enfoques pedagógicos apropiados y que cuenten con el respaldo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) adecuadas (UNESCO, 2016, p. 30).

En el siguiente capítulo se mencionará la inversión que la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) ha tenido en los últimos cuatro años, relacionada con el diseño e implementación de programas de formación y especialización docente, para desarrollar en los profesores las competencias y saberes digitales que se requieren en este siglo XXI, con el objetivo de empoderar su quehacer académico, potencializar sus fortalezas y alimentar su confianza para la adopción de las tecnologías y poder así, convertirse en un agente de cambio que tenga la voluntad y entusiasmo para desafiar el *status quo* de la enseñanza de la educación superior.

La importancia del papel que cumple el profesorado como agente de cambio, favoreciendo el entendimiento mutuo y la tolerancia, nunca ha sido tan evidente como hoy. Este papel será sin duda más decisivo todavía en el siglo XXI, los racionalismos obtusos deberán dejar paso al universalismo, los prejuicios étnicos y culturales a la tolerancia, a la comprensión y al pluralismo y un mundo dividido en que la alta tecnología es privilegio de unos pocos, a un mundo tecnológicamente unido. Este imperativo entraña enormes responsabilidades para el profesor, que participa en la formación del carácter y de la mente de la nueva generación (Delors, 1996, p.162).

El nuevo perfil del profesor universitario.

En la actualidad en las IES la incorporación de las tecnologías en los procesos educativos son consideradas un requisito fundamental, para apoyar el quehacer académico de los profesores, diversificar las opciones de aprendizaje de los alumnos y favorecer las condiciones para reducir con éxito la brecha digital y lograr así, el acceso de un mayor número de personas a la sociedad de la información y el conocimiento.

Entendiendo como sociedad de la información a la evolución que se ha venido dando al pasar a una sociedad postindustrial, que se caracteriza por estar conectada y por brindar conectividad a los individuos, por lo que el análisis de ciertos indicadores de conectividad, como el número de usuarios que poseen una computadora, que están conectados a Internet o que disponen de acceso a telefonía móvil, nos permitirán caracterizar a las sociedades que participen cultural, empresarial, social y políticamente en la sociedad global de la información (Casillas, Martinell, Carvajal & Valencia, 2016).

Lo cierto es que para poder desenvolverse adecuadamente en esta nueva sociedad emergente, los profesores tendrán un papel aún más relevante, porque pasarán de su rol de profesor tradicional a un rol de facilitador del aprendizaje, principalmente porque cada vez más, el internet se convierte en la fuente más importante de conocimiento, y su función será orientar y definir las directrices académicas para alcanzar las metas u objetivos de aprendizaje. De tal manera que será una pieza clave para la innovación educativa, siempre y cuando cuente con una serie de competencias y saberes profesionales que les permita hacer frente a este nuevo paradigma de acceder, generar y compartir conocimientos.

Al respecto, Fernández (2003) afirma que el profesor del tercer milenio deberá abordar otras nuevas tareas, desde una actitud abierta a los múltiples acontecimientos e informaciones que se generan a su alrededor. Y es que el cambio tecnológico se produce a una gran velocidad y requiere por parte de los profesionales del saber un esfuerzo de adaptación, actualización y perfeccionamiento permanente.

Dicho proceso de actualización y perfeccionamiento solo puede darse a través de la formación docente y especialización continua, tanto en el área disciplinar de las asignaturas que imparten, como en el desarrollo de competencias digitales, en este sentido surge el compromiso de las IES para promover alternativas de capacitación acorde a la cultura predominante y al desarrollo de competencias tecnológicas para el docente del siglo XXI.

Algunas de las competencias digitales que deben ser parte del nuevo perfil del profesor universitario son:

- Tener una actitud crítica, constructiva y positiva hacia las nuevas tecnologías, ya que forman parte de nuestro tejido social y cultural.

- Conocer las posibilidades de las nuevas tecnologías para la mejora de la práctica docente.
- Aplicar las nuevas tecnologías en el ámbito educativo tanto en tareas relacionadas con la gestión de los centros educativos como en la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula.
- Seleccionar, utilizar, diseñar y producir materiales didácticos con las nuevas tecnologías que promuevan la adquisición de aprendizajes significativos y que conviertan el aula en un laboratorio desde el que fomentar el protagonismo y la responsabilidad en los alumnos.
- Utilizar con destreza las nuevas tecnologías, tanto en actividades profesionales como personales.
- Integrar las nuevas tecnologías en la planificación y el desarrollo del currículum como recurso didáctico mediador en el desarrollo de las capacidades del alumno, fomentando hábitos de indagación, observación, reflexión y autoevaluación que permitan profundizar en el conocimiento y aprender a aprender.
- Promover en los alumnos el uso de las nuevas tecnologías como fuente de información y vehículo de expresión de sus creaciones.
- Desempeñar proyectos de trabajo colaborativo con una actitud solidaria, activa y participativa (Fernández, 2003).

Los saberes digitales del profesor universitario.

Como resultado de recientes investigaciones en torno a la adopción de las tecnologías como herramientas de apoyo en el quehacer académico de los profesores. Se ha podido definir un conjunto de saberes digitales que consideran por un lado, tendencias globales en materia de tecnologías; y por otro lado, la posibilidad de ser aplicados a un contexto local acorde a las necesidades específicas de alguna disciplina. Para el proceso relacionado con la definición de los saberes digitales se utilizaron referentes internacionales tales como: UNESCO (2008), OCDE (2010-2012), ISTE (2012) y ECDL (2007), definiéndose cuatro grandes bloques de agrupación de coincidencias, que a su vez contienen dimensiones a las que se

dominaron saberes digitales. En la tabla 1 se presentan claramente las dimensiones, los saberes digitales y la participación de los organismos internacionales.

Tabla 1. Coincidencia entre Marcos de Referencia.

DIMENSIONES	SABERES DIGITALES	OCDE	UNESCO	ECDL	ISTE
Administración de Dispositivos	Manejo de Hardware		X	X	
	Administración de impresora		X	X	
	Administración de redes		X	X	
Administración de Archivos	Sistema operativo		X	X	
	Unidades y antivirus			X	
	Admón. de archivos locales y en la nube		X	X	
Programas y sistemas de información especializados	Software de tutoría		X		
	Software educativo		X		
	Aplicaciones tecnológicas especializadas		X		
	Fuentes de información especializadas				
Contenido de texto	Uso de procesador de texto	X	X	X	
	Creación de documentos	X	X	X	
	Formato de documento		X	X	
	Objetos		X	X	
	Preparar salidas	X		X	
Contenido de texto enriquecido	Usar aplicaciones de presentación, diseñar, aplicar texto, gráficas, objetos y preparar salidas	X	X	X	
Conjuntos de datos	Usar hojas de cálculo			X	
	Administración de celdas, de hojas, formulas y funciones, dar formato, graficas y preparar salidas			X	
Medios y multimedia	Reproducción y producción de medios				
	Edición de objetos multimedia				
	Producción Multimedia				

Comunicación en entornos digitales	Comunicación sincrónica y asincrónica mediante texto, audio y/o video	X	X	X	
Socialización y colaboración en entornos digitales	TIC en la vida cotidiana		X	X	
	Administración de correo electrónico	X	X	X	
	Uso de herramientas sociales				
	Uso de herramientas y servicios para la colaboración y/o distribución de contenido.				
Ciudadanía Digital	Netiqueta, cuidado de presencia digital Publicación responsable de contenidos Prácticas digitales legales.	X	X		X
Literacidad Digital	Pensamiento crítico. Búsquedas efectivas y valoración de la información.	X	X		X
	Extracción de información relevante, su análisis, síntesis y valoración. Internet, uso del buscador, usar la web, salidas.	X	X	X	X

Fuente: Ramírez & Casillas (2014)

Con base en lo anterior, Ramírez & Casillas (2014) agruparon los saberes digitales definidos por UNESCO, OCDE, ISTE y ECDL, en los siguientes 10 saberes digitales genéricos:

- 1. Saber usar dispositivos.** Competencias necesarias del profesor para la operación de sistemas digitales (computadoras, tabletas, smartphones, cajeros automáticos, kioscos digitales) mediante la interacción con elementos gráficos del sistema operativo (menús, iconos, botones, notificaciones, herramientas); físicos (monitor, teclado, mouse, bocinas, panel táctil); o a través del establecimiento de conexiones con dispositivos periféricos (impresora, escáner, cañón, televisión, cámara web, micrófono) o con redes de datos (sea alámbricas o inalámbricas).

2. **Saber administrar archivos.** Competencias necesarias del profesor para la manipulación de archivos (copiar, pegar, borrar, renombrar, buscar, comprimir, convertir, etc.), edición (tanto de su contenido como de sus atributos) y transferencia de archivos ya sea de manera local (disco duro interno o externo, disco óptico, memoria USB) por proximidad (bluetooth, casting, airdrop) o de forma remota (como adjunto, por inbox o en la nube).
3. **Saber usar programas y sistemas de información especializados.** Competencias referidas del profesor por un lado en el manejo de software cuyas funciones y fines específicos son relevantes para enriquecer procesos y/o resolver tareas propias de una disciplina: por ejemplo, diseño gráfico, programación, análisis estadístico, etc.; y por el otro lado a las fuentes de información digital especializadas, tales como bibliotecas virtuales, revistas electrónicas e impresas, páginas web y blogs, entre otras.
4. **Saber crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido.** Competencias del profesor para la creación de documentos (nuevos, apertura, elaboración de una entrada en un blog); edición (copiar, pegar, cortar); formato (cambiar los atributos de la fuente, determinar un estilo, configurar la forma del párrafo); y manipulación de los elementos (contar palabras, hacer búsquedas, revisar ortografía, registrar cambios en las versiones del documento) de un texto plano; o la inserción de elementos audiovisuales (efectos, animaciones, transiciones) de un texto enriquecido (como una presentación, un cartel, una infografía).
5. **Saber crear y manipular conjuntos de datos.** Competencias del profesor para la creación de datos (en programas de hoja de cálculo, de estadística o en base de datos), agrupación (trabajar con registros, celdas, columnas y filas), edición (copiar, cortar y pegar registros y datos), manipulación (aplicar fórmulas y algoritmos, ordenar datos, asignar filtros, realizar consultas y crear reportes) y visualización de datos (creación de gráficas).
6. **Saber crear y manipular medios y multimedia.** Competencias del profesor para la identificación de

archivos multimedia, reproducción (visualizar videos, animaciones e imágenes y escuchar música o grabaciones de voz), producción (realizar video, componer audio, tomar fotografías); edición (modificación o alteración de medios) e integración de medios en un producto multimedia y su respectiva contribución en diversos soportes digitales. Los medios son instrumentos o formas de contenido a través de los cuales realizamos el proceso comunicacional: texto, contenido gráfico, infografías, audios, videos y animaciones. La multimedia utiliza conjunta y simultáneamente diversos medios, por ejemplo: un interactivo que integre texto, video y una galería de fotos.

7. **Saber comunicarse en entornos digitales.** Competencias del profesor para transmitir información (voz, mensajes de texto, fotos o videollamadas) a uno o mas destinatarios; o recibirla de uno o más remitentes de manera sincrónica (llamada, videoconferencia o chat) o asincrónica (correo electrónico, mensajes de texto, correo de voz).
8. **Saber socializar y colaborar en entornos digitales.** Competencias del profesor orientadas a la difusión de información (blogs, microblogs); interacción social (redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram); presencia en web (indicar “me gusta”, hacer comentarios en servidores de medios o blogs, marcado social); y al trabajo grupal mediado por web (plataformas de colaboración como google docs o entornos virtuales de aprendizaje como Moodle).
9. **Saber ejercer y respetar una ciudadanía digital.** Competencias del profesor relacionadas con acciones para el ejercicio de la ciudadanía (participación ciudadana, denuncia pública, movimientos sociales, infoactivismo) y a las normas relativas a los derechos y deberes de los usuarios de sistemas digitales en el espacio público y específicamente en el contexto escolar. La ciudadanía digital (ciberciudadanía o e-ciudadanía) también considera la regulación a través de normas y leyes, convenciones y practicas socialmente aceptadas; actitudes y criterios personales. Así mismo, se relaciona con el manejo de algunas reglas inscritas o normas sobre el comportamiento y el buen uso de las tecnologías

(Netiquette). Una ciudadanía responsable nos ayuda a prevenir los riesgos que se pueden originar a partir del uso de las TIC (robo, phishing, difamación, ciberbullying o ciberacoso).

- 10. Literacidad digital.** Competencias del profesor dirigidas a la búsqueda efectiva de contenido digital y a su manejo, mediante la consideración de palabras clave y metadatos; adopción de una postura crítica (consulta en bases de datos especializadas, realización de búsquedas avanzadas), aplicación de estrategias determinadas (uso de operadores booleanos, definición de filtros); y consideraciones para un manejo adecuado de la información (referencias, difusión, comunicación).

Este conjunto de saberes digitales, se consideran hoy en día como la base para el éxito de cualquier proyecto que se pretenda implementar en el sector educativo, y que junto con las modernas teorías del aprendizaje transformaran la manera de aprender de las nuevas generaciones de alumnos, preparándolos para las demandas laborales de esta nueva era.

De acuerdo con Barragán, Mimbrero & Pacheco (2013) existen tres grandes ámbitos que marcarán lo que va a ocurrir en los próximos años: el desarrollo tecnológico, los cambios pedagógicos y los cambios sociales en el uso de Internet y de las tecnologías de la información. En este sentido, surge nuevamente la importancia del desarrollo de competencias y saberes digitales, las cuales les permitirán la adopción de las tecnologías en su quehacer académico, utilizándolas como una estrategia didáctica para innovar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y al mismo tiempo poder transitar hacia una educación multimodal, rompiendo los paradigmas tradicionales y las fronteras del conocimiento. “Es preciso aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para reforzar los sistemas educativos, la difusión de conocimientos, el acceso a la información, el aprendizaje efectivo y de calidad, y una prestación más eficaz de servicios” (UNESCO, 2016, p. 8).

La Universidad Autónoma de Tamaulipas, en el Plan de Desarrollo Institucional 2014-2017 establece la importancia de la actualización docente como estrategia para elevar los estándares de

la calidad educativa, para ello busca “promover la actualización de los docentes en los conocimientos que hayan sido superados por el progreso técnico o las nuevas cualificaciones laborales” (UAT 2014a, p. 7). Con base en lo anterior, enseguida se analizarán los avances que se dieron en materia de formación y especialización docente para el desarrollo de competencias y saberes digitales con el objetivo de promover la adopción de las tecnologías en la UAT.

Programas de Formación y Especialización Docente.

La Secretaría Académica a través de la Dirección de Educación a Distancia de la UAT, ofrece actualmente 6 programas de formación y especialización docente orientados al desarrollo de competencias digitales. Estos programas están disponibles totalmente en línea para todos los profesores de tiempo completo (PTC) y de horario libre (PHL) de la UAT. Enseguida se describen el objetivo de cada uno de ellos, así como su impacto a lo largo del periodo 2014-2017.

- 1. Programa de Certificación de Habilidades en el Manejo del Campus en Línea (PCHMCL).** Este programa presenta 6 módulos que suman un total de 120 horas, cada uno de los módulos se compone de diversos temas organizados con base en sus funcionalidades. Este programa de capacitación docente se ofrece totalmente en línea y está certificado bajo la norma ISO 9001:2008 desde el año 2012.

Es importante mencionar que el Campus en Línea es la plataforma institucional utilizada para el diseño de cursos en línea en la universidad, el método de instrucción se soporta por un lado con estrategias conductistas, debido a que el aprendizaje adquirido en cada módulo, le brinda a los profesores las bases cognitivas y procedimentales necesarias para desarrollar las actividades de los módulos siguientes y por otro lado, también se soporta en estrategias constructivistas, debido a que los profesores después de adquirir los conocimientos y habilidades en el manejo del Campus en Línea, deben proceder a construir su propia asignatura en línea (UAT, 2014b). Este programa de formación y especialización docente inició desde el año 2004.

2. **Programa de Certificación Internacional en Competencias Digitales (ICDL).** Este programa integra 3 certificaciones internacionales: base, intermediate y advance, las cuales suman un total de 360 horas. Está orientado a cualquier persona que desee ser competente en el uso de computadoras y de las aplicaciones tecnológicas más comunes, apoyados mediante cursos autodidactas disponibles en línea. También está dirigido a todos aquellos individuos que deseen obtener los conocimientos y habilidades necesarias para el manejo de las aplicaciones más comunes de computación. Dicha certificación se ofrece a través de la Fundación ECDL (European Computer Driving Licence Foundation) y esta considerada como un estándar internacional para el manejo de TIC.

Las certificaciones Base, Intermedio y Avanzado que se ofrecen a los profesores PTC y PHL de la UAT, presentan módulos independientes, esto significa que se pueden combinar y adaptar a las necesidades y objetivos del profesor. Este programa está compuesto de materiales de estudio en línea, ejercicios y prácticas actualizadas. Es importante mencionar que para obtener la certificación es necesario presentar un examen de certificación, el cual debe ser acreditado con una calificación igual o mayor a 75 para validar los conocimientos y habilidades obtenidas (UAT, 2015a). Este programa de formación y especialización docente inicio en el año 2015.

3. **Programa Cursos en Línea Masivos y Abiertos (MOOC).** La Dirección de Educación a Distancia de la UAT ha implementado diversas acciones que buscan apoyar, orientar y acompañar a los profesores para que actualicen sus conocimientos en las diferentes áreas de formación profesional y ejercicio docente, en este sentido, se diseñó el manual de cursos MOOC por áreas de conocimiento, el cual es actualizado cada cuatrimestre para que los profesores tengan información actualizada de los MOOC que se ofrecen a través de las plataformas de Miríada X. Es importante mencionar que los profesores logran su certificación internacional a través de MOOC, siempre y cuando hayan acreditado y presentan su certificado verificado de Coursera o certificado de superación de Miríada X.

Para entender más este programa surge la siguiente pregunta ¿Qué es MOOC? Es un acrónimo en inglés de Massive Online Open Courses. Los MOOC que se ofrecen a través de estas plataformas fueron diseñados por universidades de reconocimiento global como: Harvard, Princeton, Yale, MIT y Stanford por mencionar algunas, donde los profesores pueden capacitarse y especializarse, desde cualquier lugar y en cualquier momento (2015b). Este programa de formación y especialización docente inicio en el año 2015.

4. **Curso de Base de Datos en Línea (CDDL).** Este curso tiene una duración de 60 horas y se ofrece totalmente en línea para los profesores los profesores PTC y PHL de la UAT. Los 4 módulos que presenta están relacionados con el manejo de las siguientes bases de datos en línea: EBSCO, ELSEVIER (Scopus) y THOMSON REUTERS. También se integra un módulo relacionado con el manejo eficiente de la plataforma CONRICYT, la cual integra otras bases de datos disponibles para la UAT.

El propósito de este curso es promover la cultura de uso y adopción de las Bases de Datos para apoyar a los profesores en la actualización de planes y programas de estudio con fuentes bibliográficas de investigaciones de alto impacto (UAT, 2016a). Este programa de formación y especialización docente inicio en el año 2016.

5. **Programa de Certificación Internacional del Idioma Inglés – My Oxford English (MOE).** Este programa se ofrece totalmente en línea e integra 12 niveles equivalente al nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Es importante mencionar que la Universidad de Oxford extiende un certificado con validez internacional cada vez que los profesores de la UAT acreditan un nivel con base MCERL, donde cada nivel tiene una duración de 120 horas.

La Dirección de Educación a Distancia ha implementado una serie de mecanismos y estrategias para que cada vez sean más los

profesores que se interesen en esta certificación internacional, principalmente al sumar Tutores en Línea de la misma universidad con certificaciones en la enseñanza del idioma inglés, para brindarles atención, seguimiento y retroalimentación personalizada en sus actividades de aprendizaje. También se sumaron supervisores que monitoreen el desempeño académico de los profesores y brindarles atención y apoyo personalizado si lo requieren para acreditar el nivel correspondiente. El objetivo de este programa es desarrollar en los profesores competencias comunicativas básicas: comprensión oral (Listening), comprensión escrita (Reading), producción oral (Speaking), producción escrita (Writing), interacción oral (Conversation) e interacción escrita (Texting) y Competencias Lingüísticas necesarias para usar correctamente el idioma como: gramática, vocabulario y expresiones idiomáticas (UAT, 2016b). Este programa de formación y especialización docente inicio en el año 2016.

6. Diplomado en Ambientes Virtuales de Aprendizaje (DAVA).

Este programa presenta 6 módulos que suman un total de 120 horas. Este programa fue diseñado con el objetivo de capacitar y especializar a los profesores de UAT que tengan interés de participar como Tutores en Línea en alguno de los programas educativos en línea de nivel licenciatura, TSU y posgrado que se ofrecen en la UAT.

El método de instrucción es totalmente en línea y se realiza a través del Campus en Línea, donde el profesor podrá acceder a los contenidos de cada módulo e interactuar con los recursos didácticos que le servirán para la realización de las actividades de aprendizaje programadas. En lo que respecta a la comunicación y colaboración, esta se realiza por medio de herramientas sincrónicas y asincrónicas, donde los profesores podrán interactuar con los instructores especialistas en la materia, adscritos a la Dirección de Educación a Distancia de la UAT y también con sus propios pares (UAT, 2016c). Este programa de formación y especialización docente inicio en el año 2016.

Impacto de la formación y especialización docente.

En estos 6 programas de formación y especialización docente en el periodo 2014-2017 se certificaron un total de 894 profesores: En el Programa de Certificación de Habilidades en el Manejo del Campus en Línea (PCHMCL) se han certificado 376 profesores, en el Programa de Certificación Internacional en Competencias Digitales (ICDL) se han certificado 114 profesores, en el Programa Cursos en Línea Masivos y Abiertos (MOOC) se han certificado 56 profesores, en el Curso de Base de Datos en Línea (CBDL) se han certificado 163 profesores, en el Programa de Certificación Internacional del Idioma Inglés – My Oxford English (MOE) se han certificado 135 profesores y en el Diplomado en Ambientes Virtuales de Aprendizaje (DAVA) se han certificado 50.

Para comprobar el desarrollo de las competencias y saberes digitales de los profesores de la UAT, se realizó el siguiente ejercicio, donde en uno de los cuadrantes colocamos los programas de formación y certificación docente, y en el otro cuadrante colocamos los 10 saberes digitales que requiere el profesor del siglo XXI. En la tabla 3 se muestra las intersecciones entre los cuadrantes.

Tabla 3. Tabla de intersección de programas de formación y especialización docente con los 10 saberes digitales.

Programas de Formación Docente Saberes digitales	PCHMCL	ICDL	MOOC	CBDL	MOE	DAVA
1. Usar dispositivos		X				X
2. Administrar archivos	X	X	X	X	X	X
3. Usar programas y sistemas de información especializados			X	X		
4. Crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido	X	X	X	X	X	X
5. Crear y manipular conjuntos de datos		X		X		
6. Crear y manipular medios y multimedia	X					X

7. Comunicarse en entornos digitales	X		X		X	X
8. Socializar y colaborar en entornos digitales			X		X	X
9. Saber ejercer y respetar una ciudadanía digital		X				
10. Literacidad Digital	X			X		X

Es importante aclarar que algunos profesores únicamente acreditaron uno de los programas de formación y especialización docente, pero también se tiene profesores que acreditaron la mayoría de estos programas.

Como una manera de motivar a los profesores de la UAT a participar en alguno o varios de estos programas, además de que todos los programas tienen validez en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED), desde el año 2014 se programa el evento denominado “Ceremonia de Entrega de Certificados de Programas de Capacitación Docente”, el cual tiene el objetivo de reconocer el trabajo, esfuerzo y dedicación de los profesores que acreditaron. Este evento es presidido por el Rector y el Secretario Académico de la UAT.

Adopción de las tecnologías.

La adopción de las tecnologías en las IES no es tarea fácil. En la Universidad Autónoma de Tamaulipas la adopción de las tecnologías se presentó principalmente en tres ejes de trabajo. Es importante mencionar que los profesores que han adoptado la tecnología y que participan en alguno de estos ejes, son profesores que ya han acreditado uno o varios de los programas de formación y especialización docente antes mencionados.

1. Tecnologías como apoyo didáctico a las sesiones presenciales de nivel licenciatura, TSU y posgrado.

En el año 2014 un total de 385 profesores utilizaron el Sistema Campus en Línea de la UAT, los cuales diseñaron y utilizaron un total de 462 asignaturas en línea como apoyo didáctico a las sesiones presenciales, brindando la oportunidad de diversificar las opciones de aprendizaje a un total de 9,302 alumnos. En el año 2015 fueron 467

profesores que utilizaron este sistema, los cuales elaboraron un total de 550 asignaturas en línea, las cuales fueron accedidas por un total de 7,142 alumnos. En el año 2016 un total de 314 profesores se apoyaron en el sistema para su quehacer académico, desarrollando un total de 405 asignaturas en línea, favoreciendo con este esfuerzo a 7,786 alumnos (UAT, 2014c). Para el año 2017 no se tiene las cifras exactas, debido a que el periodo 2017- 3 aún no inicia.

2. **Proyecto de Núcleo de Formación en Línea.** Las asignaturas que lo conforman el Núcleo de Formación Básica en Línea son transversales para todos los programas de nivel licenciatura y TSU en la universidad. Este proyecto iniciará el próximo periodo escolar 2017-3 y permitirá ampliar las oportunidades de estudio para los alumnos de la UAT, con la posibilidad de apoyarlos para que las puedan cursarlas desde cualquier lugar y en cualquier momento a través de sistemas de educación a distancia. En esta primera etapa, se ofertarán las cuatro asignaturas asignadas como obligatorias:

- Inglés Inicial Medio
- Inglés Inicial Avanzado
- Matemáticas Básicas
- Desarrollo de Habilidades para Aprender

En una segunda etapa se sumarán a este proyecto las siguientes asignaturas:

- Creatividad, innovación y calidad laboral
- Emprendedurismo y liderazgo laboral
- Tamaulipas y los retos del desarrollo
- Medio ambiente y desarrollo sustentable
- Introducción al pensamiento científico
- Introducción a las tecnologías de la información
- Derechos del consumidor
- Cultura y globalización

3. **Programas Educativos en Línea.** Actualmente la UAT ofrece 3 licenciaturas totalmente en línea: Licenciatura en

Tecnologías para la Generación del Conocimiento, Ingeniería en Energías Renovables y la Licenciatura en Diseño Gráfico y Animación Digital. Los Tutores en Línea responsables de las 54 asignaturas de cada carrera son profesores de la UAT, los cuales tuvieron que acreditar los programas de formación y especialización docente para el desarrollo de competencias y saberes digitales. En el periodo escolar 2016-3 se registró una matrícula de educación a distancia de 163 alumnos, para el próximo periodo escolar 2017-3 se tiene un registro de 508 aspirantes pre-inscritos y que actualmente están participando en el curso de selección.

Conclusiones.

El Plan de Desarrollo Institucional 2014-2017, menciona que la Universidad Autónoma de Tamaulipas cuenta con “2,870 profesores, de los cuales 1,088 son de tiempo completo y 1,782 son profesores de horario libre” (UAT 2014a, p. 33). Con base en lo anterior y analizando el total de 894 profesores que han acreditado uno o varios de los programas de formación y especialización para el desarrollo de competencias y saberes digitales, no hay duda que falta trabajo por realizar en este sentido. Con el propósito de que un mayor número de profesores de la UAT se capaciten en estos programas, la Secretaría Académica con el apoyo de la Dirección de Educación a Distancia, el próximo periodo escolar 2017-3 iniciará con la operación de los Centros de Innovación Académica, los cuales estarán disponibles uno en el Campus de Cd. Victoria y otro en el Campus de Tampico. De tal manera que los profesores podrán asistir a estos centros para capacitarse en los lapsos que tengan disponibles entre materias o si lo desean podrán asistir ya sea en la mañana o en la tarde al centro, en donde serán atendidos por personal de la Dirección de Educación a Distancia especialistas en la materia.

Otro de los retos que tiene la UAT es afianzar la multimodalidad educativa a través de proyectos creativos e innovadores como es el proyecto de Núcleo de Formación en Línea. Pero también surge la oportunidad de empezar a trabajar en el diseño y desarrollar de MOOC, de tal manera que se pretende que la UAT tenga sus propios MOOC, los cuales se utilizarán en dos vertientes: en un primer plano

se trabajarán MOOC por núcleos de formación (básica, disciplinar y profesional) para que los alumnos que estudian de manera presencial puedan diversificar sus opciones de aprendizaje abonando a la multimodalidad educativa. Y por otro lado, estos mismos MOOC podrían comercializarse hacia fuera de la UAT, utilizando plataformas como Coursera y Miríada X así como lo realizan universidades de reconocimiento internacional.

En los próximos años se acelerará la conversión de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) a Tecnologías para Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en todos los espacios, tanto presenciales como abiertos y a distancia; se modificará la concepción rígida y disciplinaria de los programas educativos y se considerará al estudiante como el centro en los procesos de enseñanza y aprendizaje (ANUIES, 2016, p. 25).

En lo que respecta al dominio del idioma inglés, la UAT tiene la tarea de seguir formando nuevos cuadros especializados no únicamente en el dominio de las tecnologías, sino también que dominen el idioma inglés para que puedan ofrecer sus asignaturas en este idioma, colocando la antesala para la movilidad docentes y la internacionalización del aprendizaje, debido que la UAT podría intercambiar profesores con universidades extranjeras, de manera presencial y virtual, donde el desarrollo de las competencias digitales y del idioma inglés cada vez más importantes para poder alcanzar estas metas. En este sentido la Dirección de Educación a Distancia seguirá impulsando el Programa de Certificación Internacional en Competencias Digitales (ICDL) y el Programa de Certificación Internacional del Idioma Inglés – My Oxford English (MOE) para los profesores de la universidad para que puedan compaginar sus múltiples actividades académicas, laborales y familiares con la capacitación y especialización continua, principalmente porque estos programas son flexibles y están disponible completamente en línea, además se adaptan a los ritmos y estilos de aprendizaje de los profesores.

Finalmente me gustaría mencionar que el empoderamiento desarrolla en los profesores la capacidad de resolver problemas de forma

creativa e innovadora, compartir sus anécdotas y experiencias con sus estudiantes, además de brindarles estabilidad laboral y social que les permita tener el control de sus vidas dentro y fuera de los salones de clases. Por tal motivo, si la UAT logra empoderar a los profesores con el dominio de las TIC, TAC o TEP alimentará su confianza, aumentará sus fortalezas, mejorará sus habilidades y capacidades, y también acrecentará su potencial académico, convirtiéndolo en un agente de cambio en cualquier contexto educativo. Complementando lo anterior, Torres (2009) indica que el empoderamiento:

Es concebido como un proceso de concientización que da cuenta al individuo de sus capacidades desde lo cual potencia su acción para transformarse y transformar su contexto, esto permite afirmar que el empoderamiento adquiere otras dimensiones que trascienden a lo individual, pasando así de elevar los niveles de confianza, autoestima y capacidad del sujeto para responder a sus propias necesidades, a otras formas colectivas en el proceso de interacción social (p. 2009).

Referencias bibliográficas.

- ANUIES (2016). Plan de Desarrollo Institucional. Visión 2030. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Recuperado de <http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/PlanDesarrolloVision2030.pdf>
- Barragán, R., Mimbreno, C. & González, R. (2013) *Cambios Pedagógicos y Sociales en el Uso de las TIC: U-learning y U-portafolio*. Revista Electrónica de Investigación y
- Docencia (REID) Recuperado de: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/download/989/816> Casillas, M. Martinell, A., Carvajal M. & Valencia K. (2016) *La Integración de México a la Sociedad de la Información*. En Carvajal E., Derecho y TIC. Vertientes Actuales (pp 1-31) Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas. México D.F
- Delors, J. et. al. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el

- siglo XXI. París: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- ECDL (2007). European Computer Driveng Licence /Internacional Computer Driving Licence. Syllabus Versión 5.0 Recuperado de <http://ecdl.org/about-ecdl>
- Fernández, M. (2003). *“Competencias Profesionales del Docente en la Sociedad del Siglo XXI”*. Organización y Gestión Educativa, Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación. Praxis. nº 1, enero-febrero 2003: págs. 4-8. ISSN: 1134-031
- ISTE (2012). International Society for Technology in Education Standards. Recuperado de: <https://www.iste.org/standards/standards>
- OCDE (2010). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. Instituto de Tecnologías Educativas, París (Traducción al español). Recuperado el 17 de julio de 2017 desde: http://guayama.inter.edu/wordpress/?wpfb_dl=140
- Ramírez, A. & Casillas, M. (2014). Saberes Digitales de los Universitarios. Ejes para la reforma del plan de estudios en la Facultad de Biología. Reporte de un proyecto de intervención. Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación. Recuperado de: <https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2014/02/Biologia-Saberes-Digitales.pdf>
- Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 10 (1), pp. 89-108. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/410/41012305005.pdf>
- UNESCO (2008). Estándares de competencia en TIC para docentes. Londres, Inglaterra. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- UNESCO (2015). ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?. Investigación y prospectiva en educación. Documentos de trabajo. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996s.pdf>
- UNESCO (2016). Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 - Educación 2030. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

- UAT (2014a). Plan de Desarrollo Institucional 2014-2017 de la UAT. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Recuperado de <http://sev.uat.edu.mx/pdi/PlanDesarrolloUat2014-2017.pdf>
- _____ (2014b). Programa de Certificación de Habilidades en el Manejo del Campus en Línea. Dirección de Educación a Distancia de la UAT. Recuperado de <http://www.uat.edu.mx/SACD/EAD/Paginas/formacion%20continua/certificacion%20campus-en-linea.aspx>
- _____ (2014c). Estadísticas de Uso del Campus en Línea. Dirección de Educación a Distancia de la UAT. Recuperado de <http://2014.uat.edu.mx/SACD/EAD/Paginas/servicios/estadisticas-campus-en-linea.aspx>
- UAT (2015a). Programa de Certificación Internacional en Competencias Digitales - ICDL. Dirección de Educación a Distancia de la UAT. Recuperado de <http://www.uat.edu.mx/SACD/EAD/Paginas/formacion%20continua/certificacion-competencias-digitales.aspx>
- _____ (2015b). Programa Cursos en Línea Masivos y Abiertos - MOOC. Recuperado de <http://www.uat.edu.mx/SACD/EAD/Paginas/formacion%20continua/certificacion-mooc.aspx>
- _____ (2016a). Curso de Base de Datos en Línea. Recuperado de <http://www.uat.edu.mx/SACD/EAD/Paginas/formacion%20continua/bases%20de%20datos%20en%20linea.aspx>
- _____ (2016b). Programa de Certificación Internacional del Idioma Inglés - My Oxford English). Recuperado de <http://www.uat.edu.mx/SACD/EAD/Paginas/formacion%20continua/inglesenlinea.aspx>
- UAT (2016c). Diplomado en Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Recuperado de <http://www.uat.edu.mx/SACD/EAD/Paginas/formacion%20continua/diplomado-ambientes-virtuales-de-aprendizaje.aspx>

EMPENDIMIENTO UNIVERSITARIO

Yorberth Montes de Oca Rojas¹

Introducción

Las universidades autónomas actualmente se debaten en la definición de políticas significativas para la orientación eficiente y productiva de la educación superior. En el año 2000 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), sugirió sus países miembros desarrollar acciones y tomar decisiones referidas a la incorporación de temas de emprendimiento en todos los niveles educativos, cuyos aportes generen niveles de desarrollo económico y social.

En México estas recomendaciones se han tomado en cuenta a partir de la definición y puesta en práctica de políticas públicas de fortalecimiento para la educación superior, específicamente se ha avanzado en programas universitarios para la promoción del emprendimiento, sustentados en propuestas, decretos y leyes que consideran la inclusión de la enseñanza del emprendimiento en el currículum, tal como sucede en una gran cantidad de países pertenecientes a la OCDE.

En la Universidad Autónoma de Tamaulipas, y particularmente el período del Rector Enrique C. Etienne, que inició en enero del 2014, unos de los ejes fundamentales de su gestión ha sido el fomento de una actitud emprendedora para docentes, estudiantes y personal administrativo.

¹ Directora del Centro de Estudios de la Empresa. Docente-Investigadora. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad del Zulia. Acreditada Nivel B en el Programa de Estímulo al Investigador (PEI) del Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Innovación (MCTI). Maracaibo-Venezuela. Correo electrónico: yorberth@hotmail.com.

Lo anterior evidencia, que en la Universidad Autónoma de Tamaulipas se han tomado en cuenta las recomendaciones por la OCDE, así como las tendencias internacionales sobre la educación en emprendimiento y tiene la oportunidad de identificar retos y desafíos así como aprender de la experiencia de otros países.

Este proceso de formación para el emprendimiento plantea varias interrogantes tanto para la definición de la política de emprendimiento de la Universidad Autónoma de Tamaulipas así como para los sujetos ejecutores de la misma; el presente artículo tiene como propósito sistematizar la experiencia del Diplomado Internacional Universitario en emprendimiento de la UAT, dirigido a docentes, estudiantes y personal administrativo, durante el período 2016-2017.

1. Diplomado Internacional Universitario en Emprendimiento: Alianzas institucionales

La cooperación constituye la modalidad de relación que se sostiene en la alianza como estrategia de compromiso, la cual supone la compleja disposición de una infraestructura para tal fin, el horizonte temporal es de largo plazo, buscan beneficios mutuos a través del aprendizaje y la transferencias de conocimientos y tecnología, conllevando la pérdida de autonomía (Moctezuma y Navarro, 2011).

En el año 2016, se crea el Diplomado Internacional Universitario en Emprendimiento, con el apoyo académico de la Secretaría Académica de la UAT, y mediante alianzas interinstitucionales entre la Universidad de Burgos² (España), la Universidad de Antioquia³ (Colombia), la Universidad del Zulia⁴ (Venezuela), particularmente el Centro de Estudios de la Empresa de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, la Universidad Autónoma de Tamaulipas y

² Es una universidad pública situada en la ciudad española de Burgos, creada en 1994.

³ Institución académica de educación superior más importante del departamento colombiano de Antioquia. Fundada en 1803. Colombia.

⁴ Universidad autónoma pública localizada en el Estado Zulia- Zulia, en frontera con Colombia. Fundada en 1891.

la Fundación Universia⁵ del Grupo Santander; esta alianza, sin lugar a dudas ha sido significativa, tanto para el desarrollo científico de la política educativa sobre emprendimiento de la AUT, así como la internacionalización de su propia experiencia en los procesos de formación docente, estudiantiles y administrativos.

Para los procesos de emprendimiento en la UAT, la cooperación internacional mediante alianzas institucionales ha jugado un papel fundamental, se ha promovido la creación de equipos multidisciplinarios de docentes de reconocida trayectoria en materia de emprendimiento, negocios globales, incubadora de negocios, empresas, gobierno y sociedad, que han sido tutores (Directores de las clases virtuales y presenciales), los docentes (participantes) han recibido una formación integral y los asesores internacionales del diplomado (directores de videoconferencias y tutorías en línea), en materia de patentes universitarias, marcas y prototipos, emprendimiento social, entre otros temas, que estimulan el estudio y el trabajo en proyectos reales con una perspectiva de ciudadanos globales.

Si bien la Universidad Autónoma de Tamaulipas, desde años atrás desarrolló diversos programas de emprendimiento referidos a la incorporación en los pensum de estudios de las diversas carreras que imparten cátedras de emprendimiento, proyectos de investigación, publicaciones y redes, entre otros, la propuesta de creación de un Diplomado Internacional Universitario en Emprendimiento, viene a unificar y fortalecer ese camino andado sobre la docencia, investigación y extensión de la UAT en emprendimiento.

Particularmente, el diplomado Internacional Universitario en Emprendimiento se creó con el objetivo de proponer herramientas para el estímulo de habilidades en emprendimiento a estudiantes, personal docente y administrativo de la UAT, de acuerdo con las tendencias y contratendencias de la experiencia de las universidades involucradas en el diseño del diplomado.

⁵ Es una red constituida por 1.401 universidades de 23 países, que representan a 19,2 millones de estudiantes y profesores. Es la red de universidades más importante de Iberoamérica y un referente internacional de relación universitaria

2. Ejes potenciales del Diplomado

a) Tecnologías de Información

Un elemento de innovación de este diplomado ha sido el apoyo de las tecnologías de información⁶ que dan cuenta de nuevas formas de enseñar y aprender, en general se definieron lineamientos que incluyeron el uso de estrategias B-Learning⁷ para el aprendizaje de procesos de emprendimiento mediante las aulas virtuales bajo la utilización del gestor de cursos Moodle. El diseño y organización de contenidos de las aulas son clave para una mayor comprensión de los temas de las cátedras. Los recursos que se usan en una aula virtual, son: a) Foros para debatir ideas y de evaluación; b) Cuestionarios; c) mesas de trabajos; c) subir y bajar archivos; d) actividades no en línea; d) chats de asesoría y evaluativos, e) glosarios; f) rubricas, g) actividades colaborativas e individuales, entre otras secciones.

La vinculación y combinación de aprendizajes presenciales y en línea con ambientes mediados por las tecnologías, a través de la creación e implementación de técnicas y materiales de estudio permiten gestar relaciones académicas entre docentes y estudiantes aunque no coincida espacio temporalmente.

La gestión universitaria, diseñó un conjunto de lineamientos internos para crear condiciones de tipo académicas y administrativas para la puesta en marcha de las aulas virtuales, mediante el uso de office 365, y la <https://plataforma.uat.edu.mx/moodle/login/index.php>, para las clases diarias que transcurrieron durante 6 meses

⁶ Las tecnologías de información, son aliadas a los procesos de emprendimiento, las mismas le facilitan a los emprendedores una serie de herramientas de trabajos gratis, hasta línea de teléfono fijo vía skype, herramientas de gestión de tareas en cloud computing y plataformas de crowdsourcing (Montes de Oca: 2016).

⁷ Según Heinze, A. y Procter C (2004), refieren a la combinación del trabajo presencial (en aula) y del trabajo en línea (combinando Internet y medios digitales),¹ en donde el alumno puede controlar algunos factores como el lugar, momento y espacio de trabajo. Asimismo, se puede entender como la combinación eficiente de diferentes métodos de impartición, modelos de enseñanza y estilos de aprendizaje.

continuos Se consideró el gestor de cursos Moodle ⁸, este es un tipo de sistema de aprendizaje a distancia también llamados ambientes de aprendizaje virtual o educación en línea.

La Dirección de Internacionalización y colaboración académica adscrita a la Secretaría Académica, fueron las unidades administrativas responsables en la dirección y coordinación académica del diplomado, igualmente se contó con el apoyo académico y técnico de la Dirección de Tecnología de Información de la UAT, con responsabilidad sobre la educación a distancia. Estas instancias actúan como un ente técnico de asesoramiento a los docentes-tutores para el trabajo desarrollado en las aulas virtuales, el mismo es valorado, reconocido y apoyado por sus superiores; sin embargo, se mantiene una mirada crítica, ya que las aulas virtuales exigen transformar las prácticas tradicionales de los docentes y sus estudiantes.

b) Contenidos programáticos del diplomado

Los contenidos programáticos de este diplomado fueron pensados en su forma más general y debatidos bajo un pensamiento crítico, planteando desde las generalidades hasta las particularidades de los procesos de emprendimiento a nivel mundial.

El emprendimiento conceptualizado desde la asociación de una acción y al inicio de un negocio para la creación de valor social. El emprendedor, es aquel que lleva a cabo la acción de emprender, debe ser una persona con espíritu innovador, capaz de promover una actividad social y que en muchos casos la materializa mediante un tejido asociativo engranado en el entorno social.

El sujeto emprendedor, debe tener la capacidad de identificar y aprovechar las oportunidades para iniciar el emprendimiento, sin menoscabo de los recursos que pueda tener, es decir que la falta de recursos económicos no debe ser una barrera para llevar a cabo el emprendimiento de tipo empresarial y social.

⁸ Es una aplicación web de tipo Ambiente Educativo Virtual, un sistema de gestión de cursos, de distribución libre, que ayuda a los educadores a crear comunidades de aprendizaje en línea. Este tipo de plataformas tecnológicas también se conoce como Learning Content Management System (LCMS).

Antes de iniciar cualquier proyecto de emprendimiento, es necesario llevar a cabo un diagnóstico sobre la problemática que se pretende abordar. También se deben tener capacidades para examinar de manera exhaustiva y poder extraer las causas y consecuencias de la problemática. De acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo (2006), “la comprensión del contexto local mediante un diagnóstico de las necesidades que debe solventar un emprendimiento es un aspecto clave para determinar su enfoque, sus características y la magnitud de los recursos necesarios para ejecutarlo (p. 24).

De tal manera, lo fundamental en el emprendimiento, es tener claro el propósito de mejorar el bienestar social de la población o comunidad a intervenir, para ello el diagnóstico de las particularidades es de suma importancia para poder dar inicio al emprendimiento, bajo un plan de trabajo debidamente diseñado en función de las características del entorno (Montes de Oca: 2017).

En el Diplomado Internacional Universitario en Emprendimiento se plantearon diez (10) módulos referidos: Perfil integral del docente como promotor del emprendimiento; Contextualización del emprendimiento; De la idea a la oportunidad; Gestión administrativa y Nociones jurídicas; Modelos y plan de negocios; Marketing y estrategias empresariales; Análisis técnico de la producción; Gestión financiera; Indicadores de impacto e Integración del proyecto y la Autoevaluación, estos contenidos programáticos se orientaron con el propósito de:

- a) Visualizar el perfil del docente emprendedor de la UAT.
- b) Dar cuenta de las diversas conceptualizaciones que actualmente se presentan sobre emprendimiento, lo cual están vinculados a los modelos de desarrollo económico del país que lo promueve y en consecuencia la postura metodológica de la misma varía en cada país involucrado.
- c) Diversidad de ideas de negocio presentada por los treinta y ocho (38) docentes de varias facultades de la UAT, as mismas dieron cuenta de tipologías diferentes de emprendimiento como son: el empresarial y el social; las mismas están vinculadas con las prioridades de desarrollo del Estado de Tamaulipas que están contenidas en el Plan Estatal de

Desarrollo 2016-2022. Se logró consolidar tres ejes: un primer eje basado en lo: *Humano*, haciendo especial referencia a servicios sociales como la salud y educación; un segundo eje vinculado al *Desarrollo Sustentable*, el cual representa el medio ambiente, y un tercer eje que abarca lo *Competitivo*, haciendo especial referencia a la industria y producción, servicio y cliente; y a la tecnología de información y comunicación.

- d) Innovación en la incorporación de indicadores de impacto para la orientación de los planes de negocio a corto y mediano plazo en aspectos que tienen que ver con mercadotecnia, productividad, innovación, recursos organizativos y técnicos, organización de las personas, recursos financieros, ambiental y responsabilidad social.

3. Desafíos pendientes para el Diplomado Internacional Universitario en Emprendimiento

La evolución de las universidades da una importancia primordial a la misión de contribuir al desarrollo de las economías de los diversos y diferentes países del mundo; sin embargo dicha misión requiere de tres funciones básicas como lo son: la académica, la investigación y la extensión a través de las cuales se logra el proceso de transferencia de conocimiento; es decir, promueven la diversidad y excelencia en todas las áreas del saber que se combinan para alcanzar los procesos de creación, transferencia y exportación del conocimiento científico.

Es de resaltar, que de la Universidad como fuente de conocimiento se esperan beneficios específicos con retorno a la inversión en investigación mediante agendas vinculadas a objetivos productivos y sociales, todo ello direccionado hacia la Universidad Emprendedora.

Las universidades transitan por un proceso propio de transformación impulsado por el Estado, cuya tendencia es hacia la construcción de espacios de aprendizaje vinculados con estrategias de aprendizaje presencial y las tecnología de información creando espacios mixtos mediante un modelado y uso de escenarios de aprendizaje entorno B-learning.

Esta pionera experiencia universitaria deja planteado grandes desafíos para la consolidación de procesos que surgieron mediante

su el desarrollo del Diplomado Internacional Universitario en Emprendimiento y que debe avanzar hacia:

- a) Creación del Consejo Consultivo en Emprendimiento, que esté presidido por reconocidos académicos miembros del Sistema Nacional de Investigadores de la Universidad Autónoma de Tamaulipas- México y de las demás universidades participantes.
- b) Organización del I congreso Internacional de Emprendimiento en Iberoamérica, en Tampico en mayo 2018, cuyo objetivo es promover la discusión sobre el emprendimiento y la innovación para dar respuesta al sector productivo y social en Iberoamérica.
- c) Inicio de la I Corte del Diplomado Internacional Universitario en Emprendimiento para estudiantes, busca el desarrollo de competencias y habilidades para la innovación y el emprendimiento de ideas estudiantiles, mediante la formación de un esquema de creación y aplicación de la innovación dentro de una organización con la finalidad de desarrollar la creatividad estudiantil aplicándola a la generación de soluciones para productos y servicios innovadores, así como conocer y aplicar las principales metodologías y herramientas para desarrollar un plan de negocio de un emprendimiento.
- d) Conformación de una *Red de Investigación* llamada Emprendimiento e Innovación empresarial y Social, con la participación de la Universidad de Burgos (España), la Universidad de Antioquia (Colombia), la Universidad del Zulia (Venezuela), la Universidad Autónoma de Tamaulipas y UNIVERSIA (Grupo Santander).
- e) Edición y publicación de libros referidos a la *Gestión del Emprendimiento y la Innovación* por parte de los tutores y estudiantes del diplomado.

Pero el mayor de los desafíos se presenta en el proyecto de vida de cada uno de los participantes del Diplomado, lograrlo es una demanda interna que se define por el espíritu emprendedor, que exige la complementariedad del grupo del cual forman parte, y en el cual

se incluye a los tutores de cada módulo de impulsar y buscar cada oportunidad para la creación de negocios empresariales que tengan un impacto y un beneficio social en el país.

Una reflexión final

México habla: Hay que trabajar con entusiasmo no cerrando las oportunidades, dando cabida a la creatividad, y en la búsqueda de nuevos escenarios. Esta comunidad de aprendizaje se crece, con la oportunidad de potenciar el conocimiento, clasificarlo e impulsarlo hacia afuera para legitimar el trabajo que desde la Universidad Autónoma de Tamaulipas en materia de emprendimiento se viene realizando, y que de manera creativa e innovadora persigue alcanzar el objetivo trazado como es culminar el plan de negocios e impulsarlo con el apoyo de aliados estratégicos.

Referencias

- Banco Interamericano del Desarrollo (2006). Gestión efectiva de emprendimientos sociales. Proyecto de investigación colectiva. Harvard University. EEUU.
- Heinze, A. y C. Procter (2004). Reflections on the Use of Blended Learning. Education in a Changing Environment conference proceedings, University of Salford, Salford, Education Development Unit, http://www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/ah_04.rtf.
- Heinze, A. y C. Procter (2004). Reflections on the Use of Blended Learning. Education in a Changing Environment conference proceedings, University of Salford, Salford, Education Development Unit, http://www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/ah_04.rtf.
- Moctezuma H, P; Navarro C, A. B (2011). Internacionalización de la educación superior: aprendizaje institucional en Baja California. Revista de la Educación Superior, vol. XL, núm. 159, julio-septiembre, 2011, pp. 47-66. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Distrito Federal, México.
- Montes de Oca Yorberth (2015). IV Congreso de la Red de Investigadores estudiantiles de la Universidad del Zulia. Ponencia presentada. Mimeografiado.

- Organización de las Naciones Unidas. ONU (2007). Plan de Acción sobre la Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe. Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Ginebra, Suiza. Disponible en: http://www.cepal.org./socinfo/noticias/documentosdetrabajo/8/21678/eLAC_2007_Español.pdf
- Sistema de Educación a Distancia de la Universidad del Zulia (2014.). Informes de Gestión 2014. Unidad de Planificación y Control del Sedluz. Extraído de: <http://www.sed.luz.edu.ve/images/III%20INFORME%20TRIMESTRAL%20SEDLUZ%202014.pdf>.

ESTUDIANTES

ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y VOCACIONAL

Abigail Hernández Rodríguez

Lizeth Hernandez Garza

Olga Torres García

La orientación educativa tiene sus orígenes en aquellas sociedades donde la aplicación de procedimientos industriales alteran profundamente las tradicionales formas con que una generación transmite a la siguiente los conocimientos necesarios para darle continuidad (Calonge, 2014). Estamos hablando de países como Estados Unidos y los de Europa, donde se institucionalizó, estableciéndose debido a condiciones contextuales específicas que la hicieron necesaria, útil y pertinente.

La creciente división del trabajo, la creación de nuevos y diversos campos de actividad sobre el mundo exterior y, sobre todo, el propio comportamiento del hombre (consecuencia de los procedimientos industriales) suscita una mayor complejidad en la educación, pues aquella división del trabajo productivo hace surgir, simultáneamente, la diversificación de la enseñanza, así como los nuevos campos de acción laboral, que crean la necesidad de enseñar nuevas profesiones. (Calonge, 2014).

Sin ánimo de hacer demasiada historia, después de consultar algunas fuentes que nos muestran el avance de la orientación educativa en el país, mencionamos que según López (2005) en el año de 1916, Rafael Santamaría y Cols traduce al español la escala de inteligencia Binet-Simon; posteriormente en 1929, se fundan escuelas de orientación vocacional. Siendo hasta 1952 cuando Luis Herrera y Montes, establece la oficina de orientación educativa, dependiente del subsistema de secundarias federales. En 1954 la Universidad Iberoamericana de la ciudad de México funda el Centro de Orientación Psicológica, en donde se ofrecían servicios de orientación vocacional; en 1959 la UNAM funda el Doctorado en Orientación

Profesional; en 1960 a partir de esta fecha se crea el Consejo Nacional Técnico de la Educación en donde se establece la formación de orientadores dentro del magisterio, con 4 años de especialización en Psicología y un curso intensivo de meses en orientación; en 1970 en México, se organiza el primer congreso nacional de orientadores, en Acapulco, y la Universidad Iberoamericana abre su maestría y doctorado en desarrollo humano; en 1978 se crea la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación. En este contexto, en 1979 se crea la Dirección de Orientación Educativa en esta universidad.

Años más tarde, en los informes rectorales, bajo el nombre de Dirección de Servicios Estudiantiles, ya se apreciaba la participación del Área de Orientación Educativa, de la mano con el Programa Institucional de Tutorías. Entre las actividades realizadas se contaban: cursos, talleres o acciones sobre estrategias de aprendizaje, motivación, prevención de adicciones y cuidado de la salud, así como sesiones de inducción a la universidad, atendiendo con ello, además del campo académico, problemas relacionados con la vida social, familiar y personal del estudiante.

Para el Plan Institucional 1991-1994, ya se hablaba de la necesidad de “impulsar y fortalecer el programa de orientación educativa, para atender a los estudiantes en la adquisición de habilidades específicas para su desempeño escolar y laboral” (Universidad Autónoma de Tamaulipas, 1995).

Actualmente se concibe a la orientación educativa, como un conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario. A través de este conjunto, de actividades como se entiende el facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos sociales (orientadores, tutores, profesores, familia) (Parras, Madrigal, Redondo, Vale & Navarro, 2009, como se cita en Vélaz de Medrano, 1998).

Para la Universidad Autónoma de Tamaulipas las personas, instituciones y contexto comunitario son los alumnos de Nivel Medio Superior y Superior, el cuerpo docente y autoridades educativas

de las instituciones que atendemos. El acercamiento y vinculación con estudiantes, que aún desconocen qué carrera estudiar, su forma de aprender y sus habilidades de estudio, nos permite trabajar con ellos en este sentido para mostrarles, desde una perspectiva psicopedagógica su realidad académica, tanto a ellos como a los docentes, brindándoles resultados individuales y grupales, así como estrategias de enseñanza para que enriquezcan su labor en el aula.

De igual manera, nuestras bases están marcadas por las políticas nacionales, estatales e institucionales que indican las pautas a seguir, buscando la prevención del abandono escolar, el desarrollo de las competencias y habilidades educativas para la vida de los estudiantes, orientarlos vocacionalmente y estimular la competitividad, tanto en el Nivel Medio Superior como en el Superior.

Al respecto, mientras que el Plan Sectorial de Educación 2013-2018 indica prevenir y disminuir el abandono escolar, así como promover programas de inducción e integrar a los estudiantes de nuevo ingreso a su entorno escolar, el Plan Estatal de Desarrollo 2016-2022 indica desarrollar sus competencias y habilidades educativas.

Así, el Plan de Desarrollo Institucional UAT 2014-2017 señala en uno de sus ejes estratégicos, estimular la competitividad en los estudiantes, al ofrecerles conocimientos y herramientas que les permitan elevar su autoestima, construir su visión de futuro y desarrollar sus capacidades y habilidades de liderazgo.

Atendiendo estas bases el Área de Orientación Educativa y Vocacional, perteneciente a la Dirección de Apoyo y Servicios Estudiantiles de la Secretaría Académica se ha dado a la tarea de ofrecer los siguientes servicios:

Aplicación de Instrumentos Vocacionales que se han realizado a nivel estatal abarcando a varios subsistemas del Nivel Medio Superior y a través de éste se ha orientado vocacionalmente a un gran número de estudiantes con lo cual se busca prevenir la disminución del abandono escolar, pérdidas de tiempo y afectaciones a la economía con la elección de la carrera.

Al respecto se puede mencionar que esta actividad ha tenido una gran aceptación ya que al dirigir la invitación a las autoridades educativas su respuesta es positiva y se ha aplicado directamente por el personal del Área como por el personal propio de las instituciones,

previa capacitación. Si acaso debieran mencionarse inconvenientes o problemas presentados para desarrollarlo en la totalidad de las instituciones lo que se ha señalado es que están implementando la orientación vocacional con los instrumentos vocacionales que su propio sistema les indica.

Igualmente, como una medida de reconocimiento para prevenir el abandono escolar o impulsar el ingreso a nuestra Máxima Casa de Estudios, se ha realizado un acercamiento con los estudiantes más destacados de un gran número de instituciones de la localidad para reconocer su esfuerzo, a través de la entrega de constancia por haber obtenido el más alto promedio de aprovechamiento académico.

Para realizar dicha actividad se hace presencia en las graduaciones, con el objeto de que la sociedad esté informada del interés de la Institución por reconocer y apoyar al estudiante, encontrando una respuesta muy favorable a esta iniciativa.

Como una Universidad de vanguardia, que responde a requerimientos del país, se busca desarrollar programas de orientación vocacional que orienten la reflexión de los jóvenes y les brinden información sobre las diversas opciones profesionales (PSE, 2013-2018). Siguiendo las estrategias propuestas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) “para extender la función de la Orientación Educativa, que van encaminadas al uso fundamental de los medios de comunicación social como radio, televisión, impresos y las acciones de difusión masiva como ferias y exposiciones” (ANUIES, 1991). Por lo anterior, a través de las ferias de orientación educativa y el evento Expo Orienta, implementado bajo esta administración rectoral, se difunden los programas educativos, tanto de licenciatura presencial y a distancia como de Técnico Superior Universitario, apoyos y servicios que se ofrecen a los aspirantes a través de folletería impresa y atención personalizada, con la participación activa de medios de comunicación social. Esta actividad encaminada con miras a futuro es contribuir al incremento de la tasa bruta de escolarización, atendiendo a las proyecciones de crecimiento de la matrícula en educación superior (ANUIES, 2016).

Conoce tu Universidad es una actividad de inducción e integración al ámbito universitario (Universidad Veracruzana, s/f.) para estudiantes de nuevo ingreso, con la intención de ofrecer

información académica, cultural y deportiva de la institución y mostrar los apoyos, servicios y beneficios que están a la disposición del estudiante desde el inicio de su carrera hasta su egreso.

Por otra parte, para atender las competencias y habilidades educativas se ha venido trabajando con la aplicación de *Instrumentos de estilos de aprender y de pensar*, así como *Habilidades de estudio*, los cuales tienen el objetivo de conocer la forma de estudiar en cuatro aspectos fundamentales, organización del tiempo, técnicas de estudio, motivación y habilidades.

La aplicación de dichos instrumentos se realiza por medio del Sistema de Evaluación Psicológica (SiEPS) y ha sido a través de esta actividad que se enriquece el trabajo en el aula, al recomendar estrategias de enseñanza – aprendizaje al cuerpo docente de las instituciones.

Mientras que para estimular la competitividad en los estudiantes, se realizó una invitación a empresas de la localidad para participar en el proyecto “Dona una laptop” al estudiante próximo a ingresar a la Universidad Autónoma de Tamaulipas, mismas que fueron entregadas a los alumnos sobresalientes en las ceremonias de graduación de las instituciones.

A través del desarrollo de las actividades mencionadas, se señala como éxito el acercamiento del Área con las instituciones del Nivel Básico y diferentes subsistemas del nivel medio superior a nivel estatal en beneficio de sus estudiantes; así como el reconocimiento de autoridades educativas al trabajo realizado; igualmente las herramientas brindadas al estudiante para la toma correcta de decisiones profesionales habiendo cubierto un gran número de instituciones tanto de la localidad como foráneas y haber dado a conocer, de una manera psicopedagógica, los estilos y habilidades de aprendizaje de los estudiantes, contribuyendo con ello a su mejora académica, así como el reconocimiento a los mejores estudiantes como un instrumento de motivación e impulso profesional.

Viendo a futuro encaminamos la Orientación Educativa en la Universidad Autónoma de Tamaulipas para ser un área fortalecida que:

- Atienda la formación integral de estudiantes desde Nivel Básico hasta el Nivel Superior cubriendo la mayor parte del Estado de Tamaulipas.

- Brinde especial atención a las preparatorias de casa, de manera que a través de la labor realizada se contribuya con las mismas en el mejoramiento de resultados y su permanencia ante el Sistema Nacional de Bachillerato. Cuidando específicamente como es indicado por el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS) las consideraciones sobre las evaluaciones del aprendizaje, retroalimentando los procesos de enseñanza – aprendizaje teniendo en cuenta la diversidad de formas y ritmos de aprendizaje de los alumnos.
- Fungir como una Coordinación que recibe solicitudes de canalización de alumnos con problemáticas, atendiendo no sólo académica y vocacionalmente, sino también socioemocionalmente.
- Desarrollar actividades con un procedimiento perteneciente al Sistema de Gestión de Calidad de la UAT certificado bajo la Norma ISO 9001:2015.

Bibliografía

- ANUIES. (2016). *Plan de Desarrollo Institucional, Visión 2030*. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/PlanDesarrolloVision2030.pdf>
- Calonge, S. (2014). Fundamentos contextuales de la orientación educativa. *INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO*, 19(1), 145-170. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/1466/613>
- COPEEMS. (2013). Manual para evaluar planteles que solicitan el ingreso y la promoción en el Sistema Nacional de Bachillerato (Versión 3.0). Recuperado de http://www.copeems.mx/docs/Manual3_V7.pdf
- COPEEMS. (2017). Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar y permanecer en el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (Versión 4.0). Recuperado de <http://www.copeems.mx/normativa/documentos-y-manuales/328-manual-de-operacion>
- Gobierno del Estado de Tamaulipas. (2017). *Plan Estatal de Desarrollo 2016-2022*. Cd. Victoria.

- Gutierrez, O. (1988). Una alternativa para la orientación educativa del futuro. *Memoria del Coloquio Universitario Prospectiva de la Orientation*, 190-205.
- López, M. A. (2005). *Origen y desarrollo histórico de la Orientación Educativa*.
- Parras, A., Madrigal, A. M., Redondo, S., Vale, P., & Navarro, E. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas* (2nd ed., pp. 33-34). Madrid, España: Secretaría General Técnica. Recuperado de http://www.apega.org/attachments/article/379/orientacion_educativa.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México, D.F.
- Universidad Autónoma de Tamaulipas. (1995). *Cuarto Informe Rectoral Ing. Humberto Francisco Filizola Haces*. Tampico: Servicios Gráficos Publicitarios de Tampico.
- Universidad Autónoma de Tamaulipas. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional UAT 2014-2017*.
- Universidad Veracruzana. (s/f). *Conoce tu Universidad*. Recuperado de <https://www.uv.mx/secretariaacademica/files/2014/06/Conoce-tu-Universidad1.pdf>

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍAS

Cristabell Azuela Flores
Abigail Hernández Rodríguez
Irma Yolanda Arredondo Pedraza

Introducción

La tutoría es una práctica muy antigua que ha tenido gran importancia a través de los tiempos, desde Grecia y Roma se habla de ella como el momento donde se preparaban a los jóvenes en las diferentes etapas educativas (Díaz, 2012). Por tanto, es que ha estado presente en diferentes épocas, espacios formativos y niveles educativos; y se ha considerado que contribuye a la formación integral de los alumnos (Obaya y Vargas, 2014).

De acuerdo a Lázaro (1997) la tutoría como función educativa institucional, liberada de sus matices legales que introdujeron los latinos, conectada con las conceptualizaciones clásicas de los griegos antiguos, aparece a comienzos del siglo XI en las Universidades. Y el tutor era el profesor que ejercía una función de tutela formativa, asegurando el estilo universitario, convirtiéndose en el garante de la verdad científica ante los estudiantes que tenía encomendada su formación.

La figura del tutor aparece con la institucionalización de los estudios superiores en la Universidad (Lázaro, 1997) quien ejercía como una vigilancia educativa de los estudiantes, realizando una tutela, velando que la verdad se mantuviera fielmente en los nuevos aprendices. Además, Obaya y Vargas (2014) consideran que un tutor debe informar a los alumnos acerca de temas relacionados con estrategias didácticas y problemas de la juventud.

Actualmente la globalización ha eliminado las barreras geográficas y el mundo es cada día más competitivo, por lo que las instituciones de educación superior buscan diseñar estrategias que permitan

crear profesionistas integrales que se conduzcan con honestidad, responsabilidad, ética profesional y personal, una de las estrategias que permite dicha formación, ha sido la creación de un programa tutorial, el cual consiste en la designación de un maestro que fungirá como tutor de alumnos con atención individual y/o grupal.

La creación del Programa Institucional de Tutorías, data de la constante preocupación de las Instituciones de Educación Superior por orientar al estudiante en su vida profesional y personal, evitando la deserción escolar, así como aumentar los niveles de aprobación. Por lo que, a pesar de que sean distintos los programas que manejan las diferentes universidades de la República Mexicana, tienen como objetivo común: mejorar la calidad de vida estudiantil. Es por ello que Aguirre et al (2017) manifiesta que la tutoría es responsabilidad de la institución y del docente, y se reconoce dicha atención como un derecho del alumno.

El sistema tutorial en el nivel licenciatura se inició en la UNAM dentro del Sistema de Universidad Abierta, en dos modalidades distintas: individual y grupal. En la primera se atienden las dudas surgidas en el proceso de estudio particular del alumno y en la grupal se favorece la interacción de los estudiantes con el tutor para la solución de problemas de aprendizaje o para la construcción de conocimientos. (Narro y Arredondo, 2013)

Por tanto, la implementación del Programa Institucional de Tutorías, en las diferentes Instituciones de Educación Superior en México, surge por la necesidad de guiar al tutorado durante su carrera profesional para que termine satisfactoriamente sus estudios.

Antecedentes del Programa Institucional de Tutorías de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Para enfrentar los desafíos que presenta la educación en los inicios del actual milenio y con el objetivo de lograr la excelencia académica; la Universidad Autónoma de Tamaulipas, crea en el año 2000 el “Proyecto Misión XXI”, dicho proyecto marcó una nueva etapa académica, generando cambios en los procesos administrativos y educativos. Y en consecuencia formando alumnos con pensamiento crítico, autodidactas, creativos, innovadores y comprometidos con su profesión y la sociedad que les rodea.

Como se ha señalado con anterioridad, algunas instituciones educativas han recurrido a la tutoría como una medida remedial

para evitar que los alumnos abandonen los estudios, pero también, se ha adoptado la tutoría porque su implantación institucional se ha incluido en las disposiciones y normas de las políticas educativas, como una condición para la obtención de recursos federales y estímulos económicos para profesores (Narro, 2013)

En el año 2002 la UAT, crea la Dirección de Servicios Estudiantiles que dentro de sus funciones está implementar, operar y evaluar el Programa Institucional de Tutorías (PIT), siendo el 4 de Junio del mismo año cuando la H. Asamblea Universitaria aprueba el Reglamento del Programa Institucional de Tutorías; el cual cuenta con 19 artículos básicos y 2 transitorios.

Originalmente la gestión del PIT a nivel institucional implicaba el uso de 25 formatos por alumno, mismos que requerían su llenado durante el periodo escolar y se resumían en un informe estadístico final por Dependencia de Educación Superior (DES), enviado a la Dirección de Apoyo y Servicios Estudiantiles para revisar la información de cada tutor y emitir a la Dirección de Profesión Académica otro informe con los tutores que cumplen con la acción tutorial y ser considerados en la evaluación docente.

Ante este papeleo y con la finalidad de agilizar el Procedimiento del Programa Institucional de Tutorías, la Dirección de Apoyo y Servicios Estudiantiles encargada de coordinar y administrar el Programa Institucional de Tutorías mediante formatos y documentos impresos, observa la necesidad de contar con un sistema administrativo tecnológico, pasando de una administración documental a un sistema digital, la propuesta se originó en el mes de septiembre de 2014, entre la Secretaría Finanzas a través de la Dirección de Sistemas y la Secretaría Académica a través de la Dirección de Apoyo y Servicios Estudiantiles, donde fue expuesto el Procedimiento del Programa Institucional de Tutorías; llegando a la propuesta de algunas pantallas que automáticamente generen reportes, bases de datos y gráficas de los indicadores cuantificables dentro de la tutoría.

Objetivo del Programa Institucional de Tutorías/UAT

De acuerdo a lo señalado en el Reglamento del Programa Institucional de Tutorías sus objetivos son (UAT, 2017):

- I. Colaborar en la disminución del riesgo de reprobación, rezago y abandono escolar.
- II. Disminuir los índices de reprobación mediante la asesoría académica oportuna.
- III. Mejorar la eficiencia terminal y los índices de titulación.
- IV. Elevar la calidad educativa de la UAT, mediante la capacitación continua de tutores y tutorados para el mejoramiento del proceso formativo integral.

Sin embargo, resulta difícil considerar que sea la única herramienta para elevar la calidad de la educación, disminuir el riesgo de reprobación, evitar el rezago educativo o frenar la deserción; esto debido a que son muchos los factores ajenos a la tutoría que influyen, en la aparición de los antes mencionados riesgos, como puede ser la situación socioeconómica, salud, situaciones familiares, cuestiones laborales.

Por otra parte, la Dirección de Apoyo y Servicios Estudiantiles, es la responsable de actualizar y dotar de instrumentos al cuerpo de tutores, que le permita cumplir, desarrollar y evaluar su plan individual de tutorías. De esta forma, al contar con tutores capacitados, el Programa Institucional de Tutoría permite ofrecer a los estudiantes los conocimientos y herramientas que le ayude a elevar su autoestima, construir su visión de futuro, estimular su creatividad, así como el desarrollo de actitudes y habilidades personales para el emprendimiento. Y con ello, la Universidad contribuye a lograr un mejor desempeño académico en los alumnos.

Sistema Institucional de Tutorías

El Sistema Institucional de Tutorías es un software que se utiliza para la operación de la tutoría, el cual nos permite obtener información actual y brindar un seguimiento puntual al estudiante tutorado actuando al momento de identificar las problemáticas que afecten el desempeño académico del alumno, fue utilizado por primera ocasión en otoño del año 2015.

Puesto que la Universidad Autónoma de Tamaulipas oferta asignaturas comunes y programas educativos a distancia para diversificar las opciones de aprendizaje y ampliar la cobertura de sus

servicios educativos en otras localidades nacionales e internacionales donde no tiene presencia la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Para atender a los alumnos que estudian en esta modalidad; en el periodo otoño 2016 se crea el Sistema de tutorías a distancia, en el cual se brinda un acompañamiento al alumno a través de videoconferencias, correos electrónicos, chat.

Actualmente los usuarios del Sistema Institucional de Tutorías (SIT) son: el Coordinador del Programa Institucional de Tutorías, los Coordinadores de tutorías en la DES, Tutores, Tutorados, Especialistas de Apoyo, y Asesores en línea de cada Unidad Académica, Escuela o Facultad de la Universidad y para acceder al SIT se requiere ingresar al link <https://tutorias.uat.edu.mx> con la cuenta de correo del usuario; mientras que para tutorías a distancia en <https://tutoriasdistancia.uat.edu.mx>

Beneficios para los tutores con el uso del Sistema Institucional de Tutorías:

- Permite consultar cuales son los alumnos que se le asignaron como tutorados.
- Se puede dar seguimiento de la trayectoria escolar de sus tutorados, así como detectar los tutorados que se encuentren en riesgo de reprobación, a través de la consulta del kardex de sus tutorados.
- Agendar en el sistema las sesiones que sean requeridas durante el semestre.
- Realizar canalizaciones a los tutorados que requieran una atención especializada de asesorías académicas o de salud; con el especialista de apoyo adecuado.
- Descargar la constancia de tutorías en caso de cumplir con la totalidad del trabajo tutorial.
- Descargar la constancia de tutorías en caso de asistir a las capacitaciones realizadas por la Dirección de Apoyo y Servicios Estudiantiles.
- Evaluar el Programa Institucional de Tutorías, la Coordinación de Tutorías de cada DES y la Infraestructura; los resultados los obtiene de manera inmediata el Coordinador de Tutorías. Además los tutorados realizan una encuesta similar añadiendo la evaluación a su tutor.

Mientras que el SIT beneficia a los Coordinadores de Tutorías (CDES) de la siguiente manera:

- Facultad para consultar los resultados de las evaluaciones: por periodo evaluado, programa académico y por tutor. Para que pueda plantear nuevas y mejores estrategias para el siguiente periodo.
- Posibilidad de consultar indicadores como número de alumnos asignados, tipo de tutores (Profesor de Tiempo Completo, Profesor de Horario Libre), Sesiones concluidas (mostrando las evidencias de cada sesión), entre otros.
- Por otra parte, se considera como un recurso que facilita la adaptación del alumno al ambiente universitario, al contribuir en el desarrollo de sus habilidades para el estudio y el trabajo académico, así como para coadyuvar en la disminución de la deserción, reprobación y rezago estudiantil.

Hacia un Programa Institucional de Tutorías con Mayor Impacto

Partiendo de la finalidad que marca el Reglamento del Programa Institucional de Tutorías, que es colaborar en elevar la calidad de la educación del nivel medio superior y superior, con atención oportuna, personalizada, integral y humanista al estudiante, innovando estrategias para disminuir el riesgo de reprobación, rezago y deserción; fomentando la formación integral y el desarrollo de competencias, para su integración comprometida con su entorno. Es necesario identificar las posibles causas por las que se ve afectado el aprovechamiento escolar, así como diversas causas por las que un alumno decide desertar.

Por lo anterior es necesario trabajar con el instrumento que mide las variantes del aprovechamiento escolar, el cual se propone que sea aplicable al menos al 30 por ciento de tutorados de las diferentes escuelas que conforman la Universidad Autónoma de Tamaulipas, a través del Sistema Institucional de Tutorías. Así mismo, los alumnos que desertan de la institución, antes de que recojan sus documentos, se propone, que previamente respondan el instrumento que identifica las causas de deserción.

Así mismo, se observa la necesidad de una correlación entre el Programa Institucional de Tutorías y el Sistema de Trayectorias Académicas, para obtener información directa del aprovechamiento académico de cada uno de los alumnos inscritos en la Universidad Autónoma de Tamaulipas y de esta manera trazar estrategias más eficaces que coadyuven en la disminución los índices de deserción, reprobación y rezago escolar.

El Programa Institucional de Tutorías en el Mediano Plazo

En la enseñanza universitaria las estrategias de aprendizaje tienen un papel importante, ya que permite trazar un plan de acción de tal manera, que mejora el quehacer académico, por medio de las actividades educativas de prevención, optimización y recuperación (Freiberg, Ledesma y Fernández, 2017), dado que las necesidades de los alumnos son diferentes de acuerdo al avance en su carrera profesional y en beneficio del aprovechamiento académico de los alumnos, el Programa Institucional de Tutorías de la UAT se visualiza en tres momentos:

- Tutorías de Inducción
- Tutorías de Permanencia
- Tutorías de próximo Egreso

Por tal motivo, los tutores serán capacitados, especializándolos en unos de los antes mencionados momentos, que a continuación se detallan.

a) Tutorías de Inducción

En el momento en que el alumno ingresa a la universidad es importante ofrecerle la tutoría de inducción ya que se desarrollan una serie de cursos que apoyan en el fortalecimiento académico desde su ingreso, su permanencia en la universidad hasta su egreso de la misma. Dichos cursos permiten la reflexión sobre las grandes posibilidades que la tutoría ofrece a las instituciones de educación superior, pues si éstas conocen ampliamente a sus estudiantes, serán mejores las condiciones para diseñar e implementar estrategias de

atención, obtener mayores niveles en la calidad de la enseñanza, y será mayor la capacidad institucional para retener a los alumnos, y lograr así formar más y mejores profesionistas.

Con la tutoría de inducción se pretende:

- Orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes de nuevo ingreso.
- Apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje.
- Fomentar su rendimiento académico.

Dicho momento de la tutoría, se considera como un apoyo brindado a los alumnos que cursan de primero a tercer semestre, con la finalidad de orientarlos sobre aspectos del modelo educativo, el plan académico de la carrera que cursan, la normatividad de la escuela, los requisitos y opciones de titulación, y otras actividades complementarias.

b) Tutorías de Permanencia

Este momento de la tutoría tiene el propósito de atender a los alumnos de la universidad que cursan entre el cuarto y sexto semestre, se observa que los tutorados que están cursando los semestres en mención, tienen necesidades diferentes a los alumnos de los primeros semestres. Por lo que algunas de las temáticas de capacitaciones tanto para tutores como para tutorados están relacionadas con: autoestima, plan de vida y carrera, herramientas de estudio, entre otros. Algunas de las cuales son sugeridas por Castanyer (1996) y León (2009).

De igual forma, el servicio social y las prácticas profesionales que realizan los alumnos les brindan competencias que facilitarán su inserción en el campo laboral, además que en la actualidad las empresas prestan mucha atención en el currículum acerca de donde llevaron a cabo ambas obligaciones sociales, de los candidatos para un puesto. Por lo anterior se busca capacitar al tutor para que guíe adecuadamente al alumno, acerca de la mejor opción para realizar su servicio social y las prácticas profesionales.

Otro aspecto a tratar en la tutoría de permanencia es la movilidad estudiantil dado que el alumno de la UAT con el cincuenta por

ciento de créditos acreditados y con un promedio superior a 8.5 tiene la opción de solicitar una beca de movilidad en el interior y/o exterior del país. El movimiento de la gente a través de las fronteras nacionales e internacionales es quizás el aspecto más visible y ampliamente analizado. Ya sea que los estudiantes viajen para estudiar por un periodo o para tomar un programa completo de grado en otra universidad, o que los miembros de la academia realicen visitas al profesorado en cualquier parte o un intercambio interuniversitario de estudiantes dentro de un acuerdo de cooperación más amplio. La movilidad académica toma hoy una infinita variedad de formas y es un aspecto de la superación que ningún estudio puede ignorar. (ANUIES, 1999)

c) Tutorías de próximo Egreso

En la actualidad un porcentaje considerable de alumnos que cursan entre el séptimo y último semestre de su carrera, buscan entrar al campo laboral, ya que es su deseo poner en práctica lo que han aprendido en las aulas y al mismo tiempo contar con experiencia suficiente al momento de egresar de la escuela, esto consideran que los vuelve más competitivos en el mercado laboral.

Los universitarios que se encuentran en el proceso de búsqueda de empleo se enfrentan a un mercado laboral precarizado, contraído y muy competido. Para atender las demandas actuales del mercado laboral resulta necesario el desarrollo de competencias profesionales, habilidades prácticas para el trabajo (idiomas y uso de tecnología), disponibilidad para cambiar de residencia (derivado de la globalización de las organizaciones), fomentar la adquisición de experiencia a través de los programas de becarios, trainees (en entrenamiento o capacitación), prácticas profesionales, estancias profesionales, entre otras. (Sanabria, 2014)

Es por ello que, el Programa Institucional de Tutorías busca proporcionar a los alumnos la información necesaria para facilitar su inserción al campo laboral. Por tanto, se ofrecería una capacitación para que el alumno conozca los requisitos de titulación, aprenda cómo elaborar correctamente su currículum vitae y se prepare adecuadamente para presentarse a una entrevista laboral. Sin dejar de lado, la revisión de Kardex.

Por tanto, se requiere que el tutor cuente con una formación profesional relacionada con el programa educativo que cursan sus tutorados; además de un amplio conocimiento de la normatividad de la Universidad, así como el conocimiento de estrategias de estudio; además que se conduzca con asertividad, genere confianza con sus tutorados, así como conocer acerca de los convenios de movilidad estudiantil y ámbitos para desarrollar el servicio social y prácticas profesionales.

Para concluir

Es necesario que el Tutor cuente con amplia experiencia para crear una empatía con sus alumnos, reforzando sus valores y haga posible alcanzar su sueño que es el de obtener su título universitario por lo que se detectó como área de oportunidad impartir un Curso-Taller de Coaching Educativo por medio del cual se crearán las condiciones necesarias para que el alumno aprenda y crezca de manera integral, tomando en cuenta que el Coaching es el resultado de un proceso de aceleración en el desarrollo de habilidades y capacidades para alcanzar los resultados planificados. (Pereira, 2012).

Asimismo el coaching es un proceso continuo y no cualquier conversación o un hecho aislado. Es un enfoque de desarrollo humano y profesional con el objetivo de ayudar a los profesionales de cualquier área de operación para maximizar sus resultados basados en la optimización de los recursos técnicos y emocionales con los que cuenta (Pereira, 2012).

Por lo anterior es que se desarrollará un Programa de entrenamiento en Coaching Educativo para tutores, con la finalidad de que cuente con herramientas de estimulación, dinámicas, reflexivas y actividades especialmente programadas para crear entornos que permitan que el tutorado cuente con un crecimiento de desarrollo personal, auto motivación y auto liderazgo, además de hacerlos partícipes de forjar una sociedad con conciencia humanista, esfuerzo solidario, sentido de pertenencia e identidad universitaria.

Referencias Bibliográficas (1)

Aguirre, E., Herrera, B., Vargas, I., Ramírez, N., Aguilar, L., Aburto, M. y Guevara, R. (2017). La tutoría como proceso

- que fortalece el desarrollo y crecimiento personal del alumno. Investigación en Educación Médica. Recuperado el 18 de agosto de 2017 de http://ac.els-cdn.com/S2007505717301527/1-s2.0-S2007505717301527-main.pdf?_tid=e3492290-9c9a-11e7-9abf-00000aacb35f&acdnat=1505757651_ce99ff62447678463b5d595b37fc701d
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1999). Cooperación, movilidad estudiantil e intercambio académico. México: ANUIES.
- Díaz, J.; Bravo, G.; González, Y.; Hernández, E.; Menes, L.; Bratuet, Y.; (2012) El papel del tutor en la Educación Superior MediSur, vol. 10, núm. 2, pp. 90-94, Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos, Cuba. E-ISSN: 1727-897X
- Eaton, J. y Johnson, R. (2001). *Coaching Successfully*. Dorling Kindersley Limited.
- León, A.; Rodríguez, C.; Ferrel, F.; Ceballos, G. (2009). Asertividad y Autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de una Universidad Pública de la Ciudad de Santa Marta (Colombia), *Psicología desde el Caribe*, núm. 24, Universidad del Norte, ISSN 0123-417X
- Freiberg, A., Ledesma, R., & Fernández Liporace, M. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Psicología (02549247)*, 35(2), 535-573. doi:10.18800/psico.201702.006
- Lázaro, A. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria, *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, n° 1, Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense, Madrid
- Narro Robles, J. y Arredondo Galván, M. (2013). La tutoría un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*. México, D.F. XXXV, núm.141, IISUE-UNAM
- Obaya, A. y Vargas, Y. (2014). La tutoría en la educación superior. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pereira, Z. (2012). Disciplina comportamiento organizacional. *Coaching Ementori*. Unidad metropolitana de educación y cultura. UNIME.
- UAT (2015). Reglamento del Programa Institucional de Tutorías, D-RS-01-15-05, <http://www.uat.edu.mx/SG/Documents/2.%20Reglamentos/Reglamento%20del%20Programa%20Institucional%20de%20Tutorias.pdf>

PROGRAMA UNIVERSITARIO EMPRENDEDOR

Carlos Basilio Porras Villarreal
Rafael Alejandro Vaquera Salazar
Rodolfo Vargas Vázquez

Hablar de emprendedurismo, no es solo atender la demanda de desempleo, implica llevar a cabo otras acciones, como vincular la educación superior con el sector empresarial y sus mercados para dar respuesta al crecimiento económico y el desarrollo social, realizar proyectos que ofrezcan productos y servicios, acciones que recaen en aspectos de políticas atendidas a través de estrategias internacionales, nacionales, estatales e institucionales. Por ello, lograr el progreso económico y social ha sido una aspiración de las sociedades actuales; una forma de abordarlo es impulsando el aumento de la base empresarial, que es un problema complejo que se puede plantear desde varias dimensiones, como son la economía, la política y social (Cantón, García & González, 2014).

Como políticas internacionales el Centro de Desarrollo de la OCDE, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas (CEPAL) y el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF), mencionan que las competencias y el emprendimiento pueden empoderar a los jóvenes para desarrollar actividades económicas intensivas en conocimiento, estimular la productividad y transformar la política de la región, facilitando la transición de la escuela al mundo del trabajo y dándoles herramientas para construir el futuro al que aspiran (CAF, CEPAL & OCDE, 2016).

Por su parte el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, con su propuesta de fomento económico con el fin de crear un mayor número de empleos, desarrollar los sectores estratégicos del país y generar más competencia y dinamismo en la economía, busca incrementar la productividad de los sectores dinámicos de la economía mexicana de manera regional y sectorialmente

equilibrada. Para ello, se fortalecerá el mercado interno, se impulsará a los emprendedores, se fortalecerán las micro, pequeñas y medianas empresas, y se fomentará la economía social a través de un mejor acceso al financiamiento.

Atendiendo también el Plan Estatal de Desarrollo 2016-2022, se pretende procurar un entorno que habilite a las personas para el ejercicio de los derechos, que facilite y promueva una generación de nuevos emprendimientos. Así como impulsar y fomentar el emprendimiento y promover mecanismos de oportunidades para la inserción de los jóvenes en el campo laboral.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en su Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030, establece como resultado de una mayor cobertura se puede prever que en los próximos tres lustros se agudizarán los desequilibrios entre oferta y demanda de profesionales. Por lo que también plantea retos a las universidades y al sector económico del país para fortalecer los programas de vinculación con los sectores productivos y fomentar aquellas fuentes de trabajo que descansan en el emprendimiento, el talento y la innovación.

Es por ello que establecer una colaboración entre las Instituciones de Educación Superior y la iniciativa privada es una estrategia con miras al bienestar social, donde las empresas inviertan de su capital y las instituciones aporten profesionistas dotados en conocimientos y competencias para el desarrollo de proyectos que generen nuevos productos, procesos y servicios (Medina, 2015).

Es una tarea para las universidades atender a las políticas del orden nacional, estatal e institucional, de acuerdo a estrategias y acciones que de ellas emanan para lograr un objetivo en conjunto. Es así que en 2014 la administración rectoral impulsa el Programa Universitario Emprendedor a cargo de la Dirección de Apoyo y Servicios Estudiantiles perteneciente a la Secretaría Académica, atendiendo a las políticas del Plan de Desarrollo Institucional 2014-2017, en sus estrategias de estudiantes creativos, emprendedores y competitivos, con acciones de fomentar la creatividad del estudiante, promover la cultura, el desarrollo y talento innovador fomentando la curiosidad, espontaneidad, entusiasmo e interés, generar ideas originales y facilitar su incursión en el diseño de modelos, prototipos y productos patentables, así como impulsar

el espíritu emprendedor de los estudiantes con acciones de fomentar la cultura del emprendimiento para incursionar en el autoempleo y generar sus propias fuentes de trabajo, estimular el potencial emprendedor a través del desarrollo de competencias y habilidades para concebir, planear y poner en marcha proyectos empresariales exitosos, desarrollo del programa de emprendimiento y su incorporación a los planes y programas de estudio, impulsar redes nacionales e internacionales de emprendimiento fomentando el intercambio de experiencias. A grandes rasgos sin caer en la presunción se ha logrado atender a las políticas institucionales en cada tarea que de ella emana, para dar respuesta a los requerimientos e inquietudes no solo de nuestra universidad sino de sus estudiantes, docentes, administrativos y sociedad civil, quienes son los más beneficiados en llevar a cabo una idea de negocio.

También en sus ejes transversales busca democratizar la producción mediante la vinculación entre el sector educativo y el productivo, así, como la estimulación de la vocación emprendedora, de la generación, difusión y aplicación del conocimiento. Y apoyar a las mujeres para que tengan acceso a la educación y al trabajo (Universidad Autónoma de Tamaulipas, 2014).

La universidad que queremos trabaja por impulsar la creatividad, la innovación y el emprendimiento para facilitar la capacidad de empleo de sus egresados y generar progreso, competitividad y bienestar. (UAT, 2014). Aun con todo el esfuerzo realizado y los logros alcanzados la universidad tiene un camino largo por recorrer, al lograr que sus estudiantes tengan una asignatura de emprendedurismo dentro del plan de estudios, al inicio y al final de la licenciatura para lograr crear una cultura de emprender al momento de estudiar o a unos pasos de su egreso, dejando de lado el temor al fracaso de negocio o inseguridad que se vive en el país y el estado principalmente.

Otros de los logros alcanzados en el Programa Universitario Emprendedor durante esta administración es establecer una vinculación con representantes del sector académico, público y empresarial de la región, actividad que permitió concentrar una mesa de trabajo del ecosistema emprendedor de la región, llevada a cabo como prueba piloto en la zona centro para posteriormente expandirlo a las zonas norte y sur del estado donde tiene presencia la universidad.

Esta mesa de trabajo fue inicialmente integrada por los directores de facultad o unidad académica, representantes de la Secretaría de Economía, la Cámara Nacional de Comercio, Servicios y Turismo, la Confederación Patronal de la República Mexicana y un representante del Comité para el Desarrollo Sustentable de la Universidad. Actores que sin duda fomentan, promueven y apoyan al emprendedor atendiendo a las políticas antes mencionadas.

Es así que se inició en 2015 un proceso de diagnóstico curricular en cada una de las facultades en relación a las materias relacionadas a emprendimiento e innovación. Lo que permitió elaborar un modelo a modo de propuesta de una asignatura de emprendimiento para cada carrera, mismo que está sujeto a modificaciones, dado que es la Dirección de Diseño Curricular junto con cada academia de facultad quienes tienen la atribución de hacerlo. De igual forma, el Programa Universitario Emprendedor fue presentado a grupos de nuevo ingreso y de último año de cada facultad, en donde los alumnos y docentes correspondientes pudieron conocer los servicios que se ofrecen a la comunidad. Cabe hacer mención que la amplia mayoría de los participantes desconocían la existencia del área como una oficina que provee estos servicios a la comunidad universitaria y civil, por lo que se vuelve un espacio único en la región centro de Tamaulipas en donde interesados en emprender pueden recibir asesoría y capacitación para el desarrollo y ejecución de sus proyectos de emprendimiento social o empresarial.

Ciertamente, la creación de una nueva área funcional como el Programa Universitario Emprendedor genera expectativas y reacciones hacia el interior y exterior de la universidad, dado que en la mayoría de las ocasiones estas áreas atienden necesidades específicas que previamente no se habían identificado o bien que se habían identificado pero no se habían atendido. En este caso la mayoría de las reacciones fueron positivas hacia el interior y exterior de la universidad, al comprender la importancia de impulsar a los emprendedores y como ellos son vitales para la economía nacional, estatal y regional.

Una parte minoritaria de la población se mostró escéptica sobre los alcances que este Programa podría tener, dado que las condiciones de inseguridad pública, corrupción y penetración del crimen organizado en las estructuras públicas, son adversas para que un

emprendedor pueda iniciar una empresa o un proyecto de desarrollo comunitario (social). Ante ello, las condiciones del emprendedor pueden o no ser adversas, según nuestra posición como Programa Universitario Emprendedor y ello está en función a la aversión al riesgo que el mismo emprendedor tenga en su personalidad, debido a que existen emprendedores con poca aversión al riesgo que ejecutan proyectos altamente ambiciosos (con éxito o fracaso), mientras que otros, tienen una alta aversión pero generan condiciones u ofrecen apoyo para que el emprendedor de poca aversión pueda avanzar, es decir, se generan equipos de trabajo para alcanzar intereses en común, los cuales muchas veces son fuentes de ingresos económicos y generar huella en la comunidad en la que residen.

Por otra parte, uno de los principales problemas a los que se ha enfrentado el Programa, ha sido el acceso a fondos económicos, aun así, esto no ha sido un obstáculo ya que se cuenta con una red de organizaciones de la iniciativa privada y del gobierno, quienes apoyan con recursos para el desarrollo de proyectos de diversa índole.

Partiendo desde nuestros inicios, no se contaba con un espacio físico y equipamiento, debido a las limitaciones presupuestales para construir un nuevo edificio, se optó por solicitar un almacén para acondicionarlo como oficina, que poco a poco se fue remodelando, hasta quedar en condiciones funcionales. Como área emprendedora nos dimos a la tarea de rescatar equipos de cómputo y muebles de oficina en buenas condiciones, mismos que hoy se encuentran en el área dando servicio a la comunidad estudiantil y civil. Sin embargo, el acondicionamiento físico y tecnológico no era suficiente para generar las condiciones óptimas de fomento al emprendimiento, si bien fue un logro importante, esto fue solo el inicio para generar una revolución emprendedora en la región.

Para mejorar las condiciones antes mencionadas, se participó en el Programa de Fortalecimiento a la Calidad Educativa (PFCE), estableciendo dos metas de impacto para la atención a estudiantes, primero, buscando equipar un laboratorio experiencial para emprendedores y segundo desarrollar un modelo de incubación de empresas, proyecto que se autorizó en un 50%, siendo destinados los recursos a la compra de computadoras, equipo tecnológico, audiovisual, software de gestión y capacitación a emprendedores. Este también ha sido un logro importante ya que representa la conclusión

de la segunda parte del programa referente al acondicionamiento del espacio físico. Como tercera parte y tarea aún pendiente para el periodo 2017-2018, es el desarrollo de proyectos empresariales de alto impacto.

Actualmente, el área ofrece solamente capacitaciones a petición o bajo demanda, es decir, cuando se solicita un curso o taller por parte de una institución educativa, o bien cuando el usuario tiene un acercamiento con nosotros, es el momento en el cual se comienza a desarrollar material y se otorga la capacitación. No existen programas de formación con fechas y duraciones específicas en el año, así como tampoco módulos secuenciales que acrediten un diplomado o curso de especialidad. De igual forma, los reconocimientos otorgados en talleres y cursos son solamente avalados por la Universidad, no en base a una metodología documentada y probada en diversos espacios, o bien con el aval de otros organismos líderes en el tema (Global Entrepreneurship Monitor, Global Entrepreneurship Network, Babson College, entre otros). Es por ello que una tarea pendiente ha sido la certificación de nuestro modelo de apoyo al emprendedor e incubación empresarial, por entidades competentes en la materia, así como el desarrollo de programas formales de educación ejecutiva o continua, en donde los usuarios puedan inscribirse a precios preferenciales (si son miembros universitarios), descuentos a organizaciones (empresariales o sociales) o bien precios corrientes (si son clientes individuales).

Aunque se han generado redes de trabajo y colaboración, como la red del ecosistema emprendedor de Victoria, la red de docentes emprendedores de la UAT y el club de emprendedores (para alumnos), han permitido el flujo eficiente de información entre los participantes, no se ha logrado consolidar un cuerpo de trabajo para investigación en emprendimiento, que pueda generar artículos científicos, tesis, libros o bien reportes especializados. En México, la investigación en emprendimiento está creciendo pero sigue siendo incipiente, por lo que es un área de oportunidad para nuevos investigadores o académicos, dado que si su producción es de calidad, no solamente abordaría un tema de actualidad sino que sería citado ampliamente, a causa de no haber extensiva investigación del tema en el país; a ello se suma la importancia para la economía nacional de la investigación de la pequeña y mediana empresa como generadora de

desarrollo económico y social, y su contribución local en la dispersión del conocimiento y la tecnología (Acs, Braunerhjelm, Audretsch & Carlsson, 2009; Bucardo, Saavedra & Camarena, 2015; Décaro & Zarur, 2015).

Origen del Programa Universitario Emprendedor de la UAT y su camino a la vinculación internacional

La importancia de tener referentes en el ecosistema emprendedor para contrastar lo que estábamos identificando en nuestra Universidad, nos llevó a planear vínculos con instituciones académicas nacionales, así como organismos internacionales académicos y de innovación que sirvieran para orientarnos sobre las acciones que nos llevarán a estar en planos realistas en innovación y emprendimiento, así como líneas que llevan a cabo investigación con iniciativas de proyectos de alto impacto para la solución de situaciones territoriales y mundiales.

Como primera actividad del Programa, se asistió a la Semana Nacional del Emprendedor en noviembre del 2014, participación que nos llevó a ver las acciones del Gobierno Federal en pos del emprendimiento.

Es significativo mencionar el contacto establecido con las incubadoras de la Universidad Nacional Autónoma de México, que nos asesoran en como contemplar las necesidades a cubrir con un modelo de incubadora, misma que habían tenido asesoría del Instituto Politécnico Nacional (IPN) para homologar el modelo y áreas esenciales de operación.

Al contactarnos con la incubadora del IPN, con intención de concretar un convenio para el uso de su modelo emprendedor y asesoría para la implementación; por causas de índole fuera de nuestra competencia, no se logra esa vinculación, sin embargo nos muestran el modelo, mismo que fue base en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, lo que da pauta para ver que homologando el modelo, podremos interactuar en las dinámicas de proyectos emprendedores que compitan bajo bases sólidas.

Una vez bosquejado nuestro modelo de incubadora y determinando elementos esenciales de operación y asesoramiento a emprendedores, que permitieran cubrir necesidades, localizamos

elementos dentro de la universidad para implementar un modelo híbrido, que opera apoyándonos en nuestras diferentes facultades y unidades académicas, para que nos facilitaran asesores competentes en el tema para las asesorías de los emprendedores, siendo incluyentes con la sociedad.

Como vemos desde el inicio del programa, tuvimos la previsión de ir localizando referentes de calidad nacional e internacional, en este sentido, pertenecemos a Global Entrepreneurship Network (GEN), red de emprendimiento que está integrada por 165 países, siendo México socio fundador. Este organismo nos abre puertas para interactuar con Universidades que están en el ecosistema emprendedor internacional, donde hemos sido parte activa, al participar en foros, mesas de trabajo y conferencias, así como asesorando proyectos emprendedores de los universitarios, en base a las conferencias impartidas, sobre el modelo de emprendimiento que llevamos a cabo en la UAT. Por citar algunas instituciones en las que el área ha dado a conocer el programa, mencionamos a Ciputra Entrepreneurship Center, Centro de Emprendimiento Empresarial, Universitas Negeri, Universitas Yudharta Pasuruan, Maritime Research Yakarta Center, (Yakarta, Indonesia), Universitas Ciputra, (Surabaya, Indonesia), Bogor Agricultural University, Faculty of Agricultural Engineering and Technology, (Bogor, Indonesia), Arab Academy for Science, Technology & Maritime Transport, (Alejandría y el Cairo, Egipto), Smart Village Conference, (El Cairo, Egipto), Global Entrepreneurship Summit 2016, (Medellín, Colombia) y Global Entrepreneurship Summit 2017, (Johannesburgo, Sudáfrica). Lo que nos ha proporcionado una amplia red dentro del ecosistema emprendedor creando vinculaciones e infraestructura humana con la red de conferencistas, dejando puertas abiertas para recibirlos en nuestra Universidad, como apoyo por ser parte de la red en Global Entrepreneurship Network.

Referencias

- Acs, Z. J., Braunerhjelm, P., Audretsch, D. B., & Carlsson, B. (2009). The knowledge spillover theory of entrepreneurship. *Small Business Economics*, 32(1), 15–30. <https://doi.org/10.1007/s11187-008-9157-3>

- ANUIES. (2016). Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030. Recuperado a partir de <http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/PlanDesarrolloVision2030.pdf>
- Bucardo, M. A. A., Saavedra, M. L., & Camarena, M. E. (2015). Hacia una comprensión de los conceptos de emprendedores y empresarios. *Suma de Negocios*, 6(13), 98–107. <https://doi.org/10.1016/j.sumneg.2015.08.009>
- Cantón, L. C., García, A., & González, M. C. (2014). El Enfoque de Competencias para formar Emprendedores: Evaluación del modelo de la Universidad Autónoma de Yucatán, México (The role of competence focusing in entrepreneur shaping: Evaluating the University of Yucatan (Mexico) model). *TEC Empresarial*, 8(2), 29–40. <https://doi.org/10.18845/te.v8i2.1987>
- Décaro, L. A., & Zarur, J. E. (2015). Emprendedores potenciales entre los estudiantes del Centro Universitario UAEM Zumpango. En T. J. Hernández, Á. González, R. Estrada, & H. Moreno, *Cambios e innovación: una visión estratégica para el Desarrollo*. Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Gobierno de la Republica. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado a partir de <http://pnd.gob.mx/>
- Gobierno del Estado de Tamaulipas. (2017). *Plan Estatal de Desarrollo 2016-2022*. Recuperado a partir de <http://po.tamaulipas.gob.mx/wp-content/uploads/2017/03/cxlii-Ext.03-310317E.pdf>
- Medina, S. R. (2015). Innovación y emprendedurismo en la educación superior: formación para el futuro. *Emprendedores*. Recuperado a partir de http://emprendedores.unam.mx/articulo.php?id_articulo=268
- OCDE, CEPAL, & CAF. (2016). *Perspectivas económicas de América Latina 2017: Juventud, competencias y emprendimiento*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development. <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2017-es>
- Universidad Autónoma de Tamaulipas. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional*. Recuperado a partir de <http://sev.uat.edu.mx/pdi/PlanDesarrolloUat2014-2017.pdf>

INTERNACIONALIZACIÓN Y COLABORACIÓN ACADÉMICA

Modesto Robledo Robledo

Introducción

En las dos últimas décadas, los procesos de internacionalización⁹ y cooperación académica¹⁰ de la educación superior han jugado un papel significativo en las agendas universitarias mexicanas y latinoamericanas, particularmente por su influencia en la dirección de la educación y la sociedad.

Las instituciones de educación superior, tanto privadas como públicas con alcances locales, regionales e internacionales, son responsables de la definición de la política de relaciones interinstitucionales para la consolidación de procesos de movilidad nacional o internacional, firmas de protocolos de adhesión de acuerdos y convenios con instituciones de reconocido prestigio académico.

En este sentido, la internacionalización y la cooperación académica es considerada un proceso de vinculación estratégica con actores nacionales e internacionales que procuran un desarrollo relevante para el fortalecimiento de un modelo de universidad intercultural. Su práctica se promueve desde la solidaridad, el respeto

⁹ Knight (2011), define el término internacionalización como un proceso de integración de la dimensión internacional/intercultural a las funciones de docencia, investigación y extensión que desempeñan las instituciones de educación superior.

¹⁰ Según la Anuies (1999), la cooperación internacional ha sido definida como “un elemento estratégico para el fortalecimiento de las instituciones de educación superior mexicanas a través del aprovechamiento de las ventajas comparativas existentes en cada una de ellas”.

mutuo y el diálogo entre diversas culturas. La internacionalización está estrechamente ligada a la gestión de la cooperación y tiene características propias conforme al perfil particular de la Universidad.

La Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), promueve acciones y decisiones en correspondencia con una política de internacionalización que ha sido redefinida desde Enero de 2014, cuando inicia el periodo rectoral de C.P. Enrique C. Etienne Pérez del Río; cuyo propósito ha sido la promoción del carácter nacional e internacional de las actividades académicas, siendo un estímulo para que los docentes, investigadores y estudiantes conozcan otras sociedades, incrementen su capacidad de integración en un entorno multicultural y contribuyan como ciudadanos con pensamiento internacional a la solución de problemas regionales, nacionales y locales.

En el presente capítulo se realiza una reflexión sobre los procesos de internacionalización y colaboración académica desarrollados por la UAT desde el año 2014-2017, destacando el papel de la Dirección de Internacionalización y Colaboración Académica, como unidad administrativa responsable de la ejecución de la política de internacionalización de la UAT, resultados e impactos académicos de los programas de movilidad nacional e internacional y los desafíos que se plantea la política de internacionalización de la UAT.

1. Dirección de Internacionalización y Colaboración Académica

En el año 2014, el nombre de la Dirección de Intercambio Académico cambia a Dirección de Internacionalización y Colaboración Académica, es la Unidad Administrativa encargada de gestionar las relaciones internacionales y nacionales en la UAT, con la finalidad de incorporar una diversidad de actividades de interacción académica entre instituciones educativas de distintos países, que van más allá de la movilidad de docentes, investigadores y estudiantes; esta instancia lleva a cabo gran parte de la gestión de la información correspondiente a programas de cooperación para estudiantes de pregrado, posgrado y profesores-investigadores de la universidad.

Entre las actividades que ésta dependencia desarrolla se encuentran: a) gestión de los programas de movilidad nacional e internacional para docentes, investigadores y estudiantes; b) establecimiento de convenios con distintas instituciones extranjeras y organismos nacionales para la ejecución de programas de formación y actualización; c) conformación de redes científicas y d) organización de eventos científicos y académicos.

Si bien son acciones que desde su conformación como Dirección viene desarrollando, se logran establecer lineamientos para la gestión en el Plan de Desarrollo Estratégico de la UAT, periodo académico 2014-2017, en el cual se determinó como ejes de acción para el desarrollo de la internacionalización de la UAT, los siguientes: a) Incorporación de las funciones sustantivas de la universidad la dimensión internacional, con el propósito de que los egresados se incorporen, desempeñen y se adapten con mayor facilidad a la globalidad laboral actual; b) Inclusión de la perspectiva internacional en los contenidos de cursos de capacitación, talleres, diplomados y programas de especialización; c) promoción de la titulación bilateral y multilateral, así como la acreditación internacional de los programas educativos de licenciatura y de posgrado y d) implantación de los programas de prácticas profesionales internacionales, con el propósito de que los egresados se desenvuelvan con mayor facilidad en el mercado global laboral. Son aspectos que definen las vinculaciones de las relaciones interinstitucionales de la UAT con otras universidades.

Desde el año 2014, se han celebrado convenios y firmas de acuerdos con instituciones universitarias, organismos de la administración pública así como el sector empresarial, con la finalidad de buscar intercambios académicos que generen desarrollo en nuestro país, de igual manera en los últimos años se ha producido una redefinición de la política internacionalización de la UAT, que define un carácter innovador al incorporar convenios generales y

específicos, con instituciones homologas extranjeras, con el propósito establecer relaciones de cooperación y promover un desarrollo académico y científico de las instituciones involucradas bajo un áreas de interés mutuo.

La Dirección de Internacionalización y Colaboración Académica, ha firmado desde el año 2014 aproximadamente sesenta y cuatro (64) convenios marcos y específicos, algunos están activos otros concluidos; los mismos han sido propuestos por las distintas dependencias, facultades y núcleos, que abarcan todas las áreas del conocimiento de la UAT.

2. Resultados e impactos académicos de los programas de colaboración y movilidad nacional e internacional

La política de internacionalización ha logrado consolidar una variedad de programas de movilidad con la finalidad de incidir en el desarrollo curricular y en los procesos de formación de docentes, investigadores, estudiantes y personal administrativo de la UAT. Como resultado académico se expondrán los programas de carácter nacional o internacional más significativos del periodo 2014-2017, entre los que se encuentran:

Programa Espacio Común de Educación Superior (ECOES)

En el año 2004, por iniciativa de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se propuso al Instituto Politécnico Nacional (IPN) y a la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la creación de un programa de movilidad Nacional denominado Programa Espacio Común de Educación Superior (ECOES) en México, con el propósito de enriquecer la formación de los profesionales latinoamericanos e iberoamericanos, entendiendo a la educación como un bien público. El 26 de octubre de 2006, se incorpora a la UAT, con el propósito de fortalecer y elevar los niveles de calidad de los alumnos en las diversas disciplinas que oferta la esta máxima casa de estudios.

En el año 2014, se renovó el convenio firmado por el C.P. Enrique C. Etienne Pérez del Río, para darle continuidad a la participación de los estudiantes en procesos de movilidad; se obtuvieron varias ofertas educativas en diferentes universidades del país para la conformación de redes científicas, el fortalecimiento de proyectos y programas de investigación.

Consortio de Universidades Mexicanas (CUMEX)

En el año de 2005, se crea el Consorcio de Universidades Mexicanas, CUMEX, con la finalidad de establecer una red efectiva de colaboración académica estudiantil entre universidades mexicanas; la misma actualmente está integrada por treinta (30) universidades, entre ellas la UAT; el mismo le ha permitido una movilidad estudiantil significativa para la universidad.

Este programa nacional de Movilidad Estudiantil de México (CUMEX), está acreditado por los Comités Inter Institucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) cuyo objetivo es la evaluación interinstitucional, realizada por pares académicos, de los programas educativos (Técnico, Superior Universitario o Profesional Asociado, Licenciatura y Posgrado) y de las funciones de las instituciones de educación superior (Administración y Gestión Institucional, y Difusión, Vinculación y Extensión de la Cultura).

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)

En esta asociación participan 80 universidades integradas en el Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines CUPIA, para trabajar de manera conjunta en temas como la cobertura, la calidad educativa, movilidad académica nacional e internacional, además de temas de financiamiento y el impulso de redes colaborativas.

La UAT ha desempeñado un importante papel mediante la adhesión al programa PUENTES, diseñado por la ANUIES con el respaldo de la SEP y Relaciones Exteriores; se ha logrado que jóvenes mexicanos radicados en Estados Unidos concluir sus estudios superiores en correspondencias con las políticas migratorias de ese

país; igualmente se ha permitido la movilidad a estudiantes de cursar un semestre fuera del estado con una universidad receptora sin perder los derechos como estudiante, se han enviado por la UAT a veintidós (22) alumnos y recibiendo a diecisiete (17) hasta el mes de Junio del 2017.

En resumen los programas ECOES, CUMEX y ANUIES son redes de intercambio en los que se interactúa con otras instituciones para la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores en periodos semestrales, estancias de investigación entre otras y, su cobertura puede ser nacional, regional o individual, hasta la fecha se registran estadísticas bien importante en cuanto al número de participantes y se cuenta desde el año 2014 con la participación de 300 alumnos, investigadores y docentes a diferentes instituciones de educación superior en el país que han tenido participación en universidades tales como la Universidad Nacional Autónoma de Nuevo León, la Universidad Autónoma de Guadalajara y Universidad del Estado de Puebla, por nombrar algunas.

Los procesos de movilidad de docentes-investigadores, ha sido relevante para la consolidación de la docencia y la investigación en la UAT. Por una parte, profesores invitados han contribuido de manera valiosa a la formación del profesorado de la universidad. Por ejemplo, las licenciaturas y las maestrías, han procurado un desarrollo con identidad y docencia universitaria, mediante las mismas los profesores y estudiantes compartieron experiencias y conocimientos en temáticas especializadas con los estudiantes de dichos cursos, que incluyen docentes de distintas carreras y recintos de la Universidad.

***Programa Interinstitucional para el Fortalecimiento de la Investigación y el Posgrado del Pacífico (DELFIN)*¹¹**

El Plan de Desarrollo Institucional PDI 2014-2017, en sus líneas de acción, propone alentar la participación de estudiantes en programas de movilidad nacional e internacional, con el propósito de

¹¹ El programa Delfín está integrado por 104 instituciones de educación superior, de 25 entidades federativas de la República Mexicana; 57 de Colombia, 1 de Costa Rica a nivel nacional e internacional. Se han movilizado alrededor de 35,500 estudiantes de todas las sedes del conocimiento, estimando que un gran

que realicen prácticas profesionales, estancias académicas, estudios de investigación, cursos, asignaturas con reconocimiento y acreditación de las instituciones participantes.

En el año 2014, se apoya la participación de los estudiantes de la UAT al programa de movilidad, cuyo objetivo fundamental, es promover la formación de capital intelectual de alto nivel académico que en el futuro contribuya en el desarrollo regional, nacional e internacional. Este programa fomenta la participación de jóvenes con talento y vocación para la ciencia y la tecnología, lo que les permite integrarse a programas de posgrado del país y del extranjero.

A partir del año 2014 la Universidad Autónoma de Tamaulipas inicia la participación en el Programa Delfín, con tres (3) Unidades Académicas y dos (2) Facultades, las cuales son: Facultad de Ingeniería y Ciencias, Facultad de Medicina e Ingeniería en Sistemas Computacionales, Unidad Académica de Derecho y Ciencias Sociales, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades, participando en la primera convocatoria treinta y cuatro (34) estudiantes, dieciocho (18) hombres y dieciséis (16) mujeres. Las áreas en las que participaron los alumnos: Medicina y Salud, diecinueve (19) Sociales y Económicas, diez (10) en Biotecnología y Ciencias Agropecuarias, una (1) en Humanidades y Ciencias de la Conducta y tres (3) en Ingeniería e Industria.

En el año 2015, los alumnos que participaron fueron veintisiete (27) de ocho (8) Unidades Académicas, incorporándose a la convocatoria la Facultad de Enfermería-Tampico, distribuidas por áreas temática en: Medicina y Salud seis (6) alumnos, Humanidades y Ciencias de la Conducta ocho (8) alumnos, Sociales y Económicas siete (7) alumnos, Biotecnología un (1) alumno, Ingeniería e Industria, dando un total de veintidós (22) alumnos que participaron.

En el año 2016, participaron un total de cuarenta y uno (41) alumnos, siendo estos diecisiete (17) hombres y veinticuatro (24) mujeres, incorporándose a la convocatoria a Unidad Académica Multidisciplinaria Río Bravo, con tres (3) solicitudes, y la Unidad Académica Multidisciplinaria Reynosa Aztlán con tres (3) solicitudes

porcentaje de los participantes en el programa ya están realizando estudios de posgrado en el país y el extranjero.

dando un total de diez (10) Unidades Académicas y/o Facultades participantes durante ese año.

Es durante el año 2017, a través del Programa, PROFOCIE, una gran cantidad de alumnos solicita participación, a fin de buscar apoyos en el Programa Delfín, aceptándose un total de ciento treinta y cuatro (134) alumnos, donde es relevante la participación del sexo femenino con un total de ochenta y ocho (88) mujeres y cuarenta y seis (46) hombres, participaron un total de quince (15) Facultades o Unidades Académicas, siendo las áreas de Biología y Química con tres (3) alumnos, Medicina y Salud veintinueve (29) alumnos, Humanidades y Ciencias de la Conducta sesenta y tres (63) alumnos, Sociales y Económicas veinte (20) alumnos, Biotecnología y Ciencias Agropecuarias siete (7) alumnos, en Ingeniería e Industria doce (12) alumnos.

Programa colaborativo de aprendizaje internacional en línea SUNY-COIL

El programa colaborativo de aprendizaje internacional en línea, (Colaborative Online International Learning, COIL)¹², se inició en enero de 2017, este innovador proyecto se desarrolló conjuntamente con la Universidad del Estado de Nueva York (SUNY), tiene como propósito promover la colaboración y enseñanza virtual, así como la interacción entre los estudiantes de ambas instituciones. Los alumnos que participaron tuvieron la oportunidad de recibir una clase por parte de un profesor estadounidense, así como de realizar trabajos conjuntos con sus compañeros de la universidad extranjera; los cursos son impartidos en idioma inglés, facilitando una formación estudiantil con habilidades lingüísticas.

Este programa es un claro ejemplo de las nuevas tendencias en los procesos de internacionalización en casa ¹³o internacionalización

¹² Este programa se ha desarrollado bajo un enfoque que permite crear competencias multiculturales del alumno, a través de ambientes de aprendizaje que vincula a universidades en diferentes países.

¹³ Según Wachter (2003), el término “internacionalización en casa” ha sido desarrollado para atraer la atención a aquellos aspectos de internacionalización que se desarrollan en un campus de la institución, en el cual se incorporan

virtual, que dan cuenta de un proceso de desarrollo del curriculum, convirtiéndose en una valiosa herramienta para las universidades mexicanas, mediante la exploración de formas diversas de intercambio. Esta modalidad se apoya en las herramientas tecnológicas y permite el intercambio a través de espacios virtuales de enseñanza-aprendizaje que admiten llevar a cabo la internacionalización en casa.

La incorporación en este proyecto da cuenta de la consolidación de redes de colaboración con las instituciones que forman parte del gran sistema educativo de la Universidad de Nueva York, por lo cual se ha obtenido la participación de 40 catedráticos con un nivel avanzado de inglés y competencia en tecnología educativa para la impartición en inglés de una materia del núcleo de formación básica universitaria y de formación disciplinaria.

Programa de capacitación intensiva del idioma inglés proyecta 100,000

El programa Proyecta 100,000, tiene como objetivo fundamental incrementar la movilidad estudiantil entre los Estados Unidos de América y México. Dichos esfuerzos han surgido de la necesidad de consolidar el intercambio académico entre ambas naciones, este programa comenzó a implementarse en el año 2014 en el marco del Foro Bilateral de Educación Superior, Investigación e Innovación (FOBESII), durante las administraciones del Presidente estadounidense Barack Obama y el actual presidente de México Enrique Peña Nieto, el objetivo principal que se ha planteado es enviar a unos 100,000 estudiantes para el año 2018.

La UAT, ha participado activamente desde el lanzamiento de este programa sin precedentes en el país, se han enviado docentes y alumnos a capacitarse a institutos de gran nivel en la enseñanza del idioma inglés. Un total de cuarenta y cuatro (44) alumnos y docentes fueron beneficiados en 2014. En el 2015, se enviaron veinticuatro (24) alumnos y se incorporó Canadá al programa, beneficiando a seis (6) alumnos. En el año 2016 se obtuvo un total de veintitrés (23)

alumnos formados en el idioma inglés y en año 2017 se enviaron a cuatro (4) alumnos a Estados Unidos de América y tres (3) alumnos a Canadá para sus procesos de formación.

Programa Alianza Pacífico

El programa de Alianza Pacífico de la UAT¹⁴, cuenta con una plataforma de movilidad estudiantil y académica, es uno de los proyectos más consolidados, su objetivo es la formación de capital humano de alto nivel a través de la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores a Instituciones de Educación Superior de los cuatro países que forman parte del Programa (Chile, Colombia, México y Perú). Más de mil doscientos (1200), estudiantes han sido becarios de la plataforma y han expandido sus horizontes y redes de conocimiento a través de la movilidad estudiantil, lo cual se ha logrado un impulso del crecimiento y desarrollo económico de las economías y de sus integrantes.

Las opciones de movilidad son para estudiantes de pregrado y postgrado, docentes investigadores, en las siguientes áreas de conocimiento tales como: Administración Pública, Ciencias Políticas, Comercio Internacional, Economía, Finanzas, Ingenierías, Innovación, Ciencia y Tecnología, Medio ambiente y Cambio Climático, Negocios y Relaciones Internacionales y Turismo.

En este periodo rectoral se han conseguido importantes beneficios como resultado de las ventajas que proporciona este programa a los participantes, aunado a la ausencia de gastos adicionales para la universidad; se resalta el impacto mediante el otorgamiento de dieciséis (16) becas para realizar movilidad tanto “entrante” como “saliente” a los estudiantes de la UAT, distribuidos de la siguiente manera: entrante: un (1) alumno Chileno, un (1) profesor y un (1) alumno Peruano. Saliente: cuatro (4) alumnos a Chile, ocho (8) alumnos a Perú y un (1) alumno a Colombia.

Estas cifras pueden ser insignificantes si lo vemos desde el espectro total de posibilidades, en razón que este programa participan

¹⁴ Construir, de manera participativa y consensuada, un área de integración profunda para avanzar progresivamente hacia la libre circulación de bienes, servicios, capitales, personas y economía.

doscientas trece (213) instituciones de educación superior a nivel nacional y ciento sesenta y seis (176) distribuidas entre los otros tres (3) países miembros, sin embargo muchas de ellas no han recibido ninguna beca desde su incorporación en el año 2013, cuando inició el programa.

Participación e Intercambios Académicos en América Latina

Los programas que se desarrollan particularmente con estos países son: a) el Programa Movilidad Académica Colombia México (MACMEX), que surgió en el marco del Convenio Específico de Cooperación Interinstitucional de Movilidad Académica Colombia – México (MACMEX) celebrado entre la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), con el objetivo de promover el intercambio de estudiantes de licenciatura y posgrado con reconocimiento de estudios entre instituciones de educación superior colombianas y mexicanas adscritas al programa y b) El programa BRAMEX comprende la movilidad de estudiantes Brasil – México, en el marco de un convenio específico celebrado entre la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de la República Mexicana y el Grupo COIMBRA de Universidades Brasileñas (GCUB)

Diplomados de Cooperación Internacional y Alianzas Estratégicas

Las alianzas estratégicas se pueden considerar como un instrumento para impulsar la internacionalización de la educación superior, como una forma de desarrollar una cooperación más estrecha bilateral, trilateral o multilateral con propósitos definidos de llevar a cabo el desarrollo de proyectos conjuntos de colaboración, movilidad de estudiantes y profesores, desarrollo curricular los cuales ponen en marcha iniciativas que se basan en distintos aspectos y fortalezas de cada institución.

Por lo anterior, en el marco de un convenio de colaboración académica con el Colegio de las Américas (COLAM) de la Organización Universitaria Interamericana (OUI), organismo reconocido internacionalmente por su contribución a la creación de

espacios comunes de la Educación Superior en las Américas, cuenta con una amplia gama de expertos para implementar estrategias innovadoras para enfrentar los avances y los desafíos sectoriales.

En el contexto de este convenio se capacitó al personal que integra la Dirección de Internacionalización y Colaboración Académica y un representante de cada una de las Facultades y Unidades Académicas de la UAT, con la finalidad de lograr una mayor profesionalización en los procesos de gestión, de manera conjunta logrando la interacción entre los actores gestores facultad-rectoría lo que permitió eficientar la red de pares de internacionalización con un primer Diplomado en Internacionalización de la Educación Superior y en una segunda etapa se contempló la necesidad de un Diplomado en Formación y Profesionalización de los Gestores Universitarios en Internacionalización, la finalidad de estos estudios ha sido dotar a los pares académicos de conocimientos sobre profesionalización, educación superior e internacionalización; el producto de estos procesos de formación es la formulación de proyectos conjuntos.

Estos diplomados han facilitado el intercambio entre pares y actores de la internacionalización de la educación superior, se obtuvieron treinta y cinco (35) participantes en total, quince (15) conformados por el Staff de la Dirección de Internacionalización y Colaboración Académica y un (1) integrante de cada una de las facultades o unidades académicas de la UAT, se lograron establecer redes de contactos y Networking (Colam).

Igualmente se ha logrado desarrollar el Diplomado Universitario Internacional en Emprendimiento, en el mismo participaron la Universidad de Burgos, España; Universidad del Zulia, Venezuela; Universidad de Antioquia, Colombia y Universidad Autónoma de Tamaulipas, México, se propusieron herramientas innovadoras basadas en la educación a distancia, necesarias para el estímulo de habilidades en emprendimiento al personal docente, administrativo y estudiantil de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT, 2016), este diplomado incluyó los componentes de plataforma educativa virtual, videoconferencia, registro automatizado, página web y correo electrónico institucional, biblioteca virtual y portal de investigación.

No solamente se planteó capacitar a los docentes y administrativos de la institución, es importante destacar que se inculcó la mentalidad emprendedora a las nuevas generaciones

debido a que los principales impulsores y responsables del desarrollo de las competencias de los estudiantes de nuestra institución son los docentes. Así mismo a partir de octubre de este año se pretende abrir una nueva corte del Diplomado Universitario Internacional en Emprendimiento estudiantil, enfocado a la formación de estudiantes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Otros de los programas de diplomado que se destaca es el programa MEXFITEC, el mismo tiene por objetivo promover proyectos de coparticipación bilateral para la formación de ingenieros a través de intercambios bilaterales de estudiantes y profesores; estos últimos estarían abocados a la realización de estudios comparativos y evaluación de los planes de estudio y métodos de enseñanza del campo de las ingenierías, en ambos países.

3. Desafíos para la movilidad académica en la Universidad Autónoma de Tamaulipas: Trazando rutas hacia una Universidad de lo posible

En los actuales momentos los procesos de internacionalización y movilidad académica en la UAT, destacan dos desafíos importante, en primer lugar está el propiciar espacios de discusión que permitan aunar criterios entre las Facultades y las Unidades Académicas, para la incorporación de una estructura académica, que permita el desarrollo curricular y normativa, que facilite el reconocimiento de trayectos de formación que se generan en el marco de la cooperación internacional, con el mismo darle seguimiento a los procesos de formación que obtienen los docentes investigadores y los estudiantes.

El segundo desafío, está orientado sobre la búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento para los programas de movilidad, debido a que los financiamientos existentes y el presupuesto destinado a relaciones internacionales, en algunos casos se restringen la posibilidad de la participación de docentes, investigadores y estudiantes a eventos científicos y a los procesos de formación.

En este sentido, se observan dos cuestiones relacionadas con los retos de asumir una política de internacionalización que abarque a todos los sectores universitarios, que sea integradora y plural, una está asociada con la información que debe fluir entre los que participan en las relaciones de cooperación y fortalecimiento de la política de

internacionalización y la segunda, las condiciones administrativas, que se traduzcan en apoyo de las tecnologías de información y comunicación que establezca la universidad para la eficiencia de una política de internacionalización integradora.

Se intenta que los programas de movilidad nacional e internacional los docentes, investigadores y estudiantes tengan la posibilidad de llevar los procesos de movilidad académica por medio de redes con las diferentes universidades del mundo, esto con el propósito de cursar materias con reconocimiento y acreditación, a su vez pueden realizar estancias de investigación y prácticas pre-profesionales.

La UAT cuenta con la posibilidad de enfrentar estos desafíos, su mayor potencial es poseer un talento humano capaz de generar e impulsar un conocimiento científico académico interpretados desde las tendencias mundiales y las necesidades de nuestro país México. Es urgente la creación de nuevas estructuras y estrategias para la configuración de relaciones internacionales, que fortalezcan la capacidad de generación de soluciones desde la UAT hacia los sectores socioproductivos del estado de Tamaulipas y México.

Bibliografía

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1999). <http://www.anuies.mx/>. Fecha de consulta: Agosto 2017.
- Dirección de Internacionalización y Colaboración Académica (2010) Desarrollo del Programa Delfín, durante los años 2010-2017. Mimeo.
- Estatutos, Comités Inter Institucionales para la Evaluación de la Educación Superior A.C. (CIIEES) Capítulo II. Objeto general, fines y funciones, Artículo Quinto pag 5. Noviembre 2014.
- <http://coil.suny.edu/page/about-coil-0>. Consultado el 10 de julio de 2017
- http://www.iesalc.unesco.org/ve/dmdocuments/articulo-lopezsegrera_obsamac.pdf
- Knight, J. (2011). Internationalization: a decade of changes and challenges. *International Higher Education*(50), 6-7.
- López Segre, Francisco. La internacionalización de la educación superior: visiones retrospectivas y prospectivas. 17 de septiembre 2012. Consulta web (2-11-2015)

- Wachter, B. (2003). An introduction: Internationalization at home in context. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 5-11.
- Wachter, B. (2003). An introduction: Internationalization at home in context. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 5-11.
- Warner, G. (1992). Internationalization Models and the Role of the University, *International Education Magazine*, 1992, p1

EL SISTEMA DE UNIDADES DE EDUCACIÓN PERMANENTE Y EL ACERCAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD A LA COMUNIDAD... UNA NUEVA MIRADA

Juan José González Cabriales

Resumen

Hace 15 años la Universidad Autónoma de Tamaulipas implementó un Sistema de Unidades de Educación a Distancia (UNAED), ubicadas en lugares alejados de los campus universitarios, para ofrecer, con un relativo éxito, programas de Profesional Asociado y Maestría. A partir del año 2014 con una reforma al sistema de gestión universitaria, esas unidades se convirtieron en Educación Permanente (UNAEP), para atender demandas específicas de las comunidades del estado. El documento explica la transición de educación a distancia hacia educación permanente, desde una perspectiva teórica que justifica esta innovación. La primera sección bosqueja algunas observaciones del contexto, posteriormente explora la dimensión del cambio, para terminar con una reflexión final para orientar posteriores recomendaciones.

Abstract

Since 15 years ago the Universidad Autónoma de Tamaulipas implemented a System of Units for Distance Education (UNAED), located in towns which are far from the university campus, to offer, with a relative success two year programs of professional associate and a Masters degree. In 2014, with a reform of the university management system, these units are converted into Permanent Education, to cope with specific demands of state communities. The

paper explains the transition from distance to permanent education, from a theoretical perspective that justifies this innovation. First section depicts some contextual remarks, and then it explores the scope of the change to end up with a final reflection to orient further suggestions.

I. Introducción

En el año de 2014 se crearon alternativas respecto de la forma en que la Universidad Autónoma de Tamaulipas puede ser capaz de establecer nuevas y mejores interacciones con su entorno, para tratar de apoyar en lo que corresponde, al desarrollo del estado y además promover un mayor compromiso social.

Se trató de establecer la manera en que la Universidad Autónoma de Tamaulipas acerca a la comunidad tamaulipeca saberes, cultura y conocimientos, tanto formales, pero también no formales, e incluso informales, aprovechando los espacios físicos y las tecnologías para la información y la comunicación (TIC) a fin de lograr la penetración a la comunidad. Además de promover procesos de certificación de competencias laborales mediante el reconocimiento por parte del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) con énfasis en las competencias docentes.

La manera en que el Sistema de Educación Permanente aborda los acercamientos a las distintas comunidades en las áreas de influencia de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, aprovechando tanto los recursos presenciales como los que las TIC ofrecen desde hace más de un par de décadas, ha sido un desarrollo paulatino de los últimos cuatro años.

En el desarrollo de esta descripción iremos destacando las características del mencionado sistema de educación permanente, su distribución en la geografía estatal y los compromisos que va adquiriendo conforme logra penetrar en las comunidades.

Siempre en la consideración de que el acceso a las TIC lo permitan pues la infraestructura y soporte llegan hasta donde el desarrollo comunitario y social lo hacen posible, sobre el entendido de la diferenciación social que las distancias en ocasiones marcan. Esto es, a mayor distancia de polos de desarrollo, mayor problema en el aprovechamiento de las ventajas de acceso a las redes.

Otra consideración tiene que ver con la capacidad de gestión con los actores comunitarios, que pueden incluir a las autoridades civiles, asociaciones, patronatos y comunidad en general, a quienes los servicios por parte de la Universidad Autónoma de Tamaulipas puedan estar dirigiéndose. Aquí hablamos de capacidades y habilidades.

En este sentido cobra relevancia la participación del sistema UNAEP en la atención de diversos cursos, talleres y actualizaciones con el concurso de instancias de los tres niveles de gobierno, así como de la población abierta que se ve beneficiada por estas actividades; destacar el tema de la transferencia tecnológica que se ha propuesto en dos áreas particulares: horticultura y acuacultura.

II. Contexto

El desarrollo de la descripción sobre el acercamiento a la comunidad por parte de la Universidad Autónoma de Tamaulipas que abordamos, se refiere a los espacios en donde la universidad tiene presencia actualmente, fuera de sus campus principales que se localizan en los municipios con mayor desarrollo socioeconómico y demográfico; como los centros universitarios de Tampico, Ciudad Victoria, Nuevo Laredo, Matamoros y Reynosa.

A principios del S XXI, se generan en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, mediante gestiones con los gobiernos estatal y municipal, sitios de educación a distancia, denominados Unidades Académicas de Educación a Distancia que se ubicaron en localidades o municipios en que no había presencia de la universidad pública estatal para satisfacer demandas sensibles de la comunidad.

A saber estas localidades se ubican a lo largo y ancho de la geografía estatal, teniendo entonces que en el norte se localizan tres, Camargo, Valle Hermoso y San Fernando; en el centro hay dos, Jiménez y Soto la Marina y finalmente hacia el sur otras dos, Estación Manuel y Tula. Con este esfuerzo y el uso de la videoconferencia como estrategia didáctica principal, se logró atender necesidades por formación universitaria y ampliar cobertura. De hecho, por ciclo lectivo se atendieron un promedio de 275 estudiantes en programa educativos de Profesional Asociado.

Cada una de las siete unidades académicas referidas cuenta con espacios físicos consistentes de cuatro aulas con equipamiento en

TIC, biblioteca, sala de juntas, cafetería y estacionamiento, además de la instalación de un equipo de videoconferencia bidireccional. Actualmente y derivado de participación en proyectos de fortalecimiento a la calidad de la educación (PFC) se han mejorado las instalaciones tanto en infraestructura física como tecnológica y material.

Es en esos siete sitios que, a partir del año de 2014 con el apoyo del rector en turno, C.P. Enrique Etienne Pérez del Río, se propone bajo la denominación de Unidades Académicas de Educación Permanente, una oferta de cursos, talleres, conferencias de divulgación científica, cultural o informativa, además de diplomados y transferencia de saberes, extensión cultural y/o social. Lo anterior con alianzas estratégicas de la institución universitaria, con los tres niveles de gobierno, además de aprovechar al máximo los recursos instalados.

III. Marco teórico referencial

La educación permanente ha sido un tema recurrente dentro de los temas de educación superior en los últimos 40 años. Con enfoques distintos, en países con diferente situación sociopolítica además con resultados diferenciados.

En nuestro país, este concepto aún se mantiene en fase de despegue y en nuestro estado, se convierte en una demanda social por más y mejor educación permanente. Hoy en día se ha revalorizado este concepto y ampliado en cuanto a grupos de edad diversos. (Tünnerman B, 2010)

La Declaración de Halifax (1991) estableció el rol de la responsabilidad social, como auxiliar en la definición de políticas y acciones de desarrollo actual y futuro, de acuerdo a formas sostenibles y equitativas para alcanzar un mundo seguro y civilizado ambientalmente hablando. En fin que la tarea de la Universidad consiste en crear el futuro (Whitehead, 1965)

Siguiendo a Benavides (G., 2015) una educación permanente es la construcción continua de la persona humana, su saber y aptitudes además de capacidad de juicio y decisión; además de ser una práctica al tratarse de una experiencia única e intransferible en la que la persona construye saberes, adquiere nuevas competencias, mejora

desempeños sociales, enriquece sus relaciones con los demás, su entorno y consigo misma.

Más allá de esta aproximación tenemos que de acuerdo al informe de la UNESCO (Delors, 1996) la orientación de esta práctica puede dirigirse hacia los cuatro ejes (pilares de la educación) planteados en el informe:

- aprender a aprender,
- aprender a hacer,
- aprender a ser
- aprender a convivir.

Según Pérez Rojas (Abel, 2013) la educación permanente es una visión filosófica de la vida tendiente a desarrollar movimientos de formación individuales y colectivos liberadores y se sustenta en el principio de educabilidad en el hombre. Da soporte a los tres tipos de educación, a saber formal, no formal e informal para dar sentido a interconexiones entre esos tipos de educación que pueden hacerlos ver desorganizados e incoherentes.

Ya desde la Conferencia Internacional de Hamburgo (1997) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), y los albores del siglo XXI se plantea el reconocimiento del derecho a la educación y el derecho a aprender durante toda la vida como una necesidad; como el derecho a leer y escribir, a indagar y analizar, a tener acceso a determinados recursos, y a desarrollar y practicar capacidades y competencias individuales y colectivas.

De la Declaración de Mumbai (1998) sobre el Aprendizaje Permanente, la Ciudadanía Activa y la Reforma de la Educación Superior se desprende que hay que

“Tomar en serio los ideales del aprendizaje permanente tiene consecuencias de gran alcance para nuestra comprensión de lo que es el saber, de lo que es la enseñanza, de lo que es la investigación y de lo que es el compromiso con la comunidad. Se ha sugerido algunas veces que los grupos dominantes del saber en nuestras instituciones de educación superior representan un grupo parcial y, en un sentido histórico, un grupo colonizado del saber. La educación permanente apoya la descolonización de las mentes incentivando la reconsideración

de las relaciones existentes entre el conocimiento científico, frecuentemente entendido como el oficial, y los conocimientos muy diversos de comunidades, culturas y contextos locales”

IV. Desarrollo metodológico

Para considerar la manera de abordar este trabajo, el método propuesto es recopilar las acciones que a partir de la planeación del proceso de creación del sistema de educación permanente en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, para realizar una descripción del funcionamiento durante el año que se detalla, en cuanto a modelo propuesto, estructura, funcionamiento y las oportunidades educativas que han surgido.

V. Resultados

Según el Plan de Desarrollo Institucional 2014-2017 (Tamaulipas, 2014) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, en una de sus líneas de acción traza el incremento de la participación de la Universidad en las agendas de desarrollo local y regional del estado, además del desarrollo de programas de educación continua que atiendan necesidades de capacitación de sectores diversos. Lo anterior en modalidades presencial y a distancia, permitiendo la extensión y transferencia del conocimiento a la sociedad.

Por lo anterior el sistema de Unidades Académicas de Educación Permanente, UNAEP, retoma el eje de política social en educación superior en cuanto a la atención a la demanda y la cobertura en educación permanente. Se plantea una estrategia de servicios que pueden incluir capacitación laboral de jóvenes, atención a adultos mayores a fin de colocar a la persona humana como eje central de la atención y quehacer, fortaleciendo el humanismo científico postindustrial, planteando los siguientes objetivos:

- Ofrecer programas educativos permanentes, a distancia y presenciales a fin de promover el desarrollo social de las localidades de residencia de las UNAEP.
- Participar en la producción, gestión y difusión del conocimiento y la cultura a nivel localidades UNAEP.

- Ofrecer servicio de asesoría, consultoría y apoyo técnico a los diversos sectores sociales y productivos.
- Continuar fortaleciendo la educación a distancia y presencial en las comunidades.
- Proveer de herramientas de saberes relevantes para la convivencia social.
- Convertirse en ventana de apoyo a la oferta de educación media superior virtual
- Establecerse como un eje de desarrollo social en las comunidades de impacto.

Con estas premisas se atiende la situación del momento transitando de las Unidades Académicas de Educación a Distancia al sistema UNAEP, dado el compromiso y responsabilidad de la Universidad Autónoma de Tamaulipas como la institución insignia para la atención y satisfacción de demandas por educación en la entidad, además de la responsabilidad del diseño e implementación de estrategias innovadoras de atención a la demanda.

De esta forma el sistema UNAEP propicia ambiente no presencial y presencial que atiende la tendencia actual en el desarrollo de los sistemas de educación a distancia y mixtos que lo ubica en circunstancias sociales, políticas y económicas con ciertas características de acuerdo a los entornos.

Así la demanda social por desarrollar nuevos planteamientos de formación allende las estructuras convencionales no flexibles de los currículos tradicionales y la necesidad sensible de formación permanente de las comunidades más desatendidas y con menos desarrollo socioeconómico.

Existe un sentido de democratización y equidad de la formación, su acceso y asequibilidad por los nuevos esquemas basados en las TIC. A su vez que estas nuevas propuestas resultan menos onerosas y aprovechan capacidades instaladas de infraestructura y personal.

Entonces la propuesta resulta innovadora, flexible y adaptable con la aplicación de los recursos que las TIC ofrecen, reduciendo distancias, incrementando los saberes o competencias para un mejor desarrollo personal, académico y/o profesional en lo que la universidad pública se mueve de la limitación de educar/capacitar formalmente a otro tipo de esquema.

En el sistema UNAEP se trabaja desde los estudios diagnósticos que permiten para cada uno de los sitios de injerencia, tener de primera mano la información referente a los contextos municipales por lo que se realizaron acuerdos con las municipalidades y los actores sociales de las comunidades que abonaron a tener información respecto de los intereses y demandas por sitio.

Con ese avance se procede a definir los medios para acercar los saberes de la universidad a las comunidades. Realizando revisiones prácticas y consensos, además de la disponibilidad de recursos, se decide realizar propuestas que combinan (mezclan) espacios presenciales con videoconferencia y plataformas tecnológicas. En este último caso, se aprovecha el potencial de una suite de servicios que ofrece Microsoft en el licenciamiento a la Universidad Autónoma de Tamaulipas, que permite tener recursos en línea, institucionalizados, y el acceso a la plataforma *Moodle* de manera directa.

A través de estas herramientas se han lanzado procesos de capacitación al interior de la propia institución, pero a la vez, al público en general para, a manera de acompañamiento, lograr satisfacer las demandas originadas en cada sitio de residencia de las UNAEP. Algunos de estos procesos de capacitación incluyen: acompañamiento de campañas de salud por parte de la Secretaría de Salud estatal con temas de prevención de obesidad, diabetes, cáncer cérvico-uterino, virus del papiloma humano; capacitación a personal del sector salud que incluye jurisdicciones sanitarias localizadas en las zonas de influencia del sistema UNAEP.

Hay un trabajo muy fuerte en la zona norte, en el que se desarrollan colaboraciones con asociaciones de profesionales de áreas tan disímiles como odontología, notaría pública y química clínica; las solicitudes en esos casos varían desde participación en videoconferencias, validación académica de cursos, talleres o diplomados, además del establecimiento de convenios.

Así se consigue, además de satisfacer demandas de la sociedad, ampliar la gama de funciones y tareas pues además de programas a distancia y en línea, presencialmente se ofrecen actividades y/o programas destinados a promover el desarrollo social de las localidades sede, tales como: capacitación laboral, alfabetización, brigadas de servicio social, circuitos culturales, conferencias de divulgación, entre otros.

En el desarrollo de este capítulo, se reporta la generación, derivada de la agenda energética del gobierno del estado, de una serie de programas educativos de Técnico Superior Universitario, que a través del sistema UNAEP se hospedan para beneficio de las comunidades y en espera de que se logre aprovechar el eventual impacto que la mencionada agenda pueda tener en el mediano plazo. En este caso se ratifica el hecho del acercamiento a las necesidades sociales junto al potencial de desarrollo económico del entorno.

Destacar que para cada programa, proceso, curso, taller, conferencia de divulgación o la tarea que se desarrolle mediante el sistema UNAEP, se tienen protocolos que garantizan la certeza de los saberes y la formalidad de la participación en los mismos. Hay un proceso de registro validado en sistema de gestión de calidad para reconocimiento de los participantes, además de una selección de los colaboradores.

Un ejemplo importante han sido conferencias sobre derechos humanos, género, matrimonios igualitarios y últimamente el diplomado en feminicidio y género, replicado con una asociación civil especializada en el tema y con la innovación de ser tomado mediante el recurso de la plataforma, que permite dar cobertura amplia,

Una experiencia que se ha experimentado en los últimos dos años, tiene que ver con la transferencia tecnológica; para el efecto se cuenta con el apoyo de profesorado especialista en dos áreas que al momento han sido demandadas por la comunidad: una tiene que ver con la horticultura y que consiste en conocer todo lo relacionado con la siembra y cuidado de plantas de hortaliza, jitomates en particular, y la otra tiene que ver con acuacultura, que igual consiste en sembrar y cuidar peces o crustáceos.

Esta experiencia se ha replicado con relativo éxito en cinco de las sedes del sistema UNAEP que a su vez han dado pautas para establecer una serie de acuerdos con los gobiernos municipales de las mismas. Convenios que han servido para intercambiar servicios municipales al interior de las sedes (eléctricos, limpieza de terrenos, iluminación), por series de cursos y talleres de capacitación para los empleados municipales desde computación básica hasta más específicos como servicio al cliente, administración, contaduría. Incluso s han brindado asesorías en el desarrollo de los Planes Municipales de Desarrollo.

Incluso se colabora en acciones específicas de los Institutos Nacional y Estatal de Educación para los Adultos, en las que se brindan espacios físicos que apoyan en cuanto a mejora en traslados a los sitios de capacitación, asesorías tanto a los capacitadores, como a los que acuden al estudio y gestiones de diversa índole que apoyen a la comunidad que, como instituciones, se tiene un alto compromiso social y de valor comunitario.

En esta misma línea de acción, en los municipios de Tula y González, se establecieron alianzas a través de la Confederación Nacional Campesina, la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación y un programa de la FAO denominado Programa Estratégico de Seguridad Alimentaria, consistente en asesorar esfuerzos para la transformación de las condiciones de vida de las comunidades rurales con marginación.

Tales asesorías se consiguen mediante gestiones ante las autoridades de las diferentes facultades y unidades académicas en donde se adscribe el personal especializado en los desarrollos que se pretendan tales como el agropecuario, el agrícola sustentable e incluso el de desarrollo de empresas.

A partir de 2016 se aplican procesos de certificaciones de competencias laborales empleando para el efecto, la acreditación que tiene la Universidad como instancia evaluadora de competencias por el CONOCER. Actualmente se ofrecen dos, una que tiene que ver con procesos de instrucción en cursos de capacitación (0217), y la otra como evaluador de competencias laborales; el público objetivo ha sido principalmente profesores y empleados de la misma universidad, aunque en ocasiones se trabaja externamente.

También se ha explorado el trabajo de certificación de competencias profesionales en colaboración con las diferentes direcciones rectorales, institutos, escuelas y facultades, buscando áreas de interés para el servicio como por ejemplo en el centro de desarrollo infantil.

VI. Conclusiones y recomendaciones

Derivado de aprovechar las circunstancias actuales de infraestructura diseminada en el estado de Tamaulipas, además del potencial que significa, el tener acceso a licencias importantes

en sistemas de TIC para educación, la Universidad Autónoma de Tamaulipas adquiere el compromiso de una participación cada vez más dinámica para trabajar en beneficio de la reconstrucción del tejido social, afectado por el contexto de inseguridad de los últimos años, resultado de la lucha contra la delincuencia organizada y es a través de estas Unidades Académicas de Educación Permanente que reflejan, entre otros, ese compromiso frente a las demandas de la comunidad tamaulipeca, en particular de las áreas menos favorecidas por el desarrollo.

El considerar lo que desde hace años está marcando pautas desde los acuerdos internacionales para el beneficio de los hombres y las comunidades por un desarrollo cada vez más equitativo, busca cauce en estos esfuerzos de ofrecer educación permanente para el apoyo y acompañamiento del sujeto que aunque no haya pasado por la vía formal de la educación, tenga al alcance estas herramientas de soporte y es una tarea que mediante innovación y visión estratégica, la universidad puede lograr innovadoramente.

Al cierre del periodo de la actual administración rectoral, hay una serie de líneas de acción que merecen la pena ser consideradas, junto a las que ya se desarrollan actualmente; dados los apoyos en infraestructura física y tecnológica habrá que darles mayor fortaleza a los cursos basados en plataforma a fin de aprovechar esa herramienta. Los cursos pueden ser formales, informales, no formales, bajo la idea de una educación permanente.

Realizar estrategias que permitan el fortalecimiento de las relaciones con las instancias de gobierno, instituciones sociales, asociaciones de profesionales, a fin de mejorar la oferta de actualización en los diferentes cursos, talleres y/o conferencias que se imparten dentro del sistema UNAEP.

Fortalecer el programa de vinculación vía transferencia tecnológica, a fin de ofrecer otras vías de desarrollo para las comunidades, por ejemplo legal, contable, nutricional, para aprovechar las ventajas que cada comunidad puede presentar de acuerdo a sus fortalezas y necesidades, acompañado de un buen plan de sostenibilidad.

Claro que para realizar con una mejor expectativa es recomendable revisar la estructura organizacional del sistema UNAEP, en particular la cantidad de personal por sede, además de una mayor

asequibilidad a recursos financieros que permitan realizar esfuerzos tipo “semilla” que soporten los arranques de los diferentes programas a desarrollar.

VII. Bibliografía

- Abel, P. R. (2013). Educación permanente y educación continua: tergiversación de fondo. págs. 0-1.
- Aretio, G. (1991). Un concepto integrado de enseñanza a distancia. *Radio y educación de adultos*, 3-6.
- Caciquini Ricaldon, C. (2006). Educación permanente: una herramienta para pensar y actuar en enfermería. *Revista Latinoamericana Enfermagen*, 14 (6).
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. Madrid: Santillana/ UNESCO.
- G., I. B. (agosto de 2015). *Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios*. Obtenido de <http://www.cipae.edu.mx>
- Navarro Leal, M. A. (2014). De la educación a distancia a la educación permanente en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. En *Las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo mexicano*. (págs. 107-130). Bloomington, IN.: Palibrio.
- Tamaulipas, U. A. (2014). *Plan Institucional de Desarrollo 2013-2017*. Victoria, Tam: UAT.
- Tunnerman B, C. (2010). La educación permanente y su impacto en la educación superior. *Revista Interamericana de Educación Superior*, 121-133.
- N. Whitehead, Alfred. (1965). Los fines de la educación y otros ensayos

EPÍLOGO

Tramo por recorrer

Marco Aurelio Navarro Leal

Si bien en cada período de gobierno universitario el rector en turno infunde en la gestión un estilo propio de liderazgo, tanto como el privilegio de algunas prioridades sobre otras, hay aspectos que no se pueden ignorar y que terminan por imponer la fuerza de su presencia; entre otros, las políticas federales de conducción de la educación superior y las tendencias institucionales provenientes tanto de las dinámicas internas, como de la interacción con su entorno.

Ampliación de la cobertura, pertinencia, calidad, eficiencia, equidad, vinculación, transferencia, internacionalización, seguirán siendo temas prioritarios de la agenda federal durante las siguientes décadas; y a estos se sumarán otros temas emergentes que son apoyados con cada vez mayor insistencia, como son los de innovación, educación virtual, emprendedurismo, responsabilidad social.

Es en el contexto de esta agenda pública, y su cabal comprensión, que la universidad debe tener capacidad para definir y desarrollar la especificidad de su contribución a los temas del desarrollo de Tamaulipas; la inseguridad, la pobreza, los derechos humanos, la salud, las migraciones, el desarrollo urbano, la energía, el medio ambiente, la producción alimentaria, la producción industrial, competitividad son temas acuciantes a los que la institución, mediante el uso de su autonomía, está llamada a atender con las funciones que la sociedad le ha asignado: la docencia, la investigación y el servicio.

Simultáneamente, la universidad, para un mejor desempeño de sus funciones, debe atender también las tendencias dinámicas de su propio proceso de crecimiento. Al menos cuatro de estas se perciben con claridad:

1.- Un cambio en el perfil socio-educativo de los estudiantes.

Como ya lo mencionábamos en el capítulo introductorio, quienes ahora tocan a la puerta buscando ingresar a la universidad, ya no son los pertenecientes al selecto grupo de hijos de las clases medias altas que trascendían los distintos niveles de la pirámide escolar. Con las políticas de ampliación de la cobertura con una mayor proliferación de instituciones educativas del nivel medio superior y superior, la pirámide pierde su vértice para convertirse en una pirámide truncada al llegar a la educación superior, de tal forma que cada vez más los estudiantes provienen de grupos socioculturales de mayor diversidad, con una heterogeneidad mayor en sus bases educativas, tecnológicas y académicas. A una mayor democratización en el ingreso debe corresponder una mayor eficacia del núcleo de formación básica universitaria, especialmente en aquellos cursos que son de carácter propedéutico.

2.- Una mayor demanda por la educación a distancia.

La proliferación de instituciones de educación superior, como una forma para ampliar la cobertura, ha permitido una mayor distribución de oportunidades educativas, pero también ha puesto en circulación una mayor cantidad de títulos de licenciatura en los mercados de trabajo, provocando una devaluación de los mismos, de tal forma que para competir por los empleos se hace más necesario esgrimir mayores certificaciones, ya sean estas otorgadas a través de la comercialización de marcas, o a través de certificados de posgrado. Si bien aquellas pueden ser incluídas en los estudios de licenciatura (como ya se viene haciendo en la universidad), los segundos tienen una factibilidad mayor de ser cursados por quienes buscan redireccionar su perfil profesional y requieren cursarlo en esquemas flexibles como los proporcionados por la educación en línea.

3.- Renovación generacional del personal académico.

Durante las últimas dos décadas del siglo XX, la universidad duplicó su matrícula y consecuentemente también la planta de

profesores que la atendieron. Esto significa que una proporción cada vez mayor de profesores estarán alcanzando tanto la edad como la antigüedad para su jubilación. Si bien para algunos este tránsito es satisfactorio, para otros es doloroso y conflictivo por lo que optan por posponerlo unos años más, pero la vida misma se encarga de imponer sus límites.

En algunos ámbitos, la ocupación de las plazas académicas ha sido motivo de conflicto, en tanto que persiste la idea de que estas pueden ser heredadas o transferidas directamente. Estas plazas no podrían ser conferidas a profesores que en pocos años más alcanzarán también su jubilación, a menos de que un destacado y reconocido perfil académico o profesional así lo amerite; preferentemente las plazas vacantes deberán ser ocupadas por académicos jóvenes con alta habilitación y méritos académicos, preferiblemente que sean reconocidos por el Sistema Nacional de Investigadores. La universidad debe estar preparada para ofrecer acciones de inducción a la universidad para aquellos jóvenes, externos e internos, que se hagan acreedores a estas plazas mediante concursos abiertos de oposición.

4.- El tránsito de una universidad de docencia hacia una universidad de mayor equilibrio con la investigación.

Con algunas notables excepciones, se podría decir que durante sus primeros cincuenta años de vida, la universidad se dedicó con exclusividad a la docencia. Si bien la universidad terminó el siglo XX con alrededor de 20 miembros del Sistema Nacional de Investigadores, un importante repunte de este indicador se inicia a partir de mediados de la primera década del presente siglo. El acompañamiento de otros programas de apoyo a esta función universitaria, tanto como el reconocimiento y apoyo institucional a una mayor habilitación doctoral de los profesores ha promovido el crecimiento de esta actividad. Sin embargo, una mayor habilitación del personal académico trae consigo una mayor maduración en el cultivo de diversos campos disciplinarios y científicos, lo cual a su vez demanda un mayor equipamiento especializado, tanto como una mayor necesidad de recursos.

Para que estas tendencias no tengan un transcurrir espontáneo del futuro de la universidad, deben ser observadas en su visión estratégica

y ser objeto de una adecuada planeación y acción. Desmenuzar, en los ámbitos de la Secretaría Académica, las tareas requeridas para dar continuidad a las líneas del cambio institucional en el horizonte más próximo, fue la finalidad del presente libro.

Con respecto al renglón de programas educativos aun hay mucho por hacer respecto a la administración de créditos curriculares; en la flexibilidad para la movilidad, para el reconocimiento y la revalidación de créditos académicos; la asignación de créditos a las actividades formativas extracurriculares; la incorporación de certificaciones al currículo; el diseño de nuevos programas a partir de rutas curriculares inter-facultades; las modificaciones a la Ley General de Educación referidas a la revalidación de estudios realizados en el extranjero debe ser un motivo para actualizar el reglamento de revalidaciones de la institución para que los programas tengan una mayor permeabilidad tanto con los programas de otras instituciones, como del extranjero y faciliten el tránsito y la colaboración de estudiantes y profesores entre las modalidades presenciales y a distancia; fortalecer las actividades propedéuticas del núcleo de formación básica universitaria; y por supuesto, mantener las acreditaciones hasta hoy logradas y avanzar en las acreditaciones internacionales. En resumen. El curriculum uiversitario debe aún consolidar y superar su etapa de curriculum flexible, para avanzar hacia un curriculum abierto.

En tanto que, por las últimas reformas al organigrama, los tres niveles educativos ofertados han quedado en distintas secretarías, se recomienda una especial coordinación vertical para establecer y mantener una relación más orgánica de continuidad, lo mismo con el aprendizaje de inglés y el servicio social, que forman parte del currículo. Por lo que corresponde a la educación a distancia, por estar en una etapa inicial, se optó porque los programas de licenciatura formasen parte de las unidades académicas en las que exista una mayor cercanía con sus programas presenciales, pero habrá que analizar los modelos y la experiencia de otras universidades, en las que los programas de dicha modalidad son administrados por una entidad especializada y central, en ocasiones trabajando como una universidad en si misma, aunque con existencia virtual.

En relación a la profesión académica, su atención ha sido fragmentada en dos secretarías: la académica y la de investigación,

para después pasar de esta última a la de planeación, cuando la idea debiera ser gestionar la atención a un mismo personal académico, mediante programas que pudieran ser complementarios y que además reportan a una misma oficina del gobierno federal. Aunque hay algunas tareas urgentes que realizar, como el reglamento de personal académico del nivel medio superior, es importante destacar la necesidad de implementar, con mayor fuerza y autonomía, un programa integral de formación del personal académico que contemple las diversas dimensiones y ocupaciones que hacen a la profesión académica, para lo cual se recomienda la implementación de un centro de apoyo y desarrollo del personal académico, con una infraestructura que contenga todas las facilidades para el cumplimiento de esta tarea. Especialmente para la inducción del segmento de profesores jóvenes de nuevo ingreso y el apoyo tecnológico de los profesores en servicio.

Durante el período de esta gestión, la formación del personal académico fue proporcionada por las distintas direcciones de la Secretaría Académica, pero se hace necesario que el mencionado centro de desarrollo del personal académico sea quien coordine y de forma de programa a los cursos impartidos tanto por los proveedores internos como externos. Eventualmente, con cierta solidez, el centro puede igualmente operar la formación continua de los profesores en servicio de otros niveles educativos.

Respecto de los estudiantes, se hace necesario impulsar mayormente la movilidad interna, es decir entre programas y facultades de la misma universidad, ante la perspectiva de que no es factible el que todos los estudiantes estuvieran en condiciones de realizar estancias nacionales o internacionales. Por cierto que una tarea pendiente es también la creación de una oficina de defensoría estudiantil, la cual ya se ha integrado en otras instituciones públicas de educación superior, en tanto que también se les dota de capacidades para ofertar apoyos a los estudiantes tanto en la solución de problemas administrativo-escolares, como aquellos relacionados con situaciones personales.

Conjuntamente con las bibliotecas, se deben impulsar programas de fomento a la lecto-escritura, que vayan acompañados de actividades relacionadas con ejercicios para el desarrollo cognitivo. El rendimiento académico de los estudiantes debe también ser reforzado

mediante un acompañamiento más orgánico por parte de la acción tutorial, la cual debe diversificarse de acuerdo a los núcleos formativos que componen la estructura curricular, de tal forma que haya una acción tutorial especializada en el apoyo a los estudiantes de nuevo ingreso, otra especializada en el tránsito por los períodos escolares intermedios y otra tutoría en los asuntos de los estudiantes próximos a egresar y que procederán a integrarse al mercado de trabajo. Claro que el trabajo más fuerte de la acción tutorial se debe concentrar en la deserción de estudiantes, la cual tiene una mayor frecuencia entre el primero y segundo año de su tránsito por la universidad.

Una gran oportunidad se ha abierto para que la universidad pueda acercarse más hacia las zonas de Tamaulipas en las que o tiene facultades. El desarrollo de las tecnologías ahora permite que aquellos estudiantes que mediante un sistema de videoconferencias recibían instrucción en la Unidades de Educación a Distancia, ahora lo pueden hacer desde su casa y en forma asincrónica, de tal forma que la infraestructura de las ahora Unidades de Educación Permanente deben ser aprovechadas para el desarrollo de proyectos de transferencia científica y tecnológica, así como el desarrollo de actividades de desarrollo social y comunitario, de educación continua, de difusión cultural y de educación artística y deportiva. En este sentido, diversas entidades gubernamentales, en coordinación con la universidad, han sabido aprovechar esta infraestructura, logrando atender a más de mil pobladores al mes, en cada una de estas unidades. La universidad debe abrirse más hacia la sociedad.

Por último, se hace necesario comentar que, si bien durante la administración del rector Enrique C. Etienne Pérez del Río, la universidad logró avances notables en materia académica, se debe observar que hay líneas de cambio institucional que trascienden los límites de los períodos rectorales. Si bien, como se puede observar por los ensayos de este libro, la Secretaría Académica desempeñó actividades de gran relevancia para las líneas del cambio de la institución, estas aún tienen un buen tramo por recorrer. La transformación universitaria debe continuar.

LOS AUTORES

Marco Aurelio Navarro Leal

Doctor en Pedagogía, por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Estudió una Maestría en Planeación Educativa en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, Inglaterra. Ahí mismo estudio las especialidades de Educación y Desarrollo en Países Subdesarrollados y Teoría y Práctica del Curriculum. Entre otros estudios realizados destaca el Seminario de Educación para la Comprensión en la Escuela de Graduados de Harvard. Sus líneas de investigación se han desarrollado en temas relacionados con política y planeación de la educación superior, así como en las relaciones entre ese nivel educativo y el mundo del trabajo, profundizando también en estudios de educación comparada; si bien ha incursionado en otros campos como los problemas educativos de los niños migrantes y la gestión escolar.

Profesionalmente ha ocupado diversos cargos en la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria; en la Universidad Autónoma Metropolitana, tanto en Rectoría General como en la Unidad Azcapotzalco; en la Facultad de Filosofía y Letras y el Instituto de Matemáticas Aplicadas y Sistemas de la UNAM, así como en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, en donde se desempeñó como Director de Planeación y actualmente como Secretario Académico y profesor del Doctorado en Educación Internacional. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde el año 2000.

Ha publicado más de cincuenta artículos y ensayos en revistas especializadas nacionales y extranjeras y es miembro de Comités Editoriales de varias de ellas. Es miembro de distintas asociaciones como Educación y Cambio AC (Socio Fundador), Asociación Mexicana para la Educación Internacional (Socio fundador), Sociedad Mexicana de Educación Comparada (Socio fundador y Presidente

Honorario), Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Comparative and International Education Society, Society for Research into Higher Education.

Abigail Hernández Rodríguez

Maestra en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, actualmente está en el proceso de obtener el grado de doctora, ha trabajado como Orientadora Vocacional y de 2016 a la fecha es Directora de Apoyo y Servicios Estudiantiles de la UAT. De igual forma, es docente de la Facultad de Comercio y Administración Victoria y colaborador en cuerpo académico: Economía de la información y del conocimiento de la misma institución, además de participar en ponencias nacionales e internacionales así como en capítulos de libros. Correo electrónico: ahernandezr@docentes.uat.edu.mx

Arturo Amaya Amaya

Doctor en Educación Internacional con Especialidad en Tecnología Educativa. Maestro en Administración de Empresas con Especialidad en Administración de Sistemas de Información. Maestro en Big Data & Business Intelligence. Licenciado en Informática. Es instructor Certificado del Sistema Blackboard Learn y Experto en el Manejo de Sistemas Administradores de Aprendizaje (LMS) y Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA). Actualmente es Director de Educación a Distancia y Profesor en el Doctorado en Educación Internacional, Maestría en Tecnología Educativa y Maestría en Comunicación de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. También es Profesor de la Maestría en Tecnología Educativa de la Universidad Davinci y de la Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Es representante de la Universidad Autónoma de Tamaulipas ante el Sistema Nacional de Educación a Distancia (SINED) y el Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD). Es autor de la Revista EDUCIENCIA: Educación, Sociedad y Cultura de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Evaluador externo de la Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)

de la Academia de Ciencias Administrativas (ACACIA). Cuenta con la siguiente producción científica y tecnológica: capítulos de libro “Modelo de Educación a Distancia de la UAT” y “Modelo de Educación a Distancia del Doctorado en Gestión y Transferencia del Conocimiento de la UAT”; artículos “El Servicio Social en los Programas Educativos en Línea”, “Diseño de asignaturas en línea bajo el modelo por competencias para programas educativos e-Learning”, “Estilos de aprendizaje de los alumnos de posgrado a distancia de la Universidad Autónoma de Tamaulipas”, “Asignaturas del núcleo de formación básica en línea de nivel licenciatura”, “Ingeniería en Energías Renovables modalidad en línea, para ampliar la formación de profesionistas a nivel Latinoamérica” y “Beneficios de los MOOC en Educación Superior”; proyectos tecnológicos CONACYT “Desarrollo, implementación y validación de un Modelo Educativo e-Learning para apoyar la capacitación y especialización del capital humano que labora en el sector industrial de la región Noreste de México” y “Plataforma de enseñanza en línea para aprendizaje de competencias docentes y digitales aplicadas a la educación básica, bajo una metodología b-learning en el contexto del estado de Tamaulipas”. Sus líneas de investigación es la Educación a Distancia: e-Learning,

Linkedin: <https://mx.linkedin.com/pub/arturo-amaya/45/792/a79> Twitter: <https://twitter.com/arthuramaya> Difusión/Divulgación: <http://www.uat.edu.mx/SACD/EAD/Paginas/Eventos.aspx>

Arturo Secundino Hernández Gómez

Doctor en Comunicación Educativa por la Universidad de Baja California, ha impartido clase en el Doctorado de Comunicación con la asignatura de “Nuevos Modelos y Estructuras de Comunicación Política e Institucional”, al igual que en la Maestría de Comunicación con la asignatura de “Metodología de la Investigación”. Actualmente imparte las materias de “Investigación para la Comunicación” y “Desarrollo de Perspectivas Teóricas en la Investigación” en la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales del Centro Universitario Sur. Cuenta con la Maestría en Publicidad por el Centro Avanzado de Comunicación y la Maestría en Docencia y Educación Superior por la Universidad

del Noreste y la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Es profesor investigador con perfil PRODEP y es líder del Cuerpo Académico “Investigaciones Sociales en Contextos Diversos” UAT-CA-109, con algunas líneas de investigación como Estudios sociales y psico-sociales en contextos diversos y otra línea denominada Alternativas metodológicas en los estudios de comunicación. Su correo electrónico es ahernandez@docentes.uat.edu.mx, icaro164@yahoo.com.mx

Carlos Basilio Porras Villarreal

Contador Público por el Instituto Tecnológico Autónomo de México, se ha desempeñado en el entorno empresarial en variedad de emprendimientos. De 2014 a la fecha es responsable del Programa Institucional de Emprendores de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Es miembro y socio fundador de Global Entrepreneurship Network Edición México (GEN-México) representando a la UAT; pertenece a la Red de Expositores Internacionales, dentro del ecosistema emprendedor internacional. Asimismo ha participado en Foros nacionales e internacionales, además de ser conferencista y expositor de las acciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, en el ecosistema emprendedor en México y dentro de la misma Universidad. Correo electrónico: cporras@uat.edu.mx

Concepción Ramos Martínez

Maestra en Desarrollo de Recursos Humanos por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, ha impartido asignaturas de: Diseño y Evaluación Curricular, Desarrollo Interpersonal y Ética Profesional, Taller de Producción de Ambientes Virtuales I, Tecnología Educativa, Desarrollo de Habilidades en la Enseñanza-Aprendizaje, Redacción Avanzada y Comunicación Oral. Cuenta con un Diplomado Internacional sobre Evaluación de la Calidad de los Programas de Educación Superior a Distancia (CREAD-SINED), Diplomado en Formación de Agentes para la Innovación Educativa (SINED), Diplomado en Desarrollo de Ambientes Virtuales de Aprendizaje para Tutores en Línea y Certificado en el Manejo del Campus en Línea

(UAT). Actualmente se desempeña como Coordinadora de Servicios Académicos en la Dirección de Educación a Distancia de la UAT. Su correo electrónico comartinez@docentes.uat.edu.mx, cramosmar@hotmail.com.

Cristabell Azuela Flores

Es Contador Público Auditor cuenta con una Maestría en Administración de Empresas, actualmente está realizando sus estudios de doctorado en Administración de Empresas, trabajó en diferentes empresas en áreas de Administración y Contabilidad, ha participado como capacitadora en el Programa Institucional de Tutorías con el módulo: Uso del Sistema Institucional de Tutorías, se ha desempeñado como Orientadora Vocacional en la Dirección de Apoyo y Servicios Estudiantiles y actualmente Coordinadora del Programa Institucional de Tutorías de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, es profesor de horario libre de esa misma casa de estudios, es integrante de la Academia de Administración. Correo electrónico: Cristabell.azuela@uat.edu.mx

Dora María Lladó Lárraga

Dra. En Educación Internacional. Profesora de la UAM De Ciencias, Educación Y Humanidades-UAT. Directora De Desarrollo Curricular En La UAT. Miembro Del Sistema Nacional De Investigadores Nivel I

Miembro Del Ca De Política Administración Y Gestión Educativa de la UAMCEH. Integrante De La Red Internacional De Estudios Sobre Instituciones Educativas RESIEDU. Cuenta Con La Certificación Del Prodep/Sep. Autora de ponencias, artículos, libros, capítulos de libros sobre la temática: educación y trabajo, demandas educativas, competencias profesionales y empleabilidad, diseño curricular, flexibilidad laboral egresados y empleadores, tutoría académica.

Desarrollo de proyectos de investigación y formación de recursos humanos sobre: Modos colectivos de producción de conocimiento en los académicos de universidades públicas estatales; Modelos de gestión escolar; Diagnóstico del modelo académico flexible de la UAT;

Identificación de nuevas demandas de educación superior; Egresados y mercados laborales. dllado@docentes.uat.edu.mx

Gabriela Lladó Lárraga

Estudió la Maestría en Comunicación Académica en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Es profesora de tiempo completo en la Preparatoria Federalizada Marte R. Gómez en Cd. Victoria Tamaulipas. Actualmente es colaboradora de la Dirección de Desarrollo Curricular en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Cuenta con la certificación como evaluadora del desempeño docente en el nivel medio superior. Es evaluadora de puestos directivos (Subdirectores Académicos) en el nivel medio superior. Cuenta con la certificación como evaluadora de planteles para el ingreso y promoción en el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior.

José Guillermo Marreros Vázquez

Actualmente cursando el Doctorado en Desarrollo de Competencias Educativas, cuenta con una Maestría en Comunicación Académica y la Licenciatura en Ciencias de la Educación con opción en Tecnología Educativa por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, ha impartido asignaturas de: Planeación de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, TIC en la Educación, Multimedia, Internet y Animación en 2D y 3D. Cuenta con un Diplomado en Saberes Digitales para Profesores de Educación Superior (SINED), Diplomado en Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje en la Modalidad a Distancia (UNAM), Diplomado Internacional sobre Evaluación de la Calidad de los Programas de Educación Superior a Distancia (CREAD), Diplomado por medios virtuales sobre Diseño de Contenidos por Competencias para Ambientes B-Learning (CIMTED) y Certificado en ICDL, Testing Program, Microsoft Office Specialist, IC3 y Adobe Associate Educator. Actualmente se desempeña como profesor investigador y diseñador instruccional en ambientes virtuales de aprendizaje en la Dirección de Educación a Distancia de la UAT. Su correo electrónico jgmarreros@docentes.uat.edu.mx, jose.marreros@set.edu.mx.

Irma Yolanda Arredondo Pedraza

Es Licenciada en Ciencias de la Educación con Opción en Tecnología Educativa y Maestra en Comunicación Académica por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Actualmente es Auxiliar del Programa Institucional de Tutorías en la UAT; su línea de trabajo comprende el uso del Sistema Institucional de Tutorías así como también el seguimiento de los tutores y tutorados del Nivel Medio Superior y Superior de toda la Universidad.

Entre los puestos que ha desempeñado: ha sido maestra y Subdirectora Académica de la Preparatoria Bicentenario Anexa a la UAMCEH y maestra del área de matemáticas en la Escuela de Alejandría con línea de investigación de las Tecnologías de la Información y Comunicación basado en el estudio de las matemáticas en educación básica. Correo electrónico: iarredondo@uat.edu.mx

José Luis Martínez Guevara

Licenciado en Planeación y Administración Educativa, Maestro en Docencia en Educación Superior, por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Doctorado en Desarrollo Educativo por la Universidad Cultural Metropolitana. Profesor de tiempo completo de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Enlace en el Centro Universitario Sur de la Dirección de Desarrollo Curricular de la Secretaría Académica de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Líder del Cuerpo Académico Procesos de Formación Bilingüe en el Sistema Educativo.

Juan José González Cabriales

Bioquímico (1984). Maestro en Educación Superior (2000), Diplomado en Evaluación de Programas Académicos por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Reconocimiento como Profesor Extraordinario por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (2010). Perfil PROMEP 2004-2010 por parte de la SEP.

Docente universitario desde 1984 a la fecha; coordinó el Departamento de Análisis de Alimentos de la Facultad de Ciencias

Químicas de la UA de Tamaulipas (1987-1993), coordinó la licenciatura en Bioquímica (1994-1998). Secretario Académico (1998-2002) y Director (2002-2010) de la Unidad Académica Reynosa Aztlán (UAT). Durante su gestión llevó al PNPC de CONACyT tres programas educativos de maestría (Análisis Clínicos, Ciencia y Tecnología de Alimentos, y Criminología) Ha sido director de seis tesis de licenciatura y diez de maestría.

Ha sido coautor de dos libros y editor de dos memorias de congresos; autor de diez artículos de investigación. Ha participado en catorce congresos nacionales e internacionales, como ponente o conferencista. En 2010 colaboró en un capítulo del libro “Educación Comparada. Perspectiva Latinoamericana”.

Profesor de tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, finalizó en 2014 estudios doctorales en el área de Ciencias Sociales y Educación en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, trabajando el proyecto “Nuevos procesos de gestión para la Universidad. Una mirada al PIFI”. Beca-UAT-CONACyT.

Actualmente es Director de Educación Permanente de la UA de Tamaulipas.

Lizeth Hernández Garza

Es Licenciada en Nutrición, egresada de la Universidad Autónoma de Tamaulipas de la Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano, realizó movilidad académica a la Universidad de Monterrey y participó además en el verano de Investigación Científica por parte de la Academia Mexicana de Ciencias en la Universidad de Guadalajara. Actualmente estudia la Maestría en Salud Pública en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia. Se desempeña laboralmente como administrativo en la Dirección de Apoyo y Servicios Estudiantiles en el Área de Orientación Educativa desde el año 2016 a la fecha participando en diferentes actividades que favorecen a la formación integral del estudiante en orientación vocacional tanto de nivel medio superior y superior en las Instituciones del Estado de Tamaulipas. Correo electrónico: lizeth.hernandez@uat.edu.mx

Ma. Concepción Niño García

Es Ingeniero Agroindustrial. Cursó la maestría en Comunicación Académica, se encuentra en proceso de titulación del Doctorado en Educación Internacional. Ha estado inmersa en los procesos de evaluación de programas educativos por más de 15 años en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México, participando como coordinadora y asesora del proceso de evaluación nacional e internacional. Es autora y coautora de diversos artículos de evaluación de la educación superior, así como de artículos de internacionalización. Tiene participación como auditor interno dentro del proceso de gestión de calidad en la UAT. Ha participado como dictaminadora en la evaluación de diversos proyectos sociales. mcnino@docentes.uat.edu.mx

Michelle Recio Saucedo

Profesora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Sus líneas de trabajo e investigación están asociadas a la innovación y evaluación educativas.

Modesto Candelario Robledo Robledo

Nació en el año de 1961 en la ciudad de Tampico, Tamaulipas, llevando a cabo su formación básica y bachillerato en la misma ciudad, cursando sus estudios superiores en la facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Tamaulipas terminando la carrera de Médico Cirujano Dentista en junio de 1984. Se incorpora desde el año de 1991 a la fecha, a la Dirección de Intercambio Académico, ahora Dirección de Internacionalización y Colaboración Académica de la UAT.

Así mismo continuó con su profesionalización con: Maestría en Educación Superior ICEST, Generación 1993-1994, ha cursado 7 diplomados en: Liderazgo Universitario (Universidad de Harvard), en Gestión Universitaria (Universidad de Texas en Austin), en Planeación Universitaria (Universidad de Texas A&M), Internacionalización de las instituciones de Educación Superior

ANUIES, en Internacionalización de la Educación Superior, en Formación y Profesionalización de los Gestores Universitarios en Internacionalización y en Internacionalización de la Educación Superior. Internacionalización del Curriculum: un enfoque comprehensivo, estos tres últimos por la OUI – COLAM.

Ha ocupado desde 1992 a la fecha los siguientes cargos honoríficos: Presidente de la Confederación Mexicana de estudiantes de Odontología CMEO, A.C. 1981-1983, Secretario de la Asociación Mexicana para la educación Internacional, AMPEI, 1994-1995, Coordinador del Nodo de Movilidad de la Región Noreste de ANUIES, 2006-2009, Coordinador General de los Programas Doctorales para la formación de docentes con nivel de doctorado con las siguientes Universidades de España: Alicante, Santiago de Compostela, Sevilla, Barcelona, Burgos, Pública de Navarra, Miembro del Consejo del programa DELFIN para veranos de investigación de los estudiantes de la UAT desde el 2012 a la fecha y Representante de la UAT ante la Red de Macrouiversidades de América latina y el Caribe.

Mónica Lorena Sánchez Limón

Profesora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Doctora en Ciencias de la Administración por la UNAM, Miembro de Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel I desde el 2010, Perfil PRODEP, Académico Certificado por la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ANFECA), Vicepresidenta de capítulos en la Academia de Ciencias Administrativas, A.C. (ACACIA). Línea de investigación es Tecnología, Innovación y Redes de conocimiento. msanchel@docentes.uat.edu.mx

Nayma Isolina Prado Chew

Tiene licenciatura en Computación Administrativa, UAT, Maestría en Tecnología Educativa y en Desarrollo de Recursos Humanos, UAT; Evaluadora de Certidems, organismo que certifica las Competencias Docentes en la Educación Media Superior en el país, ha laborado durante más de 20 años en la Universidad,

ocupando diversos cargos, todos ellos encaminadas a la Educación a Distancia y la Tecnología Educativa. Actualmente se desempeña como enlace en diversos proyectos Estratégicos de capacitación de Educación Media Superior de esta Universidad. nprado@uat.edu.mx

Olga Torres García

Tiene Licenciatura en Ciencias de la Educación con Especialidad en Ciencias Sociales y Maestría en Docencia, ambas realizadas en UAM de Ciencias, Educación y Humanidades, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Inició su actividad laboral al término de sus estudios de Licenciatura en la misma Universidad en el año de 1997, desempeñando funciones administrativas en la Secretaría Académica de la UAT, posteriormente en la Secretaría Administrativa de la misma institución donde trabajó 15 años atendiendo a varias Dependencias de la Institución en el programa becario PRONABES actualmente Manutención, para regresar a laborar en el año 2016 nuevamente a la Secretaría Académica desempeñándose en ésta como Titular del Área de Orientación Educativa. Ha escrito en diversos ensayos como “El Verano de la Investigación Científica”, Baluarte del desarrollo científico en México. El caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas”; “Habilidades de estudio en estudiantes del Primer Grado de Secundaria” y “Orientación Educativa y Vocacional”. Actualmente ejerce la docencia como Maestra de horario libre en la UA de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano. Correo electrónico: otorres@uat.edu.mx

Pablo de Jesús Ortega Sobrevilla

Es Licenciado en Ciencias de la Educación con especialidad en administración y planificación educativa por la Universidad Autónoma de Tamaulipas con estudios de Maestría en Investigación Educativa por la Universidad de Guanajuato y de Doctorado en Educación Internacional por la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Actualmente se desempeña como Profesor de Tiempo completo en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, y en la Universidad Pedagógica Nacional

unidad Tampico-Madero así como Coordinador de la Secretaría Académica en la Zona Sur.

Ha participado como Profesor de Posgrado en distintas instituciones de la Zona Sur de Tamaulipas.

Rafael Alejandro Vaquera Salazar

Ingeniero Comercial por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), cuenta con una maestría en Logística y Administración de Cadenas de Suministro por la Universidad de Sheffield, en Reino Unido. Ha trabajado en distintas organizaciones del sector privado, así como en la Secretaría de Desarrollo Económico del Estado de Tamaulipas y de 2015 a la fecha como instructor con grado en el Programa Universitario Emprendedor de la Secretaría Académica de la UAT. De igual forma, es docente de horario libre en la Facultad de Comercio y Administración Victoria y colaborador en cuerpos académicos de la misma institución; ha participado en cursos y capacitaciones en México y en el extranjero, y se ha especializado en tiempos recientes en desarrollo emprendedor e incubación de proyectos, así como gestión de cadenas de suministro y análisis de sectores industriales estratégicos en Tamaulipas. Correo electrónico: rvaquera@docentes.uat.edu.mx

Rodolfo Vargas Vázquez

Tiene Licenciatura en Ciencias de la Educación con opción en Administración y Planeación Educativa, Posgrado de Maestría en Docencia, ambas realizadas en la Unidad Académica Multidisciplinaria en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Se desempeña como Administrativo en la Dirección de Apoyo y Servicios Estudiantiles desde el año 2005 a la fecha, ha participado en diversas actividades para la Formación Integral del Estudiante como: tutorías, atención a personas con discapacidad, difusión de carreras universitarias, orientación educativa, becas de excelencia para estudiantes de nuevo ingreso y coordinador Académico del Apoyo a madres jefas de familia CONACYT. Actualmente coordinador del área de aprovechamiento y trayectorias escolares. Correo electrónico: rovargas@uat.edu.mx

